

Uit: Ruben Vanderlinde, Isabel Rots, Melissa Tuytens, Kris Rutten, Ilse Ruys, Ronald Soetaert & Martin Valcke (Red.) (2013). *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding*. Gent: Academia Press, p. 151-159.

André Mottart (Universiteit Gent)

Literatuurleraren opleiden in tijden van ‘ontlezing’ en ‘onwetendheid’

Precies op de dag - 24 januari 2013 - dat ik me voorneem dit artikel aan te vatten, pakken alle kranten uit met deplorabele resultaten van een onderzoek naar algemene kennis bij studenten in de bachelor-lerarenopleidingen. Wat blijkt: “Nachtmerrie dat leerkracht niet verder komt dan toogpraat” (De Standaard, p. 6); “Leraren in spe krijgen onvoldoende.” (De Morgen, p. 8) en deze wil ik de lezer ook niet onthouden: “Waar Zweden ligt? Euh...” bloklettert De Gentenaar (p. 6).

In dezelfde maand januari 2013 publiceren de uitgeverijen hun verkoopcijfers van het voorbije jaar. En wat blijkt: er worden in Vlaanderen en Nederland opnieuw minder boeken verkocht. Ook de bibliotheken zouden lagere leencijfers registreren. Samen met het sluiten van vele boekhandels (in 2012 vooral in Nederland) doemt het spook van ‘ontlezing’ weer op. In het bijzonder wanneer we meer in detail naar die verkoopcijfers van de Vlaamse boekhandels kijken (en in Nederland is het niet anders), moeten we vaststellen dat de cijfers nog rooskleurig ogen dankzij de exuberante verkoop van enkele bestsellers. Concreet gaat het over de kookboeken van Jeroen Meus en de SM-trilogie van E.L. James. Lezen, nou ja...

Beide fenomenen, de al of niet vermeende achteruitgang van (basis)kennis enerzijds en de al of niet vermeende ontlezing anderzijds worden steeds weer in verband gebracht met de voor veel mensen pertinente ‘achteruitgang’ van ons onderwijs, de invloed van de nieuwe media en ja, stevast worden ook de pedagogen hiervoor verantwoordelijk gesteld. In deze bijdrage wil ik dan ook één en ander relativeren en in een – voor mij althans – juister perspectief plaatsen. En vooral een constructief antwoord formuleren op beide uitdagingen waarmee we alvast in de lerarenopleidingen aan de slag kunnen. En ik doe dat aan de hand van het ‘kennisdeel’ binnen het schoolvak Nederlands: het literatuuronderwijs.

Ontlezing

Hoe het met onze leescultuur gesteld is, valt het best af te leiden uit de gegevens die bibliotheken en boekhandels ons verschaffen. In december 2012 bracht de Stichting Lezen Nederland een speciaal nummer uit in de reeks *Leesmonitor* waarin de Stichting jaarlijks een soort kennisbank wil presenteren met alle relevante gegevens uit wetenschappelijk onderzoek rond leesgedrag, leesvaardigheid en leesmotivatie. Hierin wordt duidelijk dat zowel de boekenverkoop als de uitleningen in bibliotheken achteruitgaan (*Leesmonitor*, 2012). Men is vlug geneigd om de vanzelfsprekende conclusie te trekken: er is sprake van ‘ontlezing’. Maar dat moeten worden genuanceerd: als het gaat over gedrukte boeken, kranten en tijdschriften is dat zonder meer zo. Maar, daarnaast lezen mensen echter volop via het internet: e-mail, chat, online fora, etc. De conclusie van *Leesmonitor* luidt: “Minder boeken (fictie en non-fictie),

kranten en tijdschriften, meer e-mail, sociale media en websites. Het lezen blijft bestaan, het is vooral het soort lezen dat aan verandering onderhevig is (*Leesmonitor* 2012: 12). Maar dit zijn algemene cijfers. Wanneer men het over de lerarenopleiding heeft, gaat het over adolescenten en jonge volwassenen. Eerder wetenschappelijk onderzoek wijst op een radicaal veranderend leesgedrag van tieners de laatste halve eeuw. Zo lazen in de vijftiger jaren in de vorige eeuw jongeren nog veel meer dan volwassenen; tegenwoordig lezen ze juist het minst van al. Die ontleding heeft zich het sterkst onder de adolescenten voltrokken (Witte 2008). Voor de impopulariteit van het lezen onder tieners worden verschillende oorzaken genoemd. Zo blijkt uit onderzoek dat psychosociale factoren (o.a. instroom en puberteit) tot een negatieve leesattitude kunnen leiden (Ghesquiere 1993; Stalpers 2007). Maar ook aspecten zoals de concurrentie van andere media (Blanken & Deuze 2007 ; Van den Broek, Kendeou & White 2009), andere vormen van vrijetijdsbesteding (Trendbox 2006 ; Sociaal en Cultureel Planbureau, 2009), een gebrek aan interessante en uitdagende leesmaterialen, weinig aansprekende literatuurmethoden en –onderwijs (Raukema, Schram & Stalpers 2002), en een slechte aansluiting tussen de competenties van de leerlingen enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds (Boekaerts 1997) hebben een aanzienlijke impact op het leesgedrag van jongeren.

Twee doelstellingen die vrijwel alle literatuurdocenten in het secundair onderwijs nastreven, zijn interesse wekken voor literatuur en leesplezier realiseren bij leerlingen. Echter, gezien de overwegend negatieve ervaringen van een meerderheid van de leerlingen met het literatuuronderwijs, blijkt dat dit doel in de praktijk vaak moeilijk gerealiseerd kan worden (Bonset & Braaksma 2008).

Het ‘falen’ van het literatuuronderwijs heeft ook implicaties voor de interesse in en de kennis van literatuur bij studenten in de lerarenopleiding en bij vakmentoren. Hierdoor komt men in een vicieuze cirkel terecht. Immers, als toekomstige leerkrachten zelf nauwelijks kennis hebben over literatuur, wordt kwaliteitsvol literatuuronderwijs onmogelijk. En dit is uiteraard een zorgelijke ontwikkeling.

Onwetendheid

Klachten over de achteruitgang van kennis is van alle tijden en komt om de zoveel tijd bovendrijven. In 2006 kenden we de ‘Hullebus-affaire’ (een leraar informatica uit Brugge die zowat dezelfde klachten als hierboven geschetst formuleerde maar toen over middelbare scholieren). De Standaard kwam toen bij mij voor een interview dat gepubliceerd werd onder de titel ‘Kennis is macht’ (DS 9 december 2006). Acht jaar eerder was het onderwerp ook al ‘hot’ en werden collega Ronald Soetaert en ikzelf geïnterviewd over dit onderwerp maar nu specifiek rond de literatuurkennis - of beter de afwezigheid van die kennis - bij leraren en toekomstige leraren, toen gepubliceerd onder de veelzeggende titel: “Schaft het literatuuronderwijs zichzelf af?” (DS 3 september 1998).

Net als nu in 2013 volgden ook in 1998 en 2006 een tsunami van lezersreacties waarin steevast kennisoverdracht als ondergewaardeerd werd beschreven t.o.v. onderwijs in vaardigheden: “Vaardigheden verwerven en persoonlijkheidsvorming zijn zeker belangrijk in het onderwijs, maar zij kunnen niet zonder elementaire kennis over onze samenleving en cultuur” (DS 24 januari 2013).

Na 36 jaar ervaring in onderwijsland wordt een mens al lang niet meer boos en opstandig. Alleen een diep zuchten verwelkomt deze zoveelste kennis/vaardigheden-quote. In wat volgt doe ik een zoveelste poging om aan te tonen dat het onzin is om vaardigheden en kennis te splitsen. En ik spits me hierbij toe op het literatuuronderwijs.

Wie openlijk wil nadenken over de waarde van het tegenwoordige (nog vaak tekstbestuderende) literatuuronderwijs, merkt al vlug dat er twee heftige debatten gaande zijn: ten eerste, het debat of onderwijs leerstofgericht (kennis) of leerlinggericht (vaardigheden) moet zijn; ten tweede, het debat of de 'canon' belangrijker is dan 'populaire cultuur'. Volgens mij gaat het hier echter om valse tegenstellingen: literatuuronderwijs dat aansluit op interesses, problemen en belangen van leerlingen bevordert precies het inzicht in de structuur en functie van literatuur en literaire communicatie.

Kennis van de literatuur versus leeservaring

Literatuur als zodanig bestaat bij gratie van het debat rond een gedeelde kennis. Het gaat immers om een groep van teksten die door een gemeenschap apart is geplaatst als deel van een gemeenschappelijke ervaring en waarrond een complex discours is ontstaan door wat erover verteld wordt via publieke debatten, recensies, intertekstuele verwijzingen, verkoopschijfers, etc. In zo'n gemeenschap speelt kennis van zaken waarop de literaire argumentatie gebaseerd is uiteraard een centrale rol. Wie bijvoorbeeld op een redelijke manier wil praten over literatuur dient het discours - de 'juiste' woorden - te kennen waarin men nu eenmaal over literatuur praat.

In het licht van een literatuuronderwijs in het kader van leerplichtonderwijs vallen hier twee zaken bij op te merken:

(1) Ons onderwijs is van oudsher gebaseerd op 'objectieve' kennis die buiten de individuele ervaring om zou bestaan en via schoolvakken onveranderd aan leerlingen zou doorgegeven kunnen worden. Vandaag weet men dat kennisoverdracht binnen een sociale context gebeurt. Waarbij men zich de vraag moet stellen of kennis die ontstaat binnen één context in een andere is in te brengen? Men mag immers niet vergeten dat 'literaire kennis' ontstaan is in een (overigens elitaire) context die binnen de werkelijkheidsvoorstelling van leerlingen en 'gewone' mensen niet relevant was en is (de Griekse retorica, het middeleeuwse 'grammatica-onderwijs', het katholicisme/de reformatie die de exclusieve aandacht voor de 'stijl' verbondt met 'ethische waarheid' en de 19^{de} eeuwse nationalistische ideologieën). M.a.w. men mag de waarde van auteurs als Shakespeare, Goethe of Corneille niet verwarren met wat men er pedagogisch mee kan bereiken.

(2) Binnen het literatuuronderwijs spreekt men als vanzelfsprekend over canonauteurs, stromingen en literaire technieken. En men gaat nauwelijks in op wat lezen zelf betekent, toch de basis van die literaire kennis!

Veel leerkrachten blijven nog vasthouden aan een historisch-biografische of structuur-analytische methode, m.a.w. de methode waarmee zij in hun opleiding hebben kennism gemaakt. Uiteraard dient het kind met het badwater niet weggegooid en kunnen beide methoden nog nuttig ingezet worden: aandacht voor de schrijver (bv. het verband tussen zijn leven en werk) is op sommige momenten zeker zinnig net als structuuranalyse een zinvol handvat kan zijn om over teksten te praten.

Maar het zijn slechts twee van de vele interessante facetten van literatuur. Naast deze tekstbestuderingmethode dient de tekstervaringmethode geplaatst. In deze laatste benadering staat de reactie van de individuele lezer op de literaire tekst centraal. Wil men

immers de leerling tot een competent lezer maken, dan ligt in zo'n curriculum een start vanuit die leerling als lezer (of tenminste als 'consument van literatuur') voor de hand. Het opdoen van kennis van, vaardigheid met, en inzicht in de literatuur, de confrontatie met de eigen wereld, met andere werelden en wereldbeelden via literatuur, dat alles heeft de grootste kans van slagen als het perspectief van de leerling/lezer consequent het uitgangspunt is.

Als de literatuur in de zin van een reeks erkende meesterwerken een pedagogisch-didactisch hulpmiddel is en het debat over de canon inherent is aan de canon, dan is de pedagogiek van *een* canon op zijn minst een uitnodiging tot tegenspraak, tot aanvulling. En als men leerlingen inviteert hieraan deel te nemen, kan men dat niet zonder rekening te houden met het eigen referentiekader, de individuele ontwikkeling en de cultuur van die leerling-lezer. Ik pleit dan ook voor een literatuuronderwijs waarbij men de literaire theorie en de canon verbindt met de praktijk van het lezen van de leerlingen. Dat kan men bereiken door ervoor te zorgen dat het thema of lesonderwerp relevant is vanuit drie perspectieven: vanuit de literatuurwetenschap (-geschiedenis), vanuit de openbaarheid (bv. media, openbare ruimte...) en vanuit de leefwereld/school (bv. jeugdculturen).

Als men als leraar binnen een bepaalde school/leerlingcultuur een (literair) item (bijv. een historisch schrijver of begrip) niet binnen deze drie categorieën kan plaatsen, is het misschien beter het item dan ook niet te behandelen.

Alle discussies gaan steeds over *wat* er gelezen wordt, en niet over *hoe* er gelezen wordt en wat een lezer er zou kunnen meedoen. Hoe lezen jongeren? Krijgen ze nieuwe inzichten over de wereld? Doen ze iets met de andere werkelijkheidsvoorstellingen, het andere taalgebruik... waarmee ze tijdens het lezen van literatuur geconfronteerd worden? Is literair begrip niet meer dan tekstbegrip? Hiervoor moet ingezet worden op tekstervaringsgerichte leesopdrachten. Die doelen in de eerste plaats op emotionele beleving van de tekst, waarbij begrippen als betrokkenheid, belangstelling en motivatie centraal staan. Enkele mogelijke invalshoeken zijn:

- 'leeservaringen verwoorden': wat kan men uit de leeservaringen afleiden over de lezer?
- 'projectie': hoe iedereen bv. hoofdfiguren invult vanuit zijn eigen beleving van de hoofdfiguur;
- 'identificatie': hoe men vanuit verschillende figuren tegen een verhaal kan aankijken;
- 'fantasie': hoe men is en hoe men (mee)fantaseert met een verhaal.

De tekstervaringsmethode is echter niet vrijblijvend. Leerlingen moeten hun ervaringen zinvol kunnen verwoorden. Ze moeten leren hoe ze hun mening het duidelijkst over kunnen brengen en welke argumenten ze het best kunnen gebruiken. Hierbij komen (feiten)kennis en een begrippenapparaat organisch aansluiten. Daarnaast is het ook zinnig het werk te kunnen plaatsen in de tijd. Zo kan men stellen dat er geen strikte scheiding tussen tekstervaring en tekstbestudering bestaat: elke tekstervaring is een vermenging van affectieve en cognitieve aspecten. Er wordt dus gepleit voor een zinvolle integratie van beide methoden: zo zijn er andere dan structuuranalytische vervolgoopdrachten te bedenken om leerlingen tot een nadere bestudering van de tekst uit te dagen (bijv. een vergelijking van de eigen leeservaring met de mening van een professionele lezer of de bestudering van achtergrondliteratuur).

Hierbij is een duidelijke opbouw en organisatie van de literatuurlessen van groot belang. Literatuurlessen worden door het open karakter van vragen en opdrachten en daarmee onvermijdelijk gepaard gaande discussies nog wel eens rumoerige aangelegenheden in klassen die niet gewend zijn vrijer te werken. Verder is het verstandig de leerlingen veel zelf

aan het werk te laten gaan met boeken en/of fragmenten en hierbij in eerste instantie leesbelevende opdrachten op te geven. Die kunnen later aangevuld worden met tekstbestuderende vragen.

Wat betekent dit alles voor de literatuurdidactiek en de lerarenopleiding?

Als men het het eens is met de stelling dat literatuuronderwijs de leerlingen moet inleiden in de ‘discoursen’ die nu eenmaal het wezenlijke van ‘literatuur’ en ‘literatuurwetenschap’ zijn, dan moet de literatuurdidactiek handvatten bieden om zulk een ‘gesprek’ in de klas te kunnen voeren. Als besluit van deze bijdrage wil ik dan ook een aantal aandachtspunten hiertoe voor de opleiding van literatuurleraren formuleren.

Leraren-in-opleiding dienen bewust gemaakt dat zij kennis en inzicht moeten verwerven over de maatschappelijke factoren die de context en de functie van literatuur vormen. Verder dient men hen duidelijk te maken dat de traditionele houdingen die voor het lezen van de literaire canon worden vereist, nl. 'overgave', 'respect', etc., onverenigbaar zijn met de houdingen vereist voor de realisering van de maatschappelijke doelstellingen van het onderwijs. Precies die literatuur die inhoudelijk een maatschappelijke relevantie heeft, dient positief gekwalificeerd. Hetzelfde geldt voor selectie, bespreking en evaluatie van auteurs en stromingen waarin deze samenhang gethematiseerd wordt. M.a.w. het literatuuronderwijs dient op de interesses, problemen en belangen van de leerling aan te sluiten.

Leraren-in-opleiding dienen mee te krijgen dat literatuurgeschiedenis aanbieden alleen maar zin kan hebben wanneer die inzicht in de politiek-historische samenhangen van literatuur en maatschappij verschaft, en niet wanneer die aangeboden wordt als een opsomming van (meestal) irrelevante biografische feitjes, veelal geïnterpreteerd en voorgesteld in het licht van de privé-levensbeschouwing van de leraar of de schoolboekauteur.

Literatuurdidactiek kan duidelijk maken dat literatuur in samenhang met andere vormen van taalgebruik en teksten bestudeerd moet worden, zodat de leerling in staat is te zien in hoeverre de literaire communicatie overeenkomt met verbale communicatie in het algemeen, en wat de mogelijke specifieke functies van literatuur in de maatschappij kunnen zijn. Hierbij horen vragen en opdrachten die tot zelfstandige inzichten, vaardigheden en (kritische) houdingen leiden.

Daarnaast kan in het licht van de al of niet vermeende ontleding aan de leraren-in-opleiding handreikingen aangeboden worden om hun literatuuronderwijs te vernieuwen en aantrekkelijker te maken: niet enkel voor zichzelf, maar ook voor hun leerlingen. Concreet kan men werken rond ‘nieuwe vormen van lezen’. Mogelijke thema's vandaag zijn bv. welke correcties op de literaire canon zijn vandaag relevant; een literatuuronderwijs vanuit de ‘multigeletterdheden-theorie’; de spanning tussen literatuur en de beeldcultuur, tussen literatuur en digitalisering...

Kortom: leraren-in-opleiding dienen geconfronteerd te worden met ideeën en didactieken die eindelijk de ondertussen ‘eeuwenoude’ ‘literatuurondewijsideologie’ kunnen doorbreken, een ‘ideologie’ die systematisch een rationeel en kritisch inzicht in de structuur en functie van literatuur en literaire communicatie verhinderd heeft.

Referenties

Blanken, H. & M. Deuze (2007). *‘Popup’*. De botsing tussen oude en nieuwe media. Delft: uitgeverij Eburon.

Boekaerts, M. (1997). "Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel." In: R. Simons & J. Zuylen (red.), *Het reguleren van leren*. Studiehuisreeks nr.18, p. 32-57.

Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Ghesquiere, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers*. Averbode: uitgeverij Altiora.

Raukema, A-M, D. Schram & C. Stalpers (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.

Stalpers (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: uitgeverij Eburon.

Trendbox (2007). 'Lezen in de vrije tijd'. Onderzoeksrapport in opdracht van de Nederlandse Taalunie (<http://taalunieversum.org/taalpeil/2006/trendbox.pdf>).

Van den Broek, P., P. Kendeou & M. White (2009). "Cognitive Process During Reading. Implications for the Use of Multimedia to Foster Reading Comprehension". In: A. Bus & R. Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.