University of Groningen

De kunst van het onderwijzen

Witte, Theodorus

Published in:
 Nederlandse Letterkunde

DOI:
[10.5117/NEDLET2018.3.007.WITT](https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.007.WITT)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
 Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
 2018

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Witte, T. (2018). De kunst van het onderwijzen: Naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 359-393. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2018.3.007.WITT>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

De kunst van het onderwijzen

Naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs¹

Theo Witte

NEDLET 23 (3): 359–383

DOI: 10.5117/NEDLET2018.3.007.WITT

Abstract

The art of teaching. About the promising future of literature education

Literature as a serious art form is losing ground. Also in secondary education, literature has lost its sacrosanct position. Young people are reading fewer and fewer books. This also means that the functional illiteracy of socially vulnerable groups increases and the writing and reading skills of students is often below par. To reverse the tide, it is important to re-legitimize literature education. An overview of the functions of literature education shows that teaching of literature is of essential importance for language development, cultural socialization and personal education of students, and fits very well with the general aims of (secondary) education. Teachers see the decline in reading habits and motivation of many students as one of the greatest didactic problems. To turn the tide, it is therefore also important that the teaching of literature is at its best: that it motivates students to read books, that it enables them to develop their literary competence, and that it contributes to their cultural socialization. To this end, a didactic theory is set out in seven axioms that enables literature and reading of books to be firmly anchored in the curriculum. The article concludes with the axiom that for good (literature) education a strong professional community of teachers, teacher trainers and university specialists is necessary.

Keywords: literature education, reading motivation, functions of literature education, literature didactics, professional community

1 In welke tijd leven we?

God verdween niet alleen uit het Friese dorpje Jorwerd.² In de vorige eeuw zijn we volgens vele cultuurbeschouwers onze culturele ankers kwijtgeraakt.³ Daarmee verloren we ook onze belangrijkste zingevende instanties. Het driestromenland van Christenen, liberalen en sociaaldemocraten is veranderd in een delta van voornamelijk one-issue partijen. Veel vanzelfsprekendheden worden aangevallen en betwijfeld. 'Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon' fulmineerde Christiaan Weijts in de *NRC* van 18 januari 2016 waarmee het zoveelste schreeuwerige debat over de canon en het literatuuronderwijs werd ingeluid.⁴

In onze verdeelde en versplinterde samenleving ontbreekt het aan gemeenschapszin en gemeenschappelijke referentiepunten.⁵ Het wordt daardoor steeds moeilijker elkaar te vinden in gedeelde kennis en waarden waardoor het hele idee van 'samenleving' op losse schroeven is komen te staan. Wie we zijn en hoe we onszelf beleven is een constructie van naar het schijnt lukrake neurologische processen.⁶ Maar waar is onze ziel? Wie zijn wij en waar staan we voor? Zijn we dan helemaal van God los?

De literatuur als serieuze kunstvorm verliest terrein. De belangrijkste verandering van de afgelopen dertig jaar is wel dat de literatuur een pluri-former begrip is geworden en deel is gaan uitmaken van de massacultuur. Er zijn meer schrijvers en er verschijnen op meer niveaus dan voorheen 'literaire' boeken.⁷ Desondanks neemt het aantal lezers af en daalt de tijd die zij met boeken doorbrengen. In het onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau naar de tijdsbesteding van Nederlanders zien we dat de ontlezing zich in de afgelopen tien jaar verder heeft doorgezet, vooral onder jongeren. In 2016 las 47% van de jongeren nooit een boek, in 2006 was dat nog 35%.⁸ Er zijn allerlei krachten in de samenleving actief die volwassenen maar vooral jongeren verleiden om niet naar een boek te grijpen.

Tegelijk zien we dat de laaggeletterdheid bij de sociaal kwetsbare groepen toeneemt en voorlopig zal blijven toenemen: volgens het laatste PISA-rapport is bijna 18% van alle (!) jongeren van 15 jaar functioneel analfabeet.⁹ Deze groep is met ruim 50% uiteraard oververtegenwoordigd op het vmbo. We kunnen nu al voorspellen dat dit zal leiden tot grote, langdurige en dus kostbare maatschappelijke problemen.¹⁰ Daarnaast zien we in het hoger onderwijs dat veel eerstejaars studenten wat hun schriftelijke vaardigheden betreft onder de maat presteren.¹¹ Uiteraard is de oorzaak van deze problemen niet terug te brengen tot één factor, maar het staat vast dat de voortschrijdende ontlezing, en dus het gebrek aan langdurige en regelmatige onderdompeling in goed geschreven Nederlands, een heel belangrijke factor is.¹²

2 Wat is nodig om het tij te keren?

Je kunt bij de pakken neer gaan zitten en er schande van spreken, of je kunt het relativiseren en stellen dat deze ontwikkelingen nu eenmaal van alle tijden zijn. Met pessimisme schieten we weinig op en als we te veel relativiseren dan ontkennen we de waarde die op het spel staat.¹³ Maar om welke waarde gaat het en hoe levenskrachtig is de literatuur nog in ons digitale en multimediale tijdperk?

Om met deze laatste vraag te beginnen: nieuwe kennis en technologieën zullen onze wereld nog verder transformeren. Maar als de literatuurgeschiedenis ons iets heeft geleerd dan is het wel dat de literatuur heel flexibel is en zich makkelijk aanpast aan technologische ontwikkelingen en nieuwe maatschappelijke contexten.¹⁴ De huidige vorm van het boek en de dichtbundel zullen vrijwel zeker verdwijnen, maar de menselijke neiging tot fantaseren, dichten en verhalen vertellen zal daardoor niet worden aangetast.¹⁵ Sterker nog, onze blik op de wereld wordt steeds fictioneler. De media registreren niet alleen de werkelijkheid, ze scheppen ontelbare werkelijkheden en kiezen hiervoor dikwijls de verhaaltvorm. Ik maak me dus geen enkele zorg over het voortbestaan van de roman en het gedicht. Maar ik maak me wel zorgen over het literatuuronderwijs.

De literaire cultuur is haar dominantie kwijt aan het raken, ook in het voortgezet onderwijs.¹⁶ Sinds de invoering van het Studiehuis 1997/1998 hoeven leerlingen voor elke vreemde taal niet meer dan drie literaire werken op hun lijst te zetten, voor Nederlands zijn dat er acht voor havo en twaalf voor vwo. Voordien waren dat er respectievelijk vijftien of vijfen-twintig. Woog letterkunde voor de invoering van het Studiehuis nog voor 25 tot 30% mee in het eindexamencijfer van de talen, op dit moment is dat nog geen 10%. In dezelfde periode is het gewicht van het vermaledijde examen leesvaardigheid bij alle talen toegenomen van 25% naar 60%.¹⁷ Lange tijd was het literatuuronderwijs 'sacrosanct' en was haar aanwezigheid in het curriculum onomstreden.¹⁸ Voor veel docenten geldt dit nog steeds, maar voor leerlingen is het literatuuronderwijs minder vanzelfsprekend geworden. Voor veel jongeren is het lezen van boeken een 'abnormale' tijdsbesteding geworden die zij moeilijk in hun dagelijkse bezigheden kunnen inpassen. Docenten zien de ontleding en leesmotivatie van veel leerlingen op dit moment als een van de grootste didactische problemen en hebben het gevoel dat ze tegen de stroom in moeten roeien.¹⁹ Illustratief in dit verband zijn de uitkomsten van een onderzoek naar de opvattingen van leerlingen en docenten over wat een docent Nederlands tot een heel goede literatuurdocent maakt.²⁰ Opvallend was

dat de leerlingen de kwaliteit: 'hij/zij kan ons overtuigen van het belang van literatuur' bijna bovenaan zetten, terwijl deze kwaliteit door de docenten helemaal niet werd genoemd. Voor docenten spreekt literatuur kennelijk nog steeds vanzelf. Deze vanzelfsprekendheid maakt lui en is gevaarlijk. Want als de talen er niet in slagen om het literatuuronderwijs krachtig te legitimeren en sterk te verankeren in het nieuwe curriculum, dan kan het zich niet weren in de overvolle agenda van het onderwijs.²¹

3 De legitimering van literatuur in het onderwijs

Waarom en waartoe verplichten we literatuur voor alle leerlingen in het voorbereidend hoger onderwijs? Zoals De Vriend in zijn studie naar de legitimatie van het literatuuronderwijs in 1996 reeds stelde en nu in het actuele debat opnieuw blijkt, richt de discussie zich vaak op het *wat* en *hoe*, en wordt de *waarom*-vraag zelden gesteld.²² Hoe kunnen we literatuur in het onderwijs legitimeren? Deze vraag kunnen we niet los zien van de vraag wat de functie is van het onderwijs in het algemeen. Op dit moment wordt een ingrijpende curriculumvernieuwing voor het basis- en voortgezet onderwijs voorbereid.²³ Hierin worden drie algemene functies van het onderwijs onderscheiden: de kwalificerende functie (onderwijs dat nodig is om zich te kunnen kwalificeren voor bepaalde opleidingen of beroepen), de socialiserende (onderwijs dat nodig is om te kunnen participeren in de maatschappij en cultuur) en de subjectiverende functie (onderwijs dat nodig is om een persoon te worden en zijn, een kritische burger te worden en te leren leven met andere mensen en de wereld om ons heen).²⁴ Met nadruk wordt in de visiestukken gesteld dat er in het nieuwe curriculum meer aandacht moet zijn voor de socialiserende en subjectiverende functies. Burgerschaps- en identiteitsvorming zijn hierbij speciale aandachtsgebieden.

Wat betekenen deze drie functies voor het literatuuronderwijs? In onderstaande tabel wordt een poging gedaan om doelen die vaak in verband met het literatuuronderwijs worden genoemd naar deze drie functies in te delen; waarbij ik aanteken dat de functies elkaar deels overlappen.

De tabel laat zien dat het literatuuronderwijs veel potentie heeft voor de socialiserende en subjectiverende functies van het onderwijs, en zelfs voor de kwalificerende functie. Zoals blijkt uit de meest recente 'Leesmonitor' van Stichting Lezen komt er steeds meer empirische evidentie voor deze claims.²⁵ Kortom, er zijn genoeg argumenten waarmee we op kunnen komen voor het grote maatschappelijke belang van het literatuuronderwijs, maar dan moeten we de waarde die literatuur in het onderwijs kan hebben,

Tabel 1 Functies en doelen van het literatuuronderwijs

Subjectiverend	<p>Algemene ontwikkeling: de eigen horizon verbreden, vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere ‘werelden’ en mensen leren kennen, ook in andere situaties, tijden en culturen (intercultureel en historisch besef).</p> <p>Morele ontwikkeling: persoonlijke visie ontwikkelen over morele kwesties (goed, kwaad, schuld, vriendschap, verraad, verantwoordelijkheid, etc.) – literatuur als ‘moreel laboratorium’.</p> <p>Ontwikkeling empathisch vermogen: leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken (‘role taking’).</p> <p>Ontwikkeling eigen identiteit: identificatie met personages en situaties (spiegelen, troost vinden) – zelfkennis opdoen en soms ook zelfhulp vinden (‘bibliotherapie’).</p> <p>Ontwikkeling literaire smaak: oog ontwikkelen voor kwaliteit en schoonheid, versterken van het onderscheidingsvermogen.</p>
Socialiserend	<p>Literaire competentie: vertrouwd raken met en kunnen participeren in de boekenwereld en literaire wereld, dus ook kennis van literaire genres, begrippen en theorie, en literaire leesvaardigheid.</p> <p>Cultureel: kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis, inclusief de belletrise.</p> <p>Sociaal-maatschappelijk: via literatuur deelnemen aan het debat over maatschappelijke en politieke kwesties.</p> <p>Creëren, expressie: leren vertellen en dichten.</p>
Kwalificerend	<p>Het lezen van boeken is een zeer effectieve manier voor de ontwikkeling van vocabulaire, tekstbegrip, spelling (woordbeeld), leessnelheid en stijlgevoel.</p> <p>Het lezen van fictie en literatuur activeert de verbeelding (noodzakelijk voor de taalontwikkeling).</p> <p>Het lezen en verwerken van fictie en literatuur bevordert de reflectie over de leeservaringen en bevindingen van de leerlingen en stimuleert dus een onderzoekende houding (hogere denkvaardigheden).</p> <p>Leerlingen leren hun ervaringen, bevindingen en opvattingen schriftelijk en mondeling uit te drukken, alleen en in dialoog met anderen.</p> <p>Leerlingen leren zich te concentreren op een lange tekst.</p>

wel aan kunnen tonen en waar zien te maken. Hoe dat kan is een vraag naar de didactiek van het literatuuronderwijs.

4 De kunst van het onderwijzen

didactiek (de (v.); g.mv.) [*Fr. didactique* < *Gr. didaktikos* (geleerd)] ¹ de kunst van het onderwijzen ² dat deel van de opvoedkunde waarin de overdracht van

kennis en vaardigheden (m.betr.t een bep. vak) behandeld wordt: *de didactiek van de natuurkunde* 3 lerende richting in de dichtkunst.²⁶

Het kan verrassend zijn om woorden uit het dagelijks taalgebruik in de Van Dale op te zoeken. Ik hoop dat u net zoals ik aangenaam verrast bent over wat daar wordt vermeld bij het lemma didactiek: 'de kunst van het onderwijzen'. Bovendien is er nog een poëtische connotatie die verwijst naar de allervroegste didactiek, zoals de middeleeuwse leerdichten van Maerlant. Dat goed onderwijs ook esthetische kwaliteiten heeft zal blijken uit de voorbeelden waarmee ik deze uiteenzetting zal illustreren. Wat u hierbij hopelijk op zal vallen is de schoonheid van de eenvoud en dat literatuur een onmisbare rol vervult in het onderwijs van het schoolvak Nederlands.

Op de zeventiende editie van de Dag van Taal, Kunsten en Cultuur hield de Vlaamse francofiel Bart Van Loo een lezing over het belang van het doorgeven van schoonheid en waarheid.²⁷ Hij deed dat in zes axioma's. Ik kies dezelfde vorm voor dit artikel omdat het de vele keuzes die mij ter beschikking staan inperkt. Samen dragen zij bij aan een vakdidactische theorie voor effectief en zinnig literatuuronderwijs.

Maar vooraf nog dit. Zonder gemotiveerde leerlingen gaat het niet, bij geen enkel vak, zelfs niet bij wiskunde. Een van de kortste en treffendste definities uit de gedrags- en leerpsychologie voor motivatie is deze: motivatie = waarde x haalbaarheid.²⁸ Als docenten leerlingen willen motiveren voor het literatuuronderwijs dan zijn er dus deze twee factoren waarmee ze het gedrag van leerlingen kunnen beïnvloeden: leerlingen zien de waarde van het literatuuronderwijs in of gaan die in zien, én ze hebben of krijgen er vertrouwen in dat de doelen van het literatuuronderwijs voor hen haalbaar zijn.

Axioma 1: Goed (literatuur)onderwijs vereist vakkennis en passie voor het vak

Als aan mensen wordt gevraagd herinneringen aan goede docenten uit hun schooltijd op te halen, zullen zij bijna altijd refereren aan een docent die passie had voor het vak en erin slaagde de vonken van zijn of haar vuur over te laten springen naar de leerlingen. De vraag is natuurlijk hoe docenten die passie kunnen tonen en doseren in een overvol curriculum. De vmbo-docent Didy Pijpker, docent van het jaar 2018, gaf hiervoor haar collega's het volgende advies: kies iets van je vak waar je persoonlijk veel belang aan hecht, doe daar elke week iets mee, maar hou het kort en vooral hou vol. Dit advies is onlangs voor poëzie uitgewerkt in het Docentontwikkelteam 'Literaire ontwikkeling', waar ik lid van ben.²⁹ Aangezien poëzie het onderschoven kindje is van het literatuuronderwijs, wilden we iets duurzaam

ontwikkelen wat weinig leestijd en voorbereidingstijd kost, maar toch een hoog rendement heeft. Op basis van onze ervaringen kwamen we tot het volgende veelbelovende en deels beproefde idee.

De docent kiest elke week een gedicht, draagt het voor en bespreekt het met de klas door enkele vragen te stellen, reacties uit te lokken of leerlingen zelf vragen te laten stellen. Maar niet te lang, 5 hooguit 10 minuten, het programma mag er niet onder lijden. Om het gedicht onder de aandacht van de leerlingen te houden blijft het de hele week in beeld op het (digi)bord. Na twintig weken bundelt de docent de gedichten en plant één poëzieles. Ter voorbereiding van deze les stelt elke leerling een gemotiveerde top-3 samen. Leerlingen die dat willen mogen in deze les hun favoriete gedicht voordragen en hun keuze toelichten. De docent doet uiteraard ook mee. In zo'n afsluitende les kan op een betrekkelijk eenvoudige manier nog een didactische verdiepingsslag worden gemaakt. Bijvoorbeeld: vorm 5 à 6 jury's van groepjes leerlingen en laat ze, à la het Eurovisie Songfestival, de gedichten jureren. Ook hier gaat het om de motivering van de keuze. Na het tellen van de stemmen heeft de klas haar eigen nummer één voor deze periode.

Dit lesidee laat zich makkelijk toepassen in alle leerjaren van het voortgezet onderwijs, inclusief het vmbo. Door deze cyclus jaarlijks te herhalen raken de leerlingen vertrouwd met het genre poëzie en oefenen ze wekelijks met het leren lezen, interpreteren, waarderen en bespreken van gedichten. Uiteraard kunnen de leerlingen af en toe ook zelf een gedicht of liedtekst inbrengen. Al doende krijgt de docent inzicht in de poëtica's van zijn leerlingen, hoe zij gedichten lezen en verwerken, en waar ze tegenaan lopen.

Axioma 2: Goed (literatuur)onderwijs vereist passie voor het leren van de leerlingen

De kunst van het onderwijzen is niet alleen je vak verstaan en daar enthousiast mee bezig zijn, het is ook passie hebben voor het leren van de leerlingen. In het publieke debat over het literatuuronderwijs wordt door niet de minste publicisten, letterkundigen en andere stuurlieders aan wal vaak gerefereerd aan het autoritaire didactische principe van Bint, namelijk dat de meester niet moet dalen, maar de leerling moet klimmen.³⁰ Ik ben het met mijn collega vakdidacticus Piet-Hein van de Ven eens dat dit een onjuiste tegenstelling is: de meester hoeft niet te dalen, maar moet de leerling helpen klimmen.³¹ Docenten hoeven hun eigen kennis en kunde dus niet te negeren, maar moeten die juist inzetten om aan te sluiten bij de voorkennis van de leerlingen. Zomaar wat zaaien heeft geen enkele zin, ook al heb je nog zulk goed zaad: voor een goede oogst zijn het klimaat en de kwaliteit van de bodem minstens zo bepalend.

Uit de leerpsychologie weten we dat aansluiten bij de voorkennis van leerlingen een bepalende factor is in het leerproces.³² Maar hoe kunnen docenten daarop aansluiten? In het begin van deze eeuw deed ik zelf onderzoek naar de niveaus van literaire competentie in de bovenbouw havo en vwo en constateerde dat er grote niveauverschillen zijn in elke klas.³³ Docenten zijn natuurlijk niet in de gelegenheid om de voorkennis van al hun leerlingen – dat zijn er bij een volledige aanstelling ruim tweehonderd – te onderzoeken en hun onderwijs aan te passen voor meerdere niveaus. Of toch wel? De docent Hans Das kreeg enkele jaren geleden een NWO-beurs voor een promotieonderzoek naar de longitudinale, lyrische ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen. Een deelonderzoek staat in het teken van de poëtica van 24 leerlingen verspreid over zes leerjaren. De eerste uitkomsten inspireerden hem als leraar direct tot het ontwerpen van een kleine lessencyclus in 3 vwo over poëtica.³⁴ Hij koos tien in moeilijkheid oplopende gedichten en liet de leerlingen onderzoek doen naar de poëtica van henzelf en enkele klasgenoten. De cyclus werd afgesloten met de volgende opdracht: ‘Houd een korte presentatie waarin je een gedicht presenteert dat net niet past bij jouw poëtica, maar waarvan jij vermoedt dat het in jouw zone van naaste ontwikkeling ligt.’ Het nu volgende citaat komt uit de presentatie van Iris (3 vwo) over ‘Bekentenis’ van Bart Moeyaert:

Het gedicht ‘Bekentenis’ gaat over liefde, maar is toch anders dan andere liefdesgedichten. Het is vaag, verwarrend, en dat maakt het mooi. De schrijver zegt elke keer iets, maar ontkent het dan. Daarna zegt hij wat hij wel bedoelt, wat eigenlijk nog ‘bijzonderder’ is dan wat hij eerst schreef. In de vierde strofe lijkt hij eindelijk zeker te zijn, maar dan twijfelt hij toch weer.

Ik vind het belangrijk dat een dichter iets over zijn gevoel zegt, maar dan op zo’n manier dat ik erover na moet denken. Dat gebeurt hier. Het spreekt me sowieso aan: er zit veel regelmaat in het gedicht door veel herhaling en soms wat rijm.

Het gedicht is niet vloeiend en dat maakt dat het niet helemaal bij mijn poëtica past. Ik vind het belangrijk dat een gedicht lekker loopt. In dit gedicht staat ook maar weinig poëtisch taalgebruik, dat vind ik jammer, maar de korte regels maken het toch weer tot een gedicht.

Zoals deze reflectie van Iris laat zien, werden de leerlingen zich bewust van het concept poëtica, onderzochten zij hun eigen verhouding met poëzie en dachten zij na over poëtisch taalgebruik en andere genrekenmerken. Tegelijkertijd vergrootten zij hun vaardigheden om gedichten te leren lezen en hun bevindingen goed onder woorden te brengen. Bij sommige

leerlingen leidde deze lessenserie tot een bijstelling van hun poëtica. Dit zijn indicaties van 'bewuste geletterdheid': de ontwikkeling van literaire competentie op basis van kennis en inzicht.³⁵ De voorkennis en attitudes van de leerlingen vormen samen de grondstof van deze lessenreeks. De selectie van de gedichten en interactieve werkvormen haalden de leerlingen uit hun comfortzone en stimuleerden hen om aan de grenzen van hun kunnen gedichten te analyseren, interpreteren en waarderen. Een soortgelijk leerproces zagen we in het eerste voorbeeld met de werkvorm 'gedicht van de week'.

Beide voorbeelden zijn voorbeelden van adaptief onderwijs en wekken mogelijk de indruk dat alleen met dit soort interactieve werkvormen de hoge doelstelling van bewuste geletterdheid kan worden gerealiseerd. Zoals uit het volgende voorbeeld zal blijken, is dit niet noodzakelijk, het kan ook heel goed met een klassikale les uit het schoolboek, zoals deze introductieles van poëzie voor havo 4 in de zojuist verschenen methode 'Nieuw Nederlands Literatuur':³⁶

Zo helpt poëzie

Een gedicht is een kunstwerk op de vierkante centimeter. De dichter gebruikt een heel kleine ruimte om heel veel te zeggen. Hij probeert, schraapt, gooit weg en vult aan, net zo lang tot elk woord, elke punt en komma en elke witregel op de goede plaats staan. [...]

In een gedicht telt dus alles mee; niet alleen de woorden en zinnen, maar ook de strofenbouw, de leestekens en het ritme – tot aan het wit rondom de tekst. Dat maakt dat gedichten zich vaak niet zo makkelijk blootgeven. De meeste gedichten moet je meer dan een keer lezen en soms merk je dan dat je elke keer weer iets nieuws ontdekt. Bij sommige gedichten heb je na een tijdje het gevoel dat je ze begrijpt, terwijl andere altijd een beetje geheimzinnig of zelfs onbegrijpelijk blijven. Dat is niet erg. Muziek hoeft je immers ook niet te begrijpen om erdoor geraakt te worden.

Deze introductieles brengt een verbinding tot stand tussen dichters, gedichten en de voorkennis en attitudes van havo 4-leerlingen. Niet in de laatste plaats door leerlingen gerust te stellen. Let ook op de treffende vergelijking met de werking van muziek. De keuze van de auteurs om hierna direct te openen met het uiterst poëtische liedje 'Dat ik je mis' van Maaïke Ouboter, een liedje dat ze heeft geschreven naar aanleiding van de dood van haar vader, versterkt deze kennismaking niet alleen cognitief, maar vooral ook affectief. De leerlingen ervaren zo heel direct de werking van poëzie. Om

de literaire competentie van de leerlingen te ontwikkelen worden er vragen gesteld die hen aanzetten tot reflectie over poëtisch taalgebruik, zoals:

- Waarom is ‘ontbangt’ hier een beter woord dan een bestaand woord dat ongeveer hetzelfde betekent?
- En ‘In regel 9 staat “je ademt en leeft me”. Normaal gesproken kun je alleen zeggen “ik adem”; je kunt niet iemand anders ademen. Hoe moet je deze woorden lezen denk je?’.
- Onderstreep alle andere woordgroepen die geen gewoon Nederlands zijn.
- Wat vind je van het taalgebruik in deze tekst? Leg uit.

Met zo’n introductie van poëzie in havo 4 wordt een positieve toon gezet. Uiteraard volgen er hierna ook lessen met gedichten van canonieke dichters als Kopland, Vasalis en Lucebert. Ook het begrippenapparaat komt aan bod, maar gedoseerd en in dienst van de interpretatie en waardering van het betreffende gedicht.

Axioma 3: Goed literatuuronderwijs vereist een longitudinale oriënteringsbasis waarmee leerlingen stappen in hun ontwikkeling kunnen zetten en waarnemen (en waarmee docenten die ontwikkeling kunnen structureren en volgen)

De voorgaande lesvoorbeelden dragen bij aan de ontwikkeling van ‘bewuste geletterdheid’. Niets is zo motiverend voor leerlingen (en docenten) als vooruitgang die zij zelf ervaren en kunnen waarnemen. Als het doel is dat leerlingen zich bewust zijn van hun eigen geletterdheid en dat ze die steeds verder moeten ontwikkelen, dan hebben leerlingen en docenten een longitudinale oriënteringsbasis nodig waarmee ze stappen in die ontwikkeling kunnen zetten en waarnemen. Tot voor kort bestond er niet zo’n oriënteringsbasis voor het literatuuronderwijs en, heel oneerbiedig gezegd, deed iedereen eigenlijk maar wat. Uit diverse studies naar de opvattingen van docenten en hun lespraktijk komt naar voren dat het literatuuronderwijs in de praktijk veel doelen en variaties kent.³⁷ Ook binnen een sectie zijn de meningen nogal eens verdeeld en lopen de programma’s uiteen zodat op veel scholen de continuïteit in het curriculum ontbreekt. Een wetenschappelijk onderbouwde visie die als richtsnoer zou kunnen dienen voor het literatuuronderwijs was niet voorhanden. Het literatuuronderwijs vertoonde hierdoor alle kenmerken van een ‘ill structured domain’.³⁸

Het ontwikkelen van een longitudinale oriënteringsbasis voor het literatuuronderwijs was een van de doelen van mijn promotieonderzoek dat

ik tien jaar geleden afrondde. Op basis van een analyse van de literatuurdidactische kennis van docenten Nederlands over de aansluiting tussen leerlingen, boeken en leeractiviteiten op verschillende niveaus, zijn zes niveaus van literaire competentie ontworpen.³⁹ Deze niveaus voorzagen duidelijk in een behoefte. Voordat het proefschrift naar de drukker ging, hadden de eerste vier niveaus al een wettelijke status gekregen in de doorlopende leerlijn taal.⁴⁰ Kort na mijn promotie benaderde Stichting Lezen mij met het verzoek om een website te ontwikkelen. Dankzij deze steun en later die van het ministerie van OCW, kon ik samen met docenten en enkele vakdidactici en letterkundigen de website lezenvoordelijst.nl ontwerpen. En met veel succes: tussen 2012 en 2018 groeide het aantal bezoeken van 146.000 naar bijna 1.7 miljoen per jaar.⁴¹ Mede door dit succes is de website overgenomen door de Koninklijke Bibliotheek waar het een belangrijke rol krijgt bij het uitlenen van boeken aan jongeren.

Dat de website nu op ongeveer 80% van de scholen op een of andere manier wordt gebruikt, betekent nog niet dat men op al die scholen is door-drongen van een meer gestructureerde benadering van de literaire ontwikkeling. We zien helaas ook nog verkeerde toepassingen.⁴² Maar waar het goed gaat zien we dat leerlingen zich meer betrokken voelen bij hun literaire ontwikkeling en dat hun docenten beter op die ontwikkeling in kunnen spelen, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld.⁴³ Veel leerlingen komen met een boek in de hand bij de docent met de vraag: 'Mevrouw (of meneer), mag ik dit boek voor mijn lijst lezen?' Veel docenten zullen die vraag, de ene keer wat aarzelend, de andere keer beslist, met 'ja' of 'nee' beantwoorden, waarna de kous af is. Een docent besloot dit soort vragen van leerlingen te beantwoorden met een tegenvraag bijvoorbeeld: 'Denk je dat dit boek goed is voor je literaire ontwikkeling?' Waarna er een inhoudelijk gesprek over het boek en het leesniveau van de leerling kon volgen. Door zo'n pedagogische ingreep wordt de leerling gestimuleerd om zelf na te denken over zijn niveau en literaire ontwikkeling, en wordt hij zich weer bewust van wat het doel is van het literatuuronderwijs op havo en vwo: de ontwikkeling van literaire competentie.

Axioma 4: Goed literatuuronderwijs levert voor leerlingen relevante kennis en ervaringen op en verbindt hen met elkaar en de Nederlandse cultuur

Middel en doel

Het structuralisme domineert het leesonderwijs. Zowel bij het leren lezen van fictie als non-fictie domineren de vragen over de structuur van de tekst.

Teksten worden in het Nederlandse taalonderwijs niet gebruikt waarvoor ze zijn bedoeld, maar om er jaar in jaar uit dezelfde soort vragen bij te stellen: wat is het perspectief, beschrijf de ruimte, het tijdsverloop, verklaar de titel, enzovoorts. De behandeling van zakelijke teksten gaat feitelijk net zo.⁴⁴ De inhoud en betekenis van de teksten lijken er bij Nederlands niet toe te doen. Bij veel leerlingen ontstaat zo het idee dat (literaire) teksten kennelijk geschreven zijn om er analyses van te maken.

Instrumenten die als middel bedoeld zijn, promoveren in het onderwijs heel makkelijk tot onderwijsdoel.⁴⁵ De nadruk op de tekststructuur vervreemdt leerlingen van de betekenis en hun eigen leeservaring. Hoeveel leerlingen zijn er niet, en meestal zijn dat niet de minste, die vinden dat dit type vragen het eigen interpretatieproces frustreert? Ik hoorde eens een docent vertellen over een leerling die uit protest weigerde om bij een proefwerk vragen over het perspectief, de ruimte, het tijdsverloop etc. te beantwoorden, omdat het boek daar volgens haar niet over ging.

We zijn in het literatuuronderwijs, ook in veel collegezalen, afgedwaald van het idee dat we leerlingen en studenten, dus ook de aanstaande leraren Nederlands, goed moeten leren nadenken over teksten zodat ze hun ervaringen en ideeën goed in taal kunnen uitdrukken en er met anderen zinnig over van gedachten kunnen wisselen. Veel docenten gaan een persoonlijke benadering uit de weg, omdat ze niet weten en niet hebben geleerd hoe ze met verschillende persoonlijke ervaringen om moeten gaan, welke vragen ze kunnen stellen om de leerlingen aan het denken te zetten en zinnige uitwisseling in de klas of collegezaal plaats te laten vinden. Een open benadering brengt voor veel docenten te veel risico's met zich mee omdat de antwoorden op de vragen vooraf niet vaststaan en men niet weet welke richting het gesprek op zal gaan. Het is veiliger om de literaire ervaring te depersonaliseren en vragen te stellen over het literaire mechaniek. Niet in de laatste plaats omdat er ook getoetst moet worden en vragen over de structuur zich hiervoor makkelijk lijken te lenen.

Literatuur onderhoudt een sterke band met de samenleving. Een goede roman laat zien hoe psychologische en sociologische processen werken, hoe macht werkt, wat liefde is, en hoe personages omgaan met morele dilemma's, verlies of eenzaamheid, zowel in het heden als in het verleden. Ze geven kortom stof tot nadenken en gesprekken. Om deze kwaliteit van literatuur in het onderwijs tot zijn recht te laten komen, heeft men bij de website 'lezenvoordelijst.nl' elk boek voorzien van de rubriek 'Om over na te denken', bijvoorbeeld bij *Ik ben geen racist* van Per Nilsson (12-15 jaar, niveau 3): 'Wanneer is iemand precies een racist? Kan het goed zijn om grenzen te sluiten? Hoe groot is de invloed van de media op onze denkbeelden?

Worden mensen gevormd door de maatschappij waarin ze leven?' En bij *De donkere kamer van Damokles* van W.F. Hermans (15-19 jaar, niveau 4): 'Wat is in oorlogstijd het verschil tussen goed en fout? In hoeverre is de mens in staat zichzelf en anderen werkelijk te kennen? Is de oorlog een voedingsbodem voor nihilisme?' In plaats van de vraag 'Wat is het thema' dagen deze vragen leerlingen uit om zich met de thema's van het boek te engageren en er eventueel met anderen een gesprek over te voeren. Deze denkvragen kunnen ook ingaan op de structuur, op hoe de tekst in elkaar zit en werkt. Ik stel dus niet dat vragen over de structuur niet meer gesteld zouden mogen worden of niet zinnig zijn. Alle manieren om een roman of gedicht te doorgronden kunnen nuttig zijn, zolang ze maar middel zijn en geen doel.

Socialiserende culturele functie

Naast een bijdrage aan de maatschappelijke en persoonlijke vorming en de literair-esthetische vorming, heeft het literatuuronderwijs ook een socialiserende culturele functie. Echter, anders dan bijvoorbeeld in Vlaanderen, gaan wij in Nederland heel oneerbiedig om met ons literair erfgoed. Literatuurwetenschappers, letterkundigen, schrijvers, docenten, de literaire kritiek, uit alle hoeken wordt met enige regelmaat de canon onder vuur genomen. Kennelijk moet die in Nederland worden bestreden. Waarom doen we dat toch steeds? Waarom gooien we steeds onze eigen glazen in? Elke cultuur heeft zijn canon, en een canon is per definitie conservatief omdat bewaard wordt wat men waardevol vindt. Maar anders dan in het openbare debat vaak wordt verondersteld, is een canon niet statisch: een canon staat altijd in de onvoltooid verleden tijd.

Het ontwikkelen van cultuurhistorisch besef is een belangrijke doelstelling van geschiedenisonderwijs, dus ook voor het literatuurgeschiedenisonderwijs.⁴⁶ Hoe kunnen we aan deze doelstelling werken? Allereerst denk ik dat we de literatuurgeschiedenis niet zouden moeten beperken tot literatuur, maar ook andere cultuuruitingen, zoals muziek, mode, design en beeld erbij moeten betrekken, zodat er meer referentiepunten zijn waar we de cultuurgeschiedenis aan kunnen ophangen en we leerlingen via verschillende media kunnen bereiken. Cultuur is niet gefragmenteerd: alle vormen van kunst hangen met elkaar samen en beïnvloeden elkaar. Voor de ontwikkeling van cultuurhistorisch besef is het, ten tweede, van belang dat de teksten zowel historiserend als actualiserend worden benaderd en leerlingen voortdurend aan het denken worden gezet over de continuïteit en discontinuïteit in onze cultuurgeschiedenis.⁴⁷ Zo staan we dit jaar uitgebreid stil bij de vierhonderdste sterfdag van Bredero. Zoals bekend handelt zijn *Spaanschen Brabander* (1617) onder meer over problemen van immigratie

en integratie in Amsterdam. Thema's die tot op de dag van vandaag actueel zijn en die uitnodigen tot reflectie over wat van alle tijden is en wat er in vierhonderd jaar is veranderd. Zo'n klassieker zou bij Nederlands niet onbesproken mogen blijven. Ten derde denk ik dat we op een abstracter, dieper liggend cultureel niveau het literatuurgeschiedenisonderwijs voor leerlingen meer betekenis zouden moeten geven. Namelijk door literatuur en andere kunstuitingen te beschouwen als representaties van een bepaald idee, van een bepaald wereld- en mensbeeld.⁴⁸ De literatuurgeschiedenis presenteren als ideeëngeschiedenis, zoals beoefend door de talensecties van het Keizer Karel College in Amstelveen. Zij raakten enkele decennia geleden geïnspireerd door de methode *Literatuur zonder grenzen* waarin elke periode wordt ingeleid met een uiteenzetting over de ideeëngeschiedenis.⁴⁹ Beide bronnen hebben mij geïnspireerd bij het ontwerpen van onderstaande didactische indeling (Tabel 2). Zoals uit dit overzicht blijkt krijgen de leerlingen hiermee direct een indruk van de ontwikkeling van onze westerse cultuur waarvan zij zelf het eerstvolgende tussenstation zijn. Maar dat niet alleen, het maakt ook duidelijk dat deze mens- en wereldbeelden evolueren en cumuleren omdat ze refereren aan universele thema's die tot op de dag van vandaag een rol spelen in levensbeschouwelijke en maatschappelijke discussies.

Tabel 2 De literatuurgeschiedenis als ideeëngeschiedenis

	Wereldbeeld	Idee
Middeleeuwen	Theocentrisch	God is het middelpunt van de wereld (geloof in een almachtige God)
17 ^e eeuw	Humanistisch	De mens is het middelpunt van de wereld (geloof in de mens)
18 ^e eeuw	Rationalistisch	De wereld en de mens zijn maakbaar (geloof in de rede)
19 ^e eeuw	Romantisch	De werkelijkheid moet worden doorvoeld (geloof in het gevoel)
	Realistisch	De werkelijkheid moet zo 'realistisch' mogelijk worden weergegeven (geloof in de waarneming)
20 ^e eeuw	Modernistisch	De werkelijkheid is verbrokkeld (geloof in verschillende werkelijkheden)
	Postmodernistisch	De werkelijkheid kan niet worden gekend, is ongrijpbaar (alles is relatief)
21 ^e eeuw	Algoritmisch ⁵⁰	De werkelijkheid kunnen we zelf vormen (geloof in techniek, Big Data, Google en statistiek)

Hoewel een historicus kritisch over deze versimpeling zal zijn, ben ik er als didacticus enthousiast over. De mens- en wereldbeelden en de ideeën zullen de leerlingen voortdurend uitdagen om culturele en maatschappelijke verschijnselen vanuit verschillende cultuurhistorische grondbeginselen en perspectieven, *frames*, zou Thomas Vaessens zeggen, te beschouwen.⁵¹ Dat zijn zeer nuttige denkoefeningen voor adolescenten die in een complexe mondiale en multiculturele samenleving hun weg moeten zien te vinden. Waarbij literatuur ten opzichte van andere kunstuitingen nog eens het voordeel heeft dat men zich kan identificeren met andere mensen, in allerlei situaties en in andere tijden. Kortom, deze geëngageerde benadering maakt de literatuurgeschiedenis uiterst relevant voor leerlingen die in deze fase van hun leven vaak verheugd op zoek zijn naar hun identiteit, naar een moreel kompas en naar de zin van het bestaan.

De hier voorgestelde praktijk van het literatuuronderwijs past niet in een studiehuisconcept waar leerlingen individueel met een studieplanner van het ene taakje naar het volgende taakje schuifelen en de docent met het antwoordenboekje in de hand de taakjes controleert en afvinkt. Het is dan ook mijn stelligste overtuiging dat de door de VO-raad gepropageerde en door veel schoolleidingen nagevolgde onderwijsvisie van gepersonaliseerd leren de samenleving niet zal helen maar die verder zal verdelen en versnipperen. Gemeenschapszin stimuleer je niet met geïndividualiseerde onderwijsprogramma's, maar wel door interactie en reflectie in betrekkelijk heterogene klassen onder begeleiding van een bevlogen, deskundige en betrokken docent.

Axioma 5: Literatuur is een specifieke vorm van taalgebruik en geen apart vak

In het kader van het project Vakdidactiek Geesteswetenschappen organiseerden de Meesterschapsteams Nederlands in 2015 enkele symposia over de staat van het schoolvak Nederlands. Deze mondden uit in het 'Manifest Nederlands op school' waarmee zij begin 2016 landelijk aandacht vroegen voor een grondige herziening van het schoolvak. Centraal in het manifest staat het overkoepelende concept 'bewuste geletterdheid' waarmee zij het grote belang van kennis en inzicht voor het taal- en literatuuronderwijs wilden onderstrepen.

Volgens de opstellers van het manifest is de opdeling van de taalvakken in op zichzelf staande vaardigheidsdomeinen een van de grootste ontwerpfouten van het huidige curriculum. Deze verkaveling heeft er mede toe geleid dat op dit moment alleen het onderdeel leesvaardigheid centraal wordt geëxamineerd, dat vakinhoudelijke kennisdomeinen nagenoeg

ontbreken en dat het literatuuronderwijs, en ook het schrijfonderwijs en onderwijs in spreken en luisteren, in de afgelopen 20 jaar steeds meer in de verdrukking zijn gekomen.⁵² Deze verkaveling heeft er ook toe geleid dat er in het huidige onderwijs een schot staat tussen literatuur en het lezen en schrijven van zakelijke teksten. Om een einde te maken aan deze verkaveling pleiten de opstellers voor meer samenhang in het vak en integratie van vaardigheidsdomeinen, met als bijkomend voordeel dat hiermee veel tijd kan worden gewonnen.

Bij het stimuleren van 'bewuste geletterdheid' gaat het er onder meer om dat de leerlingen inzicht krijgen in genres en de mogelijkheden en werking van fictie en non-fictie. De docent Martijn Koek laat zijn brugklasleerlingen dit zelf ontdekken.⁵³ Aan het eind van een les laat hij de klas een foto zien van de inspectie van de wacht van Buckingham palace (zie afbeelding 1). De liggende soldaat roept uiteraard reacties op bij de leerlingen. Na een korte bespreking van de foto geeft Koek de leerlingen de opdracht om er een kort krantenartikel óf kort verhaal over te schrijven van circa 100 woorden. De leerlingen die thuis kozen voor het krantenartikel zullen ontdekken hoe moeilijk het is om de situatie zakelijk te verslaan. Wat gebeurt hier? Wat is de nieuwswaarde? De schrijvers van een kort verhaal zullen nadenken over het perspectief van waaruit zij de gebeurtenis kunnen vertellen.

Figuur 1 Inspectie van de wacht, Buckingham Palace

Nadat de leerlingen hun teksten bij de volgende les hebben ingeleverd leest de docent elke tekst voor en besluit met de vraag: 'Is dit fictie of non-fictie?' Waarna een korte bespreking met de klas volgt over de stijl en andere tekstkenmerken van de voorgelezen tekst. Aan het eind van deze les hebben de leerlingen een heel gevarieerd en daardoor genuanceerd beeld gekregen van beide genres. Afgezien van het feit dat leerlingen zo'n creatieve opdracht uitdagend vinden en ze tijdens het voorlezen en bespreken van de teksten geïnteresseerd zullen zijn, worden zij zich bewust van de

mogelijkheden en beperkingen van fictieve en non-fictieve tekstgenres en misschien zelfs van multi-perspectiviteit.

Axioma 6: Het literatuuronderwijs gedijt goed bij een constructivistische visie op leren en onderwijzen

De humaniora hebben een hermeneutische traditie.⁵⁴ In het taalonderwijs doen leerlingen pogingen om hun ervaringen, opvattingen, bedoelingen, wensen enzovoorts in taal te vatten, en zich verstaanbaar te maken. In het taalonderwijs leren leerlingen ook om betekenis te geven aan taaluitingen en anderen te verstaan. Deze hermeneutische aard van het taalonderwijs sluit aan bij een constructivistische visie op leren en onderwijzen; zowel cognitief-constructivistisch als sociaal-constructivistisch. Cognitief-constructivistisch in de betekenis van Piaget die stelt dat de lerende zijn kennis door assimilatie en accommodatie construeert en van Bruner die daaraan toevoegt dat onze kennis door nieuwe ervaringen zich blijft ontwikkelen. Sociaal-constructivistisch in de betekenis van Vygotsky, die stelt dat nieuwe kennis tot stand komt door sociale interactie in de 'zone van naaste ontwikkeling'. Met andere woorden het leren vindt vooral plaats in interactie als leerlingen net buiten hun comfortzone nieuwe ervaringen en kennis opdoen en daarbij geconfronteerd worden met cognitieve problemen die ze samen moeten onderzoeken. Alle in dit artikel getoonde voorbeelden demonstreren hoe dit onderwijsleerproces in de praktijk in zijn werk gaat.

De voorbeelden laten ook zien hoe belangrijk de rol van de docent is. De overheid en de school (waartoe ik ook de sectie reken) stellen de kaders, maar het is de docent die, als het goed is, het scenario schrijft, de regie voert en zijn leerlingen tot grote prestaties brengt en hen lessen voor het leven meegeeft. Uiteindelijk maakt de docent dus het verschil, zo blijkt ook uit onderzoek naar factoren die er in het onderwijs toe doen.⁵⁵ Hiermee zijn we weer terug bij het begin van deze didactische beschouwing. De cirkel is rond zou u kunnen denken, maar nee, we zijn er nog niet, want de docent kan het niet alleen.

5 Tot besluit: With a little help from my friends

Axioma 7: Goed (literatuur)onderwijs vereist een sterke vakgemeenschap

Het schoolvak Nederlands heeft een sterke en hechte vakgemeenschap nodig die zich medeverantwoordelijk voelt voor de kwaliteit van het

onderwijs en zich engageert met maatschappelijke uitdagingen zoals het terugdringen van de laaggeletterdheid en ontleding. In Nederland en vooral in de academische wereld wordt veel waarde gehecht aan autonomie. Autonomie leidt echter ook tot versnippering en gebrek aan saamhorigheid en engagement. Docenten Nederlands zouden het gevoel moeten hebben dat ze bij de neerlandistiek horen, de 'alma mater' van hun vak, en de universitaire neerlandici zouden zich meer moeten realiseren dat de wortels van hun vak bij de docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs liggen. Gedurende mijn loopbaan als vakdidacticus heb ik veel docenten de leraaropleiding zien verlaten met vakinhoudelijke en vakdidactische handicaps. Na hun opleiding moeten deze docenten zelf maar zien hoe ze deze lacunes opvullen. In de schoolpraktijk kampen ze met een hoge werkdruk en staan ze er vaak alleen voor met als gevolg dat ze zich vastklampen aan het schoolboek en zich snel aanpassen. Dit is vermoedelijk een van de redenen dat veel docenten zich hebben afgewend van de neerlandistiek en vakdidactiek. Mede als gevolg daarvan is Nederlands op school een instrumenteel vaardigheidsvak geworden waarin de vakinhoud nauwelijks een rol speelt, veel docenten niet op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in hun vakgebied en vernieuwingen dus moeilijk op gang komen. De invloed en inbreng van de universitaire neerlandistiek op het curriculum is gering. Niet in de laatste plaats doordat de uitgevers van schoolboeken werken met docenten die zich vooral richten op de behoeften van een zo groot mogelijke groep docenten.⁵⁶

Onlangs promoveerde Els de Rooij op een onderzoek naar de voorbereiding van vwo-leerlingen op het universitair onderwijs.⁵⁷ Hieruit blijkt dat het academische imago van de taal- en cultuurvakken op het vwo bedroevend laag is. In deze vakken speelt kennis vrijwel geen rol. Slimme leerlingen krijgen van ouders en docenten het dringende advies niet het alfaprofiel Cultuur en Maatschappij te kiezen. Koos in 2003 nog 25% van de leerlingen dit profiel, inmiddels is dit gedaald tot 9%. De negatieve gevolgen hiervan voor de Geesteswetenschappen zijn al enkele jaren voelbaar.

Dit moet veranderen, en het gaat ook veranderen. Het Regieorgaan Geesteswetenschappen heeft enkele jaren geleden het initiatief genomen om de vakdidactiek te versterken en zo de band tussen de Geesteswetenschappen en het voortgezet onderwijs aan te halen. In het kader van het programma Dudoc Alfa kregen inmiddels vijftientig docenten een promotiebeurs voor vakdidactisch onderzoek naar een probleem uit de onderwijspraktijk.⁵⁸ Een ander speerpunt van het Regieorgaan is het programma Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Ik prijs me gelukkig dat ik hierin als voorzitter van het Meesterschapsteam Nederlands-Letterkunde aan het eind van mijn

carrière een rol heb mogen spelen. In de afgelopen vier jaar zijn enkele belangrijke stappen gezet naar de verbetering van de relatie tussen het schoolvak en de universitaire neerlandistiek. Ik noem enkele wapenfeiten:

- Drie symposia (totaal 200 deelnemers) waarin hoogleraren taalkunde, taalbeheersing en letterkunde samen met vakdidactici en docenten tot een eensgezinde visie kwamen over het schoolvak.
- De publicatie van het ‘Manifest Nederlands op school’ (januari 2016) waarin onder het motto ‘Meer plezier, meer inhoud en betere resultaten’ de algemene doelstelling ‘bewuste geletterdheid’ wordt geïntroduceerd en wordt gepleit voor een grondige herziening van het schoolvak.
- In februari 2018 kreeg het manifest een vervolg in de adviesnota ‘Visie op de toekomst van het schoolvak Nederlands’. Hierin wordt het concept ‘bewuste geletterdheid’ geoperationaliseerd en een multi-perspectivistische visie gegeven op de inhoud van het vak.⁵⁹
- Voor de concretisering van het concept ‘bewuste geletterdheid’ zijn acht Docentontwikkelteams gevormd. Hierin ontwikkelen circa 70 docenten samen met vakspecialisten en vakdidactici lesmateriaal voor een bepaald onderdeel van het vak.
- De ontwikkeling van een landelijk plan voor een permanente vorm van vakinhoudelijke en – didactische bijscholing en ondersteuning. In navolging van de bèta’s worden er initiatieven genomen om samen met het HBO hiervoor regionale alfa-steunpunten op te richten.

Binnen de universitaire neerlandistiek is de aandacht voor het onderwijs aan het toenemen. Ik denk aan het aanbod van studiedagen voor docenten (VU, UvA, RU, LU, RUG), de ‘Nieuwsbrief Neerlandistiek in de klas’ en de website ‘LitLab’ waar leerlingen kennis kunnen maken met letterkundig onderzoek. Onlangs lanceerde de Universiteit Utrecht zeven ‘kennisclips’ om leerlingen te interesseren voor onderzoek op het gebied van de neerlandistiek. Eerder waren er ook al dergelijke initiatieven, zoals bijvoorbeeld ‘de Taalcanon’, de succesvolle reeks ‘Tekst in Context’, de app ‘Vogala’ en vooral de website ‘literatuurgeschiedenis.nl’. Met deze leermiddelen toont de Neerlandistiek zich aan het onderwijs. Een probleem bij deze initiatieven is echter dat er geen enkele regie is. Een ander probleem is het onderhoud, het eigenaarschap en de duurzaamheid van deze hulpmiddelen. Zo biedt de populaire website ‘literatuurgeschiedenis.nl’ een interessante en praktisch bruikbare ‘etalage’ van de historische letterkunde. Maar wie goed in deze etalage kijkt, ziet dat de winkелеigenaar enkele jaren geleden is vertrokken en dat er niemand op de winkel past. Met als gevolg dat de website verouderd en docenten en leerlingen op den duur hun belangstelling

voor deze site zullen verliezen. 'Literatuurgeschiedenis.nl' dient een publieke zaak, heeft groot onderhoud nodig en zou regelmatig moeten worden geactualiseerd. In zijn lezing 'Van geletterd naar gepixeld' pleitte Frits van Oostrom voor betere samenwerking met de DBNL, de Koninklijke Bibliotheek, het Letterkundig Museum en nauwe verwevenheid tussen onderzoek, onderwijs en valorisatie. Te denken valt aan een samenhangend programma van videocolleges, digitalisering ten dienste van het onderwijs, de ontsluiting van de archieven van Beeld en Geluid en nog veel meer.⁶⁰ Zo zou men een voorbeeld kunnen nemen aan het Vlaamse project MOOC Middelnederlands, dat hopelijk een vervolg krijgt voor de gehele literatuurgeschiedenis van het Nederlandse taalgebied.

Kortom, de universitaire Neerlandistiek zou de les van de theoretisch natuurkundige Vincent Icke ter harte moeten nemen.⁶¹ De wetenschap steunt volgens hem op drie zuilen: wetenschappelijk onderzoek, wetenschappelijk onderwijs en in deze tijd vooral wetenschappelijk publiekcontact. Het is deze derde zuil waar voor de neerlandistiek nog veel valt te winnen, en waar in het onderwijs veel valt te halen.

Noten

1. Dit artikel is een bewerking van het afscheidscollege dat de auteur hield op 16 maart 2018 te Groningen tijdens het symposium 'Lectori salutem. Over de veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs.'
2. Mak (1996).
3. Doorman (2004), Heijne (2011), Scheffer (2018).
4. Zie voor een korte weergave van deze discussie Witte, Mantingh & Van Herten (2017).
5. Doorman (2004).
6. Heijne (2017), 10.
7. Zie bijvoorbeeld Janssen, Verboord & Kuipers (2010) en Dorleijn, De Geest & Verstraeten (2017).
8. Wennekers, Van Troost & Wiegman (2016).
9. OECD (2016) (PISA-rapport 2015).
10. Madern, Jungmann & Van Geuns (2016): laaggeletterdheid, armoede en schulden zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.
11. Nederlandse Taalunie (2017).
12. Mol & Bus (2011), Stichting Lezen (2017).
13. Heijne (2011).
14. Dorleijn, De Geest & Verstraeten (2017), 163-164.
15. Dat de huidige vorm van proza- en poëziewerken op enig moment gaat verdwijnen is denkbaar. Dit neemt echter niet weg dat jongeren op dit moment voor het lezen van lange teksten en boeken een sterke voorkeur hebben voor papier. In de meest recente 'Monitor Jeugd en Media' blijkt slechts 12% de voorkeur te geven aan luisterboeken of e-boeken (Kennisset, 2017).

16. Voor een schets van de ontwikkelingen in het literatuuronderwijs in de afgelopen veertig jaar en het onderzoek ernaar zie 'Doodtij in de delta' (Witte, Mantingh & Van Herten 2017).
17. Levende Talen (2013), Witte (2017).
18. Ten Brinke (1977).
19. Oberon (2016).
20. Witte & Jansen (2016).
21. Witte (2017).
22. De Vriend (1996).
23. Voor actuele informatie over deze onderwijsvernieuwing zie www.Curriculum.nu.
24. Biesta (2012).
25. De Leesmonitor (<https://www.leesmonitor.nu/nl>) wordt beheerd door Stichting Lezen. De gegevens op Leesmonitor zijn afkomstig uit wetenschappelijk onderzoek, sociologisch onderzoek en marktonderzoek. Zie over onderzoek naar de opbrengsten van het lezen van boeken ook Stichting Lezen (2017) en Leesmonitor – Het Magazine (2017).
26. Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal, (Dertiende herziene uitgave).
27. Van Loo (2018).
28. Deze theorie ontleende ik aan de klassieke 'expectancy theory' die Vroom (1964) ontwikkelde voor het management in het bedrijfsleven.
29. Binnen het kader van het project Vakdidactiek Geesteswetenschappen ontwikkelen docenten, vakdidactici en vakwetenschappers samen in zogenoemde Docentontwikkelteams (DOT's) lesmateriaal voor het voortgezet onderwijs. In het voorjaar van 2019 zullen de resultaten worden gepubliceerd. Zie voor meer informatie <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/>.
30. Zoals bijvoorbeeld Herman Pleij in De Wereld Draait Door van 21 januari 2016; zie ook Verboord (2003).
31. Van de Ven (2006), 189.
32. David Ausubel, een van de belangrijkste leerpsychologen uit de vorige eeuw, stelde het aldus: *If I had to reduce all educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows.* Ausubel (1968), vi.
33. In de bovenbouw van het havo en vwo kunnen per klas doorgaans vier verschillende niveaus worden onderscheiden. Witte (2008).
34. Das (2018).
35. Meesterschapsteam Nederlands (2016).
36. Kooiman & Schouwstra (2018), 36-37.
37. Janssen (1998), Verboord (2003), Witte (2008).
38. Het literatuuronderwijs kan worden getypeerd als een *ill-structured domain* (Spiro e.a. 1991). Een longitudinale leerlijn die bijvoorbeeld loopt van eenvoudige naar steeds complexere boeken, leerstof en instructies ontbrak in het voortgezet onderwijs. Bovendien was er een veelheid aan visies over de doelstellingen en onderwijsmethoden.
39. In de vervolgstudie van Herder en Vrieswijk (2013) konden met dezelfde methode ook literaire competentieniveaus voor de onderbouw havo/vwo en het vmbo worden ontworpen. Replicatieonderzoek in Duitsland, Tsjechië, Portugal, Finland en Roemenië leidde tot een vergelijkbare niveau-indeling (www.literaryframework.eu).
40. Wet referentieniveaus taal en rekenen (Overheid.nl, 2014).
41. Deze cijfers zijn gebaseerd op berekeningen van Google analytics en gepubliceerd bij de Leesmonitor van Stichting Lezen (<https://www.leesmonitor.nu/nl/boeken-op-maat>).

42. Oberon (2016). Het instrument is bedoeld om binnen een klas te kunnen differentiëren naar verschillende leesniveaus. Echter, sommige scholen gebruiken de niveaus om het niveau van een leerjaar vast te leggen. Leerlingen van bijvoorbeeld havo 4 moeten dan ongeacht hun eigen leesniveau boeken van niveau 3 lezen.
43. In het kader van het project 'de Bibliotheek op school', dat deel uitmaakt van het leesbevorderingsproject Kunst van Lezen, is door Sardes onderzoek gedaan naar het gebruik van lezenvoordelijst.nl op zes scholen. De door docenten en leerlingen meest genoemde kwaliteit is dat de niveaus 'houvast' geven.
44. De vragen bij zakelijke teksten in veel gebruikte schoolboeken als 'Op Niveau' en 'Nieuw Nederlands' zijn vrijwel uitsluitend gericht op de structuur (hoofdgedachte, alineaverbanden, argumentatiestructuren, tekstenmerken, etc.); zie ook Prinsen, Witte & Suhre (2018).
45. Dat geldt ook voor de zogenoemde creatieve verwerkingsopdrachten die eind jaren negentig van de vorige eeuw op veel scholen werden ingezet. De doelen van deze opdrachten zijn meestal niet geëxpliciteerd, waardoor de betekenis of het nut ervan voor leerlingen én docenten onduidelijk is. Witte (2008), 456.
46. Van Assche (1988), Slings (2007).
47. 'Continuïteit' en 'discontinuïteit' zijn evenals 'standplaatsgebondenheid' zogenaamde structuurbegrippen die in het geschiedenisonderwijs worden gebruikt, maar die natuurlijk ook heel bruikbaar zijn voor het literatuurgeschiedenisonderwijs.
48. Zie bijvoorbeeld Van der Deijl, Pieterse, Prinse & Smeets (2016) en Van Dijk (2016).
49. Coenen, Kox & Noot (1998).
50. Op voorstel van Barend van Heusden.
51. Vaessens (2013).
52. Witte (2017).
53. Van Silfhout (2016).
54. Van Heusden (2016).
55. Hattie (2012).
56. Prinsen, Witte & Suhre (2018).
57. Van Rooij (2018).
58. Zie voor een overzicht de 'special' van Levende Talen 'Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk' (Bloemert, e.a. 2018) en de website van Vakdidactiek Geesteswetenschappen (dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl).
59. Meesterschapsteam Nederlands (2018).
60. Van Oostrom (2016).
61. De Wereld Draait Door, uitzending 14 maart 2018.

Literatuur

- Assche, A. van, 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school?', in: A. van Assche (red.). *Literatuurgeschiedenis op school*, Acco, Leuven/Amersfoort, 1988.
- Ausubel, D.P., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.
- Biesta, G., *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, Amsterdam, Boom/Lemma, 2012.
- Bloemert, J., K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen & J. Graus, *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk. Special Levende Talen Magazine*, Levende Talen, Utrecht, 2018.

- Brinke, S. ten, *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977.
- Coenen, L., T. Kox & B. Noot, *Literatuur zonder grenzen. Literatuur voor de tweede fase*, EPN, Houten, 1998.
- Das, H., 'Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs', in: J. Bloemert e.a. (red.) *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk. Special Levende Talen Magazine*, 2018, 66-71.
- Deijl, L. van der, S. Pieterse, M. Prinse & R. Smeets, 'Mapping the Demographic Landscape of Characters in Recent Dutch Prose: A Quantitative Approach to Literary Representation', in: *Journal of Dutch Literature* 7, 2016, 1, 20-42.
- Dijk, Y. van, 'Een kruiwagen vol benzine. Media-technologie in Cola Debrots *Mijn zuster de negerin*', in: *Spiegel der Letteren* 58, 2016, 4, 459-486.
- Doorman, M., *Kiekertak en Klooterbooke: gedachten over de canon*. Oratiereeks, Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2004.
- Dorleijn, G., D. de Geest & P. Verstraeten, *Literatuur. Elementaire Deeltjes* 50, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2017.
- Hattie, J., *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge, New York, 2012.
- Heijne, B., *Echt zien. Literatuur in het mediatijdperk*, Atheneum-Polak & Van Gennep, Amsterdam, 2011.
- Heijne, B., 'Voorwoord', in: Y.N. Harari, *Homo Deus. Een kleine geschiedenis van de toekomst*, Thomas Rap, Amsterdam, 2017, 9-11.
- Heusden, B. van, 'Geesteswetenschap in drievoud', in: *Spiegel Der Letteren* 58, 2016, 4, 487-504.
- Janssen, S., M. Verboord & G. Kuipers, 'Classificaties in de kunstjournalistiek. Hoge en populaire cultuur in Europese en Amerikaanse elitekranten', in: *Sociologie* 3, 2010, 4, 51-77.
- Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het HAVO en VWO*, Thesis Publishers, Amsterdam, 1998.
- Kennisnet, *Monitor Jeugd en Media*, Kennisnet, Zoetermeer, 2017.
- Koster, D. & J. Vrieswijk, 'Lezen voor de lijst op het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo.' in: D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep*. Stichting Lezen Reeks 22, Eburon, Delft, 2013, 263-282.
- Leesmonitor – Het Magazine, *Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen*. Stichting Lezen, Amsterdam, 2017.
- Levende Talen, *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo*. Levende Talen, Utrecht, 2013.
- Loo, B. van, 'Het belang van het doorgeven van schoonheid en waarheid.' Lezing gehouden op De Dag van Taal Kunsten en Cultuur, Rijksuniversiteit Groningen, 25 januari 2018.
- Madern, T., N. Jungmann & R. van Geuns, *Over de relatie tussen lees- en rekenvaardigheden en financiële problemen*, Stichting Lezen & Schrijven, Den Haag, 2016.
- Mak, G., *Hoe God verdween uit Jorwerd. Een Nederlands dorp in de twintigste eeuw*, Uitgeverij Atlas, Amsterdam/Antwerpen, 1996.
- Meesterschapsteam Nederlands, *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd op 15 oktober 2018 (<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/nederlands-algemene-info-letterkunde/algemene-info/>), Vakdidactiek Geesteswetenschappen, Utrecht, 2016.
- Meesterschapsteam Nederlands, *Visie op de toekomst van het schoolvak Nederlands*. Geraadpleegd op 15 oktober 2018 (<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/2018/02/10/visiestuk-meesterschapsteams-nederlands-voor-curriculum-nu/>), Vakdidactiek Geesteswetenschappen, Utrecht, 2018.

- Mol, S. & A. Bus, 'To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood', in: *Psychological Bulletin* 137, 2011, 2, 267-296.
- Nederlandse Taalunie, *Iedereen Taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21e eeuw*, Taalunie, Den Haag, 2017.
- Oberon, *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Stichting Lezen, Amsterdam, 2016.
- OECD, *PISA 2015. Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*, OECD Publishing, Paris, 2016.
- Oostrom, F. van, *Van geletterd naar gepixeld. Over de missie van de letterkundige neerlandistiek. Vijftiengste Bert van Selm-lezing*, Stichting Neerlandistiek, Leiden, 2016.
- Rooij, E. van, *Secondary school students' university readiness and their transition to university*. Groningen, University of Groningen, 2018.
- Scheffer, P., 'Ons driestroompjesland', in: *NRC Handelsblad*, Opinie & Debat, 6 januari 2018, 3-6.
- Silfhout, G. van, 'Een dag literatuuronderwijs op het Keizer Karel College: Lezen, schrijven, praten, vragen stellen en nog meer vragen stellen.' in: *Levende Talen Magazine*, 104, 2016, 4, 4-8.
- Kooiman, M. & M. Schouwstra, *Nieuw Nederlands Literatuur*, Noordhoff Uitgevers, Groningen, 2018.
- Prinsen, S., T.C.H. Witte & C. Suhre, 'De status en inhoud van het schoolvak Nederlands', in: *Levende Talen Tijdschrift* 19, 2018, 3, 26-35.
- Slings, H., 'Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs', in: H. Goosen (red.). *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. VON-cahier 1. Geraadpleegd op 15 oktober 2018. (<http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>), Taalunie Taalunieversum, Den Haag, 2007.
- Spiro, R., P. Feltovich, M. Jacobson & R. Coulson, 'Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains', in: *Educational Technology* 33, 1991, 5, 24-33.
- Stichting Lezen, *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Stichting Lezen, Amsterdam, 2017.
- Vaessens, T., *Geschiedenis van de moderne Nederlandse literatuur*, Vantilt, Nijmegen, 2013.
- Ven, P.H. van de, 'Literaire competentie: een beschouwing', in: D. Schram & A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7, Eburon, Delft, 2006, 185-206.
- Verboord, M., *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*, *Dissertatie Universiteit Utrecht*, Utrecht, 2003.
- Vriend, G. de, *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdamse Historische Reeks 30. *Dissertatie Universiteit van Amsterdam*, 1996.
- Vroom, V.H., *Work and Motivation*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1964.
- Wennekers, A.M., D.M.M. van Troost & P.R. Wiegman, *Media:Tijd*, NLO, NOM, SKO, BRO en SCP, Amsterdam/Den Haag, 2016.
- Overheid.nl, *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Geldend van 01-08-2014 t/m heden*. Geraadpleegd op 30 april 2018 op <http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/2014-08-01>, Overheid.nl, Den Haag, 2014.
- Witte, T.C.H., *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, Stichting Lezen Reeks 12, Eburon, Delft, 2008.
- Witte, T.C.H., *Enkele zorgwekkende ontwikkelingen aangaande het schoolvak Nederlands*, Den Haag, Taalunie, 2017.

- Witte, T.C.H. & E.P.W.A. Jansen, 'Students' Voice on Literature Teacher Excellence: Towards a Teacher-organized Model of Continuing Professional Development', in: *Teaching and Teacher Education* 56, 2016, 162-172.
- Witte, T.C.H., E. Mantingh & M. van Herten, 'Doodtij in de delta: Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs', in: *Spiegel Der Letteren* 59, 2017, 1, 115-143.

Over de auteur

Theo Witte (1952) was tot zijn pensionering in 2018 werkzaam als universitair docent vakdidactiek Nederlands aan de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij publiceerde onder meer over leermiddelen, de professionalisering van docenten en vooral over het literatuuronderwijs. In 2008 promoveerde hij op het proefschrift *Het oog van de meester*, een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen. Hij leidde het Europese project LiFT-2 (Literary Framework for Teachers in secondary education) en was de initiatiefnemer en hoofdredacteur (2009-2017) van de website lezenvoordelijst.nl. Hij sloot zijn carrière af met het voorzitterschap van het Meesterschapsteam Nederlands-Letterkunde (2014-2018).

E-mail: t.c.h.witte@rug.nl