Tsjip. Jaargang 1

bron
Tsjip. Jaargang 1. Stichting Promotie Literatuuronderwijs, Nijmegen 1991

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_tsj001199101_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren

[Nummer 1]

Tsjip

Een, twee, drie en wip, daar was hij, als bij toverslag. Ik kon mijn ogen niet geloven. Aan mijn voeten zag ik waarachtig iets spartelen en op 't zelfde ogenblik zette hij zijn strot open.

[Elsschot, Verzameld Werk, Amsterdam 1957, p. 533]

Zo staan wij dan tegenover elkander. Hij heeft oogjes en een neus als een doodgewoon kind, maar ik weet wel beter. Hij kijkt mij rustig aan, steekt aarzelend zijn handjes uit en komt op mijn arm te zitten. [...]

Wij wandelen de tuin door, hij zonder te huilen, ik zonder spraak. Op Walter's veld wordt hij door onze mussen begroet. Ik blijf staan en zeg ‘Tsjip’. En in zijn mondhoeken ontluikt een glimlach.

Ja jongen, voortaan heet jij Tsjip. [...]

Ik ga met hem rond en toon hem al dat moois: de zonnebloemen, de bonen, de erwten en de aalbessen. Zelfs de aardappelen worden niet vergeten. Zijn linker handje ligt in mijn hals en met het andere pakt hij naar het groen, naar de bloemen en naar mijn neus.

Als hij hem eindelijk beet heeft is ons verbond gesloten.

Tsjip en ik zijn gezworen kameraden. Samen zullen wij door dik en dun gaan, ik voorop. En ieder krijgt zijn werk. Terwijl ik de doornen kap kan hij de bloemen plukken.

[Elsschot, Verzameld Werk, p. 537-538]

Welkom!

Voor u ligt het eerste nummer van het bulletin van de stichting Promotie Literatuuronderwijs, Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming. Het bestuur van de stichting is uiteraard verheugd over de zo spoedige totstandkoming van een eigen tijdschrift en het wenst de redactie veel sukses bij haar taak. Want een stichting als de onze kan geen eigen medium missen. Het informeert de leden over de gang van zaken in de eigen vereniging, de stappen die het bestuur onderneemt, de werkzaamheden van de verschillende werkgroepen, te organiseren en reeds gehouden symposia en als geheel de ontwikkelingen binnen de literatuurdidactiek in Nederland en Vlaanderen, maar ook daarbuiten. Daarvan getuigt dit nummer reeds ten volle.

Dit eerste nummer geeft mij de gelegenheid enige informatie te verschaffen over de werkzaamheden van het bestuur. In de bijdrage van Anja Bijlsma-Lindaart kunt u nalezen hoe onze stichting zich heeft gevormd. Daar staan ook de motieven bijeen die geleid hebben tot de SPL. Longitudinaliteit, latitudinaliteit, afstemming van onderwijs en onderzoek, samenwerking tussen Nederland en Vlaanderen. Dat zijn de voornaamste eigenheden in de doelstelling van onze stichting.

Wat is er intussen achter uw schermen gebeurd?

Natuurlijk zijn er statuten opgesteld. Daar ontkomt geen stichting aan, en daarin staan die doelstellingen omschreven. Daarnaast heeft het bestuur totnutoe de volgende activiteiten ontplooid.

- Er is bij de stichting Leerplanontwikkeling een aanvraag ingediend voor het maken van een ontwerpleerplan voor jeugdliteratuur in de basisvorming. De aanvraag is met opzet zeer ruim geformuleerd. Er bestaat namelijk totnutoe voor de onderbouw, en dus straks voor de basisvorming, nog nauwelijks iets anders dan de kerndoelen. Wij vinden dat de leraar voor de klas recht heeft op een leerplan, zodat hij niet zelf alles hoeft te bedenken.

- Bij de Nederlandse Taalunie is subsidiëring van een meerjarig Samenwerkingsverband Literaire Vorming onder de

naam SaLVo aangevraagd. De aanvraag zegt: ‘SaLVo richt zich op het vormen van kritische en competente consumenten van literatuur en deelnemers aan de literaire cultuur in Nederland en Vlaanderen vanuit de overtuiging dat handhaving van de Nederlandse literaire cultuur alleen mogelijk is, wanneer er in Nederland en Vlaanderen een ruim literaire competent publiek bestaat’.

- In het Gooi zijn besprekingen gaande over het opzetten van een netwerk van scholen voor voortgezet onderwijs om met behulp van de SPL te werken aan de verbetering van het literatuuronderwijs.

- Er zijn vijf werkgroepen gevormd die op 22 februari voor het eerst bijeen zijn geweest om plannen te maken voor hun werkzaamheden binnen de SPL (zie elders in dit nummer).

En dan, nog eens, ons bulletin. De naam intrigeert u? Ik kan me associaties voorstellen met de chip die nodig is om van de gedachten van de medewerkers een blad te maken. Een tweede allusie ligt ook voor de hand, zeker bij de Engels georiënteerden onder ons: Hilton's Goodbye, Mr. Chips! En ten derde, ach, bladert u even terug? Dan weet u dat het ons gaat om de literatuur én om de jeugd die haar leest.

Op dit moment heeft de Stichting Promotie Literatuuronderwijs rond de honderd leden. Dat is niet gering voor een stichting die pas sinds 21 december 1990 bestaat. Ik hoop dat we binnen afzienbare tijd een veelvoud van dit aantal mogen inschrijven als ‘donateur’. U kunt daarbij helpen door op uw werkplek anderen op ons bestaan te attenderen. Hoe groter we zijn, hoe meer nuttig werk we kunnen verzetten en hoe meer invloed we kunnen uitoefenen. Het literatuuronderwijs kan nog heel wat promotie gebruiken.

Koos Hawinkels, voorzitter

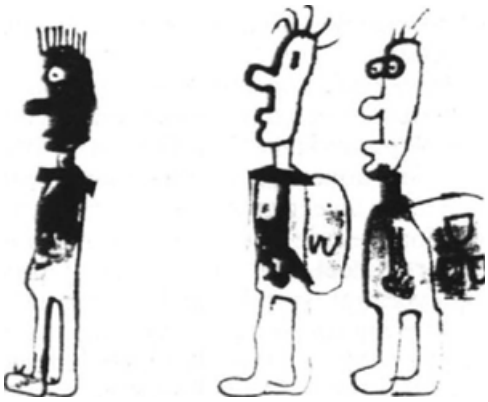
Redactioneel

Als u dit eerste nummer van Tsjip doorbladert zult u misschien denken: O, maar daar heb je alleen wat aan wanneer je Engels doceert. Dit is slechts schijn en berust op enig toeval waarvan we vervolgens dankbaar gebruik hebben gemaakt. Want het kan geen kwaad, lijkt ons, om in elk nummer een bepaald accent te leggen. Daarbij valt te denken aan onderdelen van het literatuuronderwijs -bijvoorbeeld: Hoe geef je poëzie? Wat doe je met thema's? Op welke wijze kun je nu zodanig toetsen dat leerlingen gemotiveerd blijven lezen? Maar evengoed is het zinnig om de aandacht te vragen voor een vak apart of hoe vakken onderling kunnen samenwerken. Als u elke Tsjip blijft lezen, zullen wij u langs zeer verschillende en boeiende panorama's voeren en zo het beeld van de literaire vorming veelkleurig laten zijn en vanzelfsprekend bent u hartelijk welkom om aan deze veelkleurigheid mede vorm te geven. Schrijf!

Deze keer zetten we een paar lijnen uit over het wel en wee van de stichting waaruit Tsjip is voortgekomen en uiteraard heeft de voorzitter daarbij het openingswoord. We praten U bij over het ontstaan van de stichting, de ervaringen van de eerste stichtingsdag, op 22 februari in Nijmegen, en over de relaties die we hopen te gaan onderhouden met al bestaande instellingen en tijdschriften.

Armand van Assche, afgelopen zomer gestorven, wordt herdacht als man van poëzie, didactiek en literatuurwetenschap. Hoe in en rond Albany (Staat New York in de USA) onderzoek naar het functioneren van literatuurdocenten wordt verricht, valt te lezen uit een groot aantal verslagen. Márgitka van Woerkom analyseerde ze en keek er kritisch naar. In dit nummer het eerste deel. Dat de Lijst niet alleen bij ons problemen oplevert ligt voor de hand. In Engeland worstelt men met de invoering van een National Curriculum voor de comprehensive school. In Times Literary Supplement nam Martin Dodsworth de strijdbijl op. We vatten zijn betoog voor u samen. Ook in de Verenigde Staten gaat het gestoei om de lijst verder. John Calabro vertelde erover op een recente studiedag Engels in Woerden. Intussen werkt literatuurdo-

cent Jan Valkenburg op zijn eigen wijze aan de literatuurlijst. Een interview van Aldi van Lierop en Corrie Groenenboom. Wij hopen er in volgende nummers meer te brengen.



Bij het omslag

Het grappige dozijn zwaarbeladen brugklassers dat het omslag van deze eerste Tsjip siert, kregen we van docente Nederlands Riet Ross. Het is de voorpagina van een levendige poëzie- en tekeningenkalender voor 1991, die het Christelijk Streeklyceum uit Ede heeft doen verschijnen en waaraan zo'n 25 leerlingen van de eerste tot de zesde hebben meegewerkt. Riet Ross stimuleert haar leerlingen al jarenlang om zelf gedichten te schrijven en van illustraties te voorzien of om favoriete gedichten -en die mogen net zo goed van Toon Hermans zijn als van Achterberg- op eigen wijze vorm te geven. Ook heeft zij eens op deze wijze het gedicht De Wolken van Nijhoff op talloze manieren in tekeningen geïnterpreteerd gezien en wist ook de ouders zo gek te krijgen om hun variaties te maken.

Je moet natuurlijk als outsider even door de eigen code van de school heen, want voor elke maand is een spreuk bedacht die je alleen begrijpt als je weet dat ze in Ede spreken over ‘het Streek’. Dat wordt dus in april: ‘Het Streek zal ons een zorg zijn’, in juni: ‘Van Streek? Gefeliciteerd met je diploma!’ en in september: ‘De eerste streken zijn weer geleverd’.

Iedere dichter schrijft naar zijn leeftijd. Een vijfdeklasser, Wim, dicht voor de vakantiemaand juli:

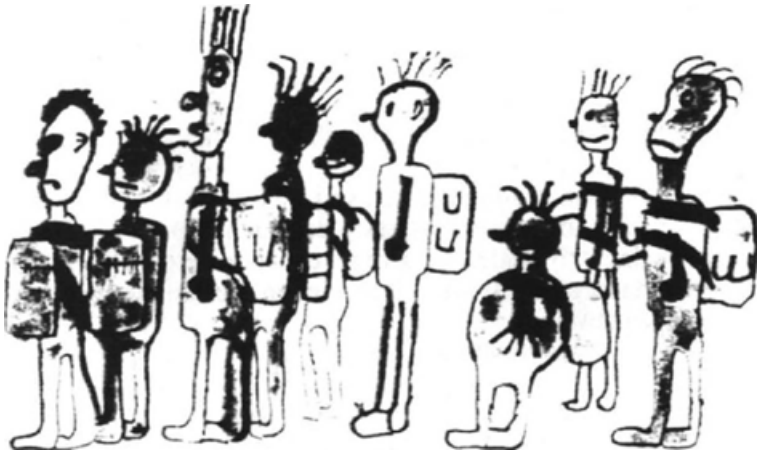
> net zoals de vogels
> die vrij zijn in de lucht
> ben ik
> in al mijn denken vrij
> toch steeds weer op de vlucht

waarbij dat ‘vrij’ in de vierde regel een mooi accent krijgt. En tweedeklasser Pascal uit zijn meeleven met de nieuwe lichting in september zo:

> langzaam sjokken
> dertien bruggen
> door de gangen van het streek
> zware tassen op hun ruggen
> dit is alweer
> hun tweede week

Het wordt eerlijk aangekondigd als een variatie op ‘Middernacht’ van Couperus. Literatuuronderwijs kan vroeg beginnen, dat zie je maar!

Mocht u geïnteresseerd zijn in deze grafisch keurig door Marcel Verbrugge verzorgde kalender en de manier waarop hij tot stand kwam, het adres van het Streeklyceum is: Bovenbuurtweg 1, Ede, tel. 08380-32505. Hebt u zelf soortgelijke creatieve uitingen van leerlingen bewaard, gedichten en verhalen die min of meer in relatie tot het literatuuronderwijs tot stand kwamen en vindt u ze mooi, laat ons er dan eens naar kijken voor Tsjip. Ons adres staat aan de binnenzijde van het omslag. (WdM)

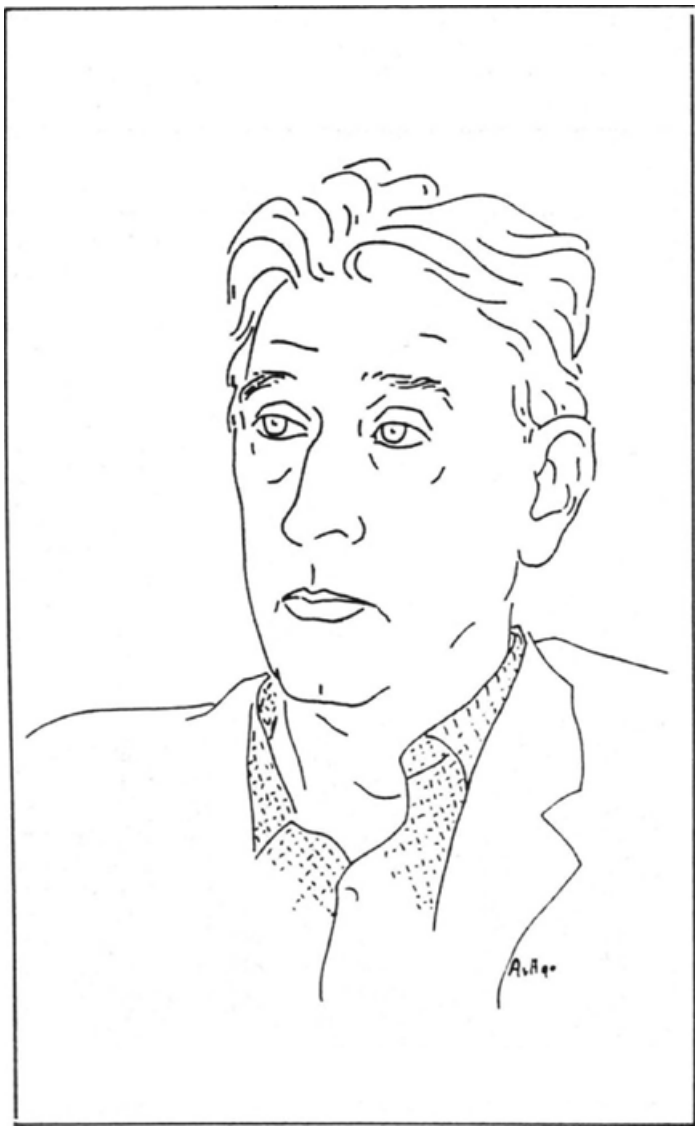


Wam de Moor
Even boven het evenwicht
In memoriam Armand van Assche

Een woord gewijd aan onze collega en vriend, de Vlaamse literatuurdidacticus Armand van Assche die op de zomeravond van 27 augustus 1990 in zijn woning in Waasmunster is overleden. Onverhoeds en zonder waarschuwing vooraf. Hij stond na het eten op van tafel, viel neer en was gestorven. Bij de begrafenis werd een prentje uitgereikt waarop zijn vrouw Erika de Cuyper uiting gaf aan haar ontsteltenis met de woorden: 'Er was zoveel: de gedichten, de wetenschap, de muziek, de didactiek, de dagelijkse wereld met computer en techniek. Het leek alsof je er geen moeite mee had. En toch!' Hij moest nog vijftig worden en er was absoluut geen concrete aanleiding voor de hartaanval die hem velde. Hij maakte, volgens zijn naasten, een ontspannen en tevreden indruk.

Op 17 september 1940 in Aartselaar bij Antwerpen geboren, studeerde hij na de middelbare school Germaanse filologie en behaalde een licentiaats toegepaste psychologie. Beide studies combineerde hij in zijn proefschrift dat het verslag bevatte van zijn empirisch-psychologisch onderzoek van de relatie tussen lezer en poëzie. Hij behaalde er in 1979 de doctorstitel mee. En hij deed dat terwijl hij intussen, sedert 1962, leraar Nederlands was aan het meisjeslyceum Onze Lieve Vrouwe Presentatie in Sint Niklaas, werk dat hij met liefde en inspirerend deed. Pas in 1981 stapte hij voorgoed over naar de universiteit en zette er zijn empirisch onderzoek voort, intussen betrokken bij het onderwijs in de algemene literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek.

Armand gaf veel en nam weinig. Hij toonde zich heel trouw aan zijn idealen en aan mensen. Hij was alle keren op onze conferentie, nu eens als spreker, dan weer als discussieleider, het was hem altijd goed. Tijdens de septemberconferentie zou hij hebben nagegaan wat de traditionele historische letterkunde kan bijdragen aan de literaire competentie van leerlingen. Armand van Assche was een didacticus en wetenschapper die



Portret van Armand van Assche door Anne van Herreweghen.

in de literatuur geloofde. Voor hem was de kunst een vorm van nadenken over het eigen leven. ‘Als je een gedicht leest,’ schreef hij, ‘hoor je weer / je eigen stem / tegen je zelf praten / je hoort ze / als een naald / op je bodem vallen’. Hij schreef dat onder een weemoedig makend foto van zijn 38-jarige, heel jong ogende zelf op de achterkant van zijn gedichtenbundel *Even boven het evenwicht*, in 1978 bij Desclée de Brouwer te Brugge verschenen. Dat was een titel die hem volmaakt typeerde. Want hij wilde ook als literatuurdidacticus het stof van decennia wegblazen zonder er een stofboel van te maken. En dat is niet eenvoudig.

Naar aanleiding van het symposium over de literaire canon, dat op 3 november 1989 in Antwerpen werd gehouden, verzuchtte hij dat veel Vlaamse leerkrachten het gevoel hadden dat de inleiders-Armand besprak voornamelijk die uit Nederland-zich druk maakten over iets dat in Vlaanderen nooit weg was geweest: de literaire canon. Maar tegelijkertijd waakte hij ervoor gezien te worden als een die doorsloeg naar de andere kant door tevens te vermelden dat op de achtergrond van deze conferentie leefde de gedachte ‘dat men nu de kans moest grijpen om de verwatering door allerlei vormen van sentimentele en toegeeflijke leerlinggerichtheid en “herkennend lezen of ervaringsgericht literatuuronderwijs” af te dammen’ (1989c, 102).

Verwachtingshorizon en receptieniveau

In zijn laatste bijdrage aan Spiegel, een recensie van een boek over de didactiek en methodiek van de jeugdliteratuur van de Groningse didacticus Jacques Vos, neemt hij heel scherp afstand van de opvatting van Squire (1964) dat lezers geen oog hebben voor evidenties in het verhaal en voor implicaties en afleidingen uit acties en dialoog of hun eigen emoties op het verhaal projecteren en dat daarom de meester het voor het zeggen heeft. ‘Moeten we deze unieke (en dat woord bedoelt hij hier bepaald niet positief! WdM) schoolmeester-interpretatie weer binnenhalen in het onderwijs?’ (1990, 68). Van Assches eigen receptie-onderzoek had argumenten genoeg opgeleverd voor het tegendeel.

In een lezing uit eind 1982 bekeek hij poëzie in de klas vanuit het perspectief van het receptie-onderzoek. Met Jauss en Iser

terecht als hoekstenen schetste hij het huis van de receptie-esthetica en ontwierp een model voor receptie-esthetisch onderzoek. In die tijd hadden hij en ik nog geen contact, ja, moesten we zelfs elkaars werk nog ontdekken. De eerste Nijmeegse conferentie, gehouden in juni 1983, was daarvoor het tijdstip. Maar we probeerden, los van elkaar nog, reeds hetzelfde: uitgaan van 'de eigenschappen van de lezer, zijn persoonlijkheid, zijn sociale en culturele achtergrond, zijn visie op literatuur, zijn wijze van lezen en verstaan' schreef Armand (1984a, 23) 'zijn referentiekader' formuleerde ik, en beiden constateerden we dat er behoefte was aan een didactiek die niet zoals gebruikelijk de tekststudie centraal stelde, maar de relatie van de leerling tot de aangeboden teksten. Van Assche noemde dat 'een receptietheoretische literatuurdidactiek' (1984a), ik sprak van 'een tekstervaringsmethode'. Dat was zeker niet precies hetzelfde, maar het ging wel om verwante opvattingen. Grondig eens bleken we het over het feit dat literatuurdidactiek in deze zin en receptie-onderzoek twee heel verschillende zaken zijn -iets wat bijvoorbeeld Segers zich bij het schrijven van zijn schoolboek *Over-lezen* niet gerealiseerd lijkt te hebben.

Van Assche analyseerde het probleem heel helder.

'De empirische literatuurdidactiek' zo zei hij in voornoemde lezing, 'kan groots werk verrichten door de verwachtingshorizon van leerling en leerkracht in kaart te brengen' (1984a, p. 26). Hij was ervan overtuigd dat de leraar altijd uit moet gaan van het receptieniveau van de leerling -dat is: 'het psychisch, cognitief, sociaal en literair *peil* waarop de groep of het individu zich bevindt'.

Hij bepleitte dat leraren de reacties van hun leerlingen -hoe onhandig of vreemd ook- ernstig zouden nemen, zodat het alle leerlingen mogelijk zou worden met teksten relaties aan te gaan. Ook zou de les ruimte moeten geven voor affectieve, identificerende en puur genietende ervaringen met literatuur zonder uitleg door de docent. Maar zoals hij nu eenmaal was relativeerde hij dit standpunt onmiddellijk: school was natuurlijk school, dat wel, en het verschil tussen wat je thuis leest en op school en hoe je dat doet, mag best als zodanig ervaren worden. Van de leraar wilde hij dan wel dat deze zich, wanneer het om deze receptie-theoretische didactiek ging,

niet langer als de autoriteit zou opstellen, maar als een gesprekspartner en begeleider.

‘Techniekjes’ en ‘middeltjes’

Hij beschreef in zijn geschriften didactische technieken die hem bevielen. Zoals de semantische differentiaal-schaalmethode van Osgood, in Nederland bekend als het systeem van Lubbers uit 1971 en 1972, door deze uit de Zweedse literatuurdidactiek van Hansson overgenomen. Of de ‘cloze procedure’, de ‘card-sorting’ methode en wat hij noemde ‘rangschikkingen’, naar mijn idee ontleend aan de Zweed Fredholm, volgens Armand geïnspireerd op Purves.

Hij probeerde verschillende van deze methoden uit tijdens een workshop op eerder vermelde Nijmeegse conferentie. Hij leidde die in met een round-up van het poëzie-onderwijs in Vlaanderen. En zoals ik in 1980 voor de Nederlandse situatie had gedaan en overal kloven, hier en daar een vlonder had vastgesteld, zo concludeerde hij dat de kloof tussen theorie en praktijk in Vlaanderen enorm groot moest zijn. Hij vocht, zo leek het, op zijn eentje -nee, hij noemde wel al zijn collega uit Turnhout Jan Uyttendaele!- voor leerlingvriendelijk poëzieonderwijs tegen een overmacht van gedichtenslachters. Scholing en nascholing van de leerkrachten achtte hij volstrekt onvoldoende. Hij klaagde erover dat zij na Van Ostaijen geen later geboren dichter meer leken te kunnen aanbieden aan hun leerlingen.

Twee extreme reacties wees hij radicaal af, die van de autoritaire docent die zijn eigen leeswijze van een gedicht de enige acht en deze erin ramt bij zijn leerlingen, maar ook die van de propagandisten van het leesplezier die alleen de voorkeur van de leerlingen willen laten tellen: ‘Dus alleen nog maar popsongs, soms haikoes maar zeker geen experimentele poëzie’ (1984c, 88). Ook hier zocht hij het midden. Men moest volgens hem de beide polen beurtelings accent geven.

Overigens was hij duidelijk in zijn verdediging van een affectieve en thematische benadering van poëzie. Normaal gesproken vullen het affectieve en het cognitieve elkaar aan en zo zal een ervaren poëzielezer ook te werk gaan. ‘Maar de leerling is meestal niet affectief gebonden aan poëzie, is zelfs onverschillig en vermijdt contact ermee. Wie deze leerling

met cognitieve gegevens over poëzie overstelpt, jaagt hem nog verder weg van de poëzie' (1984c, 88).

In de werkvormen die Van Assche in Nijmegen presenteerde zocht hij de produktief-creatieve richting. Hij noemde ze, al eerder ook, 'techniekjes', 'middeltjes'. Het waren de hiervoor genoemde 'card sorting' methode en de 'cloze procedure', en de resultaten waren zeer verschillend. De deelnemers aan de workshop vonden de cloze procedure 'een van de meest saaie mogelijkheden om iets met poëzie te doen', en 'het lijkt wel een psychologische test' (1984c, 93). Liever geen 'gatenteksten' meer dus! Over de verknipte gedichten was men veel beter te spreken. Toch was het eindoordeel kenmerkend voor Van Assches eigen positie: 'Van Assche's aanbod [vraagt] meer aandacht voor de vorm dan voor de inhoud en is in zoverre wel interessant voor receptie-esthetica, maar veel minder voor de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs' (1984c, 98).

Want hij wilde wel een receptie-esthetisch kader voor het literatuuronderwijs, maar omdat hij tekstervaringsmethoden direct verbond met de psycho-analytische opvattingen van Bleich en met andere amerikanismen (*Ik ben OK, jij bent OK*, Rogers, ervaringssessies, sensitivity training) was hij veel meer aangewezen op de produktief-creatieve methoden. In Dirk de Geest had hij in Leuven een collega die daarvan alles wist en ik vermoed ook dat de grote belangstelling die zijn collega's Rik van Gorp en Michael Goethals voor de verschillende nieuwe ideeën aan de dag legden, Armands enthousiasme voor een receptie-theoretische literatuurdidactiek heeft gevoed.

Bijdragen aan de literaire competentie

Literaire competentie, dat woord vind ik in zijn geschriften niet terug, wel waar het mee te maken heeft. Tijdens de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren, 'De letteren in de knel?', op 27 november 1987 hield hij een betoog onder de veelzeggende titel: 'Literatuuronderwijs: bezigheidstherapie of leerproces?' Zijn antwoord op deze vraag was, dat algemeen pedagogische doelstellingen als attitudevorming, waardenbewustzijn, kritisch-maatschappelijke vorming en zelfontplooiing consequenties zijn van goed

literatuuronderwijs, maar geen concrete specifieke doelstellingen. ‘Beter is het voorop te stellen dat wij geen producenten van interpretaties, geen kleine critici vormen maar goede lezers, privé-lezers die weten te kiezen uit het leesaanbod’ (1988, 39). En wat die goede lezers zijn? Liefhebbers, kenners: ‘een leerling die gevormd is om deel te nemen aan het literaire systeem’ (o.c., 39).

Men krijgt een redelijk beeld, ook uit zijn latere geschriften, hoe hij deze literaire competentie had willen bijbrengen. Dat waren zijn lezingen over karakters en personages in de literatuurdidactiek, personages en relaties in de poëzieles, beide uit 1989, en opstellen over de historische dimensies in de moderne poëzie van een jaar eerder. Dat was vooral zijn betoog over de tweepoligheid -actualisering en historiseringdie het onderwijs in de oudere letterkunde zou moeten bezitten, een sterk betoog omdat het een bevrijdende oplossing bood voor een verlammend dilemma dat literatuurwetenschap en -didactiek in haar greep had sedert het begrip actualisering in het begin van de jaren '70 met name via MOER zijn literatuurdidactische invulling had gekregen.

In zijn opstel over karakters en personages in de literatuurdidactiek nam hij duidelijk een leerlinggericht standpunt in: ‘Wie in de klas staat, weet het allang: wat jongeren op de eerste plaats raakt in literatuur, dat zijn niet de formele subtiliteiten maar de mensen in het boek: in de literatuur zoekt de leerling contacten met mensen van vlees en bloed, figuren met wie hij kan meeleven en meevoelen’ (1989a, 61).

Met dit beeld voorogen creëerde hij op basis van vakliteratuur mogelijkheden om de begrippen identificatie en distantie te benutten bij de verklaring van het verschil tussen ‘papieren personages’ en werkelijke mensen. Hij bepleitte meer systematiek bij de behandeling van het personage en wel door een zevental stappen in te voeren. Die laten de personages zien als afzonderlijke figuren, maar ook in relatie tot elkaar, de gebeurtenissen, de realiteit, de manier van vertellen en afhankelijk van het gekozen interpretatiekader. Interessant daarbij is de vraag welke waardesystemen de verschillende personages erop na houden. En hij eindigt met een oproep tot longitudinaliteit: ‘De nood aan een echt longitudinaal curriulum -van lagere school tot einde secundair- waarin de ver-

schillende aspecten van het verhalende genre in samenhang met zelf schrijven in een spiraal van begrippen en benaderingen zijn uitgewerkt, is sterk voelbaar, wil men tot een samenhangende, geplande en effectrijke literatuurdidactiek komen...' (o.c., 74).

Literatuurgeschiedenis

Juist vanuit zijn leerlinggerichte instelling vond hij dat op school literatuurgeschiedenis gegeven moest worden; 'Fascinerend is het dat je hier en nu het beeld van de liggende farao Ramses II in Memphis voor de geest kunt halen, vergelijken met de Bourgondische graven in Dijon en zelfs daarbij gedichten uit onze tijd kunt reciteren. Zonder deze geestelijke beweeglijkheid in tijd en ruimte, zouden leerlingen niet eens enkele weken hun tijd in de klas zinvol kunnen doorbrengen' (1988, 37).

Hij ziet wel het gevaar dat dreigt wanneer je de literatuurgeschiedenis oppakt en men moet dan ook uit zijn op het evenwicht tussen leerling, tekst en bemiddelaar. Maar dan zijn er ook vier redenen om literatuurgeschiedenis te geven: 1) de behoefte aan samenhang, 2) het denkkader, 3) de relatie tussen literatuur en andere kunstuitingen in hun maatschappelijke samenhang en 4) de differentiatie van de lessen.

In de praktijk stuit hij op twee tegengestelde richtingen: die van de actualisering en die van de historisering. Op beide heeft hij veel kritiek. In het eerste geval verwijdert de didactiek zich door de gekozen werkvorm (bv. bij Lakwijk/Rensman 1975 en De Vroomen 1986) van de oorspronkelijke tekst en haar historisch karakter en staat het streven naar affectieve reacties het begrijpen van het verleden in de weg. In het tweede geval slaat de aandacht voor het historische boven het esthetische geheel door (bv. bij Pleij 1986) en vraagt men zich af of het hier nog wel om literatuur gaat.

Van Assche zuivert eerst beide begrippen van hun z.i. onwelriekende geuren en mengt ze vervolgens tot een bruikbare stof: een kader waaruit duidelijk wordt dat de literaire tekst alles te maken heeft met heden én verleden. Hij wil geen uitvoerig doceren door de docent, maar veel activiteit van de leerling: 'Leren over literatuur gaat hier direct samen met ervaring van literatuur' (o.c., 51). In de les betekent dat een

driedeling: eerst iets doen met de actuele beleving door de leerling en zijn verwachtingshorizon; dan komt, met deze opgebouwde ervaring als achtergrond, de historische interpretatie; en tenslotte is er ‘de poging de historische horizon met de actuele te versmelten’ (o.c., 57). Het is zeer de moeite waard deze procedures na te lezen in Armands uitgave en dat behoeft uiteraard niet kritiekloos te gebeuren.

Het zat hem wel dwars dat de literatuurdidactiek in het literatuurwetenschappelijk milieu zo'n laag gewaardeerde positie inneemt. ‘In vele middens, niet alleen de universitaire, hoor je nog altijd: de didactiek is niet belangrijk, al die regeltjes van hoe het moet en niet moet, die vakschoolachtige betweterij is bekrompen en kinderachtig en vooral is totaal overbodig voor wie een behoorlijke kennis over zijn discipline bezit en de nodige dosis gezond verstand. Als een goed gevormde universitair met zijn creativiteit en aanpassingsvermogen voor de klas komt, dan zal hij uit zichzelf een goede leraar worden. En het is nog waar ook dat er een aantal prima leraren zijn die van didactiek nooit hebben geproefd, die een natuurlijke, als ingeboren gave hebben om jongeren enthoesiast te maken voor poëzie. Maar in het totaal van de leraren voor de klas zijn ze een onooglijke minderheid. Voor de meesten is de didactiek een onmisbare pass-by om deskundig voor de klas te komen.’ (1987, 17). Dit gebrek aan erkenning, ook in zijn naaste omgeving, compenseerde Armand van Assche met een grondige kennis van en veelvuldig bezigzijn met de vader van de literatuurdidactiek, de literatuurwetenschap. Met de moeder, de onderwijskunde, had hij geen verstandhouding. Hij dacht en schreef wat haar betreft puur vanuit zijn eigen ervaringen als leraar in het secundair onderwijs.

Niets is helemaal nieuw

In het laatstverschenen nummer van Dietsche Warande en Belfort, waarvan hij eveneens redacteur was, schreef hij onder de titel ‘Gedicht geopend’ een mooie, zorgvuldige analyse en interpretatie van het ‘Onze jeugd’ van de New York Poet John Ashbery. Hij opende dat stuk met een passage die ik typerend voor hem vind:

‘Het experiment in de poëzie is dood omdat het sprietje naïeveteit dat nodig is om het ruimte te geven, vandaag door het sterk uitgegroeid zelfbewustzijn onmiddellijk de kop wordt ingedrukt. Alleen wie nog kan negeren dat aan elk woord of beeld het déja-vu-effect vastkleeft, kan dromen van originaliteit en een avant-garde. Bloot zijn en opnieuw beginnen is vandaag een utopische artistieke eis. En toch...een schijn van originaliteit en vernieuwing ontstaat door een ultiem opgedreven combinatie van bekende patronen en gegevens. De toevalstreffer van de dobbelsteenworp zelf is nieuw, al zijn de zes cijfervlakken zo oud als de straat’.

In zijn Ashbery-analyse merkt hij terzijde op: ‘Wie het niet te vlug opgeeft, vindt grote poëzie’. Het is een aanmoediging tot geduld, die, gevoegd bij zijn trouw aan de zaak en zijn genuanceerd oordeel over literatuurwetenschappelijke en literatuurdidactische voorstellen van verschillende, vaak tegengestelde aard, ons voor ogen blijven staan bij de verdere ontwikkeling van het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen.

Halverwege bleef hij steken
in zijn welige taaltuin
zijn verzetje
tegen de wereld

schreef hij *Even boven het evenwicht*. Zijn leven leek gezien de ambivalentie waarmee hij deelnam aan de disputen en ook, eenvoudig, gezien de ontspannen wijze waarop hij volgens zijn naasten tegen de wereld aankeek, nog lang niet naar een einde te gaan. In de reeks ‘Beelden vanuit de twintigste verdieping’ speelt de dichter Van Assche met de stervensgedachte. Hoe zal dat zijn? Het paste bij hem dat hij op afstand kon gaan staan van het leven en heel relativerend mompelen: Jongens, je zult even schrikken, maar dan is het echt gedaan!

Van wat voorbij is, hoor je de slag
in het water en van de spatten
blijft alleen de spot
die het leven drijft.

Het water is weer rustig.
Het vergeet zo vlug
zijn rimpels.

Armand van Assche wordt niet vergeten. Terecht heeft zijn vakgroep de jaarlijks door haar georganiseerde symposia, met ingang van het zesde, dat op 16 maart 1991 in Leuven werd gehouden, naar hem vernoemd. Ook wij zullen hem hier blijven noemen, in vriendschap en met groot respect.

Literatuurlijst Armand van Assche

Poëzie

De chemie van de dauw. De Bladen voor de Poëzie 1973-5. Uitg. Orion, Brugge.
De zee is een orkest. [Poëzie voor kinderen]. Averbode, Altiora 1978.
Even boven het evenwicht, Brugge, Nijmegen, 1978.
Cel. Uitg. Danthe 1981.
Haartjes op mijn arm. [Poëzie voor kinderen]. Averbode, Altiora 1984.

Literatuurwetenschappelijke en -didactische studies

(1979) *Empirisch-psychologische benadering van de relatie lezer-poëzie*. Diss. Leuven.
(1984), Werkgroep Ufsal-Docebo, *Poëzie in het onderwijs*. Leuven, Amersfoort 1984.
(1984a) ‘Poëzie in de klas vanuit het perspectief van het receptie-onderzoek’, Werkgroep Ufsal-Docebo 1984, 23-35.
(1984b), ‘Didactische technieken voor het poëzie- en literatuuronderwijs, afgeleid uit de empirische methoden van het receptie-onderzoek. In: Werkgroep Ufsal-Docebo 1984, 37-46.
(1984c), ‘Leren werken met tegenstellingen’. In: W. de Moor (red.), *Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien*. 1984, 87-98.
(1987), ‘Poëzieonderwijs: is dat een zelfhulpgroep?’. In: E. van Itterbeek, *Poëzie en school*. Handelingen van het colloquium gehouden te Leuven en Louvain-en-Neuve op 17, 18 en 19 november 1987. Leuvense cahiers nummer 74. Leuvense Schrijversaktie, 17-23.
(1988), ‘Literatuuronderwijs: bezigheidstherapie of leerproces?’. In: Thissen 1988, 38-40.
(1988a) (red.), *Literatuurgeschiedenis op school?*, Leuven,

Amersfoort.
(1988b), ‘Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden - De nood aan literatuurgeschiedenis op school?’ In: Van Assche 1988, 37-58.
(1988c), ‘Historische dimensies in de moderne poëzie’. In: Van Assche 1988, 93-110.
(1989) (red.), *Karakters en personages in de literatuur*. Leuven, Amersfoort.
(1989a), ‘Karakters en personages in de literatuurdidactiek’. In: Van Assche 1989, 61-76.
(1989b), ‘Personages en relaties in de poëzieles’. In: Van Assche, *Karakters* etc., 111-129.
(1989c), ‘Literatuuronderwijs en canon: de klok is er, maar waar hangt de klepel?’. In: *Spiegel* 7:3(1989), 101-104.
(1990) ‘Jeugdliteratuur. Een bespreking van Jacques Vos, Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek. Leiden 1988. In: *Spiegel* 8:1 (1990), 67-71.

Overige literatuur

Lakwijk / Rensman (1975), H. Lakwijk, Th. Rensman, ‘De reien van 5 havo en andere werkopdrachten bij Nederlandse letterkunde’. In: *Moer*, 1975, 6, 307-324.
Pleij (1986), H., ‘Pleidooi voor een historische benadering van oudere literatuur’. In: B. Durlinger en W. de Moor, *Historische teksten in het literatuuronderwijs*, Nijmegen.
Squire (1964), J.R., *The response of adolescents while reading four short stories*. Champaign, NCTE.
Thissen (1988), J., W. de Moor, R. Soetaert (red.), *De letteren in de knel? Het literatuuronderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Verslag van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1987. 's-Gravenhage.
Vroomen (1986), J. de, ‘Dramatische werkvormen bij oude literaire teksten’. In: Durlinger/ De Moor 1986, 129-151.

Anja Bijlsma-Lindaart
De aanloop naar de stichting

Vanaf 21 december 1991 bestaat de stichting die verantwoordelijk is voor de uitgave van Tsjip. Het ligt voor de hand dat we hier kort haar ontstaansgeschiedenis boekstaven, in de hoop dat zij een vruchtbaar en zo nodig lang bestaan tegemoet gaat.

Op de slotzitting van de conferentie ‘De toetsing in het Literatuuronderwijs’ (22 en 23 september 1988) te Nijmegen zijn standpunten en opvattingen zoals deze geformuleerd werden tijdens de conferentie samengevat in stellingen waarover de deelnemers zich uitgesproken hebben. In Stiefkind en Bottleneck, het verslagboek van deze conferentie dat onlangs verscheen, heeft redacteur Wam de Moor deze stellingen opgenomen. Het lijkt mij toch nuttig een enkele aanbeveling hier te citeren. De eerste stelling luidt immers: ‘Er dient een kerngroep gevormd te worden die initiatieven coördineert en neemt met betrekking tot de toetsing in het literatuuronderwijs’.

De aanbeveling komt voort uit de oproep van Wam de Moor tot latitudinaliteit, dat wil zeggen: doelgerichte samenwerking tussen docenten moedertaal en vreemde talen. Door De Moor en Koos Hawinkels wordt daarmee de aanbeveling overgenomen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taalunie (1987) om betrokkenen op een Platform Literatuuronderwijs te verzamelen. Het doel is de krachten te bundelen van al degenen die het literatuuronderwijs een warm hart toedragen en die zich zorgen maken om zijn toekomst. Een van de taken van het platform zou dan bovengenoemde zorg voor de toetsing kunnen zijn.

Aansluitend op het colloquium ‘Vernieuwing Eindexamen Literatuuronderwijs Nederlands’, op 11 januari 1990, licht Hawinkels zijn voorstel toe een stichting in het leven te roepen. Onder de aanwezigen (docenten moedertaal, vreemde talen, didactici en toetsdeskundigen) blijkt een zodanige belangstelling, dat besloten wordt de ideeën verder te ontwikkelen. De Moor, Hawinkels en Anja Bijlsma-Lindaart nemen zitting in een voorlopig bestuur.

Naast de aandacht voor de nota voor vernieuwing van het literatuuronderwijs, door een preadviescommissie Literatuurdidactiek onder voorzitterschap van De Moor en met als leden Willibrord Lohman, Riet Ross en Gert Rijlaarsdam, geschreven op verzoek van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands, richt de stichting in oprichting zich op het tezamen met de Katholieke Universiteit Nijmegen organiseren van de vierde Nijmeegse conferentie, ditmaal over literaire competentie als het doel van het literatuuronderwijs, en wel op 18 en 19 september 1990.

Op de eerste dag van deze conferentie licht Wam de Moor in een aantal punten toe waarom het nodig lijkt een stichting in het leven te roepen:

1. Het literatuuronderwijs is min en meer in een zwakke positie terechtgekomen. Het aantal beschikbare uren staat onder druk. Het aloude gebrek aan coördinatie bij de verschillende talen, waardoor de aandacht voor literatuur, ook wanneer het om gemeenschappelijke begrippen gaat, is versnipperd, wreekt zich nu temeer. Typerend daarvoor is de geringe rol die de literatuur speelt in de voorbereiding op het eerstegraads leraarschap zoals deze totnutoe in de universitaire lerarenopleidingen is georganiseerd. Voorts gaat de aandacht in het algemeen, bij alle talen, meer naar functionele basisvaardigheden (mondelinge en schriftelijke communicatie, telefoneren, notuleren) waardoor literatuur buiten het blikveld valt. Een voorbeeld daarvan is het feit dat tijdens de aktie van de Stichting Promotie Talen met geen woord gerept werd over het literatuuronderwijs.
2. Het literatuuronderwijs is te weinig gestructureerd; de SLO zou een ontwerp-curriculum moeten ontwikkelen voor het voortgezet onderwijs, hoewel de teleurstelling over het stilaan doodgebloede Werken met Boeken voor het basisonderwijs niet hoopvol stemt.
3. Het literatuurdidaktische onderzoek blijft marginaal omdat het niet gedragen wordt door veel mensen. Lobbyen en fondsenverwerving is hier noodzakelijk.
4. Er zijn de laatste 20 jaar te weinig experimenten geweest. Ideeën zouden beter uitgewerkt en geïmplementeerd moeten

worden. Daarvoor is een kader nodig en een stichting zou dat kunnen bieden.
5. Het streven naar longitudinaliteit, literatuuronderwijs van vaders knie tot aan universiteit, hogeschool of volwassenonderwijs, en
6. de latitudinale lijn (schotten weg tussen de verschillende vakken) moet beter gewaarborgd worden.
7. De ideeën van Nederland en Vlaanderen moeten worden gebundeld; het gaat om het Nederlands taalgebied. Bij de eenwording van Europa (1992) zullen Nederland en Vlaanderen als een taalgebied moeten opereren.

Koos Hawinkels presenteert de ontwerpstatuten en er wordt enige tijd gesproken over de bestuursvorm (stichting versus vereniging) die het platform moet gaan krijgen. Ook mogelijke samenwerking met Nederlandse Taalunie en Levende Talen komt ter sprake.

Het bestuur wordt aangevuld met twee Belgische collega's en de samenstelling is nu als volgt:

Koos Hawinkels (voorzitter),
Ronald Soetaert (vice-voorzitter),
Wam de Moor (secretaris-penningmeester),
Nicole Rowan (lid),
Anja Bijlsma-Lindaart (lid).

Op 21 december 1990 worden de statuten bij de notaris getekend en is de Stichting Promotie Literatuuronderwijs een feit.

De eerste taken van het stichtingsbestuur zijn het organiseren van een symposium voor donateurs op 22 februari en het uitgeven van een huisorgaan. Dit is inmiddels gebeurd. Over het symposium leest u elders in dit nummer. En het huisorgaan? Tsjip!

Márgitka van Woerkom

Discussiëren in de klas: wie speelt de beste rol?

1. Inleiding

Het *Center for the Learning and Teaching of Literature*, hierna afgekort als CLTL, is een Amerikaans onderzoekcentrum voor de wetenschappelijke studie naar de introductie en wijze van doceren in literatuur op het middelbaar onderwijs in de Verenigde Staten. Gevestigd aan de University of Albany in de staat New York is dit centrum in 1987 opgericht door Arthur Applebee (directeur), Judith Langer en Alan Purves (co-directeuren) met behulp van subsidiegelden van onder andere het *U.S. Department of Education* en het *National Endowment for the Arts*.

Het CLTL stelt zich tot *doel* de kennisverwerving van het literaire erfgoed te verbeteren en kritische denkstrategieën te ontwikkelen die een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan het leren omgaan met en begrijpen van fictie. Het bevordert de ontwikkeling van een optimale methode voor de overdracht van literatuur door conferenties en werkgroepen over literatuuronderwijs te organiseren. Voorts geeft het CLTL gecomputeriseerde boekbeschrijvingen uit die betrekking hebben op de studie naar en het in praktijk brengen van dit onderwijs (Beach/Hynds 1989, Bradley z.j.). Een weerslag van de onderzoekresultaten, afkomstig uit lopende projekten, is neergelegd in -tot nu toe- 25 verschenen cahiers.

In twee artikelen zal ik u kennis laten maken met dit Amerikaanse studiecentrum. Het eerste artikel zal de gangbare praktijk van het lesgeven in literatuur op High Schools in de Verenigde Staten laten zien, waarbij de aandacht vooral uit zal gaan naar het verloop van de interactie tussen een docent en zijn leerlingen tijdens klassikale *discussies* over een fictioneel werk (gebaseerd op zes discussieverslagen).

De tweede bijdrage zal een aantal *benaderingswijzen* bevatten op het gebied van de overdracht van literatuur en de effecten hiervan op kennis en inzicht in literatuur en op het kri-

tisch denkvermogen van leerlingen (gebaseerd op de negentien meer algemene verslagen).

Ik zal in deze bijdrage eerst ingaan op de gevolgde onderzoekopzet en -procedure en een summiere karakteristiek geven van de betrokken groepen: projektleiders, onderzoekers, docenten en leerlingen. Daarna beschrijf ik de verwachtingen en bevindingen van docenten en leerlingen. Ik sluit af met een discussieparagraaf.

2. Opzet van het onderzoek

Om te komen tot een gedegen analyse van het literatuuronderwijs op een middelbare school zou het wenselijk zijn dat docenten bij elkaar lessen bijwonen. Tot deze conclusie komt in 1987 het CLTL (Foreman-Pemberton 1989, 1) en men schroomt dan ook niet deze wens als uitgangspunt te nemen voor de studie naar effecten van literatuuronderwijs.

Kenmerkend voor deze vorm van onderzoek is dat een aantal -min of meer 'onafhankelijke' - onderzoekers enkele lessen bij verschillende docenten participerend observeert en beschrijft en daarbij probeert zoveel mogelijk primaire data te verzamelen, bijvoorbeeld door de betrokken docenten en leerlingen te interviewen.

Een vergelijkbaar onderzoek naar (vak)inhoud en werkwijze kun je vinden bij het IMEN (het *International Mother Tongue Education Network*) dat via zogenaamde docent-dagboeken komt tot een beschrijving van de praktijk bij moedertaalonderwijs in een groot aantal Europese landen (van Engeland tot Turkije).

Door de keuze voor deze opzet ontstaat een *vertrouwensrelatie* tussen twee 'partijen': een onderzoeker en een docent. De kennis van de onderzoeker is die van een interpretator, want hij kent het onderwijsveld als geen ander. Als insider is hij in staat vergelijkingen te maken met andere docenten en/of klassen, maar de opmerkingen die hij plaatst, kunnen daarentegen veel kritischer zijn: hij generaliseert niet, maar geeft een beeld van het daadwerkelijke gebeuren in een klas.

In 1988 werden door het CLTL zes *projekten* gestart die tot doel hebben inzicht te krijgen in de wijze waarop de 'beste' docenten Engels lesgeven in literatuur. Met deze kwalificatie -en dit blijkt uit elk onderzoekverslag- bedoelt het onder-

zoekteam slechts het volgende: er wordt in de wijde omgeving van de betreffende school bij inspecties, directies, collega's en bij leerlingen gepeild welke docent qua ‘buitengewone ervaring’ in aanmerking komt voor het predikaat ‘beste literatuurdocent’.

2.1 Onderzoekprocedure

Voordat de eigenlijke observatie van de interactie begint, neemt de onderzoeker een *interview* af met de docent om afspraken te maken over wàt er precies geobserveerd zal worden. Ook komen hierbij vragen aan de orde als: Waarom kies je als docent nu juist voor die bepaalde tekst(en)? Wat wil je per dag met je klas bereiken? Wat verwacht je tijdens de discussies van jouw leerlingen? En: Wat is je eigen kijk op literatuur, op de literatuurstudie en op het lesgeven erin?

Vervolgens worden er gedurende vier of vijf dagen tijdens de literatuurlessen *video-opnamen* gemaakt van de discussies (die meestal gaan over de verteller, het thema, het plot en de karakters uit een verhaal). De aandacht van het onderzoekteam gaat veel minder uit naar bijvoorbeeld het hardop lezen in een klas, de wijze van lesgeven of naar het observeren van routinekwesties/akties die een docent onderneemt tijdens zijn les. Deze onderdelen van de interactie zijn wel als dataverzameling door de onderzoeker verwerkt in de uiteindelijke verslaggeving, maar niet aan een nadere analyse of interpretatie onderworpen.

Na afloop rea geert de docent op de video-opnamen, die een zo getrouw mogelijke weergave (moeten) geven. Dat dit scheppen van een juist beeld volgens de projekleiding heel goed mogelijk is geweest, blijkt uit de opzet van het onderzoek: de onderzoekers zijn zelf mensen ‘uit het veld’ en werken als collega's op dezelfde school als de betrokken docent.

Naast de video-opnamen zijn er *bandopnamen* gemaakt van interviews met de docent en met enkele leerlingen.

Samengevat verloopt het projekt in twee fasen:

- De *observatiefase*. Tijdens deze fase is er veelvuldig overleg tussen onderzoeker en docent.
- De *evaluatiefase*. Na afloop van het projekt worden de gegevens geanalyseerd met behulp van onderzoekresultaten van de andere onderzoekers.

Gedurende beide fasen is er doorlopend contact tussen de onderzoeker en de projektleiding over de voortgang. Waaruit dat contact precies bestaat, valt uit de cahiers niet op te maken. En dat is jammer.

Het eindrapport bestaat uit een zo nauwkeurig mogelijk (authentieke) weergave van de bevindingen van de onderzoeker.

2.2 Een karakteristiek van de deelnemers aan het projekt

De *projektleiding* bestaat uit vier coördinatoren van het onderzoek. Afkomstig van de University of Albany zijn: Lil Brannon, Eugene Garber en C.H. Knoblauch. James Marshall is werkzaam op de University of Iowa. Alle vier hebben ze veel gepubliceerd op het terrein van literaire competentie en over het geven van lees- en schrijfinstructies. (Welke rol ze binnen het het totale projekt hebben, wordt -zoals hierboven al is aangegeven- niet expliciet duidelijk gemaakt.)

De zes *onderzoekers* van het CLTL, te weten Ann Connolly, Roseanne DeFabio, Carol Foreman-Pemberton, Tricia Hansbury, David Marhafer en Doris Quick, geven evenals de onderzochte docenten literatuuronderwijs in Albany en omgeving. Daarnaast nemen ze deel aan schrijfprojekten binnen het distrikt en aan workshops over lesgeven in literatuur aan de University of Albany. Ze zijn lid van de NCTE (*National Council of Teachers of English*) en hebben zitting in panels over literatuuronderwijs op regionale en nationale conferenties. Veel onderzoekers hebben een groot aantal publikaties op hun naam staan. Enkelen van hen hebben (vroeger) tevens een administratieve functie (bekleed) op hun eigen school of bij het *State Department of Education* in New York.

De zes *docenten* (in de onderzoekverslagen aangeduid met een pseudoniem) worden gekarakteriseerd als ‘zeer ervaren’ en ‘zeer gemotiveerd’; ze geven gemiddeld vijftien jaar les. Het zijn: Joe Allen (Burnt Hills-Ballston Lake Senior High School), Francis Connelly (Senior High School/South Colonie Central Schools), Carol Johnson (Private Chestnut Hill School), Karen Phillips (Saratoga Central Catholic High

School), Kevin Tucker (Burnt Hills-Ballston Spa High School) en Grace Whitman (Canajoharie High School).

Uit de interviewgegevens blijkt dat vier van de zes docenten zijn gepromoveerd op een letterkundig onderwerp. Ze zijn terdege opgeleid en voorbereid op het geven van instructies aan groepen, maar vooral getraind in het geven van literatuuronderwijs (meer dan in het schrijf- en/of taalkunde-onderwijs). Toch blijken ze geen of weinig notie te hebben van moderne literaire theorieën. Een gevolg daarvan is, dat ze de lestijd met name besteden aan close reading, structurele analyse en themabegrip, kortom aan het 'objectief' -wij zouden zegggen: tekstbestuderend- omgaan met fictionele werken. De tekst staat in de lessen centraal als literair artefact; er is weinig aandacht voor de rol van de lezer, maar ook niet voor het overdragen van culturele informatie.

Desalniettemin geeft de helft van deze docenten als doelstelling voor het lees- en literatuuronderwijs aan: het leesplezier bij hun leerlingen te willen bevorderen. Zo streven ze er onder andere naar de literatuurles te beginnen met een affectieve respons om een individuele verbinding met de tekst mogelijk te maken, zodat een leerling de gelegenheid krijgt te reageren op een verhaal en zich verantwoordelijk gaat voelen voor het aangeboden materiaal.

Uitingen van herkenning en een parafrase van het verhaal - voorzien van enige commentaren van de docent en van medeleerlingen- worden genoteerd in een soort dag-/logboek. Toch blijkt dat er bij de toetsmomenten weinig ruimte is voor deze schrijfopdrachten, en dat is jammer, want juist deze werkvorm zou een uitstekende methode zijn om leerlingen zèlf te laten bepalen wat ze van een gelezen tekst willen herkennen en in hun essay parafraseren, en op welke manier ze dat willen doen.

Uit de interviews met de docenten komt naar voren dat zij tevreden zijn over het schoolsysteem: er is genoeg materiaal, de directie is betrokken bij het doen en laten van docenten (er is sprake van een continue programma-evaluatie) en de leerlingen worden omschreven als 'een publiek dat in is voor competitie'.

De 67 (van de in totaal 106) *leerlingen* die door de onderzoekers zijn geïnterviewd over het lees- en literatuuronderwijs vertellen dat er per week 3,5 uur besteed wordt aan het lezen van boeken naar eigen keuze en 4 tot 6 uur aan het literatuurhuiswerk. Ze krijgen al of niet een zogenaamd 'academisch', voorbereidend wetenschappelijk, programma, dat wil zeggen dat ze wel of niet worden voorbereid op het universitaire vervolgonderwijs. Van de geïnterviewde scholieren blijkt 90% een favoriete auteur of een geliefd boek te hebben. Er wordt drie maal per week een gemeenschappelijk bezoek gebracht aan de schoolbibliotheek; de helft van de leerlingen leent dan daadwerkelijk een boek. De openbare bibliotheek wordt twee keer per week bezocht, maar leerlingen die voor de universiteit worden opgeleid zijn frequentere bibliotheekbezoekers.

3. Hoe zien de docenten hun rol?

Er kan bij het houden van een discussie over literaire teksten door en met leerlingen gestreefd worden naar twee zaken:

- Laten reageren op literatuur door middel van een soort feedback in termen van het begrip van de tekst.
- Laten reageren op een 'hoger' niveau en komen tot een 'diep' begrip, niet alleen van de tekst maar vooral van je eigen ik, je eigen bestaan.

De beste discussie zou je echter een soort 'jam session' kunnen noemen: een gesprek tussen mensen met gelijkgestemde interesses op een bekend terrein. Het doel daarbij is te komen vanuit persoonlijke invallen en uitspraken tot een analyse van een (literaire) tekst; in ieder geval niet tot het alleen maar geven van een recapitulatie van het verhaal.

Welke *status* heb je nu als docent in het discussieproces? Ben je gewoon een andere lezer of ben je een deskundige op het gebied van het interpreteren? De resultaten die het onderzoek hier geeft zijn niet verbazingwekkend.

De ondervraagde docenten zien zichzelf als het middelpunt van de discussie (èn als 'chaosbewaker'). Ze willen behulpzaam zijn bij het leren kijken naar een tekst en scheppen faciliteiten voor de leerlingen om vrijuit te kunnen spreken. Ze zorgen ervoor dat een discussie leidt tot een (beter) begrip van literatuur. Door begeleide praktijkoefeningen in literaire

respons en literaire analyse wordt geprobeerd om van de klas een groep onafhankelijke lezers en interpretatoren van literatuur te maken. Deze oefeningen kunnen bijvoorbeeld bestaan uit docentinstructies als: 'Try this', 'Have you thought about....', 'One thing that strikes me....' (DeFabio 1989, 16). Vanuit deze instructies zal de docent leerlingen leren 'dialogisch' te lezen: Welk effect heeft de tekst op mij? Welke literaire conventies en technieken dragen daartoe bij?

Natuurlijk vertoont iedere docent een andere houding ten opzichte van zijn klas - hij is al dan niet gevoelig voor stemmingwisselingen - maar hij houdt altijd voor ogen wat hij per les wil bereiken, en met welk materiaal (door bijvoorbeeld slechts te kiezen voor canonboeken). Wel let hij heel nauwkeurig op wat er buiten de discussies om met de klas gebeurt en hij wijzigt zonodig zijn opzet, bijvoorbeeld als er duidelijk behoefte is aan meer tijd te reserveren voor persoonlijke responses, vrije discussies, reflectiemomenten of voor een eventuele herlezing van (delen) van de tekst.

4. Wat zijn de bevindingen van de leerlingen?

Na afloop van de observaties hebben de onderzoekers 67 leerlingen geïnterviewd over hun bevindingen met discussiëren. De reacties zijn over het algemeen positief, zo blijkt uit de verslaggeving.

Leerlingen zien hun docent enerzijds als initiator -hij bevordert het kritisch denken bij hen- anderzijds dient hij een soort gids te zijn door de hele discussie heen, omdat nu eenmaal 'elke groep een leider nodig heeft', zou je kunnen zeggen. Ze ervaren het houden van klassediscussies als pogingen van de docent om leerlingen tot een beter begrip van literaire teksten te laten komen en om te achterhalen hoe zij denken over literatuur. De docent wordt ook beschouwd als coach, als 'katalysator': hij brengt houdingen bij hen aan, ook al laat hij na een korte introductie de groep snel los in het geven van spontane responses. Deze aandacht voor de houding wordt gezien als een essentiële voorwaarde voor het blijven omgaan met boeken in het latere leven.

Dat er in eerste instantie bij leerlingen vaak een weerstand bestaat tegen het houden van discussies (ze zijn bijvoorbeeld bang om zich te uiten of zien discussiëren eerder als 'vech-

ten'), wordt als een probleem ervaren (ook door de docenten, zo blijkt uit de interviews). Hierbij is wel van belang te weten dat er in de periode voorafgaand aan het projekt niet of nauwelijks is gewerkt met deze werkvorm. Er wordt dan ook duidelijk hulp van de docent verwacht, in het bijzonder bij vragen als: Wat vind je van....?

Het gevoel een grote mate van vrijheid te hebben, maar ook het samen verantwoordelijk zijn voor de literatuurles herkennen deze respondenten het beste als ze de kans krijgen te evalueren (Wat vind je van de discussie van gisteren? Welke suggesties heb je ter verbetering?): ze krijgen zo het idee dat de docent accepteert dat ieder wat te vertellen heeft. Toch blijkt uit de verslaggeving dat deze evaluatiemomenten vaak gebruikt worden voor het ventileren van privé-opvattingen over de gevoerde discussie: Moet er nou wel of niet een boek geanalyseerd worden op deze wijze? Moet je iedereen maar aan het woord laten (gebeurt te weinig volgens 10% van de ondervraagde leerlingen)? En: Ben je verplicht mee te doen of alleen maar als je iets niet hebt begrepen?

Wat de keuze van de teksten betreft, zijn de geluiden wat minder positief. Nogal wat leerlingen (ongeveer 65%) komen met het argument dat de wereld waarin zij leven zo totaal verschillend is van de wereld die tot uitdrukking komt in de aangeboden verhalen. Hoe een docent op deze 'overbrugging van een kloof' zal reageren, kan van wezenlijk belang zijn voor het lesverloop. Een voorbeeld ter illustratie. Omdat er sprake is van een geheel andere cultuur in het te behandelen boek (*I Heard the Owl Call My Name* van Margaret Craven), laat de betreffende docente ter introductie aan haar klas dia's zien over de leefomstandigheden die daar heersen. Hierna geeft ze de schrijfopdracht 'to define themselves als an element of that nature in what ever way is comfortable for them' (Connolly 1989, 6). Pas daarna komt het werk zelf ter sprake.

In de zes observatieverslagen komen de onderzoekers met een aantal *aanbevelingen*, verwoord door de geïnterviewde leerlingen:

1. Discussies over een (ingewikkelde) literaire tekst zijn zinvol als je als leerling op die manier kunt leren tolerant te zijn

ten opzichte van de variëteit aan teksten die er bestaat.
2. De moeilijkheidsgraad van een werk moet bepaald worden door de hele groep -docent en leerlingen- en niet alleen door de docent.
3. Een effectieve instructie vooraf verhoogt het succes van de interactie.
4. De docent dient te vragen naar 'authentieke' antwoorden, dat wil zeggen dat hij vragen 'met een open eind' moet stellen, vragen die openstaan voor discussie. Daarmee vergroot je de kans op een dieper begrip van de literatuur.
5. De ervaringen van de leerlingen zullen uitgangspunt van een discussie moeten zijn: elk individu is een primaire bron van informatie.
6. Er moet voldoende tijd beschikbaar zijn voor het discussiëren.
7. Als een docent zijn leerlingen eenvoudigweg al wil helpen met het soms ingewikkelde taalgebruik in een tekst, dan kan hij bij hen zoveel enthousiasme wekken dat ze bereid zijn het verhaal (uit) te lezen.

5. Kanttekeningen bij het onderzoek

De zes onderzoekers van het CLTL komen in hun eindrapport met een aantal persoonlijke conclusies (ieder over één collega-docent met één bepaalde klas van individuele leerlingen met een verschillende achtergrond en persoonlijkheid). Zo kun je spreken van een unieke situatie, niet voor herhaling vatbaar, maar die wel authentiek genoemd mag worden.

Op basis van een nadere analyse en interpretatie van deze gegevens krijg ik evenwel sterk de indruk dat het *beeld* van de interactie -tijdens klassediscussies- nogal geflatteerd is verwoord in de verslaggeving. Natuurlijk vergroot je als lezer van de resultaten intuïtief je voorstellingsvermogen over het reële lesverloop in een klas en verschaffen de rapportages je een context voor (zelf)reflectie, maar omdat zowel de moeilijkheden als de contradicties en/of onzekerheden (bij docenten èn leerlingen) niet of nauwelijks beschreven zijn, blijven de profielen van beide groepen onvolledig. Het feit bijvoorbeeld dat de onderzoekers signaleren dat het bij àlle docenten allemaal van een leien dakje gaat tijdens de discussies, zegt mij dan ook niets; onder andere omstandigheden kan het wel

eens heel anders verlopen. Welke docent kent geen lastige momenten tijdens de interactie met zijn klas? En kunnen leerlingen soms niet sociaal en/of cultureel problematisch zijn als er discussies gehouden worden? Vragen, waarop de discussieverslagen geen antwoord geven.

Uit de interviews wordt duidelijk dat het persoonlijk (leren) lezen van fictionele teksten tijdens de literatuurles centraal staat bij docenten èn bij leerlingen. Docenten spreken de voorkeur uit leerlingen niet alleen te willen sturen maar vooral te willen steunen in het zèlf leren stellen van vragen in de trant van: Wat heeft me geërgerd aan het verhaal? Waar zit ik nog mee nu ik deze tekst gelezen heb? Welke interessante gezichtspunten heb ik als lezer gehad? Wat is me juist bevallen aan het boek?

Aardige vragen, maar ze worden -blijkens de rapportages- in de praktijk nauwelijks gesteld. De *vraagtechniek* van docenten ontmoedigt de leerlingen eerder in het zoeken naar eenvoudige antwoorden en het geven van een spontane respons. Het probleem bij het lezen van literaire teksten is namelijk dat leerlingen vaak herinterpreteren of zich aanpassen aan de groep of docent. Ze worden niet opgeleid om te zoeken naar open plekken of naar moeilijke kwesties en zullen daarom literatuur eerder zien als een container van pasklare antwoorden dan als een vruchtbaar stuk grond voor eigen ontginning en interpretatie. Uit de onderzoekverslagen blijkt dat over het literaire in een tekst (complexiteit en ambiguïteit bijvoorbeeld) niet of nauwelijks gediscussieerd wordt.

De rol van de onderzochte docenten in discussies over literatuur blijkt dan ook die van een zoeker naar een homogeen antwoord te zijn, waarbij hij alleen diè antwoorden van leerlingen gebruikt die generaliserend zijn. Het zou wenselijk zijn als de vraagstelling van de docent er juist toe zou leiden dat leerlingen vragen gaan stellen over zichzelf en over anderen, zodat het geven van interpretaties in het licht van persoonlijke ervaringen mogelijk wordt. Ondanks het feit dat docenten expliciet verwoorden leerlingen te willen beschouwen als gelijkwaardige gesprekspartners in de discussies, kan ik mij niet aan de indruk onttrekken dat de interpretatie van de docent in het geheel erg zwaar telt: hij speelt het spel het beste. Aan de andere kant constateer ik dat je ook geen inzicht krijgt

in hoeverre leerlingen de antwoorden geven die de docent van hen verwacht. Zij veronderstellen dat hun leerkracht de enig juiste antwoorden heeft, omdat hij het onderhavige verhaal al vaker heeft behandeld in klassen. Wellicht krijgen veel leerlingen daarom het idee dat ze beter complexiteit in literaire teksten kunnen vermijden en maar moeten gaan zoeken naar de interpretaties die gewaardeerd zullen worden (in toetssituaties bijvoorbeeld). In het ergste geval doet de leerling er het zwijgen toe.

Wat wel duidelijk naar voren komt in alle verslagen is de opvatting van de docenten (maar ook van de onderzoekers) dat een lezer die zegt een tekst begrepen te hebben maar niet in staat is dit begrip te verbaliseren, niet als lezer serieus mag worden genomen. Deze opvatting komt overeen met de uitspraak van Purves: 'Theoretici op het gebied van de literatuurdidactiek in veel delen van de wereld [in het bijzonder Purves zelf, MvW] zijn van oordeel dat literatuuronderwijs voor een groot deel neerkomt op een combinatie van lezen en een of andere vorm van verwoording van een beredeneerd antwoord op wat gelezen wordt' (Purves 1990, 31).

Het *reflecteren* zowel op eigen leesgedrag als op de individuele deelname aan de klassediscussie beschouwt bijna 80% van de geïnterviewde leerlingen als hun grootste en nuttigste bijdrage aan het literatuuronderwijs. Voorop staat dat ze willen ontdekken dat literatuur een deel kan zijn van hun eigen cultuur, een kunstvorm en een manier van kijken naar het leven. Dat daarbij sprake is van een onderscheid tussen 'houden van' (doet niet iedereen) en 'leren appreciëren' behoeft geen betoog: het leren kennen van eigen waarden en daarop je keuzen leren baseren, zal altijd een kwestie van persoonlijke groei in iemands leven blijven.

Literatuur

Alle hierna genoemde uitgaven (uitgezonderd Purves 1990) zijn afkomstig van het *Center for the Learning and Teaching of Literature*, gevestigd aan de University at Albany, State University of New York, School of Education, 1400 Washington Avenue, Albany, New York 12222.

Beach/Hynds 1989, R. Beach and S. Hynds, *Research on the Learning and Teaching of Literature: Selected Bibliography*. Resource Series R. 1, 1989.

Bradley z.j., J. Bradley, *Selected Bibliography of Materials and Approaches in the Learning and Teaching of Literature*. Resource Series R. 2, z.j.

Connolly 1989, A. Connolly, *Taking the Fear Away from Learning: Observations of Contemporary Fiction Thaught by Carol Johnson at the Chestnut Hill School in a City in New York*. Report Series 2.3, April 1989.

DeFabio 1989, R. DeFabio, *Classroom as Text: Reading, Interpreting, and Critiquing a Literature Class*. Report Series 2.7, April 1989.

Foreman-Pemberton 1989, C. Foreman-Pemberton, Being There *With Kevin Tucker*. Report Series 2.5, April 1989.

Hansbury 1989, T. Hansbury, *A Journey with* Great Expectations: *Charles Dickens Meets the Ninth Grade; A Teacher Researcher Discovers Life in Another Classroom*. Report Series 2.4, April 1989.

Marhafer 1989, D. Marhafer, *The Heart and Soul of the Class*. Report Series 2.6, April 1989.

Purves 1990, A. Purves, 'Onbepaalde teksten, reagerende lezers, en examens: naar de oplossing van een raadsel'. In: Wam de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen 1990, p. 23-32.

Quick 1989, D. Quick, *The Teacher as Mentor-Guide: Joe Allen on* Antigone. Report Series 2.8, April 1989.

Ank Hendricks, Wam de Moor
Geslaagde workshops op eerste stichtingsdag

‘Ik kom op het Amstelstation de roltrap af en kijk met glazige ogen naar de aanduiding “Heerlen”. Verwarring. Daar moet ik toch niet zijn? Ik zou toch naar Nijmegen om er een workshop te leiden over creative writing?’ (Fréderice van Faassen). Of: ‘Ik rij onderweg hier naartoe door het landschap, de slaap nog in de ogen, en daar opeens zie ik daar die boerderij met een scheve antenne op het dak. Daar wonen mensen, realiseer ik mij, wie zijn ze, wat doen ze?’ (Camiel van Woerkum). Of: ‘Ik zit in de trein hiernaartoe de krant te lezen. Tegenover mij een jongen die blijkbaar dolgraag een stukje van die krant zou willen hebben, maar ik heb hem nog niet uit. Die spanning voel ik nog’ (Arie van den Akker).

Drie beginnetjes in de workshop, met vaste hand geleid door Fréderice van Faassen, medewerker van de Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam, in lokaal 6.01 van het Nijmeegse Erasmusgebouw.

Het is vrijdag 22 september 1991 en ongeveer een kwart van onze donateurs -we zeggen toch gemakkelijker: leden!- is naar Nijmegen gekomen om de eerste echte stichtingsdag mee te maken, sinds voorzitter Koos Hawinkels bij de notaris in Hilversum op 21 december 1990 zijn handtekening is gaan zetten.

Dat het een goed idee is geweest de werkzaamheden voor de werkgroepen te combineren met de workshops blijkt uit de zeer positieve reacties die Fréderice van Faassen en dramadocent Jacques de Vroomen op hun heldere procedures kregen. Aan De Vroomens workshop ‘creatief vertellen’ doen vijftien leden mee, creative writing trekt tien enthousiastelingen. Over de werkgroepen leest u elders in dit nummer.

Workshop 1: Creatief vertellen

Er was eens ... een stuk hout.

Als kind zat ik nooit bij opa op schoot om ademloos naar zijn verhalen te luisteren. Misschien is dat de reden van mijn angst om in de klas te vertellen. Mijn verwachtingen voor de workshop Vertellen waren hoog gespannen die vrijdag. Zou het toch nog te leren zijn...?

Jacques de Vroomen geeft een korte inleiding over wat ons in anderhalf uur te wachten staat: veel oefenen met kleine stukjes van de techniek; hijzelf zal tussendoor en na afloop tips geven. We werken aan de hand van 'Orpheus en Eurydice'. Jacques heeft het verhaal voor het gemak samengevat in 14 zakelijke zinnen.

Een schriftelijk verslag doet geen recht aan het karakter van de bijeenkomst. Toch denk ik dat een lezer met de tips en suggesties ook zelf kan oefenen. Je merkt vanzelf aan de reactie van je publiek of je aangenaam kunt vertellen.

Eerst een paar kanttekeningen bij de voorbereiding:

- Vertel alleen maar verhalen waar je zelf dol op bent. Anders wordt het heel moeilijk om een verhaal echt mooi te vertellen.
- Het is absoluut verkeerd om je verhaal eerst op te schrijven en dan van buiten te leren. Spreektaal is iets heel anders dan schrijftaal.
- Geef een verhaal kleur. Als eerste oefening verdeelden we het verhaal in segmenten die we een kleur moesten geven. Zo werd de zin 'Eurydice sterft op de huwelijksdag door een beet van een giftige slang' zwart, en de zin 'Orpheus krijgt toestemming om haar mee te nemen' geel. Zwart staat voor droefenis en ellende, geel voor blijdschap. Op die manier kun je het hele verhaal inkleuren. Waar de kleur verandert, probeer je bij het vertellen de toon of de sfeer te laten veranderen.
- Door van tevoren een biografie van de hoofdpersonen te maken gaan ze veel meer leven. 'Hoe oud is Eurydice? Hoe ziet ze eruit? Hoeveel broers of zusjes heeft ze? Wat doet ze de hele dag?'

Tijdens het vertellen kun je op heel veel dingen letten. Het is niet goed om alles in één keer te willen veranderen. Je kunt je het beste per verhaal op één punt concentreren. Een opsomming in willekeurige volgorde:

- Begin nooit zomaar te vertellen. Zorg ervoor dat je de aandacht van je leerlingen krijgt. Een deelnemer aan de workshop begon Orpheus en Eurydice met een verhaal over hoe mooi muziek kan zijn, hoe iemand door het luisteren naar muziek alles kan vergeten en er door betoverd wordt. Als je dan als voorbeeld de actuele nr. 1 uit de top 40 neemt, ben je verzekerd van aandacht.
- Gebaren zijn heel belangrijk om je verhaal te ondersteunen, maar bewust gebruik is in dit geval altijd verkeerd. Over gebaren mag je niet nadenken.
- Perspectiefwisseling kan heel verrassend werken. Probeer maar eens in de ik-persoon te vertellen. Een ‘ik’ als Orpheus levert een heel ander verhaal op dan een ‘ik’ als Eurydice of Hades.
- Het is voor leerlingen heel belangrijk dat je beeldend vertelt. ‘De bosnimf Eurydice’ en ‘Eurydice, een bosnimf met gitzwarte haren, slanke voeten en wapperende jurk’ zijn niet dezelfde personen.

Dit is een selectie uit een grote hoeveelheid tips. Ik ben in anderhalf uur zeker geen volleerd vertelster geworden, maar ik ben wel een stukje onzekerheid kwijt geraakt. Het was zeker geen toeval dat ik een week later een tweede klas een uur lang wist te boeien met de zwerftochten van Odysseus. Mijn volgende stap is vertellen in een heel drukke derde klas met 32 leerlingen. Ik ben benieuwd! [AH]

Workshop 2: Creative writing

Zo'n begin als in de aanvang van dit verslag geciteerd is het resultaat van *stap 1* in de procedure: de vertelronde. Frederice maakt vooraf duidelijk dat ze zich met klassen van 25, 30 leerlingen juist bij dit werk dat gemakkelijk tot geroezemoes kan leiden tamelijk streng en frontaal opstelt. Nu zit zij, meer als groepslid, tussen ons in. De vertelronde is natuurlijk wat kennismakingachtig, maar het gaat toch vooral om ieders persoonlijke start van een schrijfproces. Kennis maken we zo doende toch, bijvoorbeeld met Lina Spies, die uit Zuid-Afrika over is en met Hans Ester is meegekomen, een rasvertelster, zoals we al gauw concluderen voor wie de Nederlandse gezelligheid een openbaring is.

De workshopleidster maakt duidelijk wat ieders sterke en minder sterke kanten bij het vertellen van dit ene moment zijn: Camiel bijvoorbeeld zou dat beeld van de scheve televisiemast meer kunnen uitbuiten, Arie had naast het lezen van de krant nog een punt dat aandacht vroeg, Karin maakte van haar moment een heel lineair verhaal en dat zou ze beter niet kunnen doen als ze geconcentreerd wil kunnen vertellen.

Stap 2. We gaan nu schrijven. Begin maar eens de momenten die deze dag totnutoe voor je maakten kort te noemen. Als je dat op een rijtje hebt, kies je het moment dat je het beste bevalt. En we schrijven. Op blaadjes en met lekker schrijvende stiften die Fréderice heeft meegebracht (‘Want zo'n pen moet lekker in je hand liggen en soepel, mooi zwart, schrijven. Dan doen de meeste balpoints die we bij ons hebben niet.’). We schrijven en dat lezen we daarna voor: Marleen over haar gepruts aan de p.c., net voor ze wegging, Wam over een ogenblik van ergernis rond de interpretatie van een schilderij van Armando, Arie over een telefoontje dat hij in de klas kreeg (‘van een hijger!’ zei een van de leerlingen) en dat van de concierge bleek te zijn, Irene over het genot van stoom uit de pressure cooker, Eus over ander genot: bezoek van een student die uit zichzelf koffie voor je meebrengt, Lina die met Hans sprak over haar vaderland als een land van contrasten. Aan haar vraagt Fréderice even of ze het allemaal werkelijk zo beleefd heeft op het moment zelf of dat er naderhand iets is ingevuld. Als je niet voor je ziet wat er gebeurt in de tekst die iemand voorleest, moet je ernaar vragen. De taal zelf of de waarneming die voorafging zijn dan niet duidelijk genoeg. Als iemand precies zeggen kan wat er gebeurd is, wordt het perfect.

Eus snijdt het probleem aan van de tijd waarin je zo'n herinnering opschrijft. Sommigen gebruikten de o.v.t., anderen de o.t.t. Marleen heeft het gevoel dat voor haar o.t.t. onnatuurlijk klinkt. Fréderice denkt dat je ze best door elkaar kunt gebruiken. Schrijvers gebruiken ze allebei en dat lezen we toch heel vlot weg?

In *stap 3* wordt ons gevraagd een zin uit de momenten van de dag te kiezen die net wat meer betekenis lijkt te hebben. Die schrijven we op. Voeg daar een regel aan toe die er inhoudelijk op aansluit. En nog een. Herhaal nu de eerste regel.

Ga verder twee regels door op deze regel. Herhaal nu de eerste en de tweede regel.

Sprekend over het rondeel dat zo, geleid door Fréderice, ontstaan is, merken we dat het genre eisen stelt: korte versregels zijn doeltreffender dan lange, betekenisvolheid ontstaat ook door de herhaling, maar die herhaling kan, bij te onbenullige zinnetjes ook tot kwasi-diepzinnigheid en verveling leiden. Intussen is er al een mooi rondeel bij van Joop die schrijft over de trots van de vader -elk denkt zijn valk een uil te zijn- die zijn kind naar school ziet gaan en zich afvraagt of alle vaders zo denken als hij.

Stap 4 tenslotte houdt in dat we nu, vanuit het bewustzijn van wat een rondeel is, een rondeel schrijven over nog een moment van de dag. En ook die stap blijkt boeiende en levendige resultaten op te leveren.

Fréderice vraagt Wam de bijeenkomst af te ronden en hij meent dat er sprake is geweest van een perfecte workshop, waarin we ons met enorm veel plezier hebben laten coachen door Fréderice. De samenhang tussen haar procedure voor produktie gericht-creatief werken en die van Kenneth Koch is volgens hem evident, ook al komt Fréderice van Faassen van een andere kant, namelijk van de Werkschuit en de Taaldrukwerkplaats waarin door Theo Vesseur zoveel is geïnvesteerd. En nog een ding is hem opgevallen: de soepelheid waarmee de overgang van een tekstervaringsmethode naar een tekstbestuderingsprocedure kan worden gemaakt en terug. De anderen delen in dit positieve oordeel over de workshop.

Werkt het ook in de praktijk van alle dag, als je niet met tien welwillenden bijeenzit maar met een sceptische 4 havo-klas? Dat horen we graag eens terug. Een resultaat is er al: Eus Schalkwijk paste de procedure reeds de volgende dag toe op zijn studenten vreemde talen in de postdoctorale lerarenopleiding van de K.U. Zij waren even enthousiast als de deelnemers aan deze workshop. (WdM)

Redactie
De werkgroepen van start!

Met een toelichting op de door hem samen met Ronald Soetaert en Nicole Rowan verrichte inspanningen om voor de Stichting Promotie Literatuuronderwijs aan voldoende geld voor activiteiten te komen opende voorzitter Koos Hawinkels het tweede gedeelte van de stichtingsdag van 22 februari 1991 te Nijmegen.

Diversiteit subsidiënten

Juist omdat we in ons vaandel hebben geschreven dat we alle belanghebbenden in het literatuuronderwijs van Nederland en Vlaanderen willen bereiken, is het niet eenvoudig de juiste subsidiënten te vinden. De Nederlandse Taalunie bijvoorbeeld steunt ten volle activiteiten die de Nederlandse literatuur betreffen, maar heeft aan de vreemde talen geen boodschap. Om voor deze sector - die wij overigens bepaald niet als een aparte sector willen bejegenen- de nodige pecuniae te krijgen, zijn we aangewezen op de veldverenigingen en op instellingen als Maison Descartes, the British Council en het Goethe-Institut.

Niet alles tegelijk dus, en daarom, en om de belangen van de Vlaamse leden te dienen, die op dit moment veel erger in de knel zitten dan de Nederlandse literatuurdocenten, heeft het bestuur zich eerst gewend tot de Nederlandse Taalunie. Deze blijkt geen stichting direkt te mogen steunen, maar wel projekten die door de stichting worden aangeboden. In overleg met de heer Oscar de Wandel, algemeen secretaris van de Nederlandse Taalunie, wordt door onze stichting een Samenwerkingsverband Literaire Vorming (afgekort SaLVo) nagestreefd waarbinnen verschillende projekten hun verwezenlijking kunnen krijgen.

Door voorzitter Koos Hawinkels zijn de voornaamste aspekten van dit SaLVo bijeengezet en het is dit stuk dat hij de werkers van het eerste uur meegaf ter bestudering voor de komende periode. Hij voegde daarbij de oproep om per werkgroep nauwkeurig te bezien welke problemen binnen de

taakstelling van de werkgroep vallen en om tot de formulering van reële projektvoorstellen te komen.

Daarna deelde secretaris-penningmeester Wam de Moor mee, dat binnen het bestuur de taken zodanig verdeeld zijn, dat de voorzitter verantwoordelijk is voor de externe communicatie en de secretaris voor de interne communicatie. Informatie naar en van de werkgroepen dient bij voorkeur via het secretariaat te lopen, problemen in de relatie met de buitenwacht zullen worden voorgelegd aan Koos Hawinkels.

Samenstelling werkgroepen

Uiteraard is de formulering van projektvoorstellen een werk van langere adem en vandaar dat tijdens de eerste bijeenkomsten van de werkgroepen Onderzoek, Vernieuwing Lespraktijk en Latitudinaliteit vooral de samenstelling van de werkgroep werd besproken, vergaderschema's werden gemaakt en een eerste oriëntatie op het door de voorzitter ingebrachte plaats vond.

Willen we bijtijds die projekten kunnen inbrengen waarvan de uitvoering via SaLVo mogelijk wordt, dan zal spoedig overleg in de werkgroepen nodig zijn. Deze bepalen uiteraard zelf plaats, uur en agenda. Wees zo goed *altijd* een kopie van notulen aan de secretaris te zenden, zodat waar nodig dwarsverbindingen kunnen worden gelegd en dubbel werk kan worden voorkomen.

Hieronder volgen de korte verslagen van de aanwezige werkgroepen. Scholing en Nascholing kon helaas niet doorgaan omdat alle leden afwezig waren. We hopen in Tsjip 2 te kunnen berichten over de eerste activiteiten van deze werkgroep.

Werkgroep Bulletin

Deze werkgroep had zich reeds voor de stichtingsdag omgezet in de redactie van Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming. Op twee na waren alle redacteuren aanwezig. Naam en opzet van het eerste nummer, voorbereid door Anja Bijlsma en Wam de Moor, hadden de instemming van allen en ook het bestuur had tijdens een bestuursvergadering in december zijn fiat gegeven aan de opzet van het blad.

Het blad zal het karakter hebben van huisorgaan èn informatiebulletin omtrent de nieuwste ontwikkelingen in het literatuuronderwijs en de literatuurdidactiek. Dat wil zeggen dat de werkgroep ernaar streeft in de bijdragen een evenwicht te laten zien tussen theorie- en praktijkbeschrijving. Voor de theorievorming betekent dit dat er geen strikt wetenschappelijke bijdragen worden opgenomen, maar wel artikelen die de nieuwste theorieën op het gebied van het literatuuronderwijs laten zien maar dan vertaald naar de praktijk. Het blad onderscheidt zich in ieder geval van de andere bladen door de doelstellingen longitudinaliteit en latitudinaliteit als criteria te hanteren. De redactie spreekt de voorkeur uit geregeld themanummers te brengen. Gedacht wordt bijvoorbeeld aan nummers over produktiegericht-creatief literatuuronderwijs, over poëzie-onderwijs, over vertellen en over literatuur en beeld. De redactie heeft het plan een internationaal netwerk op te zetten van correspondenten en derhalve zullen de artikelen niet alleen uit Nederlandse en Vlaamse koker komen, maar zal ook aan specialisten in het buitenland worden gevraagd bijdragen in te zenden.

De redactie werd het eens over naam, formaat en opzet van het bulletin. Daarover behoeft hier niet te worden uitgeweid: het resultaat van het overleg ligt voor u. (MvW)

Werkgroep Onderzoek

Aangezien slechts twee leden van deze werkgroep, te weten voorzitter Gert Rijlaarsdam en Joop Dirksen, aanwezig konden zijn, is de eerste bijeenkomst beperkt gebleven tot een voorlopige inventarisatie van het huidige literatuurdidactisch onderzoek. Daarbij kwam met name ter sprake de problematiek van de financiering: door wie en onder welke condities. De werkgroep komt op donderdag 18 april voor het eerst bijeen in Utrecht. Daar zullen de mogelijke taken in een werkplan worden vertaald. Joop Dirksen zal na de kennismaking iets vertellen over zijn lopend onderzoek. Dit strekt zich tot de toepassing van reader response methoden in het Nederlandse literatuuronderwijs.

Secretaris van de werkgroep is Theo Witte, R.U. Groningen, Nederlands Instituut, Oude Kijk in 't Jatstraat 26, 9712 EK Groningen, tel. 050-636191 (privé 050-132417). (JD)

Werkgroep Latitudinaliteit

Aanwezig waren Jitske Brouwers, Hans Ester, Albert Peters, Eus Schalkwijk, Lina Spies en Huub Zitzen. Voornaamste punt van bespreking vormde het in kaart brengen van elementen die onder het begrip latitudinaliteit te vangen zouden zijn. De werkgroep heeft het begrip zelf omschreven als: samenwerking tussen de secties moedertaal en moderne vreemde talen. Ze denkt aan de volgende terreinen van samenwerking:

- - eindexameneisen
- leerplan
- doelstellingen
- startpunt literatuuronderwijs
- lesinhouden:
    - literair begrippenapparaat
    - literatuurgeschiedenis
    - overkoepelende thema's e.d.
    - door docenten en leerlingen te spreken taal

- didactisch handelingskader en -register
- toetsing.

De volgende bijeenkomst zal de werkgroep Latitudinaliteit gebruiken voor een verdere afbakening van het centrale begrip en de mogelijke doelgroepen waarop men zich zal richten. Tevens wil de werkgroep de aanstaande publikaties over de eindexameneisen bespreken en eventueel tot een gezamenlijke reactie komen. Aangezien de werkgroep Latitudinaliteit een belangrijke en omvangrijke taak ziet voor de moderne vreemde talen zal voorlopig geen projektaanvraag ingediend worden voor SaLVo en Taalunie.

Tot voorzitter is Albert Peters gekozen. Een secretaris is nog niet benoemd. (ES)

Werkgroep Vernieuwing Lespraktijk

Voor het lidmaatschap van de werkgroep Vernieuwing Lespraktijk hadden zich tien donateurs aangemeld, onder wie opmerkelijk veel leraren Frans. Literatuurdidactiek lééft bij hen, dat is duidelijk! Geen wonder met zo'n enthousiaste Didactiek Commissie Frans van de Vereniging van Leraren in de Levende Talen. Voor het functioneren van de werkgroep verdient het even wel aanbeveling dat alle sectoren met mnstens één lid vertegenwoordigd zijn. Op germanisten, neerlandici, hispanisten, slavisten, anglisten en classici!

Onder voorzitterschap van Arie van den Akker bespraken de vier aanwezigen -naast Van den Akker Irene den Boer, C. de Jong en C. van de Pol-Eygenraam de taak van de werkgroep. Daarbij deed zich onmiddellijk als probleem voor dat het best eens moeilijk kan worden om voor de werkgroep één gemeenschappelijk doel te bepalen. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de stand van zaken in de betreffende vakgebieden, de behoeften en mogelijkheden van Nederlands zijn anders dan die van de andere talen (met name Frans).

In het overleg kwamen drie punten aan de orde:

- *De plaats van de literatuur*

Het is nuttig te weten wat de positie van de literatuur in het toekomstig examenpakket zal zijn. Contact met de Commissie(s) Vernieuwing Examenprogramma's is gewenst. We dienen te weten welke kant het uitgaat. Pas dan kunnen we gepast commentaar formuleren.

- *Opsplitsing per taalgebied?*

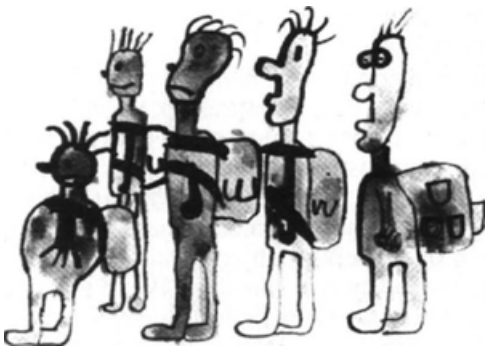
Er dreigde even een virus uit te breken: zou het niet goed zijn om, gezien de verschillende behoeften per vakgebied, de werkgroep op te splitsen in subgroepen per taal? Of een splitsing op zijn minst tussen Nederlands en de andere talen? Het idee werd in strijd geacht met het principe van latitudinaliteit dat onze stichting heeft gekozen. Zo'n opsplitsing is er al, in Levende Talen en overal. Dus dat liever niet. Juist door elkaars ideeën en ervaringen uit te wisselen moeten de talen elkaar zien te vinden.

- *Opgaan in de werkgroep Scholing en Nascholing?*

Omdat vernieuwing van de lespraktijk vooral verwezenlijkt zal moeten worden door de mensen uit het veld is nascholing noodzakelijk. Samensmelting van de werkgroepen is denkbaar. Maar hiertegen wordt ingebracht dat nascholing niet zinvol is wanneer de mensen niets concreets wordt geboden. Een taak van onze werkgroep zou dan ook kunnen zijn het ontwikkelen en opsporen van lespakketten voor het veld. Daarvan staan bladen als Levende Talen en Engels vol. Maar het gaat er meer om wat er met die lesideeën wordt gedaan en of ze wel worden uitgeprobeerd. Dit te bevorderen zou iets zijn voor de werkgroep.

Afgesproken wordt dat de andere leden van de werkgroep op de hoogte worden gesteld van het besprokene en dat allen nog

eens goed zullen nadenken over de precieze taakstelling van de werkgroep. Ieder zal zijn gedachten op papier zetten en opsturen naar voorzitter Arie van den Akker, Muntweg 77, 6532 TH Nijmegen, tel. 080 - 541108, en wel vóór 31 maart 1991. Want voorzitter Koos wil vóór 15 april de plannen voor SaLVo-projekten binnen hebben. (AvdA)



Aldi van Lierop, Corrie Groenenboom
‘Altijd een beetje een show maken van de lessen’
In gesprek met literatuurdocent Jan Valkenburg

Woord vooraf

Al enige jaren volgt de afdeling Literatuurdidactiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen een aantal docenten Nederlands, Duits, Engels en Frans in hun literatuuronderwijs. Ze doet dat door middel van een onderzoek naar de wijze waarop docenten reageren op de respons van leerlingen op literaire teksten. Dat is een werk van geduld, waarvan regelmatig verslag wordt gedaan.

Intussen is er behoefte om ook te zien hoe andere literatuurdocenten hun dagelijks werk doen. Vandaar dat de talenstudenten van de cursus Literatuurdidactiek een aantal docenten, van elke moderne schooltaal een, hebben benaderd om bij hen een kijkje te mogen nemen en hen te interviewen. Zo gingen twee studenten Engels op bezoek bij Jan Valkenburg, docent Engels aan de scholengemeenschap Canisius Mater Dei in Nijmegen. Ze observeerden een viertal literatuurlessen en schreven hierover een verslag aan de hand van het model van Van Gelder, waardoor duidelijk kon worden welke keuzen deze docent maakte in zijn lessen op het gebied van literatuuridactische begrippen als tekstervaring en tekstbestudering, leerstof- en leerlinggerichtheid, soorten vragen, wijze van toetsen en dergelijke meer. Ook werd de docent geïnterviewd waarbij het interviewmodel, gehanteerd door de leraren-in-opleiding van Harold Vine (New York University), als uitgangspunt diende. Het vraaggesprek geeft ons inzichten over de soorten teksten die de literatuurdocent gebruikt, hoe hij dat doet en waarom. De vragen zijn naar believen door de studenten aangevuld met eigen vragen.

Een weergave van het interview dat Aldi van Lierop en Corrie Groenenboom Jan Valkenburg afnamen treft U hier aan. Bent U geïnteresseerd in het totale observatieverslag om een indruk te krijgen van doel, methode en middelen in het literatuuronderwijs, dan verwijs ik naar de uitgave *Waar gaat het over? Wat vind je ervan? Drie profielen van literatuurdocenten* van de Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen, Afdeling Literatuurdidactiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen. (MvW)

Het interview met Jan Valkenburg bestaat uit vijf thema's te weten:

A. Geheid goed bevallende literaire werken
B. Motiveringswijzen
C. Lesgeven over een lang werk
D. Algemene doelen voor literatuuronderwijs
E. Lezers voor het leven kweken.

A. Geheid goed bevallende literaire werken

Hebt U twee of drie korte literaire werken (gedichten en/of verhalen) waarvan U gemerkt hebt dat ze min of meer altijd goed bevallen bij deze leerlingen? Waarom doen juist deze werken het zo goed?

Through the tunnel, A horseman in the Sky en *The Sniper* spreken over het algemeen wel aan in 5-havo. Wat de gedichten betreft, werk ik meestal met bepaalde thema's. Bij het thema ‘The Image of Britain’ heb ik bijvoorbeeld enkele gedichten van Lawrence die het goed doen, zoals *How beastly the Bourgeois is*. Maar ook als ik gedichten van Wilfred Owen naast die van Siegfried Sassoon zet, wordt dat wel gewaardeerd door leerlingen. Dat geldt eveneens bij de behandeling van oorlogspoëzie. Dan bespreek ik bijvoorbeeld *Does it matter losing your Legs* naast *The Soldier*, een gedicht dat ronkt van patriottisme. Ik denk dat teksten vooral aanspreken als ik ze in een bepaald verband plaats. Ik vind het daarom een beetje moeilijk om zomaar te zeggen: ‘Dat gedicht doet het altijd goed’.

Hebt U twee of drie lange literaire werken (romans en/of toneelstukken) waarvan U hebt gemerkt dat ze min of meer altijd goed bevallen bij deze leerlingen? Waarom doen juist deze werken het zo goed?

Bij toneelstukken hangt het er een beetje van af in welk verband dat gebeurt. Tegenwoordig behandel ik toneelstukken nog zelden in zijn geheel. Ik beperk me meestal tot een aantal fragmenten daaruit. Vroeger heb ik wel eens *Death of a Salesman* of iets van Printer geprobeerd; die zijn namelijk vrij kort.

Romans bespreek ik nog wel vrij regelmatig. Een werk dat het erg goed doet is *Oneflew over the Cuckoo's nest*. Ik behandel nu in 5-vwo *The Great Gatsby* in het kader van het thema ‘Changing Places’; dat lukt aardig. Het hangt een beetje van het intellectuele niveau af: als men het kan behappen, zijn die boeken best een succes. Een paar jaar geleden heb ik *Room at the Top*, een van die Angry-novels over zo'n chagrijnige knorrepot, gedaan en dat was eigenlijk stierlijk vervelend, niet alleen voor de leerlingen maar ook voor mij.

B. Motiveringswijzen

Wat zijn de voornaamste methoden om Uw leerlingen te motiveren literaire werken te lezen? Hoe bepaalt U wanneer U welke manier van motiveren wilt gebruiken?

Ik probeer te motiveren door thematisch te werk te gaan. Ik probeer ook altijd een beetje een show te maken van de lessen. Maar ik verwacht niet dat als ik iets in de klas behandeld heb dat de leerlingen dan spontaan naar de Lindenberg (de openbare bibliotheek in Nijmegen. MvW) rennen om daar zelf allerlei mooie boeken te gaan zoeken. Dat is denk ik ijdele hoop.

Hoe motiveert U de leerlingen tot het lezen van de boeken voor de lijst? Of doen ze dat gewoon?

In de eerste plaats kunnen ze er moeilijk onderuit. We hebben een verplichte boekenlijst waar ze uit moeten kiezen. De hele

lijst bespreek ik meestal in de klas en ik wijs ze dan op bepaalde aspecten die ze aantrekkelijk zullen vinden. Of ik iemand *Jane Eyre* aanpraat of *Slaughterhouse* 5, dat is natuurlijk wel een heel verschil.

Ik behandel eveneens eventuele bezwaren van die romans want niet iedereen is niet even dol op Lawrence. Boeken als *Rosemary's Baby* en *The Boys from Brazil* bijvoorbeeld worden door een bepaald publiek uiterst aantrekkelijk gevonden, terwijl anderen er geen bal aan vinden. Dat bespreken van de boeken in de klas haalt bij sommige leerlingen wat uit, maar de meesten moeten toch op het laatst hun toevlucht nemen tot noodgrepen om überhaupt nog een leeslijst bij elkaar te sprokkelen. Of het over het geheel genomen dus zoden aan de dijk zet wat ik doe, weet ik niet. Bij een aantal leerlingen wel, maar die zijn toch al enigszins geïnteresseerd. De meeste leerlingen hebben geweldig de schurft aan lezen en wat ik er ook over vertel, ik denk niet dat dat veel helpt.

Hoeveel boeken staan er op die lijst waaruit ze kunnen kiezen?

Op 5-vwo moeten ze kiezen uit een lijst van 25 boeken waar ze er dan vier van moeten lezen. In 6-vwo is dat ook zo. Op 4-havo hebben we geen boekenlijst, omdat we vinden dat die kinderen nog absoluut niet in staat zijn om een volledig Engels boek ‘unabridged’ te lezen. Daar maken we gebruik van readers (door docenten zelf samengesteld tekstmateriaal rondom bepaalde thema's. MvW). Die bevatten op zich wel een beetje pulp, maar men leest de teksten vrij gemakkelijk en vindt ze wel aardig. We hebben bijvoorbeeld versies van Hailey's *Hotel* en *Airport* maar ook van *Kojak* en *Rollercoaster*. Ik denk dat het belangrijker is dat leerlingen merken in staat te zijn zo'n boekje te lezen, dan dat ze *A Brave New World* voorgelegd krijgen waarvan ze echt niets begrijpen.

C. Lesgeven over een lang werk

Hoe gaat U te werk bij het lesgeven over een toneelstuk of een roman?

Ze lezen thuis bijvoorbeeld *One flew over the Cuckoo's nest* of *The Great Gatsby* in gedeelten, een paar hoofdstukken tegelijk of zo. Daarna begin ik dingen uiteen te zetten in de klas, meestal gewoon met een vragenlijst erbij om het geheel een beetje te sturen in een bepaalde richting, want het zijn toch niet echt gemakkelijke boeken. Bij *One flew over the Cuckoo's nest* gebruik ik de film en allerlei artikelen erbij, omdat het uiteraard niet alleen gaat om die psychiatrische inrichting maar ook om de essentiële kritiek die de auteur op Amerika heeft. Er zijn ook allerlei video's bij over de positie van de Indianen in het huidige Amerika. Soms gebruik ik krantenberichten: in Nijmegen waren er een tijdje geleden toevallig wat van die toestanden over het platspuiten van psychiatrische patiënten; dat paste aardig bij het boek.

Wat doet U voordat de leerlingen het werk gaan lezen? En waarom?

Ik probeer in eerste instantie een algemene inleiding te geven. Bijvoorbeeld *The Great Gatsby* past helemaal in het thema ‘America Year’ dat ik in 6-vwo normaal gesproken behandel. Dus dat betekent dat men al kennis genomen heeft van enkele ‘interpretations of the American Dream’. Zo is er sprake van een behoorlijke introductie op het werk. Daarna houd ik meestal ook nog een verhaal over het boek zelf. Ik wijs bijvoorbeeld op de personen die er in voorkomen, zodat de leerlingen niet helemaal voor een verrassing komen te staan als ze aan het boek beginnen. Anders is het vaak te moeilijk, ook al vanwege hun gebrekkige kennis van het Engels.

Hoe wordt de roman/het toneelstuk gelezen?

De leerlingen lezen het boek zelf thuis, niet in de klas. Er is gewoon geen tijd om in de klas te lezen. De film of video wordt wel eventueel op school vertoond.

Hoe verzekert U Uzelf ervan dat de leerlingen de opgegeven tekst ook daadwerkelijk lezen? Waarom gebruikt U deze werkwijze?

Over elk gedeelte dat ze thuis gelezen hebben, krijgen ze eerst aan het begin van de les een eenvoudige maar vrij gedetailleerde schriftelijke overhoring. Dat doe ik om er een beetje dwang achter te zetten, want het is buitengewoon frustrerend om over een boek te praten dat de helft niet gelezen heeft. Er gaat iets mooi opbouwends uit van die schriftelijke werkjes; ik heb in ieder geval de kans dat een hoop leerlingen het werk lezen, want voor een punt doet men veel!

Hoe wordt er over de roman/het toneelstuk gediscussieerd?

Na de schriftelijke overhoring ben ik met de opgegeven hoofdstukken nog zeker wel een week of drie bezig om ze toch vrij grondig te bespreken. *The Great Gatsby* heeft bijvoorbeeld negen hoofdstukken, dat hoeven niet per se negen lessen te zijn, maar een les of zes à zeven besteed ik er toch gauw aan. Vaak gebeurt dat weer aan de hand van een aantal vragen en naarmate de leerlingen het boek verder hebben gelezen, is het ook gemakkelijker om terug te grijpen op bepaalde dingen die gebeurd zijn om zo parallellen te kunnen trekken. Ik kan wel zeggen: lees het hele boek, maar dat is een behoorlijke klus want ze hebben natuurlijk ook nog wel wat anders te doen. Ze vinden het prettig het verhaal in hapklare brokken tot zich te nemen.

Hoe heeft U de roman/het toneelstuk gepresenteerd voor discussie?

Dat gebeurt chronologisch en daarna wordt het hele boek bekeken.

De behandeling in de klas: gebeurt dat altijd op dezelfde manier? U stelt vragen die door de leerlingen worden beantwoord terwijl U er zelf nog wat bij vertelt, of gaat het ook wel eens anders? Geeft U wel eens schrijfopdrachten bijvoorbeeld?

Schrijfopdrachten geef ik zeker niet. Een klein opstelletje betekent meteen 60 opstelletjes, dat is onbegonnen werk. Ik probeer wel in de klas bepaalde dingen te bespreken en te

verwijzen naar zaken die al behandeld zijn in het kader van het thema. Als ik gewoon een aantal vragen als uitgangspunt neem, kan ik toch heel veel vertellen over het boek.

Het viel ons heel erg op dat de leerlingen tijdens de les alleen opschrijven wat U op het bord schrijft. In de vwo-klassen worden er wel wat meer spontane aantekeningen gemaakt, maar erg veel komt dat niet voor of wel?

Nee, zeker niet bij 4- en 5-havo. De leerlingen zijn het meest blij als ik inderdaad alles maar keurig voorkauw. Ik moet natuurlijk rekening houden met de beperkingen van mijn leerlingen. Ik kan wel uitermate diepzinnig tekeer gaan, maar moet ook proberen om ze een beetje te helpen een redelijk eindexamen te doen. Het gaat goed als ze voor de literatuurles braaf lezen en de opgegeven vragen proberen te beantwoorden. Dat ze mijn antwoord overnemen komt natuurlijk ook door een bepaalde onzekerheid die ze hebben.

Wat voor soort vragen worden er over het stuk gesteld en door wie? Hoe bepaalt U welke vragen U wilt stellen? Uit welke bronnen heeft U de vragen? Waarom?

Literatuur schriftelijk overhoren vergt gigantisch veel nakijken. We zijn de laatste jaren daarom gewoon aan het proberen om wat multiple choice-vragen te bedenken of ‘True-or-False’-vragen met het verzoek om het antwoord te verklaren. Dat werkt best aardig. Ik geef dan bijvoorbeeld allerlei uitspraken van mensen uit *The Great Gatsby* en vraag van wie die citaten zijn, in wat voor omstandigheden ze geuit zijn en waarom die uitspraken typerend zijn voor die personen. Daar moet een leerling best behoorlijk voor gelezen hebben wil hij die zaken kunnen weergeven.

Aan welke activiteiten heeft U de leerlingen deel laten nemen? U had het over een toneelstuk dat U regisseerde?

Dat hoort niet zozeer tot het lesgebeuren zelf maar meer tot de buitenschoolse activiteiten. Ik heb een paar keer met docenten schooltoneel geregisseerd; met leerlingen heb ik dat eigenlijk

pas één keer gedaan: een eenakter van Albee, *The American Dream*, wat aardig paste bij waar ik in de klas mee bezig was. Het was maar een klein clubje leerlingen dat mee deed, maar men kwam wel uit diverse groepen.

Als U over de teksten praat of er bij een proefwerk vragen over stelt, gaat het dan altijd over de inhoud of ook wel eens over de vorm?

Nee, aan de vorm besteed ik nauwelijks aandacht. Ik praat hoogstens wel eens over een vorm van ironie, maar het gaat me meer om de inhoud, de ontwikkeling van het verhaal en het thema.

Wat zijn Uw specifieke doelstellingen bij het doceren van een literair werk aan deze leerlingen?

De bedoeling is dat ze het boek kunnen begrijpen.

D. Algemene doelen voor literatuuronderwijs

Wat is in het algemeen Uw streven bij het geven van literatuurlessen?

Ik probeer mijn literatuurles zo te geven dat althans een deel van de leerlingen geboeid raakt door waar ik mee bezig ben. Ik kies zelf wel de thema's of onderwerpen uit maar doe dat zo zorgvuldig mogelijk in de hoop dat bepaalde teksten de leerlingen aan zullen spreken. Daarom is het vaak ook zo moeilijk om een voorgeschreven literatuurboek te hebben, want daarin staan allerlei fragmenten, gedichten en korte verhalen waarvan ik al vaak zeg: wat moet ik daarmee? Als je er als docent niet zoveel heil inziet, dan wordt het wel erg moeilijk voor je leerlingen. Het is leuk om bij een bepaald thema allerlei teksten te kiezen waarvan ik denk dat ze aardig om te lezen zijn, vooral als ik er ook nog wat videomateriaal bij heb als illustratiemateriaal.

Zou U het liefst alleen literaire teksten gebruiken?

Het is interessant om ook eens pulp aan te dragen, met name bij die Amerika-programma's. Ik heb ook een aantal countryen westernsongs behandeld. Dat zijn natuurlijk geen hoogstaande literaire werken, maar ze zijn wel illustratief voor het onderwerp.

In hoeverre heeft Uw streven zich gedurende Uw onderwijsloopbaan gewijzigd? Waarom?

Nee, mijn streven is niet echt gewijzigd.

E. Lezers voor het leven kweken

Krijgen de lagere klassen ook literatuuronderwijs?

Ik weet niet wat jullie literatuur noemen, maar er wordt vrij veel gelezen in de onderbouw. Dat begint al in de brugklas met kleine boekjes met verhaaltjes waarvan we een enorme voorraad hebben. Daar moeten ze er een heleboel van thuis lezen en dat wordt steeds verder opgebouwd. Die worden weer overhoord met een paar standaardvraagjes. Zo worden leerlingen gedwongen om te lezen want anders heb je binnen de kortste keren, vooral in die lagere klassen, gigantische verschillen: sommige kinderen vinden het prachtig en lezen vijftig boekjes, anderen vinden er niks aan en lezen helemaal niet. Het voordeel is dat ze, als ze in 4-havo komen, al veel leeservaring hebben. Dan krijgen ze de readers voor gevorderden, bestaande uit zo'n 100 tot 120 bladzijden met vereenvoudigde teksten. Als ze in de hoogste klas komen, beginnen ze in ieder geval niet met hun oren te klapperen wanneer ze echte boeken moeten lezen.

Tot besluit

Het interview met Jan Valkenburg geeft niet meer dan een eerste indruk van het literatuuronderwijs Engels op een middelbare school in Nijmegen; voor de geïnteresseerde lezer kan het wellicht een informatie- of zelfs inspiratiebron voor eigen studie of werk zijn.

Het is duidelijk dat Valkenburg met zijn literatuurlessen op zijn eigen wijze probeert aan te sluiten op de reeds bestaande

kennis en interessen van zijn leerlingen. De methode van Valkenburg is vooral gericht op het rechtstreeks doceren van de te behandelen stof en het houden van klassegesprekken. Hij zorgt zelf voor de inbreng van de teksten, maar gaat daarbij niet chronologisch met behulp van een literatuurboek te werk; hij presenteert zijn teksten altijd thematisch aan de hand van door hemzelf en de sectie samengestelde readers. Deze readers bevatten een grote variëteit aan teksten: korte verhalen, gedichten, songteksten maar ook behoorlijke stukken cultuur-historische informatie. Taalverwerving en literatuur gaan hier hand in hand. Er wordt intensief gelezen om een tekst qua inhoud en opbouw duidelijk te krijgen. Gegevens over culturele achtergronden, stijl en het leven van de schrijver geeft de docent vóór het lezen van de tekst zodat de leerlingen deze beter kunnen plaatsen. Hij doet zijn best de leerlingen een bruikbare culturele bagage mee te geven: het accent komt daardoor meer op de tekstbestudering te liggen. Valkenburgs belangrijkste doelstelling is: ‘interesse wekken voor waar ik in de les mee bezig ben waardoor ze hopelijk wat (meer) gaan lezen’. Zijn presentaties zijn uiterst beeldend. ‘Life's a stage’, is zijn overtuiging.

Wam de Moor
‘De Wereld die Eens de Onze was’
Gaat het Engelse literatuuronderwijs teloor?

Terwijl bij ons het moedertaalonderwijs -en op zeer nabije afstand- de vreemde talen kijken hoe het afloopt met de voorstellen voor de nieuwe examens Havo en Vwo die de commissie Braet dit jaar aan staatssecretaris Wallage voorlegt, zijn ze in Engeland en Wales knap druk met een vergelijkbare aangelegenheid: de introductie van The National Curriculum voor de comprehensive school.

In Times Literary Supplement van 22 februari 1991, p. 11, kan men een uitvoerig betoog tégen dat curriculum aantreffen van Martin Dodsworth, de voorzitter van de English Association en hoogleraar Engels aan het Royal Holloway and Bedford New College van de University of London.

De bedoeling van dat National Curriculum is de scholen in Engeland en Wales meer beroepsgericht en praktischer te maken, ‘The emphasis is on usefulness throughout; science and technology are to the fore, history has to compete for time with geography, and art and music have their usual wraithlike existence at the edge of the timetable’. Engels is naast natuurkunde en wiskunde wel een van de kernvakken, maar het gaat in het Engelse moedertaalonderwijs net als bij ons: men denkt dan vooral aan taaloefeningen, in leren hoe je effectief kunt communiceren in lezen, schrijven en spreken en niet aan diepgaande beschouwingen over *Mansfield Park*. Dat zou wel te begrijpen zijn, schrijft Dodsworth, als de leerlingen hun taal beter leerden gebruiken en daarom wat minder van literatuur weten, alla, dat is de prijs die eraan vast zit.

Maar zo simpel is het niet. Er zijn heel wat leerlingen die in allerlei vakken tekort schieten, niet iedereen is muzikaal en evenmin heeft jan en alleman een wiskundeknobbel. Velen

moeten ergens compensatie voor tekorten vinden om tot een goed eindresultaat te komen. En nu is literatuuronderwijs voor bepaalde leerlingenzo'n manier om een zekere verlichting te krijgen. ‘When schoolchildren argue about a poem or a story, when they work out the possibilities for interpretation in a play, they are able to think and speak for themselves in ways they cannot when they are learning about molecular structure or masculine and feminine nouns in French. This can hearten them for the battle elsewhere; and in its utilitarian aspect the National Curriculum will need quite a bit of heart to face’. Het vak Engelse Literatuur geeft vijftien- en zestienjarigen de gelegenheid om hun greep op de taal te ontwikkelen in relatie tot hun eigen gevoelens en hun houding ten opzichte van het bestaan. ‘Literature is about human experience and is an extension of that experience’. En zo geeft het vak Engelse literatuur ook de gelegenheid om de eigen historische cultuur te begrijpen.

Nu moet men niet denken dat Dodsworth tegenover cultuurbarbaren staat: Kenneth Baker, de Engelse staatssecretaris van onderwijs, die aandrong op het N.C., wilde wel degelijk dat de aanbevelingen van zijn commissie ‘should draw on the English literary heritage; should promote the reading of great literature and the knowledge and appreciation of literature; and should indicate the types of literature which all pupils should cover in the course of their studies’. En de commissie begon voor de basisscholen niet onaardig, vindt Dodsworth, door voor de leerlingen tot 14 jaar een lijst van honderd boeken te noemen waar Enid Blyton niet opstond, maar wel, voor de jongeren Beatrix Potter en Michael Rosen, en verder bijvoorbeeld Richard Adams, Leon Garfield, Alan Garner, Mark Twain en Louise Alcott paradeerden. Daar kwam overigens genoeg kritiek op, omdat menig journalist zich uit zijn jeugd de Famous Five herinnert, boeken die iedereen uitentreuren moest kennen. Leerzaam voor onze CVEN die een wisselende Famous Five voorstaat...Brian Cox, de voorzitter van de commissie die het National Curriculum ontwikkelde, de Engelse Braet zal ik maar zeggen, en zijn commissie zagen er dan ook schielijk vanaf om voor het voortgezet onderwijs ook zo'n lijst van honderd te maken.

Aanbevelingen

De commissie deed twee aanbevelingen. De eerste was dat alle leerlingen de gelegenheid moesten krijgen ‘to gain pleasure and critical awareness from the study of pre-20th century writing’. Onze CVEN beperkt zich wat dit betreft tot de Vwo-ers en daartegen is nogal wat verzet geformuleerd - onder anderen door Elsbeth Etty en Piet Calis-. De tweede aanbeveling hield in dat ‘every pupil should be given at least some experience of the plays or poetry of Shakespeare’. Nu lijkt dat wel aardig, maar de ervaring met Shakespeare beperkt zich, als ik Dodsworth mag geloven, maar al te vaak tot een lesuur van 40 minuten rond de video met *Richard III* of *Henry V* en dat is het dan. Cox c.s. hebben het over literatuur in de klas alsof iedereen Chaucer en Wordworth leest in een geautoriseerde versie, maar, en dat is Dodsworth' bezwaar: in hun aanbevelingen aan de Secretary of State vindt men weinig terug dat zulk een praktijk zou kunnen bevorderren. Daarenboven zijn deze aanbevelingen in handen gekomen van een andere commissie, de Schools Examinations and Assessment Council (SEAC), en die is er weer op haar manier mee omgesprongen.

Aangezien Engelse *literatuur* door deze SEAC ondergeschikt is gemaakt aan Engelse *taal* -en zo'n situatie dreigt ook bij ons, terwijl zij bij de vreemde talen reeds usance lijkt-, zal er wel uitkomen dat leerlingen worden getoetst op Engels en dat dan 20% van de cijfers moet slaan op de kennis van de Grote Literatuur. De SEAC heeft volgens Dodsworth nagenoeg niets overgelaten van wat Cox c.s. wilden: ‘Pupils must be provided with opportunities to read literary, non-literary and media texts, *some of which should be whole works*, and to show an informed engagement with a wide range of authors from a variety of cultures and times. The range of texts *available* to pupils should include poetry, plays, short stories, novels, anthologies, letters, travel books, works of reference and electronic databases. This range should draw upon both contemporary and pre-twentieth-century literature, including some of those works whose influence in shaping and refining the English language and its literature is recognised, most notably the works of Shakespeare’.

Dodsworth geeft op deze opsomming hetzelfde commentaar als Dautzenberg destijds toen hij in De Volkskrant de wensen van de preadviescommissie Oudere Letterkunde besprak: een interessant pakket voor een propedeusestudie aan de universiteit. Voor de TLS-criticus schuilt het addertje in de vrijblijvendheid van de zinsneden die ik cursiveerde: ‘some of which should be whole works’ en het begrip ‘available’. Als het aan Cox c.s. had gelegen, waren leerlingen *in de klas* geconfronteerd met oudere auteurs, maar de SEAC laat het over aan de beschikbaarheid van oudere teksten in de bibliotheken. Daar vindt men, volgens Dodsworth misschien een half dozijn romans in negentiende-eeuwse edities van Scott en Penguinedities als *Mill on the Floss* en het *Oxford Book of English Verse*, maar of leerlingen worden aangemoedigd om ze te lezen is vers twee.

Half januari 1991 heeft de staatssecretaris bekend gemaakt dat op de staatsscholen voor voortgezet onderwijs alleen Engels, wiskunde en natuurkunde verplicht zijn voor alle leerlingen, en dat er nu enige nieuwe vakken met een sterk beroepsgericht karakter aan het examen toegevoegd zullen worden. De consequentie van deze mededeling schijnt te zijn dat er zo wel voldoende ruimte is voor leerlingen die English Literature kiezen om dat goed te doen. Is dat ook zo? Dodsworth heeft zijn twijfels. Over een representatief examen English Literature, dat van de London East Anglian Group voor 1991, toont hij zich weinig enthousiast: ‘Candidates offer two papers of wich one (drama and open study) is coursework. The other (poetry and prose) may also be coursework, but a written examination, based on specified texts, may be substituted’.

Dodsworth heeft geen bezwaar tegen deze vorm van examinering, maar vindt onduidelijk welke teksten voorgeschreven worden. Het beschikbare examenmateriaal bevat een lijst van tien titels, waarvan er slechts één dateert van voor 1900. Toch krijgen de kandidaten te horen dat ze tenminste twee boeken uit die periode moeten bestuderen. Hiermee wordt aangegeven dat er behalve *Great Expectations* ook andere werken gekozen kunnen worden. Andere titels die op de lijst voorkomen zijn *Lord of the Flies, Of Mice and Men, I'm the King of the Castle* maar ook *My Family and Other Animals* and *The*

Friends (van Rosa Guy).

In deze verscheidenheid weerspiegelt zich het doelstellingenconflict waar de docent mee te maken krijgt. Voor de historische letterkunde is nauwelijks ruimte. En dat bevalt Dodsworth allerminst: het is volgens hem juist alleszins de moeite waard 'just to give sixteen-year-olds an inkling of the fact that great literature gives easy and direct access to a world that *was* ours ... in terms of the intellectual and imaginitave satisfactions it can bring them'. Ze krijgen die indruk niet, als ze alleen maar kennismaken met de comfortabele genoegens van de middenklasse bij Gerald Durrell of met de fatsoensnormen bij Rosa Guy.

Hoe moet je bovendien leerlingen 'on the same scale' beoordelen, waarvan de een grote literatuur op zijn lijst heeft en de ander minimale literatuur als die van Durrell en Guy? Ons lijkt dat Dodsworth hier typisch van buitenaf tegen het probleem aankijkt, want we kennen legio leraren die erin slagen om over zulke leerlingen tot een verantwoord oordeel te komen. Alleen al het onderzoek van Lenglet (1988) laat zien hoe het wordt opgelost: niet de kwaliteit van de literatuur zelf bepaalt het niveau van de leerling, maar veeleer de kwaliteit van de 'expressed response' (Purves 1990) op onverschillig welke literatuur.

Als het doel van literatuuronderwijs is dat de leerlingen hun eigen cultuur leren kennen, zal het een en ander uit het grote aanbod van de vaderlandse literatuur op school aan de orde moeten komen, meent Dodsworth. Staatssecretaris Baker heeft met zijn uitnodiging aan de commissie Cox in feite een veel radicalere verandering van het Engelse literatuuronderwijs voorgesteld dan hij zelf beseft. Als het aan Dodsworth ligt is dat terecht. Volgens hem *moeten* kinderen op Engelse scholen de kans krijgen zich een directe voorstelling te maken van de wereld van Defoe en Swift, Sheridan en Goldsmith, Dickens en de Brönte's, de grote oudere prozaschrijvers, en tegelijk kijken naar de literatuur van nu, want het heden zullen ze beter begrijpen door het verleden. Dankzij de ideeën van Baker zal het examen English Literature in ieder geval verbeterd worden, althans in de ogen van deze TLS-criticus. Of er daarbij alleen sprake zal zijn van een beperking tot het Engelse taalgebied valt nog te bezien - het is heel goed

mogelijk dat leerlingen die het keuzevak -laten we dat niet vergeten!- Engelse Literatuur kiezen, ook vertaalde teksten op hun Lijst mogen zetten.

Uit ons commentaar tussen de regels door moge duidelijk zijn dat dit stuk, op zulk een vooraanstaande plaats als het TLS afgedrukt, representatief is voor het meer behoudende denken over het literatuuronderwijs in Groot-Brittannië.

Literatuur

Dodsworth 1991, M. Dodsworth, 'The Undermining of English. How the National Curriculum threatens literature teaching'. In: *Times Literary Supplement, Education*, February 22, p. 11.

Lenglet 1988, M. Lenglet, *De toetser getoetst*. Retoriek en pragmatiek van een docent bij de toetsing in het leerlinggerichte literatuuronderwijs. Een case-study. Literatuurdidactische Verkenningen 27, Nijmegen.

Purves 1990, A. Purves 'Onbepaalde teksten, reagerende lezers, en examens: naar de oplossing van een raadsel'. In: Wam de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen, 23-32.

Anja Bijlsma-Lindaart
Ook in de VS gaat het Gestoei om de Lijst verder
Impressies van de Studiedag Engels in Woerden

Op 23 februari j.l. vond in Woerden een studiedag over literatuuronderwijs plaats, georganiseerd door de Stichting Engels en de Vereniging van Leraren in Levende Talen.

John Calabro, als gastdocent verbonden aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, hield een voordracht die aansloot bij het artikel van Wam de Moor in Levende Talen 458 over de meningen over 'De Lijst' in de ons omringende landen.

In de Verenigde Staten is een verhitte discussie aan de gang over het al dan niet verplicht stellen van een canon. Voorstanders vinden dat leerlingen op zijn minst van een aantal goede werken op de hoogte moeten zijn om cultureel en historisch perspectief te verkrijgen. De canon bestaat dan uit werken van hoge kwaliteit. En hier maken de tegenstanders van de canon nu juist bezwaar tegen; de zogenaamde goede boeken zijn praktisch allemaal geschreven door blanke mannelijke Europeanen, en zo zouden minderheidsgroeperingen, die een belangrijk deel van de Amerikaanse samenleving uitmaken niet vertegenwoordigd zijn.

Een aangepaste canon, waarin ook werken van minderheden opgenomen zijn vinden de radicale tegenstanders geen oplossing; een canon is in tegenspraak met het niet-hierarchische en multiculturele karakter van cultuur, de canon moet dus weg.

Een ander 'hot item' in de discussie over het Amerikaanse literatuuronderwijs betreft de vraag wat er besproken dient te worden tijdens de lessen. Een felle strijd wordt gestreden door voor- en tegenstanders over de vraag of literatuur gebruikt moet worden voor politieke doeleinden.

Tenslotte constateert Calabro een verschuiving in de literatuurwetenschappelijke benadering; men vindt dat er meer gedaan moet worden dan het achterhalen van de auteurstekst (volgens E.D. Hirsch in zijn *Cultural Literacy. What Every American Needs To Know* uit 1987) en er komt dus meer aandacht voor de lezer als schepper van zijn of haar lezerstekst (reader-response theorie van Stanley Fish).

Calabro zelf is van mening dat er altijd een canon nodig is om culturen te binden. Hij is voor aanpassing van de bestaande canon zodat deze geleidelijk aan meer de sociale werkelijkheid vertegenwoordigt.

Bij zijn literatuurlessen aan militairen op Westpoint (!) gebruikt Calabro het boek *Protocols of Reading* van Robert Scholes als leidraad. Hierover zal binnenkort gepubliceerd worden in Tsjip.

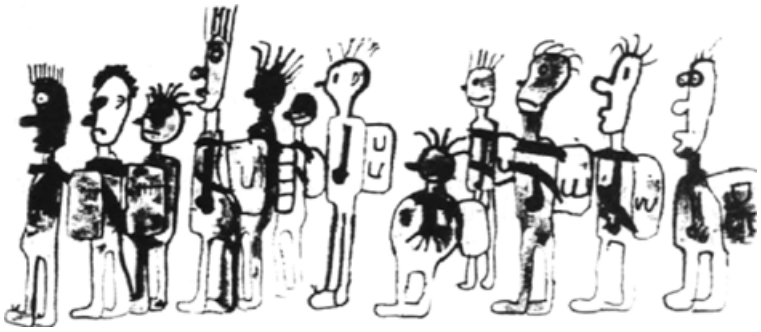
Aan de hand van enkele gedichten van Stevie Smith hield Rob de Melker een warm pleidooi voor het poezieonderwijs. Poëzie is reflectie, is iets wat je overkomt, zo stelde hij. Iets in je weerspiegelt zich aan iets buiten je; je herkent iets wat je diep van binnen al weet. Dat heb je niet in de hand, ook als docent niet. Poezieonderwijs is dus een waagstuk, maar je kunt het risico wel verminderen door nooit gedichten te behandelen waar je niet helemaal achter staat en door gedichten eerst helemaal door jezelf heen te laten gaan. (Rob de Melker typt elk gedicht dat hij wil bespreken eerst regel voor regel over en laat zo de tekst op hem inwerken).

Hij gaf op een stencil een aantal aandachtspunten aan voor de bespreking van een gedicht:

- hardop voorlezen van het gedicht door verschillende leerlingen; commentaar op de voordracht leidt automatisch tot commentaar op de tekst.
- leerlingen vragen laten construeren
- structurele benadering; leerlingen roepen ‘stop’ als ze een verandering in toon, onderwerp, point of view enzovoort ontdekken.
- associaties vragen van leerlingen opdat ze zich kunnen gaan identificeren met de dichter.
- compilatietechniek; leerlingen gaan aan het werk en schrijven vragen, ideeën, impressies en associaties op. Schrijf

datgene wat de leerlingen gevonden hebben in kolommen op het bord en je zult zien dat je lijnen kunt trekken van de ene kolom naar de andere, dat de vragen beantwoord worden in de ideeënkolom enzovoort.

Het was een stimulerende voordracht die de docent zeker mogelijkheden bood om eens verder te kijken dan het vraag en antwoordspelletje in saaie literatuurlessen. Ik miste in deze workshop wel de didactische implicaties van de ideeën; het werkt natuurlijk prima onder een groep gemotiveerde docenten die bereid zijn na te denken en zich in te zetten. Maar die situatie is niet vergelijkbaar met bijvoorbeeld een havo 4-groep laat in de middag. De Melker gaf een goede, zij het niet zo innovatieve bijdrage aan het wàt, maar ging mijns inziens te weinig in op het hòe van de poëzieles.



Externe betrekkingen

Dat de stichting Promotie Literatuuronderwijs niet de enige instantie is die haar aandacht schenkt aan de literaire vorming spreekt haast vanzelf. In de rubriek ‘Relaties’ wil de redactie de betrekkingen signaleren die er zijn tussen onze activiteiten en die van reeds bestaande instellingen. Graag nodigen we u uit om ons te attenderen op verwante verenigingen of stichtingen zodat wij ons licht kunnen gaan opsteken en u informeren over wat er zoal gaande is. De activiteiten kunnen even goed workshops als symposia, publikaties als lezingen betreffen. Ze kunnen bij u in de buurt zijn of over de grenzen, in Dendermonde zo goed als Leek. Mits ze betrekking hebben op de literaire vorming, want dat is het leidend beginsel van onze stichting.

Schrijvers School Samenleving

Remco Scheenjes, medewerker van de Amsterdamse stichting SSS, informeerde naar de aard van onze activiteiten, in verband met de plannen die SSS heeft om een denktank in te stellen die voor de verbetering van het literatuuronderwijs een aantal ideeën op een rij gaat zetten. Wij hebben van onze betrokkenheid en waardering voor het initiatief blijk gegeven en wachten op een uitnodiging om iemand naar deze denktank af te vaardigen. Daarin zitten dichter-docent Ed Leeflang, schrijver (en ex-docent) Willem van Toorn, de bibliothecarissen Josine van den Berg en Lidy Willems en de docenten Thea van der Poel en Arnold Slaghek. Zij zullen nagaan hoe men het literatuuronderwijs kan verlevendigen en hoe leerlingen gestimuleerd kunnen worden om ook in hun vrije tijd te lezen.

Deze nieuwe activiteit van SSS past wel in de gerichtheid van de stichting op het onderwijs. Daarvan getuigen recente produkties als twee videobanden met de schrijvers Karel Eykman (fictie) en Midas Dekkers (factie) in de hoofdrol. Eykman wordt door een meisje, Sara, bevraagd over het ontstaan en de produktie van *Floortje en de Tempelino's*, Dekkers geeft antwoord op de vraag hoe hij aan zijn infor-

matie komt voor zijn populaire *Eten is weten* en hoe de vormgeving van dat boek is verlopen. Verder is een nieuw initiatief de folder *Boek op school*. In deze gratis te verkrijgen folder vindt men adviezen van Joke Linders voor de samenstelling van een aardige schoolbibliotheek en hoe met de boekhandel en de openbare bibliotheek op te trekken voor de zinvolle introductie van schrijvers. Dit voorjaar verschijnt Boek op School 2 met als thema ‘voorlezen’.

SSS verzorgt in het najaar van 1991 een nascholingscursus voor leraren Nederlands. Daarin zullen tijdens vijf of zes bijeenkomsten auteurs hun visie geven op het literatuuronderwijs. Ze vertellen hoe ze hun werk graag behandeld zouden zien en reageren op de manier waarop hun werk in literatuurschoolboeken paradeert. Reeds toegezegd hebben Hermine de Graaf, Ed Leeflang en Willem van Toorn. Men begint met deze cursus op een of twee lerarenopleidingen. Loopt ze goed dan zal ze ook aan andere lerarenopleidingen worden aangeboden. En die zijn wel weer zo dat ze graag docenten uit de regio bij het spel betrekken.

Tenslotte zal SSS meewerken aan de Dag van de Literatuur die Bulkboek tot zo'n groot sukses heeft gemaakt en waarop, zoals afgelopen 6 maart, duizenden leerlingen komen. In 1992 organiseert men een dag voor de leraren -hopelijk niet alleen voor de neerlandici maar ook voor de docenten vreemde talen!-. Dan zal het gaan over zaken als: het belang van de schoolbibliotheek, de samenwerking met de openbare leeszaal, de keuze van boeken voor de Lijst. Onze wens: laat het ook eens over de methoden gaan, de werkvormen, de manier waarop literatuur in de klas gebracht kan worden.

Cursus Literatuurwetenschap en didactiek

‘Overal kloven, hier en daar een vlonder’ schreven we ruim tien jaar geleden. Een van de kloven geldt de afstand tussen literatuurwetenschap -wat deze op een bepaald ogenblik van de ontwikkeling ook inhoudt- en het literatuuronderwijs. Aan de VU zal het overigens niet liggen. Terwijl Dick Schram en Elrud Ibsch in november vorig jaar met het boek *Literatuur in functie* een theoretische opening van de empirische literatuurwetenschap naar de literatuurdidactiek maakten, hebben zij en Cor Geljon daar dit voorjaar een praktische aanvulling op

gegeven met hun cursus ‘Literatuurwetenschap en didactiek’. Daarin werden in februari en maart ontwikkelingen in de literatuurwetenschap en hun toepasbaarheid voor het onderwijs aangegeven. Dick Schram en Elrub Ibsch schetsten telkens ontwikkelingen in de literatuurwetenschap en leesprocessen, terwijl Cor Geljon de consequenties naging voor de didactiek van het literatuuronderwijs. Er was grote belangstelling voor deze cursus. Volgend jaar in de gaten houden!

Literatuur en leerling: een antithese?

Uit latitudinaal oogpunt verdient een tweede VU-cursus de aandacht, die eveneens reeds is afgelopen. Dat was er een over het motiveren van leerlingen om bij de literatuurles te blijven, en behalve neerlandicus Cor Geljon werkten daar de didactici Klassieken (Caroline Fisser), Engels (Jan Mulder), Duits (Cees Tuk) en Frans (Ton Hoekstra) aan mee. De opzet -voor de pauze een inleiding door de didacticus, na de pauze bespreking van de mogelijkheid om de procedure binnen het eigen vak toe te passen- beviel heel goed. Caroline Fisser, om een voorbeeld te noemen, werkte met haar behandeling van klassieke thema's door alle literaturen heen. En Jan Mulder gaf met naar bibliotherapie zwemende procedures een bijzondere kijk op Engelse teksten.

Onder de 30 deelnemers waren jammer genoeg geen docenten Duits, maar wel veel leraren Nederlands en Engels, wat minder Frans en twee classici.

Hongarije-Nederland-Vlaanderen

In *Pedagógiai Szemle* van oktober 1990 weidt Veronika Kiss-Spira uit over het literatuuronderwijs in Vlaanderen. Al eerder deed zij dit met Nederland. Kiss-Spira is docente Engels en Hongaars aan een gymnasium in Boedapest en als literatuurdidacticus verbonden aan de universiteit van Boedapest. Met Piet van de Ven en Resy Delnoy (KU Nijmegen) en Stephen Parker in Norwich vormt zij binnen het IMEN (International Mother Tongue Education Network) een team dat docentenactiviteiten volgt en uitwisselt, vandaar dat zij naar onze regionen kwam op zich om de hoogte te stellen van de situatie in het moedertaalonderwijs, en in het bijzonder het literatuuronderwijs. Met Wam de Moor (eveneens KU) wis-

selt zij eveneens onderzoekgegevens uit over de toepassing van tekstervarings- versus tekstbestuderingsmethoden. Voor haar beschrijving van het Vlaamse moedertaalonderwijs putte zij vooral uit de publikaties van Frans Daems ('Mother Tongue Education in Flanders in the seventies en the eighties: a story of good intentions and handicaps', 1984, *Two weeks of Dutch in a Flemish school in Belgium*, Antwerpen 1986).

Stichting Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur

Ten tijde van de verschijning van deze eerste Tsjip is de stichting Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur dankzij de onvermoeibare redacteur Toin Duijx toe aan de 5e jaargang en het 17e nummer van haar *Documentatieblad*. Van een onooglijk offsetje is het blad uitgegroeid tot een keurig verzorgd katern in stevig omslag, dat de doelstellingen van de stichting in reële bijdragen concretiseert. Wie de literaire vorming vroeg wil laten beginnen kan niet volstaan met de NBLC-publikaties, hoe belangrijk deze ook zijn, maar vindt in het Documentatieblad telkens welkome aanvullingen. Interviews met belangrijke jeugdboekenauteurs, pittige besprekingen van studies over jeugdliteratuur, een treffend in memoriam voor An Rutgers van de Loeff-Basenau en bijvoorbeeld in nr. 16 een interessante lezing van Tom van der Voort, bijzonder hoogleraar in de studie van Kind en Media aan de Rijksuniversiteit Leiden, over de amechtigheid van de leesbevordering en wat eraan zou kunnen worden gedaan.

Geen literaire vorming zonder leesbevordering, dus wat kunnen wij van de hooggeleerde Van der Voort leren? Hij bepleit om te beginnen een ruimere geletterdheid dan boekgeletterdheid en liefst meer aandacht voor geletterdheid via de computer dan voor televisie-geletterdheid, omdat de laatste zich door veel kijken vanzelf wel ontwikkelt. Hij denkt ook dat op school het boek te vaak als een opgave wordt gepresenteerd 'onder verwaarlozing van activiteiten die kinderen plezier in lezen bijbrengen' (p.6).

Van der Voort beschrijft een experiment met televisie en boek waaruit bleek dat kinderen een verhaal op televisie verteld beter onthouden dan een vergelijkbaar verhaal, voorgelezen uit een boek. Het visuele bleek een ondersteuning, maar dan

vooral voor het onthouden van *de actie* in het verhaal. *De fantasie* werd meer geprikkeld door het voorgelezen verhaal. Tekeningen die kinderen na afloop maakten bleken origineler en als ze een voortijd afgebroken verhaal moesten voltooien, bleken de (voor)leeskinderen beter af dan de TV-kinderen. Voor *creatief denken* gold een vergelijkbare uitkomst. En TV-kinderen, gewend aan snelle beeldwisselingen, hielden er een veel impulsievere *kortere denkstijl* op na dan (voor)leeskinderen. Dezen gebruiken in hun navertelling ook *'bloemrijker' taal* (is dat niet aardig?) en ze verwijzen *preciezer* naar bepaalde personages. Wezenlijk lijkt ons dit: 'Het boek biedt [in tegenstelling tot het TV-verhaal] een compleet taalmodel, omdat behalve de dialoog ook tijd, plaats en handeling worden beschreven'. Van der Voort wijst ook op de bulk-tijd die in het kijken naar TV gaat zitten: ook als het je niet interesseert blijf je vaak kijken. Dat betekent: duidelijk verminderde aandacht. Boeit een boek niet, dan gaat het gewoon dicht.

Tsjip, nummer 2

In de volgende Tsjip beginnen wij naast de hier aangeboden rubriek en de grotere bijdragen aan een afdeling Boekbesprekingen. Selectiecriterium voor te bespreken uitgaven zal zijn of aan deze op enigerlei wijze bijdraagt aan de theorie of praktijk van de literaire vorming.

Leden die zich geroepen voelen aan deze rubriek mee te werken, nodigt de redactie graag uit zich bij haar aan te melden.

[Nummer 2]

Tsjip

‘In de moderne kunst zal de schoonheidservaring min of meer samenvallen met, of zelfs overspoeld worden door het gevoel dat je zoiets nog niet eerder zo gehoord, gezien of gelezen hebt. Het nieuwe dus, dat rechtstreeks is aangesloten op het ware. Waarschijnlijk was dat vóór de moderne tijd zo'n beetje andersom. Een kunstwerk was mooier als het meer in overeenstemming was met een buiten het kunstwerk bestaand model. Als dat zo was, moet dat ook gevolgen hebben gehad voor de waarheid, namelijk dat die veel minder particulier, veel algemener zal zijn geweest. In de moderne tijd is het besef gegroeid dat dé waarheid niet meer bestaat -onderzoek zal uitwijzen dat het woord juist daarom veel vaker wordt gebruikt-, dat waarheid hoogstens een particulier inizcht kan zijn. Omdat ieders waarheid anders is en zij zich pas openbaart in de vorm, zal die vorm anders zijn dan alle andere, nieuw dus. Een interessante kwestie is nu hoe het komt dat dat nieuwe zich ook na honderd jaar nog laat ervaren als nieuw. Want dat is zo. Een kubistisch schilderij of een Mondriaan ervaar ik iedere keer onherroepelijk als nieuw, terwijl er alweer zoveel op gevolgd is. Kunst is blijkbaar geen mode.’

Robert Anker, ‘Waarheid en schoonheid’.
In: *Tirade* 333, maart-april 1991, 120-140.

Classical Students at Work

Redactioneel

Hij heeft, als oud-fractievoorzitter van de PvdA in Nijmegen, zijn partijgenoten in de Tweede Kamer bestookt met brieven over de voor kunst en cultuur zo noodlottige basisvorming, hij schreef in de NRC-Handelsblad van 10 juni 1.1. zijn gal uit over de onzin van het voorgenomen programma, dat bandenplakken en een knoop aannaaien als schoolse activiteit stelt boven literaire vorming, en hij ging voor Tsjip na hoe de nieuwe eindexamens Grieks en Latijn het oude vertaalonderwijs aan de gymnasia stuwen in de richting van echt, interessant literatuuronderwijs. Anton van Hooff, universitair hoofddocent oude geschiedenis aan de K.U. Nijmegen en voorzitter van de Vereniging van Classici in Nederland, wetenschapper en onderwijsman in hart en nieren en gewaardeerd bij studenten en collegae om zijn didactische kennis van zaken.

De actualiteit in de literaire vorming. We beginnen in deze Tsjip met de uitvoering van het plan om dichters, prozaschrijvers en soms ook essayisten die een belangrijke literaire prijs krijgen met een literatuurdidactische benadering bij de Tsjip-lezer te introduceren. De winnaar van de AKO-literatuurprijs, P.F. Thomése is de eerste. Wam de Moor, jurylid, geeft zijn selectie uit de bundel *Zuidland* en licht deze toe.

Grieks, Latijn, Nederlands, maar ook Frans en Duits deze keer. Arie van den Akker werkt al jaren met de *Exercises de Style* van Raymond Queneau in de klas. Daarvan het verslag. Eus Schalkwijk promoveerde onlangs op een analyse van de wijze waarop docenten Duits een zestal literatuurboeken of een eigen methode hanteerden in de klas. Zijn interessante studie wordt besproken door Anja Bijlsma-Lindaart en zelf vertelt hij hoe de resultaten van zijn onderzoek doorwerken in de voorbereiding op een nieuw literatuurboek.

En een tweede gesprek met de literatuurdocent. Nu met Riet Ross van het Christelijk Streeklyceum in Ede, begonnen in het lager onderwijs en van alle markten thuis. Weet wat ze wil en doet dat ook. Lezen dus. Tenslotte tweemaal 80-jarige, eeuwig jonge Annie M.G. Schmidt: eerst met een gedicht ‘Bij het omslag’, daarna in de nieuwe rubriek Boekbesprekingen. Ook daarin: Bzzlletin als bemiddelaar tussen literatuur en school.

Bij het omslag

Jonkheer van Emmelebom tot Zuilen
reed met een wagentje door de stad,
reed met een wagentje vol met uilen,
die hij voor letterbanket wou ruilen,
omdat hij daar zo'n zin in had.
Iedere uil zat op een lat,
zó reed de jonkheer door de stad.

Eerste van de vijf strofen die het kindervers 'Veertien uilen' van Annie M.G. Schmidt telt. Het gedicht staat in de gelijknamige bundel uit 1952. En het gaat mij niet alleen om de tekst maar ook om de twee verschillende illustraties die voor elkaar opvolgende uitgaven werden gemaakt. Die tekeningen zijn namelijk duidelijk verschillende interpretaties van het gedicht en daarom staan ze op de voor- en achterzijde van deze Tsjip: voorop de latere van Peter Vos, achterop de oertekening van Wim Bijmoer uit 1952. Daarom, maar ook omdat we de dichter die aanleiding gaf tot dit geteken, bij haar tachtigste verjaardag in Tsjip minstens willen noemen. Het gedicht is het gemakkelijkst te vinden in *Ziezo* -de 347 kinderversjes-, in 1987 bij Querido verschenen. De illustratie van Peter Vos staat daarbij. Is het een indicatie voor de instemming met zijn interpretatie van 'Veertien uilen'?

Het verhaal van het gedicht -want als alle versjes van Schmidt zit er een gek verhaal in- is dat een hoge heer met een karretje door de straten trekt, waarop veertien uilen.

Voor alle ramen en voor alle deuren
stonden de mensen verbaasd en star,
toen ze het wonder zagen gebeuren
dat daar een jonkheer liep te leuren
met veertien uilen op een kar.

Er ligt hoe je deze regels ook leest een fors accent op 'jonkheer', een wonder is het, hoe beschamend ook voor hem, is de verborgen boodschap. 'Verbaasd en star', dat klinkt tegenstrijdig met de volgende regels, vind ik:

Iedereen vond het een leuk idee,
maar om ze zelf te hebben? Nee!

Iedereen praat over die veertien uilen op een lat, maar niemand wil ze hebben, en dat is knap vervelend voor de jonkheer, want die wil ze ruilen voor 'letterbanket', ofschoon weer niet van harte. Want als een bakkertje die uilen wel wil inruilen voor een kilo fijn banket om er de mui-

zen mee te bestrijden, keert de jonkheer met zijn kar terug naar zijn huis aan de Vecht, wel met een letter, maar zonder zijn uilen:

en hij moest even een klein beetje huilen:
hij was zo vreselijk aan ze gehecht.

Wim Bijmoer las de tekst oppervlakkig, mogelijk gefrappeerd door de knotse situatie die Schmidt opriep: we zien zijn jonkheer breed grijnzend van opzij en de veertien uilen stuk voor stuk, zeven elk op een eigen latje, zeven andere fladderend rond kar en jonkheer. Dat de jonkheer met zijn ruil een noodsprong maakt die hij liever achterwege had gelaten blijkt nergens. Wel worden wij als kijkers gedrongen in de rol van de mensen die de jonkheer voorbij zagen gaan en het gek en leuk vonden. Meer niet.

Peter Vos' tekening vind ik aangrijpend. De schlemiel die mij aankijkt bewerkt dat ik mij betrokken voel bij zijn lot. De veertien uilen, zitten dicht tegen elkaar aan, als een groepje veroordeelden dat zijn lot al heeft geaccepteerd. Ik herken in de tekening wat ik ervoer bij het lezen van het gedicht. Ook al eindigt Schmidt dat gedicht met:

En als je nu nog weten moet
wat of een bakker met uilen doet?
Tegen de muizen
tegen de muizen
tegen de muizen.
Is het zo goed?

het tragikomische slot ligt daarvóór, de rest is afronding in de sfeer waarin het gedicht begon. Dat hoort zo bij Schmidt.

Dat uitgever en dichter Vos verkozen boven Bijmoer is dan ook een verbetering van de samenhang tussen tekst en illustratie. Lesidee voor de basisvorming: gedicht laten lezen en illustratie laten kiezen ‘die het beste bij het gedicht aansluit’; met verantwoording. Leren ze van. (WdM)

Anton J.L. van Hooff

Vertaling in nieuwe functie bij de oude talen

Deden we op het oude gymnasium eigenlijk wel iets anders dan woordjes leren en moeizaam vertalen? De eigen herinnering aan de klassieke opvoeding wordt vooral bepaald door de hoogste klassen, waarin wij als alpha's meer dan de helft van de lesuren in de laatste klassen besteedden aan -wat officieel heette- de Griekse en Latijnse Letterkunde. De praktijk kwam neer op verheven puzzelen. De veldslagen van Livius duurden vele weken en flitsende discussies van Plato sleepten zich van les tot les voort.

Vertalen als puzzelen

De leraren klassieken van toen waren te benijden. Ze waren de vorsten op school met een exclusief en dominant vak, te vergelijken met de positie van wiskundigen nu: wat stuntelen die leerlingen toch met de sommen waarvoor je als expert je hand niet omdraait. De technische voorsprong van de vertaalvaardigheid is van een vergelijkbare orde. Met een minimum aan voorbereiding -even een stukje inzien- wordt een maximum aan zelfbevestiging bereikt.

Natuurlijk wisten de classici indertijd te beargumenteren dat het vertalen als zodanig een vormende waarde had. Rob van Krieken, medewerker bij het CITO, heeft in 1981 in zijn *Vertalen: de klassieke toets* (Levende Talen 363, juni 1981) blootgelegd hoe schamel het denken van de vertalende leerling in feite is. Hij heeft groepen (succesvolle) eindexaminati stukken laten vernederlandsen terwijl ze hardop dachten. De belangrijkste techniek bleek het aan elkaar knopen van semantische inhouden van woorden te zijn, eufemisme voor het woordjes in het woordenboek opzoeken en dan maar proberen er iets zinnigs van te maken. Met dit schotsen springen van woord tot woord kom je een heel eind, bijvoorbeeld tot voorbij het eindexamen, maar of het veel van doen heeft met de grootse vorming die de classici in de dagen van olim eraan toeschreven, is uitermate aanvechtbaar.

Maar in die dagen was er geen behoefte aan een goed gefundeerde rechtvaardiging. Er was geen groot contrast met de werkwijze van de moderne vreemde talen die ook de grammatica-vertaal-methode hanteerden. Bij het eindexamen Engels, Frans en Duits hoefde ‘alleen maar’ een moeilijk stuk proza in het Nederlands te worden omgezet. Hoe uitwendig en ‘technisch’ deze vorm van taalbeheersing was, bleek bij het eindexamen Frans op ons lyceum. De kwaliteit van het onderwijs in die taal had veel te lijden gehad van niet zeer bekwame en -laten we het vriendelijk zeggen- niet al te energieke docenten gedurende onze schoolloopbaan. Niettemin werd de doctorandus Frans die onze klas de

laatste twee schooljaren had, aangenaam verrast door de punten die zijn gymnasiumklas behaalde voor de eindexamenvertaling: zijn onderwijs was toch doelmatiger geweest dan hij zelf gedacht had. Vol goede moed ging hij het H.B.S.-examen in, maar daar vielen de leerlingen -en hijdoor de mand: de (actieve) beheersing van de taal bleek volstrekt onvoeldoende. Wij hadden als gymnasiasten eenvoudig onze vaardigheid in het decoderen van teksten in n'importe welke taal toegepast op de tekst die toevallig in het Frans was gesteld.

(Na een periode waarin ik het betreurde vrijwel geen actieve beheersing van de moderne talen op school te hebben opgedaan, ben ik thans toe aan een herwaarding; de studenten die ik nu meemaak, mogen dan wel even in staat zijn hun koffie in het Frans te bestellen of een metrokaartje te kopen, maar ze schrikken terug voor de lectuur van inhoudrijke teksten die voor de (aankomende) academicus zijn bread and butter zijn.)

Waartoe de africhting van leerlingen tot zinnen-decodeerders leidde, heb ik zelf ervaren in de overgangsjaren. In 1973 las ik dezelfde Griekse tragedie met mijn vijfde klas (Mammoet) en met mijn zesde klas (pre-Calsiaans). Als ik bij die ‘oude hap’ uitweidde over de loop van het verhaal, de dictie, de tragische kijk of de werkelijkheid van de wereld waarin de tragedie functioneerde, werden de pennen prompt neergelegd: dat waren extra's die er toch niet toe deden. Bij het eindexamen hoefde immers alleen een ongezien stuk vertaald te worden? De leerlingen van de vijfde reageerden heel wat alerter, zij wisten dat de informatie bij het schoolonderzoek gevraagd zou kunnen worden.

Literair heil door een eindexamen?

Het centrale eindexamen klassieke talen heeft tot 1991 aan de vakken het keurmerk van de warme bakker gegeven: er werd zoals vanouds een authentieke tekst ter vertaling voorgelegd. Tot en met 1990 jaar moest een niet te moeilijk, niet te lang stuk Grieks/Latijn in goed Nederlands worden vertaald. De motivering voor de vertaalopdracht was indertijd om centraal de voorwaardelijke kennis te toetsen. Men dacht dat de vertaalvaardigheid wel vanzelf zou worden verworven tijdens de lectuur. Het schoolonderzoek zou het moment zijn waarbij de eigenlijke hoge, literaire doeleinden zouden worden getoetst.

Achteraf gezien was deze opzet naïef. Natuurlijk gingen leraren hun pupillen voorbereiden op het CSE door hun in de laatste twee jaren proefvertalingen voor te leggen. Er ontstonden gênante situaties: de discrepantie tussen het cijfer behaald voor het CSE en de score voor het schoolonderzoek was soms zo groot dat de apotheotische toetsing als geheel een gelegitimeerde fraude leek. Hoewel leraren doorgaans bij rondvragen verzekerden dat de voorgelegde vertaalopgaven niet te moeilijk waren, moesten de cijfers voor het CSE met kunst- en vliegwerk op een aanvaardbaar niveau gebracht worden. Niettemin haalden de vakken die door gemotiveerde leerlingen in hun pakket waren gekozen, ontmoedigend hoge percentages onvoldoendes. Er waren natuurlijk leraren die onverfroren betoogden dat dit pedagogisch een wenselijk si-

tuatie was -‘dan beseffen ze tenminste dat het moeilijk is’-, maar de overtuiging groeide dat er iets moest gebeuren.

Maar wat? De vertaalopdracht was indertijd als een interimopolossing gedacht. Men had zich voorgesteld dat zich een nieuwe praktijk zou uitkristalliseren die vanzelf een nieuw eindexamen zou scheppen. Vijftien jaar werden er allerlei voorstellen geformuleerd die telkens stuitten op en monsterverbond van behoudensgezinden en bepleiters van een radicale verandering. Uiteindelijk -in de ontdemocratisering van de tweede helft van de jaren tachtig- heeft een gevolmachtigde commissie de knoop doorgehakt. Hoog zijn de hartstochten opgelaaid, maar vrijwel iedereen lijkt zich nu te kunnen vinden in de formule die de Werkgroep Eindexamen Klassieke Talen heeft uitgewerkt en die door de staatssecretaris is gefiatteerd.

Wat is de essentie van de nieuwe opzet, waarmee in 1990 is geëxperimenteerd en die in 1991 voor alle scholen regel is geworden? Voor een bepaald examenjaar wordt een literair genre en een bijbehorende kernauteur aangewezen als stof voor het centraal examen: het epos (Homeros), historiografie (Tacitus), brieflectuur (Plinius) en dergelijke. Een syllabus omschrijft de eisen. In ieder geval moet er door de leerling vertaalvaardigheid in de aangewezen stof zijn opgedaan, want zij/hij zal op het eindexamen een kleine, ongeziene passage in het Nederlands moeten omzetten. Met de dictie van de auteur is zij/hij in de voorbereiding vertrouwd gemaakt. De helft van de eindscore wordt echter bepaald door vragen die betrekking hebben op een gelezen passage, die in het Grieks/Latijn wordt voorgelegd, door vragen over een groter geheel van het literaire werk, dat in vertaling is gelezen, door vragen over de cultuurhistorische achtergrond en door vragen over de receptie van genre/auteur in de Westerse cultuur.

Verrijking van de literaire competentie

Dit eindexamen brengt over een breed front vernieuwing. Is het werkelijk het paard achter de wagen spannen door innovatie van onderwijsinhoud af te dwingen via de toetsing? Het is nu eenmaal heel moeilijk een kar die vastzit, in beweging te krijgen. Men moet werkelijk zijn blijven steken in het denken van de jaren zeventig om te menen dat intrinsieke motivatie voldoende is om de authentieke, natuurlijk hogere doelstellingen te bereiken.

Het eindexamen klassieken heeft een nieuw gezicht gekregen. Heel concreet is dat te zien aan de twee eindexamenbundels die ieder jaar uitkomen. Er is gelukkig een einde gekomen aan de kopieercultuur. De goed ogende bundels bevatten de componenten van het eindexamen: oorspronkelijke teksten veelal met opdrachten, flinke lappen in Nederlandse vertaling, achtergrondinformatie over auteur/genre en informatie in tekst en beeld over de invloed van het betreffende stuk literatuur op de Europese cultuur.

Dit pakket dwingt een bredere literaire en intellectuele vorming af: er moeten artikelen op niveau worden bestudeerd en de receptiegeschiede-

nis moet de ogen van de leerling blijvend openen voor de doorwerking van de klassieken. Voor de culturele vorming kan deze verbreding veel betekenen, zeker als men ook de moed zal hebben de beeldende kunst als een component in het eindexamen op te nemen. Nu heeft men dit experiment nog niet aangedurfd, om toetstechnische redenen, zegt men. Het heeft natuurlijk ook alles te maken met de cultus van de tekst die de classicus eigen is.

Hoe dan ook, alle activiteiten cirkelen om hoogwaardige literaire teksten in een oude taal. Hier hebben we het unieke van de klassieken: de teksten zijn door het selectieproces van eeuwen gefilterd. Echt triviale literatuur is er eigenlijk niet en voor zover zij wel in onze handen is, zou het verspilling van energie en kostbare onderwijstijd zijn om daarvoor kennis van Grieks/Latijn op te bouwen. De taal is in meer dan een opzicht oud. Zij wordt niet meer gesproken, maar bovendien zijn de codes waarvan authentiek literatoren zich bedienen, de moderne mens niet meer vertrouwd. Het epos is geen levend genre meer; hoogstens kan men in de film, een medium met eigen genretaal, het episch onderken-

nen. Bij nadere beschouwing geldt voor alle antieke literaire genres dat zij -zeker voor de scholier- bevreemdend zijn: wat correspondeert nog volledig met de tragedie of de Ciceroniaanse pleitrede?

De vreemdheid betekent niet dat de leerling principieel altijd buitenstaander zal blijven. De bevreemding kan juist didaktisch worden uitgebuit. Maar de afstand tussen ons en de klassieken betekent wel dat er op vele niveaus 'vertaald' wordt.

Zoals we gezien hebben, blijft er een bescheiden rol over voor de vertaling als toetsing van technische taalkennis, omdat de eindexamenkandidaat een 'nieuw' stuk van een vertrouwd auteur moet kunnen verdietsen. In de lespraktijk zal de leraar zijn leerlingen dus zelfstandig laten stoeien met de oorspronkelijke tekst om de gewenste technische vaardgheid op te bouwen.

Maar gedurende een flinke periode, een half jaar lijkt een te bescheiden schatting, zal de leerling gesteund door docent en aantekeningen, de authentieke tekst gelezen hebben. Op het examen wordt een gelezen stuk voorgelegd, maar er wordt niet gevraagd de 'oude vertaling' te reproduceren. Er moeten opdrachten worden uitgevoerd waardoor de leerling begrip van de tekst en van de literaire procédés demonstreert.

Naast een trage decodering van wat nooit meer kan zijn dan een aantal fragmenten, moet de leerling ook flinke lappen van het betreffende genre in Nederlandse vertaling lezen. Deze snelle verkenning van een tekstgeheel kan verschillende functies hebben: als alleen de passages die in de authentieke tekst worden overgeslagen, worden overbrugd, blijft de functie beperkt tot het kennis nemen van de loop van het verhaal/betoog. Fraaier is als stukken authentieke lectuur kunnen worden ingebed in de lezing van de vertaling. Ook heeft het waarde andere passages van dezelfde of een ander auteur ter vergelijking in behoorlijk tempo te lezen.

Het nieuwe eindexamen brengt dus een verrijking van leesmanieren. De weg wordt gebaand voor didaktische praktijken die nog niet zo gangbaar waren: leerlingen worden uitgenodigd vertalingen te vergelijken met andere versies en met het origineel. Zij ontdekken dat vertalingen heel verschillende functies kunnen hebben: die van een werkvertaling aan de ene kant van het spectrum tot die van de herschepping. Soms zal de docent hun een werkvertaling verschaffen en de opdracht geven een rijke vernederlandsing te produceren. Ook het creatief schrijven -maak je eigen bewerking- komt in het vizier. Iedereen die dit 'spel' met zijn leerlingen heeft gespeeld, kan getuigen hoe dankbaar deze 'techniek' is: niet alleen krijgen eigen literaire vermogens de ruimte, ook het begrip voor de functie van de oorspronkelijke tekst neemt toe: hij blijkt niet zo eenduidig als eerst leek. Ook het klassieke literaire werk noodt tot communicatie.

Naast zulke werkvormen van wat ik in de klassieke kring wel eens 'Wam-de-Mooren' heb horen noemen, is er nu een grotere ontvankelijkheid voor dramatische werkvormen waar te nemen. Veel classici dach-

ten dat er niets was tussen de passieve lectuur in de klassen en de heuse opvoering van een antiek toneelstuk. Nu blijken technieken als interviewen van de dramatis personae of de ‘monologue intérieur’ de leerlingen nader tot de tekst te brengen. Zulke technieken kunnen in een normaal klaslokaal in een gewoon lesuur worden geprogrammeerd.

Zo wordt er eindelijk een brug geslagen met methoden die in de onderbouw inmiddels gangbaar zijn. *Via Nova, Taal der Romeinen* en *Redde Rationem*, de grote drie onder de leergangen Latijn, bieden allang creatieve opdrachten. Nu dreigen zij zelfs tekort te gaan schieten in het ontwikkelen van tekstbegrip dat voorbereidt op de laatste leerjaren. Alleen *Taal der Romeinen* heeft met het oog hierop systematisch een ‘leergang’ ingebouwd. Van het begin af worden leerlingen uitgenodigd tot ‘literary appreciation’: zij moeten bijvoorbeeld de afloop van een verhaal voorspellen. Hun wordt gevraagd hun mening te geven over de hoofdpersonen. Leerlingen antwoorden dan dat zij aanvankelijk de bankier Caucilius een nare man vonden, maar dat ze hem allengs meer zijn gaan waarderen. ‘Vannacht heb ik van Quintus gedroomd,’ verklaarde eens een leerlinge; welke leergang heeft zo'n impact? Gaandeweg worden de ogen van de leerlingen geopend voor de literaire ‘trucs’: de klassieke stijlleer met zijn figuren wordt gebracht in functie van tekstbegrip en niet als het herkennen van eigenaardigheden (als mijn lerares vroeg: ‘welke stijlfiguur is dat?’ kon je met gesloten ogen ‘chiasme’ antwoorden). In *Taal der Romeinen* worden leerlingen ook ertoe gebracht om te schrijven, een fabel bijvoorbeeld.

Het nieuwe eindexamen klassieken is realistisch en getuigt van verbeeldingskracht. De geringere betekenis die aan actieve vertaalvaardigheid wordt toegekend, doet recht aan de tegenwoordige functie van die competentie, die alleen blijvend kan zijn bij hen die op de universiteit erin doorgaan. Daarmee is het niet een zinloze vaardigheid; ook de wiskundesommen van het eindexamen hebben de meesten van ons alleen maar in die toetsperiode kunnen maken. De technische vaardigheid dwingt tot een zekere mate van taalkennis (woordkennis, etymologie, kennis van een flecterende taal), die van blijvende betekenis is, getuige de uitlatingen van oud-gymnasiasten.

De gevarieerde functies die de vertaling in het nieuwe eindexamen krijgt, zullen de leerlingen helpen de antieke teksten als literatuur te appreciëren. Deze gymnasiasten zullen de kern vormen van een publiek dat niet terugschrikt voor contact met oude letterkunde. Op deze manier draagt het onderwijs klassieken bij aan de literaire competentie.

Wam de Moor
Thoméses *Zuidland* in de klas

1. Inleiding

Op 27 maart werd P.F. Thomése's verhalenbundel *Zuidland* genomineerd voor de AKO-literatuurprijs; bijna twee maanden later, op 21 mei, ontving de debuterende auteur deze uit handen van AKO-directeur Paul Kleyngeld. Het Algemeen Dagblad sprak van ‘een elegante oplossing’, bleef bij het eerder door velen gedeelde verwijt dat *Advocaat van de hanen* van Van der Heijden en *De wetten* van Connie Palmen natuurlijk genomineerd hadden moeten worden, maar erkende tegelijkertijd dat deze werken het uiteindelijk best hadden kunnen afleggen tegen Thoméses debuut.

Het gaat hier inderdaad om een boek van klasse. En om een auteur die lijkt te weten wat hij wil. In een voortreffelijk interview van Janet Luis in NRC-Handelsblad van 10 mei 1991 lezen we dat persoonlijke waardering van dichter Hans Vlek, een hartelijke brief van Geerten Meijsing of de betrokkenheid van een ontroerde bisschop Bluyssen hem meer doen dan lovende kritieken of het winnen van de AKO-prijs. En dat klinkt nog oprecht ook. Thomése is 33 jaar, schreef ruim tien jaar geleden een roman die geweigerd werd en werkte tot zijn 26ste als redacteur bij het Eindhovens Dagblad. Toen ging hij geschiedenis studeren en zich in feite vooral wijden aan het schrijven. ‘Als ik bij het Eindhovens Dagblad was gebleven, was ik allang chef van de kunstredactie of iets dergelijks geweest. Dan had ik nu een auto van de zaak gehad en misschien wel een autotelefoon. Terwijl ik nu toch een beetje een ploeteraar ben. (...) Ik heb er nooit zo'n hang naar gehad om als persoon in de letteren te bestaan. Daarom heb ik ook voor initialen gekozen. Zo afstandelijk mogelijk.’

2. Context

Met zijn drie verhalen wil Thomése ‘een Hollandse mythologie’ blootleggen. Die wordt bepaald door onze werklust en praktische zin en een sterk religieus besef, door de tegenstelling tussen ‘enorme deemoed en het avontuurlijke van de ontdekkingsreizen’, terug te vinden in het landschap: ‘Die lage horzion met die geweldige lucht erboven. Iemand die onder zo'n enorme hemel woont, moet zich haast wel nederig en overbodig voelen. Ik kan me dat verlangen naar religieuze beleving goed indenken, omdat het zo dicht aanleunt tegen de kunstbeleving. Als je heel erg van kunst houdt, dan zit je dicht bij dat religieuze. Het is een romantisch verlangen om op te gaan in schoonheid en waarheid dat iedereen eigenlijk wel kent.’

Thomése voelt zich vooral aangetrokken tot de 16e en de 18e eeuw omdat dit perioden waren van overgang en twijfel en wij ons als even grote twijfelaars daarin kunnen spiegelen. In die context plaatst Thomése ook

de zorg om de eigen dood: net als in de rijke 18e eeuw is onze eigen dood het enige waar we nog over in zitten. Het is voor hem een belangrijk thema. Het gespartel van de mens amuseert hem enigszins, hij vindt het treurig en vermakelijk tegelijk, maar het geeft ook rust: het kruis wordt ons eenmaal afgenomen, aan het leed komt een einde in de dood. Keerzijde: het leven glipt je door de vingers: ‘Alleen door te schrijven kun je het verijlende leven nog een beetje onder controle houden.’

Thomése neemt de literatuur zeer ernstig. Hij erkent Van Schendel in diens roman *De Waterman*, Thomas Mann en L.-F. Céline als zijn peetvaders, schrijvers die alles over hebben voor hun stijl. ‘Als je een boek schrijft, dan moet elke zin goed zijn.’ Van gespeelde lichtvoetigheid en het branie-achtige van Bril & Van Weelden moet hij niets hebben. Iemand als Bloem die niets gaf om zijn eigen poëzie is hem liever: ‘de meeste schrijvers vind ik vrij onaangenaam door hun monomane, pretentieuze, solipsistische, ik-ben-het-leven-houding.’

3. Literaire analyse

In zekere zin zou men kunnen zeggen dat Thomése *historische* verhalen schrijft, in deze zin namelijk dat in elk der drie verhalen uit de bundel een personage uit de vaderlandse geschiedenis tot de hoofdpersonen behoort. Door die personages situeert de lezer het verhaal in een bepaalde tijd en men kan vaststellen dat Thomése zich op de hoogte heeft gesteld van de historische perioden waarin achtereenvolgens jonker Jan van der Does (of de dichter Dousa), de ontdekkingsreiziger Jacob Roggeveen en de hertog Johan Willem Ripperda op dit ondermaanse hebben rondgewandeld, -gevaren en gereden. Wie zich daarbij evenwel verhalen voorstelt als levensgeschiedenissen met alle concentratie op de historische figuren vergist zich. Eerder lijkt het alsof -en daarin zou ik Thomése willen vergelijken met F.B. Hotz- de figuren uit het verleden voor de schrijver als oriëntatiepunt dienen om wat hij te vertellen heeft over de twijfel en de smart die de dood in het leven óns berokkent in een enigszins afstandelijke context te plaatsen. Typerend hiervoor is dat in het hele boek slechts één jaartal wordt genoemd, 1721, het jaar waarin Roggeveen uitvoer om eindelijk op zoek te gaan naar Zuidland. Het gevolg van deze optiek is dat wij ons niet laten meeslepen door zijn verhaal, maar vooral oog krijgen voor wat de thematiek ervan is, de thematiek die de auteur, zoals ook blijkt uit bovenvermeld interview, in haar greep heeft.

Het omslag van *Zuidland* verwijst naar twee van de drie verhalen uit de bundel. Een oude gravure toont een geweldige zwerm kraaien die neerstrijkt op het achteroverliggende logge lichaam van een mensvis, de Leviathan, met daarnaast op het strand een gruwelijke kop. Die gravure verwijst naar het grootste en naar mijn mening indrukwekkendste verhaal van de bundel, ‘Leviathan’ (45 bladzijden). Het verhaal waarnaar de bundel *Zuidland* is genoemd is aanzienlijk korter: 29 bladzijden. En het derde verhaal, ‘Boven aarde’, telt de meeste pagina's: 56.

Geheimzinnige titels, dat zeker.

De eerste associëren we met Liwjatan, het voorwereldlijk monster dat in psalm 104 geldt als ‘symbool van de zee, die bij de schepping door God al spelend werd overwonnen en beteugeld’ (Petrus Canisius-bijbel, Utrecht 1959, p. 660). Het monsterachtige van het beest komt meer dan in ps. 104 tot uitdrukking in de hoofdstukken 40 en 41 van het Boek Job. Daar is Leviathan een krokodil als een vuurspuwende draak. De tweede titel, ‘Zuidland’, herinnert aan het onbekende land waar ontdekkingsreizigers van droomden en dat door Jacob Roggeveen werd ontdekt (?). Op 1 augustus 1721 voer hij met een kleine vloot uit. Thoméses verhaal gaat over de ondoorgrondelijke wegen die een mens soms bewandelt voor hij tot een besluit komt: Roggeveen wilde helemaal niet, maar hij moest wel. ‘Boven aarde’ tenslotte roept gedachten op aan een gestorvene die nog begraven moet worden.

In de titels alleen al vinden we Thoméses aandacht terug voor het gruwelijke in dood en leven. Ons sterven begint al zodra we geboren worden. Het is goed daarmee in doen en laten rekening te houden. Die gedachte lijkt de schrijver te beheersen. Foucart, de lijfarts van Ripperda in ‘Boven aarde’, is de auteur van het boek *Over de sterfelijkheid van mensen*. Volgens hem zetelt de dood vanaf de geboorte in het lichaam en dat is niet figuurlijk maar letterlijk bedoeld (123). En onmiddellijk daaraan gekoppeld is de relatie dood - God. Citaat: ‘De dood had volgens hem uiteindelijk niet zozeer met het lichaam alswel met God te maken, die immers eveneens in alle dingen was zonder dat Hij gezien kon worden. Het zou zelfs zo kunnen zijn dat God en de dood hetzelfde waren en dat Hij zich verklaarde in het sterven der schepselen.’ (124).

Leviathan

Voornaamste figuren in ‘Leviathan’ zijn een zeeman, aangesproken als de Admiraal, een hevig twijfelende man, die zijn oude, kleurrijke geloof heeft ingeruild voor het nieuwe, calvinistische: ‘Het nieuwe geloof glansde niet, het was dof en zwart en gelaten als een begrafenisstoet’ (11); en de epigrammendichter Dousa, hoog te paard gezeten boven het grauw, hij zou zich het liefst terugtrekken op zijn landgoed, ‘alle tijd die niet aan studie werd gewijd was verloren tijd’ (24). Er zijn bijfiguren, zoals de schout Pieter Woutersz, een kruiperig type, en een pastoor die op de vlieringen boven de gaanderijen van zijn kerkje ketters gevangen houdt. Er zijn achtergrondfiguren die hun heel eigen weg gaan: drie jagertjes, neven van Dousa, op sjouw met het hoofd van een slachtoffer van hun beeldenstorm: dat van de heilige Hieronymus van Noordwijk, ze verdwijnen in het geweld van de storm; vissers uit de acht krotten rondom de Admiraal; metgezellen van Dousa uit Leiden. En dan eindelijk, nadat de jagers hem al hadden zien liggen, in hoofdstuk 4 de gestrande walvis, Leviathan. Tegelijk met de walvis komt een vreemdeling in beeld, de heilige met de hondekar. Van hem gaat geheimzinnigheid uit. Hij heeft ‘ogen die te veel hadden gezien en waaruit de verwondering was weggewist, die uit een verte zagen als uit een andere wereld’ (32).

Het bonte gezelschap weet met deze vis geen raad. Dousa, van wie men besluitvaardigheid verwacht, al helemaal niet. Zijn Leidse vrienden geven zich over aan een komisch ritueel: zij meten het beest met hun eigen lichaam, telkens wisselend van plaats. De Admiraal interpreteert de aanwezigheid van de vis op zijn eigen wijze: hij brengt haar in verband met zijn eigen zonden: ketterij, beeldenroof, ongeloof. Hij voelt zich 'boven aarde' staan, misschien al wel gestorven. Zijn ziel heeft geen lichaam meer om hem te dragen (40). In het afsluitende hoofdstuk 5 wordt verteld hoe een paar vissers op zoek gaan naar hun leidsman, de Admiraal; hoe Dousa zich ergert aan zijn bekommernis om het vissersvolk ('Zoals een lelijk woord in een gedicht, zo zou je al die lelijke en overbodige mensen moeten kunnen schrappen. Wat moest hij met die lui?', 44); hoe de stoet van heren en horigen voorafgegaan door een gebocheld vissersjong door de modder zwoegt, weg van storm en regen; hoe intussen de zoekende vissers hun leidsman dood aantreffen -dood zijn is zelden zo mooi beschreven in onze literatuur!, 46-50- en de vis verdwenen blijkt.

Zuidland

Het titelverhaal bestaat uit tien veel kleinere hoofdstukken en is aanzienlijk minder complex. Wisselt de scene in 'Leviathan' veelvuldig, in 'Zuidland' wordt deze steeds bepaald door de figuur van Jacob Roggeveen. Zijn vrees voor de zee is verbonden met de verschrikkingen uit de Openbaring. Hij zingt liever, speelt liever trompet, maar zijn vader wil hem naar zee hebben, Zuidland zoeken. Hij is de gedoemde ontdekkingsreiziger. Thomése neemt ons mee naar de haven van Middelburg aan het einde van de zeventiende eeuw, waar de vader Arend Roggeveen keurmeester is, van koffiebonen uit Java, kruidnagelen uit Ambon, enzovoorts. Een fijnproever. Maar hij droomt van Zuidland, 'de laatste leegte' (59). Zijn zoon Jan droomt met hem mee, weet alles van ontdekkingsreizen, maar is te ziek om zelf te gaan. Jacob zit liever in de trekschuit naar Delft om in Leiden rechten te gaan studeren. Rechten wordt theologie. Theologie wordt leegte: 'Het liefst liet hij zijn toekomst zoals die was: leeg. Want voor je het wist had je je toekomst ingewisseld tegen een verleden. Het nadeel van een verleden was dat het zo vast lag. Met een toekomst kon je nog alle kanten op.' (68). Een beroep zonder inhoud, dat lijkt hem nog het beste. Hij speelt de gezant zonder hem te worden. Hij volgt, tot in Frankrijk toe, een prediker die een oplichter eerste klas blijkt te zijn en keert beroofd en berooid terug naar Middelburg. Van zijn gestorven vader neemt hij de droom over eens Zuidland te ontdekken en hij laat zich naar Indië sturen. Pas in de laatste zin van het verhaal is hij op weg naar Zuidland.

Elk van de tien hoofdstukken heeft in dit verhaal zijn eigen functie en dat maakt het heel inzichtelijk. Er is één lastig moment in het verhaal, namelijk op p. 80 waar na al het geaarzel God de beslissende factor blijkt. De passage luidt: 'In de vooravond na een werkdag, die zoals gewoonlijk was besteed aan het opmaken en ontbinden van contracten,

kwam hij God tegen. Jacob had niet om hem gebeden, opeens stond Hij daar. Hij schudde zijn hoofd, Hij zei niets, Hij schudde slechts zijn hoofd.' Ik interpreteer deze tekst als een afwijzing van Roggeveens levenswijze tothiertoe, een variant ook op 'hij kreeg een helder ogenblik'. Want de volgende alinea begint dan met de zin: 'Toen werd alles klaar. Wat hij zocht, bestond niet. Zijn uitvluchten, het was angst geweest, angst om erbij te horen en iets te zijn, zodat hij al het andere niet kon zijn.' (80).

Vandaar dat het ideaal erkend wordt als niets, als vluchtigheid, als iets dat vergeten kan worden. Vandaar dat de laatste regel van het verhaal luidt: 'Hij had evengoed niet kunnen gaan.' (80).

Boven aarde

Het meest geheimzinnige verhaal is het laatste. Het begint met twee kleine hoofdstukken die de situatie aanduiden waarin de twee hoofdfiguren verkeren -zij zijn namelijk de gevangenen van de Bey van Tunis- en loopt uit op drie grote hoofdstukken. Daarin ligt het perspectief in hoofdstuk 3 en 5 bij Foucart, in 4 bij de zogenaamde hertog Johan Willem Ripperda, telkens met een eigen geschiedenis.

Fascinerend is het eerste hoofdstukje over 'de blinde kapitein', een Hollander die gevangen zit in de kelder onder het huis van Ripperda en zijn lijfarts. 'Dertien magere papegaaien die hem gezelschap hielden, waren het enige wat hem aan zijn leven herinnerde (...) Als de blinde kapitein zijn vogels voerde, sprak hij hen troostend toe, maar ze zeiden hem niets troostends terug, wellicht omdat ze te verzwakt waren of omdat de nacht hier benden voorgoed gevallen was.' (81-82). Die blinde kapitein komt later nog maar heel terloops terug in het verhaal (125) en dit eerste hoofdstuk hangt er eerlijk gezegd weinig functioneel tegenaan. Want met een iets andere beginzin had 'Boven aarde' ook bij hoofdstuk 2 kunnen beginnen.

Foucart heeft alles met sterven te maken. Hij ervaart deze laatste periode van zijn leven als 'een loos eind, dat er aan hing als bij een hagedis de staart' (86). Hij heeft 'het onbarmhartige gevoel iets voorgoed te zijn misgelopen' (87). Zijn "braafheid" wordt nu en dan op de proef gesteld door homoërotische verlangens, maar 'zijn fantasieën waren levend ingemetseld zoals de dienaren van een dode despoot' (89). Ripperda daarentegen leeft in volle genieting en lust, zelfs op zijn sterfbed komen hem Moorse jongens verwennen. Zijn gloriedagen had hij aan het hof van Philips V in Segovia, hij had het er voor het zeggen, maar hij kreeg er een tegenstander in de persoon van een abt. Wanneer hij weigert deze zijn zin te geven om een biografie van hem te schrijven, bewerkt de abt dat Ripperda bij de koning in ongenade valt. In de gevangenis, het Alcazar, zit de monnik hem opnieuw op het lijf en dan weet Ripperda 'op raadselachtige wijze' te ontsnappen, reist naar Engeland en bevindt zich later overal in Europa, tot men ineens weer van hem hoort als gevangene van de Bey van Tunis. Dit hoofdstuk heeft Thomése buitengewoon dartel geschreven, lichtjes aanleunend tegen de barokke stijl van Brak-

man. Het is een stijl die past bij deze Ripperda. Zoals de stijl heel bezonnen en bezonken is wanneer Foucart het perspectief heeft. De hoofdstukken waarin hij centraal staat, 3 en 5, hebben elk een kernpassage die aandachtige beschouwing waard is. In 3 fascineert de scene waarin Foucart de ziekenboeg ontdoet van de rottende lijken, in 5 zijn het de slotpagina's: de zwaarlijvige oude heer geeft eindelijk toe aan zijn oude verlangen en zoekt zijn weg naar de kapperszaak waar zulke jongens zich plegen op te houden. Hij is er niet alleen. Een kapucijner monnik, hij had hem al eerder gezien, blijkt tegenover hem te hebben plaatsgenomen. Wachtend op de dingen die komen gaan. ‘Ook de geestelijke wist zich met de toestand blijkbaar geen raad, want plotseling begonnen ze allebei te giechelen. De giechel kriebelde stiekem in hun binnenste -en de twee oude mannen konden niet anders, ze konden onmogelijk ophouden met giechelen, omdat ze ineens beseften dat ze eigenlijk niet durfden en het te laat was om nog terug te gaan.’ (136). Het zijn de laatste zinnen. De spanning zit onder meer in de vraag: is deze monnik dezelfde als de abt die Ripperda het leven zuur heeft gemaakt?

4. Didactische analyse

Van de drie verhalen heeft, gesteld dat ik de hele bundel wil behandelen, voor de klas de volgende volgorde mijn voorkeur in de behandeling:

1. Zuidland
2. Leviathan
3. Boven aarde.

Moest het laatste verhaal afvallen, ik zou er als staal van Thoméses vertelkunst wel uit bewaren de scene in het bagno -pagina 96 regel 7 van onderen tot pagina 105, waar het vierde hoofdstuk begint, terwijl het kleine eerste hoofdstuk over de blinde kapitein (81-82) een mooi afgerond stukje proza is met een intrigerende alinea: ‘Niemand wist hoe de blinde kapitein in Barbarije verzeild was geraakt (...) Misschien had de blinde kapitein het zelf kunnen vertellen, als er tenminste iemand was geweest die hem er naar zou hebben gevraagd.’ (82). Als de leerlingen deze twee pagina's hebben gelezen zou men hun kunnen uitnodigen om zich te verplaatsen in de kapitein en diens verhaal op te schrijven. Een verband met de beide heren boven zijn hoofd zou ik niet laten leggen, omdat dit nauwelijks in de tekst te vinden is. Wil men daaraan iets doen, dan lijkt het me nuttig om samen te zoeken naar het frame van het verhaal (1. proloog van de blinde kapitein, 2. situatieschets, 3. Foucarts leven, 4. Ripperda's leven, en 5. Foucarts poging tot bevrijding uit zijn keurslijf) en vervolgens de hierboven genoemde kerngedeelten gezamenlijk bekijken. Daarbij kan men tekstervaringsgericht zoeken naar de ‘voor jou belangrijkste passage’ of via tekstbestudering vooral letten op de door Thomése ingebrachte thematiek.

‘Zuidland’ is het gemakkelijkst te lezen, wanneer men aandacht schenkt aan de eigen inhoud van alle tien hoofdstukken. De novelle is beknopt genoeg om met plak- en knipwerk te kopiëren voor de hele klas. Er zijn

de nodige mogelijkheden tot identificatie. Een kernvraag zou voor mij zijn: ‘Wat vind je het gedrag van Jacob Roggeveen? Verantwoord je oordeel.’. Daarvan afgeleid zal de leerling in de tekst de lijn op zoeken van dit gedrag, al of niet aan de hand van de docent of tezamen met klasgenoten. Andere goede vraag: ‘Hoe zit Jacob Roggeveen in elkaar? Wat wil hij niet en wat wil hij wel?’ Ik zou, maar dat geldt voor ieder verhaal van Thomése, wijzen op de doem van het geloof waaronder de personages leven. Ik zou ook iets doen met de figuren van vader Arend en broer Jan, beiden bezeten van het ideaal dat Jacob zich maar niet eigen kan maken. Hier rijst een vraag die het verhaal te boven gaat: ‘Welke rol spelen idealen in je eigen omgeving of voor je zelf?’ En natuurlijk is er de contextuele vraag naar gegevens over Roggeveens Zuidland, te vinden in het geschiedenisboek.

‘Leviathan’ vind ik zelf het mooiste en boeiendste verhaal, maar het vergt meer van de leerlingen. Bijvoorbeeld dat ze zien hoe bij Thomése bijfiguren weliswaar soms een piepklein rolletje hebben -ik denk aan Bultje of de pastoor, de drie jagers die bij de stormvloed omkomen-, maar in het plaatje thuishoren zoals achtergrondfiguren op een oude gravure. Om dit in de greep te krijgen moet je soms kleine deelonderzoekjes laten doen, bijvoorbeeld:

1 Volg in het verhaal het lot van de drie jagers (p. 7 e.v.) en hun honden.
2 Ga na wat er gebeurt en wat er gebeurd is met het hoofd van de heilige Hieronymus van Noordwijk.
3 Waar is sprake van het beest uit de titel (p. 9 e.v.)
4 Beschrijf de aanwezigheid en het optreden van de heilige met de hondekar (p. 31 e.v.).

En hetzelfde kan men natuurlijk doen met de hoofdfiguren:

- Wie is de Admiraal en wat is er met hem aan de hand? Wat vind je van hem?
- Hoe wordt de dichter Jan van der Does beschreven? Positief of negatief? Wat vind je van hem?
- Wat willen deze hoofdfiguren ieder voor zich? Waar streven ze naar?

De geheimzinnige rol van de walvis op het strand: ineens verschenen, ineens verdwenen, vergt uiteraard aandacht. Is hij een teken van Boven, althans ervaren de mensen hem zo? Hoe beleven de personages de religie? En wat is Thoméses bedoeling met het religieuze in het verhaal? Achtergrondinformatie over Leviathan, Jan Dousa en de overgang van het oude naar het nieuwe geloof lijkt mij wel nuttig, maar zonder deze informatie is het verhaal toch goed te lezen.

Zeker zou ik aandacht aan de stijl besteden, en wel door leerlingen te vragen passages aan te strepen die zij heel mooi vinden en dit zelf ook te doen. Door uitwisseling ontstaat dan zonder twijfel een discussie over Thoméses stijl. Daarbij zou ik terugkoppelen naar het interview met Janet Luis en de houding van Thomése tegenover literatuur die daarin is te vinden.

Voor welke klas Thoméses boek het beste geschikt is? Spanning en avontuur in zijn verhalen liggen niet aan de oppervlakte, maar spelen zich vooral af in de geest. Vandaar dat de verhalen misschien iets te weinig hebben voor havo-leerlingen en ik het werk bij voorkeur in de bovenbouw van het vwo zou lezen of in havo 5. Mochten Uw ervaringen anders blijken, ik zou het graag vernemen.

Arie van den Akker

Creatief schrijven met Oulipo

Twee jaar geleden heb ik voor het eerst in een 4-VWO klas een literatuurproject gedaan waarin we niet alleen literaire teksten lazen en bespraken maar ons ook zelf bezighielden met het schrijven van fictionele teksten. Ik wil in deze bijdrage aan Tsjip laten zien dat de combinatie van lezen en schrijven vruchtbaar kan zijn voor de verwerking van technische problemen die over het algemeen slechts theoretisch aan de orde komen. Ik kies daarvoor het aspekt van de stijl of de vorm.

Bij de andere expressievakken is het vrij gangbaar dat de leerlingen ervarend met de technische problemen van het vak bezig zijn, maar literatuur schijnt toch nog steeds vooral een leervak te zijn, met af en toe ook aandacht voor het persoonlijke aspect van het lezen. Verschillende literatuurdidactici, bij ons -Vesseur, De Moor- zo goed als in het buitenland -Koch, Waldmann- hebben gepleit voor meer aandacht voor dit creatief onderwijs, maar hun oproepen sloegen niet zo erg aan. Ik probeer het nog maar eens.

Een verwerkende schrijfopdracht kan zich in de eerste plaats richten op de inhoud, bijvoorbeeld wanneer je de leerling vraagt te vertellen hoe hij het thema of de problematiek ervaart. Zoiets behoeft niet het braaf beantwoorden van de vraag te zijn. De leerling zou ook een fictief stukje over dezelfde thematiek kunnen schrijven.

Een tweede type opdrachten betreft de vorm. Daarbij is het de bedoeling om een gegeven vorm of stijl te hanteren om iets uit te drukken. Het gaat dan om opdrachten als: probeer dit gegeven uit te werken in een impressionistische of realistische stijl; schrijf een sonnet, een rondeel of een ballade.

Het Oulipo biedt interessante mogelijkheden om zinnige opdrachten te geven die het scheppend vermogen van de leerlingen stimuleren en hen tegelijkertijd dwingen het behandelde goed te verwerken.

Na een korte inleiding over de schrijvers op wier werk de lessenreeks is geïnspireerd, te weten Raymond Queneau (zijn *Exercices de style*) en het Oulipo, zal ik een beschrijving geven van de lessenreeks.

Raymond Queneau en het Oulipo

Raymond Queneau (1903-1976) is, als we de gangbare literatuuroverzichten mogen geloven, maar een marginale schrijver. Toch heeft hij zijn stempel op de naoorlogse Franse literatuur gedrukt. In zijn jonge jaren sloot hij zich aan bij de surrealisten van André Breton, maar na enkele ruzies met deze dictator sloeg hij al snel een andere weg in en

ontwikkelde zijn eigen poëtica. In 1960 richt hij met anderen het *Oulipo* op, de Ouvroir de Littérature Potentielle oftewel de Werkplaats voor Potentiële Literatuur, waarvan ook schrijvers als Georges Perec en Italo Calvino deel uit zullen maken. De groep stelt zich ten doel het ontwikkelen van mogelijke structuren die voor een schrijver nuttig kunnen zijn, met andere woorden: ze zoeken vormen of structuren die op de op de één of andere manier in de literatuur kunnen worden gebruikt. Naast het ontwerpen van nieuwe structuren en het oppoetsen van bestaande waardevolle vormen brengen de Oulipiens hun ideeën in de praktijk door het schrijven van literaire teksten.

Hun creativiteitsopvatting staat lijnrecht tegenover het romantische begrip van een schrijver die met smart op een donker zolderkamertje op de goddelijke inspiratie wacht, of die inspiratie tracht op te wekken met geestverruimende middelen als alcohol en drugs, zoals de surrealisten dat deden. De Oulipiens zien de schrijver meer als een hardwerkende ambachtsman. Creatieve vrijheid kan volgens hen niet bestaan in een complete regelloosheid. Integendeel: hoe strenger de regeldwang, des te groter de vrijheid.

De grote belangstelling voor de vormaspecten kennen we ook in de Nederlandse literatuur, zoals bij de oude Rederijkers en, om wat dichter bij huis te blijven, Battus. Waar de laatste zich bezighoudt met het op relatief kleine schaal uitwerken van bestaande vormen, zien we dat de Oulipiens deze vormen ‘uitvinden’ en soms tot in het absurde uitwerken. Zo schreef Georges Perec een lipogrammatische roman van meer dan driehonderd pagina's zonder ook maar één keer de letter*e* te gebruiken! Deze bij uitstek zelfreferentiële roman, getiteld *La Disparition* (1969), gaat over de verdwijning van Anton Voyll. Raymond Queneau was de meester van de sonnetten, ook een door het Oulipo uitgevonden dichtvorm (Shakespeare is in hun ogen niets anders dan een plagiaatpleger ‘par antériorité’). Hij schreef meer dan 100.000.000.000.000 sonnetten. Om die allemaal te kunnen lezen is zelfs de meest geoefende lezer zo'n miljoen eeuwen bezig.

Sommigen zijn geneigd om de Oulipiaanse literatuur af te doen als aardige taalspelletjes, maar wie eenmaal is gepakt door de principes van Oulipo ziet al gauw het overstijgende belang in van dit werk: daarin is sprake van een constant zoeken naar het functioneren van de taal op allerlei niveaus. De Oulipiens onderzoeken en verleggen constant de grenzen van het literair domein.

Oulipo en het literatuuronderwijs

De uitgangspunten van het *Oulipo* kunnen erg interessant zijn voor het literatuuronderwijs. Willen we bij de leerlingen enige literaire creativiteit ontwikkelen dan zullen we ze niet moeten confronteren met regel-

loosheid in de opdrachten die ze krijgen, maar moeten we ze een bepaalde regeldwang opleggen. Dat is een oude wet in het produktiefcreatieve werken, die in de jaren zeventig met voeten werd getreden, maar die door alle eerder genoemde aanhangers van dit type literatuuronderwijs is gerespecteerd. Opdrachten met regeldwang hebben het voordeel dat niet alleen de creativiteit van de leerling wordt gestimuleerd, maar ook diens vermogen om op de taal te reflecteren toeneemt.

Een aantal van de procédés die de Oulipiens hebben uitgevonden zijn zeer geschikt voor gebruik in de klas, zeker als men er op een beetje creatieve manier mee om kan gaan. Ik heb daar al eerder iets over verteld tijdens de tweede Nijmeegse conferentie over het literatuur-onderwijs in 1985 (zie Van den Akker 1986).

Voor het uitleggen en later laten ervaren van een literair probleem als stijl en vorm heb ik een beroep gedaan op een Oulipiaanse roman *avant la lettre* van Raymond Queneau, de *Exercices de Style* (1947).

Een lessenreeks met Exercices de style

Het leek me een goed idee om aan de hand van *Exercices de style* een lessenreeks te vullen omdat dit boek uitstekend geschikt is als een introductie van literatuur. Immers, één van de belangrijkste, en tegelijkertijd voor de leerlingen ook moeilijkste aspecten van de literatuur, is de vorm. Een schrijver heeft niet alleen wat te zeggen, maar hij doet dit ook heel bewust op een bepaalde manier die vaak afwijkt van het dagelijks taalgebruik.

Het verhaal in *Exercices de style* is zeer banaal: de verteller verhaalt dat hij in de bus een man met een te lange nek en een rare hoed ziet die ruzie maakt met zijn buurman. Even later komt de verteller dezelfde man tegen, nu in gezelschap van een vriend die hem erop wijst dat hij een extra knoop op zijn jas moet zetten.

Dit simpele gegeven heeft Queneau op negenennegentig zeer uiteenlopende manieren beschreven. Omdat het boek zo'n verschrikkelijke uitdaging is voor taalgekken is het in veel verschillende talen vertaald. Ik wijs slechts op de vertalingen van Umberto Eco en Rudy Kousbroek. Uit het boek heb ik een aantal fragmenten gekozen die wat betreft vormafwijking steeds sterker worden. Het eerste fragment, *Notations*, komt zeer neutraal over: de leerlingen zien er nauwelijks iets van ‘vorm’ in. Via *En partie double, Comédie, Sonnet* en nog enkele fragmenten komen we tenslotte uit bij het zeer opvallende *Interjections*.

Doel van de lessenreeks is, dat zal na het voorafgaande duidelijk zijn, de leerlingen gevoelig te maken voor het vormaspect in de literatuur. Dit dient op twee manieren te gebeuren: ten eerste door het lezen van een aantal fragmenten en het bespreken hiervan (Wat zijn de typische vormaspecten van het verhaal? Wat heeft dit voor consequenties voor de

lezer en wat zijn de problemen met het vertalen?). Ten tweede door de leerlingen zelf te laten ervaren dat er met vorm gespeeld kan worden. Na het lezen van de fragmenten krijgen zij dan ook de opdracht om zelf iets met vorm te gaan doen.

Opzet van de les

1. Het lezen

Voor de lessenreeks heb ik een dossier gemaakt met een tiental fragmenten uit *Exercices de style* van Raymond Queneau, de (uitstekende) vertaling van Rudy Kousbroek (1978) en ook enkele illustraties zoals Melle Hammer die heeft gemaakt als eindexamen- werkstuk voor de Gerrit Rietveld Academie te Amsterdam (1981).

Klassikaal hebben we*Notations* alsmede de vertaling ervan gelezen en besproken. Ik vroeg de leerlingen o.a. of ze dit een voorbeeld van hoogstaande literatuur vonden. Ik werd ietwat meewarig aangekeken: ze vonden het maar een simpel verhaaltje. Ook de vertaling kwam aan de orde. Volgens hen was het een zeer letterlijke vertaling. Dat klopt ook wel, maar ze zagen voor het gemak over het hoofd dat het verhaal was overgeplaatst van Parijs naar Amsterdam.

Vervolgens hebben we nog enkele fragmenten gelezen. De leerlingen zagen al snel dat het verhaal (de inhoud) steeds ongeveer hetzelfde was, maar de manier van vertellen telkens anders. Dit was voor mij het moment om in te gaan op het verschil tussen communicatie waarbij de inhoud (de boodschap) het allerbelangrijkste is en communicatie waarbij ook de vorm veel aandacht krijgt. Ik heb geprobeerd dit te verhelderen aan de hand van een voorbeeld. Als je thuis moet vertellen dat er iets heel ernstigs is gebeurd, bijvoorbeeld wanneer een vrouw voor je ogen is verongelukt, zeg je meteen wat er aan de hand is, eventueel (als je daar nog tijd voor hebt!) aangevuld met de nodige details. Wanneer je dit gegeven op een ‘literaire’ manier wilt verwerken, kun je met veel vormaspecten spelen: je beschrijft eerst welke kleren ze aan had, je begint met haar laatste woorden, je kunt eromheen praten en ambiguë aanwijzingen geven en pas op het allerlaatste moment duidelijk maken wat er gebeurd is.

Ook gingen we wat dieper in op de vertalingen. De leerlingen merkten dat de vertalingen gaandeweg minder letterlijk werden. Dit kwam natuurlijk omdat de vorm steeds belangrijker werd. Het is schier onmogelijk om een sonnet letterlijk te vertalen en dan ook nog een goed metrum en rijmschema over te houden. Overigens kan niet alleen de inhoud, maar ook de vorm vertaald worden.

Tijd voor een klein raadsel om het bovenstaande beter te begrijpen: Hoe vertaal je de (zelfbevestigende) zin *Cette phrase ne compte que sept mots*? Gegeven oplossingen:

* Deze zin telt slechts zeven woorden. *Inhoud goed, vorm fout*
* Deze zin telt slechts zes woorden *Inhoud fout, vorm goed*
* Deze zin bestaat slechts uit zeven woorden. *Inhoud en vorm goed*

De fragmenten die we hierna hebben gelezen (zoals *Interjections)* zijn wat de vorm betreft zo allesoverheersend, dat de leerlingen ze qua inhoud alleen maar begrepen dankzij de eerder gelezen fragmenten.

2. De schrijfopdracht

De leerlingen kregen de volgende opdracht mee naar huis:

Beschrijf op vier verschillende manieren de tijd die je doorbrengt tussen het aflopen van de wekker en de eerste zoemer op school; bij voorkeur in het Frans, eventueel in het Nederlands. Het is niet de bedoeling dat je de stijlen van de behandelde fragmenten imiteert.

Ik heb voor een dergelijk onderwerp gekozen vanwege de banaliteit die beschreven dient te worden. De leerlingen komen zo minder in de verleiding om iets heel spannends te beschrijven wat ten koste zou kunnen gaan van de vorm. De ontsnappingsmogelijkheid om de verhaaltjes in het Nederlands te schrijven heb ik bewust ingebouwd omdat mijn hoofd-doel de literatuur en niet het Frans betrof.

Ik vond het verheugend te merken over hoeveel fantasie de leerlingen blijken te beschikken. Zeer uiteenlopende vormen, van telegrammen tot collages, van multiple choice tot kruiswoordraadsels, van basic tot een ‘ontwakingscoëfficiënt’ (zie verder!).

3. Afwerking

De fragmenten werden zoveel mogelijk getypt ingeleverd zodat er een mooi boekje van gemaakt kon worden. Overbodig te zeggen dat de leerlingen erg trots waren op hun eigen werk! Om een indruk te geven wat de opdracht heeft opgeleverd vindt u hieronder een kleine bloemlezing.

Natuurlijk is het gebruik van *Exercices de style* maar één van de vele manieren om op oulipiaanse wijze met het onderwijzen van literatuur bezig te zijn. Het principe waar het om gaat is: verwerk aan de hand van een schrijfopdracht met enkele duidelijk vastgestelde regels een gelezen tekst of een bestudeerd aspect uit de theorie. Zo laat je leerlingen op een *intertekstuele* manier op literatuur reageren!

Uit de losse hand geef ik nog enkele voorbeelden: het schrijven van een gedicht als samenvatting van een fragment of boek; het schrijven van rondelen: geïnspireerd door Frederice van Faassen (zie Tsjip 1) heb ik

leerlingen rondelen laten schrijven naar aanleiding van het toneelstuk *Le Pavillon des enfants fous* van Valéry Valère (resultaten in de volgende Tsjip! Red.).

Het spreekt voor zich dat de ideeën van Oulipo niet alleen in de lessen Frans gebruikt kunnen worden maar ook bij de andere talen. Zelfs bij wiskunde is er een methode met een opgave over Queneau!

Uitgekozen fragmenten

Selon la vocabulaire

Réveil: un timbre pour réveiller
Fille: un enfant féminin
Se lever: aller hors de lit
S'habiller: mettre des vêtements
Manger: consumer un sandwich (croissantje camemquoi)
Aller à l'école: se mouvoir au fabrique des élèves
Timbre: un bruit pour attender quelles leçons commencent
Bicyclette: transporteur en deux roues
Flirt: un ami spécial
Feu: du mal nécessaire quand on doit arriver à temps quelque part

Ontwakingscoëfficient

De ontwakingscoëfficient beslist hoe een mens wakker is. Ligt deze dicht bij 1 is men goed wakker. Je krijgt hem door de opp./ lengte/ inhoud/ van het voorwerp dat je 's morgens vaspakt of ziet te delen door zijn aantal molekulen.

De wekker gaat. Ik sta op, zie de wekker: Inhoud wekker delen door aantal molekulen blijkt zeer klein getal te zijn. In de badkamer volgt hetzelfde liedje. Zowel lengte tandenborstel delen door zijn aantal molekulen als oppervlakte washandje door zijn molekulen geven hetzelfde resultaat van een haast slapend persoon. Eenmaal beneden eet ik een aantal boterhammen. Ook uit hen volgt dat ik nog slaap. Eenmaal op weg naar school word ik pas wakker en denk bij mezelf: ‘Zou iemand de ontwakingscoëfficient op de vroege morgen hebben verzonnen’.

Composition

1. Maarten se reveille, parce que
   a. sa mère l'appelle
   b. son réveil sonne
   c. le bruit de la circulation est ford

2. Il jure, parce que
   a. il est tard
   b. il a uriné dans son lit
   c. il n'a pas envie de se lever

3. Qu'est-ce qu'il mange dans sa tartine pendant la matinée?

   a. du fromage

   b. de la marmelade

   c. des granulés

4. Comment va-t-il à l'école?

   a. à pied

   b. en voiture

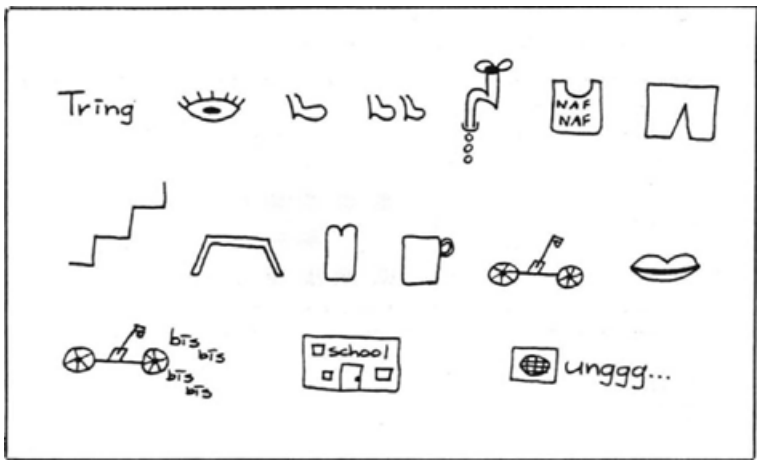
   c. en vélo

5. A quelle heure bourdonne 1e premier ronfleur?

   a. 8.00 heures

   b. 8.25 heures

   c. 8.30 heures



La lettre

Chère Virginie,

Comment ça va avec toi? Je te raconterai ce que j'ai fait aujourd'hui du vibreur de mon réveille-matin en le vibreur à l'école. A 7 heures je me réveillais. Aprés je m'étais levé, lavé et habillé, je regardais par la fenêtre pour voir quel temps il faisait. Qu'est-ce que tu penses? Exacteement, il pleuvait! Toute ma journée était infectée. Quand j'arrivais à l'école, j'étais mouillé comme un canard. Je bourrais mon imperméable dans mon ermitage et je suis allée à mon local. A 8.25h. le vibreur sonnait et le jour pouvait commencer. Bon je te quitte, à bientôt.

PS: Reponds-moi vite.

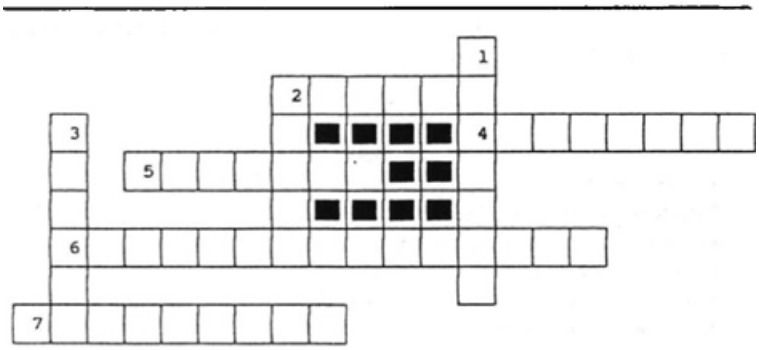
8.00-8.30

De wekker rent af. het is acht uur. Ik stort n=mijn ogen open. Twee voeten uit bed. Ik ren naar de wastafel. Kokend water. Ik ren terug. Ik ruk wat kleren uit mijn kast. Ik ren naar beneden. Ik stoot mijn arm, been, voeten en de rest. Ik roep ‘Hoi!’. Ik schrok mijn eten naar binnen. Ik slurp mijn thee. Ik ren naar mijn fiets. Ik stoot weer alles. Ik werp een kushand naar mijn moeder. Ik race naar school. Ik gooi mijn fiets in het fietsenrek. Ik ren naar binnen. Ik voel me fit. De zoemer gaat. het is half negen.

Dringend telegram

Piep piep piep - stop - sta op - stop - voer duiven - stop - haal krant - stop - doe het hek open - stop - ga eten - stop - ga weg - stop - wacht op Leon - stop - ga naar klas - stop - UUUUH - STOP

MOTS CROISES



HORIZONTAL
2 Les lecons sont enseignes a ... (6)
4 Manger le matin (8)
5 Sortir le lit (7)
6 On le fait le matin et le soir apres manger (15)
7 Pas monter mais ... (9)

VERTICAL
1 Une forme de deplacer (7)
2 On le fait avec du savon et de l'eau (5)
3 Le premier et le deuxieme ... (6)

Pech

wekker gaat niet af - kan de krant niet vinden - flikker over de rotzooi op de trap - het brood is op - heb geen geld om iets bij Charlie te kopen -

dan maar zonder iets naar school - poets mijn tanden - oh shit tandpasta op mijn trui - pak mijn tas en jas en ga naar school - net weg klapt mijn band - ga weer terug - dan maar met de bus - bij de bushalte is de bus net weggegaan - dan maar te voet...

* * *

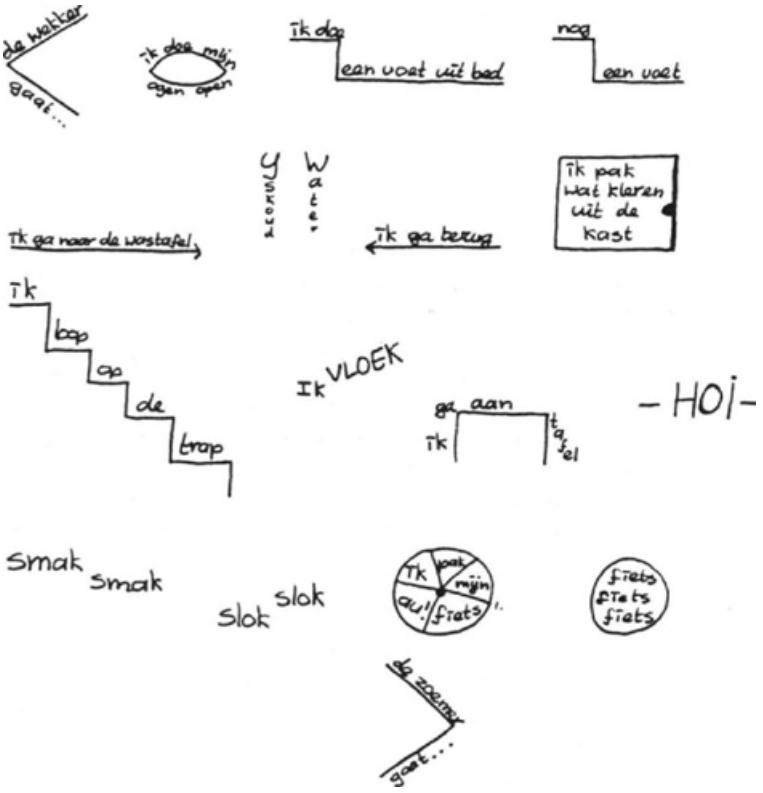
he jee, die rotwekker ook altijd. Waarom mag ik niet in vredesnaam langer slapen? Tot overmaat van ramp was het weekend ook al afgelopen. Toen ik de radio aangezet had, wat een jankmuziek, viel ik van ellende weer in slaap. Zo'n akelige plens koud water over me heen, dat haat ik. Beneden gekomen groette mijn moeder me, maar ik vraag me nog af waar dat voor nodig was. Na een of ander stuk brood weggehapt te hebben, kleedde ik me langzaam aan. Ik was al laat, maar ze konden stikken. Jezus, wat was het buiten koud, ik bevroor bijna. Toen ik op school kwam, was ik weer waanzinnig te laat en toen ik de klas binnenkwam, zat iedereen zo fris en vrolijk naar een of ander saai verhaal te luisteren, zodat ik al helemaal niet goed werd. Nou daar ging ie weer. Nog 7 uur te gaan.

Acrostichon

'S morgens loopt de wekker af
O ngelooflijk, wat een herrie maakt dat ding
C hagerijnig kom ik m'n bed uit
H alf slapend was ik me en trek ik wat aan
T enslotte ga ik naar beneden
E n prop ik snel een boterham naar binnen
N u nog m'n tas inpakken
D an race ik naar school
S hit, net te laat!

Zk ht zlf mr t!

Rst st k p, n bhdzm mdgkkn t hbbn vr n vntl nvl vn d kt.
Dn ws k m n kld m n. K g nr bndn n Is d krnt trwl k t.
Drn fts k nr schl; Ir ng wt n g ht lkl n Is d zmr ggn s.



Bibliografie

Akker van den, A. (1986), Oulipo-recepten in het onderwijs. In: Dürlinger en De Moor (red), *Historische teksten in het literatuuronderwijs* (1986), 85-87.
Oulipo (1973), *La littérature potentielle*, Gallimard, Paris.
Oulipo (1981), *Atlas de la littérature potentielle*, Gallimard, Paris.
Perec, G. (1969), *La Disparition*, Denoël, Paris.
Queneau, R. (1947), *Exercices de style*, Gallimard, Paris.
Queneau, R. (1961), *Cent mille milliards de poèmes*, Gallimard, Paris.
Qeuneau, R. (1978), *Stijloefeningen*, vert. Rudy Kousbroek, Bezige Bij, Amsterdam.

Anja Bijlsma-Lindaart

Het literatuurboek in de klas

In november 1990 promoveerde Eus Schalkwijk in Nijmegen op een proefschrift over het functioneren van het literatuurboek Duits. Voor de verzameling van zijn gegevens en de verwerking van het didaktisch ideeëngoed dat aan de studie ten grondslag ligt, baseerde hij zich op de dissertatie van Martin Thijssen, *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo* (1985). Schalkwijks studie naar het functioneren van het leerboek in het literatuuronderwijs Duits be-s-taat uit een descriptief en een empirisch deel.

Het descriptieve stuk leverde gegevens op omtrent docent-onafhankelijke factoren, zoals de rol die uitgever, auteur en boekenfonds spelen bij de verkoop van schoolboeken. En Schalkwijk doet daarvan steeds zakelijk en grondig verslag. Een enkele anekdote, zoals ten beste wordt gegeven over het verschil in de wijze waarop schoolboekenauteurs vroeger hun kant en klare manuscript ter uitgave aanboden en thans in teamverband met de editor de implicaties voor leerstof en didactiek lang te voren doornemen (p. 21-22), is natuurlijk zeer welkom. Uit de vakliteratuur, die ter zake het schoolboek opmerkelijk bescheiden van omvang is, blijkt dat van het schoolboek een grote invloed verondersteld wordt, en dat de markt niet voldoende aansluit bij de persoonlijke visies van docenten op het literatuuronderwijs.

Het grootste deel van de beschrijvende studie wordt gevormd door de analyse van vijf schoolboeken die samen 76% van de markt beslaan. De overige 24% van de markt betreft 28 verschillende titels, en de respons op de enquête uit het empirische deel van de studie werd hierdoor te laag om ze ook op te nemen in de analyse. Deze vijf boeken: *Uebersicht über die deutsche Literatur, Kurz und Bundig, Deutsche Literatur*, *Zeitbild und Dichtung, Spiegel der deutschen Literatur, Deutsche Dichtung* en *Duitse literatuur vanaf 1500 tot heden*, zijn op drie punten vergeleken:

- het boek als commercieel object,
- het boek als hulpmiddel bij de lesvoorbereiding,
- het boek als instructiemateriaal.

Om de omvang van het onderzoek hanteerbaar te houden is ervoor gekozen om de inhoudelijke vergelijking te beperken tot twee periodes, die in alle vijf boeken voorkomen, nl. Romantik en Expressionismus.

Deze beschrijving geeft docenten die op zoek zijn naar een geschikt literatuurboek een prima overzicht van de genoemde boeken. Bovendien biedt het analyseschema de mogelijkheid om elk willekeurig literatuurboek eenvoudig bij de vergelijking te betrekken.

De objectieve gegevens over elk boek worden verder in het onderzoek gerelateerd aan de opvattingen van de gebruikers.

Het empirische deel van het onderzoek is gebaseerd op een uitvoerige enquête onder docenten Duits die of één van bovengenoemde boeken of zelf samengesteld materiaal gebruiken in de klas. Er werd gevraagd naar doelstellingen, achtergrond en gedrag van de docenten, alsmede hun tevredenheid en behoefte aan ander materiaal. De doelstellingen die door de docenten in dit onderzoek werden vermeld zijn vergeleken met die uit het onderzoek van Thijssen (gegevens uit 1980). Dit leverde een aardig verschil op:

		1980		**1988**	
		HAVO	**VWO**	**HAVO**	**VWO**
1.	Culturele vorming	28%	38%	33%	46%
2.	Leesplezier	27%	13%	35%	18%
3.	Zelfverkenning, levens- en maatschappij oriëntatie	31%	29%	27%	28%
4.	Literair esthetische vorming	14%	20%	5%	8%

Er is een toegenomen aantal docenten dat kiest voor culturele vorming; dit lijkt een bevestiging van de Back-to Basics-beweging van de afgelopen 10 jaar. Voor meer docenten is het doel van literatuuronderwijs hetzelfde als in de periode voor de invoering van de mammoetwet: overdracht van kennis van dat wat waardevol is. Schalkwijk vermoedt dat de groei in de ‘leesplezier’-aanhangers komt doordat vernieuwende ideeën uit de vakliteratuur eindelijk hun weg naar de praktijk hebben gevonden. Terecht verwijst Schalkwijk naar het Taalunie-onderzoek van Thissen (1988), waarin voor het eerst werd vastgesteld dat tegenwoordig ‘cultuuroverdracht’ en ‘leesplezier’ verstrengeld raken. De Moor (1988) schreef deze verstrengeling toe aan de verwording tot containerbegrip die ‘leesplezier’ heeft ondergaan. Schalkwijk volgt deze opvatting. Zowel op het HAVO als op het VWO is er een duidelijke achteruitgang van de doelstelling ‘literair-esthetische vorming’ maar het zou kunnen dat respondenten nu bepaalde vaardigheden zoals romananalyse rekenen tot culturele vorming.

Ten aanzien van het gedrag in de les kan opgemerkt worden dat literaire informatie steeds als volgt wordt overgedragen: men leest de literaire inleiding, licht deze toe en illustreert deze aan de hand van een karakteristieke tekst. De docenten schenken meer aandacht aan de nieuwere dan aan oudere perioden. De boekgebruikers hebben een voorkeur voor de schrijvers Brecht, Goethe, Lessing, Böll, Heine, Kafka en Schiller. De gebruikers van zelf samengesteld materiaal spreken een voorkeur uit voor Brecht, Böll, Durrenmatt, Frisch, Goethe, Borchert, Kafka, Lenz, Schiller en Hauptmann.

De docenten zijn positief over de ordening van het boek, maar het merendeel is niet tevreden met de geboden literaire informatie, de vragen en opdrachten en illustraties. Ze vinden dat de teksten de leerlingen te weinig aanspreken en meer dan de helft heeft behoefte aan een nieuw boek. Hierin zou veel literair-historische, en biografische informatie moeten staan en het zou ook teksten moeten bevatten.

De gegevens van deze enquête werden verder geanalyseerd door te kijken in hoeverre de drie blokken variabelen (doelstelling, achtergrond en functioneren van het schoolboek) met elkaar samenhangen. De indeling van respondenten in doelstellingengroepen leverde weinig significant verband op.

De tweede groep variabelen, de achtergrond van de docent, leverde wel een samenhang op met het functioneren van het literatuurboek. Het meest significant waren hierbij de onafhankelijke, persoonsgebonden variabelen als leeftijd en ervaring in het (literatuur)onderwijs bij de boekgebruikers. Daarentegen was bij de gebruikers van zelf gemaakt materiaal vooral bepalend de achtergrondkennis van literatuurwetenschap en didaktiek.

De dissertatie van Eus Schalkwijk bevat naast informatie voor bijvoorbeeld lerarenopleiders ook een schat aan praktische informatie voor de docent. Het analyseschema voor de beoordeling van literatuurboeken geeft een duidelijke vergelijking van de vijf belangrijkste op dit gebied en biedt mogelijkheden ander materiaal op gelijke wijze te toetsen. En als men ziet welke factoren het functioneren van het leerboek in de klas medebepalen zal men zich beter bewust zijn van het verloop van de literatuurles.

Net als de dissertatie van zijn leermeester Thijssen is dit promotieonderzoek een zinvolle bijdrage aan de verbetering van het literatuuronderwijs in het algemeen. Gezien de kritiek die de docenten uitten in de enquête over de gebruikte boeken en hun behoefte aan verbetering ben ik erg benieuwd wat Eus Schalkwijks ideeën zijn over een goed literatuurschoolboek.

Ik verwijs u graag naar zijn bijdrage elders in dit nummer.

Eus Schalkwijk: *Het functioneren van het literatuurboek Duits*. een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van havo- en vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken. Diss. Nijmegen, 1990. ISBN 90-9003719-5.

Moor, Wam de, ‘Cultuur overdragen en toch leerlinggericht werken?’ In: *Verslag van de derde Conferentie Het Schoolvak Nederlands in het V.O.*, Amsterdam 1988, 147-160.

Thissen, J., D. Neyts, N. Rowan, *Leraren over literatuur-onderwijs*. Nederlandse Taalunie, Voorzetten 15, Den Haag 1988.

Thijssen, M.J.W., *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo*. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk. Nijmegen 1985.

Literatuurdidactische verkenningen

Helaas is de Literatuurdidactische verkenning 3, *Het literatuuronderwijs Engels sinds de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs in 1968* van Anja Lindaart al jaren uitverkocht. Maar de meeste andere delen hebben wij nog in voorraad, bijvoorbeeld:

4 Hans Scheltinga, *Poëzie blijkt een hit te zijn*. 140 pp. Code 3.11.09. f9.70. Uit de praktijk van het literatuuronderwijs Spaans;

Een principiële beschouwing over literatuuronderwijs en -wetenschap;

6 Christine van den Akker e.a., *Over literatuur, muziek en schilderkunst*. 220 pp. Code 3.11.11. f 7.45;

7 Truus Aerts e.a., *Over de kloof tussen triviaalliteratuur en literatuur*. 140 pp. Code 3.11.12. f 5.20;

16 Joost Thissen e.a., *Evaluatie in het literatuuronderwijs*. 60 pp. Code 3.11.20. f 6.50. De ideeën van Purves uiteengezet;

22A t/m/ D Joost Thissen e.a., *Purves revisited*. Deel A: Algemene inleiding, B Nederlands, C Engels, D Frans, resp. Code 3.11.29, 3.11.30, 3.11.31, 3.11,32. f 5.45, f 8.10, f 5.55, f 5.65. Per deel 64-140 pp.

Toepassing van de evaluatietechnieken van Purves op een aantal literatuurboeken;

18 José Polman, Tracy van Poppel, *Thematisch werken in het literatuuronderwijs Frans*. XXXIV + 232 pp. Code 3.11.25. f 15.80;

20 Anneke van Esterik, Sonja Heebing, *¡Poesía...eres tú!* 154 pp. Code 3.11.27. f 9.60. Literatuurlessen Spaans leerlinggericht en produktief-creatief uitgewerkt;

23 Anneke van Esterik, *¡Poesía...eres tú!* 2. 80 pp. Code 3.11.34. f 7.00;

24 Wilma Schakenraad, Marie-Théréése Spronken, *De leeskring voor volwassenen*. 64 pp. Code 3.11.36. f 6.00;

25 Wim Harmsen, *Literatuuronderwijs klassieken, kan dat?* 136 pp. Code 3.11.35. f 12.00. Vijfentwintig lessen rond wijsgerige teksten;

30 Lies Theuws, *Het heerlijke voorlezen. Een oud verhaal opnieuw verteld*. 60 pp. Code 3.11.42. f 4.70.

U bestelt bij: Diktatencentrale A-faculteiten K.U. Nijmegen, Thomas van Aquinostraat 2, Nijmegen, tel. 080-61 62 50, en betaalt portokosten.

Miste U Duits? Zie blz. 40. Onderzoeksmatige delen: zie blz. 55.

aant.

Eus Schalkwijk
De keuzes van een literatuurboekauteur

‘Ik zal zelf nooit een literatuurboek schrijven’. Ik hoor het me nog zeggen. Ook dit ‘nooit’ was te stellig uitgesproken. Anno 1991 werk ik met een team van auteurs aan een compleet leerboek Duits voor de bovenbouw van havo en vwo. Er komen drie delen voor de klassen 4-/5-havo, 4-vwo en 5-/6-vwo. Binnen deze ‘jaarboeken’ neem ik de literaire component voor mijn rekening.

Als je onderzoek doet naar het functioneren van literatuurboeken, in mijn geval naar die voor het vak Duits, word je al snel gezien als de deskundige. Voor bijvoorbeeld docenten ben je van de ene op de andere dag de vraagbaak bij uitstek. Als onderzoeker moet je de docenten toch van een gericht keuzeadvies kunnen voorzien? Maar ook voor de uitgevers van de literatuurboeken ben je ineens een serieuze gesprekspartner. Zij zien dat je een gefundeerde kijk probeert te krijgen op hun produkten en hopen dat je voorstellen voor verbeteringen kunt aandragen. De adviesrelatie kan vervolgens onverwachts toch nog uitgroeien tot een auteursrelatie: ‘Zou je er wat voor voelen om zelf eens een concept voor een literatuurboek op papier te zetten?’ In dit artikeltje wil ik een aantal keuzes beschrijven die ik als auteur heb moeten maken. Niet om me te rechtvaardigen, of aan boekpromotie te doen. Een groot aantal keuzes zal voor u als docent herkenbaar zijn, maar wellicht dat mijn afwegingen een aanzet ovrmen voor een hernieuwde afweging aan uw kant.

1. De randvoorwaarden voor het literaire concept

Toen ik in 1989 tot het auteursteam toetrad, lagen enkele randvoorwaarden reeds vast. Er was besloten dat het leerboek zich op de bovenbouw van het havo en vwo moet richten. In het leerboek moeten alle vaardigheden, inclusief literatuur en Kennis van land en volk, aan bod komen. De inhouden (teksten, oefeningen, grammatica, enz.) moeten rond thema's gegroepeerd worden. Voor het 4-/5-havo jaarboek waren de meeste thema's reeds bepaald: Schule, Freizeit, Ausländer, Gesundheit, Abschied von den Eltern, Technik, Identität en Kultur/Trivial. In elk hoofdstuk - dus bij elk thema - moet een literaire tekst opgenomen worden. Het leerboek als geheel richt zich op de docent, die bereid is vernieuwende vakdidactische inzichten te volgen. In verband met de economische haalbaarheid van het leerboek is daaraan toegevoegd, dat ook docenten die ‘nog niet zover zijn’ over de streep getrokken moeten worden. De invulling van het literaire concept werd aan mij overgelaten.

2. Het literaire concept in termen van doelstellingen en keuzes

De keuzes die je als auteur, maar ook als docent, maakt, hangen samen met de doelstellingen die je nastreeft. Het literatuurdidactische handwerk heb ik (vanaf 1983) voornamelijk van Martin Thijssen geleerd. Zijn aanpak blijkt in de praktijk haalbaar en mijn literaire concept bouwt daar dan ook op voort.

Allereerst moest de beginsituatie van de leerlingen vastgesteld worden: heeft de leerling in de onderbouw al literaire vorming gehad of is de vierde klas het beginpunt? Literaire vorming zou al in de onderbouw moeten plaatsvinden, maar de praktijk leert helaas nog steeds dat het merendeel van de docenten hiermee pas in de bovenbouw begint. De uiteindelijke literaire lesmodellen sluiten op dit gegeven aan. Inderdaad, een concessie van mijn kant.

De vraag is vervolgens wat je dan in de resterende twee à drie jaar kunt bereiken. Het met de leerlingen behandelen van 12 (havo) resp. 16 (vwo) literaire teksten (thema's) kan geenszins de pretentie hebben een volledig literair bovenbouwprogramma te bieden. Alleen al met het oog op het lezen voor de lijst zal een docent naast het behandelen van de korte teksten uit de jaarboeken andere zaken aan de orde moeten stellen (bijvoorbeeld: waar moeten de leerlingen op letten als zij een boek uit de schoolbieb kiezen en hoe moet het lees- en verwerkingsproces vervolgens verlopen?).

Via de behandeling van de literaire teksten wordt wel gepoogd de leerlingen een handelingskader te bieden waarmee zij op den duur zelfstandig literaire uitingen te lijf kunnen. Er wordt met andere woorden gepoogd de leerlingen literair competent te maken. In dat kader past ook de keuze voor een integratie van tekstbestuderings- en tekstervaringselementen (cf. voorstellen van o.a. De Moor). Daarbij wordt gepoogd een verdeling te bewerkstelligen van ongeveer 80% tekstbestuderingsen 20% tekstervaringsvragen. Het formuleren van ‘Textverarbeitungsfragen’ dwingt mij als auteur goed na te denken over de in een tekst aanwezige dominante elementen (bijvoorbeeld een opvallend perspectief, of een overduidelijke ‘diepere betekenis’), want dat zijn immers de elementen die hoogstwaarschijnlijk ook door de leerlingen opgemerkt zullen worden. Aansluiten bij de leeservaringen van de leerlingen en hen vervolgens stapje voor stapje verder willen brengen, is een belangrijke doel van de literaire component in de jaarboeken.

3. De tekstkeuzecriteria

Het selecteren van de teksten is een tijdrovende aangelegenheid. Voor de keuze van de 16 teksten voor 4-/5-havo en 4-vwo heb ik bijna 2000

teksten bekeken, wat niet het zelfde is als 2000 teksten lezen. De meest beperkende tekstkeuzecriteria waren thema, moeilijkheidsgraad en tekstlengte. Een fundamentele vraag is in hoeverre de bovenbouwleerlingen geconfronteerd moeten worden met de canonauteurs. Ik heb een duidelijk onderscheid gemaakt tussen havo en vwo. Als literatuurdocent heb je de hoop dat leerlingen ook de zogenaamde waardevolle literatuur (gaan) lezen. Deze hoop lijkt mij voor het vwo realistischer. De vwoleerlingen moeten in de vijfde en zesde klas op z'n minst enkele bekende schrijvers gezien hebben. Voor het vak Duits praat je dan al gauw over teksten van Frisch, Dürrenmatt, Grass, Brecht, Borchert, Kafka en Goethe. Voor 4-vwo en 4-/5-havo geldt iets anders. Leerlingen uit deze klassen hoeven wat mij betreft niet per definitie met genoemde schrijvers in aanraking te komen. Nog meer dan in de vwo-klassen moeten de teksten voor hen vooral boeiend zijn. De keuze kan dan wel eens op een verder totaal onbekend schrijver vallen (Rolf Bechtel, Ann Charlton, enz.). Het feit dat de schrijver onbekend is, maakt de gekozen tekst niet minder waardevol.

Een volgend tekstkeuzecriterium is de tijd waaruit de tekst stamt. Over het algemeen ben ik van mening dat de modernste literatuur (zeg na 1960) uitgebreid aan bod moet komen. Uit onderzoek blijkt, dat veel docenten hier niet aan toe komen. De oorzaak ligt in de chronologisch geordende literatuurgeschiedenis (annex bloemlezing) die zij veelal gebruiken. Van de teksten die in de jaarboeken opgenomen worden, is 80% afkomstig uit de periode na 1960. De teksten hoeven wat mij betreft niet representatief te zijn voor een bepaalde literaire periode c.q. stroming.

Aan de hand van de tekst 'Entführung in die Vergangenheit' van Rolf Bechtel wil ik het een en ander illustreren. Allereerst het beginfragment van het verhaal.

'Es war kurz vor Mitternacht. Seit Stunden goß es in Strömen. Dr. Barger verabschiedete sich eilig von seinen Freunden, als das angeforderte Taxi vor dem Haus hielt.

"Sauwetter", schimpfte er und nannte dem Chauffeur seine Adresse. Der antwortete: "Wie Sie befehlen, Herr Doktor Barger."

Barger betrachtete den jungen Fahrer von hinten und versuchte im Rückspiegel sein Gesicht zu erkennen. Schließlich fragte er: "Sie kennen mich?" "Wir kennen uns", verbesserte der Fahrer. "Sie sind doch Dr. Barger, Lehrer für Physik und Mathematik." Barger stutzte. "Und wer sind Sie?"

"Aber lieber Herr Doktor. Eigentlich sollten Sie mich noch in handfester Erinnerung haben. Ich heiße - Peters."

Der Lehrer versuchte sich zu erinnern.

“Peters”, rief er plötzlich schrill. “Doch nicht der, der von der Schule geflogen war?”

“Es ist schön, daß Sie sich noch an Ihre ehemaligen Schüler erinnern”, sagte Peters kalt.

Der Regen peitschte um den Wagen.

Die beiden Männer schwiegen. Dr. Barger starrte in die undurchdringliche Sturmnacht. Er konnte nicht verhindern, daß sich in ihm ein unbestimmtes Unbehagen breitmachte. Hatte Peters ihn damals nicht bedroht...’

De tekst van Rolf Bechtel is de eerste literaire tekst waarmee de 4-havo leerling kennis maakt. De tekst valt onder het thema ‘Schule’: een oudleerling die zonder geweld te gebruiken wraak neemt op een oud-leraar. Het taalgebruik van de tekst is zodanig dat geen enkel woord geannoteerd hoeft te worden. De lengte van de tekst in de definitieve lay-out is ongeveer 2 pagina's. Het dominante aspect van het verhaal is spanning. De tekst is boeiend en makkelijk toegankelijk.

4. De tekstbestuderings- en tekstervaringsvragen

Via de ‘Textverarbeitungsfragen’ moet ook aandacht besteed worden aan het literaire begrippenapparaat. Er is een lijst met literaire begrippen gemaakt, die ik verspreid over de lesmodellen aan bod wil laten komen. Uitgangspunt daarbij is, dat de leerlingen de meeste van deze begrippen bij Nederlands of Engels al eens gezien hebben. Meer afstemming tussen de talensecties op scholen zou ook op dit gebied zeer welkom zijn. [De werkgroep Latitudinaliteit van de Stichting zal hier zeker aandacht aan schenken.] De literaire begrippen werden mede tot tekstkeuzecriterium. Als ik bijvoorbeeld al een aantal teksten met een hij-perspectief geselecteerd had, was het de beurt aan een tekst met een ik-perspectief.

De literaire begrippen die bij ‘Entführung in die Vergangenheit’ expliciet aan bod komen, zijn perspectief (hij-verteller) en spanning (setting, verteltechnieken, climax).

Als auteur kun je een docent via de ‘Textverarbeitungsfragen’ enigszins sturen in de tekstbehandeling. Ik heb reeds gewezen op de fundamentele keuze voor tekstbestuderings- èn tekstervaringselementen. Vooral de keuze voor tekstervaringselementen is voor literatuurboeken Duits een vernieuwend aspect. Veel docenten ervaren vragen als ‘Heb je medelijden met de hoofdpersoon?’, ‘Wat vind je van het verhaal?’, ‘Wat zou je zelf doen in een dergelijke situatie’ als bedreigend. Tevens zijn veel docenten van mening dat dit soort vragen de literaire competentie van leerlingen niet verder brengt. Ik ben van mening dat tekstervaringsvragen voor leerlingen de moeilijkere vragen zijn en dat zij de literaire competentie uiteindelijk juist verhogen. Een kort voorbeeld illustreert dit. ‘Geef met voorbeelden uit de tekst aan, waarom de hoofdpersoon

sympathiek is' vergt van de leerling dat hij de tekst nauwkeurig bestudeert op zoek naar de gevraagde elementen. Het voor de leerling veilige van deze procedure is dat hij binnen de tekst kan blijven. Als je aan de leerling vraagt 'Vind jij de hoofdpersoon sympathiek?' dan moet hij ook in dit geval de tekst nauwkeurig bestuderen op elementen die de hoofdpersoon al dan niet sympathiek maken. Maar daar komt dan nog bij dat de leerling om een oordeel te kunnen vellen zijn eigen ervaringen en opvattingen moet inbrengen en daarmee dus buiten de directe tekst moet treden.

Bij 'Entführung in die Vergangenheit' heb ik bijvoorbeeld als tekstbestuderingsvragen geformuleerd: 'Warum glaubt Dr. Barger, daß er entführt wird?', 'Was könnte Peters Motiv für eine Entführung sein?', 'Wer erzählt die Geschichte?', 'Könnt ihr Elemente aus dem Text nennen, die die Spannung erzeugen?'. De bij dit fragment horende tekstervaringsvragen zijn: 'Wie würdet ihr in einer solchen Situation reagieren, wenn ihr Peters oder Dr. Barger wäret?' en 'Was haltet ihr vom Text?'

5. De docentenhandleiding als sturingsmechanisme

Al in een vroeg stadium van de conceptontwikkeling werd duidelijk dat het eventueel vernieuwende van de aanpak alleen dan kans van slagen heeft, wanneer de docent voldoende steun krijgt. Een docent die nog niet gewend is op een dergelijke manier te werken moet door de lesvoorbereiding in staat gesteld worden op 'spontane opmerkingen' van leerlingen adequaat te reageren. Besloten is een uitvoerige docentenhandeliding te schrijven. In de docentenhandleiding wordt telkens een compleet lesmodel opgenomen. Elk lesmodel bestaat uit de volgende elementen: korte samenvatting, interpretatie, formele aspecten, uitgewerkte behandelingspunten inclusief mogelijke vragen aan leerlingen, een voorstel voor de lesprocedure en tenslotte een opsomming van inzichts- en kenniselementen die die les aan bod zijn gekomen. De inschatting is dat de lesmodellen een sturende werking hebben. De docenten zullen de lesmodellen bij de lesvoorbereiding raadplegen en wellicht grotendeels opvolgen. De kans dat een docent dan ook aandacht schenkt aan de tekstervaringselementen (die immers ook uitgewerkt zijn) is groter.

6. De invloed van de literaire component op de lespraktijk

De weg van een dergelijk concept tot het feitelijk ter beschikking staan van de jaarboeken is een langdurige: enkele jaren. De teksten moeten gedidactiseerd en op scholen uitgeprobeerd worden. Dat laatste gebeurt vanaf het nieuwe schooljaar voor de teksten van 4-/5-havo. Vervolgens

worden de lesmodellen bijgesteld en in de definitieve vorm gegoten. Ze staan dan ter beschikking voor de docent. Als een docent nou de lijn volgt die ik als auteur heb uitgezet. Wat doet hij dan anders dan anders? Niet veel, als het een docent is die gewend is op een dergelijke manier te werken; hij heeft er gewoon een dertigtal gedidactiseerde teksten bij. Een docent 'die nog niet zo ver is' zal minder lang dan voorheen stil staan bij de feitelijke inhoud van de tekst (de oppervlakte laag). Hij zal de tekst ook niet gebruiken voor idioom en tekstbegrip. Hij zal op een systematische wijze de literaire begrippen aan bod laten komen. Hij zal meer dan vroeger - of überhaupt - naar de leeservaringen van de leerlingen vragen. Een bijkomend effect is wellicht dat de uitvoerige docentenhandleiding de docenten een kader biedt voor de didactisering van andere literaire teksten.

Literatuurdidactische verkenningen voor de literatuurles Duits

In de reeks Literatuurdidactische verkenningen zijn in de loop der jaren nogal wat delen verschenen voor de literatuurles Duits. De meeste zijn nog verkrijgbaar. We attenderen U op:

9 Harry Nijboer, Paul Sars, *Hauptsachen der Literaturgeschichte von 200 bis 1600*. 160 pp. Code 3.11.14. f 7.40;

12 Griet Bekker e.a., *Zur satirischen Literatur im Deutschunterricht*. 100 pp. Code 3.11.17. f 7.75;

13. Loes Daemen, Yolanda Keijzer, Nico Kroon, *Lesebuch/Lesetagebuch*. 200 + 140 pp. Code 3.11.18 A + B. f 13.50 + f 6.50.

Gebaseerd op de methode van Jacques Vos voor het literatuuronderwijs in de onderbouw Nederlands;

14 Paul Mans, Erika Poettgens, *Literaturgeschichte in Bildern*. 180 pp. Code 3.11.23. f 12.25. Veel teksten met afbeeldingen uit dezelfde periode in lessen omgezet;

15 Bea Psters, Andrea Verwer, Marcel van de Vorle, *Reiner Kunze en de DDR*. 120 pp. Code 3.11.21. f 7.15. Actueel geworden mooie bloemlezing uit Kunzes werk;

17. John Eberson e.a., *Unterricht im Bildgedicht*. 180 pp. Code 3.11.22. f 12.80. Lessen waarin tekst en beeld steeds tezamen het uitgangspunt vormen;

33 Paul Nieswand, *Alter Krimskrams im Literaturunterricht?* Een lessenreeks historische letterkunde ingeleid met het essay *De literatuurdidactiek Duits in het huidige voortgezet onderwijs*. Code 3.11.043. f 10.-.

U bestelt bij: Diktatencentrale A-faculteiten K.U. Nijmegen, Thomas van Aquinostraat 2, Nijmegen, tel. 080-61 62 50, en betaalt portokosten.

Miste U Uw eigen vak? Zie blz. 34. Onderzoeksmatige delen: zie blz. 55.

‘Ik fungeer natuurlijk niet als een soort vermaakcentrum’
In gesprek met literatuurdocente Riet Ross

In deze tweede bijdrage over de dagelijkse praktijk in het literatuuronderwijs treft U een weergave aan van een interview met Riet Ross. Mevrouw Ross werkte in het basisonderwijs en gaf les aan LBO/MBO-leerlingen in Rotterdam en Veenendaal. Vanaf 1978 is ze als docente Nederlands verbonden aan het Christelijk Streeklyceum in Ede. Een verslag van de lesobservaties, gemaakt door een drietal studenten in 4- en 5- havo, is te verkrijgen bij de afdeling Literatuurdidactiek van de Katholieke Universiteit, Erasmusplein 1, postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. (MvW)

Wat beoogt U met uw literatuuronderwijs?

Een van mijn doelstellingen bij het literatuuronderwijs is cultuuroverdracht en wat ik ook hoop aan te dragen is een bepaalde levensverrijking: leerlingen laten zien hoe anderen ideeën onder woorden brengen en ervaringen verwerken. Door kritisch lezen worden ze zo zowel verstandelijk als emotioneel gevormd.

Verder hoop ik natuurlijk dat ik in een les mijn leerlingen enthousiasme kan bijbrengen. Het is mooi als ze via de literatuur ontdekken op welke manier ze zelf kunnen gaan schrijven. Het is ook mooi als ze gewoon leren genieten van lezen.

Heeft U in Uw onderwijsloopbaan Uw doelstellingen aangepast? Is er sprake van een verschil tussen toen U begon en nu?

Mijn doelstellingen zullen in de loop der jaren wel wat zijn bijgeschaafd, maar ik denk dat vooral mijn werkvormen nog regelmatig aangepast dienen te worden.

Toen ik bij het middelbaar beroepsonderwijs zat (1964-1978, MvW), was ik met literatuur bezig op een vrij laag niveau. Als docent in die tak van onderwijs moest ik mijn werkvormen wel zeer zorgvuldig kiezen om nog wat literairs te kunnen overdragen. Op deze school voor havo en vwo (het Streeklyceum in Ede, MvW) kunnen de leerlingen veel meer aan op het gebied van literatuur. Toch geldt ook hier dat de vorm waarin je de stof aanbiedt, van groot belang is. Vooral met variatie in je lessen kom je verder: alles is wat minder voorspelbaar. Het werk verloopt daardoor soepeler.

Hoe probeert U Uw doelstelling 'met plezier lezen' te stimuleren bij leerlingen?

Laat ik als voorbeeld eens de literatuurlessen in de brugklas nemen. Voor onze jongste leerlingen hebben we op school een stapel boeken met fragmenten uit de jeugdliteratuur. We lezen klassikaal een fragment en hebben naar aanleiding van het gelezene een klassegesprek. Leerlingen die het boek waaruit het stukje komt, al kennen, vertellen hun ervaringen met dat werk. We praten over wat we goed en minder goed vinden in het gelezen verhaal of gedicht en we noemen ander werk van de auteur.

Je kunt natuurlijk op veel andere manieren te werk gaan. Zo geef ik een keer per jaar de volgende opdracht: Zoek thuis of in de bibliotheek een boek uit dat je mooi vindt en maak daar eens een passende omslag bij. Je kunt bijvoorbeeld voor *Met een kwartje de wereld rond* een wereldbol tekenen met op de rand een kwartje. Binnenin de ronde vorm van de omslag schrijf je waarom je het boek mooi vindt: een soort aanbeveling voor je klasgenoten. Iedere leerling levert een creatie in. De resultaten zijn bijna altijd verrassend. Sommigen komen zelfs met iets driedimensionaals aan: een epistel over *Het achterhuis* in een mooie, complete boekenkast verborgen bijvoorbeeld. In de les komt er op iedere tafel een werkstukje te liggen. De leerlingen bekijken elke uitbeelding twee minuten en lezen de aanbeveling. Telkens schuiven ze een plaatsje verder. De opdracht die ze daarbij krijgen is: Neem pen en papier mee en noteer de titels en schrijvers van de boeken die je wil gaan lezen. Zo verzamelen ze enthousiast in korte tijd een hele lijst van werken die hun belangstelling hebben.

Een andere stimulans om te gaan lezen krijgen leerlingen door boekbesprekingen van klasgenoten mee te maken.

Kunt U merken dat bepaalde verhalen of gedichten ieder jaar weer aanslaan als U ze in de klas behandelt? Kunt U voorbeelden geven van dat soort klassiekers of zijn die er niet?

Het ligt niet in mijn aard om jaar in jaar uit met hetzelfde materiaal te komen. Wel streef ik ernaar dicht bij de interessesfeer van de leerlingen te blijven. Ik geef bijvoorbeeld graag de opdracht een gedicht te zoeken dat ze zelf mooi of aardig vinden en daar wat over te vertellen. Ik herinner me dat er eens een leerling aankwam met *Oote, oote, boe*. Ik vond

dat heel leuk, vooral toen ik merkte dat er allerlei wijze opmerkingen over gemaakt werden. Nee, ik kan echt niet zeggen dat er op het gebied van de poëzie klassiekers in mijn lessen bestaan. Er is ook zoveel poëzie voorhanden.

Wat het proza betreft zijn er wel vaste nummers te noemen. Zo stellen leerlingen altijd *De aanslag* wel een keer aan de orde. Een echte topper en terecht. Het werk leest gemakkelijk, heeft diepgang en valt goed te analyseren door jonge mensen. Ook met *De komst van Joachim Stiller* en *De donkere kamer van Damocles* komen ze steevast aan.

Werkt de methode waarbij leerlingen een werk voor de klas presenteren ieder jaar even goed? Hoe kwam U ertoe om deze methode te kiezen?

Ik ben er op deze school mee begonnen in een 5-vwo-groep. Het was een klas met aardig wat belangstelling voor literatuur. Ik vroeg me af hoe die leerlingen het best tot hun recht konden komen. Een boekbespreking op zich was me te vrijblijvend voor degegen die luisteren en het boek meestal zelf niet kennen.

Zo kwam ik tot een heel lesuur omvattend geheel van opdrachten. Behalve dat leerlingen een korte bespreking hielden van de inhoud, de structuur, de tijd van ontstaan van het werk en van de schrijver, deelden zij copieën waarop enkele door hen gekozen, markante fragmenten uit het boek stonden, uit aan hun klasgenoten. Ze lazen die gedeelten voor en hadden daarbij vragen en opdrachten voor de groep. Ze leidden vervolgens ook het klassegesprek: niet eenvoudig, maar wel vormend. Alle leerlingen hadden door deze werkwijze na verloop van tijd een flink aantal teksten uit literaire werken in hun bezit, zodat ze zich een oordeel konden vormen over stijl en inhoud van de ter sprake gekomen literatuur.

Toen ik ook weer eens op de havo terecht kwam, heb ik geprobeerd daar deze werkwijze eveneens toe te passen. En ja, ook bij havo-leerlingen gaat het prima zo. Wat ze opzoeken, begrijpen en doorgeven aan elkaar is vaak verrassend. Ze gaan creatief om met hun literatuurgeschiedenisboek en benutten de schoolbibliotheek. Ik kies ervoor om leerlingen in tweetallen te laten werken. Ze kunnen elkaar dan stimuleren. Bovendien vind ik vijftien lessen per cursusjaar besteed aan dit onderdeel van het vak voldoende.

Wat voor andere methoden gebruikt U daarnaast om met literatuur om te gaan?

We werken in havo-4 met twee boeken voor literatuur. Allereerst bestuderen de leerlingen iedere week een gedeelte uit *Literatuur een muzisch avontuur* van Sekrêve. Zo raken ze op de hoogte van basiskennis voor het analyseren van romans, gedichten en toneelstukken.

Verder gebruiken we hier op school als boek voor literatuurgeschiedenis het werk van Calis. Je zult begrijpen dat ik hieruit slechts bepaalde gedeelten klassikaal behandel. Als je wat vrijer omgaat met de lesstof, neem je zo'n boek niet van kaft tot kaft door.

Op grond van welke criteria kiest U dan welke teksten U behandelt?

In havo-4 behandelen we vooral de literatuurgeschiedenis tot 1916. Het komt erop neer dat ik alle perioden -de Middeleeuwen, de Renaissance, de Achttiende en Negentiende Eeuw- globaal aan de orde stel.

Een van de opgaven voor onze leerlingen is een Middeleeuws werk te lezen voor hun lijst. Dit wil ik wel graag klassikaal met hen doornemen, want Middelnederlands is ontzettend moeilijk. We hebben een aantal werken in dertigvoud op school en beschikken bovendien over cassettebandjes, zodat ze mee kunnen lezen met wat ze horen voorlezen. De kenmerken van de periode komen als vanzelf naar voren. Soms leent een werk, dat ik in overleg met de leerlingen uitkies, zich ertoe dat een en ander ook uitgebeeld kan worden in groepjes van vier of vijf. Ook een werk uit de Renaissance behandel ik op soortgelijke wijze.

Het viel de studenten tijdens de lessen op dat het stencil met gedichten dat U gebruikt vooral heel bekende auteurs bevat. Is de bekendheid van een auteur een criterium voor U om teksten te kiezen?

Tijdens de lessen die de studenten bijwoonden, was ik bezig met een bepaald thema waar ik gedichten bij gekozen had. Daarvoor zocht ik in bloemlezingen en gedichtenbundels. Vanzelfsprekend stuit je daarbij vaak op bekende dichters en bekend geworden gedichten. Dat is trouwens ook prettig. Het is goed dat leerlingen horen van mensen die terecht bekend geworden zijn.

U bespreekt het gedicht vanuit vragen die de gehele tekst omvatten. Gaat U altijd zo te werk, of gebruikt U ook wel heel concreet gedetailleerde vragen?

Ik denk dat ook bij het lezen van poëzie afwisseling goed is. Soms laat ik een aantal gedichten globaal benaderen. Vluchtig vergelijken we de aantrekkingskracht van diverse gedichten en staan we slechts even stil bij het eigene van diverse dichters. Een andere keer letten we meer op details in een bepaald gedicht, lezen we heel zorgvuldig om zo juist mogelijk te interpreteren en geef ik er de nodige toelichtingen bij.

Als U middeleeuwse teksten behandelt, bent U er dan voor om te bekijken wat die teksten in diè tijd betekenden, of wat ze nu betekenen voor de leerling zelf?

Natuurlijk praat ik over het werk zoals dat in die tijd verscheen. Zo'n werk zou immers waarschijnlijk oninteressant zijn als het nu zou uitkomen. Juist omdat het litteratuur is uit een lang vervlogen periode, is het voor ons belangrijk als cultuurmonument. Vanzelfsprekend zal ik wel inspelen op de ideeën die leerlingen over een bepaald onderwerp hebben. Een docent moet immers met de lesstof inhaken op wat leerlingen aan ervaring en kennis in huis hebben. Wat bijvoorbeeld weten ze van liefde en wat is dan hoofse liefde?

Op wat voor een manier toetst U het literatuuronderwijs? U maakt gebruik van leesdossiers, maar is dat iets waar de leerlingen zelf voor kunnen kiezen?

Het leesdossier stel ik in de bovenbouw verplicht. De leerlingen krijgen er een cijfer voor. Het is echter hun eigen keuze of ze het al dan niet meenemen naar het schoolonderzoek.

Verder geef ik in de niet-examenklassen repetities literatuurgeschiedenis, overhoor ik gelezen boeken en laat ik teksten en gedichten analyseren. Ook de stof over moderne schrijvers die in de les aan de orde is geweest, wordt getoetst.

In de examenklassen zijn er twee mondelinge schoolonderzoeken over literatuur.

Wat voor vragen stelt U bij literatuur geschiedenis?

Er komt heel wat aan de orde. Voorbeelden? Wat is het verschil tussen de tijd van de Middeleeuwen en de Renaissance? Hoe leefden de mensen in een bepaalde periode en wat was hun geestesgesteldheid? Of: Wat is een klassiek drama? En: Hoe ontstond het begrip roman? Vragen over allerlei stromingen ook.

U legt er in Uw onderwijs de nadruk op dat leerlingen leren formuleren wat ze van een bepaald werk vinden. Betrekt U dit ook bij de toetsing?

Ja, ik vraag graag naar hun eigen visie op een boek, maar tegelijkertijd ook naar hun kennis omtrent een literair werk.

Bij het schoolonderzoek toetsen we mondeling. Een probleem daarbij is dat de ene leerling gemakkelijker spreekt dan de andere, terwijl beiden misschien evenveel weten. Ik probeer deze moeilijkheid wat te ondervangen door hen in de gelegenheid te stellen hun leesdossier mee te brengen naar het schoolonderzoek. Zo kunnen ze laten zien wat er allemaal al aan werk verzet is in het kader van literatuurbestudering.

In hoeverre telt U het leesplezier mee? U stimuleert dit wel, maar geeft U er ook een cijfer voor als er een bepaalde ontwikkeling is ontstaan? Of vindt U dat U dat niet moet toetsen?

Ik wil heel graag dat leerlingen met plezier de les volgen. Daar doe ik mijn best voor, maar ik fungeer natuurlijk niet als een soort vermaakcentrum. Leerlingen moeten ook de discipline opbrengen om met literatuur aan de gang te gaan, een zekere toewijding aan de dag leggen.

Stel dat een leerling braaf naar de les komt, zijn werkjes inlevert, maar er niets aan vindt. Moet je dat in een negatief cijfer uitdrukken, of beschouwt U dat als een persoonlijke affectie die je nu eenmaal hebt of niet?

Kennis wordt getoetst. Plezier in het werk maakt het lezen en studeren aangenaam, maar levert op zich geen hoger cijfer op, evenmin als vlijt alleen tot een voldoende kan leiden. Jammer eigenlijk.

Bent U een voorstander van audiovisuele middelen in het literatuuronderwijs?

Ja, zonder meer. Met deze hulpmiddelen kan er meer variatie aangebracht worden in de wijze van lesgeven. Pas nog heb ik de verfilming van *Tantes* van Cyriel Buysse in de les vertoond en vervolgens het boek besproken.

Veel interessanter is het natuurlijk om een bestaand toneelstuk op de videoband te laten zien, want dan heb je een weergave zoals de schrijver die bedoelde.

Maar accepteert U het ook als leerlingen een film of toneelstuk bekijken zonder het boek te lezen dat daaraan ten grondslag ligt?

Bij een toneelstuk mogen de leerlingen volstaan met het bekijken van de film. Als je een toneelstuk ziet dat woordelijk het boek is, dan is niet het toneelstuk van de tweede orde, maar het boek. Dat geldt vanzelfsprekend nog meer voor het bijwonen van een toneelstuk, afgezien natuurlijk van de leesdrama's van Vondel. Wel moeten leerlingen er dan nog achtergrondinformatie bij zoeken over de tijd waarin het boek ontstond, over de structuur van het werk, over de schrijver en over zijn ideeën.

Bij verfilmde romans kunnen we niet volstaan met het bekijken van een band. Wel is het leuk om de film met het boek te vergelijken. Overigens, vaak vinden leerlingen het boek mooier, omdat ze bij het lezen van het werk hun fantasie de vrije loop kunnen laten. En dat is een bemoedigende gedachte voor de literatuurdocent.

Mogen we ons gesprek zo samenvatten? Net zoals Jan Valkenburg over wie we schreven in Tsjip 1 probeert U in uw lessen zoveel mogelijk aan te sluiten op de reeds bestaande kennis en belangstelling van de leerlingen. U port Uw klas wel op om heel actief mee te doen. Eenmaal per week presenteren twee leerlingen, zowel op Havo als VWO, een werk van een bepaalde auteur aan hun klasgenoten. Dat werk mogen ze zelf kiezen mits het van literaire kwaliteit is. U geeft vantevoren aanvullende informatie over tijd, cultuur, vorm, enzovoort, zodat de leerlingen de tekst beter kunnen plaatsen. Verder vinden er klassegesprekken plaats naar aanleiding van door U ingebrachte teksten, waaruit de leerlingen vaak weer een keuze mogen maken. Schrijf- en tekenopdrachten en dergelijke worden verzameld in een persoonlijk leesdossier dat de leerlingen op het schoolonderzoek mee kunnen brengen als uitgangspunt voor het tentamen.

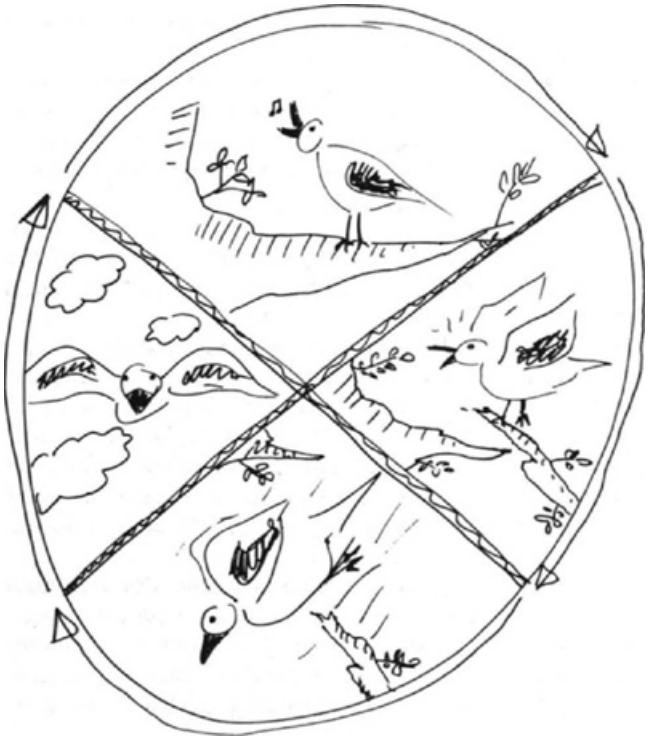
Uw algemene leerdoelen voor literatuurlessen zijn cultuuroverdracht, esthetische vorming, individuele ontplooiing en zeker niet in de laatste plaats het plezier in het lezen, maar dat plezier heeft niets te maken met 'leuk' alleen. U zoekt het eerder in 'Levensverrijking door te zien hoe anderen dingen onder woorden brengen en beleven.' Wij weten dat U vertrouwd bent met de Reader Response Criticism, de stroming in literatuurwetenschap en -didactiek die de direkte relatie tussen lezer en

tekst vanuit het standpunt van de lezer bestudeert. Productief-creatieve methoden noch striktere tekstervaringsmethoden worden door U geschuwd. Bij Valkenburg spelen deze geen rol.

U houdt zich aan de literaire canon, maar honoreert de keuze van de leerlingen, bijvoorbeeld bij de samenstelling van klassebloemlezingen, zoals zij in de afgelopen jaren herhaaldelijk heeft gemaakt. Toon Hermans kan een opstap zijn naar Martinus Nijhoff, hoe groot de ruimte tussen beiden ook lijkt te zijn. Het behoort evenwel niet tot uw doelstellingen om het lezen van triviale teksten te bevorderen.

De toetsing vindt, net als bij Valkenburg, plaats in het schoolonderzoek.

Dat is wel héél volledig samengevat. Maar zo werk ik inderdaad.



Uit de werkgroepen

Werkgroep Onderzoek

Op 18 april kwam de Werkgroep Onderzoek in Utrecht bijeen. De zeven aanwezigen - Gent Rijlaarsdam, Joop Dirksen, Tanja Janssen, Riet van der Linden, Christoph Sauer, Gerard de Vriend en Theo Witte- bogen zich over de taak en het werkplan van de werkgroep. Besproken werden in dit kader

- *het inventariseren van lopend en voorgenomen literatuurdidactisch onderzoek*: zelfs resultaten van voltooid onderzoek blijven vaak onbekend; in de afdeling literatuurdidactiek van de BNTL (alleen voor Nederlands overigens) staan geen scripties en die vormen nog steeds het leeuwendeel;
- *het inventariseren van behoeften aan literatuurdidactisch onderzoek die in het veld leven*: dat zou vooral via schoolbezoek en bijwonen van lerarenbijeenkomsten (zoals die van OMO) moeten gebeuren; daarbij kan de universiteit nooit de pretentie uitdragen dat zij de problemen van de scholen pasklaar kan oplossen;
- *het zelf ontwikkelen van voorstellen voor literatuurdidactisch onderzoek*: die zou de SPL kunnen aanmelden bij het SVO of vergelijkbare instituten, immers 40% van de onderzoeksgelden is bestemd voor verzoeken uit het veld -laat de SPL, via de werkgroep Onderzoek, alert zijn op deze mogelijkheid;
- *de inventarisatie van financieringsmogelijkheden voor dergelijk onderzoek*: hierover bestaat grote onduidelijkheid, het lijkt (en blijkt!) tussen de wal van het sociaal-wetenschappelijk en het schip van de stichting Literatuurwetenschap (NWO) te vallen.

Vanzelfsprekend heeft de werkgroep op bovenstaande punten ook een coördinerende taak. En ze wil nagaan op welke manieren ze zich naar buiten zou kunnen presenteren, als representant van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs. Ze is ook van plan haar informatie te ontlenen aan de situatie in het het buitenland. Voor moedertaal is er al enige jaren het IMEN als een internationaal netwerk, maar de SPL voelt zich evenzeer verantwoordelijk voor het literatuuronderwijs in de vreemde talen.

Op de volgende vergadering, 13 juni in Utrecht, wordt geprobeerd een en ander nader in te vullen. Voor SPL-leden die over informatie omtrent deze zaken beschikken volgt hier het adres van de secretaris van de werkgroep Biografie: Theo Witte, Rijksuniversiteit Groningen, Nederlands Instituut, Oude Kijk in 't Jatstraat 26. 9712 EK Groningen.

Nadat zo een eerste ordening van de vragen en taken voor de werkrgoep was bereikt, hield Joop Dirksen een voordracht over zijn promotie-onderzoek op het gebied van Reader Response Criticism. Een lessenpakket op basis van theorieën van Rosenblatt, Bleich en Holland wordt op tien proefscholen aan leerlingen voorgelegd, om te zien of deze, op indivi-

duele ontplooiing gerichte onderwijsaanpak leidt tot een positieve houding ten opzichte van literatuur en literatuuronderwijs.

Het is voor Joop Dirksen belangrijk om aan te kunnen tonen dat het sukses van de methode niet louter persoonsgebonden is. Daarom zijn er in het onderzoek heel wat docent-onafhankelijke onderdelen ingebouwd. Vragen en kanttekeningen bij het onderzoeksplan leidden tot enige bruikbare verbeteringen. (GdV, JD)

Vlaams symposium 'Literaire competentie'

Op 15 mei trokken Koos Hawinkels en Wam de Moor naar Gent om er met Ronald Soetaert en Nicole Rowan de Vlaamse afdeling van de SPL op te richten. De gelegenheid daarvoor was het symposium, georganiseerd door de lerarenopleiding van de RU Gent, waarvan zowel Ronald als, per 1 maart gelukkig ook weer, Nicole deel uit maken.

Alle vier onze bestuursleden kwamen aan het woord in de lezingen en als niet een kleine communicatiestoornis van Gentse zijde roet in het eten had gegooid was ook het vijfde bestuurslid, Anja Bijlsma-Lindaart, komen vertellen welke mogelijkheden zij ziet voor het bereiken van literaire competentie in de bovenbouw. Troost voor de Vlaamse vrienden is dat haar lezing wordt opgenomen in het verslagboek 'Literaire Competentie' dat in bewerking is. Soetaert sprak over promotie van de literatuur in de moedertaal, hij bezag de zaak principieel en theoretisch, Nicole Rowan deed hetzelfde voor de vreemde talen, maar dan heel praktisch met Nederlandse gedichten in vertaling, Wam de Moor lichtte het begrip literaire competentie toe vanuit de voorstellen voor het nieuwe eindexamen Nederlands in Nederland en Koos Hawinkels sloot de rij met een pleidooi voor vroeg beginnen met het aanbrengen van literaire competentie.

Provocerend was het betoog van de classicus Freddy Decreus: 'Tegen de "verstrooiingscultuur" waar alles leuk moet zijn, tegen de informatieziekte waardoor mensen neurotisch worden, tegen het gebrek aan normen en waarden waardoor een totale vrijblijvendheid gepredikt wordt, kunnen antieke teksten aangewend worden als antidotum. Reflectie op fundamenteel menselijk gedrag en het herdenken van hetgeen echt belangrijk is in het leven, krijgen heden ten dage weer vorm door middel van teksten die 2000 jaar oud zijn, heidense teksten die met een andere mythologie werken, een ander mensbeeld thematiseren, maar naar de diepte der dingen gaan'.

De oogst voor de Stichting was op een bezoekerstal van 25 niet zo groot: 6 nieuwe leden, maar die zullen er dan ook, zoals het heet, tegenaan gaan om spoedig met de zittende bestuursleden en Jan Uyttendaele een eigen beleid voor de Vlaamse afdeling van de SPL te gaan ontwikkelen. De praktijk van het afgelopen jaar heeft geleerd dat zulks onvermijdelijk is, wil de stichting zich ten dienste van de mensen in de praktijk ontwikkelen. De eigen schoolsystemen, het eigen karakter van de lerarenopleidingen en het verschil in financiering tussen Noord en Zuid vergen toegespitst beleid. Met verschillende werkgroepen. Die overi-

gens veel van elkaar kunnen en moeten leren. En Tsjip is er, voor Zuid zo goed als Noord.

Alleen: wie schrijft de eerste, echt Vlaamse bijdrage? (WdM)

Bestuur

Het bestuur, althans de Nederlandse tak daarvan, was op 23 april en 11 juni bijeen om, behalve aan de lopende zaken, te werken aan een beleidsplan. Dit is noodzakelijk om in de fondswerving enige kans te maken op subsidiëring. Met name om in het Samenwerkingsverband Literaire Vorming (SaL Vo) suksesvol te kunnen opereren zal het bestuur naar het plan moeten verwijzen. Het is thans zo goed als gereed. Uitgangspunt vormen de volgende onderdelen:

1. Bestuursvorm met afdelingen in Nederland en Vlaanderen.
2. Symposia en congressen
3. Werkgroepen
4. Huisorgaan
5. Activiteiten in de media
6. Financiële onderbouwing.

In de volgende Tsjip hopen we U meer over het plan te vertellen.

Studiedag Levende Talen

Een blik op de agenda leert dat op het gebied van de nascholing de aanstaande landelijke studiedag van Levende Talen voor het literatuuronderwijs twee inleidingen met workshops te bieden heeft. Márgitka van Woerkom zal met inschrijvers spreken over en werken aan ideeën met betrekking tot het leesdossier. Eus Schalkwijk gaat na welke mogelijkheden er zijn om als docenten van verschillende vakken op het gebied van het literatuuronderwijs samen te werken inzake de literatuurgeschiedenis, de opvattingen over de canon, het begrippenapparaat en de verschillende procedures.

De studiedag is gepland op zaterdag 9 november 1991 in het ruime gebouw van de Scholengemeenschap Midland in Amersfoort. Wilt U meer weten, raadpleeg het tijdschrift Levende Talen of neem contact op met Drs. Jan Smits, Dobbelmannweg 136, 6531 KZ Nijmegen. 080 - 566062.

Boekbesprekingen

Annie M.G. Schmidt tachtig, maar altijd acht gebleven

Het is een merkwaardige discrepantie: het moord-en-brand-geschreeuw van critici toen de jury van de AKO-literatuurprijs 1991 het waagde om Anne Vegters *Verse bekken* te nomineren -want een kinderboek dat kón toch niet?!- en de algemene verheerlijking door diezelfde critici van de Koningin van het Kinderboek, Annie M.G. Schmidt, nu zij tachtig jaar werd. Schmidt heeft het kinderboek geëmancipeerd. ‘Dat hele onderscheid tussen literatuur en kinderlatuur is geforceerd’ vond ze. Het is natuurlijk een heerlijk mens, met een vitaliteit zonder weerga, prettig kritisch en direkt in haar reacties, en, zie haar kinderboekenweekgeschenk *Jorrie en Snorrie* van vorig jaar, nog altijd kreatief. Waarschijnlijk is zij inderdaad ‘altijd acht gebleven’ zoals ze zelf zegt, en ik doe niets af aan de lof die haar als dichter en kinderboekenauteur toekomt (zie ook in dit nummer ‘Bij het omslag’).

Altijd acht gebleven is de titel van het aan haar gewijde deel in de reeks Schrijversprentenboeken -totnutoe slechts het reservaat van gecanoniseerde groten uit onze grotemensenliteratuur-. Een prachtboek, dat in elke schoolbibliotheek thuishoort naast Nescio, Van Eeden, A. Roland Holst en noem ze maar op.

Sötemann, kijk eens aan, die is van Nijhoff en Leopold, over de kinderversjes, te beginnen met Dikkertje Dap. Aan de hand van ‘De mislukte fee’ laat Sötemann met scanderen en al zien hoe de dichteres te werk gaat. Het siert hem dat hij zijn analyse presenteert met de kanttekening dat de meeste ouders en kinderen de versjes ook wel zullen waarderen zónder zijn vaktechnische benadering. En de docent moet oppassen, vind ik, dat hij zo'n benadering niet tot de zijne maakt, uit te dragen in de klas, maar hij kan er wel van leren dat versleer al in de onderbouw onderwerp van de les kan zijn. Fens, altijd al een fan, schrijft over *Minoes*. Ik werd bij het lezen over dit fantastische boek uit 1970 afgeleid door een prachtige serie van vier foto's uit 1954 omtrent: Annie blaast boven de pan een sperzieboontje koud, Annie probeert staande aan de piano een liedje uit, Annie laat lachend haar zoontje Flip zijn melk opdrinken, en Annie bladert half liggend op bed *Het fluitketeltje* door. Fens rondt intussen zijn letterkundige wandeling door Minoes af met de opmerking dat hij zich feitelijk door *inhoud* laat meeslepen.

Een tikje hagiografisch klinkt het allemaal wel. Karel van het Reve -hij weet er helaas bijna niks van- moet het daarvan hebben; ten onrechte geldt hij als boegbeeld voor het boek; resultaat: een gelegenheidspraatje beneden zijn niveau. Bregje Boonstra, ja, die weet wel wat, en ze be-nadert Annie van achteren, via tweeënveertig in het Engels vertaalde kinderversjes. Serieus werk is er ook van Erna Staal, die eens gekeken heeft wat Schmidt gepresteerd heeft door de Gouden Boekjes te redigeren. *Poes Pinkie, Het koekemannetje, Het walvisje* en *We gaan naar de*

tandarts herinner ik mij als voorlees-prentenboeken waar wij net zo gek op waren als onze kinderen. Dichter Ed. Leeflang, late vriend, las Schmidt voor en hij beschrijft wat er in een klas met haar werk gebeurde -in een volgende Tsjip, gewijd aan voorlezen en vertellen, zullen we graag enkele fragmenten uit zijn inspirerend voorleesverhaal citeren.

Als Schrijversprentenboek heeft *Altijd acht gebleven* zijn waarde vooral te danken aan de vele foto's van een mooi mens en de schitterende illustraties van al die Schmidt-tekenaars: Wim Bijmoer, Fiep Westendorp, Jan Jutte, The Tjong King, Carl Hollander en het zorgvuldige snuffelwerk van Murk Salverda dat interessante verhalen oplevert over de verstandhouding tussen Schmidt en met name Bijmoer en Westendorp. Een stuk als van Henk van Gelder over Schmidts liaison met de wereld van Persil, Citroën, Venz, KLM, Van Nelle, Nutricia (‘Floddertje’) de Rotterdamse Verkeerspolitie (‘Woelewippie onderweg’) toont aan hoe voortreffelijk Schmidt erin slaagde om ambachtelijk te werken. Bij haar geen gezeur over inspiratie en vrije kunsten, maar gewoon de beuk erin als de kans zich voordeed om iets aardigs te maken.

Altijd acht gebleven vertoont één ernstig tekort: niemand heeft grondig geschreven over het televisie- en theaterwerk van Schmidt. Te hooi en te gras, ook in de Bi(bli)ografische aantekeningen 1911-1991, valt er een titel, meer niet. *Pension Hommeles* is blijkens de recente herhaling inderdaad volstrekt door de tijd achterhaald, maar het wás een televisiegebeurtenis waarover gesproken werd. Net als over *de Familie Doorsnee* (1952-1958), *Ja zuster, nee zuster* (Gouden Harp in 1967), de musicals *Heerlijk duurt het langst* (1965), *Met man en muis* (1969), *En nu naar bed* (1971) en de komedies *En ik dan?* (1969) en *Er valt een traan op de tompoes* (1979). De komedies worden regelmatig op het repertoire genomen. Jammer dat ook hier de scheiding tussen literatuur en drama is aangehouden. (WdM)

Altijd acht gebleven. Over de kinderliteratuur van Annie M.G. Schmidt. Redactie: Tine van Buul, Aukje Holtrop, Murk Salverda (eindredactie) en Erna Staal. Schrijversprentenboek 31. Nederlands Letterkundig Museum en Documentatiecentrum, 's-Gravenhage; Querido, Amsterdam 1991.

Bzzlletin over literatuuronderwijs en literatuur derde wereld

Voor wie het ontgaan mocht zijn de mededeling dat het maartnummer van het literair magazine BZZLLETIN, nr. 184, nagenoeg geheel gewijd is aan het literatuuronderwijs. In het openingsartikel wordt gepoogd afscheid te nemen van de doelstellingenstrijd waarin het literatuuronderwijs sedert de invoering van de Mammoet heeft verkeerd. We moeten weg uit de greep van de rattenkoning -ieder tegen allen- en met als doelstelling ‘literaire competentie’ proberen leerlingen in te wijden in ‘het literaire systeem’, dat wil zeggen volgens Bronzwaer: ‘dat jongens en meisjes, op grond van bewustgemaakte en uitgebreide kennis van dat

literaire systeem, elke literaire tekst waarmee ze in aanraking komen, kunnen herkennen als literair'.

Harry Bekkering maakte deel uit van het driemanschap dat met zijn preadvies aan de CVEN zoveel stennis veroorzaakte. Nederland stond op zijn kop. Bekkering bijt van zich af en tooit zich met het citaat van Bordewijks Bint 'De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen' om aan te geven dat alle halfzachte didactiek hem gestolen kan worden. 'Waarom riep ons advies dan toch zoveel tegenstemmen op? Omdat men er ten onrechte van uitging, door vooringenomenheid of door in het geheel geen kennis te nemen van het totale advies, dat onze lijst van eenentwintig méér was dan een suggestie: dat met onze eenentwintig het laatste woord gesproken was'. Inderdaad hebben de media weer een staaltje weggegeven van vluchtig lezen, op zoek naar de rel, in plaats van oog te hebben voor de achtergronden van het advies van Anbeek, Bekkering en Goedegebuure. Maar Bekkerings inzicht in de literatuurdidactiek strookt niet met de feitelijke ontwikkeling van de laatste vijf jaar.

Een interview met Maarten 't Hart (van Wam de Moor) toont een aangeslagen auteur, die zich verguisd voelt en bovendien nog eens verkeerd in zijn vel. Een week na publikatie in Bzzlletin trad een heel andere 't Hart uit zijn cocon, blij, stralend, bezweet en vrouwelijk. Maar inderdaad, zie Opzij van april, niet meer verkrampt. Yvonne Kroonenberg (*Alles went behalve een vent*) vindt boekenlijsten 'heel goed. Daar moeten boeken op staan die moeilijk te lezen zijn en waar je later nooit aan toe komt. Shakespeare. Ik heb godverdomme geen Shakespeare gelezen. De Verzamelde Werken staan hier wel in de kast...En Goethe. Daar kóm je niet meer toe later.' Ze krijgt voor haar bewering een beetje gelijk van sommige leerlingen die in het artikel van Márgitka van Woerkom aan het woord worden gelaten. Maar ze zou ook eens moeten kijken wat kinderen en leerlingen allemaal uit zichzelf lezen of dankzij hun vader en moeder en waarom ze mooi vinden wat ze mooi vinden. Márgitka schrijft erover in haar samenvatting van een deel van haar boeiende onderzoek naar leesautobiografieën van scholieren en studenten.

Meer moois in dit nummer. Van hispanist Maarten Steenmeijer een sluitend pleidooi voor het gebruik van vertalingen in de literatuurles, om de handicap van een tekortschietende taalvaardigheid te overwinnen ten voordele van de literatuur zelf. 'Odysseus, Aeneas, Vergilius, Don Quichot, Julien Sorel, Madam Bovary, Raskolnikov, Heathcliff, Gregor Samsa, kolonel Aureliano Buendía...ze spreken allemaal Nederlands, en vaak accentloos, dankzij hun vertalers.' Cor Geljon, al even kundig en enthousiast, maar nu voor het toneel: 'Toneelteksten verdienen een volwaardige plaats binnen de literatuurles, mits ze gelezen worden als uitnodiging tot opvoering'. Subtiel is de bijdrage van dichter Ad Zuiderent. Al zouden leraren elke les maar een paar minuten aan poëzie besteden, deden ze dat zes jaar lang, dan zou je eens wat zien! Zuiderent geeft zijn ervaringen weer als schrijver op bezoek in een klas én als

lerarenopleider, en hoe hij een en ander didactisch aanpakte. Hij doet dat geestig en lezenswaard.

Wat mij zelf bij de samenstelling van het nummer is opgevallen, is het volgende: meer dan ooit sinds ik in 1978 van de literatuurdidactiek mijn werk ging maken, ervoer ik dat we in het literatuuronderwijs anno 1991 bezig zijn tussen de Scylla van de analysemanie en de Charibdis van het vrijblijvende lezen door te laveren in de richting van de ambachtelijkheid. En dat is niet alleen in ons land zo, bij de verschillende vakken, maar ook in Engeland, de Verenigde Staten, Scandinavië, Duitsland en België. Vandaar dat het niet zo vreemd is dat in het huidige denken over het literatuuronderwijs het begrip 'literaire competentie' is opgedoken. Wie leerlingen literair competent wil maken, wil hun laten zien hoe de schrijver te werk gaat, hoe het ambacht van de dichter in elkaar zit, wat er aan de hand is met het drama -in de schouwburg en op televisie. De methode is ook hier de eigen keuze van de leraar: inductief of deductief (ik voel zelf het meeste voor het laatste), door kijken of door doen, meestal hopelijk beide.

Nu toch Bzzlletin op tafel ligt voeg ik daar een uitnodiging aan toe, ook voor docenten vreemde talen, om eens te kijken naar het mei-juninummer (186/187). Dat geeft, een uiterst zwak interview met de uitgevers van de Derde Spreker serie aan het begin ten spijt, een goede gelegenheid om te weten te komen hoe de literatuur uit de Derde Wereld in elkaar zit, hoe ze hier gebracht wordt en wie de voornaamste schrijvers zijn uit verschillende werelddelen. Uiteraard is het blad niet volledig, stel je ook voor, maar dat Sembène Ousmane de grote schrijver van Senegal is met voor een Afrikaanse schrijver een uitzonderlijke kijk op de vrouw kan men eruit leren. En wel aan de hand van een analyse van Roos-Marie Tummers. Zij heeft de zes novellen die Ambo en Novib als 100e deel in de Derde Spreker Serie -deze benaming wordt goddank hierbij afgeschaft- verschenen, eens bekeken op het vrouwbeeld, en constateert dat van de zes auteurs van wie een novelle in nummer 100 werd opgenomen, alleen Ousmane een vrouw ziet die geen genoegen neemt met de haar opgedrongen rol van onbereikbare droomvrouw, moeder of maagdelijke non. Jan Kees van de Werk, hoofdredacteur van de Afrikaanse Bibliotheek van In de Knipscheer heeft een goed interview met hem en schrijft indringend over de problemen van het uitgeven in Afrika.

Hoe komt de blanke er af in de zwartafrikaanse roman (Marita de Sterck), schrijven in Egypte (Richard van Leeuwen) en profielen van belangrijke auteurs als Cortázar (Maarten Steenmeijer), Donoso (Hub. Hermans) en Idris (Djuke Poppinga) vormen de ankers voor dit bouwwerkje over de literatuur van de Derde Wereld. Dat ik afsluit met de waarderende vermelding van het enthousiasmerende pleidooi van Hans Neervoort voor meer van deze literatuur op school spreekt haast vanzelf.

We hebben zoveel in vertaling, schrijft hij, geweldig, maar de scholen doen er niets mee. Wil je af van ons navelstaarderig proza, dan wijst dit Bzzlletinnummer de weg. Voor Uw redactie een uitdaging om op termijn aandacht te schenken aan deze literatuur en hoe haar in de literaire vorming te hanteren. (WdM)

Bzzlletin 184 kost f 12,50, 186/187 f 15,00. Een jaarabonnement (september-september) f 69.50, giro 3930420 t.n.v. Bzzlletin, Den Haag.

Literatuurdidactische verkenningen

De reeks verkenningen biedt niet alleen informatie over de lespraktijk, maar bevat ook resultaten van onderzoek of theoretische overwegingen. We attenderen U op de volgende nog verkrijgbare delen:

5 Frank Berndsen, *Revolutie of kontinuiteit*. 50 pp. Code 3.11.10. f3.60;

19 Tracy van Poppel, *Literatuuronderwijs Frans*. 256 pp. Code 3.11.26. f 16.50. Inleiding in de literatuurdidactiek Frans gevolgd door verslag van lespraktijk n.a.v. LV 18;

26 Birgit Durlinger, *Literatuuronderwijs in Frankrijk*. 297 pp. Code 3.11.36. f plm. f25,- (nog niet verschenen);

27 Mirjam Lenglet, *De toetser getoetst*. Code 3.11.38. f 14.65. Retoriek en praktijk van een leerlinggerichte docent;

28 Andrea Verwer, *Bloemlezen, (g)een koud kunstje*. Code 3.11.37. f 12.25. Ontwikkeling van een model voor de analyse van bloemlezingen;

29 Piet Hein van de Ven, *Het nut van het nutteloze*. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. Code 3.11.41. f 6.90;

30 Márgitka van Woerkom, *Schrijven over lezen*. Een onderzoek naar de verwoordingen van leeservaringen (1982-1990) onder letterenstudenten en middelbare scholieren. Code 3.11.45. f 15,-;

U bestelt bij: Diktatencentrale A-faculteiten K.U. Nijmegen, Thomas van Aquinostraat 2, Nijmegen, tel. 080-61 62 50, en betaalt portokosten.

Miste U de praktijk van Uw eigen vak? Zie blz. 34 en 40.

Stiefkind en bottleneck

Om misverstand te voorkomen wijzen wij U erop dat het verslagboek van de conferentie ‘De toetsing in het literatuuronderwijs’, getiteld *Stiefkind en bottleneck*, niet bij de Dictatencentrale van de K.U. besteld moet worden, maar bij: Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen, K.U. Nijmegen, t.a.v. afd. Literatuurdidactiek, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, of telefonisch: 080 - 61 62 71. De prijs is f 30,-, incl. verzending.

Ingekomen boeken

Titels opgenomen in deze rubriek worden, indien daar aanleiding toe bestaat vanwege kwaliteit, actualiteit, enzovoorts, later uitvoeriger besproken.

Bernard Schut, Jan de Zanger, *Kijk eens naar literatuur. Lessuggesties voor literatuuronderwijs Nederlands met audiovisuele middelen*. NBLC, Den Haag 1991.

F. Decreus en A. Verbruggen-Aelterman, *Literatuuronderwijs en lerarenopleiding. Feestbundel Alex Bolckmans*. Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Gent. Bijdragen nr. 9. Gent 1988. Een al wat oudere bundel die nu pas onder onze ogen komt. Bolckmans was hoofd van de lerarenopleiding aan de Gentse universiteit. Bijdragen over literatuuronderwijs van o.a. Raymond Vervliet, Ronald Soetaert, M. Maes, A du Mont, Nicole Rowan en Freddy Decreus. Vraag aan bij: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Baertsoenkaai 3, 9000 Gent.

Taal integraal onder redactie van Jan Heerze en Ed Veenstra. Delen I-h/v (261 blz.), 2-h (404 blz.) en 2-v (528 blz., alsmede bijbehorende docentenboeken resp. 112, 163 en 231 blz. Een indrukwekkende reeks boeken...over literatuur en zeer verwant taalgebruik. Die titel is volkomen mis, althans voor de verkoop. In Tsjip 3 meer over deze reeks boeken.

[Nummer 3]

Tsjip

VPRO-radio 4, donderdagmiddag 28 november 1991, 16.00 uur: ‘Het was nog donker, toen in de vroege morgen van de twee en twintigste December 1946 in onze stad, op de eerste verdieping van het huis Schilderskade 66, de held van deze geschiedenis, Frits van Egters, ontwaakte. Hij keek op zijn lichtgevend horloge, dat aan een spijker hing. “Kwart voor zes”, mompelde hij, “het is nog nacht.” Hij wreef zich in het gezicht. “Wat een ellendige droom”, dacht hij. “Waar ging het over?” Langzaam kon hij zich de inhoud te binnen brengen.’

VPRO-radio 1 en 2, vrijdagnacht 29 november 1991, 02.30 uur: ‘“Alles is voorbij”, fluisterde hij, “het is overgegaan. Het jaar is er niet meer. Konijn, ik ben levend. Ik adem, en ik beweeg, dus ik leef. Is dat duidelijk? Welke beproevingen ook komen, ik leef.” Hij zoog de borst vol adem en stapte in bed. “Het is gezien”, mompelde hij, “het is niet onopgemerkt gebleven.” Hij strekte zich uit en viel in een diepe slaap.’

‘Als voorlezer is hij een natuurtalent. Hij weet spanning te creëren. Als je naar hem luistert is het buitengewoon hallucinerend, de tekst wordt zeer dwingend. Het is theater met de kwaliteit van minimal music. Je raakt gewend aan zijn stem, bijna ongemerkt. Alles waar je overheen had gelezen, valt nu plotseling op.’
Wim Noordhoek, De Volkskrant, donderdag 28 november 1991

Redactioneel

De aanbieding van het CVEN-rapport op vrijdag 13 december l.l.mag dan weinig aandacht hebben gekregen in de landelijke pers, naar ons oordeel is er voor het literatuuronderwijs minder kwaad geschied dan gevreesd werd. Integendeel, een eerste verkenning valt positief uit. We komen er in nummer 4 op terug.

Gerard Reve en *De avonden*. Hebt U er ook zo van genoten? Op de band vastgelegd? Voorlezen en vertellen als belangrijke elementen in het literatuuronderwijs krijgen aandacht in het interview dat we hadden met Joop Mols, coördinator van een der vele steunpunten Kunstzinnige Vorming en enthousiasmerend organisator van voordrachtavonden met scholen uit de hele regio. Márgitka van Woerkom vond de juiste vorm. Jacques de Vroomen constateert dat een knappe verteller niet altijd goed op papier kan zetten wat hij vertellend wist over te brengen.

Wam de Moor en Ank Hendricks vervolgen onze serie over geprijsde en geprezen boeken met een literaire en didactische analyse van Biegels *Anderland*. Willy Geursen beschrijft een aanvulling op het stuk over Thomése's *Zuidland*. Andere didactische suggesties geeft docent Duits Dick Volmer in een gesprek dat wij met hem hadden.

In Tsjip 2 schetste Anton van Hooff de contouren van de verrassend nieuwe eindexamenprogramma's voor de klasisieken en de ombuiging die daarbij plaats vindt van vertaalonderwijs naar literatuuronderwijs. Harrie Habets vult deze contouren op tweeledige wijze in: hij laat zien hoe klassiek vertalen zich verhoudt tot de klassieke vertaling en hij houdt de zeven methoden tegen het licht die tussen 1989 en thans verschenen zijn, van Ovidius tot Medeia.

Een prachtige methode voor moedertaal schrijven met de literatuur als leverancier van het meeste tekstmateriaal...en vervolgens constateren dat de rijk geïllustreerde en goed verzorgde boeken bij de uitgever in voorraad blijven. Dat overkwam de Apeldoornse docenten Jan Heerze en Simon Ophof. Wam de Moor las hun boekenreeks en legde de auteurs zijn vragen voor. Een boeiende casehistory.

De theorie komt aan bod in een beschouwing over het belangrijke boek Literatuur in functie, terwijl verschillende lesmethoden Engels en Frans volgens Anja Bijlsma-Lindaart en Camiel van Woerkum aandacht verdienen. Dankzij royale subsidie van WVC kan dit blad blijven verschijnen. Over het beleidsplan dat aan deze subisidëring ten grondslag ligt, over de activiteiten van de werkgroepen en over de externe betrekkingen leest U in de daarvoor bestemde rubrieken.

En wanneer U deze Tsjip hebt uitgelezen, ligt er, het bijzonder mooie portret dat Piet-Hein van de Ven schreef van een twaalfjarige lezer uit Zweden. Als een bijlage die zich apart laat lezen. Met de beste wensen voor 1992!

Wam de Moor
Een doorbraak voor het literatuuronderwijs?

Het CVEN-rapport. Een titel die als een man of je afkomt. *The Pentagon Papers. Dossier Bruno. De zaak 40/61*. Zoiets. En de toon van het 'Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.' is navenant. A. Braet en de zijnen weten waar ze het over hebben, en wat ze te zeggen hebben zeggen ze goed. Te waarderen valt meteen dat de redacteuren Braet en Hendrix (Ton, van het Cito) snel inzicht geven in de vijf fasen waarin het werk van de commissie is geschied. Zij beschrijven (1) de werkzaamheden van de CVEN, (2) de preadviezen van deskundigen, (3) het behoeftenonderzoek, (4) de voorlopige voorstellen, reacties en aanpassingen, en (5) de definitieve voorstellen.

Tevreden constateren zij dat in de vijfde fase de staatssecretaris, geconfronteerd met het eindprodukt, van mening was dat de CVEN 'goed (had) gekeken naar de maatschappelijke behoeften en toegewerkt naar consensus door docenten en allerlei organisaties en instellingen zoveel mogelijk actief bij de voorstellen te betrekken'. De staatssecretaris moet weliswaar nog beslissen, maar hij lijkt over de streep. Op voorhand heeft hij de CVEN-leden gevraagd hun activiteiten nog een jaar te rekken en wel om een nadere taakomschrijving op te stellen voor de uitwerking van allerlei uitvoeringsvoorstellen.

Die taakomschrijving, vooral bedoeld voor de verzorgingsinstellingen als SLO en Cito, mag er ook wel komen, want op de verschillende onderdelen is een nadere definiëring van de voorstellen nog wel nodig. Op dit soort details zullen we in Tsjip 4 zeker ingaan. Dan zullen we ook het rapport in zijn geheel aan een kritische blik blootstellen en daarvoor de nodige deskundigheid uit theorie en praktijk recruteren. Nu wil ik mij beperken tot de voornaamste wijzigingen die het literatuuronderwijs betreffen Juist op dat terrein had de commissie veel adviezen ingewonnen, van de deskundigen op het gebied van de oudere en moderne letterkunde, en van de commissie literatuurdidactiek, bestaande uit de SPL-leden Willibrord Lohman, Riet Ross, Gert Rijlaarsdam en ondergetekende. Die adviezen zijn nagenoeg onverkort afgedrukt in Het CVEN-rapport en zo is te allen tijde traceerbaar waar de ideeën voor het nieuwe literatuuronderwijs vandaan komen.

Het voor het literatuuronderwijs meest kwetsbare deel van de raadpleging heb ik van meet af aan het behoeftenonderzoek door de SCO gevonden. In feite zat de CVEN hier met een erfenis van de vorige staatssecretaris, Ginjaar-Maas, maar het kon niet anders of een dergelijk grootschalig onderzoek zou werken ten faveure van het nut. En dus scoorde onder abituriënten het literatuuronderwijs het minst voordelig, want literatuur wordt bepaald door 'het nut van het nutteloze' zoals Van de Ven het zo mooi heeft gezegd. In de trits 'gesprekken, monologen, toespraken en literaire teksten' komen de laatste inderdaad achteraan: het minst gebruikt, het minst ervaren als een tekort. Toch spraken de aangesproken personen zich positief uit voor het behoud van literatuur in het schoolonderzoek.

In de definitieve voorstellen staat, samengevat, over het literatuurgedeelte het volgende: 'Het schoolonderzoek letterkunde heeft betrekking op minimaal 25 (v.w.o.) of 15 (h.a.v.o.) literaire werken met hun achtergronden (1). Ongeveer de

helft van die werken (2) moet representatief zijn voor de Nederlandse literatuurgeschiedenis, voor v.w.o. van de periode van 1170 tot heden, voor h.a.v.o. van de periode van minimaal 1916 tot heden (3). Uitgangspunt van het schoolonderzoek vormen besprekingen van de werken (4), die voorbereiden op het interpreteren, analyseren, beoordelen (5) en het verslag uitbrengen over persoonlijke ervaringen met de werken (6).' De cijfers zijn van mij, want ik wil er nu, kortheidshalve -later meer- dit over zeggen:

1. Hiermee komt de CVEN tegemoet aan duidelijkheid over de omvang van de leeslijst. Zowel de preadviescommissie Moderne letterkunde (herinner U de beruchte kwestie van het eenentwintigen waarvoor Anbeek, Bekkering en Goedegebuure verantwoordelijk waren) als onze preadviescommissie Literatuurdidaciek heeft hierop aangedrongen.
2. Ik leg dit uit als de instemming van de commissie met ons voorstel om de literatuurlijst Nederlands open te breken voor die scholen en docenten die hun leerlingen willen confronteren met de wereldliteratuur in vertaling en/of de literatuur van minderheden.
3. Dit is een compromis tussen ons voorstel om enerzijds voor het havo het bereiken van de doelstelling 'historisch inzicht' iets gemakkelijker te maken door conform het oude idee van Van den Bosch de periode waarover de historische letterkunde zich uitstrekt althans voor het examen in te korten en anderzijds -middels het woord 'minimaal'- het verzet uit het veld en de samenleving die de ruimte wilden houden om ook havo-leerlingen te verplichten kennis te nemen van de literatuur uit vroegere perioden.
4. Ik vertaal dit als ruimte om bij het tentamen uit te gaan van eerder geschreven boek- en tekstbesprekingen en daarmee van het leesdossier, zoals door ons is voorgestaan ter voorkoming van het gedoe met uittreksels en dergelijke.
5. De volgorde van 'interpreteren, analyseren en beoordelen' is niet geheel juist: het analyseren gaat immers vooraf aan het interpreteren. Wezenlijke toevoeging is het beoordelen. Dit staat voor een wens die centraal is komen te staan in het preadvies van de commissie Literatuurdidactiek. Ze komt voort uit de gedachte dat wanneer het nodig is het beoordelend vermogen van de leerling te toetsen, deze ook tot dat zelfstandige oordeel moet zijn gebracht. Daarmee wordt het wezen van literaire competentie gewaarborgd. Een belangrijk innovatiepunt, omdat men zich totnogtoe beperken kon tot analyseren en interpreteren.
6. Dat leerlingen verslag uitbrengen van hun persoonlijke ervaringen met werken sluit aan op de vorige twee punten. Het maakt het mogelijk om met het begrip 'reflectiviteit' in het literatuuronderwijs ernst te maken. Ook dit is een voorstel dat men in het preadvies Literatuurdidactiek kan nalezen.

De CVEN geeft daarna een uitvoeriger beschrijving van de programma's waarbij blijkt dat bij het *beoordelen* ook gerefereerd dient te worden naar anderen (critici, literatuurhistorici 'en het oorspronkelijk beoogde publiek' (p. 116) en dat zij bij het verslag uitbrengen van eigen ervaringen (ik lees Purves' 'expressed response' hierin) in staat zijn 'mondeling of schriftelijk hun persoonlijke reactie op werken te verwoorden en zich rekenschap te geven van hun de loop der tijd en per werk mogelijk wisselende ervaringen. (Het gaat dus uitdrukkelijk om iets anders dan een uittreksel

of het interpreteren, analyseren en beargumenteerd oordelen.)'. Duidelijker hoeft de CVEN niet te zijn. Ze is gevoelig gebleken voor de verlan-

gens van de literatuurdidactiek. En ze heeft voorstellen gedaan waarmee zij zeker op onbegrip zowel in de literaire wereld, die wel voor zichzelf anarchie claimt, maar wanneer het om onderwijs gaat nogal autoritair is ingesteld, als in het veld zullen stoten. Maar die het waard zijn in dit tijdschrift en daarbuiten met elan en kracht van argumentatie verdedigd te worden.

Overigens zal het veel docenten hoofdbrekens kosten om de tijdbesteing bij Nederlands, zoals voorgesteld door de CVEN, te realiseren. Zij adviseert aan taalvaardigheid 55% van de tijd te besteden, aan taalbeschouwing 10% en aan literatuuronderwijs 35%. Het is een quotering die suggereert dat de verschillende onderdelen van het vak apart van elkaar worden gegeven, maar de werkelijkheid is dikwijls anders. In dit nummer van Tsjip behoeft men maar het interview met de Apeldoornse docenten Ophof en Heerze te lezen om te beseffen dat er, wil men het literatuuronderwijs het volle pond geven, heel aanvaardbare oplossingen gevonden kunnen worden.

Dit betekent dat van docenten en didactici veel gevergd gaat worden. Ook voor de stichting Promotie Literatuuronderwijs heeft de strekking van dit rapport consequenties. Het bestuur staat voor de taak na te gaan welke dienstverlening door ons verzorgd kan worden. Onze werkgroepen ‘Vernieuwing lespraktijk’ en ‘Scholing en nascholing’ kunnen enthousiaste, intelligente mensen gebruiken die met dit literatuuronderwijs te maken willen hebben. Laten zij zich in de komende weken en maanden warm lopen om na de jaarwisseling van zich te doen horen. De redactie bereidt nummer 4 voor, waarin dit CVEN-rapport centraal komt te staan. Wilt u in Tsjip 4 het uwe erover zeggen, laat het ons zo spoedig mogelijk weten. Als Uw mening naar het oordeel van de redactie voldoende oorspronkelijkheid bezit, zullen we een vorm vinden om haar hier weer te geven.

Márgitka van Woerkom

‘Ze gaan op een gegeven moment gewoon poëzie vreten’
Een interview met Joop Mols

Vooraf

Joop Mols is vanaf 1976 werkzaam als coördinator bij het Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming in Nijmegen. Zijn opleiding tot docent drama voor het voortgezet onderwijs kreeg hij aan de Faculteit ‘Theater’ van de Academie voor Expressie in Woord en Gebaar te Utrecht, nu beter bekend onder de naam Hogeschool voor de Kunsten.

In 1985 neemt Joop Mols het initiatief om een jaarlijks terugkerend Voordrachtfestival voor scholieren te organiseren, waarmee hij wil laten zien wat leerlingen aan de hand van een thema aan voordracht kunnen presenteren. Het vraaggesprek geeft de lezer inzicht in wat Mols zelf verstaat onder voordragen en in de wijze waarop hij gestalte geeft aan het werken aan de literaire vorming van leerlingen.

Aan het eigenlijke Voordrachtfestival in april gaat een aantal lessen voor leerlingen en docenten vooraf. Kunt U daar iets over vertellen?

De school kan als ze daarvoor kiest twee lessen over voordracht krijgen ter introductie en voorbereiding op het festival. Die eerste les kom ik op school en vertel wat ik zèlf onder voordragen versta. Aan de hand van videofragmenten die zijn gemaakt tijdens het eerste festival laat ik in drie blokjes aan leerlingen zien dat er verschillende stijlen van voordragen bestaan.

In de tweede les heb ik een paar teksten bij me die ik leerlingen laat lezen. Daarna vraag ik: ‘Wie wil er eens een van de teksten voorlezen?’ Om te laten zien dat er een duidelijk verschil bestaat tussen voorlezen en voordragen, roep ik vervolgens een andere leerling voor de klas en zeg: ‘Nou, hier heb je de tekst, lees die maar eens voor, maar nu kun je bewust als je wilt pauzes nemen, je kunt gaan zitten of gaan staan of op een tafel gaan liggen of net doen alsof je aan de telefoon hangt of wat dan ook’. Zo krijgen ze in de gaten dat je een vorm kan geven aan je bedoeling. en op die manier laat ik ze kennismaken met voordragen. Vervolgens heeft de school de keuze om voor een derde les een auteur uit te nodigen die dan over zijn eigen werk vertelt of over de manier waarop hij of zij werkt. Wij bemiddelen daarin namens de stichting Schrijvers School en Samenleving, maar daar moet dan voor betaald worden. Een voorwaarde is dat de school zelf dit bezoek goed voorbereidt, zodat leerlingen specifieke vragen stellen aan de auteur die komt.

Na die lessen vraag ik aan de leerkracht of men inderdaad wil deelnemen aan het festival. Hoewel dat meestal van te voren al wel vaststaat, hebben met name de leerlingen de kans nu veel bewuster te kiezen.

Parallel aan de periode van de leerlingenlessen kunnen leraren intekenen voor een docentencursus waarin alle elementen van het voordragen voorkomen. Dit jaar is

deze cursus eind oktober begonnen en ze bestaat uit drie keer drie lessen. De eerste cyclus wordt gegeven door de voordrachtkunstenares Wanda Reumer en haar lessen gaan specifiek over voordragen en tekstinterpretatie door middel van intonatie, tempoverschillen, dictie, uitspraak en dat soort zaken. De tweede reeks van lessen gaat over vertellen en wordt gegeven door Jacques de Vroomen, docent drama van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij gaat vooral in op vragen als: Hoe vertel je nou op een boeiende manier een verhaal? En de derde serie lessen wordt weer door mij verzorgd en dan hebben we het over het werken aan de vormgeving, aan het theatrale element in de voordracht. Je hebt namelijk altijd te maken met een leeg podium. Jij komt daar dan aan, je hebt een tekst te zeggen, maar je kunt daar een heleboel dingen bij doen om je bedoeling sterker te maken. En alles wat je doet, is in feite vormgeven aan die bedoeling. Of het nou past bij de tekst of niet, dat beoordeelt in dit geval het publiek.

Natuurlijk kunnen docenten ook aan de cursus deelnemen uit pure nieuwsgierigheid, maar dan betalen ze gewoon de cursusprijs. In combinatie met de lessen voor de leerlingen is de docentencursus gratis.

Voor het hele projekt betaalt de school f 450,- (met uitzondering van de les met de gastauteur). De produktiekosten zijn voor onze rekening: onder andere het decor, het drukwerk, de boekjes en de begeleiding.

Zijn het altijd leerlingen uit de bovenbouwklassen die deelnemen aan het projekt?

Nee, niet altijd. Er zijn ook scholen die bewust een open intekening houden, zodat leerlingen uit alle leerjaren mee kunnen doen. Vorig jaar was er zelfs een school die met opzet meedeed met een derde klas.

En dat meedoen geldt net zo goed voor de docenten. Het hoeft niet per se een leerkracht Nederlands te zijn, maar veeleer een docent die dit soort activiteiten ziet zitten, al vind ik eigenlijk wel dat een docent Nederlands deze vorming binnen zijn taakomschrijving moet zien. Maar vaak is men er niet voor opgeleid en beschouwt men voordragen als een leuke manier van voorlezen. Voordragen is daarentegen veel meer en een docent zit meestal niet te vlassen op dit soort dingen, omdat het ook een vorm van onzekerheid met zich meebrengt en nog al wat tijdsinvestering vergt. Wij proberen dat met dit projekt een klein beetje op te vangen door onze vorm van begeleiden en wellicht wordt daardoor de drempel wat lager om er aan deel te nemen.

Bij wie is het initiatief voor het Voordrachtfestival eigenlijk ontstaan?

Ik heb het initiatief zes jaar geleden genomen. Ik werk bij het Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming dat een instituut is dat het onderwijs ondersteunt met aan de kunsten ontleende middelen als drama, toneel, beeldende en audiovisuele vorming, en muziek. Ook is er een literaire discipline. We wisten dat de literaire vorming eraan kwam en moesten proberen daarin literaire activiteiten te ontplooien. Ook al worden er her en der in het land activiteiten van deze aard op touw gezet, het voortgezet onderwijs blijft daarbij meestal buiten beschouwing. Als dramadocent, weliswaar voor twee uurtjes per week, en als

coördinator kunstzinnige vorming wil ik aan de ene kant een zo goed mogelijk produkt proberen te ontwikkelen voor het voortgezet onderwijs dat kan aansluiten op de literatuurlessen Nederlands, aan de andere kant wil ik mensen kennis laten maken met het fenomeen kunstzinnige vorming. Die twee elementen combinerend en mijn eigen affiniteit met het voordragen en op het podium staan, bracht mij op het idee een voordrachtfestival te organiseren. Met een collega van mij heb ik dat idee toen verder uitgekristalliseerd. Het jaar daarop heb ik contact opgenomen met het LOKV om te zien in hoeverre dit aan ons projekt wilde deelnemen. Ook kregen we extra subsidie van WVC, waardoor we een videoband konden maken die tot doel heeft dit soort activiteiten te promoten. Er komt binnenkort ook nog een boekje waarin het projekt omschreven staat. Dat is weliswaar nog niet gereed, maar het enthousiasme bij de scholen is zo groot -dat blijkt wel uit de aanmeldingen- dat we elk jaar weer met het projekt doorgaan. Het geeft de school echt een kick als ze er eenmaal aan meegedaan heeft; men schrijft elke keer weer in. We hebben dan ook beslist het idee dat we met dit projekt in de roos hebben geschoten.

Projekten elders in Nederland die zich op hetzelfde vlak bewegen, zijn er wel, bijvoorbeeld *Dichter(s)bij* (in Friesland) en *Doe Maar Dicht Maar* (uit Groningen). Het LOKV heeft destijds toegezegd dat we tot overleg moeten komen en moeten bekijken of er geen cursus of een dag of weekend georganiseerd zou kunnen worden voor docenten moderne vreemde talen, maar dat idee is tot op heden nog niet gerealiseerd.

Dit jaar is het thema Grenzeloos. Hoe komt zo'n themakeuze elk jaar tot stand?

De thema's worden bepaald op basis van een aantal kriteria. Het moet in ieder geval een thema zijn dat op vele manieren te interpreteren is, want je moet je persoonlijkheid erin kwijt kunnen. Maar het kan ook iets maatschappelijks hebben of een bepaalde problematiek inhouden. Het kan zelfs te maken hebben met een bepaald schoolvak.

Ik geef de mensen de vrijheid om op het moment dat ze het thema kennen het onderwerp zo breed mogelijk in te vullen. Ik vraag ze wel om een verantwoording bij hun tekstkeuze te geven. Wat wel eens kan voorkomen is dat sommige thema's wat op elkaar gaan lijken, bijvoorbeeld het thema *Verzet* heeft duidelijk verwantschap met *Krisis*. Docenten zeggen dan bijvoorbeeld dat de gedichten die ze de afgelopen keer hebben gebruikt ook nu weer van toepassing hadden kunnen zijn. Dan is het soms wat moeilijker om tot een goede keuze te komen. Maar toch blijkt dat elke keer weer te lukken.

In het verleden hebben we een thema gekozen, namelijk *Verzet*, in samenwerking met Katinka van Dorp van de Stichting *Educambio*. Zij stimuleert de mondiale vorming in het voortgezet onderwijs en werkt met een cursus ‘Zelf schrijven van poëzie’. We hebben weliswaar geen gebruik gemaakt van deze cursus -omdat ze niet aansluit bij het Voordrachtfestival, wij werken juist met bestaande literatuurmaar hebben over de invulling van het thema veel overleg gevoerd.

Het thema *Vuur* is ontstaan na *Op weg naar*.... Dat laatste thema had iets filosofisch, iets zwaarmoedigs. We moesten dat jaar erop echt iets tegenovergestelds nemen, iets sprankelends; de keuze viel zo op *Vuur*. Het jaar daarna wisten we het echt niet zo goed meer, dus zei een leerling tijdens een nabespreking: 'Dan wordt het dus Krisis' en dat werd het dan ook.

Als je met zes of zeven scholen werkt, dan heb je toch vaak kans dat dezelfde teksten worden gekozen? Hoe wordt dat opgelost?

Die kans bestaat inderdaad elk jaar, maar dat is niet zo erg, want iedere school geeft toch haar eigen vorm aan de tekst. En omdat die tekst ingebed is in een andere samenstelling van teksten, krijg je toch een totaal ander programma.

Wordt er vanuit school ondersteuning gevraagd om te komen tot een verantwoorde tekstkeuze?

Nee, zeker niet bij de tekstkeuze. De docent kan binnen de school naar collega's toestappen of biedt zelf een scala van mogelijkheden aan teksten aan. De leerlingen gaan daar dan in zitten grasduinen en spreken hun voorkeuren uit. Soms geeft een docent heel duidelijk aan welke teksten er beslist in moeten. Dat laatste, leerlingen krijgen een tekst voorgeschoteld die ze niet zelf hebben uitgekozen, lijkt dan in te druisen tegen een groot aantal opvoedingsidealen, maar dat is een misverstand. Telkens blijkt weer dat leerlingen met de gegeven teksten toch aan de haal gaan, dat zo'n tekst van hunzelf wordt, dat ze er even veel van gaan houden als van een tekst die ze zelf hebben geschreven of hebben gekozen. Poëzie leent zich daar nog meer als proza namelijk uitstekend voor: het je eigen maken van een tekst, je eigen gedachten hebben bij de formulering van woorden die jou gegeven zijn door een ander. Leerlingen staan er zelf vaak versteld van dat dit mogelijk is bij poëzie. Ze gaan op een gegeven moment gewoon poëzie vreten. Ik heb zo vaak in nabesprekingen gehoord dat ze, als ze eenmaal met een tekst bezig zijn, op de fiets naar huis de tekst opzeggen, of dat ze thuis eens een keer in een gedichtenbundel kijken die ze nog niet gelezen hebben maar die al jaren in de kast staat omdat hun ouders die destijds hebben aangeschaft. Het stimuleert het lezen enorm, omdat ze ontdekken dat er met poëzie veel meer gedaan kan worden dan alleen maar die gortdroge, geijkte analysering.

Zo promoot U met dit projekt tevens de poëzie op de middelbare school. Dat is dus een van Uw doelstellingen?

Er wordt veel te weinig aandacht geschonken in de lessen literatuur aan poëzie en dat komt omdat poëzie een status heeft. Je kunt dat positief of negatief invullen, maar om poëzie hangt een zweem van iets moeilijks, iets nadenkerigs, het moet iets zalvends zijn voor de ziel; dat soort hoogdravende dingen. Als leerlingen met gedichten in aanraking komen en die gaan lezen, komen ze al heel snel tot de ontdekking dat er heel veel mee te doen is: er kunnen knallende dingen uitgehaald worden als je maar met een tekst gaat experimenteren. Het plezier dat ze daaraan beleven, geldt niet alleen henzelf, maar ze weten dat ook over te brengen op de

toehoorders. Zo kan werken met poëzie voor middelbare scholieren heel leuk zijn.

Worden er ook prozastukken voorgedragen op het festival?

Soms wel, maar leerlingen vinden het voordragen van prozateksten vaak veel moeilijker. Ik kan me herinneren dat bij het eerste festival een leerlinge een fragment van anderhalve bladzijde uit het boek *De kleine blonde dood* van Boudewijn Büch had bewerkt tot een soort monoloog. Door de manier waarop ze dat deed, door haar intonatie en het leggen van bepaalde accenten bij bepaalde details bijvoorbeeld, kon je bij het publiek de opgeroepen spanning duidelijk voelen. Het is inderdaad een heel aangrijpend fragment -de reaktie van de vader, een oorlogsslachtoffer, op de jongen als deze van een schoolreisje thuiskomt met een Duitse vlinder- maar door de wijze van vertolking door het meisje voelde je als toehoorder de emotie, die niet alleen in de tekst maar in al haar vezels zat, overgaan op jezelf. En daar hoefde je echt niet de soortgelijke ervaringen voor te kennen als in het verhaal beschreven zijn. Dat vind ik heel knap, zo'n leerlinge heeft erg goed begrepen wat er onder voordracht kan worden verstaan: teksten opnieuw tot leven brengen, en dat is geen theater maar voordracht pur sang. Zo'n leerlinge oogst daarmee dan ook terecht veel lof, niet alleen bij het publiek maar ook bij haar medeleerlingen.

Dit voorbeeld dat ik nu geef is er maar één; er zijn natuurlijk heel veel verschillende stijlen van voordragen. Het aardige van het festival is nu dat je op die avonden allerlei varianten van voordracht te zien krijgt. Het is echt niet zo dat je alleen maar een paar leerlingen op het podium achter een microfoon ziet staan praten, het is veel meer een soort theaterspektakel omdat men konstant bezig is met vormgeven, met keuzes maken voor de interpretatie. En hoe meer keuzes je maakt hoe duidelijker je bent in de vormgeving van de tekst en zo kun je echt theater maken. Daarbij komen dan nog het licht, de muziek of een decor, eventueel de kostumering of grime, allemaal zaken ter ondersteuning van je vormkeuzes.

Hebben leerlingen en docenten inspraak bij die technische aspekten?

In principe komt de school met de ideeën voor de technische kant van de voorstelling, want veel docenten zijn met hun leerlingen heel bewust bezig met de vormgeving. Soms vragen ze daarbij ondersteuning en dat is ook logisch want wij hebben alle professionele hulp in huis en van het decor is bijvoorbeeld een maquette beschikbaar.

Voordat we in de eindfase zijn van het projekt, wordt er op school gerepeteerd met de leerlingen en zo ontstaat er eigenlijk vanuit het niets, vanuit een aantal gedichten, een theaterprogramma van ongeveer veertig minuten op basis van puur literaire teksten. In de eindfase krijgen onze technici het script in handen met alle teksten van alle scholen en zij praten met de docent gedurende een uur over de belichting, over het geluid, over de wijze van opkomen, over de

volgorde, de muziek, de aankleding en dergelijke, en dan wordt er een aantal repetities gehouden in de zaal waar de uitvoering zal plaatsvinden.

Het hele festival is over een aantal avonden verspreid. Vorig jaar hebben we het nog afgekund met drie avonden, maar ik denk dat we dit jaar zeker toe moeten naar vier of vijf avonden. Er zijn op dit moment na mijn intakegesprekken namelijk al tien scholen die hun bijdrage aan het Voordrachtfestival willen leveren. En ik heb nog lang niet elke school benaderd over hun programma kunstzinnige vorming, en daar is het festival een onderdeel van.

Benadert U alleen het voortgezet onderwijs in Nijmegen?

Nu hebben alleen Nijmegen en de regio zo'n soort festival, maar mijn idee is om het geheel een provinciaal karakter te geven. Er zijn behalve wij ook andere Regionale Steunpunten voor de Kunstzinnige Vorming in Gelderland -allemaal weliswaar nog in een pril stadium verkerend voor wat betreft de ondersteuning voor het voortgezet onderwijs- en de bedoeling is om tot uitwisseling van aktiviteiten te komen. De eerste kontakten zijn daarvoor al door mij als coördinator voor het middelbaar onderwijs gelegd.

Misschien kunnen we dan in een later stadium tot een landelijk Voordrachtfestival komen, al ben ik daar eigenlijk een beetje huiverig voor. Eén van de dingen die ik namelijk beslist niet wil, is dat er een wedstrijdelement insluipt. Bij een wedstrijd gaat het altijd over goed-beter-best. Dat komt bij ons absoluut niet ter sprake. Je kunt natuurlijk best na afloop van zo'n voorstelling zeggen: ‘Dat spreekt mij meer aan’, maar wat in ieder geval vaststaat is dat elke deelnemer dezelfde inzet heeft gehad, iedereen heeft er het beste van gemaakt wat hij er van kon maken. Je kunt de programma's van de verschillende scholen niet met elkaar vergelijken om de doodeenvoudige reden dat de tekstkeuze, de tekstinterpretatie en de vormgeving specifiek des schools zijn, specifiek van diè docent met diè leerlingen.

Kijk, als ik als theaterrecensent of theatertechneut naar een voorstelling ga kijken, hanteer ik heel andere kriteria. Ik let dan bijvoorbeeld op het ritme van de voorstelling of hoe het geheel in elkaar is gezet, maar dat zijn theatrale technieken waarvan ik denk dat we ze hier niet op moeten loslaten. Dat zou oneigenlijk zijn met hetgeen ik met het projekt beoog: het aktiveren van leerlingen om met hun docent in de poëzie te duiken.

Kunt U iets vertellen over de nazit die elke keer plaatsvindt na afloop van de voorstelling? Zit in zo'n nabespreking toch niet altijd een beetje dat wedstrijdelement verborgen?

Dat kun je inderdaad niet altijd voorkomen, maar omdat er geen enkele sprake is van een competitie ga ik in de nazit ook beslist niet vergelijken in de trant van: ‘Die was beter dan die’. Ik probeer, onder leiding van de mensen die ik vraag om de bespreking te houden, om wederzijds respekt op te brengen voor wat men met de teksten heeft gedaan. Tot op heden zijn we daar denk ik nog steeds redelijk in geslaagd. Of je de uitvoering nou een sukses vindt of niet, zo'n uitspraak zegt

altijd ook iets over jezelf, niet alleen over de ander en over degene die de tekst heeft gebracht.

Natuurlijk is men kritisch en komen er opmerkingen als: ‘Dat kwam niet zo best over het voetlicht, omdat er te zachtjes werd gesproken of omdat de muziek te overheersend was of omdat er door jullie zo'n plens techniek is gebruikt waardoor er niets meer van de teksten op te pikken viel’. En suggesties ter verbetering zijn altijd welkom zo lang er maar niet wordt vergeleken. Vergelijken heeft namelijk alles te maken met het feit dat bepaalde mensen er toevallig beter vanaf komen in de ogen van een ander, omdat ze bewust of onbewust misschien net een aantal kombinaties hebben gemaakt waarmee ze in de roos schoten. Maar dat wil niet zeggen dat ze dan ook beter waren. Als je bijvoorbeeld met opzet kiest voor publieksgevoelige teksten, ja dan wordt het natuurlijk een spetterend iets, maar een ander zal juist kiezen voor de wat moeilijker teksten en ze op een zeer integere en liefdevolle manier laten horen. En dan zal de een zeggen: ‘Ik houd veel meer van dat gespetter’ en de ander zal zijn voorkeur uitspreken voor dat weliswaar moeilijker maar ook wel heel mooie gedicht. Wie of wat is dan beter? Ik zou het niet weten. Vaak ontstaan er zo hele discussies op de nazit.

Is na de uiteindelijke voorstelling het hele projekt ten einde of is er sprake van een soort follow-up? Anders gezegd: Komt er nog een evaluatiebijeenkomst voor de deelnemers?

Ongeveer twee maanden nadat het festival achter de rug is, praten we met de docenten nog een keertje na. Daarbij komen zaken aan de orde als: Hoe kijken we er nu op terug? Waar moeten we beter op letten, welke dingen zijn erin geslopen die we de volgende keer moeten proberen te vermijden? Maar er is ook altijd een vooruitblik naar het jaar dat komen gaat.

De uiteindelijke doelstelling die U beoogt met het projekt, docenten en leerlingen met poëzie aan de gang laten gaan, is te realiseren met het Voordrachtfestival?

Dat staat als een paal boven water. Wat ik altijd bemerk is dat docenten en leerlingen, op het moment dat ze een motivatie van buiten de school krijgen, heel enthousiast kunnen worden voor poëzie. Hoe dat precies komt, weet ik niet. Sta ik nou zo haaks op de didaktiek die gehanteerd wordt of wat is mijn meerwaarde dan? Natuurlijk heb je als Instituut voor de Kunstzinnige Vorming een soort meerwaarde voor het voortgezet onderwijs en ben ik een externe factor die mogelijk mensen motiveert om te werken voor een doel dat iedereen aanspreekt, namelijk een voorstelling. Bijna iedereen wil wel eens op de een of andere manier op een podium staan, maar stel dat ik bijvoorbeeld docent Nederlands zou zijn, dan kan ik echt niet iedere klas motiveren om met z'n allen een voordrachtprogramma te maken, om iedereen met poëzie bezig te laten zijn. Als ik dan tegen mijn leerlingen zou zeggen: ‘Lees maar veel poëzie want daar heb je wat aan voor je latere leven’, dan zegt zo'n 16- of 17-jarige: ‘Ja dat kan wel leuk wezen, maar ik moet zo meteen wel met mijn vriendje of vriendin uit’. Zo motiveer je leerlingen dus niet. Dat moet ergens anders vandaan komen. Enerzijds ligt de

motivatie denk ik in ieder geval opgesloten in de aktiviteit zelf: het kan leuk zijn om met poëzie bezig te zijn. Anderzijds is er duidelijk sprake van het overdrachtskarakter: laat anderen meegenieten van wat jij van een tekst vindt.

Hoe dat nu binnen de lessen kan gebeuren, weet ik nog niet zo goed. Wat ik wel weet is dat je leerlingen niet moet verplichten om met poëzie om te gaan op de analytische manier: ‘Wat heeft de dichter bedoeld met....’ of: ‘Na die twee zinnen heeft hij een spatie gezet, wat zou hij daar mee willen zeggen?’ Nee, laat leerlingen een gedicht uitkiezen en zeg daarbij dat je bijvoorbeeld zult vragen welke emotie er verwoord wordt in de tekst en of de leerling het daar mee eens is? En als hij het ermee eens is, wat hij er dan aan zou kunnen toevoegen om die emotie zo duidelijk mogelijk over te brengen? Van mijn eigen opleiding vroeger is me altijd bijgebleven dat een schrijver mij iets heeft te vertellen. Niet het feit dat hij zo'n mooi gedichtje heeft gemaakt, maar waaròm het zo mooi is, namelijk omdat hij de gedachte die er achter zit zo verdomd leuk via die geschreven taal heeft vormgegeven. Ik kan dat waarderen of niet, op het moment dat ik de tekst zelf ga uitspreken komt dat naar boven. Vaak hebben leerlingen hier nooit kennis mee gemaakt. En om in dat gebied wat te zoeken en te schuiven is niet alleen voor mij nog altijd spannend, maar ik denk dat het ook heel spannend kan zijn voor leerlingen.

Wam de Moor, Ank Hendricks
Biegels *Anderland* in de klas

1. Inleiding

In het juni-nummer van Tsjip maakten wij een analyse van *Zuidland*, de verhalenbundel waarvoor P. Thomése na de nodige commotie de AKO-literatuurprijs in ontvangst mocht nemen. Enkele maanden daarvoor, op 6 maart, werd, bij gebrek aan stennis rond de keuze en misschien ook omdat het jeugdboek toch altijd nog minder serieus wordt genomen dan de 'grote' literatuur, bijna onopgemerkt de Libris Woutertje Pieterse Prijs uitgereikt aan Paul Biegel voor zijn boek *Anderland, een Brandaan mythe*.

Behalve de gebruikelijke lofprijzingen op compositie, stijl en thematiek vermeldt het juryrapport de volgende grote verdienste: '...het is geschikt voor oudere jonge lezers, een leeftijdsgroep waarvoor niet veel en niet bijster veel goede boeken geschreven worden (...). Paul Biegel negeert met *Anderland* het vermeende verschil tussen kinderboek en literatuur'. Even tussen haakjes: deze mededeling van de jury representeert een opvatting: ook de twee eerdere winnaars van de Woutertje Pieterseprijs -Imme Dros en Margriet Heijmans- werden door de jury onder leiding van Jan Blokker uitbundig geprezen om de literaire kwaliteiten waardoor hun werk voor jong én oud interessant zou zijn.

Biegel is geen onbekende als prijswinnaar. In 1965, toen Thomése nog leerde lezen en schrijven op de lagere school, werd *Het Sleutelkruid* al uitgeroepen tot beste kinderboek van het jaar. Hij kreeg een Gouden Griffel voor *De kleine kapitein*. In 1973 ontving hij de Staatsprijs voor al zijn kinderboeken en de Nienke van Hichtumprijs voor *De Twaalf Rovers*. Als bewerker van *Reinaart de Vos* (1972) bleef hij dichtbij het origineel. In *Anderland* voegde hij aan zijn sterke verbeeldingskracht de rijke fantasie toe die uit zoveel van zijn werken spreekt.

2. Context

Net als de Grieken in de tijd van Homerus waren de oude Kelten een volk van mondelinge overlevering. Talloze avonturenverhalen werden van generatie op generatie doorverteld, steeds aangepast aan de tijd, steeds aangevuld met eigen fantasieën. Slechts weinig verhalen zijn later aan het schrift toevertrouwd. Eén van die verhalen is het verhaal van de wonderreis van de christelijke monnik Brandaan.

2.1 Oudere versies

Neerlandici zullen vertrouwd zijn met de Brandaan-legende zoals deze laatstelijk in de uitgave van Oskamp[1] is weergegeven en ingeleid. Het gaat dan concreet om een toelichting op *De reis van Sente Brandane*. Dat de Ierse monnik Brandaan de zee bevoer had eigenlijk te maken met een religieus doel: in de vroege Ierse kerk kende men de 'peregrinatio pro Deo', de ballingschap ter wille van God. Deze

beweging is terug te voeren op het kluizenaarschap dat bijvoorbeeld door Antonius werd gezocht om te verzaken aan het aardse bestaan met zijn welvaart en materialisme, zoals in Matth. 19:21 wordt gevraagd wil men volmaakt zijn en in de hemel komen. Nu kende Ierland geen woestijn en daarom zochten de pelgrims hun 'terra deserta' vaak op eilanden, plaatsen waar zij tot hun dood wilden blijven en begraven worden. Men kon die vinden in de meren, de Shannon en de Atlantische Oceaan. En de monniken trokken verder: naar IJsland, naar Groot-Brittannië, en tot in Noord-Italië toe en stichtten er nederzettingen, kloosters, kluizen. Voor de Ierse schrijvers aantrekkelijke stof. Oskamp: 'Aanleiding en doel waren gegeven, maar waar het de gebeurtenissen tijdens de eigenlijke reis betrof, konden zij hun fantasie de vrije loop laten' (p. 7). In de literatuur werd de 'terra deserta' veelal vervangen door de 'terra repromissionis', dat is een land vergelijkbaar met het aards Paradijs, het Land van Belofte.

Bij Oskamp vindt men de ontwikkeling van het verhaal van Brandaan beschreven: hij licht ons in over de latijnse *Vita Brendani* -een leven- en de *Navigatio Sancti Brendani Abbatis* -een queeste-, die de aanloop vormden voor de Middelduitse 'Reis' waarop de diverse Duitse en Nederlandse versies berusten. Oskamps uitgave is gebaseerd op het Comburgse handschrift van plm. 1370. Maartje Draak arrangeerde in 1949 de tekst op basis van dit én het Hulthemse handschrift van plm. 1410. Daar kwam nogal wat kritiek op -die zij in een fel *Rekenschap achteraf* uit 1966 van zich afschoof[2]- en Oskamp heeft de veiliger weg gekozen.

Was de hoofdfiguur van de latijnse *Vita* en *Navigatio* een vroom man, die vasthield aan zijn doel het eiland 'der geloften der heiligen' te bereiken, Brandaan zoals hij in *De reis van Sente Brandane* uit de twaalfde eeuw op reis gaat is een ongelovige Thomas. Zijn reis is in zekere zin een straf. Hij wil niet geloven dat er twee aardse paradijzen zijn, één waarin hijzelf leeft en één onder de aarde waar het nacht is als het bij hem dag wordt; dat er vissen zijn zo groot als een eiland waarop bomen groeien en dat Judas het zondags wat minder zwaar heeft dan door de week. En woedend gooit hij het boek in het vuur en beweert dit alles slechts te zullen geloven wanneer hij het met eigen ogen heeft gezien. Een engel van God berispt hem daarvoor. Hij moet uit varen gaan om de geloochende wonderen, de 'teekenen ons heeren', zelf te gaan zien en het verbrande boek te herschrijven. Hij komt op pijnlijke wijze van loochening tot erkenning. Het gaat dus om 'gelogenstraft ongeloof', zoals Oskamp citeert, maar een boetvaardige zondaar is Brandaan niet, integendeel: vasthoudend gaat hij de duivel te lijf en hij wint altijd. Dat komt omdat hij de hulp van God inroept en zo de genade verwerft. Wie zich níet tegen 'de viant' verzet wordt verdoemd, en van dat lot der verdoemden hebben ons in de beeldende kunst Bruegel en Bosch schokkend bedoelde voorbeelden gegeven, die, al wekken ze door hun scabreusheid ook de lachlust, iets huiveringwekkends hebben.

Het is jammer dat Oskamp niet de moeite nam, of het misschien beneden zijn waardigheid achtte, om van *De reis van Sente Brandane* een samenvattng te maken waarin de verschillende elementen van het verhaal tot hun recht komen. Daar hadden we voor een tekstbestuderende benadering van *De reis* meer aan gehad dan

aan de vele bladzijden waarin het ene handschrift met het andere en de Nederlandse tekst met de Duitse wordt vergeleken, en dan nog wel op allerlei details. Nu werd het discours uitsluitend gevoerd met degenen die het 2284 regels tellende gedicht al gelezen hebben, niet de leraren, maar de vakgeleerden. Als we ons wel herinneren, was dit niet het doel dat Ornée en Wijngaards -beide stoere werkpaarden in het veld van de didactiek zijn inmiddels overleden- met hun Klassiek Letterkundig Pantheon voor ogen hadden.

Wat dit betreft heeft de docent die zich wil verdiepen in deze puike stof veel meer aan de uitgave van Maartje Draak uit 1949 en de zeer interessante catalogus bij de expositie 'De wereld van Sint Brandaan' uit 1986, samengesteld onder redactie van de eminente mediaevist W.P. Gerritsen[3]. Draak formuleert als de beste en weet enorm veel te vertellen over de achtergrond van het verhaal, legt de relatie met zeemansverhalen, met de Ierse Immram Maelduín, pakt uit over theorieën, duidt het 12e-eeuws verhaal in de context van wat ze noemt de kruisvaartromantiek. Gerritsen informeert ons met zijn prozavertaling, opgenomen in *De wereld van Sint Brandaan*, direkt over de inhoud van het verhaal. Bovendien gaat hij in op de eerder genoemde *Navigatio* en *De reis van Sint Brandaan* en trekt hij de lijn van de middeleeuwen tot aan de Nieuwe Tijd door wat betreft de fascinatie voor de omzwervingen van de Ierse heilige. Daarnaast vindt men in dit mooie boek een levendige beschrijving van de Ierse achtergronden (Brandaan, kerk, kloosterleven, schriftelijke documenten, het verhaal van Maelduín) door keltologe Doris Edel en een iconografische verkenningstocht door Mieke de Kreek, die het nodige (kopieerbare!) materiaal oplevert waarmee elk betoog over dit onderwerp verlevendigd kan worden.

Mediaevist Paul Wackers attendeerde ons bovendien op de nieuwe vertaling die Willem Wilmink in de pen heeft. In *Madoc*, het tijdschrift voor mediëvistiek, 5/3, oktober 1991, vertelt Gerritsens werkgroep Brandaan over de wijze waarop deze werkgroep met Wilmink heeft samengewerkt om niet alleen een spannende, maar ook een correcte vertaling op tafel te krijgen. Telkens volgt op enkele vertaalde regels het commentaar van de deskundigen en de verwerking daarvan in de verbeterde tekst. Een stukje filologenwerk dat minstens voor de leraar het lezen waard is, maar dat ons inziens ook in de bovenbouw van het vwo gesmaakt kan worden[4].

Om te weten in welke mate Paul Biegel de 'teekenen des hemels' heeft benut voor zijn *Anderland* volgt hier een aantal curieuze zaken die Brandaan op zijn reis tegen kwam: een reuzenhoofd dat niet gedoopt wil worden; draken en vliegende herten; een heel bos op de rug van een geweldige vis; allerlei monsters; gekwelde zielen; paradijselijke zalen; een leverzee met magneetberg; monniken die door God zelf worden gespijzigd; boetende kluizenaars; Judas aan een zijde brandend op een hete steen, terwijl zijn andere zijde bevroren is; een luilekkerland; engelen met zwijnhoofden die luisteren naar de naam Walscherande en onzijdig willen blijven mocht het in de hemel tot opstand komen; een man die de zee wil uitscheppen; of de 'monc' die een breidel stal en door de duivel werd meegenomen.

Als je bijvoorbeeld over dit laatste voorval leest, is de neiging groot meer te gaan vertellen over de direktheid waarmee de middeleeuwer de duivel te lijf ging: tussen Brandaan en de duivel wordt voortdurend onderhandeld en met lijfelijke trucs gewerkt. Als Brandaan hem niet de monnik wil teruggeven, laat de duivel een fikse sluipscheet die de monnik niet in een geur van heiligheid plaatst. Enzovoorts.

2.2 Voorgangers

Het verhaal van Sint Brandaan boeide tot in onze tijd. In 'Bij het omslag' in dit nummer schreven we over het merkwaardige boek van Creston[5]. In 1976 bouwde de Ierse historicus en zeevaarder Tim Severin een crucchan, dat is een boot van hout en leer zoals de oude Ieren gebruikten. Hij noemde die 'Brendan', reisde tussen 18 mei en 15 juli 1976 van Ierland via de Far Ör naar IJsland en ondernam tussen 8 mei en 26 juni 1977 de tocht van IJsland naar Amerika. Met zijn onderneming bewees Severin twee dingen: dergelijke tochten zijn met primitieve middelen inderdaad mogelijk geweest en veel 'fantasie' uit de verhalen blijkt op werkelijkheid te berusten. Hij schreef er bovendien een fascinerend boek over, in 1978 bij Hutchinson (Wynberg, South Africa) verschenen met fotomateriaal uit de National Geographic en fraaie pentekeningen[6].

Paul Biegel meldt in zijn korte inleiding dat hij zich door het reisverslag van Severin heeft laten inspireren bij het schrijven van zijn eigen Brandaanverhaal.

3. Literaire analyse

We willen wijzen op de aspekten die ons zijn opgevallen, en weten dat we daarbij niet volledig kunnen zijn. In dit geval lijkt het ons nuttig aandacht te schenken aan de auteursintentie -Biegel is immers niet de eerste die de Brandaan-legende als uitgangspunt neemt voor een eigen verhaal-, de thematiek, de structuur en de uitwerking van Biegels intentie op de stijl. Om het overzichtelijk te houden geven we eerst een korte samenvatting van het verhaal.

3.1 Het verhaal

Het verhaal speelt zich af aan het Ierse strand. Tijdens het golven tellen vindt de tamelijk onnozele jongen die door een primitieve gemeenschap van vissers als Malle wordt aangesproken, op het strand een drenkeling. Het is Bran, groot, sterk en imponerend; in de ogen van de gepeste Malle een soort god. Als Bran enkele dagen later bijkomt van zijn uitputting blijkt hij bovendien een geweldig verteller te zijn. Hij vertelt bij stukjes en beetjes over ijs op het water, over een vogeleiland, over een vuurberg en over Anderland:

‘“Anderland!” riep de held. “Dat is de naam hè? Anderland! Waar geen kou is en geen kilte, geen mist, geen regen, geen winter geen honger. Anderland, waar de koeien en de schapen gebraden rondlopen en de beken van schuimend bier over de stenen bruisen, waar de vrouwen jong zijn en mooi en willig,

> waar de tanden niet uit je bek rotten en je voeten niet verkreupelen in een spleet”’ (p. 32).

Malle en zijn dorpsgenoten luisteren vol ontzag naar Bran. Als hij er niet is, nemen ze zijn verhalen nog eens door, laten stukken weg en fantaseren er nieuwe bij: een mooie illustratie van het ontstaan van een mythe. *Anderland* gaat ook over verlangen, verlangen naar het onbekende Anderland. Of Bran Anderland echt heeft gezien blijft in het midden; wij vermoeden dat zijn paradijs ligt waar hij de vrouw achterliet van wie hij hield. Wel probeert hij Malle ervan te weerhouden om uit te varen naar het onbekende westen. Uiteindelijk is het toch datzelfde verlangen dat Malle meesleept naar de onbekende oneindigheid.

3.2 Auteursintentie

Wat Biegel met het verhaal wilde, blijkt uit zijn inleidinkje als hij Severin citeert: ‘Andermaal kwamen de nuchtere feiten boven en kon een begrijpelijke interpretatie worden gegeven aan de wilde fantasieën uit de vertelling’. En behalve dat hij wilde laten zien hoezeer de fantasieën op werkelijkheid berustten, heeft hij inspiratie gevonden in de Ierse kerstening en ‘het ontstaan van pure mannengemeenschappen van hun kloosters (bronnen van ascese en spirituele kracht)’. Een opdracht aan een vriend zou op een behoefte aan zulk een mannengemeenschap in onze tijd kunnen wijzen.

3.3 De thematiek

Met deze auteursintentie hangt ons inziens samen de nadruk die de auteur legt op de groeiende vriendschap tussen de aangespoelde vreemdeling Bran en de manke jongen die door de gemeenschap is uitgestoten, maar wel de eerste is die de vreemdeling ontmoet. Malle is juist met een droom afgescheept, de droom die de gemeenschap zegt te koesteren van de terugkeer van Nuca -de man die van de berg afsprong en vogel en halfgod werd. Hij ziet de ‘kletsnatte kerel’ die uit de zee komt gestrompeld, ‘een verkeerd gestapelde plaggenhoop’, zo zakt deze in elkaar, en Malle denkt dat het Nuca is. Maar dit is Brandaan, of Bran, zoals Biegel hem noemt. Hun ontmoeting is erotisch geladen:

> ‘Zo koud als het water, de natte haren op zijn borst leken wel wat op veren, maar het was toch gewoon haar, schubben zaten nergens, de rimpelige punt van zijn piemel stak als een garnaal uit een scheur in zijn broek en zijn tenen waren blauw-rood. Gewoon een drenkeling. Een dooie.’ (p. 13).

Malle is de boodschapper: Nuca is gekomen. Maar de oude Iarnan weet beter: ‘Ik ken dat gezicht. Maar waarvan?’ (p. 15). En hij herinnert zich ‘die gek’, van wie hij de naam niet meer weet, maar die bezeten was van zijn verlangen naar de Overkant,

een boot bouwde en met een heel stel gekken, zeventien om te beginnen, later kwamen er drie bij, aan de tocht begon.

Hoofdstukken lang moet de drenkeling hete soep naar binnen slurpen voor hij weer een beetje mens is. Zeven dagen lang. Pas in hoofdstuk 7 is hij te spreken. - Voor de jongen. En noemt zijn naam.

Hoe belangrijk de rol van de jongen is, blijkt wanneer men het perspectief in het oog houdt. Typerend is bijvoorbeeld dat we hem in hoofdstuk 21 in het vizier krijgen, wanneer het beroerd weer is en enkele mannen bij het vuur kruipen. Dan komt Malle naderbij en luistert hun gesprek af. Wij doen dat met hem. Later, als de vrouwen komen om de mannen te bevredigen, voelt Malle zich in de steek gelaten wanneer hij Bran, net als de andere mannen van deze mannengemeenschap, aan de gang ziet:

> ‘Zijn held lag daar, met zijn blote billen omhoog, boven op een van de meisjes, snuivend in haar hals. Dat hoorde niet, de held was van hem. Het andere meisje zat ernaast, zonder kleren, dat mocht helemaal niet en hij begon haar weg te duwen. Maar ze duwde terug en krabde, en Bran draaide zijn hoofd om en riep hee jongen. “Hee jongen, pak haar maar, daar word je man van.” Maar ze spuugde naar hem en zei dat ze geen Malle aan d'r lijf wou, en Bran lachte. Toen holde Malle naar buiten, het rotspad af tot op het strand en daar ging hij op een harde koude steen zitten jammeren. Zachtjes jammeren, als een dier, om een vaag besef van ontoereikendheid.’ (p. 62).

Die laatste regel, dat lijkt ons een wezenlijk thema van dit verhaal: een vaag besef van ontoereikendheid (thema 1). Het beheerst de hele gemeenschap die naar de Overkant verlangt of er bang voor is. Het beheerste Bran die naar Anderland wilde. Hij worstelt bovendien nog met het verlangen naar de vrouw die hij ooit ergens heeft ontmoet en tenslotte met pijn in het hart heeft achtergelaten. Het beheerst Malle, maar hij overwint tenslotte zijn onzekerheid en gaat erop af. Door dit vertoon van moed, ook als hij dit bekocht zou hebben met de dood, wordt hij ook, zonder veel nadruk, de hoofdpersoon van het verhaal.

Ook de vriendschap tussen een man en een jongen lijkt ons een thema van betekenis, dat direkt aansluit bij de auteursintentie en mogelijk bij de opdracht ‘voor Rolf van Ulzen’ (thema 2). En in de wijze waarop beide thema's worden opgeroepen zien we het thema dat eveneens naar Biegels auteursintentie verwijst: de relatie tussen werkelijkheid en de weergave daarvan in de mondelinge overlevering (thema 3).

3.4 De structuur

Opmerkelijk is de structuur van dit verhaal. Dat Biegel een verhaal van ruim tachtig bladzijden verdeelt over liefst vijfendertig hoofdstukjes betekent automatisch een sterk fragmentarische verteltrant. Er zijn drie vertelstromen, elk met een eigen karakter.

Ten eerste is er een versie van de geschiedenis van Bran. Die wordt, tezamen met het verhaal over de wijze waarop hij eerst als een vreemdeling, terstond als een held en halfgod wordt gepushed om over zijn wonderlijke reis te vertellen, gerealiseerd in de hoofdstukjes 8, 9, 11, 14, 17, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35 (vertellijn 1).

Ten tweede heeft Biegel heel veel aandacht voor de wijze waarop de gemeenschap reageert op wat ze hoort. We noemen dat een of andere vorm van commentaar van wat in de tragedie een koor is. Het is dit commentaar dat de werkelijkheid

verandert in een mythe. Zie daarvoor de hoofdstukken 5, 10, 13, 16, 18, 21, 26, 27, 32, 34 (vertellijn 2).

Bovendien is het koor op de achtergrond, aanwezig bij de heel subtiel groeiende verstandhouding tussen de man en de jongen. En deze derde vertellijn is de meest spirituele en ontroerende. Ze geeft de diepte aan een verhaal, dat zonder deze lijn zou bestaan uit geestige dialogen, dwaze commentaartjes, verdachtmakingen, roddel en in de kern van dat alles de spannende geschiedenis die Bran als verteller in de kring ten beste geeft. De begripvolle en bijna tedere verstandhouding tussen de man en de jongen wordt na de confrontatie in 2 zichtbaar in de hoofdstukjes 7, 12, 14, 15, 19, 22 (grote erkenning: 'Jij bent een echte Kelt, hè?'), 24, 25 (grote ontzetting: Bran vrijt met een vrouw, Malle ziet dat met afschuw aan), 28 (naschok: 'Ze mogen niet aan me zitten. En ook niet aan u.'), 31 ('Weggaan moet je, waarheen geeft niet'), 33, 34 en 35:

> 'Van de arme jongen is nooit meer iets vernomen. Hoe ver hij heeft kunnen roeien, in welke richting de wind, de golven, de stromingen zijn boot hebben geduwd (...), of hij ergens is aangespoeld (...), of toch het Paradijs heeft gevonden? Anderland, waar hij misschien wel het meest naar verlangde?' (p. 89).

Het is deze vertellijn 3 die we ons inziens als de belangrijkste moeten beschouwen[7].

3.5 De stijl- en vertelvariaties

Het verhaal begint met een scène die ons bijbleef: de jongen is eigenlijk voor gek gezet door zijn omgeving. Ze hebben hem naar het strand gestuurd om de golven van de zee te tellen. Letterlijk gekkenwerk. Maar de jongen vindt er een oplossing voor die nog redelijk lijkt ook: zoveel handen in het zand als er vijf golven zijn. Alleen de opkomende vloed maakt de zin ervan slechts tijdelijk. Wij doen het dikwijls: het begin van een roman of verhaal lezen en meteen het slot, en ook hier is gestreefd naar symmetrie. Malles verlangen naar Anderland is vertaald in zijn handeling van het begin: het tellen van de golven:

> 'De golventeller, op weg om de verste, de laatste, de uiteindelijke golf te bereiken en te kunnen zeggen hoeveel het er zijn: duim, wijs, mid, ring, ping - duim, wijs, mid...'. (p.90).

Deze fragmenten laten zien hoezeer Biegel zich heeft ingeleefd in de de personages. In *De reis van Sente Brandane* komt wel een mannetje voor dat de zee wil meten, maar dat is niet meer dan een idioot; hier wordt de gestalte geloofwaardig. In deze vertellijn 3 domineert de beschrijving: Malles beleving van de gebeurtenissen is vooral een innerlijke aangelegenheid. In dialoogflarden speelt zich zijn contact met de held af. In vertellijn 2 is de dialoog zeer dominant. En net als in vertellijn 1 zijn de dialogen heel swingend, geestig, fel, nooit vervelend, met de nodige krachttermen en bastaardvloeken, want ja, heel in de verte herinneren de mannen die de vertellende held omringen toch aan monniken, al is er niks vrooms aan hen. Met name de

vertelsessies in vertellijn 1 én de commentaren in vertellijn 2 dagen uit tot dramatisering tot theater. Vertellijn 3 laat zich contra-

puntisch heel goed uitwerken tot zowel toneel als film, en heel *Anderland* zou een prachtfilm met veel sfeer en beweging kunnen opleveren.

In dit vertellen en het commentaar ontstaat de mythe. Nog vóór Bran zijn mond opendoet, heet het al: ‘Er was een vis het strand opgekropen en voor de ogen van de Malle veranderd in een kerel.’ (p. 20). En daarbij is deze mannengemeenschap zeer ontvankelijk voor de mythe. Zie deze mooie passage:

> ‘Het vlees dat na zeven dagen uit de kuip kwam was formidabel. Je zag meteen dat daar een held stond. Een echte. Ze hadden hem nog niet rechtop gezien, en nauwelijks verscheen hij in de zaal of iedereen schoot overeind om zijn plaats aan te bieden. Met open mond bleven ze staan kijken naar de formidabele schreden waarmee hij zitten. En ze bleven maar overeind, in onzekere afwachting of er nog iets ging gebeuren, een verandering in vis bijvoorbeeld, of in vogel, of een opstijging, of gewoon een verbrijzeling met één slag van een hunner schedels.’ (p. 20-21).

Hoe geestig het verhaal vaak is blijkt uit de zinnen die meteen op deze passage volgen: ‘De geweldenaar opende zijn mond om te spreken. “Is er nog soep?” vroeg hij.’

De tekst vraagt concentratie van de lezer, maar in de commentaren doet het er eigenlijk helemaal niet toe wie precies aan het woord is. Een voorbeeld. Wanneer Malle zo doodongelukkig is, omdat Bran aan het vrijen is geslagen, en weg is gehold naar het strand, zoeken de mannen en vrouwen de volgende morgen vergeefs naar beiden.

> ‘De held was verdwenen.
> Pas na een hele tijd merkte Colbran dat de Malle ook ontbrak.
> - Moet jelui ze niet zoeken dan?
> - Welnee wijf! Die komen wel terug.
> - Die zijn samen wandelen.
> - Samen?
> - Die jongen is niet van hem weg te slaan. Knechtje.
> - O, op zo'n manier! Wel jammer.
> - Jammer?
> - Dat hij er nou niet is. Ik had wel verhalen van hem willen horen.
> - Ik ook ja!
> - En ik! Wij allemaal.
> - Nieuwsgierige wijven zijn jullie. Hij vertelt niet zo veel hoor.
> - Niet zo veel? Niet zo veel? Noem je dat niet zo veel: vuur uit de onderwereld waarin ze bijna verbrand zijn, een monsterwalvis die hun schip bijna heeft opgehapt, een berg van puur ijs midden in zee, doje geesten die akelig zingen en en en andere toverdingen, en-,
> - Wat zeg je allemaal? Wat zeg je allemaal? Hun schip opgehapt?
> - Hou eens even je bek wijf. Ik...
> - Hou jij je bek, dove kwartel! Wij willen 't horen.
> - Vertel jij het maar, Craig.
> - Hun schip is helemaal niet opgehapt.

- D'r is anders niks van over.
- Dat komt van hier. Op de rotsen gelopen aan onze kust. Dat monster was heel ergens anders.
- Nou ja. Maar het scheelde niet veel.' (p. 62-63).

We hopen voldoende duidelijk te hebben gemaakt, dat Biegel zijn voornaamste intentie heel sterk heeft gerealiseerd. In intertextueel opzicht hebben wij associaties gehad met de reis van Odysseus die wel het doel voor ogen had maar toch eindeloos met wonderlijke gebeurtenissen te maken kreeg voor hij eindelijk bij Penelope terugkeert. Maartje Draak herlezend, constateerden we dat zij zelfs haar interessante beschouwingen over *De reis van Sinte Brandaan* opent met een bespiegeling van de wijze waarop Odysseus, aangeland bij de Phaeaken, inspeelt op de fantasie van zijn toehoorders. Zij kennen de wereld achter de einder niet zoals Odysseus haar heeft leren kennen en staan open voor alle wonderlijke verhalen. Zo ook de luisteraars in de verhalen van 1001 nacht. De zee, de eilanden, ze zijn telkens opnieuw verrassend.

Ook vonden we letterlijk het eiland der gelukzaligen, dat bij A. Roland Holst in de Westerzee gelegen is. Het touw waarmee Brans geliefde vrouw hem probeerde vast te houden is een bekend motief in de immrama (letterlijk 'rondvaarten'), een genre dat bloeide in de oud-Ierse literatuur[8] en dat vertelt over zulke reizen langs wonderbaarlijke eilanden, soms tot in 'Otherworld'. Roland Holst herdichtte in 1928 zo'n immram in 'De zeetocht van Bran, zoon van Febel' *(Verzameld Werk*, *Proza I)*.

Vergelijkt men *Anderland* met *De reis van Sente Brandane*, dan kan men moeilijk meer spreken van een variant: 'gelogenstraft ongeloof' en 'genade', de twee belangrijke ideeën achter de middeleeuwse versie, zijn hier totaal niet van belang. De thema's die Biegel koos passen veel meer bij onze tijd. De vergelijking van beide verhalen is overigens een echte uitdaging.

4. Didactische analyse

En hier begint ook onze didactische analyse. Het zal uit het voorafgaande duidelijk zijn dat een historische benadering (zie 7) interessant is. Want wanneer komt in onze lessen een mythe aan bod? Meestal als we het hebben over verschillende genres als: fabel, sprookje, parabel etc. Men zou Biegels boek kunnen lezen om leerlingen aan de lijve te laten ondervinden wat sagen en mythen zijn en hoe ze ontstaan (1). Ook springt uit de analyse naar voren hoe bijzonder de structuur is van dit verhaal met zijn drie vertellijnen. Volgens ons mag je daar niet aan voorbijgaan (2). Uitgaande van die structuur is er ook alle reden om de vertelwijze in de drie vertellijnen te bekijken: dat is een bijdrage aan de ontwikkeling van het gevoel voor verschillende vertelstijlen (3). Deze drie elementen van de leerstof zouden wij vooral via zorgvuldige bestudering en vergelijking van enige hoofdstukken uit het boek inzichtelijk willen maken.

Wij concretiseren onze ideeën puntsgewijs en uiteraard ter keuze, afhankelijk van de tijd en de aandacht die men aan het boek wil besteden.

1. Introductie

Hoofdstuk 1 kan uitstekend als introductie van het verhaal gebruikt worden, en dan wel op een leerlinggerichte manier: we bieden deze tekst aan (voorlezen of als kopie, tekst 1) en vragen bijvoorbeeld: 1. Wat is het voor een jongen? 2. Welke handeling typeert hem? 3. Hoe beoordeel je hem: negatief of positief, en waarom?

2. Betrokkenheid: individuele schrijfopdracht

Vervolgens zouden wij de leerlingen meteen het slothoofdstuk (35) op een tweede kopie (tekst 2) willen geven. Vraag: Als je dit laatste hoofdstukje hebt gelezen, geef dan in twintig regels een samenvatting van een binnen dit begin en einde passend verhaal. Gebruik gerust je fantasie, maar probeer het logisch te houden. Als de leerlingen deze synopses af hebben, laten we er een aantal horen. De bedoeling van de opdracht is hun verwachting van wat komt te scherpen.

Mocht een complete tekst van het verhaal beschikbaar zijn, dan kan nu gevraagd worden het verhaal thuis te lezen. Zo niet dan blijven we werken met tekstclusters.

3. Structuuranalyse: groepswerk

In de tweede les zouden we met de hele klas aan het werk kunnen gaan in groepen van vijf tot zes leerlingen. Elke groep houdt zich bezig met één der vertellijncombinaties en gaat na hoe het ene hoofdstuk, waarin Bran vertelt (vertellijn 1), zich qua inhoud verhoudt tot het andere, waarin de vissers zijn verhaal op hun manier analyseren en becommentariëren (vertellijn 2). Wat blijft er over van het verhaal, wat laten ze weg en wat fantaseren ze erbij?

Daarna brengen de groepen in pleno verslag uit van hun bevindingen en wel in zulk een volgorde dat daarmee Brans geschiedenis als geheel aan de orde komt. De combinaties zijn de hoofdstukken 14 & 16, 17 & 18, 20 & 22, 23 & 26-27, 30 & 32, zodat vijf verschillende groepen een functionele bijdrage kunnen leveren en dat werkt motiverend. Het probleem is hetzelfde, maar de tekst telkens anders. Aan de docent de taak de overeenkomsten zichtbaar te houden en de hele verhaallijn die zo ontstaan is samen te vatten.

4. Luister- en schrijfopdracht

De docent leest nu hoofdstuk 2 tot en met 7 voor (blz. 10-19, lezing: 10 minuten) en vraagt de leerlingen om het gehoorde inhoudelijk zo precies mogelijk maar in de ik-vorm op te schrijven, met de jongen als verteller en de aangespoelde man als herstelde toehoorder. Na een kwartier worden enige leerlingen uitgenodigd hun versie te geven. In het klassegesprek zou men na kunnen gaan welke versie dichter en welke

verder van het verhaal af komt. Uiteraard kan men de opdracht ook heel anders variëren: Houdt de lijn van het verhaal vast, maar fantaseer er rustig op los.

5. Personages: klassegesprek

Schenk zeker aandacht aan vertellijn 3: de relatie die tussen de jongen en Bran ontstaat. Zet de voornaamste hoofdstukken die op deze lijn betrekking hebben (zie boven) bij elkaar en vraag de leerlingen die passages aan te strepen die vol-

gens hen het meeste vertellen over de gevoelens die de man en de jongen voor elkaar hebben.

6. Dramatisering

Tenslotte zouden we een geweldige kans missen, wanneer we niet een paar sterke dialogen uitkozen en die als basis namen voor een dramatisering van het verhaal. Men zou hier het materiaal kunnen gebruiken dat eerder was gemaakt voor opdracht 3; het is dunkt ons prima wanneer dezelfde groepjes met die tekst aan de slag gaan. Met name in het commentaargedeelte hebben de spelers praktische problemen op te lossen als: wie zegt welke claus, hoe stellen we ons op, hoe zaten die mensen te luisteren, hoe stelden ze hun houding bij zodra Bran vertrokken was en hoe reageert Malle op de discussie?

7. Historische benadering

Vanzelfsprekend kun je als docent, na kennis genomen te hebben van de literatuur die wij hier in onze literaire analyse noemden, ook de historische benadering laten gelden en *Anderland* nemen als uitgangspunt voor een introductie van de sage en de mythe -die het verhaal ons inziens minder is dan een sage!-, de legende en de parabel -al die vormen van vertellen in de kring die wij langzamerhand kwijt zijn geraakt en waarnaar we nu over zo'n breed front op zoek zijn.

Hier doet men er goed aan naast een tekenend fragment uit de middelnederlandse tekst -bijvoorbeeld van het eiland dat een vis blijkt of van de monnik die de breidel steelt en door Brandaan uit de klauwen van de duivel wordt gered- de vertalingen van Bertus Aafjes en Willem Wilmink op te nemen. Zonder filologie te bedrijven kan men dan laten zien wat er met taal gebeurt en hoe verschillend twee dichters die een halve eeuw na elkaar dezelfde tekst aanpakken te werk gaan: Aafjes zoekend naar de meest esthetische vorm, Wilmink direkt en eenvoudig, en daarin zijn beide dichters trouw aan hun poetica.

Niet voor niets hebben we ook het werk van de mediaevisten genoemd, van Draak en Gerritsen. Binnen dit bestek moeten we het bij deze verwijzing laten. Het mooie illustratiemateriaal in beide bundels laat zich op dia of video zetten en die mogelijkheid zou leraar en leerlingen kunnen verleiden tot het maken van een diageluidserie over het Brandaan-verhaal.

Bovenstaande opdrachten passen het beste in de lessen Nederlands. Toch zijn het niet alleen docenten moedertaal die Biegels meesterwerkje in hun les zouden kunnen gebruiken. Er zijn Franse, Engelse en Duitse versies van Brandaans geschiedenis. En het verhaal van een drenkeling op de kust van Ierland die daar het verhaal vertelt van zijn tocht naar het westen roept bij elke classicus het beeld op van Odysseus die, in boek 5 van de Odyssee aanspoelt op het eiland van de Phaeaken en daar, na de ontvangst in boek 6 door Nausikaä, in verdere boeken het verhaal vertelt van zijn

zwerftochten na de beëindiging van de Trojaanse oorlog. Wij vinden dat je als classicus heel goed de overstap kunt maken van een Griekse naar een Keltische mythe om te laten zien hoe archetypisch dergelijke verhalen zijn. Zeker als je ook nog eens oogje waagt aan de verhalen uit de 1001 Nacht.

In ons juni-nummer Thomése's *Zuidland*, deze keer Paul Biegels *Anderland* als prijswinnaar. In ons volgende nummer in het voorjaar komt een andere prijswinnaar aan bod. Zijn er nog meer ‘landen’ voorhanden?

Aanvulling bij Tsjip 1/3 December 1991

Tot onze spijt heeft de computer ons in de steek gelaten bij het reproduceren van de voetnoten bij het artikel ‘Biegels *Anderland* in de klas’. Wij achten het onze plicht U te voorzien van dit addendum, in te voegen op p. 26.

Eindnoten:

1 H.P. Oskamp, *De reis van Sente Brandane naar de versie in het Comburgsche handschrift*. Klassiek Letterkundig Pantheon. Zutphen, z.j. (1971).
2. Zie pp. 247-259 van *De reis van Sinte Brandaan*. UitgAve, inleiding en commentaar door Dr. Maartje Draak. Herdicht door Bertus Aafjes. Amsterdam 1978, 1985.
3. W.P. Gerritsen, Doris Edel, Mieke de Kreek, *De wereld van Sint Brandaan*. HES Uitgevers, Utrecht, 1986.
4. Madoc is verkrijgbaar op het reactie-adres: Drift 13, 3512 BR Utrecht. Los nummer f 5,-, ISSN 0922-369 X.
5. *Journal de Bord de Saint-Brendan à la recherche du Paradis* présenté et commenté par Robert-Yves Creston. Editions de Paris, Paris 1957.
6. Tim Severin, *The Brendan Voyage*. Drawings by Trondur Patursson. Hutchinson of South Africa, Wynberg, 1978.
7. Zie ook Bregje Boonstra, ‘Heer Bran’, in: *NRC-Handelsblad* 1 april 1991. Zij opent haar recensie van Biegels boek met een verwijzing naar de toegenomen aandacht voor de verteller in de kring: meestervertellers op TV, de vertelfestivals in Amsterdam en het project van uitgeverij Lemniscaat ‘waarin de volksverhalen van verschillende in Nederland aanwezige culturen thematisch bijeengebracht worden’.
8. Jan van der Vegt, ‘Brandaan in Anderland’, In: *Documentatieblad Kindr- en Jeugdliteratuur* 15, 1991, pp. 22-24.

Willy Geursen

Zuidland in leeskring en klas

In Tsjip 2, juni 1991 vraagt Wam de Moor ervaringen met het lezen van *Zuidland*. Zelf geeft hij er de voorkeur aan om dit boek te lezen in de bovenbouw van het vwo of in havo-5. Hoewel ik zelf geen ervaring heb met deze klassen, maar het verhaal *Leviathan* lees met drie leesgroepen variërend van dertig- tot tachtigjarigen(!), durf ik toch te reageren. De didactische invalshoeken blijven mijns inziens hetzelfde, de uitwerking zal per leeftijd variëren. Omdat ik het verhaal *Leviathan* het meest boeiend en beeldend vond, heb ik me beperkt tot dit verhaal uit de bundel *Zuidland*.

1. *Leviathan* in lessen van andere vakgebieden dan Nederlands

Naar mijn mening zijn er vele didactische invalshoeken om dit verhaal aan de orde te stellen en te verwerken. Je zou zelfs kunnen denken aan een soort 'totaalpakket' uitgesmeerd over de verschillende vakken. In het Stedelijk Gymnasium van Haarlem, waar ik om andere dan lesredenen wel eens doorheen loop, staat een grote vitrine waarin soms uitwerkingen van leerlingen te zien zijn op één thema van bijvoorbeeld literatuur. Deze uitwerkingen zijn er op allerlei vakgebieden: tekenen, handvaardigheid, geschiedenis enzovoorts. Ik denk dat in het verhaal *Leviathan* genoeg aanknopingspunten zitten voor een dergelijke aanpak. Ik zal proberen er een aantal aan te geven en vervolgens zet ik voor mijzelf verschillende mogelijkheden op een rijtje voor een behandeling van dit verhaal in de lessen Nederlands.

1.1 Geschiedenis

- Het wereldbeeld van de rederijker en de humanist, die nog met één been in de Middeleeuwen staat. Zie Dousa: deze heeft enerzijds de gedachte dat kennis van zaken alles beheersbaar maakt, anderzijds maakt het verkeren onder de letteren hem onzeker en denkt hij dat zijn leven een misverstand is. De Admiraal leeft nog onder de angst voor vergelding uit de Middeleeuwen. Is het plaatsen van een heilige in een hondekar niet ook een typisch vormkenmerk van de net voorbije Middeleeuwen?
- Behandeling van Janus Dousa als curator van de Leidse Hogeschool in 1574.

1.2 Godsdienst

Kerkgeschiedenis: Reformatie en Beeldenstorm. Verwijzingen naar bijbelse verhalen:

> a. 'Zo gingen zij voort: beklemd en in zichzelf gekeerden daardoor zagen ze de vreemdeling pas toen hij vlakbij was. Hij leek op een monnik, maar dan van een onbekende orde. Om zijn schouders hing een grauwe deken die om zijn middel was vvastgesnoerd met een rafelkig meertouw. Zijn hoofd was kaal; de kale kop was hard en glad als koper. Hij sprak niet en

ook keek hij hen niet aan. Hij wees naar de zee. En toen pas zagen ze wat ze allang had-

> den kunnen zien omdat het daar de hele tijd geweest was. Op het strand lag verschrikkelijk groot en levend de Leviathan'. (blz. 18 en 31).

Dit citaat, dat nog aangevuld zou kunnen worden met andere citaten verwijst mijns inziens naar Johannes de Doper (Matth. 3:4). Ook krijgen we hier al een verwijzing naar de andere Johannes, de Johannes uit de Openbaringen, die in zijn visioenen ook over een beest spreekt. Op blz. 37 citeert Thomése letterlijk Openbaring 13: 'Hier is de wijsheid: die het verstand heeft rekene het getal van het beest!' En op blz. 38 komen we het getal te weten: 666. Omdat 'De Openbaringen van Johannes' een zeer moeilijk bijbels verhaal is, maar wel heel beeldend, zoals bijna alle bijbelse verhalen zou ik hierbij het prachtige lees-prentenboek van Karel Eykman en Bert Bouman gebruiken: het verhaal van Johannes en wat hij zag in zijn dromen.

N.B. Eerdere verwijzingen naar Leviathan vinden we al in Jes. 27:1 en in Job 40:20 (oude vertaling).

> b. 'Hij (=de Admiraal) zou de vissers weer leiden, en zij zouden menen dat ze ergens heen gingen, omdat ze hem volgden- zoals ze allen de Heer volgden en niet wisten dat hij vertoornd was en de waarheid van de wereld had weggenomen en alleen de hoop had achtergelaten'. (blz. 17).

Ik zie hier een verwijzing naar Christus en zijn discipelen, die immers vissers zijn. Verderop in het verhaal wordt trouwens gesproken over de Admiraal als leidsman. Opvallend is overigens dat er gesproken wordt over een aantal vissers, terwijl die verder steeds groepjes van drie zijn: drie jagers, drie Leidse vrienden, drie verschijningen, drie groepjes die proberen het onbegrijpelijke in hun greep te krijgen:

- Dousa probeert het beest te pakken te krijgen met een omschrijving van een beest.
- De schout denkt dat het beest beheersbaar is mits het te vangen is in regels.
- De drie Leidse vrienden denken dat het beest afdoende verklaard is dankzij hun berekeningen.

c. Wellicht ligt er ook een verwijzing naar de geschiedenis van Jonas en de walvis. Jonas die het kwaad moet aanzeggen als een voorloper van Johannes de Doper.

1.3 Muziek

Wanneer na de storm de doden begraven worden, zingt een mannenkoor een Dies irae (blz. 26). Te denken valt aan het luisteren naar het Dies irae uit het *War Requiem* van Benjamin Britten, dat voor het eerst is uitgevoerd bij de heringebruikneming van de herbouwde kathedraal van Coventry. De dichter van dit Requiem, Wilfred Owen zegt: 'all a poet can do today is warn'. Lijkt dit niet op het wijzen naar de zee door de heilige met de hondekar?

2. Creatieve verwerking

Zowel in de school als binnen een actieve leeskring kan ik mij een produktiefcreatieve verwerking voorstellen aan de hand van de volgende opdrachten.

2.1 Een hoorspel

Maak een hoorspel van het verhaal met gebruikmaking van gegevens uit het verhaal die hoorbaar te maken zijn zoals bijvoorbeeld: dialogen van hoofdfiguren

- honden van de jagers - slepen van de zak met de kop - windstoten - beukende golven - hoefgeklepper van paarden - schout en Leidenaren - Dies irae - schelden van opgesloten gelovigen - bungelende skeletten tegen galg - stilte aan het strand voordat de drie Leidenaren de onbeweeglijkheid verbreken - het prevelen van het getal 666 - schuldig verklaren van heilige - geluid van de uittocht van angstige mensen - slepen van het lijk van de Admiraal en het vooruitlopen en uit het gehoor lopen van Bultje waarmee het verhaal eindigt.

2.2 Een scenario

Als je een filmscript mocht maken:

- Wie zou je als hoofdpersoon kiezen? De Admiraal? Dousa? Of misschien wel het Beest met de heilige? Verklaar waarom.
- Welke geluiden zou je erbij gebruiken?
- In welke tijd zou je de film laten spelen?
- Hoe liet je de film beginnen en eindigen?
- Wat zou voor jou het centrale moment zijn?

3. Behandeling van *Leviathan* in de lessen Nederlands

Nadat ik het verhaal, verspreid over een aantal lesuren, had voorgelezen of had laten voorlezen, zou ik een keus maken uit de volgende mogelijkheden:

1 Het verhaal gebruiken als illustratie bij een les over het verschil tussen literatuur en lectuur. Omdat *Leviathan* op tal van niveaus te lezen is en het altijd weer boeiend is, zou ik de leerlingen willen leren zien dat literatuur meer is dan lectuur.

2 Het verhaal gebruiken als illustratie bij de vraag of wat geschreven is ook ‘waar’ moet zijn. Dit naar aanleiding van de kritiek van enkele docenten Geschiedenis op de boeken van Thea Beckman. Zij verwijten haar historiciteit ondergeschikt te maken aan thematiek. (zie Trouwbijlage Kinderboekenweek 1991).

3 Het verhaal gebruiken als illustratie bij een les over het vertelperspectief. Gaan we weer terug naar de auctoriale roman?
Opdracht voor de leerlingen: Verzin kopjes bij elk hoofdstuk, zoals in de vroegere historische roman.

4 Het verhaal gaan gebruiken als illustratie bij het begrip ‘tijd’ in een roman.

5 Het verhaal gebruiken als illustratie bij een les over stijl van een verhaal. *Levithian* heeft voor een verhaal uit 1991 een zeer bijzondere stijl. Leg het naast de moderne versie van de eerdergenoemde Openbaring van Johannes van Eykman en Bouman en vraag de leerlingen: Beide schrijvers willen onder andere twijfel en angst voor het beest weergeven. Ze gebruiken allebei een heel andere stijl. Welke vind je mooier en welke beter?

6 Het verhaal gebruiken als illustratie bij het vinden van een motief in een verhaal. Met als opdracht voor de leerlingen: Zoek verwijzingen in het verhaal naar het motief ‘dood’. Vanaf de tweede regel van het verhaal: Het was om hen

heen ‘als de dood zo stil geworden’ tot aan de laatste regel van het verhaal waarin de dode vader van Bultje door de duinen wordt gesleept.

Of deze opdracht voor de leerlingen: Zoek alle keren op waar de schrijver zegt dat een weg ergens of nergens naar toe leidt. Zo zou men samen met de leerlingen op een thema van het boek kunnen komen, namelijk vergeefsheid. De insider her-

kent deze techniek natuurlijk uit de structuralistische verhaalanalyse die Mieke Bal reeds in 1977 publiceerde in Forum der Letteren.

Waar het mij om blijft gaan is, dat een tekst als *Leviathan* de aandacht krijgt die hij verdient. Die aandacht was er in het stuk van Wam de Moor. Het hier geschrevene gelde als een aanvulling daarop.

Harrie Habets

Klassiek vertalen en de klassieke vertaling: Tu quoque...*

1. Het vertalen vroeger en de vertaling nu: moeten alleen clássici eraan geloven?

In Tsjip van juni 1991 verhaalde Anton van Hooff over zijn prae-Calsiaanse bekommemissen en beslommeringen als docent, en zijn nieuwe kijk op het klassieken-docentenleven. Die visie werd door de Mammoet al min of meer tevredengesteld, maar kon na de herziening van de eindexamenregeling van 1990 eigenlijk pas echt tot iets moois gaan leiden. Niet dat vóór die tijd alle klassiekers een ongelukkig leven leidden, integendeel: het door de leerling laten vertalen van 15 centimeter tekst per les vormde een rustpunt voor nogal wat classici. Sommigen worden nú pas recht ongelukkig: de vreedzame existentie van menig collega wordt thans bedreigd door leerlingen die de Nederlandse tekst van wel drie hele pagina's na lezing meteen begrijpen en geen enkele vraag stellen naar de funktie van de accusativus in regel 13 en het aspekt van de aoristus in paragraaf 2, ofwel ontevreden zijn over het feit dat ze niet meer een leslang mogen of hoeven te puzzelen over de vraag wat de schrijver met deze zeven woorden toch wel bedoeld zal hebben. Want dát is een nieuw fenomeen: de meeste leerlingen doorzien (althans, zo zeggen ze) de grote lijnen van de (Nederlandstalige) tekst al meteen, en dat kostte vroeger bij de authentieke passages toch gauw een week.

Natuurlijk is dit een karikatuur van vele werkelijkheden: nieuwe ideeën omtrent tekstbegrip en nieuwe stimuli tot literatuuronderwijs in de klassieken zijn uiteraard niet pas in 1990 tot leven gekomen. Al eerder werd door klassiekers met vertaalde teksten in de les gewerkt en werd her en der klassieke-literatuur-invertaling beléefd, maar sinds kort mag dat ook officieel getoetst worden.

Zoals gezegd, deze volgens sommigen te zeer schoksgewijs opgelegde vernieuwing van het onderwijs (maar ja, zo gaat dat wel eens met vernieuwingen) stelde velen voor problemen, maar bleek ook een uitdaging: binnen een jaar moest het werken met vertalingen in de klas een didaktische vanzelfsprekendheid worden. Goede raad was duur, want nauwelijks te krijgen: bij de verwante (moderne) vreemde talen bestaat nauwelijks overdraagbare ervaring op dit terrein, en binnen het moedertaalonderwijs is de diskussie over het op De Lijst opnemen van vertaalde (wereld)literatuur nog lang niet uitgekristalliseerd. Laat ik een voorbeeld noemen: ik herinner mij van mijn schooltijd dat Sartre door mijn leraar Frans op handen gedragen werd, maar ‘dat was toch te moeilijk voor ons’; nú betreur ik dat het toen niet mogelijk was om diens *De muur* in vertaling te lezen. Zoiets heb ik ook met Shakespeare en Goethe (om maar eens twee namen te noemen): jammer dat ik dat tóen niet wat meer begrijpelijk heb mogen meemaken!

Natuurlijk mogen mijn schooltrauma's niet normerend zijn voor mijn huidige onderwijspraktijk als classicus, maar niettemin: als er dan toch met vertaalde literatuur gewerkt moet worden, is er dan niet wat meer op elkaars erf te grazen? Op het gevaar af dat ik voor collega's moderne vreemde talen en Nederlands enkele open deuren intrap geef ik toch maar een idee van mijn ideeën.

2. De vertaling in het echt

Stellingsgewijze kan bij het gebruiken van vertalingen in de lessen ‘literatuur’ het onderstaande de gedachten van de klassiekers bepalen, maar ik denk dat er bij deze stellingen heel wat zijn die zonder meer voor andere talendocenten bruikbaar zijn. Overigens: de term ‘vertaling’ wordt in dit artikel bedoeld in de zin van ‘Nederlandstalige lektuur van (klassiek) literair oeuvre en de literaire doorwerking daarvan’.

a. Doelstellingen

Een vertaling moet
- de woorden weergeven van het origineel
- de ideeën weergeven van het origineel
- de sfeer en de toon weergeven van het origineel
- de stijl van het origineel weerspiegelen
- gelezen worden als een produkt uit de tijd van het origineel
- gelezen worden als een produkt uit de tijd van de vertaler
- nooit iets toevoegen of weglaten, of juist wél
- bij poëzie in verzen gesteld zijn
- bij poëzie in proza gesteld zijn.

Uiteraard is hier het antwoord op de vraag ‘waartoe?’ en ‘waarom?’ vóór de keuze meedogenloos onontkoombaar!

b. Didaktische mogelijkheden.

Het gebruik van vertalingen in de les biedt mogelijkheden tot
- een vroege kennismaking met de literatuur van de oudheid (bijvoorbeeld in de derde of vierde klas, voordat de leerlingen hun stroom c.q. pakket kiezen)
- het betrekken van Griekse teksten in het onderwijs Latijn en vice versa
- het aanbieden van voorbeelden uit de ‘Nachwirkung’ (receptie, voortwerking)
- analyse van grotere tekstgehelen (een paar boeken *Ilias* of *Aeneïs*)
- het geven van een overzicht van een geheel (literair) oeuvre
- kennismaking met een auteur/werk/genre
- aanvulling op de gelezen authentieke teksten
- voorbereiding op de te lezen authentieke teksten
- verbinding tussen authentieke (te lezen) tekstfragmenten

- vergelijking van teksten of tekstsoorten (genres)
- kennismaking met de problematiek van het vertalen en de vertaling
- vergelijking van vertalingen met het origineel
- informatieve, inhoudelijke aanvulling van een thema
- verdieping van het begrip van de authentieke gelezen of nog te lezen teksten
- (meer) mogelijkheden voor tekstervaring.

c. Varianten in het gebruik van vertaalde teksten

- samen met de authentieke tekst:
  náást, vóór of ná de authentieke tekst;
- in plaats van de authentieke tekst:
  ter vervanging van deze tekst, of
  in samenhang met of tussen de lectuur van de authentieke tekst(en).

d. Werkvormen bij het gebruik van vertalingen

- essaymodel: leerlingen bespreken een bepaald onderwerp of een probleemstelling; de nadruk valt op reactie, beleving en reflectie
- werkbladmodel: leerlingen krijgen vóór de lectuur bladen met aanwijzingen, aandachtspunten en dergelijke ter begeleiding van het zelfstandig lezen
- themamodel: de leerlingen lezen de voorgeschreven tekst(en) op themata, structuur, motieven enzovoorts
- leesverslagmodel
- vraagmodel.

Ik zal niet pogen om al de denkrichtingen die hierboven gegeven zijn uit de praktijk met voorbeelden toe te lichten of te demonstreren, al is het alleen al omdat die praktijk soms te wispelturig is om in modellen te vatten: wat te denken van de collega in Valkenswaard die met zijn vijfdeklassers (op hún verzoek!) heeft afgesproken om iedere week één boek (en in de vakanties drie!) van de *Ilias* en daarna de *Odyssee* in vertaling te lezen, en iedere dinsdagmorgen tien minuten van zijn les besteedt aan het volkomen ongestructureerd napraten over het gelezene? Ik weet niet in welk van de bovengeschetste kaders deze werkwijze zou thuishoren, maar lovenswaardig is ze wel: leerlingen lezen met plezier op eigen verzoek!

3. Demonstraties vanuit de praktijk

a. Vertalingen vergelijken met het origineel

Tijdens een studiedag voor classici in 1988[(1)] pleitte Rudi van der Paardt onder meer voor het gebruiken van een kollektie vertalingen die onderling vergeleken en steeds met de ‘brontaaltekst’ gekonfronteerd zouden moeten worden; als doel stelt hij een optimale interpretatie van het origineel, met blootlegging van de rijkdom aan referentiële en formele elementen daarvan, en inzicht in de problematiek van ‘het vertalen’ (van met name poëzie). Daarbij spelen vier vormen van transformatie een rol[(2)]: toevoeging, weglating, omzetting en verandering. Met ‘omzetting’ wordt gedoeld op het verplaatsen van woorden, zinsdelen, hoofd- en bijzinnen ten opzichte van

elkaar; ‘verandering’ duidt op grammaticale veranderingen van bijvoorbeeld woordsoort of zinsdeel (subjekt/objekt) en lexikale wijzigingen. De termen toevoeging en weglating spreken voor zichzelf. Een opdracht bij de slotverzen van Euripides' *Medea* zou als volgt kunnen luiden: Vergelijk (in groepen van drie leerlingen) de originele tekst met de vertalingen van Koolschijn, Hawinkels en De Waele, met als aandachtspunten:

- typografische vormgeving
- versvorm

- tekstopbouw (indeling, verhoudingen tussen tekstonderdelen)
- woordgebruik, woordplaatsing, woordbetekenis (letterlijk, overdrachtelijk, betekenislading, enzovoorts.)
- zinsbouw (konstrukties, komplexiteit)
- stijlmiddelen.

Andere drietallen moeten hun oordeel geven over:
- getrouwheid van de weergave
- poëtische zeggingskracht
- benadering in toon en sfeer van het origineel.

Gerard Koolschijn
Veel regelt Zeus op de Olympus.
Veel wordt door goden onverhoopt vervuld.
Wat was verwacht is niet voltooid.
God vond een weg voor het onverwachte.
Zo is dit afgelopen.

E. de Waele
De loop van vele zaken regelt Zeus
en veel wordt onverhoopt geschikt door goden.
Verwachte wensen blijven onvervuld;
voor 't onverwachte vindt een god de weg.
En dit zaagt gij vandaag gebeuren!
(eerdere versie: *Zoiets zaagt gij...*)

Pé Hawinkels
Het is een onheil
dat de wereld is zoals zij is.
De mens is voor zijn droom, zijn hoop,
op zichzelf aangewezen,
maar wat er werkelijk gebeurt
is zaak van Zeus, *de god*,
die niemand, niemand kent.

Iets dergelijks kan ook heel goed met drie behoorlijk verschillende vertalingen van Catullus' *Carmen 70* (‘Nulli se dicit mulier mea nubere malle’: Rutgers van der Loeff, Gerdien Boersma-Zuur en Lucette Oostenbroek) of diens *Odi et amo*[3].

b. De vertaling als inleiding/training op auteur/genre

Een heel ander doel wordt nagestreefd met de volgende opdracht. Een docent wil met zijn leerlingen Seneca gaan lezen, of heeft al een paar passages behandeld van deze auteur (Romeins Stoïcijn en gedreven publicist; schrijft een soort ‘turbo-Latijn’ -aldus de trefzekere karakteristiek van een van mijn leerlingen-, met

veel hakketakkerige redeneringen en korte, brokkelige zinnen met vaak ellipsen). Een van de problemen bij deze schrijver vormt de argumentatiewijze: Seneca wil nogal eens tussentijds van onderwerp veranderen of sub-thema's invoeren, tengevolge waarvan de grote lijn van het betoog (niet alleen voor leerlingen) wazig wordt.

Doelstelling van deze oefening is om leerlingen te laten oefenen in het onderkennen van het verschil tussen stelling, bewijs en argumentatie, en om hen duidelijk te laten merken dat voor het ontdekken daarvan middelen bestaan: bijvoorbeeld het letten op connectoren (signaalwoorden), het goed lezen van de eerste en laatste zin van een alinea, en het signaleren van het verschijnsel redundantie (dat wil zeggen dat een schrijver vaak met meerdere woorden of woordgroepen eenzelfde begrip benoemt of bedoelt).

Met behulp van een in ongeveer tien samenhangende passages verknipte vertaling, die groepjes leerlingen tot het originele geheel aanéén moeten redeneren, is tijdens en/of na de poging gelegenheid om de groepen hun keuzes te laten verantwoorden en verdedigen. Uiteraard speelt het goed onder woorden laten brengen van de motieven en argumenten in de diskussie de belangrijkste rol: de docent moet niet na afloop meteen de goede oplossing klaar hebben, want de leerling moet léren van zijn pogen! Mijn leerlingen bleken na afloop in staat om een aantal kenmerken van de 'huisstijl' van Seneca duidelijk onder woorden te brengen, en daarvan bij de (verdere) lektuur van Seneca's brieven voordelen te plukken. Voor wie met deze methode ervaring -ook bij andere auteurs of genres- wil opdoen stel ik voorbeelden ter beschikking[(4)] (de volledige kopiëring van de knipteksten zou hier te veel ruimte kosten).

Een vergelijkbare doelstelling kent de volgende oefening. Vergilius' *Aeneïs* staat in de top-tien van examenteksten - althans, een klein deel van dit werk. Met behulp van deze training -vóór of tijdens de lektuur van authentieke passages- wordt beoogd, leerlingen te laten ervaren dat literatuur uit de oudheid kan bestaan uit verhalen waarin identifikatie mogelijk is, om hen de specifieke verhaalaspecten zoals konfliktsituaties en karaktertekening (flat, round) te laten expliciteren, en om verteltechniek en struktuur van een groter geheel te laten doorzien (uiteraard zijn aanvullingen mogelijk, maar het gaat hier om een gedachtenbepaling). Een keuze uit de vragen en opdrachten die bij tweede lezing (de eerste keer hebben de leerlingen het boek -*Liber II*- zonder aanwijzingen in vertaling doorgelezen) worden voorgelegd:

- Waar en wanneer vertelde Aeneas dit verhaal?
- Wat voor mening over de Grieken wil Aeneas (of Vergilius!) bij de lezer doen postvatten, waar, en waarom?
- Welk moment vind je het meest aandoenlijk/het spannendst? Motiveer je keuze met verhaaltechnische argumenten.
- Op welke momenten in dit boek heb je door de verhaalstruktuur niet meer gedacht aan het feit dat Aeneas zélf dit verhaal aan Dido vertelt?

Een weer andere, non-conformistische inleiding op de lektuur van een auteur/genre (i.c. Seneca/filosofie) werd door een classica met behulp van dia's, muziek

en een vertaald stuk Tacitus voorgesteld; omdat deze methode goed gedokumenteerd door haar beschreven is[5] ga ik daar hier niet verder op in.

c. Vertalingen als middel tot tekstbestudering en tekstervaring

Over de ins en outs van tekstbestuderings- en tekstervaringsmethoden lijkt me de gemiddelde Tsjip-lezer(es) voldoende op de hoogte[6]; ik weid daarover hier dus niet uit, maar volsta met een paar voorbeelden van beide[7].

Voor het eindexamen Grieks 1991 moest (onder meer) Euripides' *Medea* (grotendeels in het origineel) en de *Médée* van Anouilh (in vertaling) gelezen worden. Na lezing van beide werken krijgen groepjes leerlingen de volgende opdrachten:

- Een uittreksel van beide stukken maken, en dit vergelijken met bestaande excerpten of inleidingen in bestaande (school)uitgaven of literatuurboeken; daarna presenteren ze hun produkties aan de klas, en na diskussie wordt er tot slot één uittreksel gemaakt, waar klas én docent achterstaan. Vervolgens kan ook nog een vergelijking op inhoudelijke punten gemaakt worden.
- Leerlingen delen de *Médée* van Anouilh in scènes in, uitgaande van de personen die spreken (bijvoorbeeld monoloog Medea, dialoog Kreon-Medea), en vergelijken die met de scène-indeling van Euripides' *Medea* zoals die opgegeven staat in de eindexamensyllabus, noteren de verschillen in opbouw, signaleren vergelijkbare scènes, en zoeken verklaringen voor de verschillen.
- Leerlingen nemen naar keuze plaats in een Medea-, Iason- of Kreon-groep; ieder schrijft snel, zonder lang te zoeken, vijf goede en vijf slechte eigenschappen van het gekozen personage op waarvan de groepsdiskussie een top-vijf oplevert, die aan de klas gepresenteerd wordt; er volgt een klassegesprek over de verschillende visies op en belevingen van de karakters en de aansprekende uitingen daarvan.
- Het 'voorspellen' van wat nog komen moet is het doel van de volgende schrijfopdracht: vanaf vers 790 (zóver is het stuk gelezen) schrijven leerlingen (eventueel groepsgewijs) hun eigen slot aan het verhaal, plus een verantwoording van hun keuze; tijdens de klasbespreking verantwoorden ze ook hun visie, en worden daarna gekonfronteerd met de vertaalde teksten van Seneca's *Medea*-einde (waar Medea voor de ogen van Iason hun tweede zoon vermoordt) of het slot van de *Medea*-versie van Corneille (waar Iason zichzelf doodt), óf de *Medea* van Anouilh.
- Een klassegesprek naar aanleiding van de 'agoon' tussen Medea en Iason bij Euripides en Anouilh zou over de volgende vragen kunnen gaan:
    * Wie heeft het thema het best weergegeven, en waarom?
    * Hoe oud is de Iason/Medea van Euripides respectievelijk Anouilh?
    * Welke filmsterren kunnen de rollen het best spelen?
    * Welke belichting/muziek/decor is bij deze scène nodig?

  (enzovoorts)

- Met opzet heb ik de mogelijkheden die met dramatische werkvormen zoals klasse-interview en tableau vivant bruikbaar zijn, niet genoemd: velen kennen

deze methoden, en er bestaat bovendien de nodige bereikbare en lezenswaardige literatuur over gebruikerservaringen[8].

4. Conclusie

Het feit dat in de nieuwe eindexamenregelingen voor de vakken Grieks en Latijn expliciet de lektuur van vertaalde teksten is voorgeschreven lijkt mij een winstpunt, en een aspekt waar ook de moderne vreemde talen en het moedertaalliteratuuronderwijs iets aan (kunnen) hebben: de bezwaren van classici, als zou de behandeling van authentieke tekstpassages te zeer onder druk komen te staan en als zou de motivatie bij leerlingen om die passages in het origineel te willen lezen hiermee geheel tot het nulpunt dalen, spreken mij, vanuit mijn praktijk, niet erg aan, integendeel: ik constateer bij leerlingen behoorlijk wat enthousiasme over het feit dat grotere stukken van wat toch altijd 'wereldliteratuur' genoemd wordt nu ook daadwerkelijk gelezen kunnen en mogen worden, en ik bespeur eerder tevredenheid over die lezing van grote(re) fragmenten dan onwil bij het vertalen van de kleinere, authentieke teksten. Een bijkomend voordeel lijkt me dat de verbanden tussen de literatuur van de oudheid en de latere doorwerking makkelijker te leggen zijn: Ransmayr's *De laatste wereld* (inderdaad, in vertaling!), *De Griekse veldheren aan het woord* van Parotti en *Verbeeld je* (Joseph Heller, inderdaad: die van *Catch 22*) kunnen nu ook op de lijst; de Oudheid-specials van *Bzzlletin* en *Bulkboek* zijn in onze schoolbibliotheek geregeld uitgeleend.

Een verheugend feit is daarbij dat er de laatste jaren een groot aantal vertalingen in het fonds van onder andere Ambo en Athenaeum/Polak & Van Gennep (opnieuw en nieuw) is uitgebracht[9]: voor het vak klassieken een bewijs van de waarde van de literaire vorming die kennelijk nog steeds aan de oudheid gehecht wordt, en voor leerlingen, docenten moderne talen, schoolbibliotheken en andere belangstellenden een uitkomst. Dat leerlingen in de lessen klassieken ervaren dat het lezen van vertalingen geen tweedehands bezigheid is, moet ook voor andere dan 'klassieke' literatuurdocenten een hoopvolle ontwikkeling zijn.

Eindnoten:

* Dit artikel is een verkorte bewerking van een nascholingscollege dat door de vijf universitaire vakdidactici klassieke talen is samengesteld. Ank Hendricks is met haar kritische lezing zeer behulpzaam geweest.

(1) Rudi van der Paardt: 'Aandacht voor vertalingen'; tekst van een lezing, gehouden op de jaarlijkse studiedag van de sectie 'Athenea met Latijn' van de V.C.N (Alphen aan de Rijn 5-11-1988). Opgenomen in: Harrie W.M. Habets (red.), *Klassieken op school*. Nijmegen: K.U.N. Dictatencentrale 1989.

(2) Arthur Langeveld, *Vertalen wat er staat*. Amsterdam 1986.

(3) In: Harm-Jan van Dam, *Langer dan een eeuw; over Catullus*, Leiden: Stichting Dimensie 1991, zijn de nodige vertalingen van Catullus, plus verwijzingen naar andere literatuur op dit gebied te vinden. Overigens is dit ook de plaats om te wijzen op *Hermeneus*, tijdschrift voor antieke cultuur (orgaan van het Nederlands Klassiek Verbond), dat regelmatig aandacht schenkt aan vertalingen.

(4) Met dank aan de collegae Mannus Goris (Werkplaats Kindergemeenschap Bilthoven) en Pim Verhoeven (R.U. Leiden).

(5) Caroline Fisser, 'Was Seneca's leven zijn dood? Een introductieles'. In: *Lampas* 22 (1989), nr. 5, 377-390.

(6) Wam de Moor, 'Aspecten van literatuuronderwijs 2: Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann'. In: *Levende Talen* 390 (1984), 161-173 (ook in: *Klassieken op school*, zie bij noot 1).

(7) De hier behandelde opdrachten zijn gepresenteerd door de vakdidactica Caroline Fisser (V.U. Amsterdam) tijdens de V.C.N.-zomerconferentie van 1989 te Amersfoort.

(8) Bijvoorbeeld Jacques de Vroomen, 'Het klasse-interview als dramatische werkvorm. In: *Werkmap voor Taalonderwijs* 33 (1984), 27-34; Anton van Hooff en Jacques de Vroomen, "Maak er een drama van: Herodotus bijvoorbeeld". In: *Lampas* 20 (1987), nr. 3, 204-215 (beide artikelen ook in: *Klassieken op school*, zie noot 1); Harrie Habets en Jacques de Vroomen, "Drama met drama. Dramatische werkvormen bij Euripides" *Medea*'. In: *V.C.N.-Bulletin* 15 (1990), nr. 49, 20-27.

(9) Zie ook de rubriek 'Vertalingen uit Grieks en Latijn'. In: Anton van Hooff en Harrie Habets, *Vademecum voor de leraar klassieken*. Nijmegen, Dictatencentrale K.U.N. 1991.

Wam de Moor
De leraar moet zich overbodig maken
In gesprek met Simon Ophof en Jan Heerze

In 1987 lanceerde uitgeverij Van Walraven in Apeldoorn een moedertaalmethode met een allerminst alledaags karakter: een boek voor de bovenbouw waar alles in zit. Voor de onderbouw kennen we ze al jaren, die uitgaven waarin lezen en schrijven, spreken en luisteren en non-verbale expressie met elkaar in verbinding zijn gebracht. De acties die in de jaren '70 de didactiekkolommen deden schudden, moesten wel iéts opleveren. Het waren de jaren van het Grote Gebeuren, de jaren dat nog geloofd werd in de zegeningen van de Mammoetwet, dat grammatica en literatuurgeschiedenis een al te grote aanslag betekenden op het bevattingsvermogen van de leerling en de neerlandistiek het aflei tegen de moedertaaldidactiek. En zo ontstonden voor de lagere klassen van het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen all-in-pakketten. Maar in de bovenbouw bleef het bij *Taaldaden* die zich onderscheidden van *Literaire kunst* en *Het spel en de knikkers*, enzovoorts.

Nu is *Taal Integraal*, waarover we het in dit stuk willen hebben, wel een titel om even hard voor weg te vluchten als voor al die andere geestloze bedenksels omdat een methode nu eenmaal een naam moet hebben, maar dat kan toch niet de enige reden zijn waarom deze methode absoluut niet is aangeslagen. In 4 jaar tijd werden er van deel 1 voor 4 havo/vwo nog geen 1200 exemplaren verkocht, en de bijbehorende handleiding, zelf al een fraai boekwerk van 112 pagina's, bereikte nog geen 50 collega's in 3 jaar. Bij het vervolgdeel bleef de verkoop dezelfde, in die zin dat van het aparte havo-deel voor de 5e klas in 3 jaar 516 exemplaren en van het vwo-deel voor 5 en 6 640 exemplaren werden afgenomen (gegevens van de uitgever aan schrijver dezes). De al even uitgewerkte handleidingen bij deze delen haalden beide slechts een dozijn.

Prutswerk? Slecht uitgeversbeleid? Dat laatste weten we niet, maar prutswerk kunnen we deze imponerende serie boeken allerminst noemen. Er is in alle drie de gevallen door een team van drie of vier deskundigen aan gewerkt. En dit had een mening. Deel 1: ‘Wat je bijvoorbeeld leert over het schrijven van een verhalend opstel, kun je ook gebruiken bij het maken van een boekbespreking’. Of: ‘Je leert bij spreken en schrijven rekening te houden met het publiek dat luistert of leest; ook bij literatuurgeschiedenis leer je daarom te letten op de wijze waarop een oude tekst inspeelde op de behoefte en verwachtingen van het vroegere publiek’. Een integrale behandeling van de leerstof, dus geen deeloefeningen? Nee, dat zou geen zoden aan de dijk zetten. Ik heb evenwel de indruk dat van het geïntegreerde taalonderwijs vooral de communicatieve kant is overgebleven -en daarmee spoort de methode met de verlangens van de CVEN, waarvan het rapport zojuist is verschenen-, maar dat deze zich weer afzet tegen het literatuuronderwijs, ik bedoel onderwijs in poëzie en fictie, als zodanig. Daar houdt telkens de

integratie halt. Desalniettemin acht ik de opbouw van de bundels en de kwaliteit van de opgenomen teksten en opdrachten indrukwekkend. De auteurs steunen op up to date kennis van zaken en ze houden daarbij hun gerichtheid op de leerlingen vol. Zie bijvoorbeeld hoe ze op p. 126 en volgende over de Middeleeuwen schrijven. Zij houden de grote lijn aan en werken dan exemplarisch met illustratieve voorbeelden. Vervolgens worden op pp. 170-213 de Middeleeuwen uitvoeriger aan de orde gesteld en op 221-242 de Renaissance.

Thema's

Uitgangspunt voor de ordening van de drie delen is het werken met thema's, langzamerhand, na het baanbrekend werk van Jacques Vos in de jaren '70, een vrij normale zaak geworden, zowel bij Nederlands als bij de vreemde talen. Daarmee loopt men risico's natuurlijk. Want Jan Heerze en Ed Veenstra mogen dan zo'n jaar of vijf geleden samen de thema's hebben uitgezet, sommige thema's blijken al gauw te tijdgebonden: het eerste thema uit de eerste bundel is *China*. De actualiteitswaarde daarvan is verbleekt door de gebeurtenissen in Oost-Europa. Ik geef hier zeer beknopt met steekwoorden aan hoe deel 1-h/v in elkaar zit. Het bestaat uit zes themagroepen of ‘kavels’ met aan elk thema een aantal hoofdstukken gekoppeld.

1. *China*, met teksten lezen, verhalen lezen, teksten schrijven en creatief schrijven -dit grijpt allemaal in elkaar en is inhoudelijk een goede explicitering van het integratie-standpunt-;
2. *Nederland in andermans ogen*, met de opbouw van teksten, fictie vs. non-fictie;
3. *Leven in de nieuwe stad*, met thema en hoofdbewering in fictionele teksten met diverse uitwerkingen;
4. *Opvoeding / Kinderen zijn hinderen*, met teksten in de tijd (code), creatief schrijven en een stukje globale literatuurgeschiedenis;
5. *Verraad*, met aandacht voor personages (verteltheorie) en meer verdiepte literatuurgeschiedenis van de Middeleeuwen;
6. *Vreemdelingen in Nederland*, met literatuurgeschiedenis van de Renaissance en creatief schrijven.

U hebt nu een beeld van de wijze waarop de verschillende vakonderdelen aan de leerstof zijn gerelateerd. Op dezelfde manier is dit gedaan in de vervolgdelen, die overigens aanzienlijk zijn uitgedijd, naar 404 voor havo-5 resp. 528 bladzijden voor vwo-5 en -6. Die dikmaker is vanzelfsprekend een geweldig nadeel voor de verkoop, de boeken zijn loodzwaar, want op fraai kunstdrukpapier gedrukt, maar de talrijke illustraties -foto's van schrijvers, schema's, speciaal vervaardigde tekeningen, boekomslagen, handschriften, afbeeldingen van relevante kunstwerken e.d.- zijn dat wel waard.

In het vervolgdeel havo (2-h), bedoeld voor klas 5, treffen we de volgende kavels aan:

1 *Relaties*, met het verschil tussen literatuur en lectuur, leestechnieken en de geschiedenis van de Verlichting;

2 *Aan de grenzen van de werkelijkheid*, met leestechnieken, de geschiedenis van de 19e-eeuwse literatuur incl. Romantiek, verteltechniek (Bal?) en het begrip spanning;
3 *Interieur*, met de moderne literatuur in vogelvlucht (niet functioneel binnen dit kavel, lijkt mij);
4 *Vluchten*, met doorwerking van de romantiek in decadentie en symbolisme, een boekenforum en creatief schrijven;
5 *Economie*, met literatuur in en over de crisis (en de Crisis!, aardig verantwoord!);
6 *Aanpassen?*, met de vrouw en de literatuur, literatuur na en over de Tweede Wereldoorlog, alsmede over de jaren '60.

In het vervolgdeel vwo (2-v, bedoeld voor 5 en 6) gaat het, zoals u zien kunt, voor een deel over dezelfde onderwerpen, terwijl er ook meer abstracte onderwerpen aan zijn toegevoegd:

1. *Produktie en consumptie van boeken*, met leestechnieken, consumptielectuur, de literatuur in de Verlichting;
2. *Jaloezie*, met verteltechniek (‘kijken door andermans ogen’ om ze minder jaloers te maken? Lijkt me geforceerd ingebracht via de keuze van het verhaal), het begrip spanning, en creatief schrijven;
3. *Lijden in Leiden*, met de geschiedenis van de 19e-eeuwse literatuur incl. Romantiek, nader uitgewerkt in twee vervolgen: Romantiek en Biedermeier;
4. *Sociale verschillen*, met taalgebruik en sociaal milieu, realisme en naturalisme (heel goed verantwoord deze keuze in dit kavel) en dialogen schrijven;
5. *Psychologie*, met tekstanalyse en zelfbeeldvorming, fictie en Freud en het schrijven van fictionele tegenover non-fictionele teksten;
6. *Oorlog*, met de literatuur van de historische avantgarde, van futurisme tot modernisme, en een uitwerking daarvan;
7. *Vriendschap*, met de overige literatuur tussen beide wereldoorlogen;
8. *Televisie*, met grappige teksten, kritisch lezen en literaire waardeoordelen;
9. *Existentialisme*, met existentialistische literatuur (o.m. Hermans, Reve, Mulisch) en argumentatieregels (een goede combinatie!) en
10. *Alles moest anders*, met de Vijftigers, ‘Gard Sivik’, ‘Barbarber’ en Podiumpoëzie.

Zoals U ziet is het aandeel van de literatuur en alles wat daarmee samenhangt, het literaire systeem, in deze methode rijkelijk vertegenwoordigt. Over het verschil tussen de havo-leerling en de vwo'er lijkt goed nagedacht te zijn. Bij de opdrachten, ook in de handleidingen, valt veel te waarderen. Jammer is dat de produktiefcreatieve opdrachten grotendeels geïsoleerd zijn van de literatuurgedeelten. Jammer ook dat in deel 1 geen enkele aandacht wordt geschonken aan de betere jeugdliteratuur, terwijl later wel het verschil tussen lectuur en literatuur wordt geprofileerd. De auteurs vragen ten onrechte weinig of niet naar de persoonlijke leeservaringen van de leerlingen, zodat deze wel de indruk moeten krijgen dat er steeds sprake zou kunnen zijn van één juiste interpretatie van een verhaal, een

gedicht of een toneelfragment. De opdrachten vragen terecht naar kennis, inzicht en vaardigheden, maar ze lijken het belang van een positieve attitude en het bevorderen van een individuele leeservaring niet te dekken.

Met de vragen waarmee we bleven zitten, reisden we af naar Apeldoorn om er ten huize van redacteur Jan Heerze (56) met deze en met Simon Ophof (44) van gedachten te wisselen over de methode. Ophof blijkt in het bijzonder verantwoordelijk te zijn voor alles wat met de literatuur te maken heeft. Zijn coauteurs Liesbeth Hooijberg, Willy van Wetter en Ingrid Verheggen verzorgden de andere onderdelen. Het nieuwe lyceum van Hoogbergen, dat was de oorzaak van de kavels in deze methode, twee jaar voor deel 1 uitkwam in alle kranten hot news dat snel afkoelde.

Simon Ophof: ‘'t Was vlak voor we gingen volleyen, ik stond net in mijn hemd, en toen zeg ik tegen Jan: Gôh, je zou eigenlijk verhaalanalyse en literatuurgeschiedenis in één methode moeten kunnen combineren. Jan vond dat we dan maar eens een keertje moesten gaan praten. En dat deden we. Samen met de taalkundig georiënteerde Liesbeth Hooijberg’.

Jan Heerze: ‘Wim Bos (uitgever Van Walraven) had op dat moment ook een plan om een taalmethode te maken, waar alles in zou moeten kunnen en zo heeft het integreren van taalkunde en letterkunde ons vanaf het prille begin voor ogen gestaan. Dat hebben we willen doorwerken tot in de laatste hoofdstukken die voorbereiden op het eindexamen. Dat kun je bijvoorbeeld zien aan het 2e havo-deel, maar ook aan het 2e vwo-deel, waar we eindigen met drie instructiekavels: gericht schrijven ter voorbereiding op de stelopdracht, solliciteren met het oog op de toekomst en pure examentraining. In de adviezen die we voor het mondeling formuleren integreren we het geleerde uit de communicatietheorie met de eisen die gesteld worden aan het lezen voor de Lijst’.

Ja, jullie stimuleren daar de leerlingen om hun examen ten dele in eigen hand te nemen, door zich ook mentaal op de juiste wijze voor te bereiden en de gelegenheden waar te nemen om te laten zien wat ze kunnen.

Simon Ophof: ‘Natuurlijk is het combineren van de aardigste teksten met de meest geschikte thema's of kavels het kernprobleem bij het maken van zo'n serie boeken. Vaak waren het toch de thema's die de richting van de tekstkeuze bepaalden. Daar vind je dan je beperking en je selectie. Zo is bijvoorbeeld bij literatuurgeschiedenis van de Verlichting de boekproduktie als uitgangspunt gekozen en dan blijft automatisch het drama liggen’.

Maar de kavels zijn wel van een verschillende soort. Leven in de nieuwe stad *is vergelijkbaar met* Vreemdelingen in Nederland, *maar wel een ander type dan* Opvoeden *en weer anders dan* Jaloezie. *Het laatste type kennen we wel van de driemaandelijkse bladen Bumper, Tikker en Diepzee*.

Ophof: ‘Toen we de Renaissance wilden onderbrengen vonden we als geschiktste kavel “Vreemdelingen in Nederland”. Zo konden we veel aandacht aan Bredero besteden. In elk kavel zit ook een verhaal uit deze tijd’.

Maar niet Hooft, en evenmin Vondel, terwijl Vondel toch minstens zo'n bekende immigrant was als Bredero.

Ophof: ‘Je kunt nou eenmaal met literatuurgeschiedenis niet encyclopedisch te werk gaan, tenminste niet wanneer je, zoals wij, verschillende doelen tegelijk wilt dienen. Je wilt de leerlingen confronteren met een aantal belangrijke auteurs, maar dat kan binnen de beperkte tijd nooit met iedereen, en je wilt ze laten zien dat er een wisselwerking bestaat tussen tekstproduktie in een bepaalde tijd en de maatschappelijke verhoudingen’.

Maar dan is Vondel toch een kwetsbare plek in je verdediging. Hij paste prachtig binnen het thema van de vreemdelingen, hij scherpt met zijn barok het beeld aan van de renaissance dat je wilt oproepen en hij is ook nog eens een dichter van wie veel meer gedichten evergreens zijn dan bij Bredero het geval is. Al of niet ten onrechte, dat wil ik nu niet laten gelden. En ja, je kunt toch niet beweren dat Lucifer niet een stuk is dat, mits goed verklaard in zijn religieuze context, behoort tot het beste dat de Nederlandse zeventiende-eeuwse literatuur heeft opgeleverd?

En in elk geval paste Vondel volgens mij meer in je kavel dan Huyghens, die niet eens een migrant was, maar wel functioneert als vertegenwoordiger van de Renaissance. Leg dat eens uit.

Heerze: ‘Huygens en Bredero schreven erover, maar Vondel heeft nu eenmaal niet zoveel voor leerlingen leesbare teksten geproduceerd’.

Ophof: ‘En we vonden het eigenlijk leuker om minder gebruikelijke teksten op te nemen dan “Kinderlyck” of “Het stockske van Oldebarneveldt”. En die lijn hebben we in heel veel kavels aangehouden’.

Heerze: ‘Ik denk dat het uitgangspunt van de maatschappelijke relevantie van de teksten in de tijd waarin ze ontstonden voor ons het belangrijkste uitgangspunt is geweest voor de keuze en dat dit ook steeds in het boek naar voren komt’.

Ophof: ‘Bovendien wordt in het kavel “Vreemdelingen” niet ingegaan op de betekenis van de auteurs als zodanig. Het gaat er om teksten die de maatschappelijke verschijnselen illustreren’.

Maar je pretendeert wel een overzicht van de literatuur te geven.

Heerze: ‘Dat is ingebed in zoiets als de cultuurgeschiedenis en de sociale ontwikkelingen in de tijd. En wij vinden de aandacht daarvoor dan relevanter voor de leerlingen om te onthouden, samen met de teksten’.

Jullie zeggen in je inleiding dat de boeken meer stof bevatten dan een docent kan verwerken met de klas, maar dat dit is gedaan om de ene leerling wat meer aan te bieden dan de ander. Hoe zien jullie dat aanbieden in de praktijk?

Heerze: ‘Ik zie drie mogelijkheden. Als we wat extra's doen kan dit bestaan uit iets wat helemaal niet in het boek staat, bijvoorbeeld muziek, en dat met een hele klas. Of dat je in het verlengde van wat volgens het boek in de klas gelezen wordt, een complete tekst gaat lezen: thuis lezen en gedeeltelijk in de klas bespreken -dat zou bijvoorbeeld kunnen met een Bulkboek of een Grote Lijster-. Het kan zijn bij individuele activiteiten dat leerlingen alleen of in koppels een tweetal boeken voorbereiden en daar een boekenforum over houden. Daar komen de niveauverschillen tot uiting. En het kan zijn dat leerlingen op grond van wat ze in onze boeken lezen kiezen voor hun lijst. Niet alleen omdat het ene boek moeilijker is en het andere makkelijker, maar omdat het thema hun aanspreekt. Achterin een der boeken staat een lijst met titels waar ze uit kunnen kiezen’.

Ophof: ‘Als je al differentieert, denk ik dat de docent titels kiest die aansluiten op de belangstelling van de klas. Als ze bijvoorbeeld in havo-5 het hoofdstukje “Literatuur in vogelvlucht” hebben gehad, hebben ze een indruk van de literaire ontwikkelingen in de twintigste eeuw. Dan valt er te kiezen tussen verhalen over crisis en dé Crisis enerzijds en teksten van dichters en schrijvers die uit de werkelijkheid vluchtten, (neo)romantici etc. anderzijds’.

Heerze: ‘Eerlijk gezegd, toen ik begon met de methode, had ik ook even moeite mij los te maken van het Knuvelder-syndroom, zal ik maar zeggen, van de neiging om volledig te zijn. Want ja, je wilde toch dat de leerlingen A. Roland Holst kennen, en zo. Maar ze moeten iets kúnnen met de teksten die je ze voorlegt’.

Maar waarom dan in het eerste deel bij Vreemdelingen in Nederland, *als je het hebt over de Renaissance, die aandacht voor emblemata? Zijn dat nou typisch teksten voor leerlingen?*

Heerze: ‘Als je daar niet zo enthousiast over bent, kan ik dat wel begrijpen. Maar hier speelde de gebondenheid aan het kavel een rol’.

Ophof: ‘Kinderen lopen natuurlijk vast op de subscriptio bij het emblema, die zijn nog in heel kleine lettertjes gedrukt ook, maar wat ze wel leuk vinden is dat je je hersens moet gebruiken om de samenhang tussen tekst en beeld te begrijpen. Zoals bij de politieke prent nu’.

Een kritische buitenstaander moet wel haast concluderen dat jullie je het wel heel moeilijk hebt gemaakt door die kruisbestuiving van kavel en de chronologische literatuurgeschiedenis die Taal integraal *bij stukjes en beetjes lardeert. Want er valt onvermijdelijk veel waardevols door de zeef, omdat dat waardevolle niet binnen een kavel thuishoort.*

Ophof: ‘Maar als leerlingen door die beperking tot thema's meer samenhang zien in het geheel van de literatuur én de samenleving waar ze uit voortkomt, dan ben je toch een stuk verder gekomen. Dat er een tijdsbeeld wordt opgebouwd, vond ik bijvoorbeeld in het kavel “Vreemdelingen in Nederland” goed gelukt’.

Maar dan zou je ook van de huis-, tuin- en keukenpoëzie van vader Cats kunnen gebruiken.

Ophof: ‘Zeker, o ja! Maar ik heb bij hem niets gevonden dat aansloot bij het thema van de vreemdelingen. En dat thema sluit naar onze mening aan bij een onderwerp waarmee we de leerlingen toch wilden confronteren. Als opmaat zou je kunnen zeggen naar een discussie over het vreemdelingenprobleem waar heel Europa nu van zindert, mag je wel zeggen. O ja, dan zijn we wel pedagogisch bezig, dat erken ik ten volle’.

Ik heb zelf altijd de neiging om als ik iets wil duidelijk maken van de overgang van de oude tijden naar de nieuwe tijden om te kijken naar de ontwikkelingen in het mensbeeld. En dan zet je de Renaissance scherper in profiel door deze te vergelijken met de Middeleeuwen, enfin, dat zijn begrippen waar elke docent mee spelen kan, denk ik.

Heerze: ‘Ik denk dat dit ook principieel ligt. Wij wilden ons van meetafaan beperken in wat we aan literatuurgeschiedenis aanboden. Maar wel met de bedoeling om via die beperking te werken aan het inzicht in verbanden en aan het ontstaan van een literaire smaak. Dat leerlingen de samenhang zien tussen economischpolitieke en literaire ontwikkelingen lijkt ons belangrijker dan dat zij antwoord kunnen geven op een hele serie vragen over teksten en figuren die niet zoveel met elkaar te maken hebben’.

Ophof: ‘Door de verhaalanalytische en de literair-historische lijn te plaatsen in een communicatief kader, dat voor alles geldt, menen we te beantwoorden aan de vraag naar de ontwikkeling van de literaire smaak. En met name zetten we daarvoor de toon in het begin van de methode, waar we werken aan het belang van het waarde-oordeel. Geen waarde-oordeel dat hangt op de meningen van grote deskundigen, maar een waarde-oordeel waartoe de leerling gaandeweg zelf in staat is. Die zijn gebaseerd op de argumenten voor de literaire kritiek van Mooy. Vandaar ook de schema's voor het kunnen maken van een analyse en van een boekbespreking. Later komen voor de vwo-leerlingen die argumenten van Mooy ook terug om te zorgen voor de verdieping en de afronding van het hele leerproces’.

Daarin spoort jullie methode, zonder dat je dit bedoelde, nadrukkelijk met het advies dat door de pre-adviescommissie Literatuurdidactiek in april 1990 aan de CVEN is gegeven. Ook daarin is de vaardigheid om een waarde-oordeel over het gelezene te kunnen geven het ultieme criterium om vast te stellen of leerlingen literair competent geacht kunnen worden.

Ophof: ‘Een tussenstapje over fictie-non-fictie hebben we nodig omdat deze een tweedeling in het boek teweeg zou kunnen brengen, en de volgende stap is dan: leer uit een boek een betekenis te halen. Probeer in te zien dat net als bij nonfictie ook in de literaire tekst een soort hoofdbewering zit’. Heerze: ‘Je moet je als leraar op den duur overbodig zien te maken. En wij hebben de pretentie dat, wanneer leerlingen met deze methode werken, zij redelijk competent worden om

hun eigen lectuur te lijf te gaan. Dat ze met smaak kunnen kiezen. Dat ze kunnen interpreteren. Dat ze tot een oordeel kunnen komen'.

Ophof: 'En daarmee hebben we absoluut de lijn-Lodewick/Knuvelder losgelaten. Dat hele literaire begrippen-apparaat beperken we tot een aantal hoofdbegrippen. We streven absoluut niet naar volledigheid, maar naar de zelfstandigheid van de leerling als lezer. Ook het creatief schrijven is gekoppeld aan begrippen die we bij literaire analyse introduceren. Als we drie, vier manieren om poëzie te analyseren aan de orde hebben gesteld, geven we daarna meteen een aantal creatieve opdrachten om deze begrippen langs omgekeerde weg eigen te maken.

Maar leraren die in hun lessen een compleet beeld van de literatuur trachten te geven, komen wij niet tegemoet. Voor hen zijn er meer dan genoeg aardige (en minder aardige) boeken beschikbaar.

Overigens wil je natuurlijk niet alles loslaten. Bij één kavel was ik wanhopig, dat was bij Romantiek voor het havo-deel. Het bovennatuurlijke kon ik daar niet in kwijt. En toch wilde ik Paaltjens en Multatuli daar graag in slijten. Daar lieten we dus noodgedwongen het thema los en namen de literaire canon als uitgangspunt.

In het tweede havo-deel zit je steeds met de literatuur van het Interbellum. Ter Braak en Du Perron komen daar niet in voor, wel in het vwo-deel. Jan Mens wel, ja, dat vonden ze prachtig. Theun de Vries, "W.A.-man", behoort echt niet tot mijn favoriete lectuur, maar op school werden prompt dat soort boeken gekozen voor de literatuurlijst'.

En wat is de reden van de grote verschillen in teksten binnen vaak dezelfde kavels in de beide vervolgdelen?

Heerze: 'Niet weinig leerlingen gaan van havo-5 naar vwo-5 en een van de redenen voor die heel verschillende kavel- en tekstkeuze in 2-h en 2-v is dat die leerlingen dan tenminste iets heel nieuws te lezen krijgen'. Ophof: 'We hebben echt vantevoren per deel een compleet spoorboekje gemaakt met thema's en mogelijke teksten en procedures'. Heerze: 'We hebben ook kavels en selecties bijgesteld als bleek dat er niks mee te beginnen was'.

Lukt het nu jullie zelf om als docenten 'door de stof heen te komen' op jullie manier?

Heerze: 'Ik kan alleen over het athenaeum oordelen. We hebben een tamelijk nauwkeurig samenwerkende sectie. In een plattegrond van het jaar zitten de minimum-afspraken tussen de docenten onderling. Elk kavel komt daarin aan de orde en elk onderwerp uit dat kavel, zeker als het om literatuur gaat. Dat wordt jaarlijks een beetje bijgesteld. Binnen de sectie hebben we afspraken voor een vrije ruimte van 25% die elke leraar naar eigen smaak invult. Sommigen doen dan wat meer taalkunde of oefeningen voor de samenvatting, anderen wat meer letterkunde. Maar alles komt minimaal voor elke leerling aan de orde'.

En het schoolonderzoek?

Heerze: ‘Dat is misschien wat merkwaardig georganiseerd. Wij tentamineren per jaar. Als een leerlingen de vijfde doorlopen heeft -ik heb het nu over het athenaeum-, doet hij een absolverend tentamen, een schriftelijk over de literatuurgeschiedenis maar wel gekoppeld aan wat de leerling zelf heeft gelezen. Leerlingen putten uit een minimum-keuzelijst, bv. voor de Verlichting, en halen daarbij uit de bibliotheek wat ze willen, daar krijgen ze uitsluitend op het boek gericht enkele vragen over en een of twee vragen over de toepassing van de literatuurgeschiedenis. Daarbij standaard enkele vragen over de literatuurgeschiedenis als geheel. Taal integraal betekent niet dat we in één schoolonderzoek alles bijeen houden. Ze krijgen dus dit literatuurtentamen naast een tekstverwerking en een dictee. Op het athenaeum laat ik ze ook wel over de stof een essay schrijven’. Ophof: ‘Op havo en athenaeum werken we ook met boekenforums, en dat werkt goed, mits je de leerlingen duidelijk vertelt dat het niet gaat om lijstjes met titels en biografische data, maar om een probleemstelling vanwaaruit het betoog wordt opgebouwd. In de havo gaat dat vaak goed, op het athenaeum zelfs uitstekend. In de beide vervolgdelen vind je achterin een uitvoerig boekbesprekingsmodel, waarvan de leerlingen bedienen en dat ook door de collegae vreemde talen is overgenomen. Het bevat zes onderdelen: boekbeschrijving, leesverslag, achtergrondinformatie, interpretatie, eindoordeel en verantwoording, met telkens daarnaast de lijst van gehanteerde begrippen. Daaraan hebben de leerlingen heel veel houvast’.

Hoe gaat het verder in dit verband met de samenwerking tussen de leraren van de verschillende vakken?

Ophof: ‘We hadden het plan hoorcolleges voor te bereiden voor athenaeum-5. Maar daar zagen collega's tegen op. Nu gaan we aan het eind van athenaeum-5 een aantal momenten kiezen waarop een bepaalde periode voor het eerst of herhaald besproken moet worden. Een probleem is dat de planningen van de secties niet parallel lopen. Bij Frans komt men pas aan de Middeleeuwen toe in de vijfde klas, terwijl deze bij Nederlands nu eenmaal in de vierde aan bod zijn. Een van de vooroordelen die we moeten overwinnen is dat kinderen heel weinig kunnen. Toen we vorig jaar op een studiemiddag onze 35 collegae vreemde talen in kennis brachten met ons boekbesprekingsmodel, was het voor hen echt een eye-opener dat de leerlingen zoveel meer konden met een boek dan er alleen maar een samenvattinkje van te maken. Nu zijn we zo ver dat er een bundel kan worden gemaakt die opent met de verschillende periode-kenmerken en daarna voor elke taal apart voorzover ze afwijken op een rij zet en illustrerende teksten bevat’.

Heerze: ‘Het examen is door het absolverend tentamen aanzienlijk zinvoller. De leerlingen kiezen nu tien boeken dikwijls rond eenzelfde thema uit de voor hen favoriete kavels of heel andere thema's. Bij de leraren vreemde talen heerste de overtuiging dat het moeilijker is voor leerlingen om twee of drie boeken met elkaar te vergelijken op vertelperspectief of de ontwikkeling van de hoofdpersoon

dan blind alles uit je hoofd te leren wat je aan leerstof is aangereikt door de docent. En daar zijn ze nu wel van af'.

Ophof: 'Wat we daarbij wel eisen is dat aan de te bespreken literatuurlijst een ordeningsprincipe ten grondslag ligt. Het minste is wel een alfabetische ordening op auteursnaam, maar interessanter is ordening naar thema, die wijst op een besef dat geen enkel boek geheel op zichzelf staat'.

Tussen de selectie van de leerstof en de toetsing zit het hele leerproces, wat van de kant van de leraar gezien een onderwijsproces is. Met name in jullie handleidingen worden enorm veel suggesties gegeven omtrent de wijze waarop de boeken gehanteerd kunnen worden. Het valt op dat dit soms heel gedetailleerde vragen zijn.

Neem het gedicht 'Stadgenoot' van Elburg. Daar geef je verder geen uitleg bij. Wat betreft de vragen: waarom zo gedetailleerd? Ik vind dat een heel mooi gedicht, maar je moet mij niet vragen of ik precies weet wat de laatste regel betekent: 'hij zal bang en verongelijkt doodgaan'. Ik kan het gedicht lezen als het verhaal over het lot van de grotestadsbewoner. En nu stellen jullie mij de vraag: 'Waarom is de stadgenoot bang en is hij verongelijkt als hij straks op zijn sterfbed ligt?'. Een krankzinnige vraag eerlijk gezegd. Een andere opmerking is: het gedicht is opgebouwd uit vier delen, waar gaan ze over? Dan denk ik: hoe bedoel je dat nou precies? Het gaat niet om strofen, want dat zijn er vijf. Naar mijn mening valt het gedicht uiteen in slechts twee delen: alle verzen min de laatste regel enerzijds vormen de gedachtengang van de stadsbewoner en daarnaast is er anderzijds dat slotvers. Ik ben bang dat de leerlingen door die dwingende vraag over de vierdeling onmiddellijk in de grammatica vervallen en puur aandacht overhouden voor wel of geen inversie van de regels. Zo'n gedetailleerde vraag die de lezer op weg moet helpen...

Heerze: '...is in tegenspraak met de doelstellingen van het boek. Want wij werken altijd van groot naar klein. Je hebt volstrekt gelijk, en zo zullen er nog wel wat tekorten zijn aan te wijzen. Het past in elk geval niet bij de benadering die wij voorstaan. Ik vind het risico van zo'n bladzijde dat ze ook nog gekopieerd wordt om als proefwerk aan te bieden'.

Ophof: 'Het staat haaks op de rest. In het blok over het lezen van gedichten vertellen we dat je dit op drie manieren kunt doen: 1) je leest een gedicht rats! achter elkaar uit en eigenlijk lees je een bundel met verschillende gedichten van dezelfde auteur en al lezend krijg je dan wel een beeld van de wijze waarop hij of zij zich uitdrukt; 2) je leest een gedicht globaal, je snap het niet, je leest het nog een of twee keer over en stelt dan vast wat je wel en wat je niet snapt en pas bij 3) als je er helemaal niet uitkomt, ga je aan close reading doen. We hebben ook heel weinig gedichten opgenomen met gedetailleerde vragen erbij. Eerder gaat het om hoofdbewering en een heel enkele keer om een stijlfiguur te demonstreren, bv. de antimetrie in "De zelfmoordenaar" van Paaltjens, omdat deze stijlfiguur daar het wrange van het gedicht extra doet uitkomen.

In het algemeen volgen we bij het proza de lijn van de boekbespreking: Geef een waarde-oordeel, stel de hoofdbewering vast, verzamel analysegegevens, baseer daarop je interpretatie en dan kun je eventueel je waardeoordeel herzien. Voor het vaststellen van de hoofdbewering hebben de leerlingen het meest aan concentratie op het personage in een verhaal en daarop willen we hun aandacht richten: wat gebeurt er met deze, hoe ontwikkelt hij zich?'

Hier ligt dus voor jullie de voornaamste mogelijkheid om de leerlingen wat meer tot persoonlijke leeservaringen te brengen?

Heerze: 'Ja, precies. Leerlingen zijn bovendien al vanaf de eerste klas gewend om bij het lezen van een tekst eerst te zeggen wat ze ervan vinden'.

Jullie boek is in zekere zin voor vooruitstrevende literatuurdocenten de realisering van een oude droom. In elk kavel omvat de literatuur 60 tot 65% van het materiaal en de opdrachten en zowel de taalvaardigheid als de literatuur komen aldus aan hun trekken. Heb je er een verklaring voor, dat het boek niet loopt?

Ophof: 'Ik vind het doodzonde dat het zo is, want ook na vier jaar terugkijkend op deel 1 en na drie jaar op de delen 2 zou ik het nauwelijks anders willen maken. Docenten zullen mogelijk moeite hebben met het onderscheiden van de leerroutes in deze methode en misschien zijn sommigen met bepaalde coden, bijvoorbeeld van het modernisme, niet vertrouwd genoeg.'

Heerze: 'Je zou kunnen zeggen: de vervolgdelen zijn te dik. Maar vroeger hadden wij voor 4-6 twee delen Ornée-Wijngaards én Letterkundig Kontakt én *Ik heb al een boek* én nog iets voor taalvaardigheid. En op hoeveel andere scholen komt het totale pakket Lodewick-Braet of Dautzenberg-Riemens niet op hetzelfde neer. Ongeïntegreerd, maar samen heel wat dikker en heel wat duurder dan dit ene deel per klas'.

Taal integraal wordt sinds 1987 uitgegeven bij Van Walraven bv. Apeldoorn, Nederland. Voor verdere gegevens zie Tsjip 2, p. 56.

Harrie Habets

Expansie van klassieke leerboekenmarkt of de versneden wijn der Oudheid in nieuwe zakken

'De toekomst van het verleden': dat lijkt me de beste karakterisering van de richting die met het nieuwe eindexamen klassieke talen sinds het vorig jaar is ingeslagen.

Wie vroeger op school Grieks en/of Latijn tot en met het eindexamen heeft doorstaan, herinnert zich waarschijnlijk nog dat het doorworstelen gedurende de vijfde en zesde klas van ongeveer 3000 authentieke regels 'wereldliteratuur' de belangrijkste voorwaarde vormde om eindeexamen te mogen doen in de oude talen. Als er naast het gepuzzel op de vierkante centimeter door de leraar nog wat wijdser werd gevormd (misschien wel door de tip om Couperus' *De komedianten* of Haasses *De draad in het donker* of de *Medee* van Anouilh op de lijst te zetten), was dat weliswaar literaire vorming door 'confrontatie met het vreemde en bewustwording van het eigene' (conform de doelstellingen van dit schoolvak), maar het eindcijfer werd daardoor niet verhoogd: vooral het kunnen vertalen, daar scoorde je op!

Alles wordt alsmaar anders, dus nu ook het (Centraal Schriftelijk) Examen Grieks en Latijn: in de vorige Tsjip werd daarvan verslag gedaan(1.).

De essentie is, dat - behalve uiteraard het 'vertalen' van een onbekende tekst uit een voorgeschreven pensum - ook parallelteksten van (andere) auteurs in vertaling en 'secundaire literatuur' (de *Medee* van Anouihl, een artikel over de 17e-eeuwse Nederlandse schilderkunst, (recensies van) *Medea*-opvoeringen, het dagboek van Etty Hillesum, Christa Wolff) getoetst (kunnen) worden.

Expansie boekenmarkt

Het examen dient de afspiegeling te zijn van het gegeven onderwijs', leerden wij bij vakdidactiek; alzo: de oude wijn der klassieken, recent versneden, gieten wij in nieuwe zakken. Sinds 1989 is de tot dan toe zeer kleine Nederlandstalige klassieke bovenbouwboekenmarkt dus in snel tempo verrijkt met een aantal uitgaven waar menig ander vak (en het buitenland, met name nu ook Oost-Europa) met jaloezie naar kijkt. In een tijdsbestek van drie jaar verschenen zeven op volstrekt nieuwe leest geschoeide examenuitgaven, een revolutionaire expansie -die tegelijkertijd echter ook minder bevrijdend zou kunnen werken dan het in eerste instantie leek: wanneer je als docent voor de keus gesteld wordt om voor je examenleerlingen ofwel het énige boek te gebruiken ofwel géén boek, blijkt de vrijheid opeens aanzienlijk enger(2.).

Sedert 1989 verschenen de volgende uitgaven (nader aangeduid in de bibliografie). Voor het eindexamen 1990 waren dat de boeken over Herodotos van Hupperts c.s. en Veenman c.s. en de uitgave over Ovidius van Van Assendelft c.s.; voor 1991 kon men beschikken over de Medeia-uitgaven van resp. Van Gogh c.s. en Van den Heuvel, alsmede het Seneca-aanbod van Goris c.s., terwijl voor 1992 de set rond Homerus met het thema van Hektor is uitgebracht van Derksen c.s. en de brieven van Plinius door Bremer c.s.

Algemeen kenmerk van al deze examenbundels is dat ze ieder op eigen wijze in meerdere of mindere vorm geslaagd zijn in de didactische vormgeving van de volledige voorgeschreven examenstof (behalve de *Medea*-uitgave van Hermaion, die alles behalve de authentieke Griekse tekst bevat). Mede door de toevallige samenstelling van de auteursteams wisselt de kwaliteit nogal. Tegelijkertijd doet zich een paradoxaal unicum voor, voorzover ik weet: onder auspiciën van de SLO vond in november 1990 (en vindt in december 1991) een conferentie plaats, waarbij alle auteursteams van de Grieks/Latijnse examenbundels, ongeacht uitgever, met elkaar van gedachten wissel(d)en over de wenselijke en kenmerken en eisen van de verschenen en toekomstige uitgaven.

Literatuurdidactische krent(erighed)en

Heel in het kort geef ik hier de volgende (literatuurdidactische) krenten (of zijn het krenterigheden?):

De *Ovidius*-uitgave (de eerste van de zeven, dus het meest kritisch onthaald) dient geloofd te worden: voorzien van heel leesbare inleidingen op auteur en oeuvre, met uitstappen naar de historie van de epiek (Homerus, *Vergilius*), vaak heel goede (identificatie- en productie-)vragen bij de authentieke en vertaalde teksten, waarbij het vergelijken van verschillende fragmenten een belangrijke plaats inneemt (tekstbestudering), maar ook regelmatig -vooralsnog voorzichtig- eigen oordelen en meningen van de leerlingen gevergd worden (tekstervaring). Tijdens en na gebruik in de lessen bleek het een uitgave die leerlingen graag van het boekenfonds wilden kopen -en terecht.

Dit laatste geldt in mindere, of beter gezegd andere mate voor de uitgave voor het eindexamen Grieks 1990: de huiskamer-historiograaf en ‘pater historiae’ Herodotus. Het eerste deel, over Herodotus als literator en historicus, biedt een verantwoord, redelijk leerlingvriendelijk overzicht van de huidige stand van zaken in het Herodotus-onderzoek, benevens een (mijns inziens te kort) hoofdstukje over de ‘Nachwirkung’ van de auteur (met iets over Couperus en een artikel over W.F. Hermans' *Periander*), maar is in feite een zakelijk en vrij droog boek over auteur, werk en tijd. Het tweede deel van de bundel, met de authentieke teksten en secundaire literatuur (maar zónder de *Periander* van Hermans, waardoor veel docenten tot een gang naar het antiquariaat werden gedwongen) is naar mijn mening helaas óók zo'n traditioneel schoolboek: teksten, aantekeningen en commentaar volgens de beste gewoonten, maar ongeïnspireerd, en zonder vragen of opdrachten. Zoals hierboven al aangeduid: ook dit boek wilden leerlingen wel bezitten, maar ik had liever gewenst dat ze daarvoor andere motieven hadden gehad!

Een ongekend fenomeen deed zich voor binnen het klassieke wereldje ter gelegenheid van het eindexamen Grieks 1991: voor een kleine doelgroep verschenen twéé leerlingenuitgaven! De Hermaion-editie *Medeia* (nu bij de uitgever in de ramsj voor f 4,95) is niet voorzien van de authentieke voorgeschreven teksten, maar scoort sterk door de opname van de integrale *Medea*-vertaling van Koolschijn -een juweel dat veel klassiekers doet teruggrijpen naar de originele tekst: heeft Euripides dat zó fraai geschreven? Het werkje houdt zich verder echter letterlijk op de vlakte door

slechts de Nederlandstalige voorgeschreven literatuur aan te bieden, zonder de gewenste behoorlijke in- en uitleidingen; kortom, een droge verzameling, zonder enige (literatuur-)didactische visie.

De concurrent van Wolters-Noordhoff doet het -om andere redenen-niet veel beter: weliswaar uitvoerige, maar niet erg lezersvriendelijke inleidingen op auteur, tijd en werken, en de authentieke en secundaire teksten plus prozavertaling met aan het eind een zinvol hoofdstuk over moderne *Medea*-opvoeringen, maar (literatuurdidactisch) niet hecht doortimmerd. Er staan veel voorspelbare vragen bij de tekst ('Wat bedoelt Medea met.., deel deze passage in..., hoe gaat Iason in op..., waarom meent Medea...'), maar aan het eind van de tragedie moet de leerling het doen met zegge en schrijve vijf terugblikkende vragen; dat is wel erg karig, en bovendien vergen ze veel minder diepgang en reflectie dan nodig en wenselijk is. Niettemin is het een boek geworden dat, ondanks de wat brokkelige en saaie typografische vormgeving, ook menig niet-Graecus degelijk over Euripides' *Medea* informeert.

Seneca, Plinius en Homerus

Met de Malmberg-uitgave *Seneca* werd een exemplum op de markt gebracht: typografisch eentonig weliswaar, maar met uitvoerige en prettig leesbare inleidingen op alle teksten en creatieve handreikingen aan de leerlingen met overzichtelijke schemata. De auteurs beoogden een léérgang filosofie te vervaardigen, en daarin zijn ze naar mijn mening op plezierige wijze geslaagd. Het leerlingenboek bevat verwerkingsvragen, vaak als leidraad tíjdens de lectuur gesteld, die van de leerlingen dikwijls het nodige denkwerk en eigen standpunten vragen. Bovendien zijn bij enige teksten creatieve schrijfopdrachten toegevoegd: tot dan toe een ongekend fenomeen bij klassieke schoolboeken! De bijgeleverde docentenhandleiding maakt het boek nog bruikbaarder. Tot nu toe vormden handleidingen -áls ze er al waren- de didactische sluitpost; ik hoop dat de Seneca-auteurs een trend gezet hebben! Al met al een uitgave die goed doordacht in elkaar zit en een pittig niveau heeft; wie een gedegen inleiding in de (Stoïcijnse) filosofie zoekt en daarnaast de prozaïst Seneca wil leren kennen kan hiermee uitstekend uit de voeten.

Mooier ogend maar aanzienlijk minder diepgaand is de *Plinius*-uitgave (ondanks de docentenhandleiding). Als excuus zou kunnen gelden dat epistolografie niet het meest lokkende literaire genre is, en de tekstkeuze van de examenbedenkers niet de gelukkigste, maar dan nog maken de auteurs zich er naar mijn mening te makkelijk van af (zie bijvoorbeeld de artikelenserie in de Volkskrant over de correspondentie tussen een Duits meisje en haar familie in de dertiger jaren, het artikel in Trouw van 4-9-1991 over de brieverij tussen Sartre en De Beauvoir, en de door Mannus Goris op een OMO-studiedag geleverde 'binnenkomertjes' als start voor brieflectuur: met enig creatief zoeken blijken ook literaire brieven nog geschreven te worden). Sommige hoofdstukken zijn voorzien van leesbare en goed bevraagde inleidingen, en bij de authentieke teksten worden leerlingen gedwongen om goed -per centimeter- te lezen, maar over de hele linie mis ik een duidelijk gedirigeerde visie. Dat mensen brieven schreven (en schrijven!) wordt de leerlingen wel duidelijk gemaakt, maar welke persoonlijke en literaire werelden daarachter schuil (kunnen) gaan wordt te weinig uitgelegd en aangevoeld; de docentenhandleiding voegt niet genoeg toe.

Even mooi uitgevoerd (bij dezelfde uitgever) is de *Homerus*-uitgave. Helaas echter stelt hier de handleiding onmiddellijk teleur: 'De teksten moeten vooral voor zichzelf

spreken: het zogenaamde (sic!) empirische model', en: 'De docenten kunnen hun eigen didactische invulling geven en worden zo weinig mogelijk

(inderdaad, HH!) in een door ons voorgeschreven richting gestuurd. Ook omdat leerlingen gestimuleerd moeten worden om vragen te bedenken in plaats van ze te op te lossen staan er geen vragen in het boek'. Een gênantere didactische visie ben ik lang geleden voor het laatst tegengekomen. Afgezien hiervan is de uitgave wel móói, en ook voor niet-leerlingen zeker de aanschaf waard: het 'wraak'-motief van de *Ilias* wordt goed belicht, de 'Homerische kwestie' komt inzichtelijk aan bod, en het historische decor wordt ook voor niet ingewijden voldoende duidelijk opgebouwd. Jammer dat deze uitgave niet op literatuurdidactische gronden een aanrader is!

Conclusies?

Welke zijn nu mijn conclusies?

Ten eerste: Binnen drie jaar is de bovenbouwdocent Grieks/Latijn en de geïnteresseerde lezer voorzien van zeven merendeels fraaie, broodnodige en -in zijn algemeenheid- zéér tot goed bruikbare boeken over duidelijk afgebakende themata; zelfs de meest doorgewinterde tegenstander van de nieuwe examenvorm voor Grieks en Latijn had dit niet kunnen dromen. Over niet al te lange tijd verschijnen nog uitgaven over historiografie/Tacitus, filosofie/Plato, retorica/Cicero, en tragedie/Sophocles: wat een genot! Dat er op de kwaliteit van sommige uitgaven wat af te dingen valt is begrijpelijk: de boeken moesten in hoog tempo door leraren in hun vrije tijd worden gemaakt, en veel ervaring was er de laatste jaren niet opgebouwd met de vervaardiging van literatuurboeken Grieks/Latijn. In dit verband is het des te plezieriger dat de SLO binnenkort de tweede auteursconferentie organiseert, waarbij wellicht de literatuurdidactiek ook aandacht krijgt: de nieuw ingeslagen weg bij het vernieuwde eindexamen klassieke talen heeft nog veel onbegane zijpaden.

Ten tweede: Niet-classici kunnen voor een mooie prijs veelal aantrekkelijke uitgaven aanschaffen. Dat vormt een mooie gelegenheid om her- of bij te scholen, en juist omdat een aantal van de examenonderwerpen auteurs omvat die hun sporen in de latere literatuur hebben nagelaten is het wellicht ook een steuntje in de rug van het schoolvak klassieken, dat de laatste tijd toch al zo op de tocht staat.

Bibliografie

Ch. Hupperts e.a., *Herodotos, literator en historicus. Inleiding op het werk, de werkwijze en de denkwereld van Herodotos*. Leeuwarden: Eisma 1989, ISBN 9070052725.

S. Veenman e.a., *Drie tyrannen bij Herodotos. Polykrates, Periander, Kambyses*. Leeuwarden: Eisma 1989, ISBN 9070052733.

M. van Assendelft e.a., *Ovidius in de epische traditie*. Amsterdam: Meulenhoff Educ. 1989, ISBN 9028035338.

P. van Gogh e.a., *Euripides' Medea*. Groningen: Wolters Noordhoff 1990, ISBN 9001346200.
A. van den Heuvel, *Medeia-lectuur*. Emmeloord: Hermaion 1989, ISBN 9050270093. M. Goris e.a., *Seneca: Sapiens. Negen Epistulae Morales in filosofische en cultuurhistorische context*. Den Bosch: Malmberg 1990, ISBN 902082015x. Idem: *Seneca: Proficiens (Werkboek)*, ISBN 9020833855.
M. Derksen e.a., *Hektors noodlot. De ondergang van de held van Troje in de Ilias van Homeros*. Emmeloord: Hermaion 1991, ISBN 9050270166. Idem: *Hektors noodlot. Metriek, Taaleigen, Annotaties*, ISBN 9050270174.
H. Bremer e.a., *Curatius scripsi. Brieven van Plinius in de literaire traditie en in hun historische context*. Emmeloord: Hermaion 1991, ISBN 9050270131. Idem: *Curatius scripsi. Basiswoorden, Vertaalhulp*, ISBN 905027014x.

Eindnoten:

(1.) In de vorige Tsjip (juni 1991) staat een artikel van Anton van Hooff, waarin uitvoeriger op de gevolgen van de nieuwe examenvorm wordt ingegaan. De classicus Theo Bressers schreef in *Omologie* van september 1990 heel lezenswaardig over de redenen die tot het vernieuwde examen geleid hebben en over de inhoud ervan.
(2.) Frans Tielens, ‘Keuze van een schoolboek? Geen enkel probleem!’ In: *SLO-VT Bulletin* 3 (juni 1991), 16.

Wam de Moor
Een bruggehoofd tussen wetenschap en literatuurdidactiek

Het lijkt het oude liedje. Toen de literatuurwetenschapper, die in deze fase van de wetenschapsontwikkeling nog letterkundige heette, historisch-biografisch te werk ging, deed de gymnasiumleraar, geschoold in deze filologische benadering, op eenvoudiger niveau hetzelfde. Zodra, juist ten tijde van de invoering van de Mammoetwet, de tekst centraal kwam te staan, stortte het onderwijs zich op de tekstanalyse. Vertwijfeld en lange tijd vergeefs schreeuwden didactici vanaf de zijlijn dat de Mammoetleerling dat niet zou pikken en dat men hem als lezer moest aanspreken. Nu langs allerlei sluipwegen van postmodernisme tot deconstructivisme mét de poly-interpreteerbaarheid van de tekst de lezer in het vizier is gekomen, zelfs in de wetenschap, wil deze opnieuw de docent in het voortgezet onderwijs van zich afhankelijk maken.

En de kloof bleef zichtbaar: Rien Segers, de literatuurwetenschapper, deed enige jaren geleden met *Over-lezen* een oprechte poging om van de scholier aandacht voor de lezer te vragen, niet door te werken aan de leesontwikkeling van de leerling zelf, maar door deze een analytische houding bij te brengen, nodig om de lezer en de produktieprocessen te ontleden. Was dat literatuurles? Nee, vonden de docenten in het voortgezet onderwijs en ze lieten Segers met zijn handel zitten.

Goed standpunt

Diezelfde docenten zullen, als ze bereid zijn even een wetenschappelijke leeshouding aan te nemen, in een door Els Andringa en Dick Schram eind 1990 gepubliceerd boek, een andere hand toegestoken krijgen, een die ook gewoon lijkt nu en dan de schouder aan te raken van de lezende leerling. *Literatuur in functie* heet het, en over literatuur in functie gaat het. Andringa studeerde Duits, empirische literatuurwetenschap, cognitieve psychologie en schreef als sociaalwetenschapper een receptie-esthetisch proefschrift. Sinds 1983 werkt ze samen met literatuurdidactici in Duitsland. Schram was na zijn studie Nederlands en algemene literatuurwetenschap leraar en promoveerde in 1985 op een literatuurpsychologisch onderzoek over norm en normdoorbreking. Voegt men aan dit tweetal Elrud Ibsch toe, de moeder van de empirische literatuurwetenschap in Nederland, die met Schram de inleiding op dit boek schreef, dan zal duidelijk zijn dat de meeste bijdragen in deze bundel een proefondervindelijk karakter hebben. De samenstellers gaan er van uit, dat de literatuurdidactiek haar impulsen dient te krijgen niet alleen van de literatuurwetenschap, maar ook van pedagogische, sociologische en vooral psychologische verworvenheden en onderzoekingen. Voor hen is het vanzelfsprekend dat het literatuuronderwijs de leerlingen niet kan sturen naar de beste interpretatie, maar hun belangstelling moet wekken voor verschillende interpretatiemogelijkheden. Goed standpunt.

Literatuur in functie

Andringa, Ibsch en Schram zijn met Segers de trekpaarden van de Werkgroep Empirische Literatuurwetenschap, die zich in 1990 manifesteerde met de uitgave van dit boek. Het streven van de werkgroep om onderzoek te doen naar ‘hoe mensen met literatuur omgaan, hoe literatuur bijvoorbeeld gemaakt, verspreid en gerecipieerd wordt’ (p. 7) is hier gerealiseerd. Het centrale thema van *Literatuur in functie* is de interactie tussen tekst en lezer en dan gaat het vooral om de psychologische component. Wat gebeurt er en wat moet je kunnen als je verhalen of gedichten leest? Beïnvloeden verschillen tussen lezers naar leeftijd, leeservaring of geslacht het leesproces? In hoeverre stuurt de tekst zelf door zijn aard de lezer, bijvoorbeeld door middel van vertelperspectief, ironie of metafoor? Welke leesstrategieën worden aangewend? Welke emoties spelen ermee? Hoe is de invloed van de les op het leesgedrag?

Het boek vertoont een heldere indeling: een zeer gecondenseerde, helaas niet van jargon gevrijwaarde, inleiding door Ibsch en Schram, drie afdelingen met elk drie of vier onderzoeksverslagen, en een afrondende analyse door Andringa. Dat lezers geen specialistische voorkennis nodig hebben, zoals in het voorwoord wordt gesuggereerd, is een uitspraak die op zijn minst relativering behoeft. Men moet wel thuis zijn in kernbegrippen van de literatuurwetenschap, zoals hermeneutiek, heuristiek, formalisme, structuralisme, lezersconcretisatie, en mijn persoonlijke ervaring tijdens de behandeling van de overigens rijke en indrukwekkende inleiding, waarin met zevenmijlslaarzen door de empirische literatuurwetenschap en de wetenschappelijk gefundeerde literatuurdidactiek wordt gebanjerd, is dat mijn vierdejaarsstudenten Nederlands, Frans en Engels een krachtig beroep deden op míjn kennis van deze zaken. Maar goed, een afgestudeerde, die zijn vak goed heeft bijgehouden, moet met *Literatuur in functie* wel uit de voeten kunnen. En heeft er dan zelfs een op vele punten interessant en degelijk werk aan, waar hij inspiratie uit kan putten.

De goeroes van de empirie

De inleiding heeft als doel de gebruiker bij te praten over allerlei ontwikkelingen in de literatuurwetenschap waarbinnen nog vóór de lezer algemene belangstelling kreeg, aan die lezer of toeschouwer (Aristoteles!) aandacht werd besteed. Het communicatiemodel van Jakobson (zender, boodschap, ontvanger c.q. auteur, tekst, lezer), de lijn van artefakt naar esthetisch objekt die Mukarovsky zichtbaar maakte, dat zijn voor de literatuurdidacticus vertrouwde gegevens waarmee in de praktijk te werken valt. Elke schrijver, elke lezer heeft zijn eigen referentiekader, zijn eigen geschiedenis, verbeeldingswereld, fantasie, taaleigen, levenservaring, enzovoorts, en daarin ligt een belangrijke reden waarom wij teksten verschillend waarnemen en verschillend interpreteren. Elke lezer maakt van dat ene artefakt -de auteurstekst noem ik hem- zijn eigen ‘concretisatie’ of lezerstekst. Met het doorbreken van dat inzicht in de literatuurwetenschap betekenden de zekerheden van

hermeneutiek niets meer. Met name de empirische literatuurwetenschap vocht de validiteit van de ‘zogenaamd wetenschappelijke interpretatie’ aan.

Achtereenvolgens bespreken de inleiders kort het verschil tussen de receptie-esthetica, die in zekere zin trouw bleef aan de hermeneutiek, en de empirische literatuurwetenschap. Met name Norbert Groeben stelde normen vast voor deze laatste wetenschap: 1. niet zelf als onderzoeker teksten interpreteren; 2. van sociaal-psychologische methoden gebruik maken wanneer je je hypothesen wilt systematiseren en toetsen; 3. in plaats van ‘de lezer’ gebruik maken van reële lezers, te weten proefpersonen. Hoe geldig interpretaties zijn is dan niet afhankelijk van connaisseurs, maar van reële lezers. Andere goeroe van de empirische literatuurwetenschap: Siegfried J. Schmidt. Van hem komt het begrip ‘het literaire systeem’, dat in de Nederlandstalige literatuurdidactiek is geïntroduceerd door Soetaert en Van Peer, en in de literatuurwetenschap wordt gehanteerd door Verdaasdonk, Van Rees, Steinmetz en Ibsch.

Hoe literatuur functioneert heeft volgens Schmidt te maken met de verwijzingsfunctie van taal: in het dagelijks leven verwijst taal -via referentiële teksten- naar waarheid en werkelijkheid, in het literaire systeem gaat het niet om dit type waarheid. *Feitenconventie* staat hier tegenover *esthetische conventie*. Deze tegenstelling lijkt mij minder nieuw dan hier gesuggereerd wordt. Evenmin de antithese *monovalentie - polyvalentie*, inhoudende dat een referentiële tekst volgens de normen eenduidig is en een fictionele tekst meerduidig. Men zou niet alleen naar Rosenblatt kunnen verwijzen, die al in 1937 in *Literature as Exploration* sprak van ‘efferent’ (=doelgericht) en ‘esthetisch’ lezen, maar ook naar Maatje -dat was toch al in 1970?- en naar vele literatuurdidactische betogen over fictie en non-fictie in *Moer* en *Levende Talen*.

Tegen de autoriteit van de superlezer

Interessant is het contrast tussen de Europese en de Amerikaanse empirische literatuurwetenschap. Terwijl aan deze kant van de oceaan het zoeken naar de wetenschappelijk meest verantwoorde methoden plaats vond, hadden Rosenblatt (al vóór 1940), Bleich, Holland, Fish en anderen vanaf 1968 vooral ten doel met hun experimenten in te gaan tegen de autoriteit van de superlezer, van de kenner die eigen normen en wensen als feiten presenteerde en die zijn interpretatie de enig juiste achtte.

De relatie tussen empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek wordt niet alleen verantwoord met de motivering dat deze wetenschap het onderwijs ideeën voor de les zou kunnen aanreiken. Minstens zo belangrijk achten Ibsch en Schram, en ik geef ze daarin gelijk, gefundeerde kennis aangaande ‘leesmotivatie, tekstbegrip en -waardering in samenhang met specifieke kenmerken van lezersgroepen’ (p. 19), of omtrent het literatuurdidactisch handelen door de docent en de wijze waarop leerlingen daarop als lezers reageren. Die leerlingen leren deel te nemen aan het literaire systeem, daarin behoren zij competent te worden. Schmidt is er zelfs voor dat leerlingen in het *secundaire* onderwijs onderzoek doen naar de wijze waarop literatuur functioneert in het literaire systeem. Ik denk dat

de poging die Segers hiertoe heeft ondernomen, aangeeft, dat men dan toch te veel bezig is met de marginale extra's en te weinig toekomt aan het leggen van de relatie tussen leerling en tekst die met name door de reader response critici wordt nagestreefd. Wel wijs van Ibsch en Schram om hier vooral aan het *tertiaire* onderwijs te denken. Dat lijkt mij de juiste plaats, ook in de lerarenopleidingen van het hoger beroepsonderwijs.

Wetenschap die bevestigt wat je al weet

Misschien heeft Koos Hawinkels wel gelijk wanneer hij in zijn bespreking van het eerste deel, ‘Ontwikkelingen in literaire competentie’ opmerkt dat dit weinig verrassends biedt, inzoverre dat je op grond van eigen ervaringen als leraar kunt vaststellen dat belezenheid, kennis van de wereld en ideologieën nodig zijn om literatuur te kunnen lezen (zoals Els Andringa vaststelt door veertien lezers het verhaal *Eb en vloed* van Hotz te laten lezen), en met name om ironie te verstaan (zoals zowel Alie Toussaint-Dekker als Armand Van Assche, in zijn laatste bijdrage aan de literatuurdidactiek, concluderen), of dat belezenheid de lezer flexibel maakt in zijn wijze van reageren op tekst en belezenheid in moedertaal nuttig is bij het lezen van boeken in een vreemde taal (aldus Toussaint-Dekker). Maar dan nog is het nuttig voor de ontwikkeling van de literatuurdidactiek dat de lezer ziet hoe de onderzoeker tot zijn resultaat komt. En dat dit resultaat op een andere manier gefundeerd is en tot fijnere nuances leidt dan het fundament dat de leraar vindt in zijn eigen lespraktijk. Hoe anders het resultaat kan zijn dan je veronderstelt, blijkt onder het onderzoek dat Gerard Steen deed naar het onderscheiden van metaforen. Je zou verwacht hebben dat metaforen naar het oordeel van lezers een tekst literair maken. Steen ontdekte, door groepen studenten en scholieren te confronteren met een tekst vol metaforen en dezelfde tekst met tot realiteiten herleide ‘metaforen’, dat hiervan geen sprake was! Zijn stuk is jammer genoeg een voorbeeld van het gebrek aan overdrachtstechniek, en een niet gericht zijn op de beoogde doelgroep, dat het boek wel vaker ontsiert.

Zulks geldt overigens niet voor het nieuws brengende stuk van Edmund Licher over de fotogrammen van Brecht: prachtig materiaal, interessante toelichting, begrijpelijk beschreven onderzoekstechniek, goede resultaten. Brecht interpreteerde zijn ‘Kriegsfibel’, foto's over de oorlog waar hij teksten bij maakten, ook persoonlijk, en men zou daar in de les de interpretatie van de leerlingen tegenover kunnen stellen, om zo tot een dialoog tussen auteur en lezers te komen omtrent het onderwerp. Ook Cees Tuk is onderwijsman genoeg om zijn onderzoek naar de receptie van een reeks gedichten door de DDR-dichteres Sarah Kirsch verstaanbaar te verslaan. Hij legde in drie lessen aan leerlingen uit Nederland en Duitsland deze gedichten voor, omdat hij wilde weten in hoeverre kennis van de context het verstaan van de tekst beïnvloedt. Uiteraard is dit een soort onderzoek dat veel vaker is gedaan. Tuk concludeert wat u al dacht: ja, we moeten de leerlingen in de Duitse les ‘kennis van land en volk’ blijven bijbrengen. Het is vooral de procedure die mij aantrekkelijk lijkt om er in de klas mee te experimenteren.

Boeiende werking

Zeer interessant is het experiment met het verschijnsel ‘boeiende werking’ dat Frans Rutten ondernam. Er is veel onderzoek gedaan naar het begrip ‘spanning’, maar dat je als lezer werkelijk aan je stoel gekluisterd zit vanaf de eerste tot de laatste regel kan met veel meer dan spanning alleen te maken hebben. Rutten wilde weten wat dat is en hoe de boeiende werking van één procédé dat vaak wordt toegepast, namelijk het procédé ‘vragen oproepen’, ontstaat. Hij koos daarvoor het Kuifjesboek ‘De Zaak Zonnebloem’. Vragen als: ‘Door wie en waarom worden Kuifje en zijn vriend Haddock bespioneerd in het park van kasteel Molesloot (zie p. 2)? Hoe te verklaren dat er in hun directe omgeving allerlei glazen voorwerpen spontaan breken (p.3 e.v.)? Waarom is er op hun vriend Zonnebloem geschoten en door wie (p. 7)?’ Soms staan die vragen letterlijk in de tekst, soms zijn ze erin opgesloten. Ruim vijftig proefpersonen kregen op zes in de tekst gespreide plaatsen de vijfpuntsvraag voorgelegd: ‘Hoe graag wil je nu verder lezen?’ en scoorden dan.

Overdracht van literatuur

In het derde deel van de bundel gaat het onder de titel *Overdracht van literatuur* over twee onderzoeken die direkt met het literatuuronderwijs te maken en een, dat van Rien T. Segers, betreft de geaardheid en taak van de literaire kritiek. Welke eisen stelden zeventien proefpersonen aan een literaire recensie en zou daaruit af te leiden zijn aan welke normen een goede recensie dient te voldoen? Het materiaal werd gevormd door zevenentwintig recensies op Hermans' *De heilige van de horlogerie*. Wat waren de beste, wat de slechtste recensies in de ogen van deze Heren Zeventien? Ik noem ze met een hoofdletter want Segers achtte hen ‘hooggeschoold’. Geen wonder dus dat de recensies uit de kwaliteitsbladen het hoogste scoren. Interessanter is dat als meest genoemde criteria naar voren komen, in deze volgorde: stijl, achtergrondinformatie, interpretatie, waarde-oordeel. Structuur en originaliteit nemen een veel lagere positie in dan je zou verwachten. Ik kijk uit naar een vervolg op dit onderzoek, waarbij Segers bijvoorbeeld leerlingen van 4 havo laat scoren.

Voor de literatuurdidactiek is interessant het resultaat dat Cor Geljon en Dick Schram boekten in hun vergelijking van wat ze noemen ‘identificerende’ naast tekstbestuderende lesmethoden. Helaas wordt niet verklaard waarom ze de oppositie tekstervaring-tekstbestudering doorsnijden en voor tekstervaring iets anders in de plaats stellen -dat naar mijn mening niet geheel samenvalt met tekstervaringsmethoden. Zoals zij de identificerende methode beschrijven is dit niet een ‘tekstervaringsmethode’, maar een methode tussen zo'n methode en een tekstbestuderingsmethode in, aangezien ze meer afstand schept ten opzichte van de lezer en de tekst dan in een tekstervaringsmethode, maar minder dan in een tekstbestuderingsmethode. Dit betekent dat ik met hun conclusie dat een ‘identificerende’ methode weliswaar bij meisjes meer en bij jongens minder sukses boekt dan een tekstbestuderingsmethode, wel iets kan doen, maar geen ant-

woord heb op de vraag of tekstervaringsprocedures kansrijk zijn. En dat is toch belangrijk, nu het CVEN-rapport de genoemde oppositie heeft overgenomen.

Lezend in het grondige betoog van Will van Peer en Fred Marschall, dat het laatste onderzoekverslag is uit de bundel, realiseert men zich hoe dikwijls men in de literatuurles bezig is om met name gedichten te parafraseren. Zeer terecht dat eens gekeken werd hoe dat gaat en wat er van de overdracht van literatuur terecht komt. De onderzoekers legden veertien lessen bij tien verschillende docenten vast en gingen na hoe hun parafrasering verloopt. Het blijkt dan dat populair parafraseren van een literaire tekst, bijvoorbeeld van Hooft en Huygens, tot niets leidt. Zo'n verslag van onderzoek zet tot nadenken. En men vraagt zich af of hier wel sprake is van goed literatuuronderwijs. Neen dus, want de docenten slagen er niet in om de paradox van het parafraseren goed te hanteren. ‘De parafrase drukt ons als het ware met de neus op de rijkdom en volheid van het origineel’ schrijven beide onderzoekers in hun conclusie en het is hun verdienste dat ze dit parafraseren problematiseren waar het totnutoe een van de niet opgemerkte handelingen in het lesgeven was.

Het vak literatuur

Samenstelster Els Andringa sluit het boek af met een stuk dat al het gebodene in een didactisch perspectief plaatst. Wat is dat eigenlijk voor een vak, ‘Literatuur’? vraagt zij zich af. Het heeft, zoals het doorgaans wordt gegeven en ondergaan, geen duidelijke, instrumentele functie, zoals taalvaardigheid bij Nederlands en de vreemde talen, rekenen, natuur- en scheikunde. Men zou Andringa aan kunnen vullen: het wordt daardoor gemakkelijk over een kam geschoren met de andere vakken waarin het gaat om de werking van de cultuur of sociale ontwikkeling: geschiedenis, maatschappijleer, katechese, expressievakken. En daar komt volgens haar bij dat ‘Literatuur’ als vak altijd deel uitmaakt van méér omvattende vakken, de talen. Symptomatisch voor die ondergeschiktheid, kan men zeggen, is het feit dat het onderwijs in de klassieken pas dankzij het nieuwe eindexamen - waarover Van Hooff in Tsjip 2 en Habets in dit nummer het nodige schrijvenméér is geworden dan vertaalonderwijs, namelijk: echt literatuuronderwijs. Bij de moderne vreemde talen was ‘literatuur’ altijd behalve doel ook middel om de taalvaardigheid vergroten. Juist docenten die een sterk accent legden op literatuur als middel verzetten zich het meest tegen het lezen van literatuur in vertaling. Vanuit hun optiek begrijpelijk.

Nu heeft -zoals ik in de aanvang van dit stuk opmerkte- het literatuuronderwijs wel altijd leentjebuur gespeeld bij de literatuurwetenschap, maar Andringa heeft toch een te hoge pet op van die wetenschap, wanneer ze suggereert dat het de tekstwetenschap was die de introductie van triviale literatuur in de klas ‘bewerkstelligde’. Dat is niet zo gegaan. Integendeel: toen de uitvoering van de Mammoetwet leraren duidelijk maakte, dat ze lang niet altijd ernstige gymnasiasten of nuchtere HBS'ers tegenover zich hadden zitten, maar een populatie die voor een deel aan de ‘Hohe Literatur’ een broertje dood had, hebben dezen vanaf 1972 in *Moer, Levende Talen* en andere organen een pleidooi gevoerd voor de

‘lectuur van de leerling’ (strips, kasteelromans en degelijke) tegenover de ‘literatuur voor de Lijst’. De invloed van Van Dijk c.s. acht ik volstrekt nihil, zo min als de materialistische literatuurwetenschap enige invloed uitoefende op de school.

Direkte invloed mag men van het boek dat Andringa en Schram ons in *Literatuur in functie* bieden óók niet verwachten, maar voor het eerst kreeg ik tijdens de lectuur van de rijke inleiding van Ibsch en Schram, het afsluitende opstel van Andringa en de empirische bijdragen van zowel didactici als literatuurwetenschappers aan de bundel, de gewaarwording dat het werkelijk over onderwijs en wetenschap van literatuur tegelijk gaat. Met de uitstapjes die literatuurwetenschappers als Bronzwaer of Pleij zich in het verleden veroorloofden schoot je nooit wat op. Zij konden gemakkelijk de staf breken -en Pleij kan alleraardigst uitpakken, dat weten we allemaal, dus hij lijkt ook nog gelijk te hebben- over de literatuurdidactiek, omdat ze zich absoluut niet verdiepten in de werkelijke problemen van het literatuuronderwijs. In haar vermelding van produktieve methoden lijkt Els Andringa's scoop wat versmald tot de Duitse

didactiek, maar wat door haar en Dick Schram is bijeengebracht in *Literatuur in functie* valt naar mijn mening alleszins serieus te nemen. Door de literatuurdidacticus zo goed als de docent voor de klas. 's Avonds, met de pijp aan, te bestuderen onder de bureaulamp. Dat wel.

Els Andringa, Dick Schram, *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Bohn Stafleu Van Loghum. Houten 1990. ISBN 90 368 0216 4. 298 pp.

De bespreking door Koos Hawinkels verscheen in *Levende Talen* 460, april 1991, pp. 196-197.

Márgitka van Woerkom, Wam de Moor
‘Literatuuronderwijs is echt geen vrijblijvende zaak’
In gesprek met literatuurdocent Dick Volmer

Woord vooraf

In deze derde bijdrage over de dagelijkse gang van zaken in het literatuuronderwijs treft U een weergave aan van een interview met Dick Volmer. De heer Volmer is als docent Duits verbonden aan de scholengemeenschap Canisius College-Mater Dei in Nijmegen.

Het interviewmodel van de leraren-in-opleiding van Harold Vine (New York University) -waarmee U kennis maakte in Tsjip 1 - dient ook hier als uitgangspunt van het vraaggesprek.

Hebt U twee of drie literaire werken waarvan U gemerkt hebt dat ze min of meer altijd goed bevallen bij leerlingen?

Deze vraag is niet zomaar te beantwoorden want we werken per leerjaar met een aantal projekten en het leesonderwijs in de onderbouw is er al duidelijk op gericht leerlingen met literatuur te confronteren. Zo krijgen bijvoorbeeld de tweedeklassers ongeveer vijftig min of meer literaire teksten aangeboden. In de derde klas wordt het literatuuronderwijs aangevuld met de zogenaamde *Schneiderbücher* en met literatuurmateriaal uit het leerplan Dijkstra. Daarbij behoort de serie *Rotfüchsbücher*, bestaande uit twaalf boeken waarvan we er vijf à zes klassikaal behandelen.

In de bovenbouw, met name in de vierde klas van de havo, werken we met de *Jeansbücher* uit de serie *Ravensburger Taschenbücher*, probleemboeken die vaak veel spanning bevatten. Leerlingen lezen die graag en hebben al snel door hoe zo'n boek omwille van de problematiek geconstrueerd is. In 5-havo geeft elke docent zijn eigen invulling aan het literatuuronderwijs. Ik heb bijvoorbeeld een Böll-projekt gedaan. Dat bestond uit twee hoorspelen, twee korte verhalen, één volledige roman (*Die verlorene Ehre der Katharina Blum*), een uitgebreide samenvatting van de roman *Ansichten eines Clowns*, en uit twee interviews met deze auteur. Ook heb ik de film van dat laatstgenoemde boek vertoond, omdat het boek zelf eigenlijk niet zo geschikt is voor dit leerjaar; de problematiek van Böll staat te ver van de leerlingen af.

Een ander, bijna klassiek geworden projekt op het vwo is het Kafka-projekt. Ik werk dan alleen met verhalen, een zeer geschikt genre voor het literatuuronderwijs aan 5-vwo-ers. Kafka's werk is namelijk niet in één bepaalde richting te interpreteren, wat tot zeer uiteenlopende discussies onder de leerlingen leidt. Meestal ga ik dan ook in op het wat houterige Duits van Kafka (opgegroeid in een niet-Duitstalige omgeving). De leerlingen lezen zelfstandig *Die neuen Leiden des jungen Werthers*.

Vervolgens kies ik de belangrijkste brieven uit *Die alten Leiden des jungen Werthers* en probeer met de leerlingen tot een vergelijking te komen van beide werken. Met een sterke begeleiding lukt dat overigens heel aardig.

In 4-havo behandel ik al jaren allerlei soorten korte verhalen: horror- en sciencefictionteksten, maar ook liefdesverhalen.

Bij het Konsalik-projekt bijvoorbeeld lezen we klassikaal een roman om leerlingen te laten zien hoe slecht soms deze boeken eigenlijk geconstrueerd zijn. We stellen samen een lijst met kenmerken op die de leerlingen dan weer kunnen gebruiken als ze bepaalde romans thuis zelfstandig lezen.

Wat zijn de voornaamste methoden om Uw leerlingen te motiveren literaire werken te lezen?

Jammer genoeg heb je vaak te weinig tijd om een volledig werk klassikaal te behandelen en dat is nou juist zo'n goede methode. Literatuur beslaat hoogstens 30% van je lestijd en als je uitgaat van 30 weken à 4 uur, dan heb je in totaal 120 uren per jaar. Je houdt dan hoogstens 30 à 40 uur voor literatuur over. Ga dan maar eens een kompleet werk behandelen waar je minstens zes lesuren mee bezig bent; dat lukt me gewoonweg niet.

Ik vind in ieder geval dat leerlingen in een vreemde taal moeten kunnen lezen. Ik schrijf voor wat er gelezen moet worden en hoop dan maar dat ik werken kies die niet te ver van ze afstaan wat betreft de inhoud en het niveau. Neem nou bijvoorbeeld *Die Physiker*, dat boek kun je altijd actualiseren. Je kunt best een artikel vinden -dat dan als opstapje dient- over de atoombom met als thema de verantwoordelijkheid van de wetenschapper. Ik laat de leerlingen eerst dat artikel lezen en er kort op reageren. Aansluitend laat ik ze het boek lezen en zo ontdekken ze hoe een auteur de beweringen die in het artikel naar voren komen heeft bewerkt. Ik moet er wel bij zeggen dat zoiets maar hoogst zelden lukt, want lang niet alle werken zijn daarvoor geschikt.

Toch mogen leerlingen ook zelf boeken kiezen en als een groot deel van de klas het werk behandeld wil hebben, dan gebeurt dat ook. Overigens om te voorkomen dat een boek plompverloren aankomt, geef ik wel bij elk werk altijd een korte mondelinge toelichting. Dat laatste geldt niet voor 5- en 6-vwo. Daar moeten leerlingen zes titels uit een verplichte literatuurlijst afwerken, een lijst met titels die door de hele sectie Duits bijeengebracht is. De leerlingen hebben wel de mogelijkheid om op van te voren vastgestelde data vragen te stellen over deze verplichte boeken, omdat er vaak minder gangbare werken op staan, die niet vertaald zijn en ook niet in uittrekselboeken te vinden zijn. Wel hebben we op school een overzicht waar over elk boek iets van de inhoud beschreven staat. Anders moeten ze al te ‘blindelings’ kiezen.

Gebeurt de behandeling van een literair werk in de klas altijd op deze zelfde klassikale wijze?

De Duitse jeugdboeken die gelezen worden uit de *Jeansbücher* in 4-havo worden nogal eens misbruikt voor de eerste spreekbeurt, een monoloog die de leerling op de band inspreekt en die door mij daarna beoordeeld wordt. Er wordt dan geen gesprek meer over het boek gevoerd. In die monoloog komen de volgende zaken aan de orde: de leerling vertelt in het Duits de inhoud na waarbij hij moet kunnen ingaan op de eventuele bedoelingen van de schrijver. Ook moet hij kunnen aangeven wat hij goed of minder goed vindt en vervolgens uit het verhaal een aardige passage kunnen

aangeven. Het voordragen van die passage wordt dan weer gebruikt voor een uitspraaktoets.

Een andere werkvorm is de klassikale discussie over het werk dat aan de orde is. Soms gebeurt dat in het Duits, maar leerlingen hebben vaak moeite hun reacties in het Duits te verwoorden. Toch hoeft een vreemde taal niet altijd remmend te werken. Soms kan die taal zelfs beschermend zijn voor de leerling, want als ze reageren op literatuur moeten ze zich op een bepaalde manier blootgeven en in een vreemde taal is dat vaak minder dreigend.

Maar meestal werk ik inderdaad heel klassikaal en leid dan zelf de discussie. Ik pas maar zelden groepswerk toe, omdat ik daar weinig heil in zie. Bij de havogroepen lukt die werkvorm wel een enkele keer, want die klassen bestaan gemiddeld uit zo'n 18 à 25 leerlingen, en dan eerder 18 dan 25. Met zo'n aantal kun je een heel goed groepsgesprek voeren; bij een grote klas wordt dat al moeilijker, dan haken er echt veel leerlingen af.

Hoe verloopt bij U de toetsing over literatuur?

Alles wat ik opgeef, toets ik ook daadwerkelijk. Het literatuuronderwijs is zeker niet vrijblijvend. De nadruk ligt dan vooral op datgene wat ze thuis zelfstandig gelezen hebben, met maar een kleine verwijzing naar wat er klassikaal behandeld is, want ik houd niet zo van dat herkauwen. De toetsing over de literatuurlijst van 5- en 6-vwo gebeurt schriftelijk, in de Nederlandse taal. Ik stel altijd open vragen. Aan dat systeem zitten trouwens wel nadelen, want de vragen moeten echt goed zijn zodat de leerlingen niet in vaagheden kunnen vervallen. Bovendien kost de correctie erg veel tijd. Toch formuleer ik de vragen altijd zo dat de leerlingen het werk ook echt gelezen moeten hebben.

Een paar jaar geleden liet ik leerlingen van 4- en 5-havo ook wel eens zelf een verhaal schrijven ter afsluiting van het horror-projekt bijvoorbeeld. Dat stuk moest in het Duits geschreven worden en werd door mij beoordeeld. Nu doe ik dat niet meer omdat dat meer een toetsing van de schrijfvaardigheid is.

Wat zijn Uw specifieke doelstellingen bij het lesgeven over een literair werk?

Lezers voor het leven kweken, daar geloof ik niet zo in. Het is, zeker op de havo, toch maar een heel kleine groep die zich echt aangetrokken voelt tot het lezen van literatuur; dat is tenminste al jaren mijn indruk.

De intentie om leerlingen literair te vormen is er wel, maar het lukt me niet altijd, of ik moet uitwijken naar de literatuurgeschiedenis. Op de havo ben ik al lang blij als men begrepen heeft wat er in die vreemde taal staat, en wat de problematiek is die in het boek tot uitdrukking komt. Leerlingen laten nagaan of er bijvoorbeeld sprake is van een bepaald perspectief, komt eigenlijk nauwelijks aan de orde. Veel belangrijker vind ik dat leerlingen leren ontdekken wat ze nou goed aan dat verhaal vinden. Bij het Krimi-projekt in 4-havo bleek in het verleden bijvoorbeeld dat ze het verschil leerden zien tussen triviaalliteratuur en literaire werken. Ik vergeleek in dat projekt een Jerry Cottonroman met *Der Richter und sein Henker* van Dürrenmatt, waar ik ook de film van liet zien. Toch was dat indertijd niet zo'n succes, omdat leerlingen met tranen in hun ogen, niet van ontroering maar van gapende verveling, bij die film wegliepen. Het werk van deze schrijver spreekt ze gewoon niet aan. Die Jerry Cottonroman vonden ze veel leuker; ze hadden het boek ook binnen drie kwartier uit.

Overigens is het zo dat je met de presentatie van alleen maar literaire boeken en literatuurgeschiedenis op de havo het vooroordeel bij leerlingen bevestigd dat

literatuur moeilijk is. En dat is toch niet de bedoeling. Op het vwo ligt dat natuurlijk anders, daar geef ik wel literatuurgeschiedenis. Ik vind namelijk dat zo'n leerling best een aantal stromingen mag weten en ook namen van schrijvers mag kennen, zonder dat hij er dan per se iets van gelezen moet hebben. Als hij straks van school is en de naam Goethe zegt hem niets, dan is er iets mis.

Sinds we U voor een eerste gesprek bezochten is een nieuw schooljaar begonnen. Hebben zich daarin nog veranderingen voorgedaan?

Niet in mijn opvattingen over het literatuuronderwijs natuurlijk. Maar wel hebben we nu binnen de sectie besloten om aan het vwo nadrukkelijker literatuurgeschiedenis te gaan geven. In de praktijk is het toch dat in 5-vwo enorm veel havisten binnenstromen en die willen minstens ervaren dat er verschil is in aanpak en leerstof, want waarom zouden ze anders 5-vwo doen? We vinden dat we té lang het aanleren van kennis hebben verwaarloosd ten gunste van het leesplezier. Met name in het vwo kunnen we ons dat niet meer veroorloven. We hebben met ons vieren afgesproken dat we de literatuurgeschiedenis in zeven perioden verdelen en ieder neemt een of twee perioden voor zijn rekening. Daarvoor maakt hij met het *DTV-Literaturlexion* als naslagwerkje -zo'n 10 bladzijden stromingen en 100 pagina's over auteurs, alfabetisch gerangschikt- een volledig projekt van zo'n periode. Dus inclusief zinvolle en leesbare teksten en opdrachten, tot en met het proefwerkmodel. Ik zelf doe er twee: 'Reformation, Humanismus und Aufklärung' en 'Romantik'.

Dat is ook een manier om te overleven, want al kost het nú even extra tijd, straks heb je de winst van al die projekten die een geheel vormen, en daarmee kunnen we de literatuurgeschiedenis op een ons inziens verantwoorde wijze verzorgen. We gaan zeker hier en daar jatten, maar in feite hebben we geen methode gezien die ons bevalt. Natuurlijk moet je dan accepteren wat je collega's maken, want voor diep-inhoudelijke discussies over de produkten hebben we geen tijd.

Is er nog ruimte voor de ontwikkeling van goede lesmethoden?

Eerlijk gezegd letten we bij de produktie van dit projekt niet zo erg op de aard van de methoden. Ik zelf heb enorm steun momenteel aan de zes lessen die Eus Schalkwijk heeft geschreven voor het nieuwe leerboek Duits dat bij Malmberg gaat verschijnen. Eus acht de persoonlijke leesactiviteit van de leerling absoluut mede afhankelijk van de factoren inzicht en kennis. In de havo heb ik proefgedraaid met die lessen en dat ging, mede dankzij de uitstekende handleiding die de leraar letterlijk aan de hand neemt, voortreffelijk. Dat wil ik doorzetten in 5-vwo. Maar over methoden gesproken die ik altijd al toepaste: wat bij de moderne talen heel goed kan is het verwerken van een toneelstuk. In mei hebben we hier de Duitse uitvoering van de *Dreigroschenoper* en daar werken we naar toe doordat ik de leerlingen vantevoren de liederen laat lezen en horen en heel kort de inhoud geef. De rest zien ze dan op de avond zelf. En dan is er de vergelijking van film en toneelstuk. *Das Besuch der alte Dame* bijvoorbeeld. Ik heb eerst de verfilming met Anthony Quinn en Ingrid Bergman laten zien in een Duitse nasynchronisatie, met daarbij vragen, en daar hebben we grondig aan gewerkt gedurende drie lessen. Toen luidde de opdracht: Lees het toneelstuk en geef aan wat je ziet als verschillen tussen beide produkten. Er waren heel duidelijke verschillen te constateren. Het proefwerk erover liep goed. Omgekeerd werkte ik ook met een ver-

haal van Kaschnitz, *Gespenster*. Daar legde het verhaal (‘saai meneer!’) het volledig af tegen de film, die een uitstekende horror was geworden. Met dezelfde groep een boek gelezen dat juist weer veel beter was dan de film. En zo zagen we dat de verfilming van Kafka's *Gedaanteverwisseling* een steun betekende bij de interpretatie van het verhaal.

Overigens zullen we nooit meer terug gaan naar de tijd dat de leerling niets te zeggen had. Die is voorgoed voorbij. Als je aanneemt dat het toegroeien naar een waarde-oordeel wezenlijk is, dan zul je hem of haar ook volledig serieus moeten nemen. Dat blijft. Dus naast het aanbrengen van kennis en inzicht ook de evaluatie van de tekst: Wat vind je ervan en waarom? Dat moet een leerling duidelijk kunnen maken.

Jacques de Vroomen

Vertellen: literaire kunst van het levende woord

Een universitaire studie Nederlandse letterkunde kon je in mijn jonge jaren, de zestiger jaren, niet anders beginnen dan aan de leiband van Gerard Knuvelder. Zijn *Handboek tot de geschiedenis der Nederlandse letterkunde* was het eerste studieboek dat wij als eerstejaars studenten Nederlands aanschaften. Ik herinner me dat Knuvelder zijn behandeling van de geschiedenis van de Nederlandse literatuur begon met enkele pagina's over de ‘orale traditie’ die vooraf zou zijn gegaan aan de periode van de geschreven literatuur. Er staat me nog een en ander bij over ‘strijdliederen’, ‘oogstliederen’ en ‘drinkliederen’. Na die paar inleidende pagina's stort Knuvelder zich handenwrijvend op het oudste in schrift overgeleverde Nederlandse zinnetje: ‘Hebban olla uogala nestas bigunnan hinase hic enda thu’. Met dat zinnetje begint het handboek eigenlijk pas echt en gedurende vier dikke delen zal het begrip ‘orale literatuur’ niet meer vallen. Echte literatuur is wat literatoren hebben opgeschreven.

Echte taal: mondelinge taal

Honderd jaar geleden, in 1891 dus, werd door J.H. van den Bosch het tijdschrift *Taal en Letteren* opgericht. Voor de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde betekende het uitkomen van dit nieuwe tijdschrift een revolutie. In *Taal en Letteren* werd een harde en doordachte aanval gelanceerd op de 19e-eeuwse taalkundige traditie. Echte taal, zeiden Van den Bosch en zijn mederedacteur Buitenrust Hettema, is mondelinge taal. Schrijftaal is niet meer dan een aftreksel van datgene waar het eigenlijk om gaat: het mondelinge woord. *Taal en Letteren* wierp een stevige knuppel in het hoenderhok der 19e-eeuwse taalkundigen, die plotseling te horen kregen dat ze niets begrepen van het vak waar ze zulke deftige artikelen over schreven. *Taal en Letteren* won de strijd. De opvatting dat geschreven taal gezien moet worden als een afgeleide van gesproken taal is tegenwoordig onomstreden.

De revolutie die het gezicht van de taalkunde drastisch veranderde, heeft binnen de wetenschappelijke bestudering van de letterkunde nooit plaatsgevonden. Toch is er iets veranderd sinds de tijd dat Gerard Knuvelder een paar obligate pagina's vulde over ‘orale literaire tradities’. De literaire kunst van het levende woord, dat is dus de kunst van het vertellen, lijkt de laatste jaren een renaissance te beleven. Amateuristische èn professionele vertellers treden op in programma's waarin het niet gaat om het ‘gedrukte’ maar om het ‘vertelde’ woord. Er zijn, naar analogie van bestaande literaire café's, in verschillende plaatsen in ons land vertelcafé's opgericht. Er worden vertelfestivals georganiseerd. In de programmering van bijvoorbeeld culturele centra worden cursussen aangeboden waarin de kunst van het

vertellen geleerd kan worden en...er verscheen een boek: *Het verhaal gaat verder...* van Jan Swagerman. Een bekende naam binnen het gilde der vertellers. Ook bekend vanwege de vele cusussen die hij heeft gegeven.

Het verhaal gaat verder... was al lange tijd in de vertelcircuits aangekondigd. Ik keek ernaar uit en begon het boek, toen het in 1991 verscheen, met grote gretigheid te lezen. Helaas was mijn teleurstelling groot. Het is goed mogelijk dat Jan Swagerman een boeiend verteller is en een gekwalificeerd scholer -ik heb hem persoonlijk nooit ontmoet- maar een schrijver is hij allerminst.

Een verteller is nog geen schrijver

Het verhaal gaat verder... is een slecht gestruktureerd, uiterst rommelig geheel. Het grootste bezwaar dat ik tegen het boek heb is de volstrekt afwezige afbakening van de thematiek. Mensen die elkaar opbellen, lieden die in vergadering bijeen zijn, rondtrekkende troubadours in de middeleeuwen, bij Swagerman heet dat allemaal *vertellen*. Als een boek over zoveel zo uiteenlopende zaken kan gaan, gaat het over alles en alles ligt in zo'n geval heel dicht bij niets. Een enkel voorbeeldje uit de rijstebrijberg. Het eerste hoofdstuk behandelt het traditionele vertellen. Een aantal culturen passeert hier de revue. Drie pagina's Ierland, twee Frankrijk, drie Duitsland, twee Rusland, drie pagina's Eskimo's, drie India enzovoorts. Kan de uitkomst in zo'n geval anders dan oppervlakkig en te hooi en te gras uitpakken? Zeer hinderlijk vind ik in dit eerste hoofdstuk, maar helaas ook op andere plaatsen in het boek, de christelijk-joodse apostolische toon. Ronduit onverdraagzaam wordt Swagerman op pagina 33 waar hij schrijft: ‘Jupiter is een symbool, maar Jesaja is een inspiratie, een overtuiging. Zeus is dood zonder geleefd te hebben, maar Mozes is levend gebleven.’

De Griekse mythologie met onsterfelijke verhalen als de *Oresteia*, de *Promotheus*tragedie, *Orpheus en Euridice*, heeft -naast de bijbelverhalen- meer dan tweeduizend jaar lang kunstenaars geïnspireerd. Tegen de achtergrond van die constatering is de opmerking ‘Zeus is dood zonder geleefd te hebben’ niet alleen onwaar maar ook dom en tendentieus.

Ik kan er ook niet tegen dat Swagerman alles wat oud, lang geleden en voltooid verleden tijd is, constant in de sacrale toon van de heiligverklaring bespreekt. Alsof alles in die oude culturen, van de Noordpool tot India en van India tot Japan, diep, wijs, waar, schoon enzovoorts was. Ik vind het naïef romantisch om daartegenover voortdurend af te geven op onze eigen cultuur. Daar deugt helemaal niets van. En het grootste kwaad is uiteraard weer de computer. Vroeger, ja toen we nog geen gas, electriciteit en leidingwater hadden, ja toen was het allemaal botertje aan de boom.

Een betrekkelijk klein deel van het boek gaat over verteltechniek. Dat biedt een en ander aan bruikbaars. Nuttig vind ik ook de informatie die Swagerman biedt op het terrein van vertelorganisaties en adressen.

Schrijvers zijn lieden die met succes iets kunnen opschrijven. Het feit dat schrijvers, vooral als ze goed verkopen, voortdurend opduiken in babbelprogramma's en zich ook voor allerlei bladen laten interviewen, heb ik nooit goed kunnen

plaatsen. De mondelinge schrijver valt bijna altijd tegen. Goede voorlezende schrijvers zijn ook eerder een uitzondering dan een regel. Carmiggelt was zo'n uitzondering.

Helaas lijkt ook het omgekeerde waar te zijn. Goede verhalenvertellers zijn - doorgaans?- geen goede schrijvers.

Aandacht voor de vertelkunst

De vertelkunst geniet een wereldwijde opleving. Voor de didactiek van het literatuuronderwijs lijkt me dat een uiterst interessant verschijnsel. In ieder geval zou de literatuurdidactiek voor deze ontwikkeling niet doof moeten blijven. Bij een goede didactische aanhaking bij het vertelde verhaal liggen interessante nieuwe mogelijkheden. Waarschijnlijk ook ter promoting van de geschreven literatuur. En als het laatste niet het geval zou zijn? So What? De ontwikkeling wordt daardoor niet van minder belang.

Tsjip moet er nog maar eens plaats voor inruimen.

Jan Swagerman, *Het verhaal gaat verder*... Ankh-Hermes: Deventer 1991.

Uit bestuur en werkgroepen

Subsidie toegekend

Op basis van het beleidsplan (voor samenvatting zie hieronder) en na overleg met de voorzitter en de secretaris is bij schrijven van de heer mr. H.Y. Kramer, hoofd van de directie Media, Letteren en Bibliotheken, d.d. 19 november 1991 door de Minister van WVC subsidie toegekend voor 1991 en, ‘onder het voorbehoud dat de wetgever de middelen ter beschikking stelt’ voor 1992. Het bestuur verheugt zich zeer over deze toekenning, omdat ze de werkzaamheden van bestuur en werkgroepen, de driemaandelijkse uitgave van Tsjip, de voorbereiding van de symposia en de verzorging van (bescheiden) propagandamateriaal financieel garandeert. Het belang van de Minister is, zo bleek voorzitter Koos Hawinkels en secretaris-penningmeester Wam de Moor in het overleg met het ministerie, duidelijk dat de SPL een bijdrage kan leveren aan de leesbevordering. Natuurlijk bereikt de Stichting niets, wanneer de doelstellingen niet door de donateurs als actieve leden worden gedragen, maar zonder een tegemoetkoming in de kosten van de bestuurs- en werkgroepsleden zou op de lange duur de situatie onhoudbaar zijn geworden.

Beleidsplan

Door het bestuur is op 22 augustus bij minister D'Ancona van WVC het beleidsplan 1991-1992 van onze stichting ingediend. Aan de inleiding op het beleidsplan ontlenen we de opzet: In zeven paragrafen geeft het bestuur aan wat de SPL aan plannen heeft.

In par. 1 formuleert het de doelstelling en uitgangspunten van de stichting en daarmee van dit eerste beleidsplan. In 2 wordt uitgelegd voor welke bestuursvorm is gekozen -een hoofdbestuur en deelbesturen voor Nederland en Vlaanderen- en welke interne organisatie na de aanloopperiode de beste lijkt. Hier worden de werkgroepen genoemd, te onderscheiden in de permanente werkgroepen Onderzoek, Vernieuwing Lespraktijk, Nascholing en Latitudinaliteit. Daarnaast houdt het bestuur rekening met ad hoc-werkgroepen, wat in 4 nader wordt geïllustreerd. In 3 stelt het bestuur het belang aan de orde van een regelmatige verslaggeving en discussie via jaarlijkse symposia. Hier worden de thema's genoemd waaraan de SPL aandacht denkt te moeten besteden, variërend van ‘canon en schoolcanon’ tot ‘aanpassing van literatuurschoolboeken aan eigen behoeften’, van ‘het gebruik van vertalingen’ tot ‘poëzie in de onderbouw’.

Par. 4 gaat in op de activiteiten die reeds naast de werkgroepen zijn geëntameerd. De SPL heeft bij de Nederlandse Taalunie goedkeuring en dus subsidie verkregen voor de oprichting van een Nederlands-Vlaams Samenwerkingsverband Literaire Vorming (SaLVo). Hierin wordt bijvoorbeeld samengewerkt met de (Nederlandse) Stichting Lezen. De positie van de literatuur in het moedertaalonderwijs, het Nederlands als tweede en als vreemde taal en de vertaling van Nederlandse literatuur en Nederlandstalige literatuur bij andere vormen van literaire vorming zijn een sector van de SPL die via dit SaLVo verdedigd kan worden. Ander voorbeeld: de Stichting Leerplanontwikkeling heeft onze aanvrage aanvaard om een voorbeeldleerplan jeugdliteratuur in de basisvorming te ontwikkelen.

Naast de permanente werkgroepen denkt het bestuur voor 1992 twee ad hocwerkgroepen samen te stellen, te weten de werkgroep ‘Entree’ -die zal nagaan hoe de drempel van gewone boekhandels lager gemaakt kan worden voor de jeugdige lezers, en welke programma's er bestaan om kinderen te introduceren in bibliotheken, en de werkgroep ‘Voorlezen en vertellen’. Voor deze laatste werkgroep denkt het bestuur aan een inventariserende taak met het oog op de opleidingen voor leraren basis- en voortgezet onderwijs, BDI's of instanties buiten het onderwijs als het LOKV.

Over dit tijdschrift geeft het bestuur in par. 5 te kennen dat het is ‘een belangrijk medium voor het uitdragen van de ideeën en doelstellingen van de stichting: een brede literaire vorming, verworven in zowel het Nederlands als de moderne en klassieke talen.’ Hiermee hangt ook samen het streven om, zoals uit 6 blijkt, een bescheiden publicitair beleid te voeren. Tenslotte wordt in 7 het beleid financieel onderbouwd. Aan donaties schat men over 1991 f 4200,- te ontvangen. Daar staat aan uitgaven een bedrag van f 27.240,- tegenover, waarvan f 11.560,- voor Tsjip, f 9.800,- aan bestuurskosten, lopend over een periode van bijna twee jaar en inclusief het werfmateriaal, en kleinere posten voor de voorbereiding en uitvoering van de symposia en de activiteiten van de werkgroepen. Over 1992 wordt de bestuurslast geschat op f 8.600,-, de voorbereiding van de conferentie op 1 oktober op f 2.000,-, er is een bedrag van f 4.200,- uitgetrokken voor de werkgroepen en f 16.030,- voor Tsjip, dat komend jaar 4 nummers uitbrengt. De totale uitgaven stijgen tot f 30.830,-, de inkomsten aan donaties worden op f 6.500,- geschat.

In totaal verleent WVC voor 1991 een subsidie van f 22.860,- en reserveert het een subsidie van f 24.330,- voor 1992. Aan ons allen die steun in de rug ook waar te maken! [WdM]

Overleg voorzitters werkgroepen en bestuur

Op vrijdag 10 januari 1992 zullen bestuur en voorzitters van de werkgroepen in Nijmegen bijeenkomen voor overleg. Sommige werkgroepen draaien reeds bevredigend, maar de tijdsklem waarin veel docenten-leden zich bevinden maakt het voor anderen blijkbaar niet eenvoudig om veel werk te verzetten tot nut van het algemeen. Tijdens de vergadering (van 11.00 tot 15.00 uur in het Erasmusgebouw van de Katholieke Universiteit, kamer 6.11, Erasmusplein 1, Nijmegen) zal, op basis van het beleidsplan voor '91 en '92, gezocht worden naar een verantwoorde manier om de voorgenomen doelstellingen te realiseren. Tevens zullen bestuur en voorzitters zich bezighouden met de voorbereiding van de najaarsconferentie op 30 september (stichtingsbijeenkomst SPL) en 1 oktober.

Een zoen van Europa

Reeds nu wijzen wij U op de data van bovenvermelde najaarsconferentie die in het congresgebouw van de Nijmeegse universiteit gehouden gaat worden. Woensdag 30 september zal de SPL zorgen voor een programma dat bestaat uit een zakelijk gedeelte

en een attractief en ludiek gedeelte, met aandacht voor de buitenlandse sprekers op de conferentie. Er zal zeker veel ruimte zijn voor informele ontmoetingen. Donderdag 1 oktober wijden we ons onder de titel *Een zoen van Europa* aan de nieuwe mogelijkheden voor het literatuuronderwijs in Euro-

pees perspectief die zich onder meer dankzij de adviezen van de CVEN opdringen. Zowel wat er te lezen valt als hoe deskundigen uit binnen- en buitenland menen dat er gelezen zou kunnen of moeten worden, komt dan aan de orde. Het belooft met reeds toezeggingen uit Stockholm en Boedapest een interessant geheel te worden. Reserveer nu reeds tijd en plaats.

Bestuurstafel

Anja Bijlsma-Lindaart heeft te kennen gegeven dat het voor haar te veel is om naast werk en gezin zowel zitting te hebben in het bestuur als in de redactie van Tsjip. Zij verkiest haar redactiewerk voort te zetten en haar plaats in het bestuur ter beschikking te stellen. Het bestuur dankt Anja hartelijk voor haar inzet voor de stichting en verheugt zich op haar activiteiten voor Tsjip. Eus Schalkwijk is bereid toe te treden tot het bestuur-Nederland en zal vanaf 1 januari de functie van penningmeester die Wam de Moor combineerde met het secretariaat van deze overnemen. Eus, welkom en veel sukses!

Tegelijk met de komst van Eus Schalkwijk zal de Stichting gaan beschikken over een eigen gironummer. U hoort er nog van in verband met de betaling van het donateurschap c.q. abonnement op Tsjip voor 1992.

Werkgroep Scholing en Nascholing

Op 18 september vond in Utrecht een vergadering van de Werkgroep Scholing en Nascholing plaats. Omdat het de eerste keer was, bleek de datum voor een aantal leden nog niet helemaal geschikt, zodat het aantal aanwezigen beperkt was. Niettemin hebben de aanwezige leden zich met enthousiasme gebogen over een mogelijk actieplan voor de werkgroep.

Afgesproken is dat de volgende stappen ondernomen zullen worden:

- Werving van nieuwe leden. Personen en instanties die bij scholing en nascholing betrokken zijn zullen hiertoe rechtstreeks benaderd worden.
- Contact met *Levende Talen*. Er gaat een briefje naar de sectiebesturen waarin de plannen van de werkgroep uiteen worden gezet en om samenwerking wordt gevraagd.

Wat de activiteiten van de werkgroep op het gebied van scholing en nascholing betreft, wordt besloten eerst het een en ander te ondernemen met betrekking tot de nascholing:

- Het samenstellen van een nascholingskalender. Nascholingsactiviteiten in Nederland en België zullen worden geïnventariseerd. Het is de bedoeling dat twee keer per jaar een overzicht van nascholingsactiviteiten op het gebied van literatuuronderwijs (inclusief congressen, symposia, lezingen enzovoorts) in Tsjip wordt gepubliceerd.
- Peiling van de behoefte aan nascholing in het onderwijsveld.

Dat er behoefte is aan nascholing in het literatuuronderwijs is algemeen bekend, maar vraag en aanbod sluiten nog niet altijd op elkaar aan. Uiteindelijk hoopt de werkgroep een coördinerende rol tussen onderwijsveld en nascholing verzorgende instanties te kunnen vervullen.

Het is duidelijk dat de werkgroep alleen iets zinvols kan ondernemen wanneer voldoende leden hun schouders onder bovengenoemde en andere activiteiten willen zetten. Voorlopig gaan Lily en Riet vol goede moed van start.

Er zijn vooor het cursusjaar 91/92 nog drie vergaderingen gepland op woensdag 18 december, 11 maart en 17 juni in Utrecht.

SPL-leden die zich willen aanmelden voor de werkgroep, of die over informatie beschikken omtrent bovengenoemde zaken, worden verzocht contact op te nemen met de voorzitter, A.J.L. Coenen, Weesperzijde 134hs, 1091 ES Amsterdam.

Studiemiddag 'Leesbevordering'

Op 24 januari 1992 wordt door RAIN (Reading Association in the Netherlands) en de Stichting Promotie Literatuuronderwijs een studiedag georganiseerd met als thema 'leesbevordering'. De studiemiddag vindt plaats op de Hogeschool Midden Nederland, Faculteit Educatieve Opleidingen, Archimedeslaan 16, Utrecht. De middag start om 14.00 uur en eindigt rond 16.45 uur met een informeel drankje.

De doelgroep is leden RAIN, donateurs SPL en andere belangstellenden. Het aantal deelnemers dat kan deelnemen is 35. De kosten zijn f 15,- voor RAIN-leden en donateurs SPL en f 25,- voor anderen. Koffie, thee en een drankje achteraf zijn inclusief.

Annerieke Freeman, oud-bibliothecaris, en *Koos Hawinkels*, medewerker Prabod, verzorgen inleidingen met aansluitend een workshop.

Annerieke Freeman zal in haar inleiding het probleem aan de orde stellen van de heel beperkte aandacht die kennis, de attitude en de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig langere teksten/boeken te lezen in het (basis)onderwijs krijgen. Ook zal zij de noodzaak bespreken van veel (vrij/thuis) lezen om gealfabetiseerd te raken. Daarna komen via concrete voorbeelden verschillende mogelijkheden aan de orde voor het begeleiden van het zelfstandig lezen. Daarbij zal er speciaal aandacht zijn voor het zelfstandig leren kiezen van boeken en voor het doorzien van verhaalstructuren.

Koos Hawinkels stelt in zijn inleiding: willen kinderen lezers worden, dan zullen ze dat in steeds meer gevallen vooral via de school moeten worden. Een essentiële voorwaarde die vervuld moet worden om kinderen zich tot lezers te laten ontwikkelen is dat ze veel en verscheidene kennis opdoen van titels van boeken, namen van auteurs en bronnen van informatie over boeken. Koos Hawinkels laat na zijn inleiding een speelse didactiek zien om kinderen van de bovenbouw basisschool en de onderbouw voortgezet onderwijs in te lijven in het literaire systeem en hen kennis te laten nemen van titels, auteursnamen, genres enzovoorts. In de vorm van een aantal 'spelletjes' die bij leerlingen zeer populair was: ganzenborden, memory, kwartetten, legpuzzels, posters, doen de leerlingen die kennis spelenderwijs op. Spelletjes die gemaakt kunnen worden door de leraar, maar beter nog door de leerlingen. Door deze werkwijze, is gebleken, heeft het lezen bij kinderen veel positieve associaties en connotaties gekregen.

U kunt zich aanmelden door het voor U juiste bedrag te storten op gironummer 2933470 van RAIN te Utrecht, onder vermelding van Studiedag 'Leesbevordering' 24-01-'92 of door een briefje te sturen aan: RAIN, Hogeschool Midden Nederland, FEO, t.a.v.J. Clemens, Postbus 14007, 3508 SB Utrecht. In het laatste geval kunt U het bedrag nog aan de zaal voldoen. De deelnemers worden geplaatst in volgorde

van binnenkomst. Als er teveel aanmeldingen binnenkomen, krijgt U bericht wanneer U niet geplaatst bent.

Jeroen Clemens, bestuurslid RAIN.

Externe betrekkingen

Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs

In de lijn van de door onze stichting voorgestane doelstellingen beweegt zich in Leuven het Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs. Het verenigt leraren van alle talen uit het secundair onderwijs, het hoger onderwijs, onderwijs voor sociale promotie en privé-onderwijs, over vak- en diplomamuren heen 'om van elkaar te leren en aan elkaar aan te bieden'. Het WvT bestaat, blijkens de *Werkmap voor Taal- en Literatuuronderwijs* die het uitgeeft al minstens 15 jaar. Het heeft vier wergroepen, te weten: Taal en literatuur, waarvan onze leden Jan Uyttendaele en Michael Goethals zelf deel uitmaken, Expressie, Nederlands voor anderstaligen en Taal in TSO en BSO. Coördinator is Michael Goethals, werkzaam aan de Katholieke Universiteit Leuven.

In de nrs. 58 en 59 van de Werkmap troffen we bijvoorbeeld voor het literatuuronderwijs aan: *I Like That Stuff*, materiaal voor poëzielessen Engels 5de of 6de jaar (Michael Goethals), opdrachten rond het thema 'pesten' en het verhaal *De zwaan* van Roald Dahl, bedoeld voor de vierde klas secundair onderwijs (Hilde Vandormael), beide kort en krachtig en met common sense neergezet (nr. 58); een expressieles rond het gedicht *Thuiskomen* van Mischa de Vreede (Luc Vanhelmont) en een lesvoorbeeld Engels in verband met haiku's, waarbij zowel bestaande haiku's worden bekeken als haiku's geschreven (Lieve Schepers). Beide in het net verschenen nummer 59.

Adres: W.v.T., Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven, 016-28 47 64 (M. Goethals), 28 50 21 (A. Van Beveren), fax 28 50 25 (faculteit Letteren en Wijsbegeerte). (WdM)

Theatergroep Duizel

Hamlet van Shakespeare, *Antigone* van Jean Anouilh, *Een bruid in de morgen* van Hugo Claus. Deze toneelstukken zijn een greep uit het repertoire van Theatergroep Duizel in Amsterdam. De titels lijken zeker niet onmiddellijk te verraden dat deze theatergroep zich uitsluitend richt op jongeren van 12 tot en met 18 jaar. Toch is dat haar expliciete doelstelling: bekende of minder bekende stukken uit de (wereld) toneelliteratuur spelen voor middelbare scholieren. De stukken worden door middel van bewerking, vormgeving en muziek vertaald naar de dagelijkse realiteit van jongeren. Vaak gaat het daarbij om heel eenvoudige dingen die de afstand verkleinen. Walkmans, dagboeken, telefoons en spijkerbroeken komen in het verhaal van *Antigone* vanzelfsprekend niet voor. Toch zorgen onder andere deze attributen ervoor dat leerlingen zich heel gemakkelijk in *Antigone* kunnen verplaatsen.

Duizel speelt gedurende een periode van enkele maanden tot een half jaar een bepaald stuk en trekt daarmee van school naar school. Bij ieder stuk wordt een uitgebreide lesbrief gemaakt, zodat leerlingen de opvoering goed voorbereid kunnen gaan bekijken. Tot december van dit jaar wordt *Een bruid in de morgen* van Hugo

Claus gespeeld. In februari 1992 gaat *Kasimir en Karoline* van Ödön von Horvàth in première: ‘een spetterend stuk over de ellende waarin jonge mensen, balancerend op de rand van de maatschappij, terecht komen als ze het nèt niet redden. Ieder voor zich en God voor ons allen wordt dan het motto. Een wrang gegeven dat met veel humor en op muzikale wijze voor het voetlicht wordt gebracht’.

Het is zeer aan te raden om leerlingen kennis te maken met toneel door een produktie van Theatergroep Duizel. Veel docenten hebben daar uitstekende ervaringen mee. (AH)

Stichting Lezen

In 1988 is door de koninklijke Nederlandse Uitgeversbond, de Nederlandse Boekverkopersbond en het Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum de Stichting Lezen in het leven geroepen. Deze organisaties steunen samen met de Nederlandse Dagbladpers de coördinerende aktiviteiten van de stichting op het gebied van leesbevordering. De stichting stimuleert onderzoek naar leesgedrag, werft fondsen om projekten te ondersteunen en coördineert aktiviteiten die er zijn om lezen in het algemeen te bevorderen.

Heel nadrukkelijk gaat het hierbij om alle leeftijdsgroepen en alle vormen van gedrukte teksten. De doelgroep van een projekt kan dus gevormd worden door allochtonen of leidsters van peuterspeelzalen, door mensen op de werkvloer of leerlingen in het middelbaar onderwijs.

Per jaar kiest men een thema uit dat speciaal aandacht krijgt in projekten. Voor 1991 was dat ‘Lezen Thuis’, voor 1992 staat ‘Lezen Onder Jongeren’ op het programma, en voor 1993 is ‘Lezen Van Werknemers’ gepland.

‘Leesvaardigheid is een basisvoorwaarde om in onze maatschappij naar behoren te kunnen functioneren’, zo stelt de stichting in haar meerjarenplan. Men moet goed kunnen lezen om toegang te krijgen tot het culturele en wetenschappelijke erfgoed, en in het bedrijfsleven veroorzaakt funcioneel analfabetisme een probleem bij vacaturevervulling. Daarnaast richt de stichting zich ook op de waarde van lezen voor de persoonlijke ontplooiing van het individu.

Enkele voorbeelden van projekten die in samenwerking met de Stichting Lezen tot stand zijn gekomen zijn: ‘Doe Maar, Dicht Maar’, een poëzie-schrijfwedstrijd voor het voortgezet onderwijs, ‘Krant in de Klas’-week, ‘Story international’, Symposium ‘Boeken, ook voor baby's en peuters’, en ‘De Dag van de Literatuur’ van BulkBoek.

De stichting subsidieert ook projekten van derden die dan wel aan een aantal criteria moeten voldoen. Voor meer inlichtingen: Stichting Lezen, Keizersgracht 391, 1016 EJ Amsterdam, tel. 020-6230566. (AH)

Nascholing aan de V.U. Amsterdam (en in Zwolle)

Aan de Vrije Universiteit te Amsterdam kan men op korte termijn twee cursussen volgen, respectievelijk over literatuurkritiek en literatuurdidactiek.

In februari 1992 wordt er de cursus *Literatuurkritiek* gegeven voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen. In de cursus komen verschillende visies aan bod op de relatie tussen literaire kritiek en literatuurwetenschap. Verder wordt ingegaan op de bruikbaarheid van kritieken in de literatuurles. De data zijn 4, 11, 18 en 25 februari, de kosten bedragen f 25,-. Inlichtingen geeft het Bureau Lerarenopleiding, tel. 020 - 5487360.

Onder de titel *Literatuur en leerling: een antithese?* verzorgt de Lerarenopleiding van de VU een vakoverstijgende cursus Literatuurdidactiek. Binnen een theoretisch kader, geboden door de Algemene Literatuurwetenschap, belichten vakdidactici Klassieke Talen, Nederlands, Duits, Frans en Engels verschillende mogelijkheden om met literatuur in de klas om te gaan. Aan bod komen: de persoonlijke lezerservaring met name bij persuasieve teksten, de morele aspecten van literatuuronderwijs, beeld en literaire teksten, literatuur en leerlingbegeleiding en literatuur en lectuur. Gedurende vier college-avonden wordt ruimte geboden voor (enige) zelfwerkzaamheid en het bespreken van toepassingsmogelijkheden binnen het eigen vakgebied.

De cursus wordt nog op twee verschillende plaatsen gegeven:

- Amsterdam: 23 en 30 januari, 6 en 13 februari 1992
- Zwolle: 27 februari, 5, 12 en 19 maart 1992

Inlichtingen: Bureau Lerarenopleiding, tel. 020- 5487360. (WdM)

Weet je nog een leuk boek? Een cursus

Uit onderzoek blijkt steeds weer dat het gezin een belangrijke rol kan spelen bij het beïnvloeden van het leesgedrag van kinderen. Niet alleen de attitude van ouders ten opzichte van het lezen is daarbij van groot belang, ook het voorbeeldgedrag. Tussen die twee kunnen grote verschillen bestaan. Lang niet alle ouders die graag willen dat hun kinderen lezen, geven daartoe het voorbeeld door zelf, in het bijzijn van de kinderen, te lezen. De invloed van de volwassenen op het lezen van kinderen neemtenigszins af naarmate het kind ouder wordt. School- en leeftijdsgenoten nemen de voorbeeldfunctie geleidelijk over. De invloed van de ouders blijft echter nog steeds van belang. Vooral voor kinderen uit de onderbouw is dit van belang. Kinderen verwachten dat hun ouders adviezen kunnen geven bij het kiezen van een boek. En het kunnen geven van adviezen veronderstelt dat ouders inzicht hebben in het aanbod.

De cursus ‘Weet je nog een leuk boek?’ biedt ouders/verzorgers een reeks adviezen en stimulansen om hun opgroeiende kinderen te begeleiden op hun literaire tocht. Gedurende vier avonden worden met behulp van verschillende werkvormen de volgende punten uitgediept:

- Wat willen tieners lezen?
- Wat heeft de jeugdliteratuur deze groep te bieden?
- Welke rol spelen ouders/opvoeders daarin?
- Wat las u vroeger zelf?
- Voorlezen, kan dat nog?
- Een eigen bibliotheek opbouwen

- Boeken in huis
- Delen van leeservaringen
- Wat is het nut van boekbesprekingen?

De cursus wordt gecompleteerd met een informatiemap en een voordracht van een auteur voor tieners: Imme Dros, Paul Biegel, Tonke Dragt, Miep Diekmann, Tonny Vos. Een en ander vast te stellen in overleg met de organiserende school. De cursus is ontwikkeld door de Stichting Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur in samenwerking met de Stichting Schrijvers, School en Samenleving. De cursus wordt aan scholen aangeboden via het Bureau coördinatie nascholing. Voor meer informatie kan men zich richten tot mevr. I.C. Leenstra (tel. 071 - 274016) of schrijven aan het Bureau coördinatie nascholing, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden. (Toin Duijx)

Lesmateriaal literatuuronderwijs Duits

Via de Dictatencentrale van de K.U. Nijmegen kan men voor weinig geld nogal wat materiaal voor de literatuurles krijgen. Het bestaat uit de bundels *Populaire leessmaken 2*, f 8.95, 124 blz., codenummer 3.34.048;

Oude en nieuwe teksten 1, f 5.75, 84 blz., code 3.34.065;

Oude en nieuwe teksten 2, f 10.85, 170 blz., code 3.34.075; en

Literaturmodelle Unterstufe, f 8.45, 118 blz., code 3.34.053.

Populaire leessmaken 2 bevat vooral verslagen van lessen waarin met teksten rond Horror, Krimi en SF werd gewerkt. Het zijn lessen die werden ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd door leden van de werkgroep Literatuur van *Levende Talen* onder begeleiding van Martin Thijssen.

Oude en nieuwe teksten 1 en 2 bevatten teksten van wat oudere en recente datum én de lesmodellen die er bij horen. Het gaat dan vooral om de interpretatie van de tekst, de waardering ervoor en een inschatting van de geschiktheid voor een bepaalde doelgroep. Het materiaal is bedoeld voor bovenbouw havo en vwo en werd in het kader van hun vakdidactische opleiding ontwikkeld door studenten Duits.

Literaturmodelle Unterstufe biedt u vijftien teksten voorzien van lesmodellen. De teksten variëren van een halve tot twee bladzijden. De modellen kunnen doorgaans in één, soms twee lesuren worden uitgevoerd.

De genoemde prijzen zijn exclusief verzendkosten. Het per titel beschikbare aantal exemplaren is beperkt. Neem voor nadere informatie contact op met W. Hermans, Instituut Duits, K.U., Erasmusplein 1, postbus 9103, 6500 HD Nijmegen, telefoon 080-616205 of (secretariaat) 080-612196. U kunt ook rechtstreeks bestellen bij de Dictatencentrale A-faculteiten, Thomas van Aquinostraat 3, Postbus 9108, 6500 HK Nijmegen, tel. 080 - 616250. Vermeld duidelijk de codenummers. (Wim Hermans)

Boekbesprekingen

Literatuur van binnenuit

Tijdens een van mijn snuffelbezoeken aan een Londense boekhandel kwam ik enkele jaren geleden een schoolliteratuurboek tegen dat ook bruikbaar leek voor het onderwijs in Nederland gezien het niveau van de teksten en de aanpak.

Woodland heeft in zijn bundel *Inside Comprehension* elf proza en zes poëzietitels opgenomen; sommige zijn bekend (*Anne Frank Huis* van Andrew Motion en *The Real Thing* van William Trevor bijvoorbeeld), andere niet omdat het produkten zijn van 14- tot 16-jarigen (onder andere zijn eigen leerlingen en examenwerk van O-level kandidaten). Wat ze gemeen hebben is de uitdaging de lezer te betrekken bij de beschreven gebeurtenissen, en deze uitdaging buit Woodland uit. Zijn doel is betrokkenheid en creativiteit: 'The primary aim of *Inside Comprehension* is to involve the student in English language not only as critic and interpreter but as creator and sensitive human being: the original work from schools is there to emphasise the latter roles'.

Het boek biedt de docent een gedetailleerde werkwijze die de leerlingen inderdaad aktief maakt. De wat ongewone aanpak vraagt wel enige gewenning van de leerlingen (en docent) aan de procedure.

Elk hoofdstuk bestaat uit een tekst en zes delen. De voorbeelden die ik hierbij aanhaal zijn opdrachten bij het verhaal *Your Move* van Jacqueline Hodgson, een monoloog van een alleenstaande moeder tot haar zoon die in de gevangenis is beland, waarin ze hem vertelt van alle moeilijkheden die ze door hem heeft moeten doorstaan.

1. Involvement and expression

Nadat de tekst gelezen is (hardop door de docent of individueel) krijgt een aantal leerlingen daarbij een spreekopdracht: Wat zou deze persoon in die situatie gezegd kunnen hebben? De leerling formuleert (in gedachten of op papier) een zin die passend is en zo leven zij zich in in de figuren in de tekst. Deze zinnen worden achter elkaar uitgesproken waardoor het verhaal nog eens belicht wordt vanuit de verschillende mensen die het dragen. (In het voorbeeld-verhaal: 'The mother thinks aloud after the father has walked out on her...').

2. Scenario

Hier worden suggesties gedaan voor rollenspel en andere dramatische vormen (bijvoorbeeld Philip's father and mother: she breaks the news of her pregnancy').

3. Understanding and insight

In dit deel worden vragen gesteld op respectievelijk een elementair en een diepgaander niveau. De 'Insight'-vragen vereisen een kritische houding en creatief denken (bijvoorbeeld: 'What makes the mother hate Philip, what makes her love him? Write two short paragraphs').

4. Discussion

In de ‘Discussion’ worden de centrale ideeën van de tekst belicht door middel van vragen en opdrachten (‘Discuss some of the difficulties that face a single parent family, particularly when children are young. How can these difficulties be overcome?’).

5. Drama

Drama biedt de gelegenheid voor toneel van grotere lengte en diepgang (‘Devise a playlet in which Philip visits his mother in her old age. Invent at least one new character’).

6. Writing

Het laatste deel geeft een verscheidenheid aan schrijfopdrachten, zoals deze voorkomen in de essay-opdrachten van de centrale examens in Groot-Brittannië (‘In the form of another monologue, write Philip's reply to his mother’).

De delen bieden een grote variëteit aan werkvormen en je hoeft ook niet alles te doen. Woodland beveelt trouwens aan zijn boek niet van voor naar achter door te werken maar teksten te kiezen die je geschikt acht.

De aanpak biedt een aardige manier om een klas na de pauze wakker te houden. De methode is echter ook tijdrovend, niet voor alle teksten even geschikt en zal zeker gaan tegenstaan als je uitsluitend zo te werk gaat (‘Weer een rollenspel’, ‘Kreun, niet weer zo'n stom verhaal schrijven’).

Maar Woodland verdient een pluim voor zijn originele ideeën en in het bijzonder voor de prima tekstkeuze in zijn boek.

Anja Bijlsma-Lindaart

Christopher Woodland, *Inside Comprehension*, Cambridge University Press 1984.

Literature in a social context

Koos van Delzens driedelige literatuurserie voor de bovenbouw draagt als motto: ‘A real literary interest is an interest in man, society and civilization’ (F.R. Leavis) en de achtergrondinformatie bij de teksten bestaat uit een panorama van historische en culturele ontwikkelingen.

Starting Literature is bedoeld voor 4 vwo; *The 20th Century Basic Level* voor havo-4 en -5 en *The 20th Century Advanced Level* voor de laatste groepen van het vwo.

Het eerste deel kent een indeling naar genre (fictie/non-fictie; proza; poëzie), de beide andere delen volgen een chronologische lijn door de 20e eeuw en lijken opvallend veel op elkaar. *Advanced Level* biedt meer en soms andere teksten van veelal dezelfde auteurs; het *Basic Level* heeft een extra hoofdstuk over literatuur in het algemeen en de indeling in genres. Opvallend is de afwezigheid van dramateksten enerzijds en de grote aandacht voor poëzie anderzijds.

Starting Literature biedt na de inleiding geen theorie meer, de beide andere delen beginnen elk hoofdstuk met een overzicht van historische en culturele gebeurtenisssen, en leiden de teksten in met extra informatie omtrent de auteur. De teksten zijn voorzien van aantekeningen en woordverklaringen en

worden gevolgd door, veelal cognitieve, vragen. Slechts af en toe wordt er naar de mening van de leerling gevraagd, of een creatievere opdracht gegeven (‘Write your version of the ending, make comparisons that start with ‘autumn is like...’) Een zeer positief element in het ‘advanced’-deel is de bespreking van andere kunstuitingen uit dezelfde periode, vaak gerelateerd aan de zwart-wit illustraties.

Anja Bijlsma-Lindaart

Koos van Delzen, *Starting Literature, The 20th Century, Basic Level*.
The 20th Century, Advanced Level, Educaboek Culemborg 1991.

De nieuwe Grote Lijsters: Chapeau!

In het schooljaar 1990-1991 bracht Wolters-Noordhoff voor het eerst vijf romans die we gerust evergreens kunnen noemen voor vijfentwintig gulden, niet per stuk, maar sámen, en wat mij daar geweldig aan bevalt is, dat er steeds sprake is van facsimile-druk. Het voordeel daarvan is meervoudig: de lezer -meest scholieren en studenten voor wie de voordelige aanbieding geldt bij groepsgewijze aanschaf (het individu telt voor de serie van vijf f 67,50 neer)- maakt kennis met de oorspronkelijke layout; de drukwijze kan dankzij de kopieerkunst waarover we thans beschikken zeer goedkoop zijn; en gebruikt men secundaire literatuur bij de te lezen roman, dan is de kans groot dat de paginaverwijzingen in de titels kloppen. De boeken waar het om ging, waren met zorg gespreid over onze literatuur: twee van voor de oorlog: *Lijmen/Het been* en *Het verboden rijk*, en daarna telkens een uit een decennium: uit de jaren '60: *Het leven is vurrukkulluk*, uit de '70'er jaren *Een vlucht regenwulpen* en tenslotte uit de jaren '80 *Hersenschimmen*. De namen van de auteurs zijn overbodig, zo'n vertrouwde plaats nemen deze boeken in op de boekenlijst -of het moest *Het verboden rijk* van Slauerhoff zijn.

Was de eerste jaargang van de Grote Lijsters een mengeling van oud en jong, voor de tweede geldt deze formule in mindere mate. De keuze van Ronald Dietz, die 22 november zijn inaugurele receptie hield bij De Arbeiderspers, en Everhard Huizing is er een waar elke docent Nederlands verrukt van zal zijn. Deze keer kan de klas zich verlekkeren aan Nescio's prachtige verhalen -*De uitvreter/Titaantjes/Dichtertje*, waarbij de tekst van de 28e druk uit de Nimmer Dralend Reeks is gefacsimileerd. De verdere selectie is aanzienlijk recenter: *Vanwege een tere huid* dateert van 1973, maar *Bezonken rood, Bougainville* en *De aanslag* zijn alle drie uit de eerste helft van de 80'er jaren.

In 1990 hebben we, naar aanleiding van een der preadviezen voor de CVEN, al die heisa gehad over een gestandaardiseerde literatuurlijst. Als men bedenkt dat het bij deze Grote Lijsters ook om een Fikse Oplage gaat, zou de invloed van een slimme uitgever wel eens stelliger kunnen zijn dan het formele front van beleidsmakers en didactici zich realiseert: blijkens de drukgeschiedenis die in *De aanslag* is opgenomen, gaat het bij dat boek om het 384ste tot en met 480ste duizendtal. Dit wil zeggen dat de Grote Lijsters, aangezien je ze als vijftal

aanschaft, verschijnen in een oplage van 96.000 exemplaren! Hoeveel bovenbouwleerlingen hebben we eigenlijk? En als ik les gaf in de bovenbouw wist ik het wel: alle individuele keuzen ten spijt die leerlingen moeten kunnen maken, vormen die Grote Lijsters ideaal materiaal voor de klassikale bestudering van de literatuur. Wat zou het mooi zijn, wanneer de redactie volgend jaar één deel vult met een compilatie van drie of vier grote, beroemde gedichtenbundels, laat mij zeggen: *Snikken en grimlachjes, Mei, Het uur U, Parken en woestijnen* en *Een lege plek om te blijven*. Bijvoorbeeld. Wat zou het ook mooi zijn, wanneer de redactie rekening houdt met Wuustwezel en in elke serie minstens één Vlaamse evergreen meeneemt.

Al even tevreden kan men zijn over de Jonge Lijsters, dit jaar gestart, en wel met *Drie verschrikkelijke dagen, Wierook en tranen, Oorlogswinter, Geef me de ruimte* en *Ciske de rat*. Dat zijn boeken die het hopeloze gat tussen de kinderliteratuur en de grote literatuur prima overbruggen. In samenhang met de Lijsters noem ik voor Engels de Blackbirds. Voor beide nieuwe series geldt dezelfde formule, en dezelfde prijsstelling. In de eerste jaargang van de Blackbirds vinden we: *Wuthering Heights, Lord of the Flies, The Assistant* (van Bernard Malamud), *Cal* (van Bernard Mac Laverty) en *The Life & Loves of a She-Devil* (van Fay Weldon). Kan het zijn dat hier de mogelijkheden om meesterwerken in licentie af te drukken minder ruim voorhanden zijn?

De toelichtingen bij alle boeken zijn kort en krachtig: een paar bladzijden over het leven, een uitleg over de roman, een bloemlezing uit de oordelen over het werk. Net genoeg als achtergrond. Meer behoeft het ook niet te zijn. Dat kunnen we als docenten zelf wel. Wolters-Noordhoff én de uitgevers die hun eenmalige licentie gaven: chapeau! Hier is over nagedacht en dat kun je merken.

Wam de Moor

Overzichtelijke methode voor literatuuronderwijs Frans met matige tekstkeuze

Bij Educaboek verscheen de vierde druk van de *Introduction à la littérature francaise* van F. Chevy en I. Gorkovoi. Deze uitgave is, zoals in de inleiding wordt toegelicht, niet alleen van uiterlijk drastisch gewijzigd, maar ook inhoudelijk veranderd en aangevuld. De auteurs hebben gestreefd naar een grotere leesbaarheid van de tekstfragmenten, wat tot uiting komt in de keuze voor zoveel mogelijk integrale teksten in de vorm van een eenacter, een kort verhaal of gedicht. Het aantal vragen bij de teksten is uitgebreid, evenals vertalingen van woorden. Nieuw is het hoofdstuk ‘Francophonie’, waarin ook de Franstalige literatuur buiten Frankrijk aan bod komt. De doelgroep is de bovenbouw havovwo. De keuzes van de tekstfragmenten worden verder niet toegelicht.

Al bladerend valt mij de overzichtelijkheid op van de methode. Per tijdvak wordt kort een kenschets gegeven, waarbij een relatie wordt gelegd met de politieke en sociale context. Vervolgens komt een aantal representatieve auteurs aan bod met een korte biografie, een opsomming van ideeën en belangrijkste werken, en hun relatie met andere schrijvers. Hierbij is gelet op samenhang met de algemene tijdskenmerken, waardoor voor de leerling een homogeen beeld ontstaat. Een

nadeel vind ik persoonlijk dat de theorie in het Frans is gesteld, waardoor het reflecteren over inhouden mijns inziens bemoeilijkt wordt.

Het merendeel van de gepresenteerde schrijvers wordt gehonoreerd met een tekstfragment, dat varieert van elf regels tot bijna acht pagina's, waarbij de fragmenten langer worden naarmate ze eigentijdser zijn. De omvang van de tekstfragmenten maken van dit boek evengoed een bloemlezing als een literatuurmethode, wat voor mijn gevoel een belangrijk pluspunt is.

Uitgaande van de theorie lijkt vooral cultuuroverdracht het doel van de methode te zijn. De nadruk ligt op stromingen en hun vertegenwoordigers, waarbij het filosofische element in de gekozen tekstfragmenten meer uit de verf komt dan in andere methoden.

Een aantal fragmenten wordt gevolgd door enkele vragen over de tekst. Hierin komen de relaties aan bod tussen leven en werk van de schrijver, tussen schrijver en tijdvak, en tussen werk en maatschappij. Daarnaast moeten de leerlingen ook nadenken over de inhoud en de opbouw van de tekst. Steeds dient de tekst gekoppeld te worden aan de theorie.

In de inleiding wordt niet toegelicht welke motieven ten grondslag hebben gelegen aan de keuze van de tekstfragmenten. Duidelijk is, dat de auteurs gestreefd hebben naar een zo breed mogelijk scala van genres: gedichten, filosofisch proza, toneel, novellen, romans, brieven, sprookjes, autobiografische teksten. Teksten zijn niet alleen gekozen op grond van hun representativiteit (het merendeel van de teksten is canonbevestigend), maar ook omdat ze ontroerend, spannend, aangrijpend of humoristisch zijn. Zo is *Le lai du Laostic* van Marie de France niet alleen illustratief voor de amour courtois, maar sterk ontroerend omdat de nachtegaal symbool wordt voor een onmogelijke liefde. Het fragment uit *La Condition Humaine* van Malraux, waarin Katow zijn laatste restje cyanide aan zijn met hem gevangen genomen kameraden geeft en zo zelf een gruwelijke dood tegemoet gaat, illustreert niet alleen de filosofie van de actie van Malraux, maar houdt ook je aandacht tot het laatste geboeid. En een beter voorbeeld als *Le Phonographe*, een korte novelle van de Tunesische schrijfster Amina Khélifa, om het belang van de Franstalige Afrikaanse literatuur te benadrukken kan ik mij nauwelijks voorstellen.

Andere keuzes zijn minder sterk. Bij Nathalie Sarraute zou ik liever een voorbeeld hebben genomen uit *Le Planétarium* om daarmee het procédé van de sous-conversation te illustreren. En waarom geen passage nemen uit *Le Roi des Aulnes* van Tournier waarover in de theorie wordt uitgeweid? En de verovering van Emma Bovary door Rodolphe tijdens een ellenlange redevoering waar de lol al spoedig van af is, kan beter vervangen worden door de suggestieve passage van de dolle rit in de koets door Rouen.

De teksten die worden aangeboden lijken mij over het algemeen niet gemakkelijk, met name de filosofische teksten. Persoonlijk kan ik dit geen tekort noemen. Wel mis ik schrijvers die misschien wat minder ‘literair’ zijn, maar die de doelgroep wel aanspreken: Le Clézio, Cardinal, Arnothy, om er enkele te noemen, en waarom niet een Christine Aventin, een jong talent uit België dat schrijft over herkenbare gezinssituaties. Overigens vind ik de keuze wat de Belgische literatuur betreft ronduit bedroevend. Geen De Coster, geen Verhaeren, en wat de huidige tijd betreft, geen Pierre Mertens. Onze zuiderburen verdienen beter.

Introduction à la littérature francaise is een methode die ruime gebruiksmogelijkheden biedt: cultuuroverdracht, leesplezier, zelfwerkzaamheid. Wel zal de docent zelf keuzes moeten maken, omdat de behandeling van de totale inhoud voor de meeste vreemdetalenleraren geen haalbare kaart (meer) is. Zo kan hij, na een korte behandeling van de theorie, met de klas de teksten behandelen die hij leuk vindt. Hij kan zich wat een aantal perioden betreft, tot die theorie beperken. Hij kan ook uitsluitend een aantal teksten behandelen en die laten verwerken middels creatieve opdrachten. Hij kan bepaalde perioden zelfstandig door leerlingen laten verwerken bijvoorbeeld via een scriptie. Al met al een methode die zowel letterlijk gevolgd kan worden als ruimte biedt voor de eigen inbreng van leerling en docent. Voorwaarde is wel, dat de docent zich in de meerderheid van de teksten moet kunnen vinden.

Camiel van Woerkum

F. Chevy en I. Gorkovoi, *Introduction à la littérature francaise*. Educaboek Culemborg 1991, vierde druk.

Rectificatie

In veel branches geldt, dat elke aandacht -positief of negatief- voor een produkt de naamsbekendheid verhoogt en uiteindelijk positief effect heeft. In de wetenschap ligt dit anders. Vandaar dat ik graag een drietal punten recht wil zetten naar aanleiding van de -overigens positieve- bespreking van mijn dissertatie door Anja Bijlsma in het vorige nummer van Tsjip.

De vijf literatuurboeken die ik uitvoerig onderzocht heb, zijn: *Kurz und bündig, Spiegel der deutschen Literatur, Zeitbild und Dichtung, Deutsche Dichtung* en *Durchblicke*. De door Anja Bijlsma genoemde titels *Ueberblick über die deutsche Literatur, Deutsche Literatur* en *Duitse literatuur vanaf 1500 tot heden*, zijn niet meer verkrijgbaar, maar werden nog wel in mijn doctoraalscriptie van 1986 besproken. De overige 28 gebruikte titels, goed voor 24% van de markt, werden niet in het verdere onderzoek betrokken, omdat de verzamelde gegevens niet representatief zouden zijn. De derde en laatste correctie betreft de uitvoerigheid van het onderzoek. Van de vijf literatuurboeken zijn alle hoofdstukken in de analyses betrokken, dus niet alleen de hoofdstukken over *Romantik* en *Expressionismus*. Deze beperking gold wel voor mijn doctoraalscriptie.

Eus Schalkwijk

Onze excuses, ook tegenover de lezers van dit blad. Redactie.

Bij het omslag

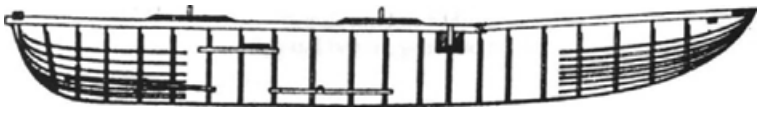
De illustraties die dit nummer sieren vonden we in een wat merkwaardige uitgave uit 1957, met in zekere zin een provinciaal karakter: *Journal de Bord de Saint-Brendan à la recherche du Paradis*. Ze werd evident gepubliceerd uit liefde voor Bretagne, de Bretonse kust, de vissers die er hun werk doen, en er was de schrijver, Robert-Yves Creston, veel aan gelegen om duidelijk te maken hoe sterk de relatie is tussen de reizen van de Ierse heilige Brennain en de Franse kuststreek waaraan de schrijver zijn hart heeft verpand.

Bijna tot zijn verdriet constateerde Creston in zijn boek dat de heilige hem in geen enkel opzicht deed denken aan de heiligen die aan de vele Bretonse kerkjes hun mooie namen hebben gegeven. Brandaan leefde lang voor de reisverhalen ontstonden die we in ‘Biegels Anderland in de klas’ bespraken: van 484 tot 578. Hij werd 94 jaar. En er zijn ook in Bretagne de nodige kerkjes naar hem genoemd, bijvoorbeeld in Penthièvre (Côtes-du-Nord) en Léon (Finistère). Geen geneeskrachtige bron gaf hij zijn naam, ‘mais il avait autrechose terriblement original, Brendan, c'était un vrai marin’. Creston wijst erop, dat de handschriften waarover we beschikken in feite stuk voor stuk registraties zijn van orale varianten van Brandaans verhaal.

Paul Biegel is daar in *Anderland*, waarover elders in dit nummer geschreven wordt, eveneens vanuit gegaan (al liggen de verdiensten van zijn verhaal, zoals ook Jan van der Vegt constateerde ergens anders): ‘De Kelten hebben zich lang verzet tegen het vastnagelen van woorden in schrift’ (p. 7). Creston durfde het aan om de figuren uit het verhaal te laten herleven in wat hij beschouwde als een scheepsjournaal. Parafraserend, uitbreidend, zoekend naar de plaatsen waar hij Brandaan vermoedde maakte Creston, twintig jaar vóór Tim Severin, een boek rond een boek, fascinerend en spiritueel, lyrisch, zeer Frans.

Het boek bevat naast allerlei historische feitelijkheden, foto-afdrukken van handschriften en bouwvallen van oude kloosters, getekende kaartjes over de excpansie van de Ierse monniken, Crestons literaire verbeelding, bestaande uit monologen in de ik-vorm en beschouwingen van buiten af. Het is interessant om te zien hoe elk Brandaan-versie haar eigen literaire bronnen heeft: de Franse steunt vooral op veel Franse bronnen en daarover gaat ook de secundaire literatuur.

‘Graphismes’ noemt Creston de versieringen die wij in zijn boek aantroffen. Ze werden door hem ontleend aan middeleeuwse manuscripten uit de kloosters van Kells, Armagh, Durrow en Lichfield. Wij hadden ook kunnen putten uit de prachtige serie illustraties die in de editie van Maartje Draak is te vinden. Maar we bezweken toch, mede omdat de andere tekeningen voor ieder bereikbaar zijn en deze niet, voor de bijna ruige zwier die de wat onbeholpen tekenaar aan de arabesken heeft gegeven. (WdM)



[Bijlage. Kalle, 12 jaar Portret van een lezer uit Zweden. Piet-Hein van de Ven]

1 Vier gevangenen

Het was midden op de open zee. De 'Don Pedro', een klein maar goed toegerust vaartuig, koerste naar het Zuid-Westen. Alle zeilen waren bijgezet en de oranje vlag en wimpel van Portland wapperde aan de top van de mast. De zee wierp kleine heuveltjes op en was blauw en leeg zover het oog reikte.
In een donker laadruim zaten vier gevangenen. Hun handen en voeten waren met touwen gebonden. Ze konden zich nauwelijks verroeren. Één keer per dag kwam de scheepskok met eten. Hij had medelijden met hen en gaf hen vaak beter eten dan de kapitein had bevolen.
Behalve de kok zagen ze niemand. Daarom begonnen ze elkaar te vertellen wie ze waren en waar ze vandaan kwamen. Want ze waren niet samen gevangen genomen.
Laban vertelde het eerst. Hij was groot en breed gebouwd en had een baard.
'Ik was stuurman op een handelsschip dat op Oost-Indië voer en kruiden laadde. Jullie weten dat de brute Salamander prins Portos heeft verdreven en zo de macht in Portland greep. Toen we terugkwamen van onze laatste reis besloot hij dat ons schip moest worden gebruikt voor het vervoer van gevangenen naar het Steeneiland. En dat zijn er heel wat, want hij duldt niet dat iemand anders denkt dan hij. Massa's gevangenen. Ik weet waar ik het over heb. Nou ja, onze kapitein en ik werden naar de burcht ontboden om nieuwe orders te ontvangen. Maar de kapitein weigerde de handel eraan te geven, hij wou niet dat het schip dienst zou doen als oorlogsboot of gevangenenschip. 'U zult meer verdienen, heerser, als u van gevangenenschepen handelsschepen zou maken', zei hij. 'Wachters', schreeuwde de Salamander meteen, 'smijt hem in de donkerste kerker'. En de soldaten grepen de kapitein en zetten hem gevangen onder in de burcht.
'Zo, stuurman Laban', zei hij tegen mij, 'nu is het schip zonder chef. Wil jij kapitein worden?' 'Ik wil zeker kapitein worden, maar niet op een van je gevangenenschepen die onschuldige mensen naar het Steeneiland vervoeren'.
'Onschuldige', gilde hij, 'je zult zelf naar het Steeneiland en stenen bikken tot je niet meer kun staan. Wachters, weg met hem'.
En nu zit ik hier en ben zelf op weg naar het Steeneiland', besloot Laban en wond zich zo op, dat hij met zijn gebonden handen een houten kist tot gruzelementen sloeg. Hij was beresterk en als hij kwaad werd, had hij nog meer kracht.
Daarna vertelde de kleine meneer Velamson zijn verhaal. Hij was apotheker in de hoofdstad, Portsburg. Zijn oude vrouw was stervende. Hij verzorgde haar en gaf haar medicijnen. Op een avond, zij lag in bed en

hield zijn hand vast, kwamen de soldaten van de Salamander en bevalen hem om direct naar de heerser te gaan. Toen hij weigerde, grepen ze hem in zijn kraag en sloegen hem door de straten tot in de grote ridderzaal waar de Salamander zat. 'Apotheker, je zult een sterk giftige drank voor me maken', zei hij. 'Ik moet me ontdoen van enkele vervelende personen, die denken dat ze het land beter kunnen regeren dan ik'. 'Maar....hoogedele heer, gifmengen is toch al lang verboden in Portland', antwoordde meneer Velamson. 'Hier is alleen ongehoorzaamheid aan mij verboden!' schreeuwde de Salamander. 'Nu hoe zit het?' 'Dat is niks voor een apotheker, heer. Ik moet mensen helpen om te leven, niet om dood te gaan. Bovendien heeft mijn vrouw... 'Wachters, het Steeneiland!' Meneer Velamsons vrouw was diezelfde avond gestorven en hijzelf was in het laadruim van de Don Pedro gegooid. 'Het was beter in de tijd van de oude Portos', zuchtte hij en zweeg.
Laban werd zo kwaad over meneer Velamsons verhaal dat hij in zijn woede de touwen rond zijn handen kapot rukte en de losse einden van zich af slingerde. Hij wou zich tegen de deur gooien, die aan de buitenkant met een balk vergrendeld was. 'Stop', zei Jesse. 'Je begint niets tegen alle wachters daarbuiten. Maak onze touwen los en luister naar mij'.

Op 13 september 1988 lezen de leerlingen van klas 5 van de Albanoschool in Landskrona in Zuid-Zweden[1] het eerste inleidende hoofdstuk van het zeeroververhaal *Veronica*, geschreven door Bengt Ingelstam. Leraar Jan Nilsson heeft het boek kort geïntroduceerd, het uitgedeeld en de leerlingen gevraagd te gaan lezen.

Het eerste hoofdstuk voert de lezers naar het donkere laadruim van een gevangenenschip dat op weg is naar het beruchte Steeneiland, waar de brute Salamander diegenen opbergt, die niet onder zijn juk willen bukken. We schrijven de 17e eeuw als de Salamander de wettige en rechtvaardige heerser Portos van Portland heeft verdreven. De vier gevangenen, Laban, Velamson, Jesse en Licke zitten gebonden in het laadruim. In korte flash backs leert de lezer hun geschiedenis kennen. Ze hebben alle vier op een eigen wijze de heerser getrotseerd.

Laban, de grootste en sterkste van de vier, vertelt zoals we zagen het eerst. Dan volgt het verhaal van de apotheker. Jesse, de volgende, is boer. Hij weigerde zich te laten recruteren voor het leger van de Salamander. Hij is gevangen genomen, maar zijn geliefde Veronica weet van niets. Ze zit thuis in Portland naar hem uit te kijken. Licke is een jongen van wie de vader vlugschriften tegen de tyran schrijft. Toen Licke op een dag de Salamander zag kon hij zich niet inhouden en stak zijn tong uit tegen hem. Toen de Salamander dat zag riep hij meteen zijn soldaten: 'Het Steeneiland, het Steeneiland'.

Wanneer Laban de verhalen van zijn medegevangenen hoort wordt hij zo razend, dat het hem lukt zijn boeien te verbreken. Hij weet zelfs de deur

van het laadruim te forceren. Dan bereikt het verhaal een dramatisch hoogtepunt. De soldaten worden verrast door de vier gevangenen en na een korte maar hevige strijd aan dek springen de vier overboord en vluchten zwemmend naar een dichtbij eiland. Daar verbergen ze zich in de struiken. Vanuit hun schuilplaats zien ze hoe de soldaten naar het eiland roeien om hen te zoeken. Ze besluiten dan om snel terug te zwemmen. Er onstaat een nieuw, kortdurend gevecht met de achtergebleven soldaten. Met de onverwachte hulp van de kok weten ze te winnen en lukt het hen het schip te kapen. Ze varen naar open zee, geven het schip een nieuwe naam, Veronica, en rusten wat uit van alle vermoeienissen.

2 Een rollenspel

Op dat moment in het verhaal wordt het individueel lezen onderbroken. Jan Nilsson heeft de klas gezegd niet verder te lezen. Hij heeft een rollenspel gepland, waarin de leerlingen de kans krijgen zelf op het tot nu toe gelezene door te borduren. Het rollenspel handelt vooral over de kok, die vergeleken met de vier anderen voor de lezers tamelijk anoniem is gebleven. Wie is hij? Waarom heeft hij de anderen geholpen? Waar komt hij vandaan en wat heeft hij gedaan? Zijn levensverhaal vormt, in tegenstelling tot dat van de vier gevangenen, een open plek in het verhaal. Het doel van het rollenspel is dat de leerlingen de fictieve situatie verder uitbouwen en op een eigen wijze die open plek invullen, als een soort medevertellers[2].

De leerlingen worden ingedeeld in groepen. Ze verdwijnen voor een deel in diverse vertrekken om het rollenspel voor te bereiden en te oefenen. Ze zullen het later in de klas voor elkaar opvoeren.

Zelf blijf ik bij een groepje in de klas. Mijn collega-onderzoeker, Lars-Göran Malmgren, gaat met een tweede groepje mee en Jan Nilsson met een derde. Ieder van ons maakt observatie-aantekeningen over wat er in het groepje gebeurt. Omdat in mijn bijdrage een leerling[3] centraal staat uit de groep van Lars-Göran, citeer ik een deel van diens observatie-aantekeningen:

> *De groep bestaat uit Anna, Sandra, Håkan, Johan en Kalle. Sandra en Håan ruziën erover wie de kok mag spelen. Anna stelt voor te loten. Dat gebeurt, zonder dat het besloten is. Håkan blijft zeuren. De jongens zijn het oneens met de meisjes. Håkan blijft aanhouden. Sandra geeft toe en stelt voor dat Håkan de kok speelt. Nu Håkan heeft gewonnen betoont hij zich ridderlijk. Hij geeft de rol van de kok over aan Sandra. Hij is heel actief bij het verdelen van de overige rollen. Kalle krijgt de rol die overblijft.*

> *Johan en Kalle houden zich stil gedurende de discussies. De discussies spelen zich af tussen Anna en Sandra aan de ene kant en Håkan aan de andere kant. Håkan/Johan enerzijds en Anna/Sandra anderzijds wisselen 'betekenisvolle' blikken. Kalle houdt zich afzijdig van het sociale spel tussen beide sexen. Hij zit, ook letterlijk, buiten de groep*.

De groep voert het rollenspel op na de middagpauze. Ik constateer dat ze een erg kort spel vertonen. De kok blijkt uit Australië te komen. Hij is vroeger rijk geweest, maar werd later ziek en arm. Hij is gegrepen door de soldaten van de Salamander toen hij meel probeerde te stelen om zijn honger te kunnen stillen. De groep heeft zich piratesk aangekleed en geschminkt. Het spel wordt gedomineerd door Håkan en Sandra. Kalle en Johan zijn slechts lijfelijk aanwezig. Na het spel geven de leerlingen zichzelf de schuld van het slechte resultaat. Håkan en anderen verwijten Kalle dat hij enkele antwoorden heeft vergeten.

Het zal duidelijk zijn dat Kalle zich ophoudt aan de schaduwzijde van de activiteiten. Ik zou ook kunnen zeggen dat hij daar door zijn meer zelfbewuste groepsgenoten wordt neergezet. Kalle is in deze onderwijsperiode, zoals in vele andere, een stille leerling. Hij roert zich niet, bevindt zich steeds in de periferie van de onderwijsactiviteiten. In Lars-Görans en in mijn eigen observatie-aantekeningen komt Kalle nauwelijks voor, meestal wordt hij afgeschilderd als zittend in zijn bank met zijn hoofd op zijn armen, met een afwezige blik in de ogen.

Kalle hoort tot de leerlingen die gemakkelijk aan de aandacht ontsnappen. Hij behoort tot de leerlingen die 'gemakkelijk te hanteren' zijn; hij stoort niet, hij neemt geen initiatieven. Dit gegeven vormt een van de redenen om meer speciaal op Kalle te gaan letten. Wat voor jongen is hij, hoe reageert hij op *Veronica*?

In deze bijdrage presenteer ik een eerste aanzet tot een 'lezersportret' van Kalle. Ik schilder hem 'in drie lagen'. Eerst beschrijf ik Kalle's positie in de klas. Dan ga ik in op zijn manier van omgaan met cultuur en literatuur buiten de school en in school. Vervolgens beschrijf ik zijn reacties op *Veronica*. Maar eerst beschrijf ik het kader waarbinnen een portret van Kalle is ontworpen.

3 Onderzoek naar literatuuronderwijs

Een 'lezersportret' is een genre dat gebruikt wordt in onderzoek naar de tekstreceptie van leerlingen. Zulk onderzoek wordt uitgevoerd binnen de 'Pedagogiska Gruppen' in Lund in Zweden. De groep bestaat uit didactici, medewerkers van het instituut voor literatuurwetenschap van de universiteit van Lund en leraren. Sinds ruim tien jaar voeren leden van deze groep kleinschalig onderzoek uit naar de praktijk van nieuwe vormen van

moedertaal- en literatuuronderwijs (voor meer informatie verwijs ik naar Van de Ven 1989 en 1991). Sinds 1988 werk ik samen met twee leden van deze groep. Lars-Göran Malmgren is literatuurdidacticus en Jan Nilsson was tot voor kort leraar in het 'mellanstadium'. Onze samenwerking vindt plaats in het kader van het International Mothertongue Education Network, een samenwerkingsverband van onderzoekers, lerarenopleiders en leraren uit twaalf Europese landen. Wie meer wil weten over het IMEN en over mijn samenwerking met Jan en Lars-Göran leze Delnoy/Van de Ven 1988. Ik geef hieronder slechts informatie die me voor het begrijpen van het kader rond Kalle's lezersportret nodig lijkt.

Het onderzoek naar literatuuronderwijs richt zich op twee samenhangende terreinen. Men beschrijft en analyseert de gang van zaken in 'lessen literatuur' en men besteedt aandacht aan hoe leerlingen lezen, hoe ze reageren op teksten, wat ze ervan leren, wat niet, enzovoorts. Het onderzoek poogt de kennis te ontwikkelen over een tamelijk onbekend aspect van het literatuuronderwijs: hoe gaan leerlingen met teksten om. Tot nu toe was het onderzoek in Lund gericht op leerlingen van het Högstadiet (13-16 jaar oud), van het Zweedse Gymnasium (16-18 à 20 jaar) en in het volwassenenonderwijs. Het onderzoek naar het literatuuronderwijs in de klas van Jan Nilsson is het eerste onder kinderen van 12-13 jaar. Het onderzoek resulteert in een beschrijving en een analyse van twee jaar thematisch literatuuronderwijs. Het mondt daarnaast uit in een serie lezersportretten. Tot nu toe zijn enkele detailstudies verschenen. Een ervan behelst de introductiefase rond het lezen van *Veronica* (Malmgren/Van de Ven 1989). Een andere studie vormt een eerste aanzet tot een lezersportret van Kalle (Malmgren/Van de Ven 1990)[4]. In zo'n lezersportret wordt de receptie geschetst van een aantal boeken door één leerling. Het portret wordt samengesteld uit bevindingen uit interviews met en observaties van die leerling, uit leesverslagen en andere door de leerling geschreven teksten, enzovoorts.

Jan Nilsson geeft thematisch literatuuronderwijs. Hij integreert literatuur met vakken als geschiedenis en maatschappijleer. Literatuur vormt voor hem een belangrijke bron van informatie over mens en samenleving in heden en verleden. Hij kiest (jeugd)boeken rond relevante thema's, laat kinderen die boeken lezen, praat er met hen over, geeft hen diverse verwerkingsopdrachten (schrijven, drama, tekenen, muziek, documenteren). Hij probeert steeds boven het verhaal uit te stijgen naar algemeen menselijke problemen, maar poogt tegelijkertijd de aandacht voor die problemen in te bedden in de dagelijkse ervaringen van zijn leerlingen. Het onderhavige thema is democratie. Het thema start met het lezen van *Veronica*.

4 Kalle thuis en op school

In het leraardagboek van Jan Nilsson en in onze observaties van het begin van het schooljaar in klas 5 verschijnt Kalle als een stille, teruggetrokken leerling. Hij maakt een afwezige en dromerige indruk. Hij werkt stilletjes aan de hem gestelde opdrachten en blijkt vaak moeite te hebben zich te concentreren. Met name doet zich dat probleem voor bij schrijven, tekenen, luisteren naar het hardop lezen door anderen. Tijdens groepswerk is hij nogal passief en laat het initiatief over aan anderen. Hij laat zich zelden horen in klassediscussies.

Hij neemt ook sociaal bezien een plaats in in de periferie van de klas. Niet alleen in het lokaal, maar ook daarbuiten, op de speelplaats en op het voetbalveld hoort hij er niet ‘echt’ bij, al heb ik met eigen ogen kunnen zien dat Kalle een van de betere voetballers van de klas is en ook als zodanig wordt erkend. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Håkan, die bij het voetballen luidkeels uiting geeft aan winst- of verliesemoties, lijkt Kalle dat alles stil te observeren of te ondergaan.

In een van de interviews vroeg Lars-Göran hem wie zijn vrienden waren. Kalle noemde iemand uit een andere klas. Kalle is naar onze stellige overtuiging een outsider in de klas.

Zijn vrije tijd is ruim gevuld. Hij is in de laatste zomervakantie voor klas 5 met het hele gezin wezen zeilen en naar een zeilschool geweest. Hij besteedt veel vrije tijd aan muziek. Hij speelt ‘key-board’ in een bandje.

Aan het begin van klas 4 constateerde Jan Nilsson dat Kalle geen sterke lezer was. Hij had moeite met stilzitten, hij wees bij met zijn wijsvinger, maakte veel fouten door ‘radend lezen’. Bij stillezen bewoog hij zijn lippen en fluisterde de woorden voor zichzelf. In de loop van het jaar merkte Jan Nilsson op dat Kalle's lezen meer geautomatiseerd werd. Hij las vloeiender, maar maakte nog wel veel fouten door raden, met name bij functiewoorden. Het lezen van een tekst(gedeelte) kostte hem wel veel inspanning. Als hij klaar was, was hij duidelijk moe. De vraag is of Kalle zich wel een echt geautomatiseerd lezen heeft aangeleerd. Toch kan Jan constateren dat Kalle desondanks begrijpt wat hij leest. Hij kan heel gemakkelijk de inhoud van een tekst gedetailleerd recapituleren. Kalle heeft het dus niet gemakkelijk met leestaken. Schrijfopdrachten gaan hem nog moeizamer af. Hij schrijft langzaam en vindt het moeilijk dat wat hij heeft bedacht op papier te krijgen.

Kalle heeft een welbesteed vrije-tijdsleven. Zeilen, muziek, voetballen. Toch brengt hij ook veel tijd door voor de TV en de video. In het ‘boek over mezelf’, dat hij in klas 4 schreef, vertelt hij veel TV en video te kijken. In een enquête naar vrije-tijdsactiviteiten, door Jan onder zijn leerlingen afgenomen, vertelt Kalle dat hij speciaal geïnteresseerd is in horrorfilms.

Hij bevestigt dit in een interview met Lars-Göran, enkele weken vóór het lezen van *Veronica*.

Lars-Göran vindt Kalle gemakkelijk te interviewen. Ook ik heb ervaren dat hij in het persoonlijk gesprek ontspannen is en vrijuit over van alles praat, dit in tegenstelling tot zijn zwijgen in de groep. In de interviews vertelt hij gemakkelijk over zijn reacties op allerlei teksten. Hij noemt enkele films die hij goed vindt - en vaker heeft gezien (video). Hij vertelt over *Indiana Jones*, over *The Goonies*, een ruimtefilm *V*, over *North and South* (over de Amerikaanse burgeroorlog). Hij is vooral te spreken over *Indiana Jones* en *The Goonies*. Beide films hebben hem klaarblijkelijk gefascineerd.

The Goonies gaat volgens hem over een groep jongens en meisjes die in berggrotten op zoek zijn naar een verborgen schat. Zijn relaas over de film is zeer gedetailleerd en gaat ten koste van de samenhang. Een voorbeeld: Kalle beschrijft hoe de groep erin slaagt door te dringen in de berg:

> Kalle:
> '*Ze spelen op een doodshoofdorgel. Dat is een groot, een groot doodshoofd met twee gekruiste beenderen. Zo moet je spelen. Ze lijken op de vingers van een dode, een skelet, zo moet je erop spelen. Het ziet eruit ... Als je geen accoord speelt, zo wordt dat genoemd, dan ben je dood. Nu is er een meisje dat al speelt vanaf dat ze drie jaar was. Nu heeft ze een paar noten ontdekt op de achterkant van de kaart. Zo gauw ze die verkeerd speelt, komt er een geluid dat de berg doet afbrokkelen. Ze weet ten slotte een brug te doen vormen, zodat ze naar binnen kunnen*'.
> Lars-G.:
> '*Naar binnen kunnen?*'
> Kalle:
> '*Ze gaat naar binnen over de brug en dan zegt de broer van het kleine jongetje,...nou ja, eerst vangen ze hem en dan zegt zijn moeder dat ze hem moeten slaan als hij zijn broer niet vindt en dan vinden ze hem en dan komen hij en twee meisjes erbij. Dan gebeuren er heel veel dingen. Dan is er een doodshoofdsdoorgang waar ze naar binnen rennen. Ze rennen de mond in*'.

Binnen in de berg beleven de kinderen en massa avonturen. Uiteindelijk lukt het hen aan allerlei gevaar te ontsnappen en weer uit de berg te komen. Kalle's navertelling van de film bestaat uit een reconstructie van diverse spannende episodes en horroreffecten. Hij kiest gebeurtenissen die hem blijkbaar hebben gefascineerd en die hij zich herinnert. Hij onthoudt met name allerlei technische details en effecten.

> Kalle:
> '*Nou zit daar een kleine bokshandschoen (hij demonstreert dat). Als nou iemand op die knop drukt dan komt die handschoen naar buiten en wie in de weg staat krijgt een dreun*'.
> Lars-G.:
>
> '*Dus die zit op de borst?*'
> Kalle:

‘Ja, die zit hier en dan BANG! en dan heeft hij een klein pistool met een soort van zuigmond en als iemand op hem mikt met een

pistool dan drukt hij op een knopje en dan raakt het dat pistool en dat valt dan op de grond'.

Kalle vertelt de film alsof hij bij de handeling betrokken is geweest, lid van de groep kinderen was. Hij gebruikt nogal eens de tweede persoon als hij beschrijft hoe kinderen uit de groep handelen: 'Zo, dan kom jij en je...'. Kalle reconstrueert het verhaal om zo te zeggen van binnenuit. Hij springt van de hak op de tak, zodat het moeilijk te volgen is wie wie is, hoe het verhaal nu precies verloopt. Maar dat alles is vanzelfsprekend voor wie 'erbij' was. Kalle houdt, zou je kunnen zeggen, geen rekening met de context waarin hij het verhaal navertelt. Hij leeft zich opnieuw in. Dat blijkt ook uit zijn manier van navertellen: hij fluistert, gesticuleert, beweegt zich als in het verhaal.

Een wat gewaagde conclusie zou kunnen zijn dat Kalle het verhaal navertelt als een soort van schaduwlid van de groep, een groep die erin slaagt alle problemen op te lossen. Hij straalt tijdens het navertellen een soort trots uit van 'we-hebben-het-geklaard'. Als we hierop doorspeculeren kunnen we zeggen dat Kalle in de film de vrienden vindt, die hij in zijn eigen leven niet kent. Hij heeft de film meermalen gezien en vond hem steeds de moeite waard.

De receptie van deze film blijkt stereotiep voor Kalle's receptie van andere films, van boeken. Hij vertelt over *Indiana Jones* op eenzelfde gefascineerde wijze, met een zelfde aandacht voor details, effecten, horror, spanning. Met name de wijzen waarop de held steeds weer aan gevaar weet te ontsnappen, zich steeds weer uit gevangenschap redt, steeds weer weet te overleven houdt hem bezig. Je zou kunnen zeggen dat de spanning tussen vrijheid en gevangenschap hem buitenmate boeit.

'We-hebben-het-geklaard', 'we-zaten-vast-en-nu-zijn-we-vrij' zijn twee motieven die voortdurend in zijn navertellen van films terugkeren. Dat geldt ook voor hoe hij boeken navertelt. Hij heeft een aantal boeken gelezen uit de serie *De Vijf* van Enid Blyton. Hij vindt ze spannend, er gebeurt meteen van alles in die boeken. Het stoort hem niet dat die boeken sterk op elkaar lijken. Integendeel, hij beklemtoont dat in elk boek de vijf gevangen genomen worden en zichzelf toch steeds weer weten te bevrijden. Ook zijn navertellen van meer 'klassieke' jeugdboeken als *Huckleberry Finn* en *The Hound of the Baskervilles*, boeken die hij thuis las (geleend van de bieb) kenmerkt zich door de aandacht voor details, voor spannende momenten, zodanig dat ook nu weer de reconstructie van de plot vaag blijft. Hij weet zelfs korte dialogen uit *Huck Finn* te reproduceren. Hij gaat uitvoerig in op de fascinerende effecten van de *Hound of the Baskervilles*. Zo vertelt hij met veel verve hoe aan het einde van het verhaal de hond verschijnt als een lichtgevend monster, en hoe dat effect werd bereikt.

5 Kalle's receptiepatroon

Wat ik tot nu toe schreef over Kalle's receptie van boeken en films is voornamelijk gedistilleerd uit een lang interview dat Lars-Göran Malmgren hem afnam, enkele weken voor het lezen van *Veronica*. De indruk die we uit dat interview kregen over Kalle's receptie wordt bevestigd in andere interviews over andere teksten, op school gelezen. Ik denk dat het goed is op te merken dat Lars-Göran en ik onafhankelijk van elkaar enkele van die interviews hebben geanalyseerd en daarna onze analyses hebben vergeleken. We kwamen tot sterk overeenkomstige conclusies. Hoewel de diverse teksten tot verschillende genres behoren, vertoont Kalle's receptie een tamelijk algemeen patroon. Dat geldt zelfs voor de teksten op school gelezen, hoewel die teksten niet de horroreffecten kennen van de vrije-tijdsteksten en de films. Het algemene patroon geldt in grote lijnen voor de receptie van boeken én van films. Kalle is gefixeerd op dramatische episodes, op het overleven van vallen en hindernissen, op fascinerende effecten. In eerdere lezersportretten geconstrueerd in Lund (Malmgren 1986) blijkt vaak dat receptiepatronen zich kenmerken door persoonlijke thema's, die per lezer kunnen verschillen. De lezer focust, selecteert, projecteert en interpreteert nogal eens verschillende teksten op overeenkomstige wijze, in overeenstemming met die persoonlijke thema's. Deze thema's vertegenwoordigen wat McCormick en Waller (1987) noemen het ‘general repertoire’ van de lezer. Volgens McCormick en Waller kennen zowel de tekst als de lezer over twee repertoires, een algemeen en een literair repertoire. Tekst én lezer kennen een voorstelling van de werkelijkheid, een ‘ideologie’ waarin veelal verborgen normen en waarden aanwezig zijn. Tekst en lezer kennen ook een literair repertoire, waarin literaire normen en waarden vertegenwoordigd zijn (in de vorm van literaire technieken en vormen). Lezen nu is het samentreffen van het algemene en literaire repertoire van de tekst met die van de lezer. In het geval van Kalle kun je zeggen dat hij lezend speurt naar aspecten van zijn algemene repertoire, naar zijn persoonlijke thema's. Dergelijke thema's zijn verwoord in de interviews:

1. Het gevoel van *gevangen en opgesloten zijn* versus het gevoel van *ontsnappen en bevrijden*. Kalle's navertellingen kenmerken zich door deze dualiteit. Het lijkt belangrijk voor hem in verhalen dat er dreiging is van valkuilen en gevangenissen, maar dat er ook ontsnappen en overleven is.
2. De ervaring van het *samen doen*. We zouden wat speculatief kunnen stellen dat Kalle graag deel uitmaakt van de groep helden in zijn verhalen. Herhaaldelijk presenteert hij verhalen alsof hij er zelf bij was.

3. *Het vermogen tot handelen*. Het nemen van initiatieven, iets laten gebeuren, het je redden in moeilijke situaties. Kalle's navertellingen zijn eerder reconstructies van dergelijke dramatische episodes dan van het hele verhaal.

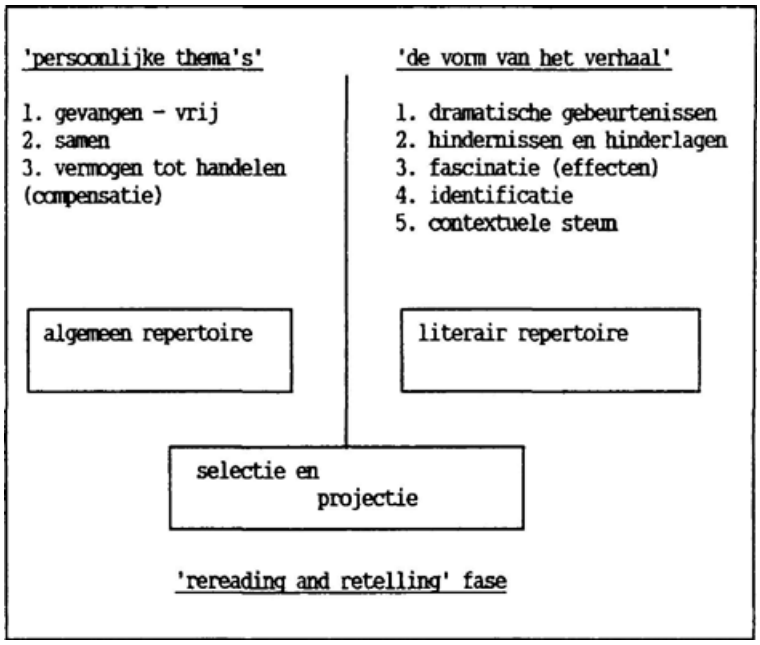
Het is aantrekkelijk om dergelijke persoonlijke thema's te verbinden met Kalle's alledaagse en schoolse realiteit, waarin hij weinig of geen vrienden heeft, niet behoort tot de initiatiefnemers, eerder een zwakke en ondergeschikte positie innneemt dan een dominante. Het is onvermijdelijk Kalle's receptiepatroon te interpreteren in termen van compensatie. In de fictieve wereld slaagt hij waar hij in het echte leven faalt. Deze persoonlijke thema's, deze persoonlijke receptie, vertoont een sterke samenhang met Kalle's literaire voorkeur. In de interviews verwoordt Kalle enkele duidelijke kenmerken van zijn literaire repertoire:

1 Hij is zeer gevoelig voor spanning in een verhaal, voor *dramatische episodes*.
2 Hij verkiest verhalen die langs een duidelijk chronologische lijn verlopen, waarin de helden in korte tijd van de ene *hindernis* naar de volgende *hinderlaag* gaan en steeds weer de meest verbazingwekkende gevaren trotseren.
3 Kalle is *gefascineerd door effecten*, speciale horroreffecten, schrikeffecten enzovoorts. De fictie is hier relevanter dan de realiteit.
4 Hij *identificeert* zichzelf graag met de helden, de kinderen, die vaak volwassen slechterikken te slim af zijn.
5 Hij prefereert verhalen die hem meteen *midden in de actie* plaatsen. Hij wil geen verhalen die een lange aanlooptijd kennen. Tijd, plaats en handeling moeten zonder uitstel en zonder complicaties worden gepresenteerd. Hij houdt niet van onduidelijkheden, van ‘open plekken’. We zouden kunnen zeggen dat Kalle nogal wat *contextuele steun* nodig heeft, of liever dat hij gebrek aan contextuele steun als hinderlijk ervaart.

Tegen de achtergrond van deze invulling van zijn algemene en zijn literaire repertoire is het begrijpelijk dat Kalle de horrorfilms en de boeken van *De Vijf* (Blyton) prefeert boven *Huck Finn* en boeken gelezen op school. Opvallend is dat Kalle uit boeken uit de laatste categorie voornamelijk dat reproduceert wat hem aantrekt in *De Vijf*, in de diverse films. Hij *selecteert* als het ware in zijn receptie van die boeken en in die zin vormt zijn receptie van die diverse teksten een - waarschijnlijk voor hemzelf verborgen - projectie van zijn meer algemene repertoire. Door selectie en projectie verkrijgt Kalle een zich herhalende ervaring. Er is een soort van overeenkomst tussen *De Vijf* en de diverse films: de films ziet Kalle herhaaldelijk opnieuw (video), *De Vijf* vormen als het ware ook een voortdurende herhaling. We zouden kunnen zeggen dat Kalle zich

bevindt in wat Fry heeft genoemd een ‘rereading and retelling phase of the development of literary response’ (Fry 1986).

We kunnen het receptiepatroon samenvatten in schema 1.



6 Kalle's receptie van *Veronica*

Het lezen van *Veronica* vormt onderdeel van een periode van thematisch literatuuronderwijs. Begrippen als democratie, onderdrukking, dictatuur spelen een belangrijke rol in *Veronica*. Het boek verschaft de kinderen verschillende leeservaringen rond deze begrippen. Het presenteert een chronologisch geordend verhaal van onderdrukking naar bevrijding, een dualiteit van helden en schurken, vrolijke en fantasierijke passages. Er is een grote mate van contextuele steun. Personen en plaatsen worden in de loop van het verhaal uitvoerig geïntroduceerd. Maar het boek probeert ook meer complexe ervaringen rond democratie en dictatuur teweeg te brengen. Het stelt aan de orde in hoeverre opstand en protest gewettigd

zijn, in hoeverre een ‘wettig’ gezag in de persoon van Portos zonder meer prevaleert boven een illegaal gezag van de Salamander. Om met de schrijver te spreken: wat moet je doen als een dergelijk illegaal gezag een goed en rechtvaardig bestuur uitoefent?

Laban speelt de hoofdrol. Hij is de vanzelfsprekende leider van de ‘piraten’ aan boord van Veronica, sterk, moedig, rechtvaardig en zo goed als onoverwinnelijk. Hij is een soort Robin Hood ter zee, met vermogens à la Indiana Jones. Tezamen met zijn nieuwe vrienden begint hij de opstand tegen de Salamander. Na het kapen van het schip beleven de vrienden diverse avonturen. Ze slagen erin meer gevangenen te verlossen en leven samen in een soort van democratie-ter-zee. Avontuur na avontuur vindt plaats en uiteindelijk slagen ze erin Portland tot opstand te brengen en de Salamander te overwinnen. De weg naar die bevrijding voert langs allerlei hindernissen, hinderlagen en grote gevaren, maar de bemanning weet voortdurend te overleven. Dramatische zeeslagen en gevechten met verrassende uitkomsten vormen een wezenlijk bestanddeel op de route naar het gelukkige einde.

Het verhaal biedt Kalle alles wat hij nodig heeft. Het wordt verteld in chronologische ordening, zonder open plekken wat betreft tijd en ruimte en geeft dus veel contextuele steun. Het verhaal over Laban en zijn vrolijke bende, die ontsnappen uit gevangenschap, anderen bevrijden en hindernissen en hinderlagen overwinnen in dramatische en verrassende gebeurtenissen, die Portland bevrijden en besluiten met een groots feest in de burcht van de overheerser - hoe reageert Kalle op dit boek?

Twee interviews met Kalle geven antwoord op deze vraag. Het eerste interview vond plaats direct na het lezen van het inleidende hoofdstuk (zie boven). Het is een interview midden in het leesproces. Gegeven wat we over Kalle weten is zijn antwoord op de eerste open vraag tamelijk verrassend.

Lars-G.:
‘*Je las het eerste hoofdstuk, tot bladzijde* 23. *Hoe vond je het?*’
Kalle:
‘*Ja, het was, ...je kunt niet zeggen dat het spannend was, maar eh, raar, ja*’.
Lars-G.:
‘*Was het raar*?’
Kalle:
‘*Ja, want het was een beetje, nou ja, je werd gedwongen om erheen te gaan. Maar voor een deel geloof ik niet dat ze naar dat eiland zouden moeten*’.
Lars-G.:
‘*Nee. Welk eiland bedoel je*?’
Kalle:
‘*Het Steeneiland*’.
LLars-G.:
‘*Het Steeneiland. Wat bedoel je, dat ze er niet heen zouden moeten? Kun je dat uitleggen*?’
Kalle:
‘*Nee, dat is een beetje moeilijker*’.

Lars-G.:
‘*Ik begrijp niet goed wat je bedoelt....Kun je het nog een keer zeggen*?’

Kalle:
'*Dat sommigen makkelijker werden gestraft dan anderen*'.
Lars-G.:
'*Jaja, wat bedoel je, dat sommigen makkelijker werden gestraft dananderen*?
Kalle:
'*Dat als je iets doet, maar vooral als je iets niet kunt uitvinden, je hoeft dan nog niet direct naar de gevangenis. Hier hebben we rechters en van alles. Nu was het alleen maar daarheen als je iets verkeerd had gedaan. Ze konden zich niet verdedigen. Het was alleen maar daarheen. Naar het Steeneiland. Ik dacht dat een heleboel er niet heen zouden moeten, dat ze mochten zeggen wat ze meenden, dachten en wilden. Wat ik ervan begreep was was dat het alleen maar was daarheen met ze*'.

Kalles allereerste reactie vertoont niet zijn gebruikelijke gefascineerd zijn. Hij reconstrueert het verhaal niet op zijn gewone wijze in dramatische episodes van gevangenschap, vlucht, 'we-hebben-het-weer-gered'. Hij kiest een ander perspectief, waar hij duidelijk moeite mee heeft, maar de opeenvolgende vragen helpen hem te verwoorden wat hij bedoelt. Hij reageert op een moreel niveau. Hij is verontwaardigd over de onrechtvaardigheden.

Overigens geeft Kalle in datzelfde interview aan dat het boek hem leuk lijkt. Hij wil graag verder lezen. Hij noemt enkele details uit het eerste hoofdstuk die hem getroffen hebben.

Het tweede interview vond plaats toen Kalle het boek uit had. In dat interview reageert hij wel op de verwachte wijze op het boek. Het boek was gemakkelijk te lezen en spannend. Hij wijst met name op drie dramatische episodes die hij levendig navertelt. Alle drie zijn het episodes waarin Laban c.s. het onverwacht tot nog weten te klaren. Opnieuw valt waar te nemen hoezeer Kalle door dergelijke passages wordt gefascineerd. We kunnen ook constateren dat het passages zijn die Kalle gemakkelijk kan visualiseren. Hij vertelt gesticulerend, wijzend, demonstererend. We kunnen veronderstellen dat hij er behoefte aan heeft te zien wat hij leest. Om een beeld te kunnen vormen heeft hij contextuele steun nodig, maar ook de steun van zijn eigen 'voorkennis' van dergelijke verhalen.

Het werk rond *Veronica* wordt afgerond met een opdracht voor de hele klas. De leerlingen fabriceren samen een afbeelding van het piratenschip in 'king-size' formaat langs de muur van de klas. Jan Nilsson kiest Kalle als de leider van het project. Dit vanwege Kalle's know how aangaande boten en zeilen. Kalle is duidelijk vereerd met deze taak. Toch is hij in interviews niet onverdeeld positief over de opdracht. Dat heeft ongetwijfeld te maken met de stille strijd die bij de uitvoering van de opdracht wordt gevoerd tussen Kalle en Hákan, de 'normale' en dominante organisator van de klas. Waar Kalle onder alle omstandigheden een goed begrip van ook complexe tekstgedeeltes toont, toont hij zich hier een meester-lezer. Hij legt in het interview aan Lars-Göran een aantal passages

uit, die voor Lars-Göran (en mij) heel moeilijk te begrijpen waren vanwege de vele scheepstermen. Ook daarbij blijkt hoe goed hij kan visualiseren.

Zijn behoefte aan contextuele steun wordt opnieuw heel duidelijk bij een andere opdracht. De leerlingen moeten een verhaal schrijven over de jeugd van de Salamander en zo weer een open plek in het verhaal opvullen. De Salamander is immers een personage dat slechts wordt neergezet als een grimmige tyran, zonder levensverhaal en achtergrond. Een van de meisjes in de klas wees op die open plek in een gesprek over *Veronica*. Jan Nilsson greep zijn kans en formuleerde de opdracht. Maar dat blijkt voor Kalle een te moeilijke opdracht. Hij heeft het er erg moeilijk mee en klaagt in het interview over het feit dat de tekst hem geen informatie geeft om de opdracht te kunnen klaren. Kalle slaagt er dan ook niet in een duidelijk beeld van de Salamander te geven. Opnieuw blijkt hoezeer Kalle afhankelijk is van de tekst en hoe hij niet in staat is om vanuit enige literaire voorkennis deze open plek te vullen, zich een voorstelling van een der figuren te vormen. De achtergrond van de Salamander is waarschijnlijk te abstract voor Kalle om zich er een opvatting over te kunnen maken. Hij is niet in staat tussen de regels te lezen.

Concluderend kunnen we zeggen dat Kalles receptie van *Veronica* in overeenstemming is met het algemene receptiepatroon dat we eerder bij hem ontdekten. Hij leest *Veronica* om aan zijn behoefte aan spanning te voldoen, om dat wat hem aantrekt in boeken en films ook in *Veronica* te herkennen. Maar tegelijkertijd vinden we een spoortje van een meer intellectuele en reflecterende reactie in zijn verontwaardiging over het onrecht de mensen van Portland aangedaan. Zijn eerste reactie betreft morele aspecten van *Veronica*. Wel is het zo dat die eerste reactie verdwijnt. In het tweede interview uit hij zijn verontwaardiging niet meer, zelfs niet als Lars-Göran er expliciet naar vraagt.

Kalle is in de interviews ook niet in staat om verband te leggen tussen het thema democratie en het lezen van *Veronica*. Voor de leraar functioneert het leven aan boord van het schip als een microscopisch perspectief op maatschappelijke problemen. Het leven aan boord wordt geleefd door personen die kiezen voor rechtvaardigheid, gelijkheid, democratische besluitvorming. Daarom heeft de leraar het boek gekozen. Ik zou kunnen zeggen dat zijn keuze van het boek een bepaalde interpretatie ervan inhoudt, een leraarstekst, die hij probeert de leerlingen te verhelderen door met hen over het boek te spreken en hen allerlei productieve en creatieve opdrachten te laten uitvoeren. Maar Kalle ziet geen thematische samenhang. Deze meer abstracte en intellectuele receptie blijft buiten zijn blikveld. Kalle leest meer met zijn lijf dan met zijn hoofd. We kunnen de mogelijke respectievelijk daadwerkelijke receptie als volgt schematiseren:

Schema 2

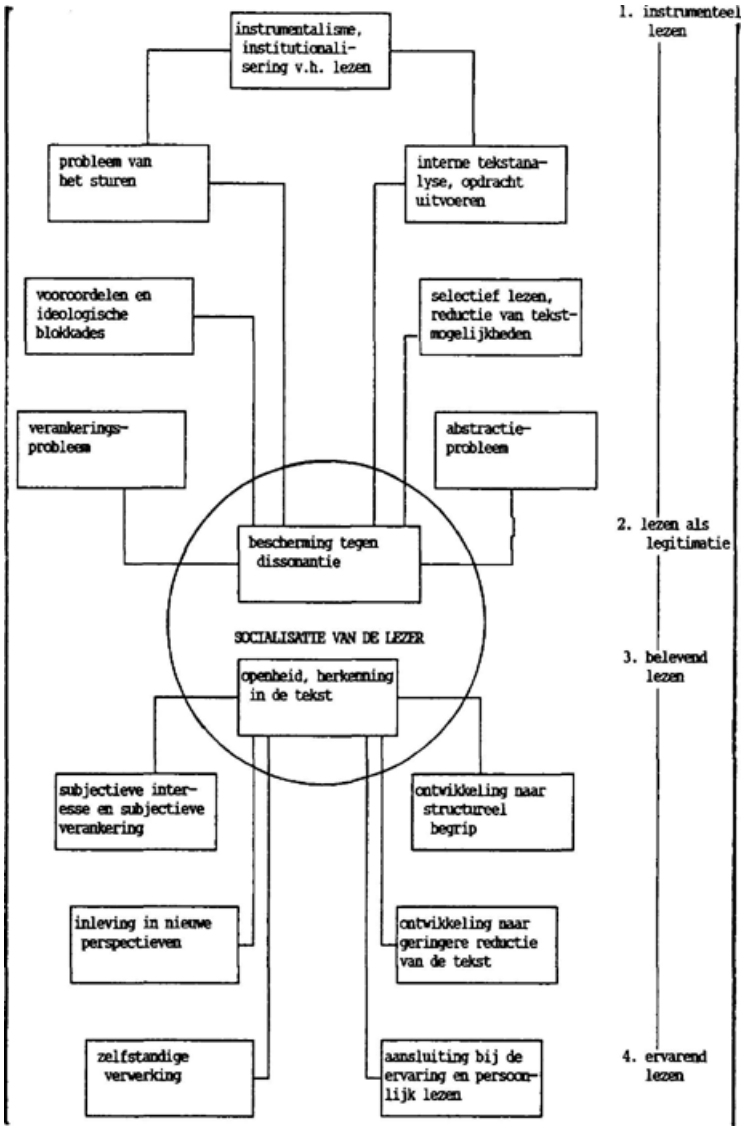
1.	Intellectuele reflectie: abstract de onderliggende thematische samenhang
2.	Intellectuele reflectie: concreet de morele episode
3.	Lezen met het lijf belevende receptie beleven van spanning e.d.

Kalle leest op niveau 3: lezen met het lijf, terwijl de leraar streeft naar niveau 1: de intellectuele reflectie, de thematische samenhang, waarin van het verhaal geabstraheerd relevante maatschappelijke thema's door de leerlingen worden verkend. Kalle blijkt in staat tot een intellectuele reflectie vanuit een concrete passage, een concrete gebeurtenis in het boek (niveau 2). Vanuit een wat optimistische visie kunnen we stellen dat hier voor Kalle een mogelijke ingang tot het eerste niveau ligt: zijn morele verontwaardiging kan een eerste stap zijn in die richting, als tenminste de leraar erin slaagt de morele verontwaardiging opnieuw op te roepen, andere teksten te laten lezen waarin een overeenkomstig gegeven aan de orde is en Kalle weet te stimuleren tot een dergelijk lezen. Het gaat er in Jan Nilssons literatuuronderwijs om de emotionele en esthetische beleving te koppelen aan het ontwikkelen van kennis, aan een intellectuele nieuwsgierigheid naar mensen en naar hoe mensen met elkaar omgaan. Het algemeen repertoire moet verbonden worden met het literaire repertoire. McCormick en Waller spreken van de noodzaak tot ‘strong reading’. De lezer moet in staat zijn het literaire repertoire van de tekst te analyseren en de daarin vormgegeven ideologische lading van de tekst te herkennen. Lezers moeten achterhalen wat een tekst hen wil laten lezen en hoe dat in zijn werk gaat, maar ze moeten ook kunnen kiezen voor de mogelijkheid die ‘voorgeschreven’ wijze van lezen te weerstaan en de tekst hun eigen betekenis te verlenen. In het geval van Kalle kan zijn verontwaardiging een opening bieden meer uit de tekst (en andere teksten) te halen dan alleen maar spanning en horror. Een belangrijke voorwaarde voor het bereiken van een dergelijk doel van literatuuronderwijs ligt in de mogelijkheid voor lezers/leerlingen dergelijke aspecten in teksten te herkennen. Dat blijkt uit resultaten van receptie-onderzoek.

7 Resultaten van receptie-onderzoek

Malmgren en Nilsson werken binnen de Pedagogiska Gruppen aan ontwikkeling van en onderzoek naar nieuwe vormen van literatuuronderwijs. In dat onderwijs gaat het erom leerlingen literatuur te leren lezen, te leren zien als bron van kennis over eigen leven en maatschappij. De receptie van teksten door leerlingen is een van de belangrijkste aandachtspunten. De afgelopen tien jaar is een aantal kwalitatieve case-studies uitgevoerd naar deze vormen van literatuuronderwijs in het volwassenenonderwijs en aan leerlingen in het Högstadium en het Gymnasium. Malmgren 1986 vat een groot deel van het onderzoek samen in het volgende schema, zie schema 3 hiernaast.

Het schema is gebaseerd op het verschil tussen belevend lezen en ervarend lezen. Dit verschil speelt een belangrijke rol in de Zweedse discussie over literatuuronderwijs (zie ook Delnoy/Van de Ven 1990). Belevend lezen is volgens velen een belangrijke mogelijkheid kinderen tot lezen te brengen, men mag denken aan ons Nederlandse begrip leesplezier. Belevend lezen staat tegenover informatief lezen (van vooral zakelijke teksten). De Pedagogische Gruppen vindt deze tweedeling onjuist. De groep ijvert voor een minder vrijblijvende benadering van literatuur en literatuuronderwijs: ervarend lezen. Belevend lezen kenmerkt zich door herkenning, door een positieve identificatie van de lezer met de tekst, waarbij de emotionele lading van de tekst een rol speelt. Ervarend lezen omvat lezen als beleven, maar voegt daar een dimensie aan toe: het lezen leidt tot nieuwe inzichten en nieuwe perspectieven op de werkelijkheid. Het schema kent twee polen, twee uiterste vormen van lezen zoals men die in het onderzoek heeft aangetroffen: instrumenteel lezen en ervarend lezen. Ervarend lezen is lezen waarbij kennisontwikkeling tot stand komt, instrumenteel lezen is alles behalve dat: het is het schools lezen, het lezen omdat het moet, met zo weinig mogelijk moeite, het niet meer dan vervullen van een schoolse opdracht. De socialisatie van de lezer vormt een belangrijke factor die lezen kan sturen in de richting van instrumenteel of ervarend lezen. Lezers bezitten een neiging tot bescherming tegen de tekst, of juist tot ‘openstaan voor’. Die neiging wordt gevormd in de socialisatie van de lezer, zijn/haar identiteitsontwikkeling en ervaringen binnen het gezin, vriendschappen, school, werk, vrije tijd enzovoorts. In het socialisatieproces worden interpretaties, behoeften, verwachtingen gevormd die afschermen van dan wel openstaan voor bepaalde teksten kunnen impliceren. Analyses van lezersreceptie van teksten wijzen uit dat de socialisatie een dominante factor is bij de ontwikkeling van het lezen in de richting van intstrumenteel dan wel ervarend lezen. Let wel, de socialisatie is geen alles determinerende factor. Open


instrumentalisme, institutionalisering v.h. lezen
probleem van het sturen
interne tekstanalyse, opdracht uitvoeren
voorcordelen en ideologische blokkades
selectief lezen, reductie van tekstmogelijkheden
verankeringsprobleem
abstractieprobleem
bescherming tegen dissonantie
SOCIALISATIE VAN DE LEZER
openheid, herkenning in de tekst
subjectieve interesse en subjectieve verankering
ontwikkeling naar structureel begrip
inleving in nieuwe perspectieven
ontwikkeling naar geringere reductie van de tekst
zelfstandige verwerking
aansluiting bij de ervaring en persoonlijk lezen
1. instrumenteel lezen
2. lezen als legitimatie
3. belevend lezen
4. ervarend lezen

staan voor dan wel afschermen van kan voorkomen binnen één klas, kan zich afwisselend voordoen binnen de receptie van één lezer.

Tussen deze uitersten loopt een ontwikkelingslijn en een spanningsveld. In het midden daarvan bevindt zich belevend lezen, in een conflictsituatie tussen afschermen en openstaan voor. Bij belevend lezen zijn er tendensen waarneembaar tot lezen als 'legitimatie' (zie onder). Maar belevend lezen is ook een noodzakelijke voorwaarde voor ervarend lezen.

Vanuit het spanningsveld in het midden geeft het schema naar boven toe aan wat men aantrof bij lezers in onderwijs dat tendeert naar instrumenteel lezen. Enerzijds zijn het verschijnselen die duiden op instrumenteel lezen, anderzijds zijn het factoren die sturen in de richting van instrumenteel lezen. Naar beneden toe in het schema vindt men verschijnselen/factoren die duiden op ervarend lezen. Ik werk beide richtingen kort uit.

Bescherming tegen wat een tekst mogelijk te bieden heeft kan worden verklaard vanuit de dissonantietheorie. Mensen weigeren soms interpersoonlijke en/of sociale problemen te erkennen, omdat die erkenning het door hen opgebouwde persoonlijke evenwicht verstoort. Onaangename zaken worden genegeerd, vermoedelijk ook omdat erkenning zou leiden tot onvermogen tot handelen. Accepteren dat de 'dingen zijn zoals ze nu eenmaal zijn' helpt mensen hun plaats te vinden temidden van anderen. Die acceptatie legitimeert de bestaande situatie. Aspecten in een tekst die tegen de geaccepteerde situatie ingaan worden genegeerd. Het ter discussie stellen van vooroordelen, het verwoorden van ideologische alternatieven wordt niet op prijs gesteld. Het algemene repertoire van de tekst botst tezeer met dat van de lezer.

Het is moeilijk voor veel leerlingen hun ervaringen in het leven van alledag te verankeren in meer structurele maatschappelijke en historische verbanden. Problemen die ze ervaren in het dagelijks leven of de problemen van personen in boeken zijn persoonlijke problemen, waar ieder zelf 'schuld' aan is. Teksten die deze problemen verwoorden als meer structureel van aard roepen dan ook abstractie-problemen op. Dit alles kan ertoe leiden dat leerlingen zulke teksten benaderen vanuit een schoolse taakopvatting: welke antwoorden verwacht de leraar van hen? Die willen ze leveren, meer niet. Dergelijke teksten worden dus 'gereduceerd' gelezen.

Deze problemen van leerlingen roepen bij leraren vaak een tegengestelde reactie op. De leraar wil dat leerlingen wel de structurele verbanden zien, erkennen dat een tekst meer te bieden heeft dan een persoonlijke geschiedenis. Malmgren spreekt in dezen van een interactie tussen leraar en leerlingen gekenmerkt door een 'overtuigingsconfrontatie'. De leraar stuurt de recptie nolens volens in de door hem gewenst richting. In een dergelijke interactie worden de laatste openingen naar enige persoonlijke ervaring afgesloten. Uiteindelijk zijn de leerlingen ervan overtuigd dat

er maar één mogelijke interpretatie van de tekst is, dat de tekst een absolute structuur heeft, een vastliggende inhoud. De lezer is niet in staat tot 'strong reading'.

Belevend lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor ervarend lezen. Herkenning van de eigen ervaring, van de eigen werkeljkheid kan een 'entreebiljet' zijn naar een bredere, open receptie van de tekst én van de werkelijkheid buiten de tekst. Die herkenning maakt een ontwikkeling mogelijk naar een meer gedistantieerde en interpreterende verwerking van de tekst, naar nieuwe perspectieven op de werkelijkheid. Herkenning kan leiden tot acceptatie en interpretatie van 'vreemde' aspecten van een tekst. Hier schuilt evenwel het gevaar van een te theoretische benadering. Als het 'vreemde' in een tekst alleen wordt benaderd vanuit bijvoorbeeld literair theoretische interpretatiekaders wordt het lezen slechts interpretatie van tekstvorm en symboliek. Het 'grote moment' van de subjectieve herkenning, van de vergelijking met de eigen ervaringen gaat verloren in een dergelijke tekstanalytische benadering. De mogelijkheid van herkenning van eigen ervarngen in een tekst is van groot belang voor een leesproces dat openingen biedt voor zowel het begrip van een tekst als het persoonlijke gebruik ervan, een zelfstandige verwerking. Een didactische consequentie van dit alles is dat de teksten die men kiest in de klas mogelijkheden tot herkenning en inleving moeten bieden. Dat is de voorwaarde voor het ontwikkelen van ervarend lezen.

Malmgren wijst nadrukkelijk op het voorlopige karakter van het schema. Het betreft een uiterst complexe materie. Definitieve verbanden tussen diverse factoren kunnen vooralsnog niet worden geformuleerd.

8 Discussie

Wat hebben we in Nederland nu aan dit Zweeds onderzoek? De Nederlandse discussie over literatuuronderwijs spitst zich in mijn waarneming vooral toe op twee punten: tekstbestudering versus tekstervaring en verplichte versus individuele lijst. Vanuit de 'Lund-visie' op literatuuronderwijs (die men overigens ook aantreft in Deense en Noorse publikaties, en die overigens in alle drie de landen niet bepaald onomstreden is) moet het duidelijk zijn dat de tekstbestuderende aanpak voornamelijk het literaire repertoire van een tekst aan de orde stelt. Er wordt geen verband gelegd met het algemene repertoire. In termen van het schema: er vindt geen verankering plaats van nieuwe kennis over de werkeljkheid. Maar ook de in Nederland gepropageerde tekstervaringsmethoden schieten te kort. Die methoden zijn gericht op de individuele receptie, op het belang van de tekst voor de persoonlijke ontwikkeling (vgl. Dirksen 1989). Het 'structurele' aspect, het verankeren van persoonlijke ontwikkeling, problemen, spanningen enzovoorts in een maatschappelijke en hi-

storische samenhang ontbreekt. Natuurlijk hoeft men deze opvatting over literatuuronderwijs niet te delen. Ik vind die visie echter zeer de moeite waard. Voor mij verwoordt de Pedagogiska Gruppen met die visie een kernelement van het humanistische ‘kennen’. En dat moet behouden blijven en versterkt worden, anders wordt onze maatschappij meer en meer gekenmerkt door een ééndimensionale ‘no-nonsense’ visie op cultuur. Hoe men ook denkt over de visie op literatuuronderwijs van de groep uit Lund, mij lijkt dat de resultaten van het receptie-onderzoek in elk geval implicaties hebben in de discussie over de lijst. Als men wil dat boeken voor leerlingen iets ‘betekenen’, dient men te zorgen voor ‘herkenning’, voor ‘beleving’. Dat is een heel ander criterium voor het selecteren van boeken dan de gecanoniseerde literaire waarde. Voor de goede orde moet vermeld worden dat in het thematisch literatuuronderwijs dat werd onderzocht wel degelijk ook ‘klassieke’ meesterwerken werden gelezen. Met name die werken die een specifiek licht op bepaalde, hopelijk voor leerlingen herkenbare, problemen aan de orde stellen.

Natuurlijk kan men een lijst samenstellen die de canon representeert. Natuurlijk kan men die verplicht voorschrijven. De kans dat er uiterst ‘instrumenteel’ gelezen wordt, lijkt me dan evenwel heel groot. Is literatuur niet meer waard dan zulk lezen? Om het apodictisch te formuleren: wat weegt zwaarder, de lijst of het lezen?

Literatuur

Delnoy, R. & P-H. van de Ven, ‘Jeugdboeken in een klas in Zweden. Kijken naar moedertaalonderwijs, in een internationaal verband’. In: *Moer*, 1988, 6, 32-40.
Delnoy, R. & P.-H. van de Ven, ‘Literatuuronderwijs en basisvorming: de leerling centraal. Gesprekken over literatuuronderwijs in Scandinavië’. In: *Spiegel* 8 (1990) 3, 89-102.
Dirksen, J., ‘Reader response criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp’. In: *Levende Talen* 446 (1989), 749-756.
Fry, D., *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes: Open University Press 1985.
Malmgren, L.-G., *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
Malmgren, L.-G., Kalle - ett läserporträtt. In: E. Hansen (red.), *Laesning - oplevels og viden. 7 forelaesinger i anledning af det Internationale Laeseår 1990*. København: Danmarks Laererhøjskole 1990, 77-98.

Malmgren, L-G. & P-H. van de Ven, *Reading literature in comprehensive school (Age 11-13). A speculative analysis of two events. A Swedish contribution to IMEN in accordance to the HELP model*. Occasional paper in Mother Tongue Education 1, Enschede: VALO-M, 1989.
Malmgren, L.-G. & P.-H. van de Ven, *Kalle, a reader's portrait. A speculative analysis within the IMEN research project Reading Literature in Comprehensive School (Age 11-13)*. Occasional paper in Mother Tongue Education 4, Enschede: VALO-M, 1990.
McCormick, K. & G. Waller, 'Text, reader, ideology'. In: *Poetics* 16 (1987) 1, 193-208.
Ven, P-H. van de, 'Historische aspecten van literatuuronderwijs en de crisis in de humaniora; impressies van en rond een conferentie'. In: *Spiegel* 7 (1989) 1, 57-74.
Ven, P.-H. van de, 'Leraren onderzoeken eigen onderwijs in Scandinavië'. In: *Spiegel* 9 (1991) 1, 35-53.

Eindnoten:

1. In Zweden gaan kinderen van 7-16 jaar allen naar de 'Grundskola'. Deze school kent drie stadia: het lågstadium (klas 1-3, kinderen van 7-9 jaar oud), het mellanstadium (klas 4-6, kinderen van 10-13 jaar) en het högstadium (klas 6-9, kinderen van 13-16 jaar). In de eerste twee stadia krijgen de kinderen les van klasseleraren, zoals bij ons in het basisonderwijs. In het laatste stadium wordt voornamelijk lesgegeven door vakleraren.
2. Rollenspelen met een dergelijke opzet zijn gebaseerd op Isers theorieën over 'open plekken'.
3. Zoals de lezer verder zal kunnen opmerken is de keuze voor Kalle niet willekeurig. Hij is een van de leerlingen van wie de leraar graag een lezersportret wil zien geschetst. Lars-Göran Malmgren en ik hebben besloten om in ons gezamenlijk onderzoek als eerste portret dat van Kalle te gaan schrijven, een beslissing die dateert van na de eerste lessen over *Veronica* en op tamelijk pragmatische overwegingen berust. De naam van Kalle is evenals die van andere kinderen uit de klas van Jan Nilsson gefingeerd.
4. Deze tekst behelst een eerste analyse van een deel van het materiaal over Kalle en is gebaseerd op eerdere publicaties (Malmgren/Van de Ven 1990 en Malmgren 1991). De lezer zal bemerken dat ik zowel de ik- als de wij-rol speel in mijn tekst. Ik kies de wij-vorm voor gezamenlijke conclusies, de ikvorm voor keuzes door mij gemaakt in het kader van deze tekst.