

BOVAG-garantie of miskoop van de week? Enige kanttekeningen bij 'Literatuur & Persoonlijke Ontwikkeling'.

1 januari 1993

Auteur: Márgitka van Woerkom

Volume: 03

Nummer: ?

Pagina's: 60-70

Documenten

- [tsjip_jrg03_055.pdf](#)

margitka van woerkom bovag garantie of miskoop van de week enige kanttekeningen bij literatuur persoonlijke ontwikkeling lesgeven in literatuur over de hoofden van de leerlingen heen is uit den boze en wie dat nog steeds bewust of onbewust doet zal dat vanaf nu wel moeten vergeten althans zo lijkt het als je een eerste blik werpt in literatuur persoonlijke ontwikkeling het bronnenboek dat jan mulder en monique wijffels samenstelden voor docenten nederlands en engels maar dat zeker ook geschreven is voor docenten frans en duits die geïnteresseerd zijn in een nieuwe op de leerling gerichte literatuurdidactiek de auteurs mulder is werkzaam bij het instituut voor didactiek en onderwijspraktijk aan de vu in amsterdam wijffels is verbonden aan de preventieafdeling van het riagg in groningen hebben getracht een persoonsgerichte didactische aanpak te beschrijven voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van de havo en het vwo door in het project literatuur en persoonlijke ontwikkeling de mogelijke rol van het boek als opvoeder te onderzoeken p 9 twee jaar lang verzamelden ze reacties op het samen met negen studenten van de lerarenopleiding vu ontworpen lesmateriaal dat werd uitgeprobeerd door vijf docenten nederlands en zes docenten engels niet alleen theoretische noties dus het veld de achterban heeft meegedacht en zijn zegje gedaan al kan het aantal betrokken docenten wellicht voor enig gefrons zorgen en bekijk je de inhoudsopgave aandachtig dan spring je een gat in de lucht eindelijk een boek met allerhande suggesties en voorbeelden die beantwoorden aan de slagzin van de beide schrijvers en van welke docent literatuur niet de betrokkenheid van de leerling bij wat hij leest daar gaat het om hoofdstukken met titels als literatuur wat heb je er aan activiteiten voor de leerlingen voorbeeldlessen welke teksten laat ik lezen en voorbeelden van respons en reflectie beloven nogal wat helaas is

de landing na die sprong niet erg zacht je krijgt al snel het gevoel toch wat bedre- gen te worden wanneer je het aanbod dat je gedaan wordt probeert te vertalen naar de praktijk van alledag sluiten de voorstellen inderdaad nauwer aan bij de belevingswereld van je leerlingen 1 fasen in de literatuurles die twijfels ontstaan al op het moment dat je het fasenmodel voor de literatuurles hfdst 2 aan een nadere analyse onderwerpt de ordening van 60 de literatuurles dient volgens de auteurs in drie fasen te verlopen een presentatiefase een verwerkingsfase en een reflectiefase op het eerste gezicht wanneer de volgorde nog niet ter sprake is ge- bracht een akseptabele planning toch blijkt er iets mis te zijn met die volgorde de presentatiefase is bedoeld om leerlingen te motiveren dit kan op twee manieren gebeuren of je kiest teksten waarvan je weet dat ze door je leerlingen graag gelezen worden of je laat als docent blijken dat jij het de moeite waard vindt de door jou uitgekozen tekst te bespreken dit laatste is vooral van belang de leerling weet waarom hem wordt gevraagd een bepaalde tekst te lezen een leerling die ni- et weet waarom en waartoe hij iets doet kun je moeilijk op een later tijdstip vra- gen te reflecteren op wat er gelezen en besproken is zo schrijven de auteurs p 22 er wringt evenwel iets in deze redenering de tweede wijze van motiveren verdient zo ongemerkt de voorkeur en ook de formulering op een later tijdstip reflecteren roept vraagtekens op cursivering mvw is de respons als leerlinggerichte activiteit weer eens verschoven naar de laatste plaats in de rij van tekstbenaderingsac- tiviteiten dit vermoeden wordt inderdaad bevestigd in de tweede fase de verwerk- ingsfase er volgt een periode van louter tekstbestudering met benaderingen als karakteranalyse literaire invalshoeken het historisch kader enzovoorts vervolgens sluit je de les of reeks van lessen af met de reflectiefase in deze laatste fase krij- gen je leerlingen de kans na te denken over een respons op de tekst of op de lesak- tiviteit de gepresenteerde werkvormen zelf door bijvoorbeeld cognitieve en affec- tieve reacties let ook hier op de volgorde te noteren in een leesdagboek of lees- dossier kortom van tekstbestudering naar tekstervaring in plaats van andersom een volgorde die dus opnieuw het al jarenlange misverstand bevestigt dat tekster- varing los dient te staan van tekstbestudering in plaats van dat ze als benader- ingswijze door hoort te werken in de tekstbestudering in hoeverre deze misvatting van de auteurs debet is aan het verschijnen van het cven rapport is niet geheel duidelijk de schrijvers hebben bij het schrijven van hun boek in 1992 alleen ge- bruik gemaakt van de voorstellen van de cven zoals ze geformuleerd zijn in het derde voortgangsverslag uit oktober 1990 dat inmiddels het eindverslag waar overigens dezelfde misvatting als hiervoor beschreven in te lezen valt in december 1991 aan prof dr a m hagen is aangeboden is hen ontgaan het rapport is huns inziens kennelijk slechts in handen van hagen gebleven 2 leerlingactiviteiten voor- dat er wordt overgegaan tot het beschrijven van de diverse activiteiten vermelden mulder en wijffels dat er werkvormen zijn die voor alle fasen gebruikt kunnen wor- den de zogenaamde cognitive organizers deze dienen om denkprocessen visueel te maken en te sturen handig voor die 61 docent die micro denkvaardigheden aan de orde wil stellen in bijvoorbeeld 4 havo en dan moet hij denken aan de volgende vaardigheden vergelijken en contrasteren brainstormen hypothesevorming classifi- ceren analyseren van mogelijkheden of aan het stellen van prioriteiten bij elke mi-

cro denkvaardigheid hoort een cognitive organizer het venn diagram de gedachtenkaart vragen een matrix web rangschikken keurig in een schema ondergebracht in het boek dat wel maar onbruikbaar voor de docent doordat volgens een van de auteurs die ik om uitleg vroeg helaas niet alleen de bronvermelding maar ook de toelichting was weggefallen bij de eindredactie dan nu de fasen 2 1 presentatiefase aan de hand van de eerste en laatste regels van acht verschillende korte verhalen vier nederlandse en vier engelse krijgen leerlingen de opdracht de fragmenten die bij elkaar horen te noteren en hierna te bespreken welke strategieën en criteria zijn gehanteerd bij het bepalen van die volgorde daarna zou dan nog de vraag gesteld kunnen worden is de schrijver een man of een vrouw een aardige opdracht zo op het eerste gezicht zeker maar wel onuitvoerbaar als de keuze van de voorbeeldteksten die de auteurs presenteren representatief moet zijn voor de voorkeuren van de gemiddelde bovenbouwleerling havo vwo of van de doorsnee docent maar ga gerust uw gang probeert u het eens ik geef in verband met de mij toegestane ruimte slechts de nederlandse fragmenten a zo nu en dan moet de ziel een opfrisser hebben en dan ga ik naar mijn psychiatrice zij is wel duur maar ik ken niemand die zo lang en met zoveel meelevende belangstelling bereid is te luisteren naar zaken die alleen mijzelf betreffen en die ik bij anderen lachwekkend zou hebben gevonden maar de deskundigen van de ziel blijven er ernstig bij want het is hun vak b die ochtend het was donderdag werd hij wakker met een gevoel of er een washandje over zijn gezicht lag dat iemand in zijn slaap moest hebben aangebracht en dat warm en wat klam tegen zijn huid drukte c toen hij binnenkwam stopte zijn vader met een vleierend gebaar zijn pochet in zijn borstzak hij stond naast de stoel waarin de vrouw van de parfumeriehandel zat zij was helemaal van goud 62 d het werd steeds stiller en in die stilte werden de dingen minder talrijk ze stierven uit werden kleiner en kleiner verder en verder de woorden waren allemaal gebarsten er was alleen nog een gevoel van volledige oorsprongloosheid gedachten en geheugen emotie ze waren er nooit geweest diep in het peilloos uitspansel van het laatst ervaren flikkerden nog enkele piepkleine sterren schoven uitgedunde zaadzwermen voorbij zwart kantig gesloten het heelal waarin wat resteerde was opgenomen een bekrompen kern een klomp ongevormde materie flonkerde van stenen en vocht e max en ik waren beeldende kunstenaars in de dop geworden onderaan een heuvellaantje in park sonsbeek vlakbij een vijver zaten we op een bank met de japanse pastelkrijtjes de wonderlijke lichtschakeringen vast te leggen op het witte uitdagende papier de zon brak fonkelend door het frisse jonge groen door openingen in het loverdak het gaf een diepbruine gloed aan de excellent geurende humusaarde in vuur en vlam stond het f meneer knol nog in zijn witte jas duwde aan een elleboog zijn vrouw voor zich uit zij huilde met open mond keek harry er naar waren ze niet naar de bioscoop wat gebeurde er allemaal g ik probeerde haar gerust te stellen het was zo n schrik ik wist echt niet meer wat ik deed maar het is allemaal minder erg dan u misschien denkt echt moeder heus ik loop niet in zeven sloten tegelijk er zit een grote kans in dat ik het in amsterdam ga maken als dichter als je maar oplet je weet wel wat ik bedoel 0 ja dat nee dat weet ik precies moeder en niet verslaafd raken aan de ma ri ju wien hoor ze bedoelde het zo goed ik kon me nu ook voorstellen als ik in haar situatie was en

zelf een zoon had van zeventien en die was zoals ik ze pakte mijn hand en stopte daar een bankbiljet van vijftwintig gulden in en laat iets van je horen hou contact h ze sloot de ogen weer ik streelde haar hand en ging naar beneden de bron-tosaurus stond nog op de stoep ik nam het beest bij de halsband die op man-shoogte aan zijn nek vastzat en trok hem mee naar het politiebureau buiten het al hierboven genoemde bezwaar tegen de moeilijkheidsgraad van de teksten kan ik mij indenken dat je als docent de voorkeur geeft aan een andere opdracht om leer-lingen criteria en strategieën te leren hanteren bij het bepalen van welke fragmen-ten bij elkaar horen ik stel me voor dat u als docent bijvoorbeeld de eerste paar en de laatste paar regel s van een drietal verhalen verstrekt en de leerlingen vraagt de gebeurtenissen die tussen begin en eind plaatsvinden per fragment kort te noteren waarna ze 63 met elkaar de resultaten bespreken door te kijken waarop gelet is bij de invulling van die tussentekst bij teksten met een inzichtelijke struk-tuur krijgen leerlingen zo volop de mogelijkheid hun eigen gedachten en gevoe-lens te uiten waardoor de hoofddoelstelling die de auteurs voor ogen hebben per-sonlijk betrokken raken bij een tekst in ruime mate nagestreefd kan worden de auteurs geven overigens nog een andere mogelijkheid om de motivatie voor de tek-stbehandeling in deze fase te vergroten wat denkt u van het volgende u bent straks in de verwerkingsfase van plan een tekst te bespreken die gedrag of waar-den en normen als thema heeft de auteurs stellen zich voor dat u in het eerste ge-val de klas in de presentatiefase na laat denken over een voorval in ieders persoon-lijke leven waardoor men behoorlijk in verlegenheid werd gebracht de opdracht luidt vervolgens dat iedere leerling over deze gebeurtenis een verhaal zal schri-jven en daarvoor alvast de eerste regel op papier zet door van elkaar de begin-regels te bekijken probeert men vast te stellen waar het verhaal over zal gaan waarna daadwerkelijk de verhalen aan elkaar verteld worden bij het andere thema waarden en normen kan de klas de vraag voorgelegd worden waarvoor ben jijzelf bereid om te lijden of om je familie gezin te laten lijden p 30 met klasgenoten wordt daarna een lijst samengesteld over dit onderwerp waarbij men de opdracht krijgt consensus te bereiken over de onderwerpen haakt u al af ik wel vormen van leerlinggericht onderwijs zoals we dat al jaren voorstaan of vormen van thera-peutisch gemanoeuvereer tijdens de literatuurles bedoeld voor een docent die het volle leven in zijn klaslokaal wil halen zoals beide auteurs beogen p 74 2 2 de ver-werkingsfase ook de activiteiten voor deze tekstbestuderingfase zijn leerling-gericht en gebaseerd op vaak intensieve en interactieve werkvormen zo beginnen mulder en wijffels deze paragraaf zij presenteren in deze fase sommige activiteit-en die bestudering op micro niveau vragen en andere werkvormen die op hele tek-sten zijn gericht en die uitnodigen om bijvoorbeeld thema s te ontdekken verban-den te leggen of beeldspraak te analyseren p 30 3 1 een hele mond vol en mij niet direkt geheel duidelijk maar wellicht kan de lijst met activiteiten uitkomst bieden al beperken de auteurs zich tot een klein aantal werkvormen omdat vooral de laat-ste paar jaar veel boeken in engeland en de vs verschenen zijn voor onderwijs in de moedertaal maar ook voor engels als vreemde en tweede taal met allerlei zeer bruikbare en leuke suggesties voor de lespraktijk vervolgens worden er enige nuttige boeken voor docenten die meer leerlinggericht willen werken opgesomd p

31 64 bij dit soort citaten vraag ik mij in toenemende mate af of de begrippen tekstbestudering en tekstervaring bij de auteurs wel voldoende bekend zijn een verwerkingsfase die tekstbestudering hoog in het vaandel heeft staan maar die activiteiten kent die tekstervarend van karakter heten te zijn en is het de auteurs ontgaan dat er ook voor de nederlandse literatuurdidactiek de afgelopen decennia talloze publikaties over deze begrippen met praktische lessuggesties zijn verschenen nee deze laatste konklusie blijkt toch te voorbarig te zijn er wordt inderdaad een auteur genoemd en nog wel op een zeer bijzondere wijze want hij is de enige die voorzien is van een voorletter en bij wie vermeld wordt waar het boek over gaat maar daarentegen ook de enige waarvan men niet heeft kunnen achterhalen wanneer het werk is verschenen de auteur op wie ik doel is koos hawinkels met zijn publikatie lust en leven een schoolboekje voor onderwijs in alle vormen van fictie p 31 de activiteiten in deze verwerkingsfase worden onderscheiden in schriftelijke en mondelinge werkvormen ik beschrijf van elke soort een voorbeeld schriftelijk epitaf's het maken van grafopschriften voor mensen die in het verhaal voorkomen doet het volgens de auteurs altijd goed een uitdagende en uitnodigende manier om tot karakteranalyse te komen p 31 waarom weer zo iets sombers of is deze keuze opnieuw gebaseerd op het volle leven in het lokaal en gaat literatuur zoals mulder en wijffels menen inderdaad altijd over de problemen die jongeren kunnen ervaren faalangst seksuele ontwaking relationele problemen met ouders en leeftijdgenoten depressiviteit suicidaliteit problemen op school verlegenheid enzovoort p 74 kan inderdaad vaak zo zijn de schrijvers van de zogenaamde lemniscaatboeken kunnen al jaren gretige lezers in de leeftijdscategorie van de middelbare school tot hun publiek rekenen maar ik blijf deze benadering van literatuur toch te eenzijdig vinden mondeling hardop lezen de motivatie voor deze werkvorm is de volgende deze ouderwetse werkvorm is nog altijd zeer effectief een voordeel is de mogelijkheid om iedereen bij de les te betrekken ook de leerlingen die het leeswerk voor thuis niet of maar half hebben gedaan p 32 eigen onderzoek uit 1990 onder 420 scholieren en 147 studenten en de uitkomsten bevestigen alleen maar een halve eeuw studie naar leesmotivatie heeft echter uitgewezen dat het klassikale lezen slechts door een respondent als plezierig werd ervaren en wel in het basisonderwijs zij het dat je je moest aanpassen aan het tempo van een ander waarmee duidelijk moge zijn dat vanaf die basisschool tot in de hoogste klas van het voortgezet onderwijs het schoolse lezen een probleem vormt voor de bevordering van een creatieve omgang met literatuur waarbij wordt 65 uitgegaan van verlangens emoties die potentiële lezers met zich meedragen g haas in westermanns pedagogische beitrage 10 1976 p 63 iets anders is of de opmerking die het leeswerk voor thuis niet of maar half gedaan hebben hier op haar plaats is als in de voorafgaande presentatiefase in diezelfde literatuurles juist gepleit wordt te werken met andere werkvormen dan uit te gaan van de te behandelen tekst van al dan niet voorbereiden van de leestekst zou dus helemaal geen sprake kunnen zijn je kunt je dan ook afvragen of de auteurs zich voldoende hebben gerealiseerd dat een verwerkingsfase op deze wijze nooit kan volgen op de presentatiefase 2 3 de reflectiefase de derde fase binnen de literatuurles heeft als hoofddoelstelling de relatie aan te geven tussen literatuuronderwijs en leerlingbegeleiding met andere woor-

den de relatie waarbij het leerproces van de leerling en het lesgebeuren zo worden vormgegeven dat de leerling als persoon tot zijn recht komt als je vindt dat dit zou moeten en je er ook iets in klasseverband mee doet dan ben je in feite indirect bezig met leerlingbegeleiding p 32 ook hier weer een onderscheid in schriftelijke en mondelinge activiteiten al blijven sommige opdrachten wel erg vaak een opstel laten schrijven met specifieke respons en reflectieopdrachten p 35 of niet helemaal op hun plaats bij de mondelinge activiteiten wordt bijvoorbeeld de opdracht verstrekt leerlingen samen een gedicht of brief laten schrijven p 35 of ze overlappen elkaar al gauw een verhaal van een alternatief einde voorzien een dat de leerling prefereert en vervolgens een nieuwe laatste bladzijde aan een tekst toevoegen p 36 3 voorbeeldlessen de voorbeeldlessen die vooral in hoofdstuk 4 zijn opgenomen twee voor het vak nederlands en twee voor engels geven per fase aan hoe de activiteiten zonder al te veel uitleg door leerlingen kunnen worden gedaan p 43 de opdrachten zijn allemaal schrijfoopdrachten met uitzondering van de opdracht in de presentatiefase bij een van de lessen nederlands er moet een plattegrond van de eigen kamer getekend worden en naar aanleiding van die tekening een groeps of klasgesprek ontstaan over de geldende regels voor de eigen kamer heb je de deur liefst helemaal dicht op een kiertje of helemaal open of als er onenigheid is hoe los je dat op p 43 de keuze voor schrijfoopdrachten met name in de reflectiefase wordt als volgt door een van de docenten die het lesmateriaal heeft geschreven gemotiveerd wij hebben veel met schrijven gewerkt omdat het individueel is en er meteen een tastbaar produkt overblijft dit type 66 opdrachten kan ertoe leiden dat leerlingen het boek intensiever beleven op deze wijze wordt de verhaalanalyse aangevuld en gecompenseerd de betrokkenheid bij een boek is essentieel voor het leesproces p 48 jazerker maar deze betrokkenheid kan toch ook en vaak met veel meer resultaat via een variatie in werkvormen bereikt worden en om welke reden moet de verhaalanalyse aangevuld en gecompenseerd worden iets anders is maar wellicht heeft dit wederom te maken met de gebrekkige bronvermelding dat een van de lessuggesties p 48 in de reflectiefase afkomstig van docent tom oud r s g winkler prins in groningen precies dezelfde opdrachten bevat als de activiteiten van docent mechtelen van barneveld rulling college groningen in een eerder hoofdstuk p 39 40 4 welke teksten laten we ze lezen om tot een verantwoorde keuze van teksten romans en korte verhalen te komen die u als docent uw leerlingen kunt adviseren hebben mulder en wijffels onderzoek gedaan bij docenten nederlands onduidelijk blijft hoeveel en bij vijftig docenten engels de vraag die de docenten engels voorgelegd kregen was mention 5 novels that your pupils mostly enjoy reading p 58 welke vraag de neerlandici beantwoord hebben staat niet vermeld maar laten we niet op alle slakken zout leggen de geoefende lezer van bronnenboeken als literatuur persoonlijke ontwikkeling zal toch voldoende in staat zijn te achterhalen op grond waarvan de keuze is ontstaan voor engels zien we een drietal topperslijsten p 58 59 de toptien meer dan zes keer werden deze titels vermeld hoog scoren if beale street could talk van james baldwin nr 1 one flew over the cuckoo s nest van ken kesey nr 2 en ordinary people van judith guest nr 3 de runners up boeken die twee tot zes keer werden genoemd een eerste tweede en derde plaats zijn respectievelijk voor dr fisher of geneva van g greene the lives

and loves of a she devil van f weldon en things fall apart van chinua acheba en een lijst van 38 titels van twintig auteurs aangeduid als young adult fiction titles for 14 to 17 year old pupils waarbij eveneens uitgevers vermeld staan omdat de boeken nog niet erg bekend zijn in nederland p 59 volgens wie dan ondanks het feit dat ik van huis uit neerlandicus ben en het vak engels dan ook nooit heb gedoceerd weet ik dat leerlingen en docenten tijdens mijn eigen onderwijsloopbaan op de hoogte waren van auteurs als bijvoorbeeld paul zindel waar maar liefst negen titels van genoemd worden en robert cormier met zeven titels 67 andere vraag van wie is deze keuzelijst afkomstig van mulder en of wijffels misschien of weer van de vijftig docenten ook dat wordt niet erg duidelijk de lijsten die voor nederlands genoemd worden scheppen evenwel nog meer verwarring ook hier weer inconsequentie in auteursvermelding maar veel tragischer is het te moeten konstateren dat de lijst die samengesteld is door een niet nader genoemd aantal docenten bestaande uit vijftig titels van 34 auteurs geen enkele titel vermeldt die voorkomt in de lijst die 1400 leerlingen samenstelden en die in het tijdschrift diepzee in 1989 was dit overigens niet februari 1990 werd gepubliceerd waarom deze vergelijking zult u zich afvragen mulder en wijffels geven namelijk een aantal lijsten met titels uit deze diepzee enquête waaruit de toptien moet blijken van de nederlandse literatuur volgens leerlingen ik citeer van elke lijst de drie eerste werken lijst 1 romans toptien volgens de leerlingen p 57 1 w f hermans de donkere kamer van damocles 2 harry mulisch de aanslag 3 d a koopman montyn zou misschien de schrijver dirk ayelt kooiman bedoeld zijn lijst 2 de 30 op school meest gelezen werken p 57 1 harry mulisch de aanslag 2 w f hermans de donkere kamer van damocles 3 marga minco het bittere kruid lijst 3 onderzoeksresultaten met betrekking tot de lijst ik bespaar u mijn opmerking over deze uitdrukking ook spelfouten zijn in groten getale aanwezig p 148 bijlage 5 1 harry mulisch de aanslag 2 marga minco het bittere kruid 3 w f hermans de donkere kamer van damocles u kunt uzelf de zoektocht besparen naar de lijst die de juiste gegevens verstrekt over de meeste gewaardeerde boeken alleen lijst 1 komt hiervoor in aanmerking de andere zijn frequentielijsten lijst 2 blijkt overigens op p 148 ineens dezelfde titels te bevatten als de gepubliceerde diepzee frequentielijst uit 1986 en is dus niet uit 1989 lijst 3 stamt wel uit 1989 maar is helaas niet in dit hoofdstuk opgenomen als vijfde en laatste bijlage vindt zij een plaatsje achter in dit bronnenboek 5 literatuuronderwijs en leerlingbegeleiding steeds meer docenten vinden het belangrijk te weten m.v.w. wat er in hun leerlingen omgaat repetities en schoolonderzoeken zijn hiervoor ontoereikend om te weten of de leerdoelen op de een of andere wijze effect sorteren is het niet genoeg om cijfers te geven p 117 om die reden hebben mulder en wijffels een aantal vragenlijsten stellingen en aanbevelingen van welke bronnen is hier gebruik gemaakt opgenomen die u als individuele docent kunt gebruiken om uw zelfbeeld als 68 literatuur docent aan te scherpen bent u een leerlingbegeleider een vormer een overdrager of een taalverwerper een scorekaart voor deze literatuurtoets voor docenten ontbreekt niet p 17 ze is evenwel nauwelijks bruikbaar omdat de toelichting erbij ook hier weer weggevalen is in de eindredactie en of u nu die begeleidersrol op u neemt of niet u kunt ook leerlinggericht bezig zijn met literatuur zonder uzelf direct als begeleider te zien p 74 dit citaat

noteer ik slechts om u duidelijkheid te verschaffen in de wijze waarop profilering van de literatuurdocent tot stand kan komen omen voorts benadrukken de beide auteurs dat hun ideaalbeeld de leerlingbegeleiding als uitgangspunt voor goed onderwijs alleen bereikt kan worden als u op de hoogte bent van de recente ontwikkelingen in het leerlinggericht literatuuronderwijs de ideeën die nu pas beginnen door te dringen in de literatuurdidactiek zijn meer dan vijftig jaar geleden onder woorden gebracht door de uit de verenigde staten afkomstige louise m rosenblatt p 75 maar ook in nederland is men actief dit is vooral wam de moor geweest met de aanzet tot een meer persoonsgerichte individualiserende benadering zowel in de psychologie als in de pedagogiek laatstgenoemd citaat is overigens afkomstig van de moor zelf uit stiefkind en bottleneck de toetsing in het literatuuronderwijs uit 1990 niet zoals vermeld uit 1991 en helaas geïsoleerd uit de context weergegeven door de auteurs als motivatie voor hun didactische aanpak 0000 mulder en wijffels betreuren het dat de commissie braet het niet heeft aangedurfd de duidelijke uitspraken over leerlinggerichte benaderingen te handhaven geschrokken door de golf van negatieve reacties op de voorgestelde verplichte titels van de hoogleraren alle drie mvw anbeek goedegebuure en bekkering p 77 is hier wederom sprake van een spraakverwarring mij ontgaat namelijk de relatie tussen het niet willen en of kunnen kiezen door de cven voor tekstervaringsmethoden en de genoemde rel rond de lijst van twintig voorgeschreven titels die onder andere wees op een leerstofgerichte activiteit voor het literatuuronderwijs zoals hiervoor al opgemerkt bevat het bronnenboek niet de definitieve voorstellen uit het eindrapport van de commissie braet voorzichtigheid met het gebruik van de invulling van termen als bijvoorbeeld literaire competentie is dan ook echt geboden voor de moderne vreemde talen is de tekst overgenomen van het tussenrapport van de commissie van els die betrekking heeft op de positie van de literatuur in het huidige vreemde talen onderwijs duidelijk wordt wat de auteurs voor een oordeel hebben over deze voorstellen wat opvalt is dat veel aandacht wordt besteed aan persoonlijke ontwikkeling en leesplezier p 77 kritiek hebben ze op het feit dat de commissie de mogelijkheid niet uitwerkt om via de literatuurles alle taalvaardigheden op 69 een authentieke en intense wijze te oefenen literatuur leent zich bij uitstek voor communicatieve benaderingen deze functionele taalverwervings benadering zou wel eens de belangrijkste legitimatie zijn voor het behoud van de uren die aan literatuur worden besteed p 80 maar waar blijven de voorstellen hiervoor van mulder en wijffels met deze kritiek trappen ze nu alleen een open deur in tot besluit de toekomstige gebruiker zal constateren dat er slechts enige kanttekeningen zijn geplaatst bij literatuur persoonlijke ontwikkeling ik heb bewust met name die hoofdstukken besproken die een beschrijving en uitwerking geven van het door mulder en wijffels voorgestelde fasenmodel voor de literatuurles omdat dit model de basis vormt van hun didactische benadering het onderzoek van mulder naar leerlingbegeleiding in de literatuurles in hoofdstuk 7 waarbij niet alleen de bronvermelding vaak ontbreekt maar ook de tabellen niet of nauwelijks voorzien zijn van een toelichting heeft hierdoor minder aandacht gekregen je kunt je desalniettemin afvragen of het advies aan beide auteurs niet op zijn plaats is een publikatie die zoveel onjuistheden bevat en vaag in de formuleringen

blijft uit de handel te laten nemen wat dat betreft is de autobranche hoe banaal dit wellicht ook klinkt wel wat betrouwbaarder een hele serie van het nieuwste model zal onmiddellijk teruggefloten worden wanneer al blijkt dat een klein essentieel schroefje op de verkeerde plaats is aangedraaid ook de talloze stijl en spelfouten zijn voor de lezer gebruiker van het boek vaak hinderlijk storend mijn grootste bezwaar de onvolledigheid van de gegevens onder andere in de eigen bronvermelding werpt de vraag op of dit handboek met recht de ondertitel bronnenboek voor docenten nederlands en engels mag dragen de auteur jan mulder die bereid was zich te laten interviewen zegt dan ook met het schaamrood op de kaken dat hij het boek het liefst had laten verbranden toen het van de drukker kwam wat kun je anders opmerken als je als auteur de eind redactie buiten je om laat gaan een trieste constatering achteraf maar of je als gebruiker van de publikatie genoeg dient te nemen met deze opmerkingen roept bij mij in ieder geval de nodige twijfels op mijn advies aan de gebruiker van dit bronnenboek is dan ook veiligheidsriemen goed vast jan mulder en monique wijffels literatuur persoonlijke ontwikkeling bronnenboek voor docenten nederlands en engels vrije universiteit amsterdam instituut voor didactiek en onderwijspraktijk 1992 isbn 90 71282 23 5 f45 70