

VERSLAG



Fred van Beveren

Er moet in het onderwijs een keus worden gemaakt voor of tegen literatuur

Verslag Valo Werkgroep Literatuur

Bovenstaande kop stond in mei 1989 boven een artikel in *de Volkskrant*. De werkgroep Literatuur van de VALO Vreemde Talen, bestaande uit een aantal docenten Frans, Duits en Engels had toen haar keuze al gemaakt vóór de literatuur, d.w.z. voor het literatuuronderwijs op havo en vwo. Deze werkgroep was een vervolg op een conferentie in Woudschoten in 1988 over het onderwerp: Literatuuronderwijs MVT. De bijeenkomsten-serie wordt nu, twee jaar later, afgesloten met de publikatie van dit artikel.

Het begin

De eerste bijeenkomsten waren nodig om elkaar te leren kennen, elkaars ideeën aan te horen en van commentaar te voorzien en elkaars lesmateriaal te bekijken. Langzamerhand verdween de scepsis, ontstond een sfeer van wederzijds respect en vertrouwen en was de basis gelegd om wat gestructureerder aan het werk te gaan. Besloten werd om ons te concentreren op het literatuuronderwijs in havo-4/5, waarbij we lesvoorbeelden per taal bespraken die lieten zien hoe het aanvangsonderwijs georganiseerd zou kunnen worden, en vervolgens hoe het er dan in de eindfase (vlak voor het eindexamen) uit zou kunnen zien. Vergelijking van dit materiaal zou dan een 'leerweg' kunnen opleveren die veel gemakkelijker zou zijn te extrapoleren, dan wanneer vanuit een theoriemodel zou worden gewerkt. Met het resultaat van onze discussies hoopten we een bijdrage te leveren aan de keuzes die de commissie Vernieuwing Examens MVT zal gaan maken, en tevens een preadvies te leveren voor leerplanontwikkeling in de toekomst.

Een belangrijk punt in de discussies was de onbekendheid met elkaars vakgebied. Zodra een tekstvoorbeeld werd genoemd, deden de niet-vakgenoten er meestal het zwijgen toe. Dat dwong eenieder zijn gedachten zodanig te formuleren, dat voorbeelden minder nodig werden, een duidelijk winstpunt om vakoverstijgend over het literatuuronderwijs verder te kunnen praten.

Modules

Een inbreng van buiten het directe onderwijsveld was die van de heer W. Lohman (Cito). Hij stelt,

dat het onderwijs binnen enkele jaren veel meer zal zijn georganiseerd in modules, zoals die al op brede schaal worden toegepast in het tertiair onderwijs. Een aantal, in principe toetsbare, lesmodules voor literatuuronderwijs is besproken. Aangezien de heer Lohman al na korte tijd de discussies nog slechts 'op afstand' volgden het toets-aspect van het literatuuronderwijs in de discussies minder nadruk kreeg, zijn de suggesties niet verder meegenomen. Ter adstructie het volgende voorbeeld:

module 1

Eerste kennismaking korte verhalen. Enkele basisbegrippen: verteller, tijd, lezer, etc.

module 2

Eerste kennismaking langere prozateksten. Enkele basisbegrippen omtrent relaties binnen het verhaal, reacties hierop, indrukken voor en na lezing.

module 3

Eerste kennismaking toneelteksten. Kleine fragmenten aan de hand waarvan basisbegrippen kunnen worden bestudeerd en herkend.

module 4

Tweede kennismaking korte verhalen. Talig en inhoudelijk wat rijker, van iets moeilijker opdrachten en overwegingen voorzien.

module 5

Tweede kennismaking langere prozateksten. Zie verder 4.

module 6

Tweede kennismaking toneelteksten. Zie 4.

module 7

Theoretische afronding van het genre: kort verhaal etc.

opmerkingen: Poëzie heeft in deze modules nog geen plaats gekregen. Dit zijn maar simpele voorbeelden. De uitwerking is nogal gecompliceerd. Het beste lijkt te werken met 'modules' die ongeveer 6 weken duren. Dat past dan redelijk tussen de bestaande vakanties.

Doel(stelling)en

De doelstellingsvraag is op vele plaatsen al zeer vaak en zeer uitvoerig beschreven. Wij hebben gemeend ernaar te kunnen verwijzen, zonder zelf tot nieuwe formuleringen over te gaan.

De praktijk

Lang is daarna stilgestaan bij leerstofkeuze, didactische werkvormen en de mogelijke noodzaak van het laten bestuderen van theorie en/of geschiedenis. Het laatste punt leverde de duidelijkste uitspraak op: literatuurgeschiedenis als zodanig wordt door niemand op de havo meer gegeven, op het vwo niet meer integraal. De vraag blijft bestaan of literatuurgeschiedenis nu wel of niet nuttig is in het voortgezet onderwijs.

Wat betreft de lees- c.q. leerstofkeuze wordt in alle gevallen begonnen met materiaal uit de 20e eeuw. De nadruk op het leesplezier staat voorop, het is aan de docent de voortgang op het gebied van de literatuurkennis te waarborgen.

Voor een goed overzicht van wat de leerlingen individueel en/of samen hebben gelezen verdient het aanbeveling gebruik te maken van een 'leesmap', waarin ver-

zameld wordt wat er is gelezen en hoe er is gewerkt; zo kunnen zowel de leerling als de docent aan het einde van de schoolloopbaan zien wat het literatuuronderwijs heeft behelsd.

Over de vraag óf en hoeveel theorie de leerlingen moeten verwerken wordt heel verschillend gedacht. Ook de hoeveelheid te lezen stof varieert sterk. Sommige deelnemers geven de voorkeur aan kortere teksten met daarop een grondige reflectie aan de hand van vragen en/of theorie, anderen geven de voorkeur aan 'kilometers maken', d.w.z. als een leerling veel heeft gelezen, heeft hij automatisch ook heel wat 'theorie' opgepikt. Beide standpunten zijn met verve verdedigd, en kunnen volgens de leden van de werkgroep ook naast elkaar bestaan.

Werkwijze

Het bleek dat er vanuit verschillende invalshoeken gewerkt werd zodat we gepoogd hebben een aantal mogelijkheden en theorieën op een rij te zetten en van commentaar te voorzien. Gekozen is tenslotte voor een eclectische benadering, waarbij uit die werkwijzen die niet te veel theoretische scholing vragen, aspecten ter verwerking werden gekozen.

Korte aanduiding van enkele theorieën die gangbaar zijn in het huidige literatuuronderwijs:

- Reproductieve werkwijze
- Historisch-comparatieve methode
- Psychologische analyse
- Tekstmanente werkmethode o.a. close-readingenstructuralistischetekst-aanpak
- Socio-kritische benadering
- Andere invalshoeken

De reproductieve methode

Hieronder verstaan we een werkwijze die leerlingen teksten ter lezing aanbiedt, op welke wijze dan ook, en als reactie op het lezen vraagt een verslag te doen van de in de teksten voorkomende details, eventueel aangevuld met een persoonlijke reactie op het gelezene, in de trant van: Wat vind je van dit verhaal? Waarom vind je dat? Waarbij de leerling in zijn antwoord mag uitgaan van eigen ervaring en intuïtie. Kort samengevat: Vertel het verhaal en zeg wat je er van vindt.

Een voordeel voor de leerlingen bij deze werkwijze is dat hij heel dicht bij de inhoud blijft en dat leerlingen veel uit het hoofd kunnen leren wat ze op het schoolonderzoek kunnen reproduceren. De werkgroep zag echter grote bezwaren kleven aan deze werkwijze omdat op deze manier aan de leerlingen geen enkel refe-

rentiekader geboden wordt: intuïtieve reacties zijn weinig instructief, er zijn geen normen om de persoonlijke reacties aan te toetsen en van verdieping kan nauwelijks sprake zijn. Volgens ons is dit geen basis om literatuuronderwijs op te bouwen.

De historisch-comparatieve methode

Deze methode baseert zich op het feit dat literaire teksten in een historisch continu gebeuren zijn geproduceerd en spiegels kunnen zijn van modeverschijnselen, sociale en wetenschappelijke inzichten en toevallig aan de orde zijnde thema's. Er wordt gedoed omtrent eeuwen, stromingen, richtingen, auteurs en hun historisch bestaan, vergelijkbaarheid van contemporaine werken in welke periode dan ook. Het overgrote deel van de op de markt zijnde leerboeken is op een of andere wijze hieraan verwant. Veel voorkomende schoolboeken hebben het woord 'geschiedenis' letterlijk of verdekt in de titel opgenomen. (*La littérature à vol d'oiseau; Scanning Literature; Literatuuroverzicht* etc.)

Deze werkwijze gaat er impliciet van uit, dat leerlingen een soort 'tijdperk' in hun hoofd hebben c.q. krijgen. Dit nu is in geen enkel geval in overeenstemming met de werkelijkheid. Karel de Grote en Napoleon, Shakespeare en Goethe, Vondel en Couperus zijn ouder dan Veronica, dus oud, dus niet interessant.

Een tweede onuitroepbaar misverstand is het begrip 'inzicht' dat nu ter tafel komt: is het kennen van door literatuurwetenschappers getrokken conclusies omtrent stromingen en ideeën een garantie voor inzicht in literatuur? Wij denken van niet.

De psychologische analyse

Deze methode kenmerkt zich door het 'beschouwen' van de voornaamste personages uit een tekst. Hoe is hij/zij? Waarom reageert hij/zij op die manier? Wat vinden de andere personages van die reactie? Wat vind jij er van? Zou je dat ook doen? Waarom is X zo'n dom type? De verdere vragen liggen voor de hand (Freud!). Voor een belangrijk deel is een dergelijke benadering voor leerlingen zeer de moeite waard! Een bezwaar is echter, dat het stellen van hetzelfde soort vragen bij andersgerichte teksten, havo-leerlingen in verlegenheid kan brengen: wat zo goed werkt bij een eerste tekst blijkt het in een ander type tekst niet te doen, bijvoorbeeld omdat het een tekst betreft die afkomstig is uit de periode vóór de tweede wereldoorlog, zodat de meningen en gedragingen nu niet meer worden herkend, ofwel juist een tekst waarin geen sprake is van psychologische benadering van de personages.

De tekstmanente benadering

Deze methode gaat er van uit dat een tekst een entiteit is die nergens verband mee behoeft te houden. Alle antwoorden zijn binnen de tekst te vinden. Zoeken naar relaties met gegevens uit het leven van de auteur is er dus bijvoorbeeld niet bij. Historische achtergronden spelen evenmin een toonaangevende rol. Hoewel intertextualiteit een gegeven is dat aandacht krijgt valt toch duidelijk de nadruk op wat er staat tussen het eerste en het laatste woord van een tekst. Uit deze school komen in de praktijk twee hoofdrichtingen voort: de close-reading methode en het structuralisme. Close-reading en structuralistische verhaalanalyse brengen ook leerlingen tot leuke resultaten, die op den duur het leesplezier zeker kunnen vergroten en de leerling in staat stellen meer in een tekst te ontdekken dan hij op het eerste gezicht ziet; een bezwaar kan zijn dat deze werkwijzen kunnen leiden tot 'gevlou' op de vierkante centimeter' wat het leesplezier kan vergalen.

De socio-kritische benadering

Deze is voor de middelbare school in het algemeen veel te moeilijk. Onze leerlingen hebben nog veel te weinig levenservaring en -overzicht om met kans op redelijk resultaat hiermee te velde te trekken.

De thematische werkwijze

Hierbij wordt door de klas of de docent een thema gekozen, waarbij teksten van allerlei aard kunnen worden gezocht. Ook door de eeuwen heen kan zo'n thema lopen. Enkele veelgekozen thema's van de laatste jaren zijn: de vrouw, feminisme, liefde, romances, opstandigheid, sociale problemen, jongeren versus volwassenen, leven in een andere cultuur, etc. Bij deze werkwijze wordt vooral vergeleken hoe het thema in verschillende teksten behandeld wordt; de benaderingswijze kan telkens verschillend zijn. Omdat de leerling zelf het thema kiest, zal de interesse groot zijn en daardoor waarschijnlijk ook het leesplezier! Voordat er thematisch gewerkt kan worden, zullen de leerlingen al enige 'kennis van en inzicht in' de literatuur moeten hebben, anders blijven de teksten wel erg in het luchtledige hangen.

De eclectische methode

De naam zegt het al: deze bestaat uit het bijeenharken van 'leuke' dingen uit verschillende van de bovengenoemde werkwijzen, waarbij de leerlingen kennismaken met verschillende opvattingen over literatuur. De werkgroep meent dat, gezien de di-

verse voorkeuren die er onder docenten leven, deze 'methode' gehanteerd zou moeten worden, zodat leerlingen aan het eind van hun schoolloopbaan een aardig overzicht hebben van wat er in de wereld van de literatuur zoal leeft aan benaderingen.

Tenslotte

Toneelteksten in de klas. Er zijn veel voorstanders van het lezen van integraal toneelwerk in de klas. Het is meestal kort, duidelijk, talig al snel te behappen in veel gevallen. Er zijn ook grote bezwaren. Toneel is geschreven om te worden gespeeld onder leiding van een deskundige en door vaklui. Deze twee meningen zullen wel altijd diametraal tegenover elkaar blijven staan.

Poëzie in de klas. Een lastig onderwerp. Waarom lees je gedichten met leerlingen? Ze horen zeker ook tot het domein van de literatuur in elke taal. Een geheel andere vraag is: Hoe lees je gedichten in de klas? Natuurlijk zijn er antwoorden te vinden in de boven genoemde algemene werkwijzen. Maar een gedicht is veelal geen verhaal. Moeten er technische zaken aan de orde komen, zoals rijmschema's, versvoeten, soorten gedichten? Dat is een overblijfsel uit het einde van de 19e eeuw, toen de leerlingen nog zelf gedichten moesten schrijven als onderdeel van hun literatuuronderwijs. U ziet dat sommige zaken een taai leven hebben dat we niet meteen geneigd zijn te beëindigen.

Als het doel van literatuuronderwijs alleen maar leesplezier zou blijken te zijn, hadden we beter kunnen ophouden. Er zijn echter vakinhoudelijke zaken aan de orde gesteld die verifieerbaar zijn buiten onze eigen opmerkingen. We moeten daar zelfs naar verwijzen.

Aangezien een onderbouwde en eenduidige theorie ontbreekt en het samenstellen daarvan een jarenlange groepsbezigheid is, moest gekozen worden voor een haalbare werkwijze die getoetst kan worden volgens een aantal vastgelegde criteria. De werkgroep heeft haar voorkeur dan ook uitgesproken voor een aantal (ruime) richtlijnen die, landelijk, het te geven literatuuronderwijs kunnen sturen, en waarbinnen toch ruimte blijft voor de verschillende benaderingswijzen; bij deze richtlijnen zou zeker een verschil tussen literatuuronderwijs op het havo en op het vwo aangegeven dienen te worden.

Tenslotte twee citaten. Het eerste uit de gegevens die een docent Duits toestuurde.

Wat moet een leerling van 5-havo 'beheersen'?

De leerling moet een niet al te moeilijke literaire tekst kunnen lezen en analyseren (d.w.z. achter de tekst kijken).

Commentaar: Degene die dit schrijft over de eisen die hij stelt aan zijn leerlingen, heeft daarmee voor hem duidelijke omschrijvingen gegeven. Vermoedelijk weten ook de leerlingen vrij precies waar ze aan toe zijn. Voor een buitenstaander is deze manier van omschrijven veel te vaag. Wat is 'niet al te moeilijk'? Wat wordt verstaan onder 'analyseren'? Enzovoorts.

Een tweede citaat, ditmaal uit de opmerkingen die een docent Engels stuurde:

Poëzie: Een leerling moet een gedicht als zodanig herkennen. Een leerling moet het thema van een gedicht kunnen herkennen. Hij moet iets weten over rijmschema's, indeling in coupletten en refreinen.

Commentaar: Deze omschrijving is ook voor veel buitenstaanders duidelijk. Een gedicht als zodanig herkennen is niet voor tweërlei uitleg vatbaar.

Slotopmerkingen

Het is in dit bestek weinig relevant op alle details van de discussies in te gaan. Wij bieden u het eindresultaat aan, met alle overwegingen die een rol hebben gespeeld bij de beoordeling van het gepresenteerde werk. Duidelijk zij uitgesproken, dat de groep enthousiaste literatuurdocenten die met dit werk naar buiten treden, van harte hopen hun collegae van dienst te zijn geweest. Dat zij hun hetzelfde enthousiasme voor dit deel van het mvt-onderwijs toewensen is even vanzelfsprekend.

N.B. de besproken lessenreeksen voor Frans, Duits en Engels kunnen bij de VALO-VT tegen verzendkosten aangevraagd worden:

VALO-VT
t.a.v. Rita Adolfs
Postbus 2061
7500 CB Enschede