

„Iemand weigert het leesdossier”

Het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon

J.A. Dautzenberg

Een cultuur bestaat dankzij een gemeenschappelijke geschiedenis, gezamenlijke opvattingen en ervaringen, een gedeelde kennis. Vroeger was er een heel uniforme cultuur, die bepaald werd door een kleine sociale bovenlaag. Tegenwoordig is die cultuur - gelukkig waarschijnlijk - minder uniform en zeker niet meer uitsluitend bepaald door de bovenlaag. Maar dat neemt niet weg dat er in een natie, die immers een leefgemeenschap is, een minimum aan gedeelde cultuur aanwezig moet zijn. In de literatuur heet dat minimum de canon, zo simpel is dat.

J.J.A. Mooij definieerde de canon ooit als (de cursiveringen zijn van hem): „een verzameling van literaire werken, die in een *samenleving* als *waarddevol* erkend worden, en die dienen als *referentiepunten* in de literatuurbeschouwing (met name de literaire kritiek) en in het onderwijs (en daar dan ook onderwezen worden)”. (1) Hij schreef dit in 1985 en getuige de woorden „dan ook” was het toen nog vanzelfsprekend dat in het literatuuronderwijs de canon werd behandeld. Ook al was niet iedereen het erover eens hoe die canon er precies uitzag, over de grote lijnen was er wel een *communis opinio*, misschien minder wat de concrete werken betreft maar toch zeker wat de auteurs aangaat.

De canon is bijzonder hardnekkig en wezenlijke veranderingen erin zijn zeldzaam. Je kunt dan denken aan de deconfiture van Cats door Busken Huet of de ravage die de Tachtigers aanrichtten in de negentiende-eeuwse poëzie (en omgekeerd wat zij betekend hebben voor de appreciatie van bijvoorbeeld Multatuli). Die hardnekkigheid kan aardig gedemonstreerd worden aan de hand van een artikel van Jaap Goedegebuure: „Canonvorming na Knuvel-der”, eveneens uit 1985. (2) Hij veronderstelt daar dat de Knuveldercanon zal veranderen door de herontdekking van auteurs als Focquenbroch, Jacob Campo Weyerman en Jacob Israël de Haan als romancier. Maar zijn ver-

werd geboren in 1944 in 3
Bocholtz. Studeerde
Nederlands aan de K.U.
Nijmegen. Is parttime
docent Nederlands aan een
havo-vwo-school. Naast
diverse schoolboeken
publiceerde hij o.a. over
Mulisch, over Bordewijk,
over sciencefiction en fantasy
en over literatuuronderwijs.
Adres: Prof. Schrijnenstraat 3,
NL-6524 PZ Nijmegen.

wachting is niet uitgekomen: nu, twintig jaar later, zijn die figuren weer even marginaal geworden als ze ten tijde van Knuvelde waren.

Na het artikel van Mooij is er veel veranderd. In onderwijskundige theorieën kwam het hele verschijnsel „canon” steeds meer onder vuur te liggen: het zou slechts een lijst zijn van en voor een literaire elite, hij is absoluut ongeschikt voor jonge mensen van 16, 17 jaar, hij werd bedacht door maffe neerlandici die te lui zijn om iets nieuws te lezen, leerlingen zouden er voor- goed een weerzin tegen literatuur door krijgen, enz.

Die veelgemaakte traditionele canon is er echter niet voor niets. Wie ooit alle sonnetten van Hooft heeft gelezen, weet dat de drie of vier die telkens weer afgedrukt worden verreweg de beste zijn. Wie ooit het hele *Liedboek* van Bredero heeft gelezen, weet dat het terecht is dat men telkens weer „Boerengedichten”, „’s Nachts rusten meest de dieren” en „Wat dat de wereld is” afdruckt. Voor een neerlandicus zijn deze teksten wellicht afgezaagd, maar voor een leerling zijn ze nieuw.

Naast deze canon van werken is er ook een canon van auteurs en van begrippen. En binnen deze drie canons is er een rangorde. Het is absurd leerlingen een onbekend gedicht van Vondel voor te schotelen in plaats van „Kinderlijk”, maar het is nóg absurder hen in contact te brengen met het werk van P.A. Daum in plaats van dat van Couperus. En het allerdomst is hun niet meer te leren wat verlichting en impressionisme zijn, maar in plaats daarvan met hen te discussiëren over de „leeservaringen van de leerling”, „de eigen perceptie”, „zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin” en „levensvragen op sociaal, psychologisch en cultureel gebied”.

Deze citaten komen uit een brochure van de Stichting Leerplan Ontwikkeling waarin het huidige Nederlandse examenprogramma uiteengezet wordt. (3) In tegenstelling tot wat men misschien zou verwachten, staat in dat programma niet de concrete onderwijsinhoud maar welke „eindtermen” gehaald moeten worden. En deze eindtermen zeggen niet wat de leerlingen moeten kennen maar wat ze moeten kunnen.

Vroeger heerste er een communis opinio dat onderwijs ervoor diende om leerlingen een zekere algemene ontwikkeling bij te brengen. Men vond dat jonge mensen iets moesten weten van de natuur, van de oorsprong van onze welvaart, de ons omringende grote talen, de eigen letterkunde zelfs.

Deze opvatting is grotendeels verlaten. We moeten in het Nederlands voortgezet onderwijs de leerlingen geen kennis meer aanbieden maar hun de methoden aanleren om zelf die kennis op te doen. Docenten zijn niet langer lesgevers die informatie verstrekken maar begeleiders van informatie zoekende leerlingen. Korter gezegd: we moeten hun niet meer iets leren, maar we moeten hun „leren leren”. (Van deze uitdrukking werd in het weekblad *HP/De Tijd* gezegd dat alleen iemand die didactisch gehersenspoeld is ze kan

bedenken.) (4) Het gaat in het onderwijs dus niet meer om kennis maar om „vaardigheden”: informatie vinden en verwerken, verslag uitbrengen, zelfreflectie, discussiëren en nog veel meer.

Het meest getroffen door de vaardighedenideologie is waarschijnlijk het literatuuronderwijs. Want wat moeten /mogen we volgens het examenprogramma doen in de literatuurlessen?

Een normaal mens zou denken: nou, de kinderen wat vertellen over belangrijke boeken, schrijvers, stromingen, hun mooie voorbeelden laten lezen, daar wat vragen over stellen, met hen praten over die teksten, en zo nog het een en ander. Eigenlijk dus gewoon de canon behandelen, wat Mooij de „referentiepunten” van de literatuur noemde en de Amerikaanse dichter Ezra Pound in *Canto XI* „the usual subjects / Of conversation between intelligent men”. (5)

5

Leerlingen hebben namelijk recht op die canon. Ze hebben er recht op dat hun de referentiepunten worden aangeboden waaraan zij hun latere lectuur kunnen meten. Ze hebben er recht op een algemene literaire ontwikkeling te krijgen, opdat ze niet als nitwits te kijk staan als er woorden vallen als „sonnet”, „Multatuli” en „dada”. Dat is niet slechts een kwestie van onderwijs maar ook van sociale rechtvaardigheid. Want kinderen uit betere milieus horen heus wel dat een beschaafd mens weet wat deze woorden betekenen, maar die uit eenvoudiger milieus horen dat thuis minder vaak en dienen het daarom op school te krijgen. Het tragische en onthutsende is dat in Nederland juist de politieke linkse zijde het hele idee dat onderwijs ook tot eruditie moet leiden, om zeep heeft geholpen. Vroeger werd gezegd dat de kerk de mensen dom hield, tegenwoordig zijn dat sociaal-democratische onderwijspolitici. Al in 1978 moest W.F. Hermans naar aanleiding van toenmalige vernieuwingsplannen schrijven: „De tendens is duidelijk: het arbeiderskind moet altijd een arbeiderskind blijven, dat arbeidersleesstof mooi vindt en het mag nooit te weten komen, dat er nog wel wat anders bestaat dan *Privé* en *Viva*.” (6)

Die politici wordt de hand gereikt door didactici en onderwijstheoretici, de bedenkers van de eindtermen. In de boven geciteerde SLO-brochure nemen de eindtermen voor letterkunde op het vwo tweeëneenhalve dichtbedrukte bladzijden in A4-formaat in beslag. Ze vallen uiteen in drie „subdominen”: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Ik citeer in lichtelijk verkorte en leesbaarder vorm de eindtermen voor literatuurgeschiedenis:

„De kandidaat kan

35 een overzicht geven van de hoofdlijnen van de geschiedenis van de literatuur, waaronder de eigentijdse literatuur.

36 op grond van zijn kennis van verhalend proza, drama en poëzie de gelezen werken plaatsen in cultuurhistorisch perspectief.”

Dit is alles. Voor literaire begrippen staat er al iets meer:

„De kandidaat kan

32 literaire tekstsoorten onderscheiden en aangeven waarin deze zich qua leesdoel en leeswijze onderscheiden van niet-literaire en non-fictionele tekstsoorten.

33 het gangbare begrippenapparaat toepassen.

34 met behulp van zijn kennis van literaire begrippen [...] literaire teksten analyseren, interpreteren en waarderen.”

Niemand van de schrijvers hiervan heeft zich blijkbaar gerealiseerd hoe komiek eindterm 32 is. Talrijke wetenschappelijke artikelen zijn er geschreven, hele polemieken zijn er gevoerd over het verschil tussen literatuur en lectuur, zonder dat dit ooit iets zinnigs heeft opgeleverd, maar onze leerlingen zullen dat varkentje dankzij onze nieuwe didactische inzichten wel even wassen...

Ach, zal men zeggen, afgezien van die term 32 is dit toch allemaal heel redelijk, verstandig en honorabel? Maar laten we dan eens kijken wat er staat onder het kopje „Literaire ontwikkeling”, met ca. anderhalve pagina verreweg het grootste onderdeel. Daar staat (en ik kort nu werkelijk heel erg in): „De kandidaat kan

26 leeservaringen opdoen door het lezen van een gevarieerd aanbod van teksten, zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leessmaak kan ontwikkelen.

27 aan de hand van literaire teksten een aantal leeservaringen opdoen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.

28 op grond van de leeservaringen, genoemd in eindterm 26 en 27, van zijn persoonlijke leeservaringen beargumenteerd verslag uitbrengen.

29 adequate tekstbenaderingswijzen hanteren.

30 relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren.

31 zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.”

Niemand van de schrijvers hiervan heeft zich klaarblijkelijk gerealiseerd dat 26 een open deur is, dat 27 wel heel erg de kracht van literatuur overschat en dat 28 en 31 hetzelfde zijn...

Downloaden, scannen, uitprinten

Dit hele zaakje moet zijn neerslag vinden in een „leesdossier”, waarin de leerling verslag doet van de boeken die hij moet lezen. Voor dat leesdossier is echter *uitsluitend eindterm 31 verplicht gesteld*. Met andere woorden: het gaat de bedenkers van het examenprogramma slechts om de persoonlijke gevoelens van de leerling. Zoals Cyrille Offermans schrijft: „Het gaat niet langer om het doorgronden van het verhaal of het gedicht maar om de reacties van de lezer. Geef je mening over dit gedicht. Welke regel spreekt je het meeste

aan? Heb je ook zelf wel eens een gedichtje geschreven? Vond je dat leuk?” (7) Wie denkt dat Offermans deze vragen uit zijn duim zuigt, vergist zich: dit type is in bijna elk modern leerboek te vinden. Een hoogtepunt is de vraag bij een fragment van Proust in een vwo-boek: „Heb je zelf ook wel eens een ervaring gehad waarbij een geur of smaak een herinnering oproept?” (8)

Literatuur is in de visie van de literatuurdidactici niet *an sich* van belang maar staat ten dienste van een vaardigheid van de leerling. En die vaardigheid is nooit „kunnen genieten van literatuur”, - want wee de leerling die durft te zeggen dat het boek niets voor zijn persoonlijke ontwikkeling of zijn maatschappelijke visie heeft betekend maar dat hij het wel leuk vond om te lezen. Die vaardigheid is: je gevoelens kunnen uiten bij (nauwelijks: óver) boeken, dat wil zeggen vrijblijvend leuteren en kletsen.

Ter wille daarvan wordt in de toelichting het „beschrijven, verdiepen en evalueren” uit eindterm 31 tot wanstaltige proporties opgeblazen. De *beschrijving* blijkt zelf namelijk weer te bestaan uit drie delen: een persoonlijke reactie op het boek, een motivering van de keuze ervan en een korte samenvatting van de inhoud. De *verdieping* is een specifieke „verwerkingsopdracht”, zoals een beschouwing over de karaktersketch of de spanningsopbouw, een vergelijking met een soortgelijk literair werk, etc. De *evaluatie* ten slotte is het eindoordeel over het boek waarbij de leerling verplicht is aandacht te schenken aan wat hij „moeilijk, verwarrend of onduidelijk” heeft gevonden. En zo’n lap tekst moet een leerling twaalf (vwo) respectievelijk acht (havo) keer uit zijn tekstverwerker persen! (9)

Dit is voorwaar geen klein bier, om het maar eens voorzichtig te zeggen. Allicht dus dat de leerlingen zich vooral toeleggen op *downloaden* van internet, *scannen* van uittrekselboeken en *uitprinten* van de LiteRom. Want laten we elkaar in niets wijsmaken: slechts bitter weinig in het leesdossier is van de leerlingen zelf afkomstig. Elke docent die ook maar een beetje uit zijn ogen kijkt, wéét dit (en bij de borrel na de diploma-uitreiking wordt het hem ook nog eens verteld). En iemand die zegt dat dit niet waar is, is te kwader trouw.

Ofschoon staatssecretaris Adelmund in 2000 het leesdossier niet langer verplicht stelde, wordt het toch nog steeds op (vrijwel?) alle scholen aangelegd, want ook op het gebied van onzin treedt een gewenningsproces op: als je er maar lang genoeg mee bezig bent geweest, zie je niet meer dat het eigenlijk flauwekul is. Het grootste deel van de literatuurlessen wordt hieraan verspild, waardoor er van een fatsoenlijke behandeling van de twee andere „domeinen” nauwelijks tijd overblijft.

Op het havo is het bovendien nog veel erger dan op het vwo, omdat daar helemaal geen literatuurgeschiedenis meer in het curriculum zit. Laat men zich goed realiseren wat dit betekent: leerlingen die de op één na hoogste

intellectuele opleiding na de basisschool volgen, hoeven niets te weten van onze literaire geschiedenis...

Dit heeft natuurlijk desastreuze gevolgen voor het leesdossier. Als schrijvers niet meer behandeld worden (havo) of zo beknopt dat er eigenlijk niet veel meer verteld wordt dan dat ze (hebben) bestaan (vwo), dan is er weinig kans dat leerlingen hun boeken op de literatuurlijst zetten. Dus grijpen ze telkens weer naar de allerbekendste namen, naar wat ze van vriendjes horen („lekker makkelijk en dun”, „er zijn zat uittreksels van”) en vooral naar de Boektoppers- en Lijsters-reeks van de voorgaande jaren. Zo ontstaat er op school geleidelijk een nieuwe en zeer uniforme canon: die van dunne, makkelijke, populaire, modieuze, goedkope boekjes, met af en toe een *everseller* ertussen zoals *De aanslag* en *Twee vrouwen*.

Het leesdossier heeft nog een ander gruwelijk gevolg. In de regelgeving staat dat er geen cijfer aan gegeven mag worden, het moet slechts „naar behoren” uitgevoerd zijn. Het enige waar de leerling een cijfer voor moet krijgen is een (meestal mondeling) examen over dat leesdossier. Als het echter door de docent goedgekeurd is, zo redeneren schoolleidingen, hoe kan een leerling dan in een gesprek erover nog een onvoldoende halen? Als je dissertatie is goedgekeurd, kun je tijdens de promotieplechtigheid toch ook niet meer zakken? Zo is het op sommige scholen letterlijk *verboden* een onvoldoende voor het examen letterkunde te geven. En daarmee verliest het vak elke status, zoals iedereen weet die in het onderwijs zit.

Burgerlijke ongehoorzaamheid

Wie is de schuld van deze ellende? Je kunt natuurlijk naar de overheid wijzen, die dit alles ingevoerd heeft. Politici worden echter gevoed door de adviezen die ze krijgen van allerlei aan de weg timmerende personen en instanties, in dit geval dus didactici aan de lerarenopleidingen en instellingen als de Pedagogische Centra en de Stichting Leerplan Ontwikkeling. We zouden dus de lieden die daar hun tijd verdoen, de schuld kunnen geven.

Maar laten we niet naar anderen wijzen, laten we de hand in eigen boezem steken. De werkelijke schuldigen zijn natuurlijk wij: de leraren Nederlands die het zich allemaal hebben laten aanleunen en - nog erger - erin zijn gaan geloven. Of die in ieder geval gehoorzaamden.

En dat moeten wij niet doen. Ooit, toen we allemaal nog jong en links waren, hadden we de burgerlijke ongehoorzaamheid hoog in het vaandel staan: de moed om nee te zeggen tegen de autoriteiten, de moed om niet mee te gaan met de stroom en je eigen plan te trekken.

Als we nog de canon behandelden, zouden we kunnen vertellen over de mannen van *Forum*, die weigerden zich over te leveren aan een systeem, of dat

nu een godsdienst was, een politieke ideologie of een pseudo-wetenschap als didactiek.

Dat het begrip burgerlijke ongehoorzaamheid later in Nederland is verloederd, ontaard en verploert tot *laissez faire*, tot gedoogbeleid en poldermodel, is nog geen reden om het niet in zijn eigenlijke betekenis in ere te herstellen. Wij hadden gewoon niet moeten meedoen en niet moeten huilen met de wolven. Wij hadden tegen de bedenkers en de meelopers van het leesdossier en de eindtermen, tegen de Wam de Moors, de Theo Wittes, de Ruud Kraaijevelds, de Joop Dirksens en vooral de boeven van de SLO (10) een beroemd gedicht van Remco Campert moeten parafraseren:

9

.....

iemand weigert het leesdossier
iemand smijt de SLO hun brochures in het gezicht
iemand staat zijn integriteit niet af aan de schoolleiding
iemand spuugt op de grond als hij een didacticus ziet
iemand geeft gewoon les

En vooral moeten we bij voortduring tegen genoemde lieden citeren: „Opa de pest met je oude verhalen” - want het zijn intussen gelukkig alweer oude verhalen aan het worden. De wal keert altijd het schip, onzin wordt na verloop van tijd steeds ontmaskerd, pseudo-geleerdheid gaat ooit met de billen bloot; uiteindelijk staat de hersenloze keizer in zijn rafelige hemd. Alleen in rare pedagogisch-didactische blaadjes en in malle organisaties als SLO, KPC, APS en PvdA worden deze mensen nog serieus genomen.

Elders kent binnenkort niemand hun namen meer.

Noten

- (1) J.J.A. MOOIJ, „Noodzaak en mogelijkheden van canonvorming”, in: *Spektator*, jg. 15 (1985-'86), nr. 1 (sept.), pp. 23-31.
- (2) JAAP GOEDEGEBOURE, „Canonvorming na Knuvelde”, in: *Spektator*, jg. 15 (1985-'86), nr. 1 (sept.), pp. 32-40.
- (3) J. VERBEEK, *Nederlands. Voorlichtingsbrochure havo/vwo*, Enschede, december 1996.
- (4) DIRKJAN VAN BAAR, „Het betere stampwerk”, in: *HP/De Tijd*, 4 juli 2003.
- (5) Dit is ook wat de leerlingen willen, zoals weer bleek uit een recent onderzoek onder letterenstudenten aan VU te Amsterdam. Zie WIMMAAS: „De Tweede-Faseleerling op de grens: een onderzoek naar de overgang van het vwo naar de universiteit”, in: *Tijp/Letteren*, jg. 13 (2003), nr. 2 (juli), pp. 18-21.
- (6) WILLEM FREDERIK HERMANS, „De vijanden van de lagere volksklassen”, in: *Houten leeuwen en leeuwen van goud*, Amsterdam, 1979, pp. 178-184.
- (7) CYRILLE OFFERMANS, *De ontdekking van de wereld. Essays*, Amsterdam, 2000, p. 45.
- (8) PETER BROFERS, *Eldorado. Teksten en opdrachten Frans vwo*, Amsterdam, 1998, blz. 82. Dit boekje is een ware schatkamer van krankzinnige vragen.
- (9) Uitvoeriger hierover: J.A. DAUTZENBERG, „Twijfels bij het leesdossier (en enige andere zaken)”, in: *Tijp/Letteren*, jg. 7 (1997-'98), nr. 4 (dec./jan.), pp. 36-45. Ook in: P.M. NIEUWENHUIJSEN (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie*, Leeuwarden, 1998, pp. 77-84. Ook in: *Levende Talen* nr. 539 (april 1999), pp. 282-285.
- (10) *Wam de Moor*: voormalig literatuurdidacticus aan de universiteit van Nijmegen en de bedenker van het leesdossier. *Theo Witte*: didacticus aan de universiteit van Groningen en begeleider van schoolprojecten voor „geïntegreerd literatuuronderwijs”. *Ruud Kraaijeveld*: ex-leraar Nederlands, (mede)auteur van literatuurmethoden van uitgeverij Thieme, propagandist van het leesdossier. *Joop Dirksen*: leraar Nederlands, gepromoveerd op een beschrijving van zijn eigen alternatieve lespraktijk, betrokken bij vrijwel elke didactische vernieuwing. *Stichting Leerplan Ontwikkeling*: een van de voornaamste adviesorganen van het ministerie, broedkamer van talloze onderwijsvernieuwingen, heeft nauwe contacten met de educatieve uitgevers.