



Wereldliteratuur in het curriculum

EEN ONDERZOEK NAAR DE PRAKTIJK VAN LITERATUUR ALS
ONDERDEEL VAN CULTURELE EN KUNSTZINNIGE VORMING (CKV)

MARIANNE HERMANS

Lezen
.....
STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen*, 2005
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?*, 2006
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*, 2006
Vries, Nienke de, *Lezen we nog?*, 2007
Chorus, Margriet, *Lezen graag!*, 2007

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is uitgevoerd door Marianne Hermans met financiële steun van Stichting Lezen, Amsterdam.

© 2007. Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
1.1	Culturele en kunstzinnige vorming	4
1.2	Integratie van literatuur en de kunstvakken in de tweede fase	5
1.3	Wereldliteratuur en literatuuronderwijs in de tweede fase	6
1.4	Raakvlakken tussen literatuuronderwijs en ckv1	7
1.5	Wat houdt wereldliteratuur in?	8
2	Onderzoek naar de positie van wereldliteratuur	11
2.1	Inleiding	11
2.2.	Onderzoeksopzet	12
3	Vakdidactici en andere betrokkenen uit het veld over wereldliteratuur	13
3.1	De rol van literatuur bij ckv1	13
3.2	De inhoud van wereldliteratuur	14
3.3	De aandacht voor wereldliteratuur	15
3.4	De didactiek van wereldliteratuur	17
3.5	Perspectief op de toekomst	19
4	Onderzoek bij docenten ckv1	21
4.1	Methode	21
4.2	De organisatie van het literatuuronderwijs	22
4.3	Samenwerking in het kader van ckv	24
4.4	Wereldliteratuur als discipline van ckv1	24
4.5	Meningen over literatuur bij ckv	25
4.6	Wel of geen wereldliteratuur: twee groepen docenten vergeleken	27
4.7	De invulling van wereldliteratuur	30
5	Lesmethodes	35
5.1	Wereldliteratuur in ckv1-methodes	35
5.2	Het literaire repertoire in lesmethodes voor GLO	37
6	Conclusies en aanbevelingen	39
	Bijlagen	
	Bijlage 1: Lesplannen literatuur en beeldende vorming	41
	Bijlage 2: Interviews	50

1 Inleiding

In het schooljaar 2005-2006 heeft Stichting Lezen in samenwerking met de projectgroep Cultuur & School van het ministerie van OC&W een project opgezet om literatuureducatie bij ckv1 te versterken. Onder de noemer *Leeskunst*¹ subsidieert *Stichting Lezen* bestaande initiatieven waarin samenwerking tot stand is gekomen tussen de talen en ckv1. Negen scholen kwamen in 2006 in aanmerking voor een subsidie. In 2007 is het project voortgezet met elf scholen. Veel scholen nemen poëzie als uitgangspunt, omdat het behapbaar is en veel aanknopingspunten biedt met andere disciplines. Poëzie dient in deze projecten als uitgangspunt voor beeldende kunsten, rap en performance, en het zelf schrijven van gedichten.²

De projecten van *Leeskunst* geven voorbeelden van ‘good practices’, maar het zou jammer zijn als het bij enkele losse initiatieven blijft. Het is de vraag of veel scholen werkelijk de noodzaak inzien van samenwerking tussen literatuur en de kunsten. In dit onderzoeksrapport wordt een stand van zaken gegeven van het onderdeel wereldliteratuur, dat behoort tot het domein van de culturele en kunstzinnige vorming (ckv1).

1.1 Culturele en kunstzinnige vorming

In de tweede fase bestaat culturele en kunstzinnige vorming (ckv) uit drie onderdelen. Bij *ckv1* komen alle kunsten als een samenhangend geheel aan bod: dans, drama, beeldende vormgeving (waaronder film en architectuur), muziek en wereldliteratuur. De vakken *ckv2* en *ckv3* gaan dieper op de afzonderlijke kunst disciplines in, met uitzondering van literatuur, dat geen deel uitmaakt van deze vakken. Het gymnasium kent een eigen variant op ckv met het vak klassieke culturele vorming (kcv), waarin de Griekse en Romeinse oudheid centraal staan. Tegenwoordig mogen scholen zelf kiezen of zij kcv tevens aanbieden voor niet-gymnasiasten.

De algemene doelstelling van ckv1 luidt: ‘De kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken uit voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur op grond van: ervaring met deelname aan culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten op het gebied van een of meer kunst disciplines, en de reflectie daarop.’³ Enerzijds wil men met ckv bijdragen aan de smaakontwikkeling, anderzijds wil men de leerlingen meer betrekken bij het buitenschoolse culturele aanbod, in de hoop dat zij ook in de toekomst vaker zullen deelnemen aan cultuur. Kenmerkend voor ckv1 zijn: een interdisciplinaire aanpak van de kunst disciplines, het zelfstandig of in groepsverband ondernemen van culturele activiteiten buiten de school, en de reflectie op het ervaren van kunst. In onderzoek naar de ontwikkelingen binnen ckv1 (Ganzeboom et al, 2004) wordt ckv1 geschaard onder het ‘ervaringsgericht leren’, vanwege de belangrijke rol van de culturele activiteiten. In principe moeten de activiteiten gespreid worden over de verschillende kunst disciplines, van ‘algemeen erkende kwaliteit’ zijn en plaatsvinden in een ‘live-omgeving’ zoals een schouwburg of museum.

¹ De coördinatie van het project is in handen van Marja Käss

² Meer informatie over de projecten van het schooljaar 2006-2007 is te vinden op www.leeskunst.nl.

³ Ministerie van OC&W (1998), Culturele kunstzinnige vorming 1: Examenprogramma's profielen vwo/havo, 6

Het eindexamenprogramma voor ckv1 bestaat uit vier domeinen: (A) deelname aan culturele activiteiten, (B) kennis van kunst en cultuur, (C) praktische activiteiten, en (D) verslaglegging en reflectie. Als houvast voor met name het domein 'kennis van kunst en cultuur' (domein B) wordt thematisch werken aanbevolen. In het ideale geval sluiten de activiteiten ook aan op een overkoepelend thema. Kennisoverdracht staat in dienst van de deelname aan culturele activiteiten en de verwerking daarvan. Het portfolio waarin de leerling reflecteert op zijn ervaringen geldt als afsluitend examen, maar wordt niet met een cijfer beoordeeld.

Ckv1 bestaat uit vijf kunstdisciplines die in onderlinge samenhang aangeboden worden: dans, drama, beeldende vormgeving (waaronder film en architectuur), muziek en wereldliteratuur. Idealiter wordt ckv1 gegeven door een multidisciplinair docententeam, maar in de praktijk komt dat niet altijd uit de verf. Er is vooral gebrek aan deskundigheid op het gebied van dans en drama⁴. Op een aantal scholen bestaat de sectie ofwel geheel uit kunstvakdocenten, ofwel geheel uit taaldocenten⁵. In het ckv1-volgproject (Ganzeboom et al., 2004) zijn geen duidelijke verschillen gevonden tussen de aanpak van de kunstvak- en de taaldocenten, behalve het feit dat de kunstvakdocenten meer belang hechten aan de eigen kunstzinnige activiteiten van de leerlingen.

Met ingang van augustus 2007 is de terminologie enigszins gewijzigd. Ckv1 heet voortaan *ckv* (zonder 1), ckv2 over de algemene cultuurgeschiedenis heet voortaan *Kunst Algemeen* en ckv3, verdieping in een van de kunsten, heet voortaan *Kunst* (beeldend), (dans), (drama) of (muziek).

1.2 Integratie van literatuur en de kunstvakken in de tweede fase

In de tweede helft van de jaren 90 kwam een stroom aan publicaties en samenkomsten over literatuuronderwijs en kunstvakken op gang. Er was veel te doen over de vernieuwingen in de tweede fase, die met name gevolgen zouden hebben voor het literatuuronderwijs. De mogelijkheden waren legio: afstemming tussen Nederlands en de moderne vreemde talen; een zelfstandige leergang literatuur waarin alle talen gezamenlijk aan bod komen; een combinatie van binnen- en buitenschoolse kunsteducatie waarin alle kunsten geïntegreerd aan bod zouden komen. Initiatieven in vakontwikkelgroepen en netwerken van scholen leidden tot 'good practices' voor het hele onderwijsveld.

Vergeleken met de oude situatie krijgen leerlingen in de tweede fase een veel breder aanbod van examenvakken en wordt van de leerlingen veel meer zelfwerkzaamheid verwacht. Met deze onderwijsvernieuwing is vooral gestreefd naar een verbetering van de aansluiting op het hoger onderwijs en een verbreding van de algemene ontwikkeling van de leerling. Er is meer accent komen te liggen op de beleving van kunst en literatuur dan op het verwerven van kennis. Ook speelt reflectie op de kunstzinnige ervaringen een grote rol, waarvan leerlingen verslag doen in een portfolio ofwel kunstdossier of leesdossier.

In de literatuurprogramma's voor Nederlands, de moderne vreemde talen en ckv1 wordt sterk de nadruk gelegd op vergroting van de onderlinge samenhang tussen de talen. De wet geeft drie prikkels voor samenwerking op het gebied van literatuuronderwijs: het geven van

⁴ Momentopnames ckv1: Eindrapportage ckv1-Volgproject (H. Ganzeboom et al., 2004)

⁵ in Momentopnames ckv1: Eindrapportage ckv1-Volgproject (H. Ganzeboom et al., 2004) was op 30% van de scholen sprake van een eenzijdige sectie met enkel kunstvakdocenten óf enkel taaldocenten.

één cijfer voor literatuur, de afstemming van het portfolio bij de talen en ckv1 en de inhoud van het examenprogramma. Daarmee geeft de vernieuwing van de tweede fase een impuls aan een al langer bestaand ideaal, namelijk de integratie van het literatuuronderwijs tot één algemeen vak. Het streven naar integratie van het literatuuronderwijs kwam begin jaren '90 al voor in de voorstellen van de CVEN en de CVE-MVT⁶. Het eindverslag van de CVEN (1991) rept van de mogelijkheid om boeken uit een niet-examenteel in vertaling te lezen voor de lijst: '(...) een aantal werken mag afkomstig zijn uit de literatuur van een 'niet-examenteel', waaronder de taal van de minderheid waartoe de leerling behoort; het wordt aan de docent / school overgelaten dit aantal te bepalen'. In 1996 werd door Theo Hoebbers en Theo Witte het netwerk GLO opgericht, bestaande uit zes scholen die een voorbeeldfunctie vervulden voor scholen die zelf één literatuursectie wilden oprichten.

Of een school volledig integreert wat betreft literatuur hangt af van de opinie van de talendocenten op een school. Meestal zijn de meningen verdeeld en zijn er enkele enthousiaste docenten nodig om GLO te organiseren. Uit een peiling van het CPS talencentrum in 2001⁷ bleek dat op meer dan de helft van de scholen enige vorm van samenwerking opgezet werd (leesdossier en programma). Een klein aantal scholen (7%) had een apart vak letterkunde ingevoerd. Vooralsnog lijkt echter niets erop te duiden dat GLO breed ingevoerd wordt op de scholen. Hoewel GLO in de vakdidactische literatuur enthousiast is ontvangen, maken praktische problemen dat scholen terughoudend zijn in het aanbieden ervan (zie ook Wenderich, 2004). Zo blijken de cultuurverschillen tussen docenten Nederlands en de moderne vreemde talen telkens weer een struikelblok (zie Geljon 2003, die Hoebbers en Witte raadpleegde).

Uiteindelijk is het de school die kiest hoe zij het literatuuronderwijs wil organiseren. Vanaf augustus 2007 is een apart cijfer voor letterkunde op de eindlijst niet meer verplicht. Ook het leesdossier is niet langer verplicht en literatuurgeschiedenis mag ook op havo-niveau weer gegeven worden. Dit kan ertoe leiden dat de situatie op veel scholen teruggedraaid wordt: literatuur komt terug als onderdeel van elke taal en er is geen verbindend element meer tussen de talen onderling en tussen de talen en de kunstvakken.

1.3 Wereldliteratuur en literatuuronderwijs in de tweede fase

De vervolgnota *Profiel van de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs* bevatte nog het voorstel dat literatuur voor 50% deel zou uitmaken van ckv1. Bij de ontwikkeling van het examenprogramma werd de aandacht echter evenredig verdeeld over vijf kunstdisciplines, waarvan wereldliteratuur er één is. In het eindexamenprogramma voor ckv1 wordt over literatuur het volgende gezegd: 'Binnen ckv1 heeft literatuur een wat afwijkende plaats. Het lezen van literatuur komt namelijk ook bij Nederlands en de moderne vreemde talen aan de orde en kent daar zijn eigen eindtermen. Binnen ckv1 staat bij het lezen van literatuur vooral de eigen ervaring en smaakontwikkeling voorop. Bovendien moet binnen ckv1

⁶ Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands (CVE-N) en Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen (CVE-MVT).

⁷ Hoebbers, T. *Samenwerking in het literatuuronderwijs*, CPS, 2001.

literatuur met de andere kunstdisciplines in verband worden gebracht.⁸ Daarbij moeten we denken aan het lezen van een boek als voorbereiding op een theatervoorstelling of als bron om voorstellingen in schilderijen te interpreteren, of het boek als uitgangspunt voor de verkenning van een thema. Maar het lezen van een werk uit de wereldliteratuur geldt ook als zelfstandige culturele activiteit: ‘Het lezen van een bepaald boek kan ook helemaal op zichzelf staan, los van een thema of andere culturele activiteit. Het belangrijkste is immers, dat een leerling de literatuur ontdekt, met name ook de literatuur die niet bij Nederlands of de verplichte moderne vreemde talen aan bod komt.’⁹

In de syllabus ckv van het Cito staat: ‘Het lezen van een boek is tijdrovend. Om deze tijd in de hand te houden zal een limiet gesteld moeten worden. Om het rendement van literatuur zo hoog mogelijk te laten zijn, zal men zich soms noodgedwongen moeten beperken tot korte verhalen, gedichten of delen van boeken (hoofdstukken, passages). Het verdient echter wel aanbeveling tevoren afspraken te maken of alle leesuren als studielasturen kunnen meetellen. Het lezen van literatuur zal ook vaak plaatsvinden in het kader van een thematische opdracht. In dit geval is het lezen ook een vorm van onderzoek en kan een deel van de tijd worden toegerekend aan domein B.’ Literatuur kan ook een invulling bieden aan de ‘praktische activiteiten’ van domein C, bijvoorbeeld in de vorm van een creatieve schrijfofdracht of een dichtworkshop.

Ckv1 is vooral een doevak: de culturele activiteiten staan centraal, de leerling moet uit de school, naar het theater, het museum of de concertzaal. Het lezen van wereldliteratuur lijkt daar op het eerste gezicht weinig mee van doen te hebben, maar ook op literair gebied zijn er buitenschoolse activiteiten, zoals tentoonstellingen in musea of bibliotheken, literaire festivals, theatervoorstellingen door schrijvers, dichtwedstrijden (de zogeheten *poetry slams*) en schrijversbezoeken. De kennismaking met hedendaagse en klassieke kunst en cultuur verloopt grotendeels via overkoepelende thema’s zoals *De Liefde*, *Helden*, *De Stad*, of *Verzet*. Voor het bespreken van literaire werken is strikt genomen weinig tijd binnen de beperkte uren voor ckv1. Wereldliteratuur heeft voornamelijk een ondersteunende rol binnen de thema’s die een kader bieden om de kunsten in samenhang. Daarnaast telt het zelfstandig lezen van een werk uit de wereldliteratuur ook als culturele activiteit.

1.4 Raakvlakken tussen literatuuronderwijs en ckv1

Ckv1 is gebaseerd op vijf kunstvakken met ieder hun eigen kennisgebied. Wereldliteratuur heeft een wat afwijkende plaats omdat er óók bij de talen aandacht is voor literatuur. De kunstvakdocenten oriënteren zich vooral op de – meer uitvoerend gerichte – hogescholen voor de kunsten, terwijl het vakgebied ‘literatuur’ sterk verband houdt met de inhouden die aan de universiteiten gedoceerd worden. Twee van de drie domeinen die in de eindtermen voor literatuur genoemd worden, te weten literatuurgeschiedenis en literaire analyse, zijn rechtstreeks afgeleid van de literatuurwetenschap. Het relatief nieuwe domein van de literaire ontwikkeling heeft aan de universiteiten vooralsnog veel minder aandacht

⁸ PMVO 1998: Nader beschouwd: integratie van literatuur in het studiehuis

⁹ PMVO 1998: Nader beschouwd: integratie van literatuur in het studiehuis

gekregen¹⁰. Literatuur is over het algemeen ook geen kunstvak aan de hogescholen, met uitzondering voor de leergangen 'literair schrijven'¹¹.

Niettemin hebben ckv1 en literatuuronderwijs een aantal zaken met elkaar gemeen: in beide vakken gaat het om de beschouwing van kunst / literatuur, beide gebruiken dezelfde literaire terminologie, en dezelfde wijze van verslaglegging in een dossier. Toneel en film kunnen zowel bij ckv1 als bij de talen aan bod komen. Toch is ckv1 allereerst een ervaringsvak, afgeleid van de buitenschoolse kunsteducatie, terwijl literatuuronderwijs in een binnenschoolse traditie staat en beleving van literatuur pas recentelijk deel uitmaakt van de wettelijke voorschriften, als tegenhanger van de bestuderende kant van het literatuuronderwijs.

Een ander onderscheidend kenmerk van ckv1 is de interdisciplinariteit, tegenover de monodisciplinariteit van het taalonderwijs. Binnen ckv1 zijn alle kunstvormen gelijkwaardig, maar binnen het literatuuronderwijs is literatuur een op zichzelf staand domein. Als er andere kunstvormen bij het literatuuronderwijs betrokken worden, staan zij vooral in dienst van een beter begrip van de literatuur. Binnen ckv1 draagt literatuur bij aan ervaringsgericht kunstonderwijs, evenals de andere kunstvormen¹². Dat is een wezenlijk ander uitgangspunt dan literatuur als zelfstandig vakgebied en het overhevelen van het literatuurgedeelte uit ckv1 is dan ook niet wenselijk.

Waar het binnen het taal- en letterkundeonderwijs met name gaat om de bijzondere vorm van de literaire taaluiting, zou bij ckv1 juist de inhoud van de tekst voorop moeten staan. De thematische opzet van ckv1 nodigt uit tot het leggen van dwarsverbanden tussen literatuur en andere kunsten. Bovendien geldt er bij ckv1 geen beperking voor het lezen van literatuur in vertaling, waardoor grenzen tussen taalgebieden overschreden kunnen worden en leerlingen kunnen kennismaken met andere literaire tradities dan zij bij de moderne vreemde talen doen.

1.5 Wat houdt wereldliteratuur in?

Veel auteurs verwijzen in hun werk naar bijbelse en mythologische bronnen, die voor jongeren echter grotendeels onbekend zijn.

Wam de Moor¹³ noemt de gevolgen van de Mammoetwet in 1968: het ontbreken van historische kennis, waardoor de behandeling van oudere literatuur op problemen stuit; het gebrek aan kennis van de bijbelse geschiedenis en van het klassieke erfgoed, waardoor verwijzingen in oude én hedendaagse proza en poëzie niet meer herkend worden; het verminderde aantal vreemde talen dat leerlingen leren, zodat verwijzing van de ene literatuur naar de andere zinloos werd; en de inkrimping van het literatuuronderwijs door

¹⁰ Onderzoek naar literaire ontwikkeling is onder andere gedaan door Da Silva en Schlundt-Bodien; Th. Witte; E. van Schooten; C. Stalpers

¹¹ Zie ook Henriëtte Coppens – Bronnenboek ckv1 (2001)

¹² Nader beschouwd. Nader beschouwd: Integratie van literatuur in het studiehuis. PMVO, 1998 (update 2000).

¹³ W. de Moor: Werken die plaats en tijd te boven gaan. In: W. de Moor (red.) 1992, Een zoen van Europa. Literatuur van klasse. Apeldoorn: Van Walraven

een algehele vermindering van de lestijd. Wereldliteratuur zou een deel van dit kennishiaat kunnen opvullen door aandacht te geven aan universele thema's en motieven, waarmee tevens een verband kan worden gelegd met andere kunstvormen.

Het begrip wereldliteratuur dekt echter vele ladingen en de eindtermen voor ckv1 bieden weinig houvast aan docenten die zich afvragen onder welke vlag ze moeten varen. In feite hanteert elke docent zijn eigen criteria, waardoor de invulling van literatuuronderwijs over het algemeen net zo divers is als het lerarenbestand. Bij ckv1 kunnen leerlingen ook eens literatuur lezen die niet vanzelfsprekend in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden, met name niet-westerse literatuur. Zo kan het curriculum uitgebreid worden met Afrikaanse, Aziatische, Chinese, Japanse, Oost-Europese en Zuid-Amerikaanse literatuur. Een andere interpretatie van de term wereldliteratuur is dat het gaat om westerse literatuur van wereldklasse, zoals de *Ilias*, *Don Quichote*, *De goddelijke komedie*, *Faust*, ... Maar het aanbieden van de westerse klassiekers kan ook al bij de moderne vreemde talen en Nederlands¹⁴. Tot slot biedt wereldliteratuur ook de mogelijkheid om niet-gymnasiasten in aanraking te brengen met de klassieke oudheid, zoals met name Cor Geljon in verscheidene bijdragen heeft bepleit.

Volgens de examenvoorschriften moet men bij ckv1 tevens aandacht besteden aan niet-westerse kunst en cultuur. Wereldliteratuur zou daartoe een uitgelezen kans bieden door het aanbod van niet-westerse literatuur in het onderwijs op te nemen. En de nieuwste Nederlandse literatuur van de Marokkaanse, Turkse, Iranese, Somalische en andere Nederlandse schrijvers met een niet-westerse achtergrond kan daarbij aansluiten, hoewel deze schrijvers natuurlijk ook als oorspronkelijk Nederlandstalige literatuur binnen het moedertaalonderwijs aan de orde gesteld kunnen worden. In artikelen en ckv1-methodes wordt doorgaans een onderscheid gemaakt naar drie invalshoeken voor wereldliteratuur¹⁵:

- 1 Wereldliteratuur als *literatuur*, waarbij de leerling gebruikmaakt van de technieken die hij geleerd heeft in het literatuuronderwijs, met aandacht voor ruimte, tijd, verteltechniek, perspectief en personages. Vanuit niet-westerse perspectief kan de leerling nagaan in hoeverre thema's en motieven een algemene geldigheid bezitten.
- 2 Wereldliteratuur als *inspiratiebron* voor andere vormen van kunst, waarbij het vooral gaat om de visie van de kunstenaar op de oorspronkelijke tekst. Tekst en kunstwerk worden met elkaar vergeleken: in hoeverre is sprake van een nieuwe creatie?
- 3 Wereldliteratuur als *confrontatie* met andere culturen: in de literatuur op zoek gaan naar het beeld van een andere cultuur, waarbij men niet de eigen cultuur tot maatstaf maakt. De inhoud gaat hier boven de vorm: de oplossingen die men bedenkt voor problemen, de uitwerking van bekende en onbekende thema's, de visie op de maatschappij, het beeld van de westerling en de verhouding tussen fictie en werkelijkheid.

¹⁴ H. Coppens (2001) Bronnenboek ckv1, p. 29

¹⁵ Palet Mono, 2002: 103

De inhoud van wereldliteratuur biedt nog steeds alle ruimte voor discussie. Maar behalve de vraag ‘wat’ men moet met wereldliteratuur, is er ook nog de vraag van het ‘hoe’, die echter vrijwel geen aandacht heeft gekregen.

2 Onderzoek naar de positie van wereldliteratuur

Het is de vraag in hoeverre er ooit sprake is geweest van een schakel tussen talen en kunstvakken via het vak ckv1. Hebben docenten de invoering van ‘wereldliteratuur’ in het curriculum aangegrepen voor het leggen van deze verbinding, of laten ze de literatuur als kunstdiscipline merendeels ongemoeid? In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek onder docenten en andere betrokkenen bij ckv1, waarin de plaats en invulling van wereldliteratuur centraal staan.

2.1 Inleiding

In 2000 is vanuit de Universiteit Utrecht onderzoek gedaan naar de invoering van ckv in het kader van een studie naar het effect van dit vak op de cultuurdeelname van jongeren: het ckv-volgproject ¹⁶. Een grootschalige dataverzameling vond plaats in het voorjaar van 2000. Onderdeel van het project was de schriftelijke ondervraging van docenten ckv. In totaal hebben 86 docenten havo/vwo een vragenlijst ingevuld over ckv, een respons van ruim 50%. Een deel van de vragenlijst had betrekking op het onderdeel literatuur in relatie tot multiculturaliteit (MPS-project, Ganzeboom & Van Rees 1998). Enkele resultaten van dit onderdeel van de vragenlijst worden hieronder weergegeven.

De helft van de ondervraagde docenten (52%) vond dat het onderdeel literatuur bij ckv1 zeker de gelegenheid gaf om niet-westerse literatuur aan de orde te stellen. Een derde vond het eenvoudig om geschikte niet-westerse literatuur te vinden die bruikbaar is voor ckv-lessen, maar eveneens een derde vond juist van niet. Verder was krap eenderde van de docenten van mening dat er geen tijd was voor niet-westerse literatuur in de ckv-lessen, tegenover 40% die meende daar wél tijd voor was.

Niet-westerse literatuur kan literatuur omvatten uit Suriname, Turkije, Marokko, maar evenzeer uit bijvoorbeeld Rusland, Zuid-Amerika, China en Japan. Literaire teksten uit culturen die voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen relevant kunnen zijn, werden nog weinig gebruikt in de lessen door de docenten. 6% had wel eens Surinaamse literatuur besproken, 5% Antilliaanse, 7% Turkse en 11% Arabische literatuur. Wel gaf 44% van de docenten aan dat ze teksten besproken hadden uit de overige niet-westerse literatuur.

Docenten is ook gevraagd of ze literaire teksten uit bovengenoemde landen of culturen lieten meetellen als activiteit waarvan leerlingen verslag doen in het kunstdossier. Dat was meestal het geval: steeds 75 tot 85% zei dat dat was toegestaan. Nederlandse literatuur mocht daarentegen van ruim de helft van de docenten niet in het kunstdossier. Deze teksten horen bij het vak Nederlands, terwijl bij ckv juist niet-Nederlandse teksten aan de orde moeten zijn.

Door DUO Research werd in opdracht van Stichting Lezen in het najaar van 2004 een omnibusonderzoek uitgevoerd onder sectievoorzitters ckv en cultuurcoördinatoren in het voortgezet onderwijs. Van de 115 respondenten waren er 34 ckv-sectievoorzitters op havo

¹⁶ Zie ook Momentopname 2000, Ganzeboom e.a. 2001 Momentopnames ckv. Eindrapportage ckv-Volgproject, 2004

of vwo. Op de onderzochte havo- en vwo-scholen kwam in driekwart van de gevallen literatuur aan bod tijdens ckv (76% van 34). Ruim de helft van de ondervraagden stelde literatuur aan de orde in relatie tot andere kunst disciplines (zoals muziek, dans en film), terwijl ca. 30% literatuur als zelfstandige kunst discipline behandelde.

De invulling die door deze ckv-coördinatoren werd gegeven aan literatuur bestond voor 60% van de respondenten uit creatief schrijven. Ongeveer de helft van de ondervraagde sectievoorzitters liet leerlingen een boek lezen uit de wereldliteratuur en eveneens de helft besteedde aandacht aan de ‘grote verhalen achter de kunst’. Minder dan de helft (42%) had oog voor interculturele literatuur en één op de tien ckv-coördinatoren gaf aan dat een bezoek aan een literair festival tot de gebruikte mogelijkheden behoorde. Op een derde van de scholen waar literatuur deel uitmaakte van ckv, gebeurde dat projectmatig in samenwerking met één of meer talensecties.

2.2 Onderzoeksopzet

In het najaar van 2006 is in opdracht van Stichting Lezen onderzoek gedaan naar de positie en de inhoud van wereldliteratuur in de tweede fase van havo en vwo. In dit onderzoek staat de vraag centraal in hoeverre wereldliteratuur aan bod komt op scholen die ckv1 aanbieden. De bedoeling van het onderzoek is om een beeld te geven van de positie van wereldliteratuur binnen ckv1 en van de invulling die de docenten geven aan literatuureducatie in een kunstzinnige context. Het onderzoek heeft dus een tweeledig doel:

- 1 Inventariseren in hoeverre literatuur een onderdeel is in de praktijk van het vak ckv.
- 2 Een beeld schetsen van de concrete invulling van (wereld)literatuur binnen het vak ckv.

De doelstellingen leiden tot de volgende subvragen:

1. Hoeveel docenten besteden aandacht aan literatuur als één van de deeldisciplines van ckv?
2. Hoeveel tijd besteden deze docenten aan literatuur als één van de deeldisciplines van ckv?
3. Welke invulling geven deze docenten aan literatuur binnen het vak ckv?
 - a Wat verstaan docenten onder wereldliteratuur?
 - b Welke literaire activiteiten ondernemen docenten?
 - c Wat voor soort teksten gebruiken docenten binnen ckv?

Om deze vragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden van dataverzameling. In 2005 en 2006 zijn docenten ckv1 benaderd voor het invullen van een vragenlijst over hun lespraktijk en het onderdeel wereldliteratuur in het bijzonder. Hiermee kon een beeld worden gevormd van de huidige praktijk ten aanzien van literatuur als kunstzinnige vorming. Ter verdieping van deze gegevens is een tiental interviews gehouden met mensen uit het onderwijsveld: docenten, vakdidactici en andere betrokkenen. De uitkomsten van het onderzoek moeten zicht bieden op de positie van wereldliteratuur binnen ckv en lacunes blootleggen. Daaruit volgen suggesties om literatuureducatie vorm te geven in een kunstzinnige context.

3 Vakdidactici en andere betrokkenen uit het veld over wereldliteratuur

In dit hoofdstuk komen de visies van betrokkenen uit verschillende hoeken aan bod. In 2006-2007 zijn interviews gehouden met vakdidactici, docenten, lerarenopleiders en andere betrokkenen uit het veld van ckv1 en literatuuronderwijs: Jan Mulder, VU; Henriëtte Coppens, ICLON; Ad van der Logt, ICLON; Joop Dirksen, Plein College Eckart, Eindhoven; André van Dijk, Christelijk Lyceum Veenendaal; Marja Käss, coördinator van Leeskunssst; Lidwine Janssens, docente drama aan de Noord-Nederlandse Interfaculteit der Kunsten; Theo Witte, vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit Groningen; Maud Clumpkens, Academie voor Beeldende Vorming; Mart Janssens, Fontys Hogeschool voor de Kunsten; Marleen van Arendonk, Willem de Kooning-Academie in Rotterdam; Bernadet Dister, Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht. De vier laatstgenoemden zijn geïnterviewd door Wouda Zandbergen en Marijn Zwart, in het kader van hun opleiding tot docent aan de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam. De volledige interviews staan in de bijlagen.

3.1 De rol van literatuur bij ckv1

De betrokkenen zien literatuuronderwijs en wereldliteratuur bij ckv1 als twee verschillende onderwijsvormen. Het gaat om een principiële andere benadering: de leerling dient bij ckv1 zelf cultureel bezig te zijn, bijvoorbeeld het maken van een film over een boek. Ad van der Logt is van mening dat het bij ckv-1 niet gaat om het maken van boekverslagen, maar om een creatieve verwerking in een zelfgekozen kunstvorm. Het doel van ckv-1 is enerzijds culturele kennis, anderzijds inzicht in het proces dat aan het culturele product voorafgaat. Van der Logt ziet intertekstualiteit als een bruikbaar principe voor ckv1: 'Bij ckv-1 willen we een andere benadering dan bij de talen met hun boekverslagen. Juist bij ckv-1 kunnen we literatuur en de andere kunstvormen combineren door gebruik te maken van intertekstualiteit.'

André van Dijk stelt dat in het talenonderwijs de nadruk ligt op het analyseren en interpreteren van literaire teksten. Bij ckv1 zou de insteek eerder gericht zijn op beleving en ervaring. Op het Christelijk Lyceum Veenendaal krijgen leerlingen uit de hoogste klassen twee uur per week het vak letterkunde. Het doel van Letterkunde is het vergroten van de literaire competentie van de leerling, onder meer door het lezen van literaire en filosofische teksten. Het doel van ckv-1 is breder, namelijk de culturele ontwikkeling van de leerling. Leerlingen leggen een dossier aan over hun ervaringen met de letterkunde en de culturele activiteiten in het kader van ckv-1. Het dossier vormt de basis voor de voordracht die de afsluiting is van beide vakken.

Op het Plein College Eckart in Eindhoven bestaan ckv-1 en Literatuur naast elkaar als aparte vakken. In het verleden maakte Joop Dirksen enkele jaren deel uit van de sectie ckv1, tot het moment dat besloten werd om de uren voor literatuur weg te halen bij de aparte talen en samen te voegen tot een apart vak Literatuur. Noodgedwongen verliet de enige talendocent de sectie ckv-1 en daarmee verdween het literaire aspect uit dat vak. Nu

is ckv-1 volledig gericht op andere kunstdisciplines, zoals toneel, architectuur, musical en cabaret en toegepaste kunst.

Volgens Jan Mulder is literatuur binnen ckv een kunstvorm als alle andere. Als je het bij ckv weghaalt en bij GLO of Nederlands onder zou brengen, dan heeft het duidelijk niks meer met ckv te maken. Henriëtte Coppens benadrukt dat literatuur een kunstvorm is en als zodanig gedoceerd moet worden. Dat betekent dat bij literatuur ook aandacht voor het maakproces moet komen. Dat betekent leren hoé een literaire tekst tot stand komt, dus aandacht voor het schrijfproces, om meer begrip te krijgen voor het te lezen literaire kunstwerk. Het curriculum moet er dus op zijn gericht dat leerlingen inzicht krijgen in het maakproces van de verschillende literaire kunstvormen en met inzicht de verschillende literaire vormen kunnen 'beschouwen'.

Theo Witte vindt dat literatuur verder af staat van architectuur, dans, muziek en beeldende kunst, dan van andere narratieve en poëtische kunstvormen als film, toneel en songteksten. Maar aan de andere kant zijn er sterke raakvlakken met de cultuurhistorische en maatschappelijke achtergronden, met de benadering van kunst en met de reflectie en communicatie erover.

Overigens komen de verschillen tussen literatuur als kunstvak en literatuur als taalvorm ook onbewust tot uiting in de aanpak van de docenten die ckv1 geven. Zij zijn immers uit verschillende disciplines afkomstig. Uitgaande van de eigen opvattingen over hun vak, zou er geen verschil moeten zijn in de docerestijl voor ckv tussen de universitair geschoolde taaldocenten en de kunstgeschoolde docenten. In de praktijk blijken die verschillen er wel te zijn, zegt Henriëtte Coppens. De kunstvakken in het voortgezet onderwijs moeten zowel vanuit het kunstvakonderwijs als vanuit het wetenschappelijk onderwijs worden ondersteund, maar er is nu nog te weinig ondersteuning vanuit de universiteiten. Bij het literatuuronderwijs ligt dat juist andersom. Ad van der Logt, die nascholing verzorgde over wereldliteratuur, constateert dat de kunstvakdocenten over het algemeen wat huiverig zijn om met literatuur aan de slag te gaan. Ze hebben er wel interesse in, maar niet om ermee te werken in de klas.

3.2 De inhoud van wereldliteratuur

Wereldliteratuur is een breed begrip, literatuur laat zich moeilijk definiëren. Men is het erover eens dat het in ieder geval niet gaat om de gangbare literatuur van de moderne vreemde talen die al een plek in het curriculum hebben. Jan Mulder is wel van mening dat leerlingen in ieder geval iets mogen weten van belangrijke schrijvers die niet tot de Duitse, Franse of Engelse literatuur horen. Dit kan eventueel ook bij Nederlands, maar dan wel moet náást en niet in plaats van de verplichting om 8 of 12 Nederlandstalige literaire werken te lezen.

Ad van der Logt denkt eerder aan een combinatie van hoge en lage cultuur, gericht op aansluiting bij de 'contact zones' van de leerlingen. De term de term 'contact zone' is afkomstig van Ronald Soetaert en André Mottart. Wereldliteratuur is dan tevens de niet-

canonieke literatuur, waartoe ook stripverhalen behoren, zoals André van Dijk laat zien met het voorbeeld van de Kuifje-strips.

Wat de niet-westerse literatuur betreft, lijkt er sprake te zijn van een kloof tussen de retoriek en de praktijk. Wereldliteratuur is in de praktijk vooral de westerse canon, zo beaamt Joop Dirksen. Voor niet-westerse literatuur is eigenlijk geen plaats in het curriculum (op het Plein College Eckart komt literatuur alleen aan bod als GLO, nauwelijks bij ckv1) en als docent kun je ook niet alles bijhouden. Ad van der Logt stelt dat de niet-westerse literatuur bij ckv1 meer op zijn plaats is dan bij Nederlands, hoewel de discussie over de canon versus de leessaak van de leerling ook speelt bij ckv1. Op het Christelijk Lyceum Veenendaal gebruiken leerlingen de lijsten uit de methode *Metafoor*. Daarin komen ook multiculturele schrijvers voor als Vikram Seth, Maryse Condé en André Makine. Leerlingen lezen zo'n boek dan voor Letterkunde en doen bijvoorbeeld de verwerkingsopdracht voor ckv1. Op die manier kan er dubbel gebruik van worden gemaakt. De geïnterviewden zijn over het algemeen van mening dat wereldliteratuur daadwerkelijk iets toevoegt aan het curriculum. André van Dijk is blij met de ruimte die je als docent nu hebt. Vroeger was men maar een beetje canoniek Nederlands bezig; nu is de opzet veel ruimer. Door de canondiscussie ontstaat nu wel een nieuwe zoektocht naar kennis, misschien als reactie op de belevingskant van het literatuuronderwijs.

Leerlingen mogen op het Christelijk Lyceum Veenendaal literatuur lezen in vertaling. Volgens Marja Käss is dat op veel scholen een twistpunt. Op het Pantarijn College bijvoorbeeld wordt onder 'wereldliteratuur' verstaan: alles wat niet bij Nederlands of de moderne vreemde talen valt onder te brengen, en bij de moderne vreemde talen lezen leerlingen de teksten in de oorspronkelijke taal. Op het Plein College Eckart krijgen leerlingen een reader met fragmenten uit ca. 35 boeken uit de West-Europese literatuur: Süsskind, Houellebecq, hoogtepunten uit de Nederlandse (ca. 15 titels) en overige westerse literatuur (5 à 6 titels per taal). De fragmenten leiden de leerlingen door de thema's en tijden heen. Alle teksten mogen in vertaling gelezen worden, al levert dat wel eens strijd op met collega's van de vreemde talen, die liever zien dat leerlingen een tekst lezen in de oorspronkelijke taal. Voor het vak Literatuur is het lezen van de teksten echter losgekoppeld van het oefenen van de vaardigheid in een vreemde taal. Theo Witte vindt het lezen van vertaalde teksten prima, afhankelijk van doelstelling: voor literaire vorming maakt het niet veel uit en is de vreemde taal zelfs een ernstige belemmering als die niet voldoende wordt beheerst. Voor taalculturele vorming en voor taalverwerving is de vreemde taal echter onontbeerlijk. Henriëtte Coppens vindt dat er bij het doceren van vertaalde literatuur wel aandacht moet zijn voor de kunst van het literair vertalen.

3.3 De aandacht voor wereldliteratuur

Theo Witte was betrokken bij de beginfase van de onderwijsvernieuwingen en herinnert zich dat de Vakontwikkelgroepen Nederlands en ckv1 in 1995 uitgingen van een studielast van 50% voor literatuur, waarbij men dacht aan klassiekers uit de wereldliteratuur (Zuid Amerika, Spanje, Rusland, Italië en Scandinavië) en aan literatuur uit de landen van onze culturele minderheden. Er was zelfs een aantal voorgeschreven: 3 titels voor havo en 5 voor vwo. Helaas is er weinig van dit oorspronkelijke voorstel overgebleven.

Ook uit de meeste andere interviews komt naar voren dat er weinig aandacht is voor literatuur bij ckv1. Jan Mulder verwoordt het als volgt: 'De praktijk is dat de meeste scholen weinig of geen aandacht besteden aan het lezen van wereldliteratuur. Wel komt wereldliteratuur vaak voor bij toneel en film.' De invulling van ckv1 is sterk afhankelijk van de individuele docent en het beleid van de school. Veel ckv1 secties hebben geen taaldocenten, waardoor het niet verwonderlijk is dat de aandacht voor wereldliteratuur niet tot zijn recht komt. Joop Dirksen maakte dat ook mee op zijn school: hij was de enige in de ckv1-sectie met een talige achtergrond. Toen hij enkele jaren later de sectie verliet, waren er geen taaldocenten meer in de sectie, en dus is er nauwelijks meer aandacht voor wereldliteratuur.

Een tegengeluid komt van Henriëtte Coppens, die de aandacht voor wereldliteratuur 'onevenredig groot' noemt, '... omdat aandacht voor theater vaak via literatuur gaat, vaak zelfs slechts literatuur aanbiedt, aandacht voor de discipline film gebeurt vaak via verfilmde boeken, waarbij er ook veel aandacht voor het boek is en bij de thema's wordt altijd literatuur, vaak in de vorm van poëzie gebruikt.' Maar de aandacht is ook eenzijdig, namelijk overwegend receptief. Volgens Henriëtte Coppens is er in de lerarenopleidingen geen aandacht voor de productieve kant. 'Docenten die afgestudeerd zijn aan een kunstvakopleiding hebben een heel andere benadering, die leggen verbindingen tussen de (eigen) kunstpraktijk en de theorie en receptie.'

De docenten op de academies voor beeldende vorming die tevens scholing aanbieden voor ckv, vinden meestal dat literatuur niet bij de opleiding hoort; het hoort bij de talen. Maud Clumpkens meent dan ook dat studenten van de academies niet voldoende bagage meekrijgen om literatuur te kunnen geven bij ckv. Maar ze vindt ook niet dat het tot de taak van deze studenten behoort. De studenten hebben als het goed is literatuuronderwijs gevolgd op het voortgezet onderwijs en als ze in hun latere docentenbaan literatuur willen geven, moeten ze maar uit die ervaring putten. Tegelijkertijd is Maud Clumpkens wel van mening dat literatuur weliswaar in de lesmethodes voor ckv is opgenomen, maar dat het niet duidelijk behandeld wordt. Ze pleit voor cross-overs naar andere kunstvormen. Docenten zouden vaker dwarsverbanden moeten aangaan met collega's van andere vakken. Marleen van Arendonk geeft haar studenten zelf geen literatuurles, voornamelijk omdat de tijd daarvoor ontbreekt. In het verleden waren er wel opdrachten met literatuur, bijvoorbeeld een beeldende verwerking van thema's uit de mythologie. Marleen van Arendonk ziet wel mogelijkheden voor literatuur in vakoverstijgende opdrachten en vindt dat er dan ook aandacht moet zijn voor bijvoorbeeld Arabische of Turkse literatuur, vanwege het multiculturele karakter van de Nederlandse samenleving.

Ook Bernadet Dister houdt zich in de opleiding van aankomende docenten niet bezig met literatuur als onderdeel van ckv1. Er zijn al te veel kunsten waarover de studenten enige kennis moeten opdoen. De literatuur heeft bovendien een lange traditie in het voortgezet onderwijs. Ze ziet liever dat de docenten die er wél voor opgeleid zijn literatuur geven, dan dat 'haar' studenten literatuur moeten geven op een 'krakkemikkige' wijze. Wel zou er binnen de ckv1-sectie overleg moeten zijn tussen taal- en kunstdocenten, zodat ze hun lessen op elkaar kunnen afstemmen.

3.4 De didactiek van wereldliteratuur

Wat moeten we met wereldliteratuur? is de vraag die Cor Geljon stelde in een artikel in *TsjipLetteren*¹⁷.

Hoewel er veel discussie is geweest over de inhoud van wereldliteratuur, is er veel minder aandacht geweest voor de vorm waarin docenten die literatuur aan de leerlingen kunnen aanbieden. Zeker waar het gaat om klassikaal onderwijs, zou er een verschil moeten zijn met de praktijk binnen het literatuuronderwijs bij de talen of GLO. De didactiek van wereldliteratuur houdt in dat literatuur als kunstvak wordt beschouwd. Femke Saher geeft in haar scriptie¹⁸ een duidelijk beeld van wat zo'n kunstzinnige benadering zou kunnen inhouden. Zij baseert zich daarbij op kenmerken van postmodernisme en authentiek leren, wat leidt tot een lijst van kenmerken waaronder: aandacht voor de totstandkoming van 'literatuur' in het literaire veld; nadruk op de lezer; het onderscheid tussen hoge en populaire literatuur vervaagt; interdisciplinair aanbod met andere (kunst)vakken; aandacht voor pluralisme; gebruik maken van buitenschoolse kennisbronnen; meer aandacht voor de creativiteit van de leerling¹⁹.

De ideeën van de vakdidactici vertonen een overlap met de genoemde kenmerken van authentieke literatuureducatie. Zo verwijst Joop Dirksen naar het onderscheid tussen schools lezen het lezen thuis, een thema dat recentelijk onderzocht is door Dick Schram. 'In de lerarenopleidingen is helaas weinig aandacht voor de leesbevorderende aanpak. Hoe krijg je het juiste boek bij de juiste leerling? Dat is een kwestie van inschatten op niveau en interesse. Begin met leerlingen te laten nadenken over eigen ervaringen met boeken, zowel positieve als negatieve. Ga dan met ze in discussie over waarom zij denken dat een boek wel of niet geschikt is voor het literatuuronderwijs.'

Ad van der Logt probeert de typische ckv-elementen over te hevelen naar het literatuuronderwijs bij Nederlands, waar ze een uitwerking krijgen in bijvoorbeeld film en literatuur of voorspellend lezen. 'Het voordeel van de benaderingswijze van ckv1 is dat de leerling een andere vorm van intelligentie aanspreekt omdat hij zelf cultureel bezig moet zijn. Het maken van een film over een boek biedt bijvoorbeeld echt een meerwaarde. Je verlost leerlingen uit een star systeem van boeken samenvatten, personages beschrijven et cetera.' Van der Logt liet zich inspireren door de ideeën die Jaap Goedegebuure²⁰ in zijn oratie te berde bracht. Hij stelde dat het intertekstueel lezen één van de grote kansen is voor het literatuuronderwijs.

Een docent kan dit intertekstueel lezen op verschillende manieren vormgeven. Daar zijn verschillende manieren voor. Je kunt inzoomen op een bepaald motief uit de wereldliteratuur, bijvoorbeeld dat van de onbereikbare vrouw. Denk aan Dulcinea van *Don Quichote*, Dantes *Beatrice*, maar bijvoorbeeld ook de Maria uit *Het dwaallicht* van Willem

¹⁷ Cor Geljon in *Tsjip/ Letteren* 12, nummer 3, oktober 2002; *Wat moeten we met wereldliteratuur?* Wereldliteratuur en ckv1

¹⁸ Femke Saher (2004) *Postmoderne en authentieke literatuureducatie : een laatste redmiddel voor wereldliteratuur binnen het vak ckv1?* Universiteit Utrecht

¹⁹ F. Saher; p. 67 voor een overzicht

²⁰ J. Goedegebuure (2006) *Het mythische substraat*. Verhaalpatronen in de Nederlandse literatuur van de twintigste eeuw. Universiteit Leiden

Elsschot. Of leerlingen kunnen in bekende stripverhalen motieven ontdekken die ze in literaire werken ook zullen aantreffen. Een andere strategie is ‘voorspellend lezen’: geef de leerlingen een tiental zeer korte tekstfragmenten en laat hen op basis daarvan raden wat de inhoud van de roman is. Deze strategie kan toegepast worden op literatuur van over de hele wereld: een boek kan soms zo ver van leerlingen af staan (in cultureel opzicht) dat ze afhaken; dan kun je die drempels slechten door voorspellend lezen. Ook webkwesties zijn een goede werkvorm om intertekstueel lezen te bevorderen. De docent kan de bronnen die leerlingen op het internet moeten bestuderen zodanig kiezen dat de relatie met andere romans en verhalen daarin opgenomen is.

Het startpunt kan variëren. Neem *Karakter*: de film opent met de laatste ontmoeting tussen vader en zoon. Aan het eind komt deze scène terug, maar nu vanuit het perspectief van de vader. Maak leerlingen bewust van die perspectiefwisseling door te wijzen op het camerastandpunt, geef vier fragmenten uit het boek waarin een ontmoeting plaatsvindt tussen vader en zoon, verwijs leerlingen naar intertekstuele bronnen op het internet, ook schilderijen en andere kunstvormen. Zo help je leerlingen om vervolgens, na een of twee lessen zelf de weg te vinden. Ze snappen dan de manier van werken. Ook in een onderwijsleergesprek kan de docent leerlingen helpen de intertekst op te sporen. Bij gedichten kan de docent bepaalde woorden als hyperlink aanmerken en de leerlingen vragen op zoek te gaan naar de intertekst achter die woorden. Of dat werkt voor leerlingen? Volgens Van der Logt zijn jongeren wel degelijk bekend met intertekstualiteit, maar niet direct in de literatuur en niet onder die noemer. Wel pikken ze verwijzingen in films, videoclippen, stripverhalen, soaps en reclame snel op.

Lidwine Janssens, die onderzoek doet naar interdisciplinaire verwerkingsvormen voor, ontwerpt onderzoekscomposities waarbinnen ze een verhaal laat ontstaan om de opdrachten voor de leerlingen te kaderen²¹. ‘Momenteel ontwerp ik een onderzoekscompositie voor de onderbouw vanuit het boek *Kappen* (Carry Slee) en betrek daarbij museum, film en de bekende disciplines beeldend, muziek, drama, dans.’ Ook Theo Witte is van mening dat literatuurdocenten zich er meer van bewust zouden moeten zijn dat ze sámen met andere vakdocenten aan de literaire, beeldende, muzische, culturele, kunstzinnige vorming van de leerling werken.

Marleen van Arendonk pleit voor team-teaching als oplossing voor het kennisprobleem. Dat houdt in: een duidelijke taakverdeling tussen de docenten uit de verschillende vakgebieden, begeleid door een kunstcoördinator. Alle docenten kunnen binnen hun eigen vakgebied bijdragen aan wereldliteratuur, zodat niet één docent alles daarover hoeft te weten. Op het Pantarijn College in Wageningen biedt men bijvoorbeeld in 5 havo drie modules aan, elk met een andere docent: architectuur, film, en theater / musical. Ook André van Dijk spreekt van ‘team teaching’, waarmee hij refereert aan samenwerking van leraren uit verschillende secties. Het is mooi als er bij de andere vakken aandacht is voor literatuur, bijvoorbeeld passages uit *Max Havelaar* bij het geschiedenisonderwijs over de

²¹ www.kunstomdelevenskunst.nl

koloniale periode. Wereldliteratuur kan heel goed gecombineerd worden met andere kunst disciplines, zoals Maud Clumpkens betoogt met het begrip 'cross-overs'.

Henriëtte Coppens vindt dat er meer aandacht moet zijn voor het maakproces: leren hoe een literaire tekst tot stand komt. Aandacht voor het schrijfproces, om meer begrip te krijgen voor het te lezen literaire kunstwerk. 'Het ideale literatuuronderwijs zou aangeboden moeten worden door daarvoor goed opgeleide mensen die zowel op theoretisch als op praktisch gebied kundig zijn. Het curriculum moet er dus op zijn gericht dat leerlingen inzicht krijgen in het maakproces van de verschillende literaire kunstvormen en met inzicht de verschillende literaire vormen kunnen 'beschouwen'.'

3.5 Perspectief op de toekomst

Hoe ziet het ideale literatuuronderwijs bij ckv1 eruit volgens de geïnterviewden? Welke toekomst zien zij voor de wereldliteratuur in het curriculum? Ideaal en praktisch staan nog ver van elkaar, zoals op de school van Joop Dirksen. Hij ziet het liefst alles onder één noemer, zowel de literatuur als de andere kunsten. In de praktijk zal dit voorlopig niet verwezenlijkt worden door een gebrek aan tijd en het feit dat de ckv-sectie bestaat uit enkel docenten uit de expressievakken. Dirksen is bovendien bang dat door de nieuwe regelgeving op veel scholen de situatie teruggedraaid wordt naar vroeger: literatuur als onderdeel van de verschillende talen. Als dat zou gebeuren, zou de literatuur bij de moderne vreemde talen waarschijnlijk ten onder gaan. Alleen bij Nederlands zou dan nog ruimte zijn voor moderne literatuur.

Jan Mulder is van mening dat de situatie in de toekomst niet anders zal zijn, gezien de personele bezetting van de meeste ckv secties (kunstvakdocenten). Hij pleit voor het schrappen van het onderdeel wereldliteratuur bij ckv en het opnemen van dit onderdeel bij Nederlands of GLO. 'Ik denk dat meer aandacht voor wereldliteratuur, zeker voor vwo, een goede aanvulling zou zijn. Als de school niet voor GLO kiest, dan zou dit het beste kunnen door het verplicht bij Nederlands onder te brengen.' Theo Witte ziet tevens mogelijkheden in het benutten van de vrije ruimte om literaire (of culturele, etc.) verdiepingscursussen aan te bieden voor geïnteresseerde leerlingen en docenten. Docenten krijgen daar ongetwijfeld te weinig faciliteiten voor.

Ad van der Logt ziet vooral een cruciale rol voor de docent: die moet niet langer als overdrager van culturele kennis fungeren, maar meer als begeleider. Hij moet deze rollen afwisselen. Leerlingen moeten opklimmen naar een hoger niveau. 'Of je daarbij gebruik maakt van de 'contact zone', van adolescentenliteratuur of van een didactiek die de individuele leerling centraal stelt, is minder van belang. Als je maar genoeg aandacht besteedt aan de esthetische kant van het lezen, anders verval je in verplicht lezen als 'arbeidstherapie'.'

Ook aan de lerarenopleidingen valt nog wel wat te halen om wereldliteratuur een steviger basis te geven in het voortgezet onderwijs. Het advies van Lidwine Janssens is om actie te ondernemen naar zowel de hogescholen voor de kunsten als naar de talenstudies aan de universiteiten. Dit idee wordt onderstreept door Henriëtte Coppens, die constateert dat

literatuur eenzijdig (receptief) aan bod komt door de opstelling van de talentdocenten. De universitaire opleiding is sterk receptief gericht. Studenten leren geen gedichten schrijven. Dit werkt door in het literatuuronderwijs aan de scholen. Mensen met een eerstegraads bevoegdheid in een taal, mogen automatisch het onderdeel ‘wereldliteratuur’ geven bij ckv1. Docenten die afgestudeerd zijn aan een kunstvakopleiding hebben een heel andere benadering, die leggen verbanden tussen de (eigen) kunstpraktijk en de theorie en receptie. De kunstvakken in het voortgezet onderwijs moeten zowel vanuit het kunstvakonderwijs als vanuit het wetenschappelijk onderwijs worden ondersteund, maar er is nu nog te weinig ondersteuning vanuit de universiteiten. Bij het literatuuronderwijs ligt dat juist andersom.

4 Onderzoek bij docenten ckv1

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het kwantitatieve onderzoek onder docenten ckv besproken. Paragraaf 4.2 beschrijft de wijze waarop het literatuuronderwijs op de scholen georganiseerd is. De diversiteit in organisatievormen illustreert de keuzevrijheid die scholen hieromtrent hebben sinds de invoering van de nieuwe tweede fase. In paragraaf 4.3 gaat het over samenwerking tussen ckv en andere vakken, en de uitgangspunten waarop die samenwerking is gebaseerd. Paragraaf 4.4 geeft een overzicht van de meest gebruikte lesmethodes en paragraaf 4.5 gaat over de attitude ten aanzien van wereldliteratuur als onderdeel van ckv. Paragraaf 4.6 geeft aan hoeveel tijd er aan de verschillende kunst disciplines wordt besteed. In paragraaf 4.7 wordt de groep docenten die geen aandacht besteedt aan wereldliteratuur vergeleken met de docenten die wereldliteratuur wel als onderdeel van ckv beschouwen. Paragraaf 4.8 gaat dieper in op de lespraktijk van de docenten die wél literatuur geven. In paragraaf 4.9 is nagegaan of docenten met een talige achtergrond verschillen van docenten uit de kunstzinnige hoek voor wat betreft het onderdeel wereldliteratuur.

4.1 Methode

Eind 2005 is een vooronderzoek uitgevoerd onder docenten van de vakcommunity ckv, waarbij via de mailinglijst van de community een oproep rondging om een vragenlijst in te vullen over multiculturele literatuur bij ckv. Bij wijze van non-respons onderzoek is gevraagd om een motivatie voor het niet invullen van de vragenlijst. Vrijwel unaniem noemden docenten het feit dat wereldliteratuur op hun school geen deel uitmaakte van ckv1. In totaal hebben 41 mensen de oproep beantwoord, van wie de helft daadwerkelijk aandacht besteedde aan wereldliteratuur.

In 2006 is aan dit onderzoek een vervolg gegeven door een aselechte steekproef van ckv-docenten te benaderen voor het invullen van een enquête. Met behulp van de scholendatabase van het dagblad Trouw is een lijst gemaakt van de scholen met ten minste een havo-afdeling. Daaruit is een getrapte steekproef getrokken waarin uit elke provincie een evenredig aantal scholen vertegenwoordigd was. Van deze scholen zijn zoveel mogelijk gegevens opgezocht. In totaal zijn 405 docenten en coördinatoren ckv benaderd voor het online invullen van een enquête en daarnaast zijn 120 schriftelijke enquêtes verstuurd aan scholen waarvan geen mailadres voorhanden was. Op de eerste uitnodiging voor het onderzoek kwamen tachtig onbruikbare mailadressen retour (zgn. bouncers). In totaal hebben dus 325 mensen de digitale uitnodiging tot het invullen van een enquête ontvangen. Er is eenmaal een herinnering verstuurd aan mensen die de enquête nog niet hadden ingevuld. De respons op de online enquête was ongeveer 30%. De respons op de schriftelijke enquête was zeer laag, vooral doordat een groot deel van de enquêtes niet bij de juiste persoon terecht is gekomen. Een tiental benaderde scholen heeft een lege vragenlijst teruggestuurd. In totaal zijn er 21 schriftelijke vragenlijsten ingevuld. Na opschoning van het bestand bleven uiteindelijk 97 respondenten over die daadwerkelijk ckv1 gaven in het schooljaar 2006-2007. De meeste respondenten geven les aan zowel havo als vwo-klassen; ongeveer een vijfde geeft alleen ckv op het havo en een vijfde enkel op het vwo. 35% van de respondenten is docent Nederlands, 10% docent Engels, en 55% heeft

een kunstzinnige of andere niet-talige achtergrond. De gemiddelde leeftijd is 47 jaar en twee derde van de respondenten is vrouw; 48% van de docenten heeft een nascholingscursus gevolgd.

Tweederde van de respondenten besteedt in de ckv-lessen aandacht aan wereldliteratuur, een derde doet dat niet. De docenten die wél wereldliteratuur geven, hebben een langere vragenlijst ingevuld dan de docenten die dat niet doen. Waar relevant worden deze groepen in de resultaten apart genoemd.

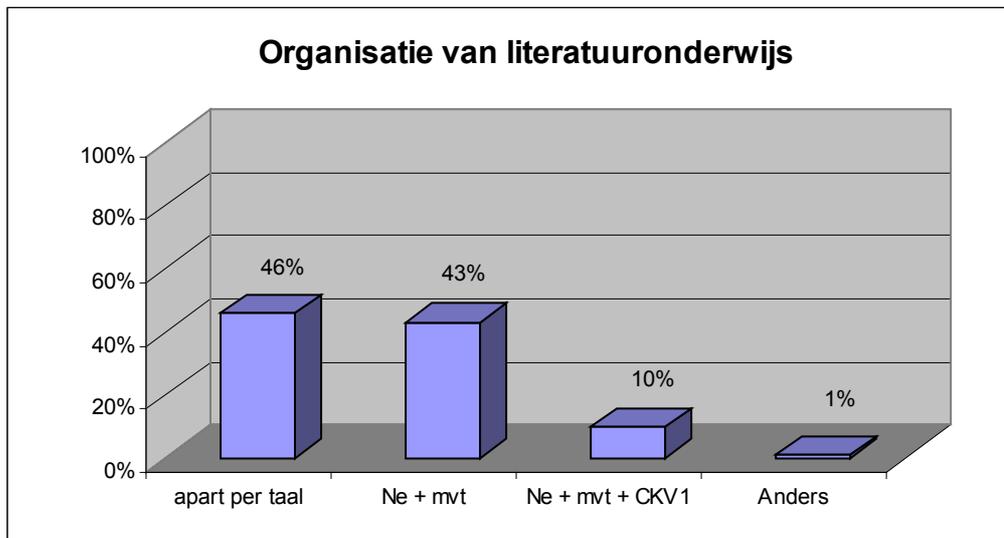
Tabel 1: Kenmerken van de respondenten

Onderwijstype	havo	18%
	vwo	20%
	havo/vwo	62%
Nascholing	ja	48%
	nee	52%
Geslacht	man	37%
	vrouw	63%
Vakgebied	Nederlands	35%
	Engels	10%
	Klassieke talen	1%
	Kunstvak	54%

4.2 De organisatie van het literatuuronderwijs

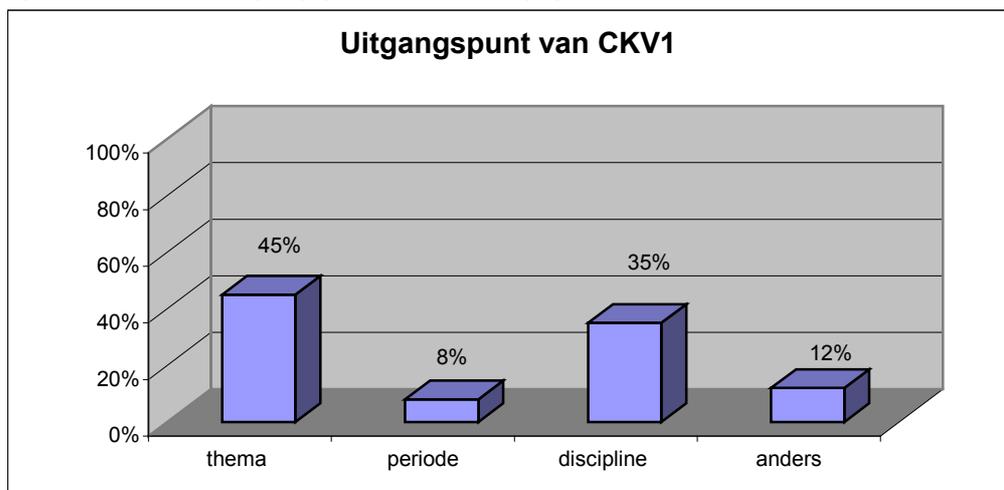
De mogelijkheden om het literatuuronderwijs vorm te geven variëren van de ‘oude’ situatie waarin literatuur bij de talen afzonderlijk blijft tot volledige integratie van het literatuuronderwijs in één overkoepelend vak, eventueel samen met ckv1. Ruim de helft van de scholen heeft inmiddels geïntegreerd literatuuronderwijs, waarvan 10% met inbegrip van ckv1. Op de andere onderzochte scholen is de situatie niet gewijzigd na invoering van de nieuwe tweede fase en blijft literatuur onderdeel van de afzonderlijke talen (zie figuur 1).

Figuur 1: Hoe is het literatuuronderwijs op uw school georganiseerd?



Er zijn ontelbare mogelijkheden om het vak ckv vorm te geven. In de eindtermen wordt aangedrongen op het hanteren van overkoepelende thema's om het vak enige richting te geven. Een alternatief is om de verscheidene kunstdisciplines als uitgangspunt te nemen. 45% van de docenten werkt thematisch, 35% neemt telkens een bepaalde kunstdiscipline als uitgangspunt en 8% neemt een stroming of periode als uitgangspunt (zie figuur 2). De overige docenten nemen een combinatie van thema en discipline of werken vanuit een carouselmodel, waarbij de lessen door verschillende docenten gegeven worden vanuit hun eigen specialisme. Ook wordt wel gewerkt vanuit de 'grote verhalen' zoals de mythe van Orpheus, Bijbelse verhalen, Romeo en Julia, Carmen, Don Giovanni, die doorwerken in theater, beeldende kunst, muziek en film. Kunstvakdocenten werken vaker dan taaldocenten vanuit een discipline (43% resp. 27%) en minder vaak chronologisch (2% gebruikt een stroming of periode als vertrekpunt tegenover 16% van de taaldocenten).

Figuur 2: Met welk uitgangspunt wordt ckv1 gegeven?

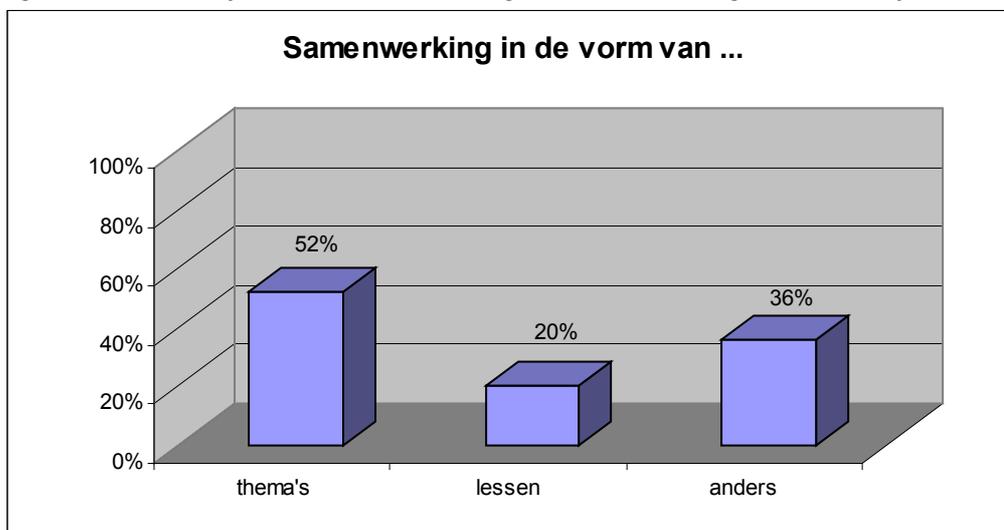


4.3 Samenwerking in het kader van ckv

Samenwerking met andere vakken is voor ckv1 van vitaal belang om de volledigheid van het vak te waarborgen. De meeste docenten (83%) werken samen met collega's uit andere vakgebieden. De samenwerking varieert van thematische afstemming (52%) tot het verzorgen van gezamenlijke lessen (20%). Meestal is er samenwerking tussen de kunstvakken en de talen in de sectie, maar ook daarbuiten wordt samengewerkt met onder meer geschiedenis, klassieke talen, filosofie en maatschappijleer (zie figuur 3).

Bij de invulling van het jaarprogramma houdt men al rekening met deze samenwerking, maar ook bij het uitkiezen van culturele activiteiten of het uitwisselen van lesmateriaal en ideeën. Soms zijn er voorstellingen of activiteiten die bij meerdere vakken inzetbaar zijn, en een praktische opdracht voor ckv1 kan ook weer meetellen in het talenonderwijs.

Figuur 3: Werkt u bij ckv1 samen met collega's uit andere vakgebieden? Zo ja, in welke vorm:



4.4 Wereldliteratuur als discipline van ckv1

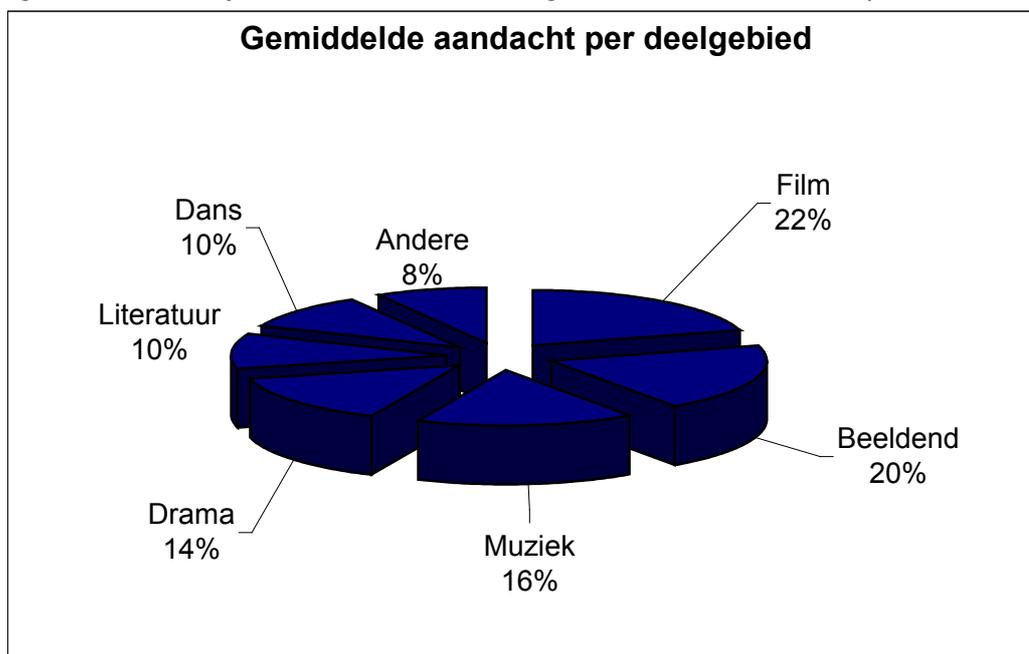
De docenten hebben geschat hoeveel tijd zij in de lessen ckv1 besteden aan de verschillende kunstvormen. Film en beeldende kunst krijgen de meeste aandacht: vrijwel alle docenten besteden aandacht aan film en gemiddeld wordt 21% van de tijd besteed aan film en daarnaast 19% aan beeldende vormgeving. Muziek en drama krijgen gemiddeld wat minder aandacht, maar komen wel bij de meeste ckv-docenten aan bod. Wereldliteratuur en dans krijgen de minste aandacht: gemiddeld 10% (zie figuur 4). Er is een kleine groep (9%) die meer dan een vijfde van de lestijd aan literatuur besteedt.

Een klein deel van de docenten besteedt tevens aandacht aan kunstvormen zoals mode, reclame, soaps en videoclips. Het vaakst genoemde alternatieve onderwerp voor ckv is architectuur, een kunstvorm die hoort bij beeldende vormgeving.

Het vakgebied van de ckv-docent heeft geen invloed op de keuze om wel of geen literatuur aan te bieden: van de talendocenten geeft 73% aan dat zij wereldliteratuur geven, tegenover 67% van de kunstdocenten.

Maar van de docenten die wereldliteratuur geven, besteden de taaldocenten meer tijd daaraan dan de kunstdocenten: gemiddeld 16% tegenover 8%. De kunstdocenten besteden daarentegen gemiddeld iets meer tijd aan dans: 12% van de tijd, tegenover 7% bij de taaldocenten.

Figuur 4: Hoeveel tijd besteedt u naar schatting aan elk van de kunstdisciplines?



De aandacht voor wereldliteratuur blijkt te variëren afhankelijk van de vorm van het literatuuronderwijs. Scholen die vakoverstijgend werken besteden de meeste aandacht aan literatuur, scholen waar het literatuuronderwijs bij de talen afzonderlijk aan bod komt, besteden bij ckv1 gemiddeld de minste tijd aan literatuur (tabel 2).

Tabel 2: Gemiddelde lestijd (in %) voor literatuur per soort literatuuronderwijs

Apart per taal	9%
Nederlands + moderne talen	12%
Nederlands, moderne talen + ckv	19%

4.5 Meningen over literatuur bij ckv

Om een beeld te krijgen van de houding die docenten hebben ten aanzien van literatuur bij ckv, zijn stellingen voorgelegd waarmee zij het zeer oneens, oneens, eens of zeer eens mochten zijn. Tabel 3 laat zien hoeveel procent van de docenten het met een stelling (zeer) eens was.

Tabel 3: In hoeverre bent u het eens of oneens met onderstaande uitspraken? (in %)

	zeer oneens	oneens	eens	zeer eens
Literatuur in samenhang spreekt leerlingen meer aan dan literatuur als doel op zich.	-	14	71	15
Literaire activiteiten motiveren leerlingen meer dan het zelfstandig lezen van literatuur.	-	21	67	11
Wereldliteratuur heeft een geheel eigen functie: relaties leggen met een thema of de andere kunsten.	8	28	59	5
Ik zou graag meer tijd besteden aan literatuur in de lessen ckv.	4	32	53	11
Ik heb voldoende literaire kennis om wereldliteratuur te geven.	10	40	40	9
Ik mis de deskundigheid om wereldliteratuur aan te bieden zoals het volgens mij zou moeten.	15	40	39	6
Wereldliteratuur is bij ons op school een verlengstuk van het literatuuronderwijs bij de talen.	18	45	32	5
Literatuur bij ckv heeft bij ons op school nadrukkelijk een multiculturele component.	16	47	29	7
Wereldliteratuur is vooral bedoeld om leerlingen aan het lezen te krijgen of houden.	9	64	25	2
Wereldliteratuur maakt literatuuronderwijs bij de talen overbodig.	52	41	5	1

De docenten zijn het grotendeels met elkaar eens dat het aanbieden van literatuur in samenhang met andere kunsten of thema's de leerlingen meer aanspreekt dan literatuur als doel op zich en dat het actief bezig zijn de leerlingen motiveert. Twee derde van de docenten zou graag méér tijd besteden aan wereldliteratuur, maar ruim de helft acht zichzelf niet deskundig genoeg om wereldliteratuur op de juiste manier voor het voetlicht te brengen.

De talendocenten hebben duidelijk een voordeel van hun deskundigheid op dit terrein ten opzichte van de kunstvakdocenten: 70% van de talendocenten vindt zichzelf deskundig genoeg om wereldliteratuur aan te bieden, tegenover krap 30% van de kunstdocenten. Het zijn overigens vooral de docenten die wél aandacht besteden aan wereldliteratuur, die daar nog meer tijd aan willen besteden. De meeste van deze docenten vinden dat zij voldoende kennis hebben van de (wereld)literatuur, maar toch geeft een meerderheid aan dat zij niet goed weten hóe zij de leerlingen het beste daarmee kunnen laten kennismaken.

Ruim een derde van de docenten is van mening dat wereldliteratuur min of meer een verlengstuk is van het literatuuronderwijs bij de talen, hoewel daarentegen vrijwel niemand het idee heeft dat wereldliteratuur het reguliere literatuuronderwijs overbodig maakt. De stelling had beter anders geformuleerd kunnen worden: hoeveel docenten vinden dat het reguliere literatuuronderwijs het onderdeel wereldliteratuur bij ckv1 overbodig maakt? Gezien het aantal malen dat dit als reden wordt genoemd om géén aandacht te besteden aan wereldliteratuur, zou een aanzienlijk deel van de docenten het hiermee eens kunnen

zijn. Van de kunstvakdocenten ziet bijna de helft het aanbieden van wereldliteratuur niet als wezenlijk anders dan het reguliere literatuuronderwijs, van de talendocenten is dit 31%. Verder is het opvallend dat slechts een derde van de respondenten onderschrijft dat wereldliteratuur in de praktijk een multiculturele component heeft.

4.6 Wel of geen wereldliteratuur: twee groepen docenten vergeleken

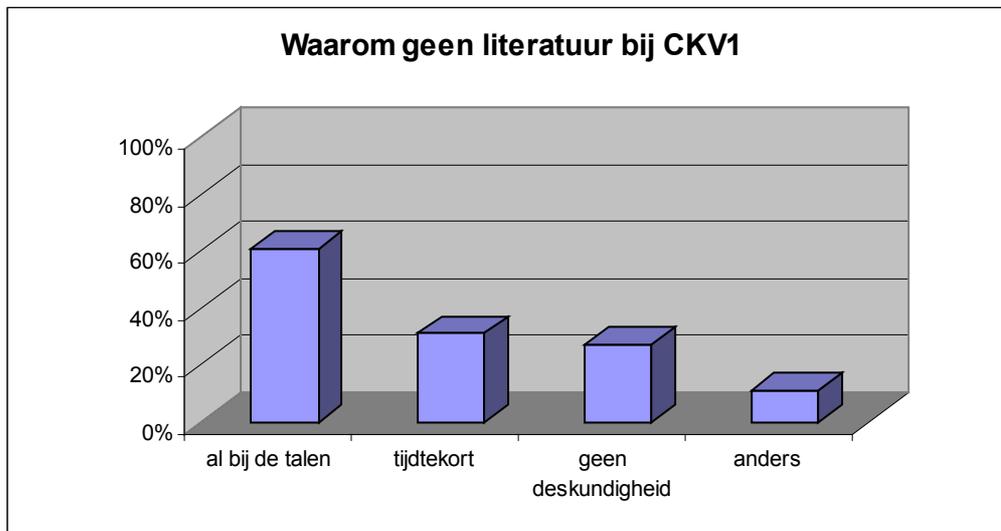
Ruim twee derde van de ckv-docenten besteedt aandacht aan literatuur in het kader van ckv. De overige docenten noemen verschillende redenen om geen wereldliteratuur te geven. Het vaakst genoemde argument is het feit dat literatuur al aan bod komt bij de talen. Of zoals een docent zegt: 'Leerlingen lezen al, maar gaan nog weinig naar theater en dergelijke. Dat heeft dus prioriteit.' Overigens bleek ook al uit een non-respons onderzoek in de pilot-fase dat de mogelijke overlap met het literatuuronderwijs bij de talen de belangrijkste reden is om geen wereldliteratuur aan te bieden. De tijd is beperkt en (dus) besteedt men liever aandacht aan kunstvormen waar de leerlingen anders niet zo snel mee in aanraking komen.

Tabel 4: Besteedt u in het kader van ckv-1 aandacht aan literatuur?

nee, in het geheel niet	30%
ja	70 %

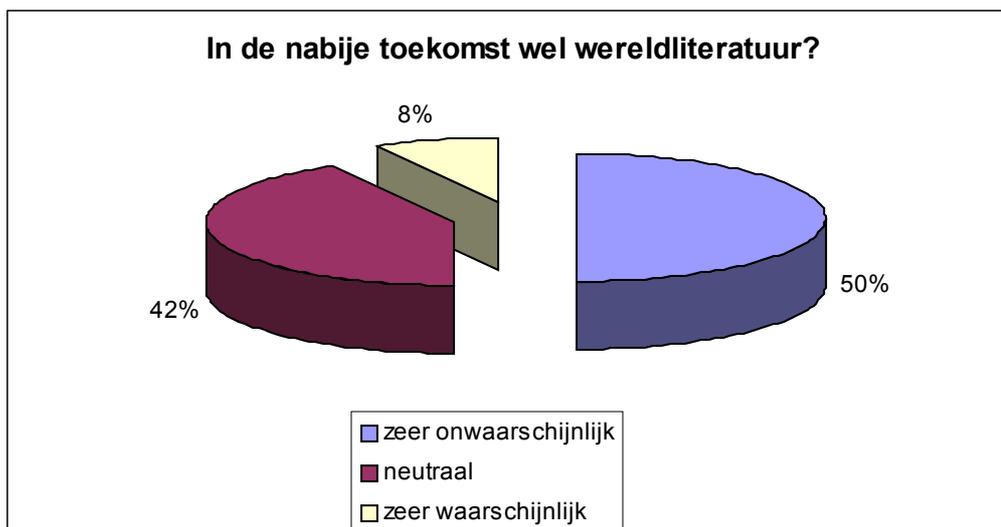
Onder bepaalde voorwaarden zou er wellicht op deze scholen ook aandacht kunnen komen voor wereldliteratuur. Allereerst zou men de noodzaak van literatuur moeten voelen: als dit onderdeel geschrapt zou worden in het talenonderwijs, zou men er bij ckv wel ruimte voor moeten maken. Of als die ruimte er zou komen middels meer uren voor ckv, zou men literatuur kunnen opnemen in het vak. Meer deskundigheid binnen de sectie zou ook helpen, een argument dat aansluit bij het vermoeden dat de samenstelling van de sectie de opzet en inhoud van het vak vérgaand beïnvloeden. Een kwart van de docenten vindt zichzelf niet capabel voor het geven van wereldliteratuur. Zoals in de vorige paragraaf werd beschreven, missen vooral de kunstdocenten de literaire kennis die zij denken nodig te hebben. Toch vindt ook een derde van de taaldocenten dat hun deskundigheid op dit gebied tekortschiet (zie figuur 5).

Figuur 5: Waarom besteedt u bij ckv1 geen aandacht aan (wereld)literatuur?



Onder de docenten die geen wereldliteratuur geven, is weinig animo om dat in de toekomst wél te doen. De helft van ondervraagde docenten acht het zeer onwaarschijnlijk dat literatuur op hun school in de toekomst nog deel gaat uitmaken van ckv, en nog een groot deel van de docenten laat zich daar niet over uit. Zoals een docent het uitspreekt zou er dan sprake moeten zijn van ‘een cultuuromslag binnen het onderwijs’ waardoor ‘literatuur gezien wordt als een kunstdiscipline naast film, beeldende kunst, toneel, muziek, dans en combinaties van kunstvormen zoals opera, muziektheater’.

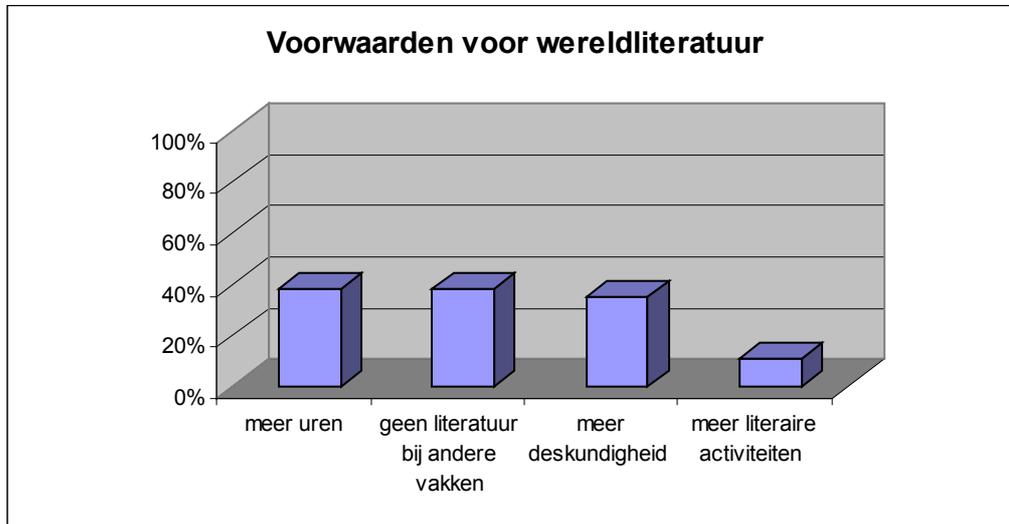
Figuur 6: Hoe groot is de kans dat er in de nabije toekomst wel wereldliteratuur is op uw school?



Mocht het al zover komen dat deze docenten toch wereldliteratuur gaan aanbieden bij ckv, dan zou dat zijn onder de voorwaarden dat er a) meer uren voor ckv komen (38%) of b) dat literatuur nergens anders in het curriculum meer aan bod komt, of c) dat er binnen de sectie ckv meer deskundigheid komt op dit gebied (35%) en d) dat er meer literaire

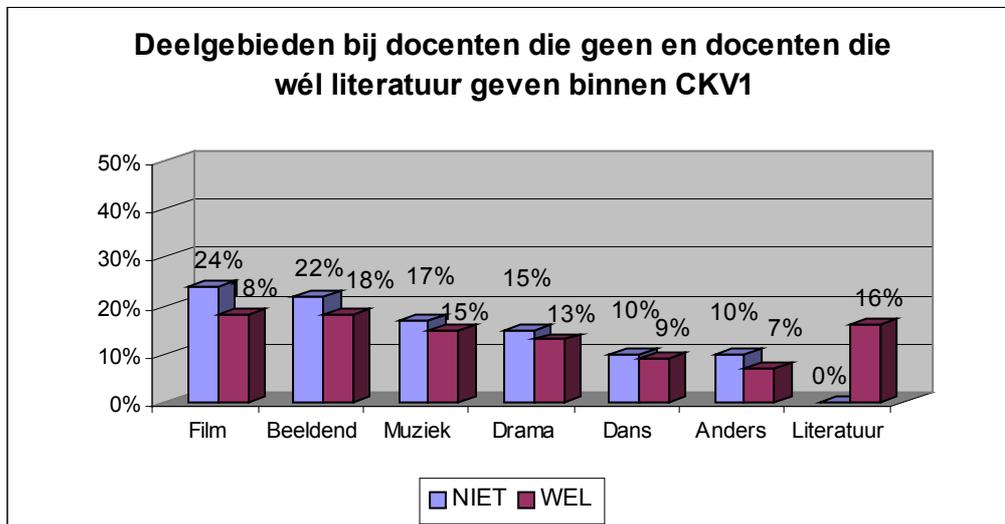
activiteiten georganiseerd worden door de school of externe organisaties (11%). De voorwaarden staan in figuur 7.

Figuur 7: Onder welke voorwaarden zou wereldliteratuur wél deel uit kunnen maken van ckv1?



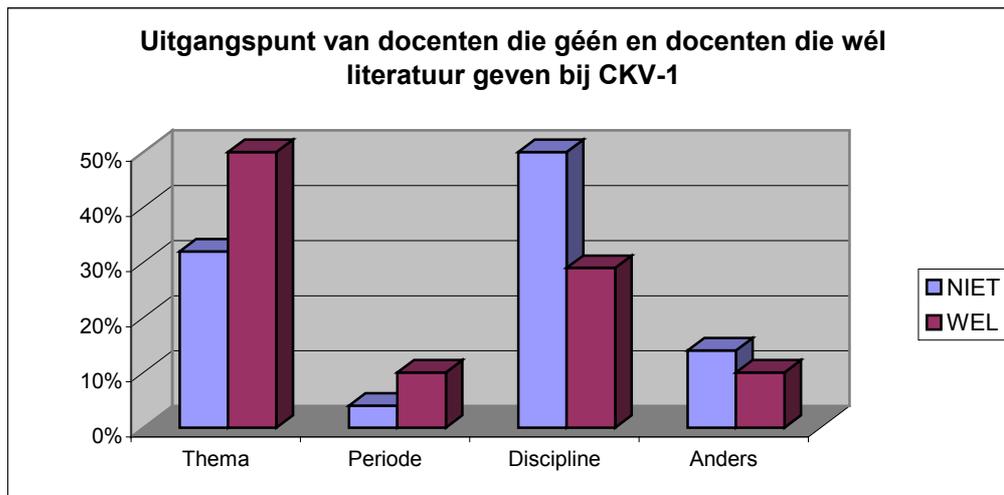
De docenten die wel wereldliteratuur geven, besteden gemiddeld 16% van de lestijd aan dit onderdeel. Als we kijken naar de docenten die geen wereldliteratuur geven, valt vooral op dat die groep nog meer de nadruk legt op film en beeldende vormgeving (figuur 8).

Figuur 8: Hoeveel aandacht besteedt u naar schatting aan elk van de kunsten?



Daarnaast blijkt dat docenten die geen literatuur geven, vaker uitgaan van een kunstdiscipline en minder vaak thematisch werken dan de docenten die literatuur geïntegreerd hebben in ckv (zie figuur 9).

Figuur 9: Met welk uitgangspunt geeft u ckv1?



4.7 De invulling van wereldliteratuur

De informatie in deze paragraaf gaat over de docenten die wél literatuur behandelen als onderdeel van ckv. De overige respondenten blijven buiten beschouwing in deze paragraaf. De docenten verdeelden tien punten over vier mogelijke invullingen van wereldliteratuur. Aan de omschrijving die zij het meest van toepassing achtten, gaven ze vier punten en de definitie die het minst beantwoordde aan hun idee van wereldliteratuur, kreeg één punt. Sommige respondenten gaven meerdere malen dezelfde score, bijvoorbeeld 3, 3, 3, 1. Om een antwoord te geven op de vraag wat docenten verstaan onder wereldliteratuur, is hen gevraagd tien punten te verdelen over vier mogelijke invullingen van wereldliteratuur. Op basis daarvan zijn gemiddeldes berekend. Niet-westerse literatuur krijgt de hoogste score, gevolgd door de westerse traditie, de Bijbel en mythologische verhalen. De Nederlandse literatuur acht men over het algemeen weinig geschikt voor CKV.

Tabel 5: Geschiktheid van soorten wereldliteratuur

Niet-westerse literatuur	6,1
De westerse canon	5,3
Bijbelse en mythologische verhalen	5,2
Nederlandse literatuur	3,4

Waar halen docenten inspiratie vandaan als ze aan de slag willen gaan met literatuur? Meestal valt men terug op de eigen kennis. Ook de actualiteit is een belangrijke inspiratiebron. Minder dan de helft van de docenten raadpleegt voor literatuur de lesmethode of collega's (zie tabel 6).

Tabel 6: Inspiratie voor wereldliteratuur

	%
eigen kennis	81
actualiteit	57
uit de lesmethode	43
collega's	38

Hoe brengen docenten de literatuur in de lessen: als zelfstandig onderwerp of als één van de kunsten die in verbinding staat met dans, beeldende kunst, et cetera? Een minderheid beschouwt literatuur als op zichzelf staand deelgebied, los van de andere kunsten. De overige ca. 80% legt de nadruk op de verbinding tussen de verschillende kunsten, waarvan literatuur er één is (zie tabel 7).

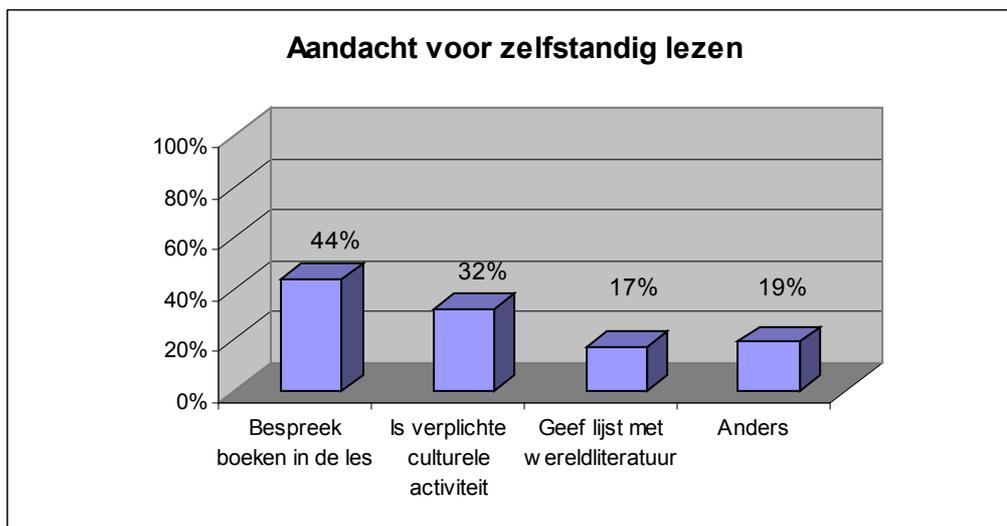
Tabel 7: Nadruk als literatuur aan de orde komt binnen ckv

	%
Literatuur als zelfstandige discipline	21
De relatie van literatuur met andere kunstdisciplines	79

Wereldliteratuur als culturele activiteit

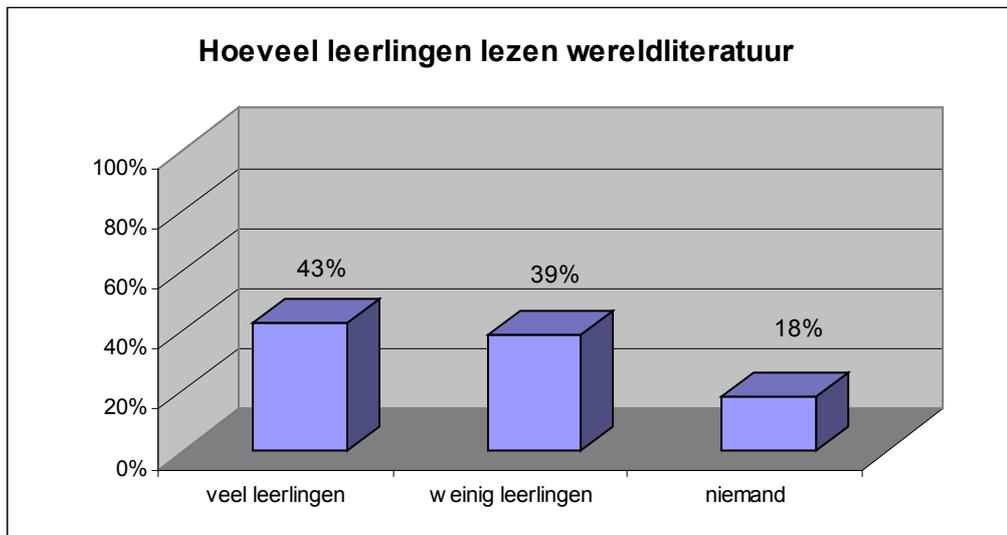
Leerlingen kunnen het zelfstandig lezen van een werk uit de wereldliteratuur laten meetellen als een culturele activiteit waarvan zij verslag doen in hun kunstdossier. Plusminus een vijfde (19%) van de respondenten besteedt op geen enkele manier aandacht aan het zelfstandig lezen van wereldliteratuur. 44% bespreekt boeken in de les en op ongeveer een derde van de scholen is het lezen van wereldliteratuur een verplichte culturele activiteit. Meestal is het de keuze van de leerlingen of zij een boek willen lezen als culturele activiteit, bijvoorbeeld binnen een project (zie figuur 10).

Figuur 10: Op welke wijze besteedt u aandacht aan het zelfstandig lezen van wereldliteratuur?



Bij een meerderheid van de docenten lezen de leerlingen wel eens een literair werk om te laten meetellen als culturele activiteit voor ckv. Meestal gaat het om een vrij kleine groep, maar bij een derde van de docenten is het toch meer dan de halve klas die zelfstandig wereldliteratuur leest. (figuur 11).

Figuur 11: Naar schatting hoeveel leerlingen lezen jaarlijks een werk uit de wereldliteratuur?

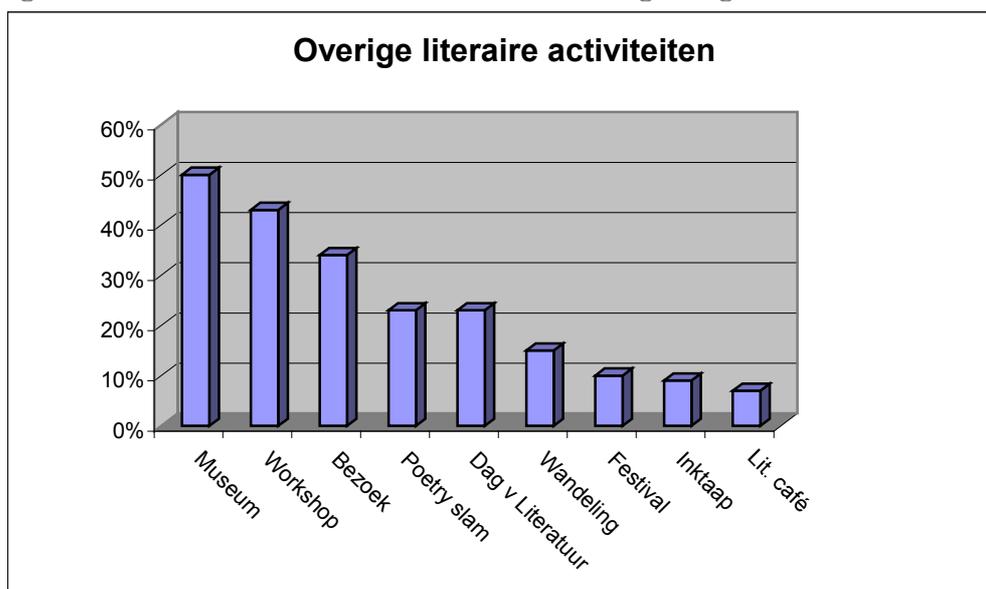


Overige literaire activiteiten

De helft van de docenten heeft een museum bezocht en 43% heeft meegedaan aan een literaire workshop. Ook een schrijversbezoek via SSS is vrij populair, 34% noemt dit als culturele activiteit.

De verkiezing de Inktaap wordt door 9% genoemd. Leerlingen lezen de drie prijswinnende boeken van dat jaar en kennen zelf de Inktaap toe aan het boek dat zij het meest waardeerden. Bij een aantal activiteiten, zoals de Inktaap en de Dag van de Literatuur, gaat het om Nederlandse of Nederlandstalige literatuur, waardoor het bredere perspectief van de wereldliteratuur buiten beeld blijft. Veel activiteiten zullen dan ook niet enkel in het kader van ckv ondernomen worden, maar veeleer in samenwerking met de talen. Een overzicht staat in figuur 12.

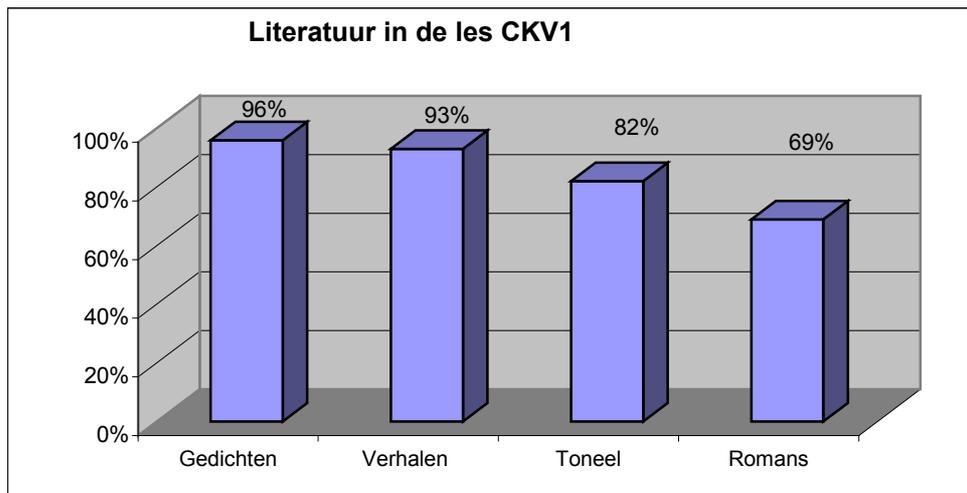
Figuur 12: Aan welke literaire activiteiten hebben uw leerlingen deelgenomen in het kader van ckv1?



Invulling van wereldliteratuur tijdens de les

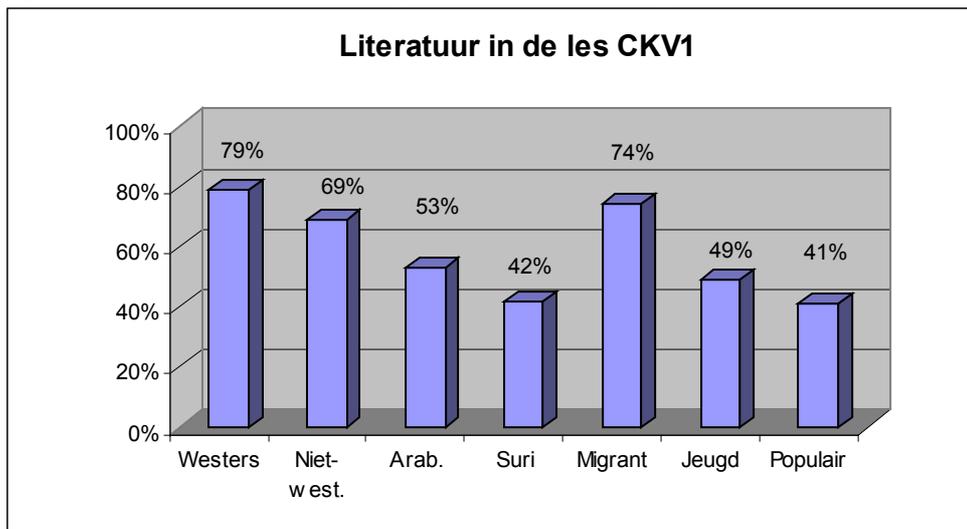
Naast de culturele activiteiten, hebben de leerlingen ook klassikale lessen. Met name domein B, 'kennis van kunst en cultuur' kan hier aan de orde komen door middel van de bestudering van thema's. Om te achterhalen wat docenten doen aan wereldliteratuur tijdens de lessen zelf, is gevraagd om aan te kruisen welke 'soorten' literatuur ze besproken hebben tijdens ckv: verhalen, gedichten, toneel of romans; uit welke culturen: Arabische / Turkse, Surinaamse / Antilliaanse, overige niet-westerse literatuur, westerse literatuur, of Nederlandse literatuur van allochtone schrijvers ('migrantenliteratuur'); en tot slot jeugdliteratuur en populaire genres (thriller, strips etc).

Figuur 13: Hoe vaak komen de volgende soorten literatuur bij ckv1 aan bod?



Bijna alle docenten bespreken wel eens gedichten en verhalen, en iets minder docenten ook toneel en romans (zie figuur 13). Verder is wereldliteratuur in de praktijk vooral westerse literatuur. Ook bespreekt driekwart van de docenten Nederlandse literatuur van allochtone schrijvers en tweederde besteedt aandacht aan niet-westerse literatuur. Jeugdliteratuur en populaire lectuur komen bij krap de helft van de docenten in de les ter sprake (zie figuur 14).

Figuur 14 Hoe vaak komen de volgende soorten literatuur bij ckv1 aan bod?



De voorbeelden die de docenten noemen, laten een enorme variatie zien:

‘Aan de hand van het boek *Op zoek naar Ruth* is de auteur C. Potok aan bod gekomen. Tevens besteed ik aandacht aan *In de ban van de ring* van J.R.R. Tolkien. Dit jaar Russische literatuur. Ook stripanalyse en de denkwereld achter Donald Duck.’

‘Een gedicht en fragment van Khalid Boudou, stukje *Ilias*, gedichten van Pablo Neruda, Samuel Beckett: *Wachten op Godot*, *Romeo en Julia*.’

‘Kafka, Sartre, McLeod, Bouazza, Caryl Philips’

‘Shakespeare. En veel Nederlandse literatuur in combinatie met GLO. Plus dat leerlingen veel naar toneelstukken gaan die vaak literatuur als basis hebben.’

De concrete invulling van literatuur in de ckv-lessen verschilt nauwelijks tussen taal- en kunstdocenten. Alleen jeugdliteratuur en populaire literatuur krijgen iets vaker aandacht van de taaldocenten dan van de kunstdocenten. Wat het aanbieden van de andere soorten literatuur betreft zijn er geen verschillen tussen taal- en kunstdocenten.

5 Lesmethodes

De vernieuwingen in het literatuuronderwijs in de tweede fase brachten een geheel nieuwe generatie lesmethodes met zich mee. De methodes die vanaf 1998 zijn verschenen, zijn inzetbaar voor verschillende doeleinden, zowel klassikale instructie als zelfstandig werken. Het uitgangspunt van het studiehuis is dat de leerling er voornamelijk zelfstandig aan het werk kan. De docent heeft meer dan voorheen een rol als begeleider van het leesproces. Het frontale lesgeven waarbij sprake is van directe informatieoverdracht tussen docent en leerlingen is grotendeels vervangen door andere werkvormen zoals samenwerkend leren en zelfstandig werken. Als gevolg van de sterke vermindering van het aantal klassikale lessen krijgen lesmethodes een belangrijker rol toebedeeld als leidraad voor de zelfwerkzame leerling. Die leerling dient ook begeleid te worden in de activiteiten waarvan hij verslag doet in het kundossier. Dat kan onder meer met de informatie uit de lesmethodes.

5.1 Wereldliteratuur in ckv1-methodes

In de nieuwe tweede fase speelt de leerling een grotere rol in het leerproces dan voorheen. In het literatuuronderwijs uit zich dat in de toegenomen aandacht voor de persoonlijke ervaring en de reflectie daarop in een portfolio ofwel leesdossier. De individuele ervaring van kunst / literatuur is het uitgangspunt en niet een voorgeschreven reeks hoogtepunten uit de (wereld)literatuur. Dat stelt methodemakers voor het praktische probleem dat zij wel een selectie willen maken van wat algemeen als waardevolle kunst/literatuur wordt beschouwd, maar tegelijkertijd ruimte moeten laten voor de eigen keuze van de leerling. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze zelf uitmaken wat voor hen waardevolle literatuur is, maar hun gebrek aan leeservaring en het ontbreken van een volledig zicht op het aanbod, maakt deze taak voor hen uitermate lastig. In de meeste gevallen zal de docent daarom de leerlingen helpen om wegwijs te raken in het literaire aanbod, en hij zal daarbij kunnen terugvallen op lesmethodes en datgene wat hem uit de opleiding is bijgebleven. Maar bovenal spelen zijn eigen leesvoorkeuren een cruciale rol.

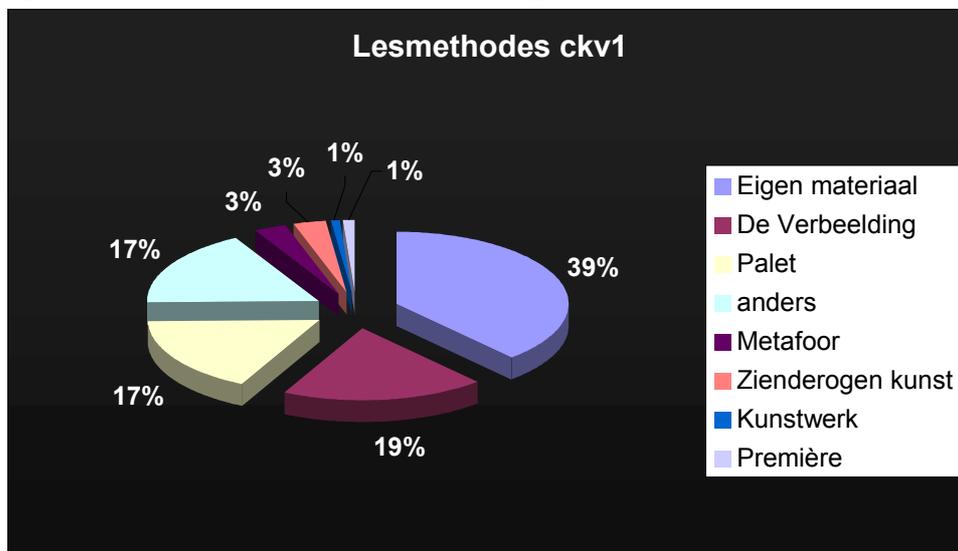
In feite moet het hedendaagse literatuuronderwijs de leerling opleiden tot 'boekenconsument', iemand die zelfstandig een verantwoorde keuze kan maken uit het enorme aanbod aan actuele en traditionele literatuur. Om aan geschikte titels te komen zijn leerlingen nog in hoge mate afhankelijk van hun docent en hun lesmethode, van uittreksels op internet en aanraders van leeftijdsgenoten. De lesmethodes bieden een handvat om het eigen leerproces vorm te geven en in principe kunnen leerlingen er dan ook zelfstandig mee aan de slag. Veel methodes voor literatuur en voor ckv1 geven naast een chronologisch overzicht van de belangrijkste ontwikkelingen of kunststromen een aantal lijstjes met belangwekkende kunstwerken en literatuur. Niet bekend is of leerlingen hier ook daadwerkelijk mee uit de voeten kunnen. Wel is aan de docenten uit het ckv-onderzoek gevraagd welke lesmethode er gebruikt wordt voor ckv1 en in hoeverre zij daarmee uit de voeten kunnen voor wat betreft de wereldliteratuur.

Uit het ckv-volgonderzoek (Ganzeboom e.a., 2004) blijkt dat scholen steeds minder gebruik maken van ckv-methoden. Veel docenten kijken de kunst af van de methode en passen het aanbod vervolgens op de behoeften van hun leerlingen aan. Omdat het actuele

culturaanbod een centrale rol speelt binnen ckv1 zijn docenten eerder geneigd om bij andere bronnen te rade te gaan of zelf materiaal te maken.

In het ckv-volgonderzoek (Ganzeboom e.a. 2001) gebruikt 89% een methode: 62% *Palet*, 24% *De verbeelding*, 7% *Première*, 2% *Boem Paukeslag / Zienderogen Kunst/Metafoor*. Van de ondervraagde docenten uit het ckv1-onderzoek in 2006 hanteert 45% een ckv1-methode. De populairste ckv1-methodes zijn *Palet* en *De verbeelding*. De lesmethodes worden over het algemeen niet heel intensief gebruikt en meer dan de helft van de docenten verkiest eigen materiaal boven een educatieve uitgave (zie figuur 15). Veel docenten (42%) vinden de methode voor ckv1 niet toereikend voor het geven van wereldliteratuur. Wat zij missen is wereldliteratuur in het algemeen, de relatie van de literatuur met de andere kunstvormen, maar met name de niet-westerse literatuur en de toepassing ervan in de les. Docenten willen graag de actualiteit in de les betrekken of literatuur gebruiken als die past bij het onderwerp van dat moment.

Figuur 15: Van welke ckv1-methode(s) maakt u gebruik?



De meeste ckv1-methodes bieden een basisboek of algemene inleiding waarin de kunsten per discipline kort besproken worden, waarna de lesstof in een aantal overkoepelende thema's aan bod komt. De thema's zijn van algemene aard (helden, de liefde, de stad), of zijn gericht op de vorm (personages, ruimte, stijl), of zijn van meer kunstzinnige aard (hoe je reageert op kunst, waarom het jou aanspreekt). Wereldliteratuur komt verspreid aan bod, en daarnaast hebben sommige methodes een aparte paragraaf over wereldliteratuur. Bij de verwerkingsopdrachten staan ook literaire opdrachten. De auteurs en werken die aan bod komen lijken vrij willekeurig gekozen. Wat opvalt, is dat het klassieke erfgoed redelijk veel aan bod komt, en dat daarnaast vooral bekende westerse auteurs ter sprake komen. Op literair gebied zijn de ckv-methodes tamelijk behoudend. Echt vernieuwende keuzes worden nauwelijks gemaakt en het aanbod is verspreid over de methode, waardoor voor de leerlingen een versnipperd beeld kan ontstaan. Anderzijds komt de literatuur doorgaans wel in samenhang met andere kunstdisciplines aan bod, zodat leerlingen enigszins kunnen kennismaken met 'de verhalen achter de kunst'.

Het belangrijkste commentaar op de ckv1-methodes is dat ze vooral stofgericht zijn met cultuuroverdracht als vooropstaand doel, in plaats van leerlinggericht.²² Een zwak punt van de meeste methodes is dat ze niet uitgaan van culturele activiteiten waarop door leerlingen gereflecteerd moet worden, maar van kennis en vragen, hoewel de ene methode de activiteiten meer centraal stelt dan de andere²³. De kritiek richt zich vooral op het feit dat de ervaring en beleving van kunst / literatuur veelal onderbelicht blijven. De plaats van de literatuur is ondergeschikt aan de beeldende kunsten en de definitie van wereldliteratuur blijft steken bij het westerse erfgoed, met het accent op literaire kwaliteit²⁴. Het geheel van werken in talen die niet in het vakkenpakket voorkomen (Zweeds, Deens, Russisch, enz) komt niet of nauwelijks aan bod. Evenmin leveren de lesmethodes met hun tekstkeuzes een substantiële bijdrage aan interculturaliteit.

5.2 Het literaire repertoire in lesmethodes voor GLO

De literatuurmethodes banen de weg voor de integratie van de verschillende talen maar zijn daarin niet bijzonder dwingend. De meeste methodes bestaan uit een basisboek dat uitgaat van de Nederlandse literatuur, plus een aantal katernen voor de moderne vreemde talen. Het basisboek biedt een uitleg van literaire begrippen en een overzicht van de literatuurgeschiedenis (althans op het vwo) en aan de hand van een aantal brede thema's komt de literatuur inhoudelijk ter sprake. In de katernen komen deels dezelfde thema's weer aan bod maar nu voor elke moderne vreemde taal. Veel uitgeverijen hebben geprobeerd hun ckv1-methode te laten aansluiten op de leergang voor literatuuronderwijs, door het gebruik van gemeenschappelijke thema's.

Als we kijken naar de inhoud van de literatuurmethodes, zien we dat op meerdere terreinen grensoverschrijding plaatsvindt: tussen taalgebieden maar ook tussen kunstvormen. In de meeste methodes is aandacht voor de wereldliteratuur, niet alleen uit de westerse canon (Dante, Proust, Goethe, Shakespeere en de klassieken) maar ook uit Latijns-Amerika (Garcia Marquez, Allende) en andere niet-westerse landen. Daarnaast is er aandacht voor andere culturele uitingen, zoals beeldende kunsten, film en strips. Toch bieden de meeste GLO-methodes geen volledige leergang Literatuur, maar blijven steken in aparte lesboeken voor de literatuur van verschillende taalgebieden. Nicolaas²⁵ concludeert dat geen enkele methode geschikt is voor een volledig vak GLO. Met de meeste valt wel enigszins te werken: ze hebben een basisboek met literatuurgeschiedenis en begrippen en per taal een apart werkboek. De thematische benadering komt echter lang niet in alle methodes terug. Hoewel het accent logischerwijs nog steeds op de Nederlandse literatuur ligt, wordt die wel steeds vaker in een internationaal en cultureel kader geplaatst. Wat er van de Nederlandse literatuur zelf aan de orde komt, verschilt per methode. Gaat de ene methode voornamelijk in op moderne literatuur met speciale aandacht aan literatuur van 'nieuwkomers' zoals migranten, andere methodes gaan volledig aan dit soort nieuwe tendensen voorbij of spreken enkel van multiculturele invloeden in de Franse en de Engelse, maar niet in de Nederlandse literatuur.

²² Joop Dirksen in *Tsjip/Lett* 9, nr2, 4 (1999); De Verbeelding in praktijk – eerste ervaringen met een ckv-methode

²³ Demoiseaux, V. (1998). Culturele activiteiten uitgangspunten bij Palet. In *Tsjip/Letteren* 8, nr 1, 40

²⁴ *Tsjip/Lett* 8.4; 1998 nr 4: Lia Laagland en Wam de Moor

²⁵ Nicolaas, M., 'Literatuurmethodes voor de Tweede Fase: een stand van zaken.' *Tsjip/Letteren* 13.3, 2003, p. 39-44.

'Klassieke' auteurs (Hooft, Gorter, Vestdijk) ontbreken niet, maar de meeste literatuurmethodes bieden vooral teksten die afkomstig zijn van hedendaagse auteurs in verschillende stadia van hun loopbaan en in uiteenlopende genres: columns, recensies, lichte literatuur, kinder- en jeugdliteratuur, enzovoort. Dat er daarnaast ook werk van buitenlandse ('klassieke') auteurs wordt gepresenteerd, onderstreept dat er afstand wordt genomen van het idee dat leerlingen inzicht moeten krijgen in 'de' Nederlandse literaire traditie.

6 Conclusies en aanbevelingen

Uit het onderzoek blijkt dat wereldliteratuur vaak wel deel uitmaakt van het vak ckv1, maar dat het aandeel van literatuur doorgaans klein is en dat de invulling per docent anders is. In lesmethodes voor ckv1 krijgt literatuur over het algemeen geen belangrijke plaats toegekend. Verspreid over diverse thema's komt vooral de westerse literatuur aan bod. Aandacht voor niet-westerse literatuur is er nauwelijks. Ook de aanpak van wereldliteratuur verschilt nauwelijks van de aanpak bij de talen. De hooggespannen verwachtingen van vakdidactici zijn vooralsnog niet uitgekomen en de betrokkenen zelf verwachten ook niet dat er op korte termijn iets verandert aan de vrij marginale positie van wereldliteratuur. Het is niet zo dat taaldocenten eerder geneigd zijn om iets aan literatuur te doen dan de kunstvakdocenten; onder beide groepen zijn relatief gezien evenveel docenten te vinden die wereldliteratuur aanbieden. Wel vindt ca. 70% van de talendocenten zichzelf deskundig genoeg om wereldliteratuur aan te bieden, tegenover krap 30% van de kunstdocenten en krijgen jeugdliteratuur en populaire literatuur iets vaker aandacht van de taaldocenten dan van de kunstdocenten.

Film en beeldende kunst krijgen de meeste aandacht, literatuur en dans zijn de hekkensluiters. Scholen waar vakoverstijgend wordt gewerkt besteden binnen ckv de meeste aandacht aan literatuur, en werken vaker thematisch. Het is opvallend dat docenten die geen wereldliteratuur geven, nog meer de nadruk leggen op film en beeldende vormgeving.

Op ruim de helft van de scholen is sprake van een overkoepelende vorm van literatuuronderwijs Nederlands en de moderne vreemde talen. Ckv is meestal geen vast onderdeel van deze geïntegreerde aanpak. Er wordt wel veel samengewerkt tussen de secties ckv en de talensecties en soms ook met vakken als geschiedenis, filosofie en maatschappijleer. Daartoe wordt veelal gebruik gemaakt van een breed thema als verbindingsstuk.

De grote meerderheid van docenten ziet wel degelijk een meerwaarde voor literatuur bij ckv en vindt dat literatuur in dat kader een geheel eigen functie heeft. Het aanbieden van literatuur in samenhang met andere kunstdisciplines binnen een thematisch kader geeft leerlingen meer houvast, het ondernemen van literaire activiteiten motiveert leerlingen anders dan het lezen van een boek.

De helft van de docenten heeft een museum bezocht en 43% heeft meegedaan aan een literaire workshop. Ook een schrijversbezoek via SSS is vrij populair, 34% noemt dit als culturele activiteit.

Opvallend is dat twee derde van de ondervraagde docenten meer tijd zou willen besteden aan wereldliteratuur, en dat zijn vaker docenten die al literatuur aanbieden bij ckv. Concrete suggesties voor het werken met wereldliteratuur en de didactiek van literatuur bij ckv zijn gewenst. Daarbij gaat het niet zozeer om kennis van verschillende literaturen op zich, maar veel meer om de deskundigheid om wereldliteratuur op een geschikte wijze aan de leerlingen over te brengen. Wereldliteratuur in een kunstzinnige context vraagt om een andere didactiek dan de gangbare literatuurdidactiek bij de talen.

Lesmethodes worden steeds minder gebruikt voor ckv. 45% van de ondervraagde docenten maakt gebruik van een lesmethode, maar die wordt vaak niet intensief geraadpleegd. Verder

komt vooral eigen materiaal aan bod. Voor inspiratie vallen docenten dan ook vooral terug op de eigen kennis, en de actualiteit.

Hoewel docenten over het algemeen wel vinden dat wereldliteratuur de kans biedt om niet-westerse literatuur aan te bieden, komt westerse literatuur in de praktijk op de eerste plaats. Literatuur uit de landen van de grootste groepen etnische minderheden (Turkse, Arabische, Caraïbische) komt minder vaak aan bod dan de ‘overige’ niet-westerse (wereld)literatuur. Gedichten en verhalen komen het vaakst aan bod, en ook toneel is vrij populair. Het bespreken van romans gebeurt minder vaak, 33% doet dit nooit.

In de meeste ckv-lesmethodes is literatuur een onderdeel. Doorgaans krijgt het een vrij traditionele invulling met bekende klassiekers uit de westerse en de Oudgriekse literatuur. Wel wordt het verband met de andere kunsten gelegd doordat er voornamelijk gewerkt wordt vanuit universele thema’s. De vragen en opdrachten die verband houden met literatuur zijn niet heel anders dan wat men doorgaans aantreft in lesmethodes voor het ‘traditionele’ literatuuronderwijs bij de talen.

De belangrijkste reden om géén literatuur aan te bieden is dat de noodzaak ertoe niet gevoeld wordt. Of, zoals één van de docenten het uitdrukt: ‘leerlingen lezen al, maar gaan nog weinig naar theater en dergelijke. Dat heeft dus prioriteit.’ Argumenten als gebrek aan tijd en deskundigheid zijn veel minder van belang. Als er geen literatuur meer zou worden gegeven bij andere vakken, als er meer deskundigheid op literair gebied zou komen of als er meer uren zouden zijn voor ckv, dan zou een minderheid van de docenten die dat nu niet doen, in de toekomst mogelijk wél wereldliteratuur willen geven. De kans hierop is echter klein, om niet te zeggen zéér onwaarschijnlijk.

Bijlage 1: Lesplannen literatuur en beeldende vorming

Wouda Zandbergen en Marijn Zwart (studenten aan de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam) hebben op basis van gesprekken met docenten van de academies vier lesplannen opgesteld over de combinatie literatuur en beeldende vakken. Bij het maken van de lessen zijn ze uitgegaan van docenten die graag wereldliteratuur willen geven, maar er de kennis niet voor denken te hebben.

Deze lessen zijn voorgelegd aan enkele docenten, die de lessen beoordeelden. Hun oordeel was dat de lesplannen overzichtelijk en helder zijn en de docent voldoende ruimte laten voor eigen invulling van de les. De structuur is ook bruikbaar voor andere inhouden en thema's. De docenten raden aan om leerlingen veel zelf te laten werken, door hen informatie te laten zoeken over een (literair) onderwerp en deze informatie te verwerken met een beeldende opdracht. De lessen zijn getest op het Rijnlands Lyceum in Oegstgeest en het Fioretti College in Lisse.

- Lesplan 1 Kalligrafie in het nu
- Lesplan 2 Jenny Holzer: *Het plaatsen van een woord*
- Lesplan 3 Johannes Vermeer: *Het Meisje met de Parel*
- Lesplan 4 Het gevoel van *Nooit meer slapen*

Lesplan 1 **Kalligrafie in het nu**

Wouda Zandbergen en Marijn Zwart

- Motivatie:** Vroeger was kunst functioneel. Wij gaan hierop in door de tekst te behandelen zoals dat vroeger ook ongeveer werd gedaan: praktische behandeling van de eerste letter, de tekst en de opmaak.
- Inhoud:** Geschiedenisles over kalligrafie, miniatuurkunst; eventueel gedicht. Beeldende aspecten kunnen de docenten zelf bedenken.
- Doelgroep:** Leerlingen die ckv1 volgen, havo/vwo.
- Doelstellingen:** De leerlingen leren de sfeer van het gedicht zelfstandig te verbeelden aan de hand van kalligrafie en miniatuurkunst uit de middeleeuwen.
- Beginsituatie:** De docent hoeft geen kennis te hebben van literatuur binnen ckv1. De informatieve teksten worden aangereikt, evenals een voorbeeldgedicht. De docent óf de leerlingen kan/kunnen zelf een gedicht zoeken.
- Tijd:** Hoe lang deze opdracht duurt, is afhankelijk van de variaties die worden toegepast. In principe is de opzet voor één les, maar het lesplan kan ook worden uitgevoerd als korte lessenserie.

Inhoud

STAP 1: Lees het gedicht met de klas.

- Variaties: Gedicht dat bij Nederlands is behandeld.
Kan ook met andere teksten, niet alleen gedicht.
Zelfgeschreven gedicht (bij Nederlands of bij ckv).

STAP 2: Bespreek het gedicht. Schrijf woorden op het bord op die bij de sfeer passen. Laat deze door leerlingen zelf opnoemen.

STAP 3: Geef voorbeelden van kalligrafie en miniatuurkunst, uit verluchte boeken uit de middeleeuwen.

- Variaties: Besteed hier een les aan: leer de leerlingen kalligrafie.

STAP 4: De leerlingen maken de eerste letter van het gedicht in de sfeer van het gedicht. Eerst als schets (15 minuten), dan in het net.

- Variaties: Kan ook in grafische techniek (lino-, houtsnede).

STAP 5: De leerlingen kleuren de nette letter in (potlood, verf, inkt).

STAP 6: De leerlingen voegen de tekst bij de letter. In de opmaak verwerken zij de sfeer van het gedicht en de letter. Hierin verwerken ze wat ze hebben geleerd over kalligrafie, miniatuurkunst en hoe vroeger boeken werden vormgegeven. De opmaak maken zij zoals het vroeger gedaan, of in moderne stijl.

- Variaties: De leerlingen scannen de letter in of maken er een digitale foto van, die ze bij de tekst invoegen bij de computer.
De leerlingen kunnen de tekst in kalligrafie met de hand uitschrijven.

De leerlingen kunnen de eerste letter uitknippen en bij de tekst opplakken.

Evaluatie

De leerlingen worden beoordeeld op:

- hoe de sfeer van het gedicht verwerkt in is de miniatuur/de letter die ze hebben ontworpen;
- nette opmaak;
- actieve deelname aan bespreking van het gedicht.

Lesplan 2 Jenny Holzer: *Het plaatsen van een woord*

Wouda Zandbergen en Marijn Zwart

Motivatie: Hedendaagse kunstenaars maken soms gebruik van teksten in hun werk. De kunstenares Jenny Holzer is de inspiratie geweest tot deze les. Zij gebruikt korte zinnen en plaatst die in een ruimte.

Inhoud: Informatie over Jenny Holzer.

Doelgroep: Leerlingen die ckv1 volgen, havo/vwo.

Doelstellingen: De leerlingen zoeken uit wat zijzelf mooi vinden in een boek: tekst, situatie, woorden. Zij leren deze woorden/zin plaats te geven in een ruimte en daardoor een nieuwe betekenis te geven aan de plaats en/of de zin.

Beginsituatie: De docent heeft geen kennis te hebben van literatuur binnen ckv1. De informatieve teksten worden aangereikt. De teksten die gebruikt gaan worden in de les, zoeken de leerlingen zelf.

Tijd: Hoe lang deze opdracht duurt, is afhankelijk van de variaties die worden toegepast. In principe is de opzet voor één les, maar het lesplan kan ook worden uitgevoerd als korte lessenserie.

Inhoud

STAP 1: De leerlingen zoeken een tekst die hen aanspreekt en halen daar een zin uit die dat het beste verwoordt. Maximaal één zin.

Variaties: De tekst kan uit een lievelingsboek gehaald worden (leesboek, prentenboek, vroeger of nu).
De tekst kan uit het boek gehaald worden waar de leerlingen bij Nederlands of een ander talenvak mee bezig zijn.
De tekst kan bewust gekozen zijn, of de leerlingen slaan gewoon een boek open en kiezen op de opengeslagen bladzijde hun zin uit.

STAP 2: De leerlingen vertellen in de klas wat hun motivatie is bij het kiezen van deze tekst.

Variaties: De leerlingen schrijven bij de gekozen zinnen hun associaties op.

STAP 3: Geef de leerlingen korte uitleg over kunstenares Jenny Holzer.

Variaties: Geef uitleg over meerdere kunstenaars die tekst gebruiken in hun werk (*Taylor, Bruce Nauman*).

STAP 4: De leerlingen denken na over de plek waar deze tekst past.

Variaties: Zij schrijven dit op, fotograferen deze plek.

STAP 5: De leerlingen verwerken de tekst in de uitgekozen omgeving.

Variaties: De leerlingen kunnen Photoshop gebruiken.
De leerlingen kunnen alleen het idee schetsen.
De leerlingen kunnen het in het echt uitvoeren (spandoek, tape, hout).

Evaluatie

De leerlingen worden beoordeeld op:

- hoe de gekozen plek en de tekst met elkaar te maken hebben;
- dat het uiteindelijke beeld (foto, schets, tekening,...) er verzorgd uitziet.

Lesplan 3 Johannes Vermeer: *Het Meisje met de Parel*

M. Vrijmoeth

- Motivatie:** Door lezers van het dagblad *Trouw* is in mei 2006 *Het Meisje met de Parel* van Vermeer uitgekozen als mooiste kunstwerk. Hierop inhakend gaan de leerlingen dit schilderij verwerken en beschrijven. Zowel actualiteit als geschiedenis komen aan bod.
- Inhoud:** Eventueel informatie over *Het Meisje met de Parel* en Johannes Vermeer. In principe moet dit al bekend zijn. Ook kan een korte les met algemene informatie over poëzie geleverd worden.
- Doelgroep:** Leerlingen die ckv1 volgen, havo/vwo.
- Doelstellingen:** De leerlingen verwerken hun eigen visie op een oud schilderij in een zelfgeschreven gedicht. Zij leren te verwoorden wat ze zien. Ze leren een gedicht te schrijven.
- Beginsituatie:** De docent hoeft in principe niet meer in huis te hebben dan een algemene docent ckv1 heeft.
- Tijd:** Hoe lang deze opdracht duurt, is afhankelijk van de variaties die worden toegepast. In principe is de opzet voor één les, maar het lesplan kan ook worden uitgevoerd als korte lessenserie.

Inhoud

STAP 1: Deel de tekst uit over *Het Meisje met de Parel* dat geschreven is in verband met de verkiezing van de *Trouw*. Lees dit met de klas.

STAP 2: Laat de leerlingen zeggen wat ze bij dit schilderij denken. Stel hen vragen die beeldaspecten bevatten, maar ook eigen meningen, wat de leerlingen zelf zien. Stel hen vragen als:

- Wat heeft ze aan?
- Wat vertellen haar kleren?
- Hoe kijkt ze naar je?
- Wat wil ze tegen je zeggen?
- Wat doet ze of heeft ze gedaan?
- Wat vertelt de achtergrond?
- Wie is ze?
- In welke kleuren is dit schilderij geschilderd en wat kan dit betekenen?

Variaties: De leerlingen schrijven op wat ze denken.
Schrijf de woorden die de leerlingen zeggen op het bord.

STAP 3: Van de woorden die de leerlingen hebben verzameld over het meisje, maken ze zinnen.

STAP 4: De zinnen worden omgevormd tot een gedicht. Dit mag rijmend zijn, maar hoeft niet.

STAP 5: Het gedicht wordt in het net opgeschreven.

Variaties:

De leerlingen tekenen erbij, versieren hun werk.

De leerlingen kunnen een beeldend werk bij of naar aanleiding van hun eigen gedicht maken.

Evaluatie

De leerlingen worden beoordeeld op:

- nette opmaak van het eindgedicht;
- logische volgorde van het gedicht, juiste zinnen;
- aandacht en goede werkzaamheid.

Lesplan 4 Het gevoel van *Nooit meer slapen*

M. Vrijmoeth en M. Zwart

Motivatie: Willem Frederik Hermans, en dan zeker zijn boek *Nooit meer slapen*, wordt door veel scholieren gelezen voor hun Nederlandse boekenlijst. Aan de leesbeleving wordt echter weinig aandacht besteed binnen deze les. Dit kan heel goed gebeuren binnen ckv1.

Inhoud: Korte informatie over Willem Frederik Hermans en zijn boek *Nooit meer slapen*. Fragment van de documentaire over *Nooit meer slapen*. Hand-out van een aantal schilderijen van verschillende kunstenaars die hebben gewerkt met thema's en sferen die ook in *Nooit meer slapen* naar voren komen.

Doelgroep: Leerlingen die ckv1 volgen, havo/vwo.

Doelstellingen: De leerlingen leren hun ervaringen te verwoorden na het lezen van *Nooit meer slapen*. Ze komen tot een samenvatting van het boek door hun gevoelens erbij te verwoorden en te verbeelden.

Beginsituatie: De docent hoeft in principe niet meer in huis te hebben dan een algemene docent ckv1 heeft. Voorwaarde voor deze les is dat de leerlingen zelf of bij Nederlands het boek *Nooit meer slapen* hebben gelezen.

Tijd: Hoe lang deze opdracht duurt, is afhankelijk van de variaties die worden toegepast. In principe is de opzet voor één les, maar het lesplan kan ook worden uitgevoerd als korte lessenserie.

Inhoud

STAP 1: De leerlingen schrijven in minder dan tien minuten op wat ze vonden van het boek: mening met argumentatie.

Variaties: De leerlingen doen dit in groepjes.
Deze stap wordt klassikaal gedaan.

STAP 2: Toon het fragment over *Nooit meer slapen* van de documentaire.

Variaties: Bespreek in groepjes of klassikaal het fragment.

STAP 3: Bespreek de verschillende schilderijen van de hand-out. Stel vragen aan de leerlingen als:

- Waarom horen deze schilderijen bij het boek?
- Benoem van drie verschillende schilderijen de sfeer, de beeldaspecten en de gevoelens die het werk uitdrukken.

STAP 4: De leerlingen gaan in groepjes van vier een beeldend werk maken. Hierin moeten zij de bekeken kunstwerken en de door hen beschreven gevoelens en meningen verwerken. Zij maken een tekeningen- of schilderijenserie, als een soort strip van vier of vijf platen. De strip moet tekstloos zijn.

Uit de strip moet blijken welke gevoelens van belang waren in *Nooit meer slapen*.

Variaties: De leerlingen werken zelfstandig.
De leerlingen werken in het groepje met taakverdeling.
De leerlingen kiezen of zij in 2D of in 3D werken.

Evaluatie

De leerlingen worden beoordeeld op:

- aandacht en motivatie;
- goede verwerking van de theorie, de eigen mening en gevoel, en de schilderijen in het eigen werk;
- nette uitvoering van de strip, die voor zichzelf moet spreken;
- goed gebruik van compositie, kleurgebruik, vormgebruik en themakeuze.

Bijlage 2: Interviews

Het beste wapen dat de docent heeft is het boek

Gesprek met Joop Dirksen, Plein College Eckart, Eindhoven, 15 november 2006

Belevendernijs beschouwen van de samenleving, via (kunstzinnig) onderzoek

Gesprek met Lidwine Janssens, docente drama aan de Noord-Nederlandse Interfaculteit der Kunsten

Samen met andere vakdocenten werken aan de literaire, beeldende, muzische, culturele, kunstzinnige vorming van de leerling

Gesprek met Theo Witte, Rijksuniversiteit Groningen

De meeste scholen besteden weinig aandacht aan het lezen van wereldliteratuur

Gesprek met Jan Mulder, Vrije Universiteit Amsterdam

Literatuur zou een kunstvorm moeten zijn en als zodanig gedoceerd

Gesprek met Henriëtte Coppens, ICLON Leiden

De didactisering van intertekstueel lezen

Gesprek met Ad van der Logt, 28 ICLON Leiden

Roosters gaan uit van het denken in vakken; ik ga uit van de praktijk

Gesprek met André van Dijk, Christelijk Lyceum Veenendaal en Marja Käss, Pantarijn College Wageningen

Gesprek met Maud Clumpkens, docent cultuurgeschiedenis en ckv op de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam

Gesprek met Marleen van Arendonk, docente op de Willem de Kooningacademie in Rotterdam

Gesprek met Bernadet Dister, docente op de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht

Het beste wapen dat de docent heeft is het boek

Gesprek met Joop Dirksen, Plein College Eckart, Eindhoven

Joop Dirksen is docent Nederlands en auteur van lesmateriaal en de methode *Dossier Lezen*. In het verleden is Joop tevens docent ckv1 geweest. In 1995 is hij gepromoveerd op de didactische vertaling van inzichten uit het reader response criticism naar de dagelijkse praktijk: *Lezers, literatuur en literatuurlessen*.

Hoe ziet het literatuuronderwijs op het Plein College Eckart eruit?

Op het PCE geven we GLO onder de noemer Literatuur. Momenteel bestaan ckv-1 en literatuur naast elkaar als aparte vakken. De sectie literatuur bestaat voor het merendeel uit docenten Nederlands. Elke docent geeft les aan zijn eigen klassen, waarbij de inhoud van de literatuurlessen in overleg met de docenten vreemde talen en Nederlands wordt bepaald. Men gebruikt de methode *Dossier Lezen* en de katernen die daarbij horen. Daarnaast hebben wij een bundel gemaakt met fragmenten uit ca. 35 boeken uit de West-Europese literatuur: Süsskind, Houellebecq, hoogtepunten uit de Nederlandse (ca. 15 titels) en overige westerse literatuur (5 à 6 titels per taal).

In het voorexamenjaar krijgen de leerlingen thematisch de literatuurgeschiedenis te verwerken, in het eindexamenjaar (H5 en V6) de moderne literatuur, aan de hand van de fragmenten in de bundel. Literatuur wordt breed opgevat: ook filosofische stromingen zoals het existentialisme komen aan bod, met auteurs als Simone de Beauvoir en Connie Palmen.

Hoe ervaren de leerlingen het literatuuronderwijs?

De vorm, GLO, maakt leerlingen enthousiast. Vaak lopen lessen uit op een klassikaal gesprek over actuele thema's. Zo kan een roman van Kader Abdolah aanleiding zijn om de situatie in Frankrijk met zijn vele Noord-Afrikaanse immigranten te bespreken en die situatie door te trekken naar Nederland. Zeker met enkele leerlingen met een niet-westerse achtergrond in de klas, leidt dit tot levendige discussies.

De fragmenten leiden de leerlingen door de thema's en tijden heen. Alle teksten mogen in vertaling gelezen worden, al levert dat wel eens strijd op met collega's van de vreemde talen, die liever zien dat leerlingen een tekst lezen in de oorspronkelijke taal. Voor het vak literatuur is het lezen van de teksten echter losgekoppeld van het oefenen van de vaardigheid in een vreemde taal. Voor het zelfstandig lezen van boeken kunnen leerlingen inspiratie halen uit een lijst met moderne literatuur en ze mogen daarnaast hun eigen keuzes aandragen. Soms lezen ze een boek waarvan een fragment is opgenomen in de bundel die gebruikt wordt bij het vak literatuur.

Hoe is de deelname aan literaire activiteiten vanuit de school?

Er zijn niet zoveel literaire activiteiten in schoolverband. Met 5 vwo gaan wel naar de Dag van de Literatuur en incidenteel zijn er activiteiten die inspelen op de actualiteit of bijvoorbeeld aansluiten bij de Boekenweek. In het verleden hebben we deelgenomen aan de Inkaap, maar de boeken uit dat project (prijswinnaars van de Librisprijs, de AKO-prijs en de Gouden Uil) sloegen vaak niet aan bij de leerlingen, dus zijn we daarmee

opgehouden. Voor schrijversbezoeken via de Stichting Schrijvers School Samenleving is geen geld beschikbaar.

Wat lezen de leerlingen in het kader van Literatuur?

Wereldliteratuur is in de praktijk van het PCE vooral de westerse canon. Bij het bespreken van de literatuurgeschiedenis wordt wel een uitstapje gemaakt naar de Bijbel omdat veel literatuur daar schatplichtig aan is. Voor niet-westerse literatuur is eigenlijk geen plaats in het curriculum en als docent kun je ook niet alles bijhouden. Ik lees heel veel en dan nog heb ik constant het idee dat ik achter de boekenproductie aanloop.

Jeugdliteratuur lezen leerlingen soms nog in havo 4 als ze de literatuur voor volwassenen nog niet aankunnen, maar in principe start men vanaf de 4^e klas met de volwassenenliteratuur. Romantische of spannende boeken à la *De Da Vinci Code* of de thrillers van Nicci French vormen een twistpunt binnen de sectie literatuur. Over het algemeen zien we die liever niet op de lijst.

Vindt u dat scholen een literaire canon moeten voorschrijven?

Een canon in de zin van ‘dit móét je lezen’ is volstrekt onhoudbaar. Ik noem dat het levertraanargument: ‘dit is goed voor je, ook al beseft je het nu niet; later zul je er dankbaar voor zijn’. Ik vind het belangrijk om leerlingen stapje voor stapje te laten kennismaken met waardevolle teksten. Literatuur moet voor de leerlingen op maat gesneden worden. Voor mij zijn leesplezier en literatuurgeschiedenis geen tegengestelde polen; cultuuroverdracht draagt óók bij aan de persoonlijke ontwikkeling. Haal teksten uit het verleden naar het heden en laat ze aansluiten bij de wereld van de leerlingen. Door te kijken naar mens- en maatschappijbeelden uit het verleden krijg je een beter beeld van je eigen mens- en maatschappijbeelden. Veel hangt af van de vakkennis van de docent. Als docent moet je leerlingen kunnen enthousiasmeren voor het lezen, ook nadat ze van school zijn. Anders krijg je zoiets als ‘literatuuronderwijs geslaagd, patiënt is overleden’.

Hoe krijg je docenten zo ver dat ze in staat zijn om leerlingen tot lezen te motiveren?

Dick Schram heeft onderzoek gedaan naar het verschil tussen schools lezen en het lezen thuis, in de vrije tijd. Leerlingen hanteren een andere leeshouding en maken onderscheid naar de boeken die ze voor school kunnen lezen en wat ze zelf liever lezen in hun vrije tijd. In de lerarenopleidingen is helaas weinig aandacht voor de leesbevorderende aanpak. Hoe krijg je het juiste boek bij de juiste leerling? Dat is een kwestie van inschatten op niveau en interesse. Begin met leerlingen te laten nadenken over eigen ervaringen met boeken, zowel positieve als negatieve. Ga dan met ze in discussie over waarom zij denken dat een boek wel of niet geschikt is voor het literatuuronderwijs.

De grootste frustratie van de docent is het leesverslag van internet dat het zelf nadenken over een boek belemmert. Het enige wapen dat de docent heeft is het boek zelf: geef de leerling het juiste boek. Natuurlijk kun je als docent onmogelijk zelf alle literatuur bijhouden die er verschijnt. Daarom probeer ik docenten te voorzien van suggesties bij actuele literatuur. In voortzetting van de leestips op de website van Dossier Lezen zal er in 2007 een website van start gaan www.leesadviezen.nl om docenten hierbij te helpen.

Welke ontwikkelingen zijn belangrijk geweest voor het al of niet aanbieden van literatuur bij ckv1?

Op het PCE wordt ckv-1 op vrijwillige basis gegeven door docenten van verschillende achtergronden. Dit heeft geleid tot een sectie waarin docenten uit de beeldende vakken oververtegenwoordigd zijn. In de eerste drie jaren was ik de enige talendocent in de sectie. Ik zette projecten op met de literatuur als uitgangspunt om dwarsverbanden te leggen naar andere disciplines zoals film en drama: *Romeo en Julia* en *Geweld in boek en film*. In deze projecten is het uitgangspunt de literaire tekst, van waaruit men kijkt naar film en andere bewerkingen.

Drie jaar na het begin van de nieuwe tweede fase werd besloten de uren voor literatuur weg te halen bij de aparte talen en samen te voegen tot een apart vak Literatuur.

Noodgedwongen verliet de enige talendocent de sectie ckv1 en daarmee verdween het literaire aspect uit dat vak. Nu is ckv1 volledig gericht op andere kunst disciplines, zoals toneel, architectuur, musical en cabaret en toegepaste kunst.

Waarom wordt bij ckv1 geen literatuur meer aangeboden?

Zo lang bij ckv1 gewerkt wordt met projecten, waarvan literatuur ook een onderdeel kan zijn, is er geen probleem. De projecten uit de beginfase toen literatuur nog deel uitmaakte van ckv-1, worden nu nog steeds gebruikt, maar nieuwe projecten met literatuur voor ckv1 zijn er niet.

Het grootste struikelblok voor structurele samenwerking tussen de talen en ckv1 is het feit dat alles draait op de inzet van een enkele enthousiasteling. Zodra die vertrekt, zakt alles weer in elkaar. Gelukkig zijn er op het PCE ook jonge docenten die de fakkel kunnen overnemen.

Hoe ziet u de toekomst van literatuureducatie in relatie tot ckv?

Idealiter komt alles onder één noemer, zowel de literatuur als de andere kunsten. In de praktijk zal dit voorlopig niet verwezenlijkt worden door een gebrek aan tijd en het feit dat de ckv-sectie bestaat uit enkel docenten uit de expressievakken.

Met de nieuwe regelgeving zal op veel scholen de situatie teruggedraaid worden naar vroeger: literatuur als onderdeel van de verschillende talen. Je merkt op veel scholen een zekere vermoeidheid, zeker bij docenten moderne vreemde talen. Op het PCE zal het literatuuronderwijs in elk geval voorlopig nog één geheel blijven. Als de situatie teruggedraaid zou worden naar de traditionele verdeling, zou de literatuur bij de moderne vreemde talen waarschijnlijk ten onder gaan. Daar zou weinig moderne literatuur meer aan bod komen. Bij Nederlands is meer plaats voor moderne literatuur.

<http://www.eckart.sghetplein.nl/>:

Belevenderwijs beschouwen van de samenleving, via (kunstzinnig) onderzoek

Gesprek met Lidwine Janssens, docente drama aan de Noord-Nederlandse Interfaculteit der Kunsten

In welke verband houdt u zich bezig met literatuur / ckv?

Ik ben vakdidactiek docent drama/ckv op een kunstvakdocentopleiding en doe onderzoek naar nieuwe interdisciplinaire verwerkingsvormen voor ckv/leergebied Kunst & Cultuur. Ik ontwerp onderzoekscomposities en laat daarbinnen een verhaal ontstaan om de opdrachten voor de leerlingen te kaderen. Momenteel ontwerp ik een onderzoekscompositie voor de onderbouw vanuit het boek 'Kappen' (Carry Slee) en betrek daarbij museum, film en de bekende disciplines beeldend, muziek, drama, dans. Ik begeleid de docenten van de school die de onderzoekscompositie gaan uitproberen en zal dit alles binnen de landelijke dag van de Stichting Lezen presenteren in de zomer.

Wat is voor u het belangrijkste doel van ckv?

Bewust worden van de eigen cultuur en kennis maken met kunstuitingen die leerlingen aanspreken en hen iets spiegelen van levensthema's waarover ze nadenken, door via kunstvormen het kunstwerk intenser te beleven en erop te reageren.

Wat verstaat u zelf onder 'wereldliteratuur'?

De breedste definitie en dan alles als literatuur zien en niet als overtuigingsmateriaal en zeker ook de niet-westerse literatuur erbij betrekken, dat opent werelden en begrip.

Wat is volgens u de positie van literatuur bij ckv1 in het voortgezet onderwijs?

Minimaal. Ik hoor er nooit iets over.

Welke ontwikkeling ziet u in het literatuuronderwijs of ckv sinds de invoering van de tweede fase?

Is mij niet bekend. Dit jaar betrek ik voor het eerst een boek erbij, voorheen waren alleen de vier disciplines beeldend, muziek, drama, dans vanuit de eigen interfaculteit in beeld. De tweedegraads docentopleidingen Talen hebben tot op heden geen interesse getoond en met de eerstegraads is geen contact vanwege het onderscheid hbo/wo. Wel verzorgen we jaarlijks gezamenlijk een Dag van Taal, Kunsten en Cultuur (RUG). Misschien zou daar in 2008 het thema zou kunnen zijn: literatuur en kunst- en cultuuronderwijs. Mijn advies: actie ondernemen naar beide soorten lerarenopleidingen.

Wat is uw toekomstvisie voor literatuureducatie in relatie tot ckv?

Wat mij betreft als onderdeel van ckv en minder vanuit stijlkenmerken en weetjes. Dus in feite zoals ook ckv gehanteerd wordt: wat heeft het met jou als lezer te maken: wat zegt het je, wat doet het je, wat kun je ermee? Zoals ik ook onderzoekscomposities ontwerp.

<http://www.ontwerpend-leren.nl/>

<http://www.drama-educatie.nl/>

Samen met andere vakdocenten werken aan de literaire, beeldende, muzische, culturele, kunstzinnige vorming van de leerling

Gesprek met Theo Witte, Rijksuniversiteit Groningen

Theo Witte is vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit Groningen en was lid van de vakontwikkelgroep Nederlands. Hij is tevens bezig aan een proefschrift over differentiatie in het literatuuronderwijs.

Volgens het examenprogramma maakt wereldliteratuur een evenredig deel uit van het vak ckv-1, naast de andere (vier) kunstdisciplines. Hoe is deze verdeling naar uw mening in de praktijk?

Ik ken de praktijk niet goed, maar in wat ik van ckv1 zie speelt de wereldliteratuur en literatuur in het algemeen nauwelijks of geen rol. Een en ander is afhankelijk van de docenten die het verzorgen.

De omschrijving van 'wereldliteratuur' in de examenvoorschriften staat open voor een ruime interpretatie. Wat verstaat u zelf onder 'wereldliteratuur'?

Toen ik als lid van de vakontwikkelgroep Nederlands in 1995 samen met de leden van de vakontwikkelgroep ckv1 de plannen voor ckv1 smeedde, gingen wij uit van een geormeerde studielast van 50% voor wereldliteratuur waarbij onze gedachten uitgingen naar klassiekers uit de wereldliteratuur (Zuid Amerika, Spanje, Rusland, Italië en Scandinavië) en naar literatuur uit de landen van onze culturele minderheden. Ik meen me te herinneren dat in het voorstel van de vakontwikkelgroep ckv1 zelfs een aantal was voorgeschreven (3 titels voor havo en 5 voor vwo). In dit voorstel kon ik mij goed vinden. Helaas is er weinig van dit oorspronkelijke voorstel overgebleven.

Verdiert literatuur volgens u een status aparte, of is literatuur een kunstvorm als alle andere?

Dat is afhankelijk van wat je met 'alle andere' bedoelt. Het staat verder af van architectuur, dans, muziek en beeldende kunst, dan van andere narratieve en poëtische kunstvormen als film, toneel en songteksten. Maar aan de andere kant zijn er sterke raakvlakken met de cultuurhistorische en maatschappelijke achtergronden, met de benadering van kunst en met de reflectie en communicatie erover.

Mag literatuur ten behoeve van het literatuuronderwijs in vertaling gelezen worden?

Eindeloze discussie, afhankelijk van de doelstelling: voor literaire vorming maakt het niet veel uit en is de vreemde taal zelfs een ernstige belemmering als die niet voldoende wordt beheerst. Voor taalculturele vorming en voor taalverwerving is de vreemde taal onontbeerlijk. Bovendien ben ik ervan overtuigd dat het lezen van niet al te moeilijke en bij voorkeur spannende, dramatische of amuserende literatuur een zeer aantrekkelijke en effectieve werkvorm is voor de verwerving van een vreemde taal en voor de kennismaking met land en volk.

Overigens vind ik het aantal werken dat in de examenprogramma's MVT is voorgeschreven bespottelijk weinig. Vooral voor Engels moeten dat er tenminste 4 (havo) en 6 (vwo) zijn.

Welke literaturen/taalgebieden zouden volgens u niet mogen ontbreken in het curriculum?

In elk geval Engels en misschien ook Duits. De rest is betrekkelijk.

Hoe zou 'het ideale literatuuronderwijs' volgens u georganiseerd moeten zijn?

Wat een moeilijke vraag! Hier een paar eerste opmerkingen.

In de bovenbouw van havo en vwo vind ik dat literatuur, kunst en cultuur gegeven moeten worden door hoog opgeleide vakspecialisten die een goede aansluiting weten te vinden bij de leerlingen. Het zal je niet verbazen dat ik van mening ben dat docenten leerlingen bewust en doelgericht moeten vormen en ontwikkelen.

De randvoorwaarden zijn in de praktijk erg ongunstig: verhouding docent-leerling is slecht (ca. 250 leerlingen per docent!), het aantal contacturen te gering, de vakkennis van de docent laat nogal eens te wensen over en er is het spook van de ontlezing.

De algemeen verplichte vakken hebben soms een verlamme werking op de docenten en leerlingen die meer verdieping willen. Ik ben van mening dat er te weinig gebruik wordt gemaakt van de vrije ruimte om literaire (of culturele, etc.) verdiepingscursussen te bieden voor geïnteresseerde leerlingen en docenten. Docenten krijgen daar ongetwijfeld te weinig faciliteiten voor.

De literatuurdocenten zouden er zich meer van bewust moeten zijn dat ze *samen* met andere vakdocenten aan de literaire, beeldende, muzische, culturele, kunstzinnige vorming van de leerling werken.

In het C&M-profiel heeft ckv2 een sterk cultuurhistorische en theoretische inslag. Ik vind dat literatuur daarbij hoort en dat dit vak (evenals maatschappijleer en geschiedenis) in dit profiel verplicht moet zijn.

De meeste scholen besteden weinig aandacht aan het lezen van wereldliteratuur
Gesprek met Jan Mulder, Vrije Universiteit Amsterdam

Jan Mulder is vakdidacticus aan de Vrije Universiteit Amsterdam en verzorgt nascholingscursussen over Nederlands, moderne vreemde talen en literatuuronderwijs en ckv1.

Volgens het examenprogramma maakt wereldliteratuur een evenredig deel uit van het vak ckv1, naast de andere (vier) kunstdisciplines. Hoe is deze verdeling naar uw mening in de praktijk?

De praktijk is dat de meeste scholen weinig of geen aandacht besteden aan het LEZEN van wereldliteratuur. Wel komt wereldliteratuur vaak voor bij toneel en film.

Veel ckv1 secties hebben geen taaldocenten, waardoor het niet verwonderlijk is dat de aandacht voor wereldliteratuur niet tot zijn recht komt. Jammer, want in de oude eindtermen was duidelijk gesteld dat het gaat om gelezen werken en dat en om 'een aantal' zou moeten gaan.

Ik denk dat de situatie in de toekomst niet anders zal zijn, gezien de personele bezetting van de meeste ckv secties (kunstvakdocenten). Ik pleit (maar voor 2007 is het natuurlijk te laat) voor het schrappen van het onderdeel wereldliteratuur bij ckv en het opnemen van dit onderdeel bij Nederlands of GLO.

De omschrijving van 'wereldliteratuur' in de examenvoorschriften staat open voor een ruime interpretatie. Wat verstaat u zelf onder 'wereldliteratuur'?

Vanaf 1998 is gesteld (in nascholing, maar ook in de handreikingen ckv en Nederlands/mvt, bij de eerste eindtermen) dat het in ieder geval niet gaat om de normale vreemde talen, die al een plek in het curriculum hebben.

Persoonlijk vind ik dat leerlingen in ieder geval iets mogen weten/lezen van belangrijke schrijvers die niet tot de Duitse, Franse of Engelse literatuur horen. Dit kan eventueel ook bij Nederlands, maar dat moet náást en niet in plaats van de verplichting om 8 of 12 Nederlandstalige literaire werken te lezen.

Verdiert literatuur volgens u een status aparte, of is literatuur een kunstvorm als alle andere?

Binnen ckv: het laatste. Als je het bij ckv weghaalt en bij GLO of Nederlands onder zou brengen, dan heeft het duidelijk niks meer met ckv te maken.

Mag literatuur voor het literatuuronderwijs in vertaling gelezen worden?

Engels en Duits: zo veel mogelijk in de oorspronkelijke taal. Frans, in vertaling.

Welke literaturen/taalgebieden zouden volgens u niet mogen ontbreken in het curriculum?

De nieuwe eindtermen (2007+) bieden voor Nederlands en mvt genoeg ruimte om een goed literatuurprogramma op te stellen.

Ik denk dat meer aandacht voor wereldliteratuur, zeker voor vwo, een goede aanvulling zou zijn. Als de school niet voor GLO kiest, dan zou dit het beste kunnen door het verplicht bij Nederlands onder te brengen.

Hoe zou 'het ideale literatuuronderwijs' volgens u georganiseerd moeten zijn?

GLO, waarbij de leerling het vak literatuur op het rooster heeft staan (1 uur per week, gedurende de hele bovenbouw). Het persoonlijke leesdossier staat hierbij centraal.

Literatuur zou een kunstvorm moeten zijn en als zodanig gedoceerd

Gesprek met Henriëtte Coppens, ICLON Leiden

Henriëtte Coppens heeft gewerkt als docente Drama in het voortgezet onderwijs en was betrokken bij de oprichting van de om- en nascholing voor ckv aan het ICLON te Leiden. In 2000 promoveerde zij op *Drama op school. De invoering van een nieuw vak in het Nederlands voortgezet onderwijs*. Momenteel is Henriëtte Coppens werkzaam aan het ICLON te Leiden, waar ze onder meer onderzoek doet naar de doceerstijlen van docenten ckv1. Haar specialismen zijn drama, ckv1, ckv2 en ckv3.

Volgens het examenprogramma maakt wereldliteratuur een evenredig deel uit van het vak ckv1, naast de andere (vier) kunstdisciplines. Hoe is deze verdeling naar uw mening in de praktijk?

Onevenredig groot voor wereldliteratuur omdat aandacht voor theater vaak via literatuur gaat, vaak zelfs slechts literatuur aanbiedt, aandacht voor de discipline film gebeurt vaak via verfilmde boeken, waarbij er ook veel aandacht voor het boek is en bij de thema's wordt altijd literatuur, vaak in de vorm van poëzie gebruikt.

Literatuur komt eenzijdig voornamelijk receptief aan bod door de opstelling van de talendocenten. Dat de docenten deze mening hebben, komt ook door hun opleiding. De universitaire opleiding is sterk receptief gericht. Studenten leren geen gedichten schrijven. Dit werkt door in het literatuuronderwijs aan de scholen. Mensen met een eerstegraads bevoegdheid in een taal, mogen automatisch het onderdeel 'wereldliteratuur' geven bij ckv1. Docenten die afgestudeerd zijn aan een kunstvakopleiding hebben een heel andere benadering, die leggen verbanden tussen de (eigen) kunstpraktijk en de theorie en receptie. De kunstvakken in het voortgezet onderwijs moeten zowel vanuit het kunstvakonderwijs als vanuit het wetenschappelijk onderwijs worden ondersteund, maar er is nu nog te weinig ondersteuning vanuit de universiteiten. Bij het literatuuronderwijs ligt dat juist andersom.

De omschrijving van 'wereldliteratuur' in de examenvoorschriften staat open voor een ruime interpretatie. Wat verstaat u zelf onder 'wereldliteratuur'?

Wereldliteratuur is literatuur die in andere culturen wordt geschreven dan die welke in schoolvakken al aan bod komt (Nederlandse, Franse, Duitse, Engelse, Romeinse en Oudgriekse).

Verdient literatuur volgens u een status aparte, of is literatuur een kunstvorm als alle andere?

Literatuur zou een kunstvorm moeten zijn en als zodanig gedoceerd. Dat betekent dat bij literatuur ook aandacht voor het maakproces moet komen.

Mag literatuur in vertaling gelezen worden?

Ja, als er bij het doceren ook aandacht aan de kunst van het literair vertalen wordt besteed.

Welke literaturen / taalgebieden zouden volgens u niet mogen ontbreken in het curriculum?

ckv1 laat de leerlingen via culturele en via praktische activiteiten kennismaken met het kunstvak literatuur. De geschiedenis en de culturele spreiding van literatuur zouden naar

mijn mening horen bij een kunstvak (nu nog geheten) ckv2,3 literatuur. De literatuur als taalvorm komt aan bod bij het talenonderwijs. Bij ckv zou literatuur als kunstvorm centraal moeten staan, waarbij andere literatuur aangeboden wordt dan bij de moderne of klassieke talen.

Hoe zou 'het ideale literatuuronderwijs' volgens u georganiseerd moeten zijn?

Zie mijn antwoord op de vraag naar de status van literatuur in het onderwijs. Aandacht voor het maakproces betekent leren hoe een literaire tekst tot stand komt. Aandacht voor het schrijfproces, om meer begrip te krijgen voor het te lezen literaire kunstwerk. Het ideale literatuuronderwijs zou aangeboden moeten worden door daarvoor goed opgeleide mensen die zowel op theoretisch als op praktisch gebied kundig zijn. Het curriculum moet er dus op zijn gericht dat leerlingen inzicht krijgen in het maakproces van de verschillende literaire kunstvormen en met inzicht de verschillende literaire vormen kunnen 'beschouwen'. Op de HKU (Hogeschool voor de Kunsten, Utrecht) is bijvoorbeeld een opleiding voor literair schrijven. Misschien dat daar wat te halen valt, maar zij hebben dan weer geen bevoegdheid voor ckv1 te vergeven.

Tot slot. U doet onderzoek naar de manier waarop docenten ckv1 lesgeven. Wat zijn uw belangrijkste bevindingen tot nu toe?

Parallel aan het onderzoek van Tanja Janssen (*Literatuuronderwijs bij benadering*, 1998) hebben we kruisverbindingen proberen te leggen tussen leerdoelen en aanpak van ckv1-docenten. Onderzoek toonde aan dat er drie profielen zijn van docenten die ckv1 geven. Op basis van diepte-interviews over de praktijk van het lesgeven bij ckv1, is een profieltest ontwikkeld waarmee docenten kunnen vaststellen welk type docent zij zijn. Vervolgens hebben we deze profieltest rondgestuurd onder docenten ckv1. Daaruit blijkt dat heel veel mensen niet duidelijk binnen één docenttype vallen. De visie die ze uitdragen in hun werk is niet wat zij uitdragen in hun vak. Uitgaande van de eigen opvattingen over hun vak, zou er geen verschil moeten zijn in de doceerstijl voor ckv tussen de universitair geschoolde taaldocenten en de kunstgeschoolde docenten. In de praktijk blijken die verschillen er wel te zijn.

De didactisering van intertekstueel lezen

Gesprek met Ad van der Logt, ICLON Leiden

Ad van der Logt was ruim 27 jaar docent Nederlands aan het Ashram College in Alphen aan den Rijn. Vanaf 1999 is hij tevens werkzaam als lerarenopleider en nascholer aan het ICLON waar hij betrokken was bij de nascholing voor docenten ckv-1. Hij is medeorganisator van de jaarlijkse *Good Practice Day Talen* in Leiden. Zijn expertise ligt op het gebied van de activerende didactiek, een intertekstuele aanpak van wereldliteratuur en het opzetten van webquests, dat zijn onderzoeksgerichte opdrachten die leerlingen aanzetten tot het gericht zoeken naar informatie uit bronnen op het internet.

Bent u ook docent ckv1 geweest?

Nee, maar ik heb als docent wel de invoering van de tweede fase meegemaakt.

Heeft u zich als docent Nederlands nog beziggehouden met de invoering van wereldliteratuur in het curriculum?

Bij de invoering van de tweede fase hebben de talensecties gekeken naar de aanschaf van een nieuwe literatuurmethode, met de mogelijkheid van een koppeling met ckv1, omdat in eerste instantie de helft van de studielasturen van ckv1 bestemd was voor Literatuur.

Wat is volgens u het verschil tussen literatuuronderwijs bij de talen en bij ckv1?

Er is een duidelijk verschil in benadering tussen het literatuuronderwijs bij de talen en bij ckv1. Bij ckv1 gaat het niet om het maken van boekverslagen, maar om een creatieve verwerking in een zelfgekozen kunstvorm. Het doel van ckv1 is enerzijds culturele kennis, anderzijds inzicht in het proces dat aan het culturele product voorafgaat. Mijn lesopzet voor (wereld)literatuur bij ckv zou afgeleid zijn van het format dat Cor Geljon voor het hele vak ckv heeft beschreven in *Wat moeten we met wereldliteratuur?* (artikel in *Tsjip/Letteren*). Als je nu gaat kijken wat er bij ckv1 allemaal aan culturele activiteiten kunt doen, blijkt vaak dat er weinig tijd overschiet voor literatuur. Daarom probeer ik de technieken die we bij ckv1 hanteren, over te hevelen naar het literatuuronderwijs bij Nederlands. Het voordeel van de benaderingswijze van ckv1 is dat de leerling een andere vorm van intelligentie aanspreekt omdat hij zélf cultureel bezig moet zijn. Bijvoorbeeld een film maken over een boek. Dat biedt echt een meerwaarde. Je verlost leerlingen uit een star systeem van boeken samenvatten, personages beschrijven et cetera.

Wat was de opzet van de nascholing voor docenten ckv1 aan het ICLON?

De nascholing van het ICLON werd niet gegeven vanuit een thema, maar vanuit de verschillende kunstdisciplines. De opzet was modulair: de docenten begonnen met het onderdeel waar ze het minste vanaf weten. Zo kreeg bijvoorbeeld een docent muziek vrijstelling voor het onderdeel Muziek, maar volgde hij wel de module Wereldliteratuur. Een module bestaat uit drie bijeenkomsten van drie uur en een opdracht met afsluitende presentatie. De cursus wordt nu niet meer gegeven omdat er weinig animo meer voor is.

U heeft nascholing gegeven aan docenten ckv1. Waren bij die cursussen vooral talendocenten of juist vaker de kunstvakdocenten oververtegenwoordigd?

Ik ben vier of vijf jaar betrokken geweest bij de omscholingscursus tot docent ckv1, met name vanuit de discipline Wereldliteratuur. Hier zaten vooral kunstvakdocenten, omdat de talendocenten allereerst de andere modules volgden. De module voor wereldliteratuur was dan ook niet verplicht, al waren er wel talendocenten die deze module volgden. De kunstvakdocenten waren over het algemeen wat huiverig om met literatuur aan de slag te gaan. Ze hebben er wel interesse in, maar niet om ermee te werken in de klas. Met dat uitgangspunt ben ik me toen gaan richten op het werken met verhalen bij ckv-1. Ik heb typische ckv-elementen ondergebracht bij de literatuurdidactiek, waar ze een uitwerking krijgen in bijvoorbeeld film en literatuur of voorspellend lezen. Bij ckv1 willen we een andere benadering dan bij de talen met hun boekverslagen. Juist bij ckv1 kunnen we literatuur en de andere kunstvormen combineren door gebruik te maken van intertekstualiteit.

In uw workshop over intertekstualiteit in november 2006 op HSN noemt u de geringe kennis van Bijbelse en klassieke bronnen een probleem. Hoe kunnen docenten daarmee omgaan?

Veel auteurs verwijzen in hun werk naar Bijbelse en mythologische bronnen, die voor jongeren echter grotendeels onbekend zijn. Jaap Goedegebuure stelde in zijn oratie dat het intertekstueel lezen één van de grote kansen is voor het literatuuronderwijs. Je kunt leerlingen stimuleren om de gebruikte bronnen op te sporen en zo spelenderwijs de wereldliteratuur te verkennen. Neem de strip van Suske en Wiske, *De Poenschepper*. Dit verhaal, dat voor de leerlingen bekend terrein is, geeft de drie fasen van het duivelscontract uit het Faust-verhaal. Lambik verkoopt zijn ziel aan de duivel en komt later tot inkeer. Als je leerlingen attent maakt op dit soort verwijzingen, krijgen zij een beter idee van intertekstualiteit. Bij de film *Karakter* kun je op basis van de twee fragmenten die de laatste ontmoeting van zoon en vader (Katadreuffe en Dreverhaven) als onderwerp hebben en die vanuit een verschillend perspectief zijn weergegeven de intertekst van Absalom en David, resp. Abraham en Izaak aan de orde kunnen laten komen.

Werket dat voor de leerlingen?

Jongeren zijn wel degelijk bekend met intertekstualiteit, maar niet direct in de literatuur en niet onder die noemer. Ze pikken verwijzingen in films, videoclippen, stripverhalen, soaps en reclame snel op. Toen ik *Twee vrouwen* van Harry Mulisch in verband bracht met de mythe van Orpheus en Eurydice (naar aanleiding van het bezoek aan de voorstelling *Orpheus vriend*), was het voor de leerlingen een nieuwe ervaring dat een auteur zijn verhaal ontleend heeft aan een ander verhaal.

En hoe werkt dat voor de docent?

De belangrijkste valkuil voor de docent is dat hij alles wil voordoen, wat leidt tot een passieve opstelling van de leerling. Natuurlijk moet een docent leerlingen op een intertekstueel spoor zetten, maar het maakt verschil of hij alle verbanden zelf gaat vertellen of dat hij handreikingen doet waardoor leerlingen zelf op ontdekkingstocht kunnen gaan.

De docent dient zich ook te realiseren dat leerlingen op de hoogte zijn van intertekstualiteit, alleen kennen ze die term niet bij naam.

Hoe kan een docent 'intertekstueel lezen' vormgeven?

Daar zijn verschillende manieren voor. Je kunt inzoomen op een bepaald motief uit de wereldliteratuur, bijvoorbeeld dat van de onbereikbare vrouw. Denk aan Dulcinea van *Don Quichote*, Dantes *Beatrice*, maar bijvoorbeeld ook de Maria uit *Het dwaallicht* van Willem Elsschot. Of leerlingen kunnen in bekende stripverhalen motieven ontdekken die ze in literaire werken ook zullen aantreffen.

Een andere strategie is 'voorspellend lezen': geef de leerlingen een tiental zeer korte tekstfragmenten en laat hen op basis daarvan raden wat de inhoud van de roman is. Deze strategie kan toegepast worden op literatuur van over de hele wereld: een boek kan soms zo ver van leerlingen af staan (in cultureel opzicht) dat ze afhaken; dan kun je die drempels slechten door voorspellend lezen.

Ook webquests zijn een goede werkvorm om intertekstueel lezen te bevorderen. De docent kan de bronnen die leerlingen op het internet moeten bestuderen zodanig kiezen dat de relatie met andere romans en verhalen daarin opgenomen is.

Wat zou u docenten ckv1 aanraden als zij intertekstueel willen werken met hun leerlingen? Nemen zij de tekst als uitgangspunt of juist niet? En hoe ga je om met de beperkte tijd?

Het startpunt kan variëren. Neem *Karakter*: de film opent met de laatste ontmoeting tussen vader en zoon. Aan het eind komt deze scène terug, maar nu vanuit het perspectief van de vader. Maak leerlingen bewust van die perspectiefwisseling door te wijzen op het camerastandpunt, geef vier fragmenten uit het boek waarin een ontmoeting plaatsvindt tussen vader en zoon, verwijst leerlingen naar intertekstuele bronnen op het internet, ook schilderijen en andere kunstvormen. Zo help je leerlingen om vervolgens, na een of twee lessen zelf de weg te vinden. Ze snappen dan de manier van werken. Ook in een onderwijsleergesprek kan de docent leerlingen helpen de intertekst op te sporen. Bij gedichten kan de docent bepaalde woorden als hyperlink aanmerken en de leerlingen vragen op zoek te gaan naar de intertekst achter die woorden.

Wat is voor u het belangrijkste doel van ckv1?

Het doel van ckv1 is tweeledig: enerzijds kennis van de cultuur en anderzijds de creatieve toepassing daarvan: proberen datgene wat je geleerd hebt te verwerken door dit te demonstreren in een zelfbedachte kunstvorm. Het gaat hierbij om het (kunstenaars)proces, niet om het eindproduct.

Wat verstaat u zelf onder wereldliteratuur?

Hetzelfde als bijna iedereen: literatuur uit een ver verleden, bekende internationale auteurs en specifiek multiculturele of niet-westerse literatuur. Die laatste komt bijvoorbeeld ook aan bod in de methode *Palet*. De definitie van wereldliteratuur als 'de literatuur die niet tot het vakkenpakket van de leerling behoort' is nonsens uit Den Haag.

Docenten nemen deze aanwijzing toch vaak zeer letterlijk.

Wereldliteratuur is een breed begrip, literatuur laat zich moeilijk definiëren. In navolging van de samenstellers van *De Cultuur van het Lezen* denk ik eerder aan een combinatie van hoge en lage cultuur, aansluiting bij de ‘contact zones’ van de leerlingen. Wereldliteratuur is dan ook nadrukkelijk de niet-canonieke literatuur, ook stripverhalen bijvoorbeeld.

Komt multiculturele literatuur ook aan bod in de praktijk?

In mijn tijd als docent Nederlands had ik bijvoorbeeld Somalische leerlingen in de klas. Dan kun je ook eens aandacht besteden aan een roman uit Somalië. Deze (vertaalde) literatuur kun je makkelijker kwijt bij ckv1 dan bij Nederlands, maar de discussie over de canon versus de leessaak van de leerling speelt ook bij ckv1. Overigens hoef je als docent geen ‘homo universalis’ te zijn om wereldliteratuur gevarieerd te kunnen aanbieden. Er zijn uitgeverijen die gespecialiseerd zijn in niet-westerse literatuur, maak dan van die expertise gebruik, bijvoorbeeld de serie Rainbowpockets. Maar je zou bijvoorbeeld ook schrijvers als Couperus, Daum en Multatuli met zijn Indische verhalen kunnen plaatsen tegenover Pramoedya Ananta Toer, die het ándere perspectief laat zien.

Intertekstualiteit blijft niet beperkt tot (al dan niet literaire) teksten. Is literatuur noodzakelijk als bindend element voor ckv1?

Min of meer wel, maar ik vind niet dat literatuur 50% van ckv1 in beslag zou moeten nemen. Binnen de context van ckv1 zijn alle kunsten even waardevol, je kunt ze niet los van elkaar zien. Schilderijen zitten bijvoorbeeld vol met verwijzingen naar verhalen.

Wat is volgens u de positie van literatuur bij ckv1 in de dagelijkse praktijk?

Je ziet dat de invulling van ckv1 sterk afhankelijk is van de individuele docent en het beleid van de school. Vaak zit er geen literatuurdocent in de sectie ckv1, en dus komt wereldliteratuur niet aan bod. Niet-talendocenten zijn daar huiverig voor omdat ze geen notie hebben van de didactiek op dat gebied. Dat zag je ook in de ckv1-methodes van het eerste moment: men wil van alles doen, en tot slot moet er nog ‘iets van literatuur’ in.

Het blijkt dat docenten ckv1 niet erg intensief gebruik maken van lesmethodes die door uitgevers op de markt gebracht zijn. Heeft u daar een verklaring voor?

Soms hebben docenten na een aantal malen dezelfde thema’s de buik ervan vol en dan gaan ze zelfstandig projecten opzetten omdat er iets onderbelicht is gebleven. Dat is begrijpelijk: als je eenmaal de basis hebt van waaruit je opgestart bent, is heb je als docent de lesmethode minder nodig. Je kunt dan gaan variëren, minder nadruk leggen op kennisoverdracht, meer aandacht aan verschillen tussen leerlingen, kleinere thema’s aanbieden.

Tot slot: welke toekomst ziet u voor de literatuur bij ckv1?

De discussie over wel of geen GLO is voor de toekomst irrelevant. Wél relevant is de rol van de docent: die moet niet langer als overdrager van culturele kennis fungeren, maar meer als begeleider. Hij moet deze rollen afwisselen. Wat je nu ziet bij veel docenten Nederlands is dat zij te weinig doen met het leesdossier om leerlingen verder te helpen. Je zou leerlingen met enige sturing zó moeten begeleiden dat ze opklimmen naar een hoger

niveau. Of je daarbij gebruik maakt van de ‘contactzone’ van adolescentenliteratuur of van een didactiek die de individuele leerling centraal stelt, is minder van belang. Als je maar genoeg aandacht besteedt aan de esthetische kant van het lezen, anders verval je in verplicht lezen als ‘arbeidstherapie’.

Roosters gaan uit van het denken in vakken; ik ga uit van de praktijk

Gesprek met André van Dijk en Marja Käss

Op dinsdag 7 november 2006 sprak ik op het CLV met André van Dijk, docent Nederlands en voorheen ook ckv1, mede-initiatiefnemer van het vak Letterkunde; en Marja Käss, docent ckv1 en actief binnen de culturele sector met haar eigen bureau Käss Productions. Zij leidt momenteel het project *Leeskunst* van Stichting Lezen. André van Dijk is een aantal jaren docent ckv1 geweest, maar op dit moment geeft hij Nederlands en Letterkunde. Wel is hij vanuit het vak Nederlands dienstbaar aan ckv1 door het ontwikkelen van materialen voor exemplarische lessen (die losstaan van de thematische lijnen van ckv1), bijvoorbeeld lessen over cultureel erfgoed.

Organisatie van het literatuuronderwijs

Bij aanvang van de tweede fase in 1999 ging het CLV van start met Letterkunde in 4V. Het oorspronkelijke plan om alle moderne talen onder één noemer te brengen, bleek om organisatorische redenen niet haalbaar. Daarom is nu gekozen voor Nederlands en Engels de stof onder te brengen bij letterkunde, en literatuur bij Frans en Duits hierop af te stemmen. De klassen 5H en 5 en 6V krijgen twee uur per week het vak letterkunde. De leerlingen werken in groepjes rond een periode, waardoor ze kennismaken met de dichtkunst, romans, verhalen en toneelstukken. Aan de hand van stof uit de methode *Metropool* leren ze tevens omgaan met literaire begrippen.

Inhoud en toetsing

Het lezen van zowel verhalende literatuur als filosofische verhandelingen uit verschillende tijdperken moet de leerling inzicht verschaffen in maatschappelijke en filosofische vraagstukken. Leerlingen leggen een dossier aan op basis van hun ervaringen met de letterkunde en de culturele activiteiten in het kader van ckv1. Het dossier vormt de basis voor de voordracht die de afsluiting is van beide vakken. In die voordracht moet de leerling aantonen dat hij zich cultureel heeft ontwikkeld, op basis van drie activiteiten. Het kunstdossier doet dienst als geheugensteun maar ook als inspiratiebron, omdat de leerling bij de voordracht naar eigen inzicht gebruik maakt van muziek, beeldmateriaal, decorstukken et cetera.

Enthousiast steekt André van Dijk van wal. ‘Op de vraag van leerlingen of ik de uitzending over de Griekse geschiedschrijver Thucydides had gezien, zei ik ‘Ja, en zondag komt Kuifje!’. Daarmee duidt André van Dijk op een actueel voorbeeld van koppelen van een les aan de leefwereld van de leerlingen. Naar aanleiding van het Tintin-jaar 2007 wijdde *Bibliothèque Médicis*, een Franstalig cultureel magazine, een uitzending aan Tin Tin. Uit de stripalbums blijkt een enorme rijkdom aan onderwerpen, die in de uitzending door specialisten werden uitgediept. André van Dijk geeft een impressie van deze rijkdom en de wijze waarop in het bestek van een uur een (eigen) jeugdervaring op niveau werd gebracht, zoals hij het zelf omschrijft.

Dit is slechts één voorbeeld, maar op het bureau van André liggen stapels en mappen vol met bruikbaar materiaal voor vakoverstijgende lessen. Geen wonder dat hij vaak vragen

krijgt om advies bij andere vakken, of vakoverstijgende projecten. ‘Roosters gaan uit van het denken in vakken; ik ga uit van de praktijk met de vraag: met wie kan ik samenwerken?’ Dit frappeert Marja Käss, die ervaren heeft dat de meeste docenten juist huiverig zijn voor samenwerking. Op het CLV wordt echter goed samengewerkt, ook omdat er veel projecten zijn. Momenteel zijn docenten bezig met het instellen van Godsdienst als examenvak en daarbij vraagt men de docenten van Letterkunde om raad over het portfolio als toetsingsinstrument. Ook levert de sectie Letterkunde materiaal dat te maken heeft met de receptiegeschiedenis van Bijbelse verhalen.

Op het CLV speelt de christelijke identiteit een wezenlijke rol. Bezinningsmomenten zijn er bij de dagopening en door het jaar heen op speciale dagen. Zo is er een jaarlijkse ‘dankdag’, waar leerlingen een bijdrage leveren in de vorm van een lyriekvoordracht, bijvoorbeeld van zelf geschreven gedichten rondom het thema ‘dankbaarheid’. ‘Je brengt het niet als literatuurproject, maar je doet zo wél aan literatuur, zij het in een ander jasje.’ De leerlingen zijn vrij om de voordrachten op hun eigen manier in te vullen, zodat bijvoorbeeld een Moluks meisje haar gedicht in het Maleis heeft voorgedragen. De persoonlijke inbreng vindt men op het CLV erg belangrijk. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor hun ontwikkeling.

Wat is het belangrijkste doel van ckv1?

‘Vanuit het perspectief van de leerling biedt ckv1 een kader met kansen om je persoonlijk te ontwikkelen op het gebied van kunst en cultuur. De leerling staat voor de uitdaging om op basis van een goed kunstdossier aan te tonen dat zijn activiteiten op goed niveau hebben bijgedragen aan zijn kunstzinnige en culturele vorming.’

‘Vanuit het perspectief van de school biedt ckv1 een kader om leerlingen te stimuleren hun culturele horizon te verbreden om er zo aan bij te dragen dat leerlingen hun menszijn (hun persoonlijke ontwikkeling) een adequate invulling geven. De rapportage van de leerlingen geeft aan de leraren feedback om in overleg hun curriculum bij te stellen. Toen we begonnen met de gezamenlijke afsluiting voor letterkunde en ckv1, konden we uit de feedback opmaken dat de leerlingen de diversiteit van beoordelingen door de leraren matig waardeerden. Nú is het zo dat de uniforme manier van beoordelen door alle leerlingen geaccepteerd wordt.’

Wat is de positie van literatuur in het curriculum en bij ckv1 in het bijzonder?

De school staat in de traditie dat literatuur bijdraagt aan de algemene ontwikkeling van leerlingen. Een algemene ontwikkeling die nodig is om sociaaleconomisch op een goed niveau te kunnen functioneren, die bijdraagt aan verantwoord burgerschap en die persoonsvorming bevordert. Literatuur in het curriculum, met een connectie naar het talenonderwijs, legt ook de nadruk op analyseren en interpreteren. Literatuur bij ckv1 richt zich eerder op beleving en ervaring.

En het verschil tussen literatuur als onderdeel van ckv1 en literatuur als zelfstandig vakgebied?

Het doel van ckv1 is de culturele ontwikkeling van de leerling. ckv1 biedt leerlingen een kader om nieuwe inzichten op te doen en een gefundeerde mening te ontwikkelen. Het doel van letterkunde is het vergroten van de literaire competentie van de leerling. In beide

vakken draait het om de vorming van de leerling. Aan de leerlingen wordt dit verduidelijkt met termen als verdieping, verrijking, actualisering en verbreding van de culturele horizon.

Hoe heeft 'literatuur' zich ontwikkeld vanaf de tweede fase (1999/2000) tot nu?

De ontwikkeling van 1999/2000 naar 2006 is er een geweest van een diversiteit aan opvattingen naar een gedeelde opvatting van het doel van literatuur. Werkten aanvankelijk de secties mvt en de sectie Nederlandse taal langs elkaar heen en waren er vier eilanden, nu is er één ingepolderd gebied (waar de vroegere eilandstructuur nog zichtbaar is). De methode *Metropool* en het opzetten van een Plan van Toetsing en Afsluiting (PTA) hebben aanzienlijk bijgedragen aan de kwaliteit van de inpoldering.

De startfase van ckv1 was een fijne periode, omdat het toen nog geen gevestigd vak was. De ene docent werd bijgeschoold in Utrecht, de ander in Arnhem, kortom: alles was mogelijk. André van Dijk memoreert hieraan als 'een mooie tijd, de ontwikkeltijd, waarin de ideeën ver uit elkaar lagen en de sectie Nederlands met wantrouwen bejegend werd: de andere docenten waren bang dat ckv1 te verbaal zou worden, dat er te weinig aandacht zou zijn voor de beeldende kunsten.'

Aanvankelijk namen twee docenten het tentamen voor letterkunde af, en deed de leerling apart examen voor ckv1. Om tijd te sparen werden de examens later samengevoegd, waarbij zowel letterkunde als ckv1 een examinerator leveren. De voordelen van integratie van de verschillende talen tot één vak zijn onder meer:

- de tijdwinst: in minder tijd kan méér literatuur behapstukt worden;
- de duidelijke structuur: leerlingen leren één keer de literaire begrippen en de loop van de geschiedenis en passen deze kennis toe op literatuur uit verschillende taalgebieden;
- en tot slot de samenwerking met ckv1, want afstemming van de letterkundige thema's op de inhoud van ckv1 ligt voor de hand. Literaire teksten bieden een ander zicht op maatschappelijke vraagstukken dan de overige vakken.

Hoe ziet de sectie Letterkunde er momenteel uit?

De sectie letterkunde bestaat uit één docent Duits, een docent Frans en een docent Engels en drie docenten Nederlands, die een gezamenlijk programma opstellen. Overigens gaat die opstelling in 2007 veranderen met ingang van de nieuwe eindtermen voor de tweede fase en een nieuwe urentabel. Er is een team met docenten voor de havo-leerlingen en een docententeam voor het vwo. Deze teams stellen hun programma's wel op elkaar af, maar hebben elk hun eigen insteek. Havo is een ander traject, havo-leerlingen hebben een andere instelling dan vwo'ers. Voorwaarde is wel dat je een persoonlijke band met ze opbouwt om ze bij de materie te betrekken, maar als ze eenmaal enthousiast zijn, hebben ze ook meer lef. Bij vwo-leerlingen kun je hoger mikken, zij hebben een meer intellectuele instelling maar minder lef. Dit onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen fascineert André van Dijk. Als op de cultuurdag leerlingen uit 4H en 4V zich inschrijven op het aanbod van workshops percussie, soap, rap, et cetera, maken ze dan verschillende keuzes? En als ze hetzelfde kiezen, pakken ze dat dan toch anders aan?

Marja Käss vindt dat het verschil wel meevalt. Zij ging met 5V naar een workshop van het RO-theater over Richard III. De leerlingen waren zeer gemotiveerd, en dit zou ook kunnen met 5H. Veel is afhankelijk van een goede workshopleider. Marja Käss geeft les op het

Pantarijn College in Wageningen en daar biedt men bijvoorbeeld in H5 drie modules aan, elk met een andere docent: architectuur, film, en theater/musical. Met een doordachte opbouw kun je leerlingen langzaam aan ertoe bewegen zelf iets te doen, en dit in een eindpresentatie te tonen.

Hoe ziet het aanbod voor de leerlingen eruit?

Er zijn gezamenlijke bijeenkomsten in de vorm van colleges. Een middag in de week krijgen bijvoorbeeld alle 5H-leerlingen tegelijk college over presentatietechnieken. Zo maken de docenten optimaal gebruik van elkaars deskundigheid en blijven er uren over voor andere bezigheden, zoals het begeleiden van individuele leerlingen.

Welke knelpunten zijn of waren er om literatuur aan te bieden binnen ckv1?

De overlegstructuur vormt op het punt van tijdgebrek een knelpunt. Het drukke schoolleven ('een maalstroom aan gebeurtenissen') laat weinig ruimte voor structureel overleg tussen secties. De oplossing voor dit knelpunt is een personele unie. Taaldocenten die deel uitmaken van de sectie ckv1 (met veelal leraren uit de beeldende vakken) kunnen in hun hoedanigheid van literatuurkenner op een praktische manier bijdragen aan het vak.

Transmissie of transformatie

Het onderwijs is nu nog te functioneel, volgens André van Dijk. Leerlingen moeten zich de stof toe-eigenen, anders onthouden ze het niet. Marja Käss merkt op dat juist door het ondernemen van culturele activiteiten de leerlingen zelf aan het werk gezet worden: de een schrijft poëzie, een ander draagt het voor. Dat is wel zo, meent André van Dijk, maar er moet ook ruimte zijn voor 'een stevige les', de leraar die kennis overdraagt en een kader biedt. Met andere woorden: er moet een evenwicht zijn tussen transmissie en transformatie.

Literaire activiteiten

Het CLV profileert zich als een actieve school op cultureel vlak. De school organiseert elk jaar een Cultuurdag, en daarnaast zijn er dichtwedstrijden waaraan leerlingen meedoen, bijvoorbeeld voor het 60-jarig bestaan van de bibliotheek Renswoude en de jaarlijkse Landelijke Gedichtendag. Er is een Commissie ingesteld ter Begeleiding van Buitenschoolse Activiteiten (CBBA) die jaarlijks buitenschoolse voorstellingen organiseert op het gebied van toneel, cabaret, muziek, dans en film. Verder is er een fantastisch schoolorkest, een musical en een uitvoering van het schooltoneel.

Het lezen van literatuur

Voor wereldliteratuur maakt men onder andere gebruik van de lijsten uit de methode Metafoor. Daarin komen ook multiculturele schrijvers voor als Vikram Seth, Maryse Condé en André Makine. Leerlingen lezen zo'n boek dan voor Letterkunde en doen de verwerkingsopdracht voor ckv1. Op die manier kan er dus dubbel gebruik van worden gemaakt. Een ander voorbeeld: de film kijken van *War of the worlds* en dan voor Nederlands een samenvatting maken van de recensie uit de *NY Review of Books*.

Voegt 'wereldliteratuur' daadwerkelijk iets toe aan het curriculum?

Jazeker. De ruimte die je als docent nu hebt. Vroeger was men maar een beetje canoniek Nederlands bezig; nu is de opzet veel ruimer. Door 'de canon' ontstaat een nieuwe zoektocht naar kennis, misschien als reactie op de belevingskant van het literatuuronderwijs.

Leerlingen mogen op het CLV veel literatuur lezen in vertaling. Marja Käss reageert dat dit nogal een twistpunt is op veel scholen. Op het Pantarijn College bijvoorbeeld wordt onder 'wereldliteratuur' verstaan: alles wat niet bij Nederlands of mvt valt onder te brengen, en bij mvt lezen leerlingen de teksten in de oorspronkelijke taal ('kilometers maken', aldus André van Dijk).

Hoe komen leerlingen tot een keuze uit de wereldliteratuur?

'De zelfontdekkers zijn de besten', meent André van Dijk. Zij krijgen bijvoorbeeld tips van familie, vaak als ze een oudere broer of zus op de universiteit hebben.

Literatuur of belezenheid is niet per se sùf voor leerlingen. Cultureel kapitaal kan ook status hebben voor leerlingen. Zeker op het vwo zijn leerlingen zich ervan bewust dat ze dat niet zomaar kunnen afwijzen.

Het is mooi als er eveneens bij de andere vakken aandacht is voor literatuur, bijvoorbeeld passages uit *Max Havelaar* bij het geschiedenisonderwijs over de koloniale periode ('Barbertje moet hangen'). André van Dijk spreekt van 'team teaching', ofwel samenwerking van leraren uit verschillende secties.

Met de universiteiten mag er ook meer uitwisseling zijn. Dwarsverbanden tussen universiteit en voortgezet onderwijs komen tot stand door het organiseren van cultuurdagen, bijvoorbeeld de Dag van de Kunst en Cultuur in Groningen, de Good Practice days in Leiden, et cetera.

Toekomstvisie

'De uitdaging is om erfogoededucatie te verbinden met educatie in hedendaagse context. De grote uitdagingen zijn het soepel aanwenden van de canon en het bepalen van posities ten opzichte van het Europese Referentiekader van de Talen. De canon en de werelderfgoedlijst bieden prachtige vensters voor ckv-1 en letterkunde:

- Burgos El Cid
- Sparta Tucydides
- Dublin James Joyce
- Brussel Hergé
- Curaçao Arion: *Dubbelspel*

Voor het CLV betekent de toekomst (ook) een herijking van de relatie ckv1, letterkunde en het nieuwe examenvak godsdienst. De Bijbel als Het Boek is als werelderfgoed een overweldigende bron van studie en inspiratie. De relatie te vernieuwen en de verhouding tot de traditie te herijken is een krachtige uitdaging.'

Tot slot

De actualiteit, de eigen kijk-, lees- en luisterervaringen en wat leerlingen zelf van huis meebrengen, leveren allemaal inspiratie voor de lespraktijk. Een kennis die naar Egypte is geweest en ter voorbereiding Nagieb Mahfoez heeft gelezen, vertelt daarover in de les; een Russische jongen in de klas leest voor uit Poesjkin; een Afghaans meisje leest het verhaal van Saidja & Adinda en krijgt de opdracht om na te gaan tot welke groep van gelovigen Saidja en Adinda behoren. Zo geeft André van Dijk vaker tips aan individuele leerlingen. ‘Informeel overleg in de wandelgangen is daarbij vaak effectiever dan praten tegen een hele klas.’

Gesprek met *Maud Clumpkens*, docent cultuurgeschiedenis en ckv op de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam

Maud Clumpkens is docente cultuurgeschiedenis en ckv op de Academie voor Beeldende Vorming in Amsterdam. Ze geeft ckv1 en 2 aan vol- en deeltijdstudenten. De literatuur komt weinig tot niet aan bod bij ckv1. Het wordt wel behandeld in ckv2, hoewel het daar niet bij hoort. Zo is er een opdracht over de romantiek waarbij ook literatuur wordt behandeld.

Literatuur wordt gegeven als het een aanvulling op het te behandelen tijdsbeeld. Het voegt iets toe aan het tijdsbeeld. Literatuur kan verhelderen, het tijdsbeeld meerlagig maken. Er kan een andere dimensie aangeboord worden met literatuur. Zo kun je naar een beeld kijken, maar jouw mening erover kan veranderen als je literatuur erbij leest. Literatuur wordt dus gebruikt ter vergelijking met beeldende kunst in dezelfde tijd.

Het belangrijkste doel van ckv1 is het in aanraking brengen van leerlingen op middelbare scholen met een breed scala aan cultuuruitingen. Leerlingen moeten zelf doen, ervaren. Ze moeten er actief mee bezig zijn, zelf met kunst spelen. Leerlingen moeten kunst en cultuur confronteren met hun eigen tijd.

Studenten aan de academie moeten gestimuleerd worden om hun culturele en kunstzinnige bagage uit te breiden. Mensen moeten belangstelling hebben voor cultuur en kunst, er kennis van willen nemen, het meemaken. Er moet een open, actieve houding zijn. Vanuit allerlei hoeken van de kunst moeten de studenten werken.

Zo is er een opdracht waarbij leerlingen een kunstwerk moeten kiezen en er een dans bij moeten maken. Er moet muziek bij gezocht worden. Zo worden er veel handvatten aangereikt, niet alleen vanuit de theorie maar vanuit allerlei kunstzinnige en culturele hoeken.

Studenten moeten een open geest en oog en oor hebben ten aanzien van kunst en cultuur. Ze moeten er niet direct van houden, maar ze moeten het ook niet uit de weg gaan. Verrijking zoeken.

Zo ook met literatuur. Je hoeft niet altijd literatuur te lezen, je mag best ook eens een eigen boek lezen. Maar het lezen van literatuur kan je op andere ideeën brengen. Het kan je een andere kant van iets laten zien waar jij ook mee bezig bent. Het helpt mee aan je ontwikkeling.

In het voortgezet onderwijs stelt literatuur niet veel voor. Leerlingen mogen een boek lezen voor hun ckv-lijst, maar dat is tamelijk vrijblijvend. Het hangt van de scholen af. Wat goed zou zijn, is het aangaan van dwarsverbanden met andere collega's op een middelbare school. Literatuur combineren met andere kunst disciplines. Dat kan best. De leerling krijgt er een vakoverstijgend beeld van. Het geeft een andere dimensie aan.

Er zijn bevlogen docenten en prikkelende opdrachten nodig om literatuur te geven. In het huidige studiehuis werkt het niet. Studenten van de academie krijgen niet genoeg bagage mee om literatuurles te geven binnen ckv1. Het is ook niet onze taak, wij zijn geen docent literatuur. Hoewel er wel les gegeven wordt over dans en theater. Maar die hebben traditioneel minder aandacht in het onderwijs gekregen, en dat wordt nu ingehaald.

Literatuur hebben studenten van de academie ook op hun middelbare scholen bij Nederlands gehad, ze hebben boeken gelezen voor de boekenlijst. Het moet vanuit de studenten zelf komen om literatuur te behandelen.

Literatuur wordt op de academie wel geprobeerd te geven, maar het is mondjesmaat. Het zou beter zijn als er meer tijd voor was! Het is een tijdsprobleem. Onderwijs moet flexibel zijn, en dat kan niet altijd. Leerlingen moeten de zin naar literatuur meekrijgen vanuit thuis.

Op de middelbare scholen moet er meer aan gedaan worden, hoewel er te weinig tijd voor is. Integreer het! Het staat wel in de ckv-methodes, vooral in *De Verbeelding*, maar wordt niet duidelijk behandeld. Hoe meer cross-overs naar andere kunstvormen, hoe interessanter!

Gesprek met *Marleen van Arendonk*, docente op de Willem de Kooningacademie in Rotterdam

Mevrouw Van Arendonk is vakdidactica op haar academie. Ze behandelt in het derde jaar het ckv1 onderdeel af aan de hand van het curriculum. Ze is ook stagecoördinator en -bezoeker in het vierde jaar van de stages.

De stage van het eerste jaar is een oriëntatiestage. In de loop van de opleiding wordt ernaar gestreefd om in het vierde jaar een zelfstandige stage te kunnen lopen door de studenten. Mevrouw Van Arendonk stuurt haar studenten, zeker die van de deeltijd, naar vmbo-scholen, omdat het vaak een drempel is om daarheen te gaan. In het derde jaar moeten de studenten een minor kiezen: praktische stage, theoretische stage (ckv1 en 2) of stage vernieuwende didactiek (vmbo). Ook bevat de major ckv in het derde jaar, namelijk ckv1, 2 en 3. Pas in het derde jaar krijgen de studenten didactiek voor de stage.

Het eerste jaar wordt er rondom thema's gewerkt (bijvoorbeeld *De Stad*, waarbij onderzoek wordt gedaan naar jeugdcultuur: in de klas, op straat, straattaal, sociaal maatschappelijk werk). In het tweede jaar krijgen de studenten didactische analyse: lessen maken, stromingen behandelen. Praktisch zijn de studenten dus ook al bezig met ckv in dit jaar. In jaar drie krijgen de studenten het hele jaar ckv, namelijk 40 x 1,5 uur didactiek.

Mevrouw Van Arendonk geeft haar studenten veel theoretisch materiaal hoe ckv in te vullen, handvatten hoe op verschillende scholen ckv te kunnen geven: de eindtermen halen, een PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting) maken, waaraan te denken bij het voorbereiden van les en jaarprogramma, wat moet er in de les(sen) zitten, mogelijkheden wat de docent zelf kan doen, team-teaching, een beleidsplan maken.

De studenten moeten ook andere disciplines opzoeken en op een 'havo-manier' verwerken. ckv1 is een uitgebreid vak, iets waarvan je de kennis niet in vier jaar kan leren. Dus reikt mevrouw Van Arendonk haar studenten vooral handvatten aan.

Vroeger werd er vijf dagen lesgegeven aan de studenten, nu zijn dat er maar drie, waarvan één voor praktijk en één voor een buitenschools vak (als de student Spaans wil leren, kan dat in dat vak). Er wordt aan een breed gebied gesnuffeld! De student kan niet alles weten. Er wordt veel gedaan aan team-teaching: taakverdeling voor ckv1 tussen verschillende kunstdocenten en met een kunstcoördinator die dat leidt.

Mevrouw Van Arendonk geeft geen literatuurles aan haar studenten binnen ckv1, maar wel hints waar te vinden en hoe te gebruiken. Er is vooral veel focus op ckv2.

Het is een gemis, dat er geen literatuur wordt behandeld, maar er zijn meer dingen mis. Er wordt geen college over gegeven. Mevrouw Van Arendonk geeft wel literatuur in de praktische opdracht die over een andere discipline moet gaan, die mogelijkheid is er. Maar het ligt aan de eigen interesse van de student om die opdracht met literatuur in te vullen. Mevrouw Van Arendonk ziet wel mogelijkheden om literatuur te verwerken in (haar) lessen. Het kan goed behandeld worden in vakoverstijgende opdrachten. Dan zou het vooral over Turkse of Arabische literatuur moeten gaan, want dan ben je multicultureel bezig, zoals Nederland is.

Vroeger werden er wel vakoverstijgende projecten gedaan, toen mevrouw Van Arendonk zelf in Leeuwarden studeerde. Nu werken haar studenten wel samen met dans en muziek.

Literatuur kan heel goed gegeven worden binnen de projecten. Er kan een heleboel mee als er meer tijd en onderwijsdelen zijn. Mevrouw Van Arendonk zou wel graag taallessen binnen haar academie willen, om haar studenten beter te leren lezen en schrijven.

Tijdgebrek is vooral de reden dat er geen literatuur wordt gegeven. In eerdere jaren op de academie waren er wel opdrachten met wereldliteratuur: mythologie behandelen en er een beeldende verwerking op maken. Toen waren er meer lesblokken, meer jaren les. Vroeger deed mevrouw Van Arendonk dat wel, maar er moesten keuzes gemaakt worden en literatuur staat bij die keuzes niet voorop.

Studenten moeten volgens mevrouw Van Arendonk wel literatuur meenemen binnen ckv1, want dat schrijft de politiek. ckv1 zal wel blijven bestaan, maar ze verwacht dat ckv2 zal verdwijnen, omdat dat vooral een bron van subsidie ontvangen is. Binnen ckv1 zouden leerlingen op middelbare scholen ook moeten leren hoe zich bijvoorbeeld te gedragen in een schouwburg, wanneer ze daar zonder begeleiding zijn!

Mevrouw Van Arendonk heeft in een responsgroep voor de methode *Palet* gezeten. Ze ging ervoor naar Bologna om te kijken wat voor vragen er gesteld kunnen worden over zo'n stad. Ontwikkelen, vragen zoeken aan de hand van het thema *De Stad*. Een methode gebruikt een docent vooral naar eigen inzicht, het past wel of niet en de docent maakt veelal ook eigen opdrachten. Keuze voor een methode ligt ook aan de middelbare school: als de leerlingen niet erg welvarend zijn, zal er geen duur boek aangeschaft kunnen worden. De lay-out en zinsconstructie zullen voor leerlingen die minder gewend aan taal zijn, moeten worden aangepast tot een aantrekkelijke methode. Op die dingen let je als docent als je een boek aanschaft.

Laat leerlingen veel zelf werken, laat de leerlingen zelf de opdracht stellen! Werk wel naar de eindtermen toe, dat is verplicht, maar laat veel aan de leerlingen zelf over. In Nederland wordt er veel gewerkt uit het aanbod dat de docent geeft. Als docent geef je. In Engeland echter zijn er veel opdrachten waarbij de leerlingen juist de informatie moeten *zoeken*. Zeg niet: Dit is..., maar vraag: Wie is... en: Zoek meerdere kunstenaars die...

Team-teaching die mevrouw Van Arendonk heeft uitgevoerd:

- Leerlingen schrijven verhaal – Nederlands
- Toneel maken bij verhaal – drama
- Decor maken – beeldend
- Stuk schrijven in een bepaalde tijdsperiode (kleding, tijd, decor) – Nederlands en (bijvoorbeeld) Engels
- Leerlingen kunnen zelf met boeken komen die beeldend verwerkt worden.

Gesprek met *Bernadet Dister*, docente op de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht

In welke verband houdt u zich bezig met ckv1? Welke functie heeft u? Komt u ook op scholen, of op nascholingsdagen? Staat u zelf wel eens voor de (havo of vwo) klas, of heeft u dit gedaan?

Mijn naam is Bernadet Dister en ik ben docent kunstgeschiedenis aan de HKU, docentenopleiding. In die functie houd ik mij bezig met het geven van kunstgeschiedenis aan de eerstejaars, het geven van 4 colleges kunstgeschiedenis per jaar aan de klassen 1 en 4 aan de klassen 2 van beeldende faculteit, theater en muziek (alle docentenopleidingen) tijdens hun gezamenlijke programma cultuurgeschiedenis 8 als basis voor ckv1 en 2). Ik begeleid de studenten ook in het derde jaar met het maken van lessen voor ckv2. In het vierde jaar geef ik vakdidactiek voor kunstgeschiedenis, ckv1 (heel klein onderdeel) en ckv2. Ik begeleid vervolgens de stages van deze studenten voor deze vakken in de bovenbouw van het v.o. Ik kom daarom veel in scholen (op bezoek bij de student). Ik heb zelf in het eerste uur meegewerkt aan scholing voor ckv1-coördinatoren (georganiseerd door de Universiteit van Utrecht). Ik deed het onderdeel beeldend. Ik heb een dag over ckv1 meegemaakt, georganiseerd door Cultuurnetwerk. Ik sta zelf nooit voor de klas op een middelbare school.

Visie: Wat is voor u het belangrijkste doel van ckv1? Wat is uw kunstdidactische visie?

Het belangrijkste doel is, volgens mij, leerlingen kennis laten maken met ‘de kunsten’ en ze voor een (of meer) daarvan te enthousiasmeren.

Mijn kunstdidactische visie is de volgende: aangezien de cultuurparticipatie en het ‘oordelen’ (beginnend oordeel) voorop staan lijkt het mij het belangrijkste dat de docent leerlingen handvatten geeft om de verschillende kunsten te kunnen bekijken en beluisteren. Niet echter door ze hele (bespreek) schema’s te laten invullen (dat is dodelijk saai) maar door met hen, aan de hand van voorbeelden van kunst uit verschillende grote periodes (bv. te verdelen in ‘klassiek’, ‘modern’ en ‘postmodern’), te praten over inhoud en vormgeving. Wat wil men overdragen en met welke middelen? Hoe wordt een bepaald verhaal benaderd door de kunstenaar, acteur, zanger et cetera. Als docent moet je voldoende kennis hebben, maar met leerlingen kun je door middel van vragen hun kijken en luisteren sturen en ter discussie stellen. Laat ze ook zelf eens iets vertellen over hun lievelingsmuziek bv. (wel eisen aan stellen) en zet daar hele andere muziek of beeld tegenover. Ook recensies laten lezen van voorstellingen die ze bezocht hebben (vooraf, maar misschien nog aardiger achteraf). Houd je niet te veel vast aan methodes. Dat maakt zo’n vak star en dood.

Wat moeten uw studenten als aankomende docenten in huis hebben om ckv1 te geven?

Ze moeten enthousiast zijn voor hun eigen vak in de eerste plaats (vaak wordt ckv1 door verschillende vakdocenten gegeven), maar liefst ook breed cultureel geïnteresseerd zijn. Ze moeten enige basiskennis hebben over de manier waarop je de verschillende kunsten bekijkt/beluistert en ze enigszins in hun historische context kunnen zetten (in ieder geval weten hoe ze zich die kennis kunnen eigen maken). Ze moeten leerlingen handvatten voor het kijken en luisteren kunnen bieden. Ze moeten enthousiasme kunnen opbrengen.

Literatuur: Geeft u lessen (wereld)literatuur op uw academie binnen ckv1 (waarom wel/ niet)? Wat is volgens u de positie van (wereld)literatuur bij ckv1 binnen uw opleiding? Op welke wijze bent u inhoudelijk bezig met (wereld)literatuur?

Wat verstaat u onder 'wereldliteratuur'? Op welke wijze zou dat volgens u aan bod moeten komen (of niet: waarom dan niet?) in de lesmethodes/ de lessen?

Daar houden we ons niet mee bezig. Er zijn al te veel kunsten waar de studenten enige kennis over op moeten doen. De literatuur heeft bovendien een lange traditie, als vak, in de talen in het v.o. waarom zouden onze studenten dat 'krakkemikkig' moeten doen, terwijl er specialisten zitten op scholen! Ik vind dan ook dat deze talenmensen zich het beste met dit onderdeel kunnen bezighouden (geldt trouwens ook voor muziek, maar dat zit ook in ckv2, dus daar krijgen ze dan nog iets van mee). Ze zouden dan wel overleg kunnen plegen met die docenten, om overeenkomsten of verschillen te kunnen betrekken in de lessen.

Toekomstvisie: Hoe ziet u in de toekomst de rol van (wereld)literatuur binnen uw opleiding? En binnen het curriculum van ckv1 op middelbare scholen in Nederland?

Binnen de opleiding zie ik geen toekomst. Op de scholen is het uiteraard goed dat het erbij betrokken wordt.

Methode: Heeft u meegewerkt aan de ontwikkeling van een methode? Zo ja, welke 'opdracht' heeft u meegekregen van de uitgever van de methode?

Nee.