

Tsjip. Jaargang 4

bron

Tsjip. Jaargang 4. Stichting Promotie Literatuuronderwijs, Nijmegen 1994

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_tsj001199401_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](#).

[Nummer 1]

Tsjip

‘Het werkwoord lezen heeft een hekel aan de gebiedende wijs. Die afkeer deelt het met een paar andere werkwoorden, zoals “houden van”... en “dromen”...

Je kunt het natuurlijk altijd proberen. Ga je gang: “Hou van me!”, “Droom!”, “Lees!” “Lees! Lees dan toch, verdorie, doe wat ik je zeg: lezen!”

“Ga naar je kamer en lees!”

Het resultaat?

Nul komma niks.

Hij is boven zijn boek in slaap gevallen. Het raam leek opeens wagenwijd open te staan naar iets aanlokkelijks. En daardoor is hij 'm gepiept. Om aan het boek te ontsnappen. Maar het is een wakkere slaap: het boek blijft openliggen voor zijn neus. Als we de deur van zijn kamer opendeden, zouden we hem braaf lezend aan zijn bureau zien zitten. Zelfs al sluipen we muisstil naar boven, ergens aan de grenzen van zijn slaap zal hij ons aan horen komen.

“En is het mooi?”

Hij zal geen nee zeggen, dat zou majesteitsschennis zijn. Het boek is heilig, wie houdt er nou niet van lezen? Nee, hij zal zeggen dat de beschrijvingen te lang zijn.

Gerustgesteld gaan we terug naar onze televisie. Het kan zelfs zijn dat die opmerking een heftige discussie tussen ons uitlokt...

“Hij vindt de beschrijvingen te lang. Dat is te begrijpen, dit is natuurlijk de eeuw van het audiovisuele, de romanschrijvers van de vorige eeuw moesten alles beschrijven...”

“Dat is nog geen reden om hem de helft van de bladzijden over te laten slaan!”

...

Laten we ons niet opwinden: hij slaapt alweer.’

Uit: Daniel Pennac, *In een adem uit...Het geheim van het lezen*. Vertaling: Piet Meeuse. Uitg. De Brink, Amsterdam 1993. P. 9-10.

Redactioneel

Alsof de duivel ermee speelt, brengt het ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, juist nu het ministerie van WV & Cultuur ons aanspoort het lezen van goede boeken te bevorderen, een nota in discussie over de profilering van de tweede fase van het voortgezet onderwijs, die, zou ze gevolgd worden, dat lezen zo goed als onmogelijk maakt. Daar hebben wij het niet zo op.

Konden wij die duivel voorzien? In elk geval vonden we het tijd worden eens iets te doen aan het weinig florissante beeld dat de relatie bibliotheek - school oplevert. Een belangrijk deel van deze Tsjip wijden we dan ook aan de mogelijkheid deze Beelzebub uit te drijven. Uitgangspunt daarbij is het leesbevorderingsproject Sirene, dat zowel in Zeeland als in het KAN-gebied van start is gegaan. In het Knooppunt Arnhem-Nijmegen kwamen docenten en bibliotheekmensen tot de conclusie dat het anders en beter moet kunnen. We spraken met Enny Snoeren, de projectcoördinator, over Sirene als zodanig. We vroegen onderzoeker Dorine Roestenberg te vertellen wat leerlingen en leraren eigenlijk met de bibliotheek op hebben. We reisden met Mieke van der Valk en Harrie Papen in een Achterhoekse bibliobus om te zien hoe zij tot in de kleinste dorpen wijzen op het belang van het goede boek. We drukken het samenwerkingsmodel af dat ze in het KAN-gebied hebben bedacht, ter lering voor velen, en vroegen Cees Tahey een opzoekles op te zetten voor gebruik in de bibliotheek. Natuurlijk valt er over dit thema veel meer te zeggen. Het is een begin.

Het tweede gedeelte van deze Tsjip begint met een hartekreet van Jacques de Vroomen, ook ons uit het hart gegrepen.

Favoriete gedichten hebben we allemaal. Márgitka van Woerkom vroeg enige liefhebbers, drie docenten en een leeskringleider, naar hun favoriete gedicht. Het leverde prachtpoëzie op: in het Frans, Duits, Spaans en Nederlands.

Over Bookerprize-winnaar Roddy Doyle gaat deze keer de rubriek die nieuwe grootheden voor de klas introduceert. Hij keert met zijn debuut terug in de afdeling Boekbesprekingen, deze maal tengevolge van de boekenweek bovendien rijk voorzien van poëzie. Twee didactische werken, onlangs verschenen, krijgen bijzondere aandacht. Twee Leeswijzers van een grote groep docenten uit Vlaanderen onder leiding van Mark van Bavel en Marita de Sterck, en het splinternieuwe, handzame boek van Cor Geljon over het literatuuronderwijs.

Franse literatuur van een bijzonder soort, namelijk die van de tweede generatie in Frankrijk wonende Algerijnen, is het onderwerp van een nieuw essay van Yvonne Mekaoui-Jansen. Duitse literatuur, geschreven door Michael Ende, komt aan de orde in het gesprek dat Hans Ester had met de auteur.

Dat de literaire vorming een zorg is van velen, onze rubriek Externe betrekking getuigt daar ook deze keer van.

Wam de Moor, Francis Staatsen
Een voor het literatuuronderwijs fatale ontwikkeling
De nota Profiel van de Tweede Fase

Nauwelijks zijn de vorsten van Andrée van Es' 'gedroomde koninkrijk' gekomen van de beweging die de basisvorming in hun woelige wateren heeft opgestuwd, of ze worden geconfronteerd met de ideeën over de rest van het voortgezet onderwijs, ontwikkeld door de Stuurgroep Profiel. Die is in juni 1993 ingesteld om eerdere nota's van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen over de zogenaamde tweede fase handen en voeten te geven en publiceerde eind januari van dit jaar haar eerste rapport.

Het kon natuurlijk niet anders: na de invoering van de basisvorming - waarmee we in het spoor traden van Engeland en de Scandinavische landen die ons waren voorgegaan - werd het tijd de overblijvende jaren van de oude middelbare school in een nieuw jasje te steken. Vanaf klas 4 van havo en vwo tot de eindexamens moest er een andere naam bedacht worden dan bovenbouw, en het werd de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Wanneer deze Tweede Fase net zoveel belooft als haar voorgangster in het Hoger Onderwijs worden het knollen voor citroenen, en wat werfkracht van hun plannen betreft hadden de architecten in Zoetermeer beter een minder beladen naam kunnen schenken aan het project dat nu ter beoordeling ligt van het veld, zoals dat heet.

Bovenschool bijvoorbeeld. Dan hadden we nog even aan schoolmeester Theo Thijssen kunnen denken voor wie *cultuur* zoveel betekende. Maar, na het lezen van de nota die de stuurgroep heeft uitgebracht, is het ook maar beter zo: alles wat geen direct nut heeft wordt uit de boeken geschraapt. Dat staat wel nergens, maar daar valt niet aan te ontkomen wanneer je als docent niet eens tijd genoeg hebt voor het onderwijs in wat notoir *nuttig* heet te zijn: lezen, schrijven, spreken en luisteren.

De talen op alle fronten achteruit

In *Levende Talen* 489 (april 1994) reageert het hoofdbestuur van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* vanuit zijn verantwoordelijkheid op de profielnota met enige tabellen die het bestuur met de nodige relativering aanbiedt, maar die ons zeer instructief voorkomen. Concreet daarin is dat, in de vergelijking van de huidige situatie met de voorstellen tot wijziging die in de nota worden gedaan, de talen *op alle fronten* achteruit gaan in aandacht.

Als je de tabellen omzet, komt het erop neer, dat in het vwo het percentage van het onderwijs, gewijd aan de talen, dat voor iedereen verplicht is, terugloopt van bijna 30% naar bijna 22%, terwijl dan degenen die een tweede vreemde taal kiezen uitkomen op een teruggang van ruim 36,5% naar 28,5%. In het havo is de vermindering voor iedereen wat geringer: van 27,5 naar 24,5%, maar tuimelt degene die een tweede vreemde taal kiest van 41%

naar ruim 34. Die teruggang in aantal uren doet zich voor bij alle talen (klassieken laten we hier even buiten beschouwing). Bij Nederlands en Engels is die teruggang het opmerkelijkst. Nederlands sukkelde in het vwo van 12,6 naar 9,9% verplicht, in het havo zelfs van 13,7 naar 9,8%. Engels zal het moeten doen met een teruggang in het vwo van 10,5 naar 6,6%, in het havo van 13,7 naar 9,8%. Het talenonderwijs, zo leren de tabellen, wordt voor eenvierde tot eenderde ingekrompen. Dat is niet misselijk.

Levende Talen: Accent op taalvaardigheidsonderwijs

Niet onbegrijpelijk neemt het bestuur van Levende Talen daartegen stelling met verwijzing naar de eisen die de samenleving meer en meer stelt aan het taalvaardigheidsonderwijs, bij Nederlands onder meer vanwege het toenemende aantal allochtone leerlingen, bij Engels en de andere vreemde talen vanuit de internationalisering van de samenleving. Zowel de VSNU als het Nationaal Actie Programma moderne vreemde talen hebben mevrouw Ginjaar-Maas al laten weten dat dit echt niet kan en dat een veel groter verplicht deel voor vreemde talen wenselijk is. Wie het profiel ‘Cultuur en maatschappij’ kiest kan iets beter uit de voeten, maar zoals we hierboven aangaven wordt het nog altijd minder dan het nu is bij de keuze van een tweede vreemde taal. De resterende moderne vreemde talen - Russisch, Spaans, Turks, Arabisch en Fries - mogen in het ghetto van de vrije ruimte concurreren met die talloze leuke ideetjes waarmee de nieuwe, grote, opgefriste scholengemeenschappen zich gaan profileren en marktgericht gaan ‘positioneren’ en die dicht tegen de ski-vakantie in Sauerland aanzitten (video mee voor de Open Dag!).

Het knokken voor een waardige docentbelasting laten wij, van de SPL en van *Tsjip*, graag over aan de deskundige belangenbehartigers van Levende Talen en de onderwijsbonden. De strijd voor het behoud van een volwaardige plaats van moedertaal en vreemde talen is ook onze strijd, mits zowel de mensen van Levende Talen als de propagandisten van het Nationaal Actie Programma niet alleen het behoud van het taalvaardigheidsonderwijs op het oog hebben, maar ook besef (gaan) tonen van de betekenis van literaire vorming. *Onze* zorg geldt in de eerste plaats deze literaire vorming. Wanneer daarover met geen woord wordt gerept in de negen kolommen tellende reactie van het hoofdbestuur van Levende Talen, terwijl in feite minstens éénvierde van de gemiddelde lestijd van de leden van die organisatie aan het literatuur onderwijs wordt besteed, houden we ons hart vast.

Wat zijn alleen al de consequenties voor de docenten? Buis en Oud-de Glas hebben vastgesteld dat in de bovenbouw eenderde van de proefwerken Frans, Duits en Engels de literatuur betreft. Uit eigen onderzoek weten we hoezeer het merendeel van de docenten bijzonder gehecht is aan het onderdeel literatuur. Men zou dus fors weerwerk uit deze hoek mogen verwachten, bijvoorbeeld van de Vereniging van Leraren in de Levende Talen. Maar met name Frans en Duits hebben in de afgelopen jaren zoveel klappen gekregen dat de moderne talen, om te overleven, alles gezet heb op de kongsi met het

bedrijfsleven en het nut hebben willen aantonen van goed taalvaardigheidsonderwijs. Dat accent op je mondeling en schriftelijk verstaanbaar kunnen maken over de grens heeft evenwel de waardering voor het literatuuronderwijs geen goed gedaan. Je kunt niet op alle paarden tegelijk wedden.

De verwaarlozing van de literaire vorming

De commissie-Braet stelde in 1991 vast welke veranderingen nodig waren voor het eindexamen havo-vwo Nederlands, de commissie- Van Els deed dit in maart 1992 voor de moderne vreemde talen. Voor de vernieuwingen die door de commissies werden aanbevolen is maandenlang het veld geraadpleegd, zijn bijeenkomsten belegd met leraren Nederlands en moderne vreemde talen, zijn subcommissies van taal- en literatuurwetenschappers gevormd die van advies dienden alvorens tot een besluit te komen. We moeten maar zien wat er terecht komt van die adviezen. Want als het werk van de stuurgroep resulteert in daadwerkelijk beleid is een van de consequenties naar onze mening dat het literatuuronderwijs zo niet afgeschaft dan toch aanzienlijke schade zal ondervinden. En dat is uitermate vreemd, zoals Koos Hawinkels en Francis Staatsen in *de Volkskrant* van 19 maart l.l. hebben opgemerkt, in een tijd dat WVC zich zorgen maakt over de leesgewoonten van jongeren en, zie de lopende projecten voor de bevordering van het lezen, de zogenaamde *Sirene*- projecten in Zeeland en het KAN-gebied, tot het besef is gekomen dat het onderwijs de spil vormt van de literaire vorming. Maar de treinen uit Rijswijk en Zoetermeer vertrekken doorgaans van verschillende stations en zijn zelden op hetzelfde rangeerterrein te vinden. De ambtenaren van deze ministeries schijnen er een genoegen in te scheppen om langs elkaar heen te werken.

De Stuurgroep Profiel heeft bewust alle eerdere nota's van de commissie-Braet en commissie-Van Els in de la laten liggen. Dat is nogal bezwaarlijk: allerlei randvoorwaarden die door deze commissies worden geformuleerd voor het literatuuronderwijs blijken op deze manier genegeerd te worden. En het lijkt geen twijfel, dat alle tijd die resteert na afslanking met eenderde of eenvierde, nodig is voor het nut.

Literatuur niet meer voor allen

Als éénderde vak scoort *leesvaardigheid* hoog, gezien de wens voor aansluiting met het hoger onderwijs. Een tweede optie voor zo'n éénderde vak vormen de *mondelijke* vaardigheden. De commissie-Van Els bepleit in elk geval de aanvulling van een tweederde vreemde taal tot een heel vak, wat dan wel Engels zal worden, en de overige ruimte te besteden aan een tweede volledige taal of combinaties van deelvakken.

Het ligt dus voor de hand waar de keuzes vallen: bij de *taalvaardigheid*. Als dat zo is, zal literatuur alleen een rol spelen in het vrije gedeelte. Gevolg is dat maar een

beperkt aantal leerlingen kennis kan maken met de literatuur van de moderne vreemde talen. Dit zou een forse breuk zijn met de klassieke

opvatting dat cultuuroverdracht naast taalverwerving een plaats in het talenonderwijs moet hebben, of dit nu moedertaal of vreemde taal betreft, en met de opvatting dat in algemeen vormend onderwijs het talenonderwijs de leerling kennis dient te verschaffen over de taal en de cultuur, waaronder de literatuur, van de landen waar de vreemde taal wordt gesproken.

En als we het vanuit utilitair oogpunt beschouwen: leent het vakonderdeel literatuur zich niet bij uitstek voor thematisch onderwijs, voor intercultureel onderwijs, voor het zelfstandig uitvoeren van taken en het maken van werkstukken, voor geïndividualiseerde leerwegen, integratie van kennis, inzicht en vaardigheden? En dat zijn allemaal algemene zaken die in het ‘zachte’ gedeelte van de profielnota worden bepleit als zeer belangrijk voor de bovenbouw van de 21e eeuw. Het is het nut van het nutteloze, zij het op een manier die wij nog ondergeschikt achten aan het nut van een persoonlijkheidsvorming door mensen te confronteren met de wijze waarop taal in zijn unieke vorm gehanteerd kan worden en met de ideeën die aldus onder woorden worden gebracht.

Daarvoor was toch de basisvorming?

Is dat dan al niet gebeurd in de basisvorming? Nou, dat houdt niet over. Ze laat voor Nederlands een onderwijs zien waarin literatuur is vervangen door fictie in het algemeen, zoals men in nummer 4 van de vorige jaargang van *Tsjip* kan lezen. Naast gedichten en verhalen, dagboek en stripverhaal, zijn dat het toneelstuk en de TV-serie. Leerlingen moeten de verhouding tussen fictie en werkelijkheid leren zien, en de genres naar hun kenmerken leren onderscheiden; ze maken kennis met schrijvers en met de bibliotheek. Dat moet in 60 van de 400 uur die voor Nederlands over een periode van 3 jaar worden uitgetrokken, zeg maar 20 uur per jaar. En dat is aanzienlijk minder dan wij ons zelf herinneren van onze wekelijkse leesles. Heel diep gaat het allemaal niet, maar de basisvorming is dan ook bedoeld voor iedereen. Ons lijkt het reëel in te schatten (hoe graag we het ook anders zouden willen) dat de werkelijke literaire vorming in feite in de praktijk zal beginnen waar ze altijd begonnen is: in de vierde klas, dus in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. En dan zó'n vermindering van mogelijkheden om een adequate literaire vorming te verzorgen!

Je zou de vraag ook omgekeerd kunnen stellen: wordt er in de basisvorming al niet genoeg accent gelegd op taalvaardigheid, en moet dan niet juist in het vervolgonderwijs het vanouds bestaande accent op de literaire vorming gehonoreerd worden in de toewijzing van voldoende tijd?

Noodverband of reële noodzaak?

Het is levensgevaarlijk in deze situatie met oplossingen aan te komen. Voor je weet vindt iemand een noodverband dé oplossing. Maar als door de veranderde structuur literaire vorming bij Nederlands minder tijd kan krijgen, bij Engels nog minder en bij de resterende moderne vreemde talen in het

geheel niet, kan men niet kwakkelend doorgaan op de oude voet. Dan zal er gewerkt moeten worden aan een combinatie van literaturen, en wel aan internationaal en vakoverstijgend literatuuronderwijs. Daar is binnen de literatuurdidactiek de laatste jaren expertise in verworven en die mogelijkheid moet ook om redenen die losstaan van deze hele tweede-fase-operatie serieus bekeken worden. Maar dan niet, zoals nu nog gebeurd is, los van datgene wat bij Nederlands aan literatuuronderwijs wordt gegeven.

Al te lang is men in de praktijk van het literatuuronderwijs voorbijgegaan aan de verworvenheden van de algemene literatuurwetenschap. Literaire stromingen van de middeleeuwen tot postmodernisme laten zich, geïllustreerd met voorbeelden uit de diverse literaturen, zeer goed op Europees niveau verklaren. Dat van daaruit Nederlandse leerlingen in het bijzonder hun eigen literatuur leren lezen spreekt voor ons van zelf. Al een kwart eeuw geleden werd een dergelijk soort literatuuronderwijs bepleit. Als het moet, moet het daar nu maar van komen. Misschien zelfs nog in de uitbreiding die Ben van Melick als verschillende keren heeft geuit: als culturele vorming in plaats van literaire vorming. Dankzij de eigen inrichting van het onderwijs zijn scholen in de gelegenheid om gespecialiseerde literatuurdocenten aan te stellen. Dat is het minste wat ze kunnen doen om de teloorgang van het literatuuronderwijs in ons land tegen te gaan.



Bij het omslag

De duivel is terug. Jarenlang was hij niet meer dan een metafoor waartoe cartoonisten hun toevlucht namen wanneer hun niets beters meer te binnen schoot om een politicus aan de kaak te stellen. Maar er leven nog genoeg, vooral katholieke, mensen, die zich herinneren hoe hun jeugd werd verziekt door de dreiging van de duivel. In de jaren zestig raakte hij in de vergetelheid. Nadat de paus ons evenwel verzekerd heeft van zijn blijvende aanwezigheid en Nova illustratiemateriaal heeft aangedragen in de vorm van geschifte lieden die hun pasgeboren baby's offeren aan Zijne Onheiligheid, is hij nu met zijn gevolg van Apollions en Beélzebubs neergestreken in het eens zo gewijde Catharijneconvent te Utrecht. Hij zal er tot 26 juni van dit jaar verblijf houden. Als tenminste de tentoonstelling die aan hem gewijd is, niet verlengd wordt, want het loopt storm.

Op het omslag drukken wij een van de vele monsterlijke, vaak komische gedaanten af waarin hij zich aan de middeleeuwen voordeed, zoals die in de schitterende catalogus van *Duivels en demonen* zijn afgedrukt. Op de kaft daarvan bevindt zich de abt Antonius, met de bedelbel aan zijn gordel, en in zijn linkerhand het opengeslagen boek. Het zal een breviarium zijn of de heilige schrift, want hij zit geknield en is opmerkelijk rustig onder het duivels geweld dat hem omringt. Bokken zijn het met monsterlijke snuiten; in hun handen bevinden zich de knots, de lans, de reuzendoder en de riek, waarmee zij de nobele man bedreigen. Maar deze geeft geen krimp. De komische afbeelding van het kwaad is zeker ook een vorm van bezwering van dat kwaad, want de mensen moeten soms doodsbang zijn geweest.

Op de tentoonstelling kan men veel van dergelijke sterke staaltjes zien en in de catalogus wordt door Petra van Boheemen een fraai en rijkgeschakeerd beeld gegeven van des duivels strapatsen door de tijden heen. Terwijl hij in de bijbel maar op enkele plaatsen voorkomt als de 'boze' die Jezus tracht te verleiden, moet hij vanaf de twaalfde eeuw wel heel dominant zijn geweest in het verbeeldingsleven van de christenen, dat hij zulk een rol kon spelen in de afbeeldingen, vooral van Het Laatste Oordeel, zie het werk van de Breugels en Jeroen Bosch. Vanaf het humanisme van de zestiende eeuw is de duivel niet meer een macht van buitenaf, maar veeleer het kwaad in de mens.

In alle recensies over de Utrechtse tentoonstelling vindt men een illustratie uit het boek waarmee zieke opvoeders katholieke kinderen in de jaren '30 tot '60 van onze eeuw bang maakten voor het kwaad, gepersonifieerd in de duivel zelf, maar nu, in een duidelijk dualisme, als de tegenpool van de engelbewaarder die elke mens zou hebben. Dat *Prentenboek van de kinderbiecht* heeft heel wat op zijn geweten! De zonden die je kon doen werden afgemeten naar de grootte van vlekken: dagelijkse zonde *kleine vlek*, doodzonde *grote vlek*. Gruwelijk vonden we dat. Of het hielp? Zeker lag deze pedagogiek in het verlengde van de katechese, zoals geleerd uit de oude katechismus. Paul Dirkse heeft met de beschrijving en de expositie daarvan heel veel bezoekers teruggevoerd naar hun verleden.



Het duivelbeeld ontwikkelt zich natuurlijk in de loop der jaren, van eng en gevaarlijk tot bijna gemoedelijk en niet meer dan een herinnering. Ook in de cartoonkunst, de affiches en de jeugdboeken komt dat tot uitdrukking.

Mij dunkt dat de tentoonstelling in de literaire vorming aanleiding kan geven om eens aandacht te schenken aan de relatie tussen deze opeenvolging van duivelsbeelden -onlangs verscheen daarover een boek onder die titel - en de beelden van satan zoals we die in bijvoorbeeld in middelnederlandse legenden, in *Mariëken van Nieumeghen* en Vondels *Lucifer* tegenkomen. Je zou er ook latere literatuur bij kunnen betrekken: Goethe's *Faust*, dat in zijn duivelspact zo duidelijk aansluit op Moenens contract met Mariëken; het geheimzinnige verhaal *De zwarte spin* van de Zwitser Jeremias Gotthelf waarin het duivelse gebroed zich kenbaar maakt in de gedaante van een spin die eindeloos veel alles verslindende spinnen genereert en een dorpsgemeenschap in volslagen ontreddeering brengt; *Doctor Faustus* van Thomas Mann of, alweer het kwaad in de mens zelf: *Le diable au corps* van Radiguet. Wie even de literatuurboeken doorbladert zal vast en zeker nog veel meer tegenkomen dat binnen dit thema gelezen kan worden. Een bezoek aan de Utrechtse tentoonstelling zal docent en leerling inspireren, en lukt dat niet dan is er in elk geval een boeiende catalogus, te bestellen onder ISBN 90-71240-15-0 bij Het Catharijneconvent in Utrecht. WdM

Márgitka van Woerkom

Sirene: lonken of verlokken naar goede literatuur?

In gesprek met Enny Snoeren

Enny Snoeren (Waalwijk 1960) studeerde culturele antropologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen. Ze is momenteel werkzaam bij de Provinciale Bibliotheekcentrale Gelderland (PBCG) als coördinator voor het experimentele leesbevorderingsproject 'Sirene'.



‘De leescultuur van de jongeren is de laatste jaren drastisch veranderd. Er wordt veel minder gelezen dan zo'n vijftien jaar geleden. Een stukje cultuuroverdracht loopt hierdoor gevaar. Het wordt tijd dat we ons gaan bezinnen op de beeldvorming van jongeren over lezen. Iedereen die zich met literaire vorming bezighoudt, moet hier als gelijkwaardige partner over mee kunnen denken. Alleen op die manier is het mogelijk tot een oplossing voor een structureel probleem te komen.

Het Sireneproject, dat geïnitieerd is door de PBCG, houdt in dat de instanties die zich bezighouden met literaire vorming, dat wil zeggen onder andere alle bibliotheken in het Knooppunt Nijmegen-Arnhem (het zogenaamde KAN-gebied) en alle docenten Nederlands van havo/vwo-scholen, moeten zien te komen tot een structuur waarin we het lezen van goede literatuur kunnen stimuleren. Mijn rol daarin is die van coördinator. Om die structuur tot stand te brengen heeft Sirene een aantal experimentele deelprojecten ontwikkeld, overigens niet alleen voor Gelderland, maar ook voor de provincie Zeeland, die weliswaar verschillen van elkaar maar wel vergelijkbaar zijn. Zo is er bijvoorbeeld in het KAN-gebied een project “Theater voor de Lijst” en in Zeeland het project “Boek en Film”.

Voor de leerlingen is het van groot belang dat de projecten aansluiten bij hun belevingswereld. Ze moeten geprikkeld worden door het aanbod. Toch hebben we gekozen voor activiteiten die leerlingen laten zien dat lezen ook gewoon leuk kan zijn zodat we niet van plan zijn alle projecten af te sluiten met een prijs, een festival of een gereed produkt zoals een affiche en/of poster.

Om die nieuwe produkten te ontwikkelen voor het KAN-gebied hebben we onder andere contact gezocht met de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN) en het Regionaal Steunpunt Kunstzinnige Vorming (RSKV). Voorts hebben we iemand van de lerarenopleiding bereid gevonden om mee te denken in het samenwerkingsmodel “Partners in de literaire vorming”.

De projecten in het KAN-gebied en Zeeland zullen samen een *pilot-functie* gaan vervullen voor andere nog te ontwikkelen leesbevorderingsprojecten in

het land. Van een echte speerpuntfunctie kun je eigenlijk niet spreken, want afhankelijk van de evaluatie van de experimenten zal bekeken worden of deze zogenaamde speerpunten het land in kunnen.

SARDES (Samenwerkingsverband Advisering Research Dienstverlening in de Educatieve Sector), als adviseur voor dit soort leesbevorderingsactiviteiten voor het gehele onderwijs, heeft daartoe een landelijke stuurgroep ingesteld die toe zal zien op de beleidsuitgangspunten van de projecten, op de kwaliteit van de uit te voeren activiteiten en op de methodiekontwikkeling. Samen met de Stichting Schrijvers School en Samenleving (SSS) begeleidt en ondersteunt SARDES beleidsmatig en inhoudelijk de projecten. Daarnaast is er zowel hier als in Zeeland een regionale stuurgroep ontstaan waarin personen uit de verschillende literaire disciplines zijn vertegenwoordigd.

Het hele Sireneproject -dat in het KAN-gebied subsidie ontvangt van WVC, de provincie Gelderland en de gemeenten Arnhem en Nijmegen- zal driejaar gaan duren. In oktober 1992 zijn we gestart met de voorbereidingsfase waarin we geïnventariseerd hebben welke wensen, behoeften en eventuele knelpunten er bij de doelgroepen -docenten en bibliotheekmedewerkers- leefden. Hierdoor werden de contacten wederzijds al zover verstevigd dat de intentie van Sirene, het onderschrijven van het belang om te komen tot een samenwerkingsmodel tussen scholen en andere leesbevorderende instanties, voor alle partijen duidelijk werd. Vanaf afgelopen september zijn de concrete projecten van start gegaan. Ik zal over enkele iets vertellen.

Theater voor de lijst

Een van onze projecten is *Theater voor de Lijst*, een bij veel docenten bekend maar nog weinig gebruikt project voor de bovenbouwklassen. Leerlingen lezen in eerste instantie klassikaal een boek van een toneelstuk dat gedramatiseerd is. Dit jaar is dat *Kees de jongen* van Theo Thijssen geweest. Het boek krijgen ze in bruikleen van Sirene. Daarna gaat de klas in zijn geheel naar de voorstelling en aan de hand van een zogenaamde Kijk- en Leeswijzer, die is ontwikkeld door de KUN en het RSKV, kunnen leerlingen een theaterverslag maken van het boek en de voorstelling. Dit theaterverslag mag samen met het gelezen boek als twee afzonderlijke nummers op de eindexamenlijst geplaatst worden. Wat leerlingen vooral aardig vinden aan dit project is dat ze de mogelijkheid hebben om na afloop van de voorstelling met de acteurs, regisseur of de recensent te praten.

De samenwerking met de bibliotheek bestaat met name hieruit dat men een schrijversmap levert met onder andere alle recensies over het boek en de verschillende voorstellingen die er zijn geweest. Om leerlingen een goed beeld te laten krijgen van de verschillende manieren van interpreteren van toneelstukken is er ook een videoband beschikbaar met scènes uit werken van Shakespeare.

Loesjeprojekt

Voor het Loesje-poëzieproject in zowel onder- als bovenbouw havo/vwo is de vereniging “Loesje” uit Arnhem in de arm genomen. Deze vereniging geniet

in heel Nederland en vooral in het KAN-gebied veel bekendheid door haar korte, pakkende teksten die ze overal opplakt.

De *onderbouw*leerlingen krijgen een workshop aangeboden die voornamelijk gericht is op klank en ritme, waarna ze zelf vergelijkbare teksten van liedjes of poëzie waarmee ze affiniteit hebben, in de bibliotheek gaan zoeken. Deze poëzie wordt klassikaal besproken. In de les die daarop volgt komt via bemiddeling van SSS een bekende tekstschrijver of -dichter in de klas. Zo hebben zich in die lessen werkelijk spectaculaire ontmoetingen voorgedaan met Huub van der Lubbe van popgroep De Dijk.

Voor de *bovenbouw* wordt gebruikt gemaakt van het zogenaamde “Rondje Loesje”, waarin maatschappijkritische teksten aan bod komen. Leerlingen associëren in een eerste workshop aan de hand van woorden en zinnen en schrijven zo hun eigen tekst voor een affiche of voor een bijdrage in hun schoolkrant. Ook zij gaan evenals de lagere klassen op zoek in de bibliotheek naar poëzie die hen aanspreekt en praten vervolgens in een les met een dichter over het tot stand komen van zijn werk. Zowel Ted van Lieshout als Leendert Witvliet hebben als auteurs dit keer hun medewerking voor de bovenbouw verleend aan dit project.

Natuurlijk zijn ook hiervoor handleidingen voor de docent geschreven.

Leeskringen

Er zijn door Sirene, in nauw overleg met de KUN, twee soorten leeskringen ontwikkeld voor het reguliere lees-en literatuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs: de klas als leeskring en leeskringen buiten school. Beide soorten bestaan elk uit zes bijeenkomsten die eenmaal per drie weken plaatsvinden.

Bij *de klas als leeskring* helpen ervaren leeskringleiders minimaal drie keer een docent in zijn of haar klas bij het klassikaal lezen en bespreken van proza en poëzie zonder dat daar sprake is van structuuranalyse, van zogeheten tekstbestuderingmethoden. Primair staat in die leeskring de beleving van elke individuele lezer. We hebben daarom bij de ontwikkeling van de handleiding rekening gehouden met de nieuwe eindexameneisen zoals die ondermeer beschreven staan in het CVEN-rapport. De bedoeling van het project is dat de docent deze wijze van benaderen zelf gaat overnemen, waarbij teruggerepen kan worden op een handleiding die daarvoor speciaal ontwikkeld is. Het blijkt evenwel steeds dat het welslagen van zo'n klas als leeskring eigenlijk staat of valt bij het enthousiasme van de docent, want het is uiteindelijk de bedoeling dat de hele klas participeert in het project.

De *leeskring buiten school* is eigenlijk een geheel ander verhaal. Daar wordt door individuele leerlingen via actieve werving middels een folder van SSS aan deelgenomen op vrijwillige basis. Op zes vooravonden ontmoeten lezers, apart uit de onder- en de bovenbouw, elkaar in de plaatselijke openbare bibliotheek. Ze kiezen gezamenlijk een boek en bespreken dit op dezelfde wijze als bij de klas als leeskring met elkaar, weer onder begeleiding van een ervaren leeskringleider. Na die zes bijeenkomsten vindt er vervolgens voor

alle deelnemers een afsluitende ontmoeting plaats in de vorm van forum met een bekende auteur. Dit jaar was Midas Dekkers daarvoor uitgenodigd.

Nascholingscursus Leesbevordering literatuur

Door Sirene is het afgelopen najaar voor docenten Nederlands en bibliotheekmedewerkers een nascholingscursus georganiseerd van acht achtereenvolgende middagbijeenkomsten. Deze cursus had een tweeledig doel: het elkaar op de hoogte houden van de meest recente ontwikkelingen op ieders gebied van de literaire vorming en het komen tot een goed samenwerkingsmodel voor beide “partijen”. Vooral dit laatste is erg belangrijk gebleken, omdat duidelijk is dat men eigenlijk weinig van elkaars activiteiten op de hoogte is. En wil de literaire vorming goed van de grond komen, dan zal er echt van samenwerking sprake moeten zijn.

De deelnemers aan de nascholingscursus hebben voor dat model een aantal *aanbevelingen* gedaan op grond van elkaars verwachtingen en gesignaleerde knelpunten. Die aanbevelingen zijn nu gebundeld en kunnen zo hun dienst bewijzen wanneer scholen en bibliotheken besluiten tot een hechtere samenwerking op het gebied van de literaire vorming. Op kleine schaal zal die samenwerking overigens komend jaar al gaan plaatsvinden tussen één bibliotheek en een paar scholen in het KAN-gebied (zie elders in dit nummer, red.).

Als onderdelen bood de cursus informatie over onder andere de relatie basisvorming en jeugdliteratuur, drama en leesbeleving, vertellen en voorlezen, leesdossiers en leeskringen. We hebben geprobeerd via goede voorlichting en workshops de docenten en bibliotheekmedewerkers aandacht te laten schenken aan leesbevordering literatuur. Natuurlijk hebben niet alle onderdelen evenveel succes gehad, maar wat in ieder geval heel belangrijk is geweest is dat er een begin is gemaakt met de profilering van de relatie tussen bibliotheken en het onderwijs. De deelnemers hebben gelegenheid gehad met elkaar van gedachten te wisselen en onder het motto “een goed begin is het halve werk” kan nu een samenwerkingsstructuur onder scholen en bibliotheken worden opgebouwd. Het aanbieden van diensten en activiteiten tussen beide instanties kan zo straks bibliotheekmedewerkers en docenten dichter bij elkaar brengen.

Een eerste terug- en vooruitblik

Nu bijna alle projecten afgerond zijn en de komende tijd geëvalueerd zullen worden, zullen we moeten bezien welke projecten het komende jaar doorgang zullen vinden. In principe zullen alle activiteiten opnieuw worden aangeboden.

De *Nascholingscursus* zal in ieder geval gewijzigd worden; het geheel zal meer een workshopachtig karakter krijgen, omdat uit de evaluatie al wel is gebleken dat zowel de docenten als de bibliotheekmedewerkers meer behoefte hebben aan praktijkvoorbeelden en concrete samenwerking dan aan theorie.

Ook de *Leeskring buiten school* krijgt in ieder geval een andere doelgroep. De folder die destijds door SSS is ontwikkeld en waarmee we dit jaar leerlingen

hebben geworven, heeft vooral deelnemers getrokken die al heel veel en graag lezen. Nu is dat niet echt de bedoeling van het projekt. Sirene wil vooral die leerlingen die je juist over de streep moet trekken om goede literatuur te lezen stimuleren tot deelname aan een leeskring. Het wervingsmateriaal zal dan ook dit keer gericht zijn op bijvoorbeeld bovenbouwleerlingen die, doordat ze veel -soms drie of vier- talen in hun eindexamenpakket hebben, extra hulp nodig hebben boeken te lezen en te bespreken. Natuurlijk kennen onderbouwleerlingen die “lijstdruk” nog niet, maar lijkt het me voor hen toch eveneens leuk wat steun te krijgen bij hun keuze en wijze van vertellen over een boek.

Voor 1994-1995 staan er overigens twee nieuwe projekten op stapel: het Poëzieprojekt en Vertellen en Voorlezen.

Het *Poëzieprojekt* sluit nauw aan bij het tweejaarlijks *G e l d e r s* Wintertuinfestival dat begin 1995 weer zal worden gehouden. Dit literatuurfestival wordt georganiseerd door verschillende literaire instanties in Arnhem. Er worden dichters uitgenodigd, maar ook leerlingen wordt gevraagd hun eigen poëzie voor te dragen op een podium. Daarvoor zijn al lespakketten gemaakt voor de deelnemende docenten door het RSKV en is er materiaal beschikbaar van Doe Maar Dicht Maar. Via workshops schrijven klassen in hun lessen Nederlands zelf gedichten voor het festival. Daarnaast maken ze kennis met professionele dichters. Daarnaast zullen leerlingen hun gedichten ten gehore brengen op een professioneel podium.

Het andere projekt *Vertellen en Voorlezen* moet nog helemaal ontwikkeld worden, maar we zoeken waarschijnlijk aansluiting bij het Nijmeegse Vertelfestival dat jaarlijks plaatsvindt in de laatste week van januari. De activiteiten zijn vooral bedoeld voor leerlingen uit de eerste drie klassen van de havo en het vwo, waarbij ze zowel door docenten en bibliotheekmedewerkers als professionele vertellers en voorlezers geconfronteerd zullen worden met deze wijze van overdracht van literatuur. Daarbij zullen deelnemende klassen in de gelegenheid worden gesteld onderdelen te volgen van beide eerder genoemde festivals en kennis te maken met het vertellen en voorlezen uit eigen werk op een open podium.

Tot besluit is het denk ik goed toch al iets te zeggen over de *evaluatie* van dit eerste experimentele Sirene-jaar. Deze evaluatie vindt plaats door het onafhankelijk onderzoeksinstituut SCO-Kohnstamm. Dit bureau zal zowel het effect als het proces beoordelen; het blijft dus niet bij een interne evaluatie.

Voorts blijkt uit de eerste gegevens al dat de invulling en uitvoering van een projekt ontzettend afhankelijk is van de al dan niet actief betrokken *docenten*, met andere woorden: Sirene heeft eigenlijk een zeer breekbaar concept. Het is namelijk van groot belang je te realiseren dat elke deelname aan een projekt het afgelopen jaar altijd heeft betekend dat docenten daar extra tijd en ruimte voor moesten vrijmaken binnen hun eigen reguliere lees- en literatuurprogramma. Het is daarom ook een zeer realistisch beeld dat de evaluaties te zien (zullen) geven.

De *bibliotheken* die bij de diverse activiteiten betrokken zijn geweest, hebben dit eerste jaar eigenlijk -jammer genoeg- alleen een ondersteunende rol gespeeld. Het is denkbaar dat bijvoorbeeld bij de leeskringen buiten school de bibliotheekmedewerkers een veel actievere functie zullen gaan vervullen.

Wat evenwel uitermate belangrijk zal zijn voor de komende tijd -wil men echt spreken van “partners in de literaire vorming”- is dat er zowel in de school als in de bibliotheek daadwerkelijk mensen beschikbaar zullen zijn die de samenwerking tussen beide partners in hun takenpakket als gezamenlijk doel willen nastreven. Pas dan lonkt Sirene niet alleen naar goede literatuur maar verlost zij er eveneens naar.’



Dorine Roestenberg

Laten zien dat de wereld groter is dan je denkt!

Deze titel kozen wij, mijn onderzoekerspartner Odette Exel en ik, voor ons onderzoeksverslag, voor ons de afronding van een cursus waarin literatuuronderwijs centraal stond en die ons ook voerde naar de vraag wat de bibliotheek kan betekenen voor dit onderwijs en voor de literaire vorming in het algemeen.

De titel zegt iets over de opvatting die men van literatuur kan hebben, maar ook: wat boeken in het algemeen voor mensen kunnen betekenen. En uit de mond van een bibliotheekmedewerker geeft zij het doel aan dat de bibliotheek zich stelt.

Op verzoek van de stuurgroep voor het leesbevorderingsproject *Sirene* in het gebied Knooppunt Arnhem Nijmegen (KAN) zijn we naar de verhouding tussen Arnhemse en Nijmeegse bibliotheken en middelbare scholen gaan kijken. Ik verwachtte dat er al een samenwerkingsverband zou bestaan tussen middelbare scholen en bibliotheken. Docenten en bibliotheekmedewerkers zouden in mijn ogen veel van elkaar kunnen leren. Maar de gesprekken die we in het kader van het onderzoek hadden met enkele docenten en leerlingen leggen toch wat hiaten bloot in de relatie tussen school en bibliotheek.

Van dit onderzoek is natuurlijk een rapport verschenen waarin we enkele aanbevelingen hebben gedaan. Met dit schrijven wil ik u een concreet overzicht geven van onze bevindingen.

Eerst zal ik even kort iets over de opzet van het onderzoek vertellen.

De bedoeling was om een duidelijk beeld te krijgen van de informatiebehoeften van docenten en leerlingen op HAVO/VWO-niveau, van hun leesgedrag en de rol die de bibliotheken daarin spelen. Centraal staan de volgende vragen:

- Wat wordt er verwacht van een bibliotheek (waarbij zowel bij de leerlingen als bij de docenten een scheiding tussen school en privé in acht is genomen)?
- In hoeverre is men op de hoogte van het bestaande aanbod van de bibliotheek en in hoeverre maakt men al gebruik van deze faciliteiten?

Wij hebben geprobeerd om via intensieve gesprekken met een klein aantal respondenten (vier docenten en vier leerlingen) een beeld te krijgen dat, hoe persoonlijk de antwoorden soms waren, toch van algemeen belang kan zijn.

Omdat wij niet zo goed op de hoogte waren van de mogelijkheden en voorzieningen die de bibliotheek zijn gebruiker biedt, hebben we ons eerst zelf laten voorlichten door twee bibliotheekmedewerkers van de Openbare Bibliotheken van Arnhem en Nijmegen (De Lindenberg).

Een boeiende rondleiding en een informatief gesprek was het resultaat. Duidelijk is geworden dat de bibliotheek er alles aan wil doen om een goede relatie te krijgen of te behouden met jongeren. *‘Jongeren zijn een zeer belangrijke klantengroep en daarom is het jammer dat er voor middelbare scholieren zo weinig speciaals gedaan wordt. Voor de basisscholen zijn namelijk allerlei interessante projecten ontwikkeld waarvan ook veelvuldig gebruik gemaakt*

wordt. *Met leerkrachten van het basisonderwijs zijn er uitstekende connecties dit in tegenstelling tot de schaarse contacten met de middelbare scholen*’, aldus de bibliotheekmedewerker.

Wat de bibliotheekmedewerkers opvalt is dat de belangstelling van docenten voor de bibliotheek uit hoofde van hun beroep, miniem is. Ze maken zich niet als talendocent kenbaar en mede daardoor is er zelden sprake van een uitwisseling van ideeën tussen docent en bibliotheekmedewerker.

Pogingen om contact te leggen met middelbare scholen leveren weinig respons op. Verder wordt er opgemerkt dat de schoolopdrachten waarmee de leerlingen naar de bibliotheek komen vaak erg vaag zijn, zodat de bibliotheekmedewerker niet precies weet hoe hij of zij de leerling op weg kan helpen.

En of docenten en scholieren tevreden zijn met de dienstverlening van de bibliotheek, dat weten de bibliotheekmedewerkers niet. *‘Wanneer wij goed op de hoogte zouden zijn van de informatiebehoeften zouden we onze diensten ook gericht kunnen profileren. Als we niet weten wat er op de middelbare scholen leeft is het bijna onmogelijk iets zinnigs te ontwikkelen*’, aldus de bibliotheekmedewerker van De Lindenberg.

Het interview

Na deze gesprekken hebben we twee vragenlijsten opgesteld, één voor de docenten en één voor de leerlingen. Om voor de laatstgenoemden het interview niet te zwaarwichtig te maken en al pratende een informele sfeer te creëren, zijn we bij hen begonnen met vragen over de thuissituatie, sport, hobby's en televisie. We hebben geprobeerd om van alle leerlingen een profiel te krijgen: Wat voor type leerling is het? Hoe belangrijk is lezen voor hem/haar en welke rol speelt de bibliotheek hierbij?

Bij de docenten zijn we eerder de onderwijsspecifieke informatiebehoeften gaan verkennen. Vragen over literaire voorkeur, literatuurlessen, rol die de bibliotheek speelt en de verwachtingen ten aanzien van de bibliotheek.

De bedoeling was dat er na de eerste acht kenningsmakingsgesprekken, nog een tweede gesprek met eenieder zou volgen waar ook de bibliotheekmedewerker bij zou zijn.

We wilden van tevoren informatiepakketten samenstellen om de geïnterviewden te verrassen: *‘Kijk dit heeft een openbare bibliotheek jou ook nog allemaal te bieden!’*

Het is ons echter snel duidelijk geworden, dat het niet eenvoudig is om onze respondenten iets te laten zien waarvan ze nog niet weten dat de bibliotheek erover beschikt. Vooral de docenten bleken prima op de hoogte te zijn van het aanbod van de bibliotheek.

We kozen voor de beide groepen een andere aanpak: de leerlingen kregen op een speelse manier veel informatie over de bibliotheek en met de docenten is er serieus gesproken over het nut van het samenwerken en de verbetering van de wederzijdse contacten.

De confrontatie van de leerlingen met de bibliotheek

We besloten de leerlingen een uitgebreide rondleiding door de bibliotheek te geven, zo konden we al het materiaal aanwijzen dat voor hen persoonlijk interessant is. Dit viel in zeer goede aarde: het was soms moeilijk om de leerlingen mee verder te krijgen, zo snel waren ze al verdiept in bepaalde boeken of CD-bakken: *‘Oh, ze hebben hier die CD en oh die...die wil ik al heel lang opnemen...kan ik meteen lid worden?’* Alle vier vinden ze dat de rondleiding heel verhelderend is geweest en dat eigenlijk iedereen op school zo'n rondleiding zou moeten krijgen. De leerlingen zijn tevreden over het informatieaanbod van de bibliotheek. Ze weten er nu allemaal redelijk de weg en maken gebruik van de computercatalogus om dingen op te zoeken.

Opvallend is de houding van de leerlingen tegenover de schoolbibliotheek: *‘Ik kom daar alleen om huiswerk over te schrijven, in elk geval niet om boeken te lenen want ze hebben er weinig leuks’*, aldus een onderbouwleerling uit Arnhem.

‘Wanneer ik gerichte informatie zoek voor een opdracht van school ga ik eerst naar de schoolbibliotheek. Daar hebben ze veel documentatiemateriaal en weinig “gewone” leesboeken, dat verwacht ik ook niet van een schoolbibliotheek!’, zei een andere scholier uit de onderbouw. De twee bovenbouwleerlingen gebruikte de bibliotheek alleen als studieruimte.

De confrontatie van de docenten met de bibliotheek

‘Ik ben door het eerste gesprek tot de conclusie gekomen dat ik jullie (de bibliotheek) misbruik! Uit een soort gemakzucht zeg ik tegen mijn leerlingen dat ze maar naar de bieb moeten gaan en dat ze het daar maar zelf moeten uitzoeken! Ik ben me dit nu bewust en ik zie in dat het niet de juiste manier is’, zo opende een docent Nederlands uit Arnhem het gesprek met de bibliotheekmedewerker die vol verbazing luisterde naar dit relaas.

De bibliotheekmedewerker doet de suggestie dat het handig zou zijn als ze een leerstofprogramma zou hebben van de verschillende scholen zodat ze niet voor grote verrassingen komen te staan. Ze vertelt dat de bibliotheek ieder jaar een brief stuurt naar alle scholen in de regio waarin staat wat er dat jaar allemaal te doen is op de bibliotheek en hoe men in kan schrijven voor rondleidingen. Ze krijgt bijna nooit respons van de scholen.

‘Zo'n mailing werkt ook niet, onze school krijgt iedere dag één meter post en de secretaresse moet bij voorbaat al post selecteren dus zo'n brief komt gewoon niet bij de sectie Nederlands terecht. Het zou goed zijn als iedere school een hoofdverantwoordelijke aanwijst die direct in contact staat met een medewerker van de bibliotheek. Op die manier krijgt én de school én de bibliotheek een gezicht en kun je de post persoonlijk adresseren. Dat zal veel beter werken en dat moet ook zeker te doen zijn’, aldus de docent. De bibliotheekmedewerker is het met dit laatste roerend eens.

Vervolgens komen we tot de conclusie dat de leerlingen de bibliotheekmedewerker en de docent ‘tegen elkaar uit spelen’. Leerlingen komen na bezoek aan de bibliotheek

terug op school en zeggen dat ze niets hebben kunnen vinden. Wanneer de docent zelf niet goed op de hoogte is van het aanbod van de

bibliotheek zal hij daar niet veel tegen in kunnen brengen. Omgekeerd gebeurt het ook dat leerlingen zeggen tegen de bibliotheekmedewerker: ‘Bij ons op school hoeven we dat niet te lezen, dus laat maar zitten’.

Als de medewerker weet wat er voor opdrachten gegeven worden op school kan hij daar beter op in haken. Dit ‘tegen elkaar uitspelen’ door leerlingen kan voorkomen worden wanneer school en bibliotheek beter op de hoogte zouden zijn van de wederzijdse programma's.

Een minder geslaagd bibliotheekbezoek

Een docent uit Nijmegen vertelt dat zijn school graag het bezoek van leerlingen aan de bibliotheek wil bevorderen. Zij hebben de mogelijkheid van een rondleiding voor brugklassers ook benut, alleen is dit bezoek niet naar wens verlopen.

De bibliotheekmedewerkers werden als veel te streng ervaren, iets dat bij de leerlingen (en docenten) een algemene negatieve indruk heeft opgeleverd. De bibliotheekmedewerker vertelt dat dit voorval ook binnen de muren van de Lindenberg de nodige opschudding heeft gegeven. ‘*De bibliotheek heeft nou eenmaal haar regels maar in de praktijk blijkt dat niet iedere medewerker dezelfde normen hanteert*’, zegt de medewerker van de Lindenberg. Achteraf weet men dat het tijdstip van de rondleiding (14.00 uur) en het aantal leerlingen (3 klassen) niet bijdroegen tot een beter werkklimaat. Vast staat dat alle bibliotheekmedewerkers het voorval ten diepste betreuren. Er wordt afgesproken met de betreffende docent hoe ze in de toekomst het beste kunnen samenwerken.

Een docente Nederlands uit Arnhem vindt rondleidingen niet nodig: ‘*Alle leerlingen krijgen een uitgebreide rondleiding in de schoolbibliotheek die een prima collectie boeken bevat, hierdoor kan ook de weg in de Openbare Bibliotheek wel gevonden worden!*’.

De vierde door ons geïnterviewde docent ziet af van het vervolgesprek waar ook de bibliotheekmedewerker bij aanwezig is. Hij zegt letterlijk dat hij geen zin heeft om daar iets van zijn kostbare tijd aan te verspillen. Hij gebruikt de bibliotheek niet voor eigen lesmateriaal en vindt rondleidingen overbodig: ‘*Leerlingen weten de weg al of laten zich wel door vriendjes helpen; en als ze boeken niet kunnen vinden dan is dat hun probleem dan moeten ze maar een andere oplossing zoeken!*’.

Hij ziet het nut van contact hebben of eventueel samenwerken met de Openbare Bibliotheek niet echt in.

Ten slotte

Gebleken is dat de contacten tussen de diverse scholen en bibliotheken minimaal zijn en dat twee van de vier docenten bereid zijn om hier iets aan te veranderen. Of dit een algemeen beeld schetst van de situatie in de rest van de regio, durf ik niet te zeggen. Wel is mij duidelijk geworden dat het alleen maar bevorderlijk is voor zowel

de middelbare scholen als de bibliotheken dat er een degelijk samenwerkingsverband komt.

Vanuit het leesbevorderingsproject *Sirene* is er een aansluitingscommissie in het leven geroepen die bekijkt hoe dit op een goede manier gerealiseerd kan worden.

Ook zullen de Openbare Bibliotheken van Arnhem en Nijmegen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Gelderland meer gaan samenwerken zodat zij, wanneer het Sireneproject af gelopen is, op eigen kracht verder kunnen.

Dorine Roestenberg is medewerker van het Universitair Talencentrum Nijmegen en studeert Literatuurdidactiek en Frans aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Het onderzoekverslag is onder de titel 'Laten zien dat de wereld groter is dan je denkt' ad f10,- per exemplaar (incl. porto) verkrijgbaar bij de Provinciale Bibliotheekcentrale Gelderland. Sirene-project, Postbus 9052, 6800 GR Arnhem.



Kees Combat, Dees Maas
Baak, Bronkhorst en Bibliobus
In gesprek met Mieke en Harrie van bus 7

Er was een tijd dat intellectuele lezers verre, niet ongevaarlijke tochten ondernamen om een boek in te kunnen zien. Tegenwoordig reizen de boeken naar de lezers. Tsjip beleefde een dagje Bibliobus in de Achterhoek.

‘Als je carrière wilt maken in de bibliotheekwereld, moet je natuurlijk nooit op de bus’ zegt Mieke van der Valk (48) met een lachje. Dan had ze meteen van de bibliotheekopleiding het circuit moeten doorlopen, op de verschillende afdelingen ervaring moeten opdoen, hoofd van een afdeling moeten worden, de baas spelen over mensen. Mieke, na een scheiding tien jaar geleden uit noodzaak in het bedrijf gestapt, is een veilig baken in het woelige binnenzeetje dat de bibliobus op woensdagmiddag in Baak, Toldijk en Bronkhorst blijkt te zijn. Vier dagen per week is ze aan boord, één dag doet ze de administratie.

Stuurman is Harrie Papen (48), die drie dagen per week chauffeert. Hij doet dan 33 verschillende halteplaatsen in de Achterhoek en de Liemers aan. Trots meldt hij dat de Volvo een kleine drie ton heeft gekost en met 170 PK de vracht aan boeken goed kan trekken.

We monstereen aan

Baak, de standplaats waar we opstappen staat niet op de kaart. Deze vorm van dienstverlening is dan ook uitdrukkelijk bedoeld voor woonplaatsen met maximaal 3000 inwoners. Voor kleine kernen, die anders afhankelijk zijn van de openbare bibliotheek in de dichtstbijgelegen grotere plaats, kan de bibliobus een uitkomst zijn. ‘Voor pakweg f10.000,- per jaar kan een gemeente één uur in de week een bus huren, met alles erop en eraan, van boeken tot personeel. Een groot deel van de werkelijke kosten wordt gesubsidieerd. Het enige wat de gemeente nog hoeft te doen, is boos worden als we er eens niet zouden zijn. Het is niet duur.’, vindt Mieke, terwijl ze te hulp wordt geroepen door een jongetje van een jaar of zeven dat naarstig op zoek is naar een boek over aardappelen. Het is uitgeleend; er zit een Aviko-fabriek in de buurt. ‘Dan wil ik dit graag verlengen’, zegt de jonge bibliotheekbezoeker beslist en legt een kinderboek op de inname-balie. Mieke voert wat magische handelingen uit met de ook hier ingevoerde streepjescodes, en verwijst hem naar de uitleenbalie aan het andere eind van de bus, waar Harrie de honneurs waarneemt. Ze wisselen bij ieder halte van positie en taak. Dat houdt het leuk.

De literaire democratie

Tussen Mieke en Harrie in staat op de planken de hele wereld. De literatuur naast de psychologie van de individuele mens, de CD's naast de boeken voor de kindjury. Boeken ook over de eigenstreek, de Achterhoek, het land achter

de Rijn en de IJssel. Er is ook een klein aantal videobanden te leen. Wat de doelgroep betreft is niet zo gek bekeken dat die juist bij de uittrekselboeken staan.

En de literatuur? Democratischer kan ze niet worden aangeboden: William Golding en Witold Gombrowicz paren met de Gouden Vijf van de dames Van Nijnatten-Doffegnies, De Moor-Ringnalden en Mien van 't Sant en nog zo twee. Meteen daarnaast vindt Hermine de Graaf buurvrouw Anke de Graaf. Nog een greep: de historische pulproman *Rood kleurt de dageraad* mag staan naast Philip Roth, detectiveschrijver Thomas Ross en Renate Rubinstein.

Mieke: 'Er zijn bibliotheken waar ze streekromans zorgvuldig apart zetten. Maar ik heb er juist lol in om mensen die anders alleen dat genre zouden lezen, één boekje te laten doorschuiven en ze het net wat minder clichéachtige boek met een vergelijkbaar thema aan te bevelen.' Het adviseren is het leukste deel van het werk. En in de loop der jaren heeft ze daar ook wel kijk opgekregen. 'Ik zie op tien meter afstand wat voor genre boek iemand in zijn handen heeft'. Het houdt pas op als iemand een bepaald boek zoekt, 'waar een vrouw op zo'n blauwige kaft staat'. Anders weet ze haar weg in boekenland te vinden. De moeder die een boekje zoekt voor haar tienerzoon, die eigenlijk nauwelijks leest, wordt verwezen naar de categorie makkelijk leesbare en spannende boeken. En zo maakt Mieke ook anderen wegwijs. Ze vindt dat de kern van haar taak. Een opvoedende taak, dat zeker.

Niet verwonderlijk dus dat de bibliobus meestal een standplaats zoekt in de buurt van een school. Soms wordt de route daarop zelfs aangepast. 's Middags staat de bus dan bij het schoolplein en 's avonds in het zelfde dorp op een andere plaats voor het werkende publiek. Als het even kan wordt bovendien een samenwerkingsverband met de school aangegaan. De bus wordt dan bezocht door hele klassen of een leraar met een groepje leerlingen. Ook zorgt de bibliobus dat er genoeg boeken aanwezig zijn over bepaalde onderwerpen als de scholen met een project bezig zijn. Het is tekenend (zie elders in dit blad) dat het over het algemeen de bibliotheek zelf is, die hiertoe het initiatief neemt.

Het publiek

Door het kiezen van de standplaats verzekert de bibliobus zich van heel wat jonge lezers. In Baak zien we verder vooral vrouwen de bus binnen lopen, vaak met hun kinderen. En af en toe een man. Mieke: 'Toch mis ik de jongeren van 17, 18 jaar hier het meest. Die gaan doorgaans in de stad van hun school naar de bibliotheek. Vaak halen ze hier de boeken die in de plaatselijke bibliotheek uitgeleend zijn, of hun moeders doen dat voor hen.' Maar dat wil niet zeggen dat de bibliobus hier een ware kans mist. Bij het in gebruik nemen van de bibliobussen dacht de Provinciale Bibliotheek Centrale Gelderland met name aan mensen die niet regelmatig een nabijgelegen stad bezochten, zoals ouderen, jeugd van de basisschool en mensen die b.v. vanwege de zorg voor kleine kinderen aan huis gebonden zijn.

Later komt nog een scholier aanwippen. 'Hebben jullie boeken over "de schilder in het algemeen"? Ik moet morgen een werkstuk inleveren.' Er is niets

van haar gading te vinden. Harrie zucht. Als ze dat nou wat eerder had laten weten. Toch is zij een uitzondering op de regel. De meeste (volwassen) bezoekers zijn zeer goed op de hoogte van de mogelijkheden om te reserveren en boeken van elders te laten komen. Het lijkt erop dat men daar ook bewuster en vaker gebruik van maakt dan in een gewone bibliotheek. De mensen zijn er duidelijk meer mee vertrouwd.



Een paar minuten voor vertrektijd is de bus opeens leeg en draven Harrie en Mieke rond om alle planken te controleren. ‘Doe je dat niet, dan verlies je tijdens de rit het nodige’. De planken zijn allemaal wat schuin geplaatst zodat de boeken tegen de wand kunnen rusten. Slapend wachten ze zo op de inwoners van Bronkhorst. Bij het vertrek wordt even gezwaaid naar een mevrouw, die in haar tuin aan het werk is. De bibliobus heeft geen telefoon, dus is er bij elke halteplaats een afspraak met één van de omwonenden, die als contactpersoon functioneert.

Selectie en sjouwen

Ieder bus heeft een collectie van ruim 11.000 boeken, waarvan er ongeveer 4.000 in de bus staan; de rest is uitgeleend. Per week mag men achttien nieuwe boeken aanschaffen. ‘In deze streek moet je niet te fijn christelijk kiezen, wat juist in de Noord-Veluwe wel vanzelfsprekend is. En literatuur? Kies ik als ik in kan schatten dat ik er zo'n acht tot tien klanten voor heb. Hier, het nieuwe boek van Nelleke Noordervliet, heb ik zelf nog niet kunnen lezen, maar ik weet zeker dat ik het vanavond in Steenderen aan een mevrouw

kwijt kan. Dat doe ik wel vaker'. Naast de wekelijkse aanschaffen wordt de collectie regelmatig vernieuwd met behulp van het algemene wisselmagazijn van de PBCG in Arnhem, dat ruim 200.000 boeken heeft. En 'alles wat hier staat, sjouw je er zelf in en uit'.

Soms een keer te veel zelfs, vertelt Harrie. Was hij op een vrijdagmiddag op weg naar de garage waar een collega de volgende ochtend ede bus zou bekijken, over een weg die hij niet zo heel goed kende. Regen tegen de ruiten, stikdonkere avond. Voelt hij ineens een geweldige hobbel, vliegt ongeveer met zijn hoofd tegen het plafond en hoort achter zich de hele boel ineens donderen. Bij de garage gekomen bood hij zijn collega aan om samen de ravage op te ruimen, maar die dacht; 't is vrijdagavond, ik weet wel wat beters. 'Nou dat heeft em geweten! Ik geloof dat hij en Mieke de hele zaterdag bezig zijn geweest om van de puin hoop weer iets te maken. Alle schappen waren van de muur gevlogen en wat denk je dan van de boeken?!'

Boekenkast op wielen

Ja, zo'n ravage zal in een 'vaste' bibliotheek niet vaak voorkomen, maar verder zijn er weinig verschillen te ontdekken. Het aantal boeken dat men mag lenen is niet wezenlijk anders; 6. Misschien dan de uitzondering dat de bibliotheek zélf een wanbetaler op kan zoeken bij wijze van laatste maatregel. 'Als er gewoon een loopje met ons genomen wordt, wil ik nog wel eens met de bus bij zo iemand langs gaan. Dan halen we de boeken op...dat vindt de buurt ook prachtig.' Misschien het feit dat men de bezoekers beter kent, omdat er door de vele reserveringen veel meer contact is tussen bibliotheek en lezer. Natuurlijk liggen er in de bibliobus minder boeken voor het grijpen en is er bijvoorbeeld geen uitgebreid knipselarchief, maar in principe kan alles aangevraagd worden. En toch wordt de bibliobus volgens Mieke niet voor vol aangezien. Het aura van een boekenkast op wielen, die vooral streekromans in den lande brengt, laat zich niet wegautomatiseren. Ook niet bij collega's. Op die manier beland de bibliobus vaak op de beknibbelpost. Het komt bijna jaarlijks voor dat er bewoners van haar 'wijk' op de bres moeten om de bus te behouden. Gemeenten houden vast aan de status van een gebouw en investeren liever in oogstrelender projecten, dan in een bus, die niet van hen is.

Maar ook in het bibliotheekwezen zelf zijn bezuinigingen noodzakelijk. Dat zou wel eens gevolgen kunnen hebben voor de bibliobus. Een van de plannen is om met speciale doelgroepenbussen (b.v. alleen groot letterboeken) te gaan rijden. Een groot deel van Miekés werk zal dan onder de afdeling Bijzondere Dienstverlening vallen. De bezuinigingen laten haar niet koud. 'Ik moet er niet aan denken dat ze me straks Harrie afnemen.' Na een middagje meerijden zouden wij die bezuinigingen ook niet voor onze rekening willen nemen: de twee van bus 7 hebben geen moment rust. Terwijl aan de ene kant pasjes worden afgetoetst op te laat terugbrengen, verdwijnen aan de andere zijde van de bus afgetekende boeken in plastic zakjes en tasjes. Ieder week weer. Wat cijfers: 32% van de Bronkhorstenaren is lid. In 1993 leenden zij 2.644 boeken van bus 7, die een half uur per week in Bronkhorst stond. En zo bezoeken de 8 bibliobussen, die Gelderland rijk is, zo'n 180 halteplaatsen,

goed voor 24.000 vaste bezoekers. Bus 7 leende in 1993 gemiddeld 102 boeken per uur uit.

Voor de Lijst.

Ondertussen bereiken we de halteplaats in Toldijk, het parkeerterrein bij de school. Netjes op tijd. 'Ze staan vaak al te wachten' had Harrie aangekondigd. En ja, binnen 30 seconden lopen er zeven Toldijkse dwergen te snuffelen en twee volwassen sneeuwitjes. Helma (11) zit in de kinderjury. Ze levert ook voor haar vriendinnetje een lijstje met favoriete boeken in. Nancy Springer mag het van haar winnen met Colt. Mooi boek vindt ze. 'En dat Kameleon-boek wat je in je hand hebt?' Minachtend; 'Da's niet voor mij, da's voor mijn vriendin.'

De tweede scholier die we deze middag zien, een meisje van 16, brengt *Wierook en tranen* terug en *Het verrotte leven van Floortje Bloem*. 'Moeten ze verlengd worden?' vraagt Harrie. Nee, schudt ze, ze kent ze nu wel. 't was voor de Lijst. Een doodgevone bibliotheek. Dat klopt.



Commissie Aansluiting Bibliotheek-School

Een samenwerkingsmodel voor school en bibliotheek

Naar aanleiding van de discussie die tijdens de cursus ‘Leesbeleving en literaire vorming’ in het kader van het Sirene-project werd gevoerd over de relatie tussen school en bibliotheek is een commissie aan het werk gegaan (zie hiervoor in het stuk over het Sirene-project, red.). Zij heeft de aanbevelingen voor een betere samenwerking tussen docenten en bibliotheekmedewerkers uitgewerkt tot het volgende model.

Samenwerking school en openbare bibliotheek

1. Voor overleg tussen plaatselijke scholen en plaatselijke bibliotheek wordt een samenwerkingsverband in de vorm van *een contactcommissie bibliotheekschool* gecreëerd waarbinnen afspraken in hieronder aan te geven zin worden gemaakt.

2. Organiseer deze contactcommissie door het aanstellen van *contactpersonen* zowel in de school als in de bibliotheek; ga na of in die plaatsen waar sprake is van meerdere scholengemeenschappen en/of meerdere bibliotheken een permanent overleg tussen alle instanties via een samenwerkingsverband annex commissie geregeld kan worden - deze commissie zou dan bestaan uit de contactpersonen, aangevuld met een of meer onafhankelijke personen uit de gemeenschap.

Op elke school die besluit deel uit te maken van het samenwerkingsverband wordt één contactpersoon aangesteld. Evenzo moet op de centrale bibliotheken in Nijmegen en Arnhem één medewerker verantwoordelijk zijn voor de afdeling educatie. Voor taken: zie punt 4.

3. Neem in de samenwerking op de bepaling dat scholen de schoolbibliotheek en de bibliotheek ter plaatse *tijdig informeren* over de te lezen boeken en het gebruik van ander informatief materiaal. Het is een kwestie van beleid binnen het te creëren contactorgaan wat onder ‘tijdig’ wordt verstaan.

4. Schenk in *de taakomschrijving* van de bibliotheekmedewerkers en de taakverdeling binnen de bibliotheek expliciet aandacht aan de relatie met de scholen. Doe omgekeerd hetzelfde vanuit de school, mede in het kader van de nieuwe taakomschrijvingen van docenten en andere medewerkers in de school zoals voorzien in het formatiebudgetsysteem, ten aanzien van de relatie met de bibliotheek. De contacten moeten via de contactpersonen van school en bibliotheek verlopen. (Zie hierna).

5. Organiseer via de contactpersonen voor leerlingen van onder- en bovenbouw een uitgebreide *rondleiding* door de bibliotheek. Bibliotheekbezoek door leerlingen zou in het leerplan kunnen worden opgenomen en wel zo dat dit minstens een keer in de onderbouw/basisvorming jaarlijks gebeurt en eenmaal in de bovenbouw/tweede fase v.o., telkens met een duidelijke, ook op het onderwijs afgestemde inhoud. Daarbij mag het belang van secundaire literatuur niet onderschat worden en moet onderscheid gemaakt worden tussen basis-

vorming en bovenbouw (tweede fase), eveneens tussen havo-klassen en VWO-klassen bovenbouw.

6. De invulling van zo'n samenwerkingsverband betreft de bibliotheekopdrachten die docenten leerlingen geven, de boeken die de leerlingen geacht worden te lezen, de scholing van de docenten inzake de bibliotheek. In de verdere uitwerking moet gelet worden op drie punten: *bibliotheekopdrachten* voor de leerlingen, *boekenlijsten* van scholen en *(na)scholing van docenten* inzake de bibliotheek.

Juist een contactorgaan zou een na- of bijscholing kunnen organiseren in de vorm van een of meer bijeenkomsten in de bibliotheek, voor alle betrokken docenten.

7. Denk als bibliotheek en scholen, waar dit zinnig lijkt *in samenwerking met het regionale steunpunt kunstzinnige vorming en/of de plaatselijke boekhandel*, na over haalbare vormen van *expliciete boekpromotie* die in de school en in de lokale bibliotheek kunnen worden uitgevoerd, bv. door gemeenschappelijke ontvangst van auteurs, exposities, displays, korte praatjes etcetera.

8. Benut bestaand onderzoek naar het functioneren van de *schoolbibliotheek* binnen de school en met name de wijze waarop de samenwerking tussen literatuurdocenten -niet alleen Nederlands maar ook vreemde talen- en de schoolbibliothecaris wordt gerealiseerd, voor een duidelijker taak van de schoolbibliotheek als instrument tot leesbevordering. Meer expliciete aandacht voor de schoolbibliotheek zowel binnen de school als de lokale bibliotheek en in het onderwijsbeleid is gewenst.

Daar waar een opgeleide schoolbibliothecaris aanwezig is kan deze een bemiddelende rol vervullen tussen docenten en lokale bibliotheek, mits de bemiddelaarsrol duidelijk omschreven wordt.

9. Ontwikkel tezamen als school en bibliotheek, in samenwerking met de PBC, *opzoeklessen* voor het gebruik in de bibliotheek.

Docenten en bibliotheekmedewerkers zijn in ongelijke mate geïnformeerd over de mogelijkheid en het karakter van opzoeklessen, vandaar de verschillen en de grote onzekerheidsmarge bij de docenten. Om hiervoor duidelijkheid te scheppen voegt de commissie een ontwerp voor een opzoekles toe aan dit model (zie elders in dit nummer de bijdrage van Cees Tahey, red.).

10. Organiseer in de bibliotheek een beperkte *trefwoordencatalogus op thematisch geordende literatuurlijst*; zorg voor *terminals* in de scholen waarop deze lijsten oproepbaar zijn.

De commissie is van mening dat de technologie zich buitengewoon snel ontwikkelt en tegelijkertijd de scholen door de recente fusies in het algemeen scholengemeenschappen worden, waarbinnen een dergelijke investering in terminals, verbonden met de lokale bibliotheek, alleszins verantwoord is.

11. Bevorder in de literatuurdidactiek *het zelfstandig kunnen opzoeken* door leerlingen van thematisch geordende titels.

12. Maak een *samenwerkingscontract* waarin de aanbevelingen die hiervoor gedaan zijn, voorzover zij direct de scholen, de schoolbibliotheek en de biblio-

theek ter plaatse betreffen, worden opgenomen en waaraan de deelnemende scholen en de bibliotheek zich gebonden weten.

De rol van de contactpersonen

De *contactpersoon van de school* zorgt ervoor dat de bibliotheek aan het eind van het schooljaar de titels van gelezen boeken door eindexamenkandidaten schriftelijk ontvangt en vertegenwoordigt de school bij de jaarlijkse bijeenkomst van de lokale schoolcontactpersonen en de bibliotheekcontactpersonen. De contactpersoon ontvangt alle informatie van bibliotheken en speelt deze door naar de collegae-docenten.

De *contactpersoon van de bibliotheek* houdt zich bezig met het contact naar scholen en naar de filialen (waar eveneens één contactpersoon is aangesteld).

Hij/zij draagt de eindverantwoordelijkheid voor de rondleidingen voor scholen en ordent de informatie voor de schoolcontactpersonen. Hierbij dient aangetekend dat het de samenwerking ten goede komt wanneer de informatie goed gebundeld wordt aangeboden.

Een voorbeeld van zulk een werkwijze is het LBO-Mavo-project van de bibliotheek Arnhem. Informatie die in een boekje zou moeten staan is:

- een aanduiding van wat de bibliotheek in huis heeft;
- een beschrijving van de mogelijkheden van rondleidingen in de onder- en bovenbouw;
- mogelijkheden van een groepspas;
- de mogelijkheid om met een klas in de bibliotheek te werken.

Relatie schoolbibliothecaris en school

Bijzondere aandacht wil de aansluitingscommissie schenken aan de relatie tussen de schoolbibliothecaris en het onderwijzend personeel van een school.

In een samenwerkingsmodel voor school en bibliotheek zou het volgende kunnen worden afgesproken met betrekking tot de functie van de schoolbibliothecaris.

1. Regelmatig contact tussen docenten en schoolbibliothecaris is voorwaarde voor een volwaardig functioneren van de schoolbibliotheek.
2. Laat sectieleiders contactpersonen voor de schoolbibliotheek aanwijzen, zodat de uitwisseling van informatie plaats kan hebben op geregelde tijden.
3. Betrek als bibliothecaris deze docent bij de collectievorming.
4. De contactpersoon van de sectie dient de schoolbibliothecaris te informeren over activiteiten die zich binnen zijn/haar sectie afspelen, zodat vanuit de bibliotheek voor voldoende materiaal gezorgd kan worden.
5. De schoolbibliothecaris wordt, indien enigszins mogelijk, in de gelegenheid gesteld om de sectievergaderingen bij te wonen waarin van kwesties omtrent het lezen van boeken sprake is. Is dit niet mogelijk, dan zou de contactpersoon

van de sectie de leerplannen per leerjaar aan de schoolbibliothecaris kunnen doen toekomen.

6. Als er op school een ruime schoolbibliotheek is met voldoende studieruimte, nodig dan als bibliothecaris de docenten uit om met leerlingen in de

bibliotheek te komen werken, zodat het nut van het gebruik van documentatie en boeken ervaren wordt.

7. Blijf als schoolbibliothecaris de docenten aanspreken en houd hen op de hoogte van de ontwikkelingen binnen de schoolbibliotheek.

Algemene aanbevelingen

Naast deze aanbevelingen die direct te maken hebben met de opdracht om een samenwerkingsmodel op te stellen, neemt de commissie de aanbevelingen over die op een algemener niveau ter harte genomen zouden moeten worden.

1. *Een leesbevorderende didactiek* houdt onder meer in:
 - dat literatuuronderwijs wordt nagestreefd waarin de leesbeleving door de leerlingen als evenwaardig wordt beschouwd aan hun kennis van en inzicht in literatuur en de literatuurhistorie;
 - dat het thematisch lezen van literatuur plaats heeft in een wijdere realistische context, waardoor leerlingen meer begrip krijgen voor de specifieke betekenis van literatuur en tevens verschil en overeenkomst van kunst met de werkelijkheid leren onderscheiden;
 - dat de literatuurlijst flexibel blijft. Tot de literaire competentie behoort enerzijds het zelfstandig persoonlijke keuzes kunnen doen uit de literatuur, anderzijds het kunnen deelnemen aan de literaire discussie waarvoor basiskennis van de literatuur en het literaire bedrijf noodzakelijk is. Vanuit dit besef is het zinnig aan de verplichte literatuurlijst een component van vrije keuze toe te voegen, waarover overigens door de leerling verantwoording moet worden afgelegd;
 - dat in het onderwijs het lezen van literatuur wordt bevorderd waarin leerlingen identificatiemogelijkheden aantreffen. Houd met dit gegeven rekening bij de samenstelling van de lijst - zo deze lijst al gewenst is. Anders gezegd: beoordeel boeken voor 'de lijst' niet alleen op hun intrinsieke kwaliteit, maar ook op hun 'geschiktheid' voor de leerling;
 - dat de functie en waarde of onwaarde van uittrekselboeken in het kader van leesbevordering wordt geanalyseerd.

2. *In de scholing en bijscholing van docenten* verdienen als het gaat om leesbevordering de volgende aanbevelingen uitwerking:
 - besteed in de lerarenopleiding nadrukkelijk aandacht aan de rol van de bibliotheek en de samenwerking tussen bibliotheek en school; concretiseer deze aandacht met een verplichte bibliotheekexcursie, toets elementaire kennis van bestanden e.d.;

- neem een actuele benadering van literatuur en jeugdliteratuur op in het programma Nederlands en vreemde talen. Zorg ervoor dat docenten in scholing en nascholing alert worden gemaakt op het volgen en didactiseren van de eigentijdse literatuur naast de oudere letterkunde;
- neem een actuele benadering van didactische werkvormen op, zoals het hanteren van audiovisueel materiaal, het gebruik van leesdossier annex leesauto-

biografie en tekstervaringsmethoden naast tekstbestuderingsmethoden en productief-creatieve methoden.

3. *In de scholing en bijscholing van bibliotheekmedewerkers verdienen als het gaat om leesbevordering de volgende aanbevelingen uitwerking:*
- richt het onderwijs zo in dat de bibliothecarissen-in-opleiding alert worden gemaakt om de eigentijdse literatuur te volgen in haar ontwikkeling en de bespreking ervan in de media;
 - besteed aandacht aan het didactisch-pedagogische element, de omgang met jonge lezers van verschillend niveau. Maak in de opleiding werk van het literatuuronderwijs; bied elementaire kennis, waarbij zowel de leerstof (met name de te lezen werken) en de voornaamste werkvormen als de categorieën lezers tussen de 6 en 18 jaar belicht worden.

Deze aanbevelingen maken deel uit van de brochure die onder de titel *Partners in de literaire vorming* is uitgegeven door het Sirene-project. Ze is na 15 mei verkrijgbaar bij de Provinciale Bibliotheekcentrale Gelderland.



Cees Tahey

Een opzoekles voor gebruik in de bibliotheek

Een handleiding voor leerlingen (en hun leraren)

In de nascholingscursus die afgelopen najaar in het KAN-gebied werd georganiseerd is nadrukkelijk, zowel door bibliotheekmedewerkers als docenten, aanbevolen om eens iets te doen aan het bibliotheekbezoek van leerlingen. Scholen zouden daar alerter in moeten zijn, maar docenten geven doorgaans te kennen ‘dat ze het daar veel te druk voor hebben’. Daarmee geven ze aan dat ze 't eigenlijk niet zo belangrijk vinden. Of zijn ze het misschien niet gewend? Voor veel docenten die hun leerlingen willen confronteren met de bibliotheek is het vaak een probleem om zich met een hele klas van dertig of meer los te rukken uit de school en de tijd te vinden om naar de plaatselijke bibliotheek te gaan. Dat is helaas een feit.

Om docenten die eigenlijk best wensen dat hun leerlingen de weg vinden in de bibliotheek geef ik hier een opzoekles die op de leerlingen is geschreven en door enige bibliothecarissen is gecontroleerd op de juistheid van de inhoud. Zou ik als docent die met leerlingen de bibliotheek bezoekt de opzoekles introduceren, dan begon ik anders, namelijk met enkele kleinere opdrachten, om daarna pas de meer gedetailleerde informatie te geven. Dat is een kwestie van didactiek die elke ervaren docent zelf kan oplossen.

Wat de bibliotheek heeft

Bijna overal in Nederland vind je wel een Openbare Bibliotheek. Je treft daar in de eerste plaats boeken aan, in allerlei soorten en maten, maar daarnaast ook: kranten, tijdschriften, mappen met informatie over verschillende onderwerpen, en soms ook geluidsbanden, videobanden, dia's en CD's. Het meeste van dit materiaal kun je - als je lid bent¹ - voor een paar weken meenemen naar huis. Niet uitgeleend worden: naslagwerken als woordenboeken en encyclopedieën, de z.g. knipselkrant uit dagen weekbladen, de literaire knipselkrant en het door het NBLC² samengesteld documentatiemateriaal over auteurs en illustratoren van jeugdboeken. Dat materiaal kun je wel ter plaatse inzien zo vaak als je maar wilt en eventueel kopiëren.

Jeugdboeken en boeken voor volwassenen staan in de bibliotheek apart van elkaar, in verschillende afdelingen. In beide afdelingen is onderscheid gemaakt tussen boeken met een verhaalinhoud - *fictie- of verhaalboeken* - en *informatieboeken* ; ze staan er in aparte kasten. De fictieboeken in de jeugdafdeling zijn ook nog eens ingedeeld naar leeftijd: A-boeken tot 9 jaar, B-boeken tot 12 en C-boeken vanaf 12 jaar.

Verder staan op een etiketje op de rug van alle verhaalboeken, voor jongeren zowel als voor volwassenen, de eerste vier letters van de achternaam van de

1 Als je jonger bent dan 18 jaar is het lidmaatschap gratis, daarna kost het je ongeveer f'25, = per jaar.

2 NBLC = Nederlands Bibliotheek- en Lector Centrum

schrijver. En soms is er ook nog een pictogram-etiketje bij geplakt; dat geeft dan aan tot welke verhaalsoort je het verhaal in het boek kunt rekenen. Een paar voorbeelden:



science fiction



historie



familie/streek



zee



humor



griezel



detective

Er zijn er nog meer; een volledig overzicht vind je op een schildje op of in de buurt van de kasten met fictieboeken. In de kasten staan de boeken alfabetisch, op de achternamen van de auteurs.

De computercatalogus

Als je niet weet in welke kast je moet zoeken naar een boek dat je wilt inzien of lenen, raadpleeg je de *catalogus*; daarin is alles opgenomen wat de bibliotheek in bezit heeft. In steeds meer bibliotheken is die catalogus geautomatiseerd en kun je zoeken via het beeldscherm van de computer. Helaas zijn er in de Nederlandse bibliotheken verschillende zoeksystemen in gebruik; je zult daarom niet overal dezelfde tekst op het scherm vinden. Echt moeilijk zoeken is het overigens nergens. In de bibliotheek in Nijmegen bijvoorbeeld - de Lindenberg in de Ridderstraat en de door de stad verspreide filialen - lees je op het scherm wat hieronder staat afgedrukt:

ZO BEGINT U:

Druk zo vaak op de **RODE TOETS (F3)**, tot het scherm verschijnt waarin U kunt kiezen voor jeugd of volwassenen.
Maak uw keuze door een 1 of 2 te typen en vervolgens op Groen te drukken.
U ziet dan verschillende mogelijkheden om te zoeken.

- kies 1 Als U de **ACHTERNAAM** van een schrijver weet. Bij de achternaam geen voorvoegsels intoetsen.
- kies 2 Als U de **TITEL** weet. Lidwoorden (de, het, een, the, le, der enz.) aan het begin van de titel niet intoetsen.
- kies 3 Als U wilt weten welke boeken de bibliotheek heeft van een bepaalde **SERIE**.
- kies 4 Als de **ACHTERNAAM** van de schrijver en de **TITEL** van het boek weet.
- kies 5 Als U wilt weten wat de bibliotheek heeft over een bepaald **ONDERWERP**.
- kies 6 Als U wilt weten welke romans er zijn in een bepaald **GENRE**.
- kies 7 Als U wilt zoeken via het **INDELINGSSCHEMA** dat de bibliotheek gebruikt om informatieve boeken in te delen (SISO-kode).

kies 8 Als U wilt zoeken op NUMMERSVOLGORDE waarop de Informatieve boeken in de kast staan (SISO-nummer).

Heeft U de beschrijving van het boek dat U zoekt gevonden, druk dan op de PAARSE TOETS (F4). Op het scherm verschijnen de gegevens over de vindplaats van het boek, hoeveel exemplaren de bibliotheek heeft en of ze uitgeleend of aanwezig zijn.

TIPS:

1. Onderaan op het scherm staat wat U kunt doen.
2. Als U niet weet hoe U verder moet, druk dan op de GELE TOETS (F1).
3. Met de pijltoetsen bovenin (met het kruisje er in) corrigeert U teksten.
4. U hoeft niet de volledige achternamen, titel, onderwerp enz. in te toetsen. Na het invoeren van een of meer letters geeft de computer zelf een aantal mogelijkheden. Daaruit kiest U vervolgens kiezen.
5. Als U vragen heeft, kunt U terecht bij de inlichtingen-balie.

DE BETEKENIS VAN DE GEKLEURDE TOETSEN:

groen

(Enter) De computer gaat zoeken naar wat U heeft opgegeven.

geel

(F1) Geeft op elk gewenst moment hulp-informatie.

oranje

(F2) Zorgt dat U één beeldscherm terug gaat.

rood

(F3) Zorgt dat U in één keer terug gaat naar het scherm met de zoekmogelijkheden. Door nogmaals op F3 te drukken keert U terug naar het scherm met de keuze tussen jeugd en volwassenen.

donker
blauw

(F4) Laat gegevens zien over de vindplaats van een titel, hoeveel exemplaren de bibliotheek heeft en of ze uitgeleend of aanwezig zijn. Bij compact discs wordt links onder op het scherm het Titelnummer getoond, b.v. HA-X1-234. Dit nummer geeft aan waar U de CD in de bak kunt vinden.

licht
blauw

(F5) Zorgt dat de vorige titel nog eens op het scherm verschijnt.

Hoe vind je nu een *fictie- of verhaalboek*?

Zoeken naar een verhalend boek³ gaat al heel simpel. Een paar voorbeelden: - Je wilt het boek *Kees de jongen* graag meenemen naar huis, maar je bent even kwijt door wie het geschreven is. Je toetst dan een 2 in. Op het scherm verschijnt dan:

Tik een titel in en druk daarna op groen (= enter).

Je doet wat je gezegd wordt en dan lees je:

U zoekt nu op de titel kees de jongen;

daaronder:

1. Kees de jongen / Thijssen, Theo v (= volwassenen) Boek, en daar weer onder:

Tik een nummer in voor de vindplaats van deze titel.

Die handeling zorgt voor een aantal gegevens over het gezochte boek: auteur, titel, plaats en jaar van uitgave, een summier aanduiding van wat je van het boek kunt verwachten en het ISB-nummer. Verder wordt gevraagd de paarse F4-toets in te drukken. Als je dat hebt gedaan, biedt het scherm je een overzicht van de bibliotheken die het boek in hun bezit hebben, met erbij vermeld of het er aanwezig is of uitgeleend.

- Je zoekt naar een boek van Levi Weemoedt; je weet dat de titel begint met *De ziekte*, maar daarmee houdt je kennis op. Nu toets je een 1 in; vervolgens de naam van de schrijver; daarna het bij de auteur vermelde nummer en dan krijg je de titels van alle door Weemoedt geschreven boeken. Daarbij vind je dan ook: *De ziekte van Lodesteijn*. Nu weet je wat je hebben moet; de rest wijst zich vanzelf.

- Je weet dat A.F.Th. van der Heijden schrijvende is aan een serie *De tandeloze tijd* en dat er tot nu toe enkele delen van deze serie zijn verschenen; de afzonderlijke titels ken je echter niet. De proloog (*De slag om de Blauwbrug*) heb je gelezen, nu wil je aan deel 1 beginnen. Je kunt nu een 1 intoetsen, want je kent de auteursnaam. Maar je kunt ook de 3 kiezen, want het boek dat je zoekt maakt deel uit van een serie waarvan je de titel kent.

Het enige waaraan je even moet denken als je die titel intikt, is dat je dat doet zonder lidwoord: *Tandeloze tijd* dus. Verder is het weer een fluitje van een cent.

Hoe vind je een *informatieboek*?

Opzoeken van informatieboeken verloopt wat anders. Die staan niet op auteursnaam bij elkaar in de kasten, maar ze zijn gerangschikt volgens de z.g. *SISO-code*, een cijfersysteem. Elk boek heeft een eigen nummer, van vier of vijf cijfers. De eerste drie daarvan geven de hoofdrubriek aan; de daarop volgende cijfers bepalen steeds nauwkeuriger het deelonderwerp waarnaar je op zoek bent. Een voorbeeld maar weer:

3 Poëzie valt in de bibliotheek onder informatieboeken; hoofdrubriek Taal- en Letterkunde (800); deelrubriek dichtwerken (870)

Je zoekt een paar boeken die gaan over openingen bij het schaakspel, maar je weet niet wat daarover aan boeken bestaat. Op het toetsenbord kun je nu de 5 intoetsen of de 7. We gaan na wat er in beide gevallen gebeurt.

- Je toetst een 5 in. Het scherm vraagt je dan een onderwerp in te tikken (schaken) en daarna op groen te drukken. Als je dat gedaan hebt, staat er:

U zoekt nu op het onderwerp schaken.

Daaronder vind je dan 9 deelonderwerpen; nr. 8 is ‘opening’, en daaronder weer:

Tik het gewenste nummer (8) in.

Dat levert je 8 titels op, met auteursnamen en links onderaan het voor deze 8 titels gezamenlijke SISO-nummer 621.25.

- Je toetst een 7 in. Op het scherm verschijnt:

U zoekt nu op SISO-code. Welke materialen zoekt u?

Je tikt het nummer van je keuze in (1 = SISO-schema) en dan krijg je alle hoofdrubrieken van het SISO-indelingsschema. Bij 620 staat dat die rubriek gaat over bord-, denk- en kansspelen. Als je nu steeds doet wat het scherm zegt dat je doen moet, krijg je achtereenvolgens steeds gespecificeerder:

621 bord-, denk- en kansspelen;

621.2 schaken;

621.25 openingen.

Ook zo kun je dus vinden wat je zoekt.

Als je eenmaal weet wat je wilt inzien of lenen, ga je op zoek naar de kast waarin de gezochte boeken moeten staan. De namen van de hoofdrubrieken en de erbij horende SISO-nummers staan op of bij de verschillende kasten aangegeven. In de kasten staan de boeken op SISO-volgorde; op de ruggen van de boeken zitten etiketjes met SISO-code, plus de eerste vier letters van de auteursnaam.

De kaartenbakcatalogus

Als de bibliotheek bij jou in de buurt nog niet is overgeschakeld op een *computercatalogus*, vind je er kaartenbakken vol systeemkaartjes. Op elk van die kaartjes staat een boek beschreven. zo'n *kaartenbakcatalogus* heeft doorgaans vier ‘afdelingen’:

1. Een *auteurscatalogus*. Hierin staan de kaartjes alfabetisch op de achternamen van de schrijvers. Eventuele voorvoegsels bij die achternamen doen niet mee; A.F.Th. van der Heijden zoek je dus bij de H.

2. Een *titelcatalogus*. De kaartjes staan hier alfabetisch op de titels van boeken. Als een titel begint met een lidwoord of een voorzetsel, kijk je bij de eerste letter van het volgende woord. Dus: *Het taaie ongerief* (van ..?..) zoek je bij de T van taaie.

3. Een *trefwoordencatalogus*. In deze kaartenbak staan trefwoorden alfabetisch geordend. Als je informatie zoekt over schaakspelopeningen, zoek je het trefwoord ‘schaken’ op. Daar vind je dan alle informatieboeken over schaken

die deze bibliotheek⁴ in bezit heeft. Achter de genoemde boeken staat het SISO-nummer; je weet nu weer in welke kast je moet zijn.

4. Een *systematische* catalogus. Hierin staan de kaartjes van de informatieboeken in deze bibliotheek bij elkaar volgens de SISO-nummering, precies zoals zij ook op volgorde in de kasten (horen te) staan, van 000 tot 999.99. De verklaring van de SISO-code vind je in een losse map, in de buurt van de kaartenbakken.

Echt moeilijker dan zoeken met behulp van de computer is het zoeken via de kaartenbakcatalogus nauwelijks. Wel is het wat tijdrovender.

En nu zelf aan de slag

Probeer de volgende opdrachten maar eens uit, dan raak je thuis in de manier waarop je de bibliotheek kunt gebruiken

1. Je wilt weten of de voor jou dichtstbijzijnde bibliotheek, van de schrijver ...(bijv. Willem Elsschot) het boek ...(bijv. *De leeuwentemmer*) in huis heeft. Hoe kom je daar achter?

2. Je zoekt in de bibliotheek zomaar een *spannend* boek. Kun je dat via de computer-en/of kaartenbakcatalogus vinden?

Zo ja, hoe?

Zo nee, hoe zoek je dan?

3. Kun je in de bibliotheek met behulp van de aanwezige catalogus zoeken naar een jeugdboek waarvan je alleen weet dat het gaat over de roof van een schilderij van Jan Steen, en dat het een uitgave is geweest t.g.v. de kinderboekenweek in 1986?

Als je - helemaal zelf of met hulp van een deskundige bibliotheekmedewerker - gevonden hebt wat je zocht, kun je dan ook nagaan of het boek iets is voor je zusje van 8?

4. Je zoekt een boek over ...(bijv. ongewenste zwangerschap). Welke toetsen op het toetsenbord van de computer moet je zeker niet intikken; welke kun je overwegen? Welke kies je uiteindelijk? Waarom? Als je in de kaartenbakcatalogus zou moeten zoeken, welke afdeling(en) komt (komen) dan in aanmerking?

5. Je wilt weten welke boeken je bibliotheek allemaal heeft over...(bijv. houtverbindingen). Hoe kun je dat achterhalen?

6. Je wilt weten welke poëziebloemlezingen je zoal in de bibliotheek kunt vinden. Hoe zoek je?

4 Vergeleken met de computer hebben de kaartjes een nadeel: je kunt niet zien of het boek dat je zoekt is opgenomen in de collectie van één van de filialen, en ook niet of het hier, of daar, aanwezig is of uitgeleend.

7. Je bent op zoek naar secundaire literatuur over...(bijv. de dichter Herman Gorter).
Hoe ga je te werk?

8. In welke SISO-hoofdrubrieken horen de boeken thuis met de volgende nummers
...(bijvoorbeeld): 695.47 395.39 624.13 399.25 232.49 450.43 837.1 Noteer de namen
van de hoofdrubrieken en van de deelonderwerpen.

9. In welke kasten zoek je naar een boek over ...(bijvoorbeeld):

- * cryptogrammen
- * dienstweigeren
- * Frans Hals
- * de uitvindingen van James Watt
- * de geschiedenis van het stripverhaal
- * onderwaterfotografie
- * drogredenen
- * de slag om Arnhem (1944)
- * tekenfilms
- * plankzeilen

10 Hieronder staan titels van fictie- en van informatieboeken, door elkaar. Bekijk de
titels en bedenk wat voor een soort boek het zal zijn. Zet er een F achter (van Fictie)
of de I van Informatie; als je twijfelt, zet je een?. Vermeld er ook bij of je vermoedt
dat het een boek voor jeugdigen (j) is, of voor volwassenen (v). Controleer daarna
een en ander in de bibliotheek. Zet dan ook meteen de auteursnamen bij de
verschillende titels en noteer bij de informatieboeken het SISO-nummer.

(bijvoorbeeld):

- * Erik of het klein insectenboek
- * Fabriekswater
- * De doodshoofdvlinder
- * De glanzende kiemcel
- * Oosterschelde windkracht 10
- * 100 jaar geleden
- * De reis van de Beagle
- * Het verhaal van een taal
- * Parken en woestijnen
- * Voor niks gaat de zon op

*Cees Tahey was tot voor kort docent Nederlands, met specialisatie jeugdliteratuur,
aan de lerarenopleiding van de Hogeschool Gelderland.*

Jacques de Vroomen

Intertaal

Witte kapitalen op een felgele ondergrond: 'Intertaal'. De folder bedekte zowat mijn hele deurmat. Levende Talen ging congresseren en was op weg naar de RAI even horizontaal gegaan voor een passant met een leuke bankrekening: Intertaal, 'voor taalstudiemethode en woordenboeken'. Met vreemdgaan heb ik geen problemen. Jullie doen maar. Ik kijk wel een andere kant op. Leven en laten leven. Nee, er is iets anders dat me steekt, ik bedoel de naam van die taalverdienersclub: *Intertaal*. Taal is toch per definitie 'inter'? Afgezien dan van taal op een onbewoond eiland. Maar voor onbewoonde eilanden hoef je geen taalstudiemethodes en woordenboeken te drukken. 'Inter', een modieus glijmiddel: intercom, intermediair, interstudies. Dure mist of een equivalent van 'niks', duur want pretentius. Dus hooggenoteerd bij de snelle jongens en meiden van dit prtijdperk.

Binnen het taalonderwijs wordt er tegenwoordig tweesporig gedacht. Taalbeheersing en literatuur zijn volstrekt gescheiden onderwijscircuits. Wat tegenwoordig 'normaal' heet, is historisch gezien echter buitengewoon abnormaal. Vele eeuwen lang had literatuur niet op de eerste plaats een esthetische maar retorische functie. De literatuur reikte de modellen aan voor een gekwalificeerd mondeling en schriftelijk taalgebruik. Sinds enkele decennia denken we anders. Waar dat toe leidt, is dagelijks warneembaar. Mijn 'inter' is niet meer dan een heel klein brokje uit een berg piepschuim die qua grootte kan concurreren met het moderne afvalprobleem.

Bij taalonderwijs gaat het behalve om grammaticale correctheid ook om zeggingskracht en beelding. Die vind je doorgaans niet in folders maar wel in goede literatuur. Literatuuronderwijs als tegenwicht voor de scheerschuimtaal van de moderne communicatoren. 'Dat moet ik dan wel even contacten', zei laatst zo'n professional tegen mij als antwoord op een vraag. In de Bouquetreeks zouden ze het niet durven. Maar binnen de bedrijfscommunicatie knippen ze niet eens met hun ogen.

Literatuurdidactiek met veel aandacht voor de *vorm*, onmisbaar binnen en buiten de school. De velden staan wit van de oogst.

Márgitka van Woerkom

Gedachten over gedichten

Iemand vragen naar zijn of haar absolute lievelingsgedicht is een bijna even onbegonnen zaak als diezelfde persoon vragen naar diens favoriete maaltijd. Voorkeuren wisselen elkaar in iedere fase van het bestaan af, worden bepaald door zeer uiteenlopende omstandigheden en dienen zich soms zelfs aan op ongelegen ogenblikken. Misschien is dat wel het diepste geheim achter favoritisme: oude voorkeuren verdwijnen voor langere of kortere tijd naar de achtergrond, nieuwe liefdes verlangen plotseling volop de aandacht. Wat blijft is een behoefte aan een favoriet die je vergezelt, fascineert en bovendien binnen je bestaan een eigen leven kan gaan leiden. Een persoonlijke fascinatie met een gedicht, en daar hoeft je echt geen poëziefhebber voor te zijn, biedt in hoge mate een voedselbron voor die behoefte.

In twee afleveringen van Tsjip laten wij U kennismaken met enkele favorieten. Dit keer de persoonlijke voorkeuren van een drietal docenten -Camiel van Woerkum, leraar Frans aan het Strabrecht College in Geldrop, docent Duits Jos van Berkum van het St.-Willibrordgymnasium in Deurne en Maarten Steenmeijer, wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Spaans aan de KU Nijmegen- maar ook van leeskringleidster Willy Geursen uit Overveen. In Tsjip 4/2 laten we een neerlandicus, een docent Engels, een classicus en een bibliothecaresse aan het woord.

Allen kregen dezelfde vragen voorgelegd: Welk gedicht is ‘het langste dicht bij me’ en maakt tot nu toe de diepste indruk op me? Hoe vond de eerste confrontatie ermee plaats? Waaruit bestaat die fascinatie? Heeft die fascinatie alles te maken met de inhoud, de werkelijkheidsbeleving ervan of hebben vormkenmerken, de poëtische procédés, de betekenis juist ondersteund? Is een vergelijking mogelijk met een andere tekst, een

andere auteur? En: In hoeverre is het voorkeursgedicht bruikbaar voor het onderwijs en/of de leeskring?

De antwoorden zijn zeer divers, maar daarom niet minder boeiend.

Camiel van Woerkum

Het gedicht, een aanjager van gevoelens

Eén gedicht heeft voor langere tijd indruk op me gemaakt en iedere keer dat ik het lees komt die fascinatie weer terug: het gedicht ‘Spleen’ van Charles Baudelaire uit *Les Fleurs du Mal* (1857). Het werk kende ik al lang, want het stond dromerig in een vertaling, getiteld *De Bloemen van den Booze*, in de boekenkast van mijn studeerkamertje thuis. De gezwollen taal zei me destijds niet zo veel, maar de titel trok telkens weer op onverklaarbare wijze mijn aandacht.

Spleen

*Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle
Sur l'esprit gémissant en proie aux longs ennuis,
Et que de l'horizon embrassant tout le cercle
Il nous verse un jour noir plus triste que les nuits;*

*Quand la terre est changée en un cachot humide,
Où l'Espérance, comme une chauve-souris,
S'en va battant les murs de son aile timide
Et se cognant la tête à des plafonds pourris;*

*Quand la pluie étalant ses immenses trainées
D'une vaste prison imite les barreaux,
Et qu'un peuple muet d'infâmes araignées
Vient tendre ses filets au fond de nos cerveaux,*

*Des cloches tout à sautent avec furie
Et lancent vers le ciel un affreux hurlement,
Ainsi que des esprits errants et sans patrie
Qui se mettent à geindre opiniâtrement.*

*- Et de longs corbillards, sans tambours ni musique,
Défilent lentement dans mon âme; l'Espoir,
Vaincu, pleure, et l'Angoisse atroce, despotique,
Sur mon crâne incliné plante son drapeau noir.*

Pas veel later, bij mijn studie M.O.-B, kwam ik echt met de bundel in aanraking. Vooral het gedicht 'Spleen' maakte grote indruk. Het was alsof de jarenlang sluimerende nieuwsgierigheid niet alleen bevredigd, maar ook gerechtvaardigd werd. De titel bleef een vreemd woord: ook al kende ik de betekenis van 'verveling' -of beter gezegd 'gal'- niet, ik associeerde het met iets treiterend langzaams, met een vormloze, overal onmerkbaar binnendringende vloeistof.

Bij de verder lezing en bestudering spraken de beelden sterk tot mij: de vleermuis die zo sterk zijn oriëntatie is kwijtgeraakt, dat hij steeds tegen de vochtige gevangenismuren aanvliegt. Het spinnevolk, dat massaal webben spint in de hersenen. Maar vooral de twee laatste strofen hebben op mij altijd een enorme indruk gemaakt. Ineens is alles beweging: klokken beginnen oordovend woest te luiden, rusteloos dwalende geesten beginnen te kermen en lange begrafenisstoeten komen voorbij.

Die begrafenisstoeten riepen bij mij persoonlijk nog iets anders op. Mijn vader heeft vroeger wel eens verteld dat hij gedroomd had over een begrafenisstoet, bestaande uit een lange rij in het zwart geklede mannen met een hoge hoed, die door de weilanden trokken langs het riviertje de Dommel tussen

Valkenswaard en Dommelen. Als kind zag ik die lange zwijgende rij zó voor me. Mijn vader kon alleen niet vertellen wie er begraven werd. Dat mysterie bleef. Maar blijkbaar was er een open plek in mijzelf waarin dat beeld precies paste, zoals een puzzelstukje alleen maar op één bepaalde plaats in de puzzel thuishoort. En dat verdrietige stukje vond herkenning in het gedicht.

Als ik nu het gedicht lees, valt mij steeds op, hoe de vorm de gevoelens sterker maakt, ze als het ware ophitst. De vergelijkingen die steeds terugkomen en die ingeluid worden door het driemaal terugkerend ‘quand’, de beelden van de drukkende deksel, de regenstralen die als tralies zijn van een gevangenis. Dan, in de laatste twee strofen, de overwinning van de angst op de hoop, waarbij niet langer meer vergeleken wordt maar de metaforen rechtstreeks hun werk doen. De angst plant op mijn gebogen schedel zijn zwarte vlag.

Natuurlijk is deze thematiek terug te vinden bij talloze gedichten van Baudelaire. Voor het onderwijs is ‘Spleen’ zeer bruikbaar naar mijn mening. De beelden zijn sterk, de opbouw is duidelijk, de gevoelens ook. Voor mij is het belangrijk ook aan die gevoelens van onmacht, verveling, walging en absurditeit ruimte te geven omdat ik alleen daardoor verder kom in mijn leven en nog iets anders kan gaan ervaren. Daarom laat ik dit gedicht in de klas volgen door het gedicht ‘Elévation’. Daarin wil Baudelaire opstijgen uit deze werkelijkheid om contact te krijgen met het grenzeloze dat groter is dan ons gevoel van walging, en waardoor je zonder inspanning de taal van de bloemen en de stemloze dingen begrijpt.

Gedichten zijn voor mij steeds waardevol, wanneer ze ruimte geven aan gevoelens, daarnaast tot denken aanzetten en dit voelen en denken via een sprekende vorm aanjagen.

Jos van Berkum

Gedichten: je moet er in duiken

Tja, de vraag welk gedicht mij het beste bijgebleven is, is niet zo eenvoudig te beantwoorden. Het zijn er eigenlijk vijf, te weten ‘Schöne Junitage’ en ‘Acherontisches Frösteln’, beide van Detlev von Liliencron (1844-1909), ‘Ich hab’ in kalten Wintertagen’ en ‘Abendlied’ van Gottfried Keller (1819-1880) en last but not least ‘Gedichte sind gemalte Fensterscheiben’ van Johann Wolfgang (von) Goethe (1749-1832).

Waarom deze vijf? De eerste vier hebben gemeenschappelijk dat het over de dood gaat. Bij Detlev von Liliencron om de houding van iemand, die nadenkt over zijn nakend verscheiden, bij Keller over de vraag: Wat is er na dit leven en welke invloed heeft de beantwoording van deze vraag voor mijn houding ten aanzien van mijn leven op aarde? Bij het tweede gedicht van Von Liliencron spelen ook nog eens de Grieks-mythologische aspecten een rol. Zowel de dood als die Griekse mythologie fascineren mij en dat is ook de reden waarom ik speciaal deze beide gedichten in klas vijf behandel. Ik laat de leerlingen in zo'n les eerst in groepjes van vier aan de hand van vragen wer-

ken, om daarna in klasseverband de antwoorden door te nemen. Hierna schrijven de leerlingen een verslag over de gedichten.

Schöne Junitage

*Mitternacht, die Gärten lauschen,
Flüsterwort und Liebeskuß,
Bis der letzte Klang verklungen,
Weil nun alles schlafen muß -
Flußüberwärts singt eine Nachtigall.*

*Sonnengrüner Rosengarten,
Sonnenweiße Stromesflut,
Sonnestiller Morgenfriede,
Der auf Baum und Beeten ruht -
Flußüberwärts singt eine Nachtigall.*

*Srtaßentreiben, fern, verworren,
Reicher Mann und Bettelkind,
Myrtenkränze, Leichenzuge,
Tausendfältig Leben rinnt -
Flußüberwärts singt eine Nachtigall.*

*Langsam graut der Abend nieder,
Milde wird die harte Welt,
Und das Herz macht seinen Frieden,
Und zum Kinde wird der Held -
Flußüberwärts singt eine Nachtigall.*

Acherontisches Frösteln

*Schön nascht der Star die rote Vogelbeere,
Zum Erntekranze jucheiten die Geigen.
Und warte nur, bald nimmt der Herbst die Schere
Und schneidet sich die Blätter von den Zweigen.
Dann ängstet in den Wäldern eine Leere;
Durch kahle Äste wird ein Flußsich zeigen,
Der schläfrig an mein Ufer treibt die Fähre
Die mich hinüberholt ins kalte Schweigen.*

Bij Keller ga ik ook zo te werk, maar dan in klas zes, waarbij ook de historisch-filosofische achtergrond ter sprake komt. Tevens wordt er een discussie gevoerd over de gedachten en het standpunt van de leerlingen met betrekking tot de dood en het eventuele leven na de dood.

Ich hab' in kalten Wintertage

*Ich hab' in kalten Wintertage,
In dunkler, hoffnungsarmer Zeit
ganz aus dem Sinne dich geschlagen,
O Trugbild der Unsterblichkeit.*

*Nun, da der Sommer glüht und glänzet,
Nun seh ich, daß ich das Haupt bekränzet,
Im Grabe aber ruht der Wahn.*

*Ich fahre auf dem klaren Strom,
Er rinnt mir kühlend durch die Hand,
Ich schau hinauf zum blauen Dome
Und such kein bessres Vaterland.*

*Nun erst versteh ich, die da blühet,
O Lilie, deinen stillen Gruß:
Ich weiß, wie sehr das Herz auch glühet,
Daß ich wie du vergehen muß!*

Abendlied

*Augen, meine lieben Fensterlein,
Gebt mir schon so lange holden Schein,
Lasset freundlich Bild um Bild herien:
Einmal werdet ihr verdunkelt sein.*

Het gedicht van Goethe tot slot geeft mooi weer, hoe ook ik over gedichten denk. Gedichten zeggen meer dan wat er staat. Je moet er in duiken om er achter te kunnen komen wat er staat. Dat wil zeggen dat je de vraag: Wat bedoelt de auteur met ... niet kunt beantwoorden. Wel dat je je gedachten over het gedicht moet laten gaan en tot je moet laten doordringen wat er staat zodat jij weet wat het gedicht jou zegt. Tamelijk rezeptions-ästhetisch dus. Aan de andere kant kun je ook wat meer biografisch te werk gaan. Dat waarden leerlingen bij mij op school, omdat ze dan het idee hebben iets te ontdekken.

Gedichte sind gemalte Fensterscheiben

*Gedichte sind gemalte Fensterscheiben!
Sieht man vom Markt in die Kirche hinein,
Da ist alles dunkel und düster;
Und so sieht's auch der Herr Philister.
Der mag denn wohl verdrießlich sein
Und lebenslang verdrießlich bleiben.*

*Kommt aber nur einmal herein!
Begrüßt die heilige Kapelle;
Da ist's auf einmal farbig helle,
Geschicht und Zierat glänzt in Schnelle,
Bedeutend wirkt ein edler Schein.
Dies wird euch Kindern Gottes taugen,
Erbaut euch und ergetzt die Augen!*

Maarten Steenmeijer

Een uit al haar voegen scheurende wanhoop:

'Insomnio' van Dámaso Alonso

Insomnio

*Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas).
A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo en este nicho en el que hace 45 años que
me pudro,
y paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar los perros, o fluir blandamente la luz
de la luna.
Y paso largas horas gimiendo como el huracán, ladrando como un perro enfurecido, fluyendo
como la leche de la ubre caliente de una gran vaca amarilla.
Y paso largas horas preguntándole a Dios, preguntándole por qué se pudre lentamente mi
alma,
por qué se pudren más de un millón de cadáveres en esta ciudad de Madrid,
por qué mil millones de cadáveres se pudren lentamente en el mundo.
Dime, ¿qué huerto quieres abonar con nuestra podredumbre?
¿Temes que se te sequen los grandes rosales del día,
las tristes azucenas letales de tus noches?*

Slapeloosheid

*Madrid is een stad van meer dan een miljoen lijken (volgens de laatste statistieken).
Soms lig ik 's nachts te woelen en ga rechtop zitten in deze nis waarin ik al 45 jaar lig te rotten,
en luister lange uren naar de razende orkaan, de blaffende honden, of het zacht stromende
maanlicht.
En raas lange uren als de orkaan, blaf als een dolle hond, stroom als de melk uit de warme
uier van een grote, gele koe.
En stel lange uren vragen aan God, stel hem de vraag waarom mijn ziel langzaam aan het
rotten is,
waarom meer dan een miljoen lijken aan het rotten zijn in deze stad Madrid,
waarom duizend miljoen lijken lanzaam aan het rotten zijn op de wereld.
Zeg mij, welke gaard wilt gij bemesten met onze verrotting?
Vreest gij dat uw grote rozebomen van overdag,
dat de trieste, letale lelies van uw nachten zullen verdorren?*

(vertaling: Barber van de Pol en Maarten Steenmeijer)

In de tijd dat het verwerven van leesvaardigheid in de vreemde taal nog een autodidactische aangelegenheid was op de universiteit, las ik mijn eerste Spaanse boeken. Dat waren er niet weinig: al in het tweede semester van het eerste jaar moesten we, zonder begeleiding, ongeveer vijftig boeken lezen: eerste de achttiende eeuw (dieptepunt van de Spaanse letterkunde!), daarna de negentiende eeuw. Alle genres waren vertegenwoordigd: romans, dichtbundels, essays, toneelstukken. De boeken waren niet geselecteerd op toegankelijkheid, maar op kwaliteit en representativiteit.

In het tweede jaar werden we onverbiddeijk verplicht in hetzelfde ritme door te lezen, nog steeds zonder noemenswaardige begeleiding: eerst een semester Spaans-Amerikaanse literatuur van de negentiende eeuw, daarna een semester twintigste-eeuwse literatuur van Spanje.

Van wat ik toen gelezen heb, heeft een handjevol gedichten zich het diepst in mijn geheugen gegrift. Niet omdat dat de enige krenten waren in die pap van papier, maar omdat ik deze teksten, tot mijn grote opluchting en voldoening, kon interpreteren, of althans meende dat te kunnen. En dat gevoel had ik nauwelijks bij de andere teksten: braaf ploegde ik ze door, maar *begrijpen*: nee.

Het gedicht dat me al meer dan twintig jaar vergezelt zonder dat ik ook maar een moment de behoefte heb gevoeld er afscheid van te nemen, is 'Insomnio' (Slapeloosheid) van Dámaso Alonso (1898-1990). Het is het eerste gedicht *Hijos de la ira* (Kinderen des toorns, 1944), waarin iemand aan het woord is die het uitschreeuwt van de existentialistische pijn in een apocalyptisch Madrid. Alonso -lid van de beroemde Generatie van '27, waartoe ook García

Lorca behoort- publiceerde *Hijos de la ira* vijf jaar na de burgeroorlog, zodat het verleidelijk is om ‘Insomnio’ te lezen tegen deze historische achtergrond. Maar de niet meer dan summierse verwijzingen hiernaar geven al aan dat het gedicht de grenzen van de tijd en plaats waarin het is ontstaan, wil overschrijden. De reden dat ik het gedicht zo indrukwekkend vond (en vind), is dan ook van een heel andere orde: ik werd diep getroffen door de onverbloemde directheid en de plastische wijze waarop het gestalte geeft aan een uit al haar voegen scheurende wanhoop. Dit gedicht was inderdaad niet mis te verstaan, ook niet voor iemand die nog maar een beetje Spaans kende.

Ik betwijfel of ik ‘Insomnio’ even mooi zou vinden als ik het nu pas voor het eerst zou lezen. Aan de andere kant is het veelzeggend voor de kracht van dit gedicht dat het niet in mijn geheugen is blijven voortleven als een mooie herinnering die je verder maar beter met rust kunt laten, maar dat ik het sindsdien vele malen heb herlezen en daarbij altijd mijn ademhaling voelde stokken.

Willy Geursen

De troost van woordjes leren en woordjes lezen

Overpeinzingen bij ‘Woordjes leren’ van Jan Eijkelboom (1991)

Een onhandig, wijs en troostend advies: woordjes leren tegen het verdriet. Je concentreren op iets anders: Ämter, Bäder, Bänder, Bilder u.s.w. Het verdriet blijft, maar is beter te dragen. De kracht van taal, van woorden, van gedichten en verhalen. De Middeleeuwer Francesco Vettori schrijft over het lezen in zijn stu-deerkamer: ‘... dan treed ik binnen in de gemeenschap van grote mannen uit de Oudheid, door wie ik liefdevol ontvangen word en bij wie ik het voedsel tot mij neem dat in feite het enige voedsel is waarvoor ik op de wereld ben gekomen. Ik schaam me dan niet om met hen te spreken en naar het motief van hun daden te vragen. En vier uur lang voel ik geen enkel verdriet, vergeet ik mijn zorgen, heb ik geen angst voor de dood: met hart en ziel geef ik me aan hen over.’

In *Eclips* van Bernlef ontmoeten we een man die na een auto-ongeluk zijn taalvermogen is kwijtgeraakt. Langzamerhand vindt hij de woorden terug, maar wat belangrijker is, hij vindt de verhalen terug: ‘.... En van dat leven wil ik weer deel uit maken, ik wil weer betrokken raken in die razende carrousel van uit elkaar voortspruitende gebeurtenissen. Echt of fictief, dat doet er niet toe. Het zijn verhalen die mensen op de been houden. Ik weet niet meer wat er in de afgelopen tijd precies met mij is gebeurd, maar één ding weet ik zeker. Ik heb daar in een ruimte geleefd waar geen verhalen waren, als onder een glazen stolp waar de lucht uit vandaan was gepompt. Zoiets zou opperwachtmeester Scholten nooit begrepen hebben. Een ruimte zonder verhalen dat heeft een politieman liever niet....’

De kracht van het verhaal en van de poëzie. Onlangs las ik in de krant het volgende berichtje: *Depressieve Britten moeten gedichten lezen*. De voorzitter van de Britse Medische Associatie zegt in het artikelje: ‘Ik zou denken dat

poëzie absoluut superieur is aan elk tablet. Net als muziek hebben gedichten een therapeutische werking.' En wat te denken van de zeventienjarige, bijna idiote Rebecca, die op de begrafenis van haar grootmoeder psalm 103 reciteert omdat dit een tekst is die ze kan onthouden? Niet alleen omdat de muzische kracht van de psalmen groot is, maar omdat haar grootmoeder haar dagelijks heeft gelaafd met psalmen en verhalen, en zij intuïtief heeft aanvoeld dat deze woorden meer zijn dan woordjes: namelijk woordjes tegen het verdriet.

Zelf ben ik in de gelukkige omstandigheid dat ik zeven leeskringen mag leiden. En elke keer merk ik weer dat lezen niet alleen ontspant en activeert, maar bovenal ook troost. In de vijf jaar dat wij nu samen lezen is er al heel wat gebeurd in het persoonlijke leven van een aantal kringleden. Maar zij waren altijd op de kring. Om woordjes te leren én te lezen tegen het verdriet.

Woordjes leren

*Jongens, heb je verdriet,
sprak toen de leraar Grieks,*

*dan moet je woordjes leren, woordjes
leren. Hij knikte energiek*

*zodat er as viel op zijn vest,
maar dat was toch al vies.*

*Wij lachten half vertederd,
half meewarig, want tragiek*

*daar wist je alles van en hij,
heel oud, haast vijftig, niets.*

*En dat het overging als je maar
woordjes leerde, dat was iets*

*zo absurds, zo dolkomiëks
dat het in omloop kwam als een*

*gevleugeld woord. Het klapwiekt
nu verdrietig om mij heen*

*omdat ik later woordjes leerde
waarmee je 't monster kunt bezweren*

*en ik hem niet meer zeggen kan
hoe ik soms naar die stem verlang,
naar dat onhandige advies.*



Anja Bijlsma-Lindaart

Paddy Clarke ha ha ha.

Bookerprijswinnaar Roddy Doyle in de klas

In de serie prijswinnaars in de klas besteden we aandacht aan de winnaar van de Bookerprize 1993: Roddy Doyle. In 1991 werd hij al genomineerd voor de zelfde prijs met zijn roman *The Van*, nu werd zijn *Paddy Clarke Ha Ha Ha* werkelijk bekroond.

Roddy Doyle is in 1958 in Dublin geboren. Hij werd aardrijkskunde-leraar en in 1987 publiceerde hij zijn eerste roman *The Commitments*. Dit debuut, een satire op de Ierse Popsceen, met een prachtige typering van jongeren in Dublin, werd een grandioos succes. Alan Parker verfilmde het boek onder de gelijknamige titel (Cannon Tuschinski Film distribution, 1991).

In 1990 volgde *The Snapper*, en in 1991 *The Van*. En naast *The Barrytown Trilogy* schreef hij nog een toneelstuk *Brownbread and War*.

1. Literaire analyse

1.1 De titel

Paddy Clarke is een jongetje van 10 jaar dat opgroeit in Dublin. Het leven van alledag wordt door zijn ogen beschouwd; we leren het gezin, de buurt, de school kennen en langzamerhand wordt de verwijdering tussen zijn ouders ontvouwd, die uitmondt in het door Paddy zo gevreesde vertrek van zijn vader. Zijn echte naam is Patrick en zo wordt hij ook thuis genoemd, een gewone naam; er zitten vijf Patricks bij hem in de klas, drie worden er Paddy genoemd, een Pat en slechts een Patrick.

Ze vormen een gewoon gezin, vader, moeder en twee zonen en twee dochters, in een gewone straat.

De titel doet vermoeden dat dit jongetje enigszins belachelijk is maar dat is niet het geval. Zijn verhaal is niet sentimenteel, maar wel aangrijpend, hij is stoer, volwassen en toch heel kinderlijk in zijn verdriet. Hij is slim en ijverig in zijn schoolwerk, maar naïef en kwetsbaar in de huiselijke ruzies.

En dan aan het eind, als zijn vader het gezin heeft verlaten, en hij niet meer zo gewoon is, wordt Paddy nagejouwd:

‘Paddy Clarke-

Paddy Clarke-

Has no da.

Ha ha ha!

I didn't listen to them; they were only kids.’ (p.281)

1.2 De setting

Het verhaal speelt zich af in Barrytown, Dublin. De vriendjes gaan samen naar school en spelen voetbal op straat. Hun speelruimte wordt kleiner naarmate er meer huizen in de buurt gebouwd worden maar de mensen die in die ‘Corporation houses’ wonen

maken geen deel uit van hun bestaan: dat zijn buitenstaanders. De school is belangrijk voor Paddy; het bepaalt je status (de plek in de klas is gerelateerd aan je prestaties en je moet dus zorgen

niet te stom maar ook niet te slim te zijn). Schoolwerk is een belangrijke factor in de communicatie tussen vader en zoon Patrick Clarke; Vader is trots op zijn zoon, laat hem woorden spellen en toont zich verbaasd over de kennis die zijn zoon al heeft.

De gezinssituatie is belangrijk voor je status op straat; zolang er maar niets aan de hand is ben je gewoon, niet zoals Liam en Aidan, wiens moeder is overleden. En nu is zijn vader weggegaan en is hij de man in huis. Er wordt nu over hen gesproken en hij wordt uitgelachen op straat.

1.3 De structuur

De gebeurtenissen worden gezien door Paddy, die alles vanuit de ik persoon beschrijft.

Er zijn geen hoofdstukken in het boek; het verhaal loopt door van de ene dag in de andere. Soms herinnert Paddy zich een voorval en grijpt dan even terug naar het verleden. Er is niet een nadrukkelijke chronologische draad te bemerken, behalve in de relatie tussen zijn ouders. Het aantal keren dat hij 's avonds in bed ligt te luisteren of hij ze ruzie hoort maken neemt toe. Dan is zijn moeder plotseling niet aangekleed 's ochtends, hij merkt dat ze geslagen wordt en dan, als hij het besluit genomen heeft binnenkort weg te lopen, is zijn vader hem voor. Na dit plotselinge vertrek houdt het boek ook snel op; vader komt nog eenmaal terug voor een bezoekje de dag voor kerst:

“How are you?” he said.

He put his hand out for me to shake it.

“How are you?”

His hand felt cold and big, dry and hard.

“Very well, thank you.” (p.282)

En daarmee is het boek afgelopen.

1.4 De stijl

Het verhaal wordt gezien door de ogen van een 10-jarig jongetje en de stijl is daaraan aangepast. Geen ingewikkelde constructies, geen moeilijke woorden behalve dan wat couleur locale die voor de buitenlandse lezer iets meer problemen kan opleveren. Een directe stijl zonder pretenties die aan de schrijfwijze van Hemingway doet denken. Een prachtige weergave van zijn angstige gevoelens rond de ruzies van zijn ouders, waarbij hij steun zoekt bij zijn jongere broertje Francis.

In een neutrale toon beschrijft hij komische maar ook pathetische situaties, en dit vormt wel de kracht van het boek:

‘When we got the car, a Cortina like Henno's, a black one, Da drove it up and down the road, learning how to drive it, teaching himself. He wouldn't let us into it.

“Not yet”, he said.

He went up to the seafront. We followed him; we could keep up with him. He couldn't turn it to go back down to the house. He saw us looking and called us over.

I thought he was going to kill us. There were seven of us. We all baled in the back and we reversed all the way back to the house. Da sang the Batman music; he was mad sometimes, brilliant mad.'

2. Didactische analyse

Gezien de moeilijkheidsgraad van het boek is het zeker goed te lezen in de bovenbouw Havo en Vwo. Ook de thematiek spreekt wel aan. Ik zou voorstellen om het boek te lezen in het kader van andere ‘levensbeschrijvingen’ van jonge kinderen b.v.: *The Catcher in the rye* (J. Salinger), *Lamb* (B. McLaverty), *I am the Cheese* (R. Cormier) *The secret Diary of Adrian Mole* (S. Townsend), *The amazing Diary of Eugenie D.* (P. Zindel), *I'm the King of the Castle* (S. Hill)

2.1 Werkvormen

Hieronder volgen enkele voorstellen voor de verwerking van het boek in het leeddossier. Het moge duidelijk zijn dat de docent en/of leerling een keuze maakt.

Opdracht 1 Waardering (individueel)

Zoek twee besprekingen van het boek, n.a.v. de toekenning van de Bookerprize. Maak er copieën van voor je leeddossier. Geef in het kort de opinie van beide kritieken weer. In hoeverre ben je het eens met de critici?

Schrijf tenslotte je eigen recensie. (in totaal 1,5 a-4)

Opdracht 2 Identificatie (individueel)

Herlees de passage waarin Paddy op school in slaap valt.

Wat is hiervan de oorzaak? Hoe wordt er op gereageerd door zijn vrienden en de docenten?

Paddy laat niets los over zijn thuissituatie. Vind je dat hij dat wel had moeten doen? Waarom (niet)? Wat zou jij in dit geval gedaan hebben?

Als hij wel gesproken had met zijn onderwijzer zou dat iets uitgehaald hebben? Beargumenteer je antwoord. (0,5 a-4)

Opdracht 3 Personages (individueel)

Beschrijf de relatie tussen Paddy en zijn broertje Francis. Is deze door het hele boek hetzelfde? Zo niet, waar vindt dan een verandering plaats? (0.5 a-4)

Opdracht 4 Creatief schrijven (individueel)

Het is nu 15 jaar later. Blik met Paddy terug op de afgelopen jaren en vertel wat er verder met hem, en het gezin gebeurd is. (1 a-4)

Opdracht 5 Vergelijking (individueel)

Er zijn natuurlijk meer boeken geschreven over jongens van deze leeftijd. Kies een boek dat je al kent (uit welke taal dan ook) of vraag je docent om advies en vergelijk dat met Paddy Clarke op de volgende punten

- karakter van de hoofdpersonen
- belangrijkste gebeurtenissen in het verhaal
- overeenkomsten/verschillen met jezelf (1,5 a-4)

Opdracht 6 Persoonlijke waardering

Kies de passage uit het boek die voor jou het belangrijkste is en schrijf een verantwoording voor je keuze. (0,5 a-4)

Yvonne Mekaoui-Jansen

Als klein kind tussen twee culturen

Franstalige literatuur van de tweede generatie in Frankrijk wonende Algerijnen

In Tsjip 3/4 van december 1993 hebben we kennis gemaakt met de Franstalige literatuur van de tweede generatie Algerijnen, de ‘beurs’. Jongeren van Algerijnse afkomst en geboren in Frankrijk zijn in de pen geklommen om de harde realiteit en hun ervaringen met het leven tussen twee culturen op papier te zetten. In hun romans schreeuwen ze om aandacht en begrip, en uiten bovenal hun wens een respectabele plaats te verwerven in de Franse samenleving. Als rode draad door deze autobiografische literatuur loopt het zoeken naar een identiteit. Voor de meeste auteurs resulteert deze zoektocht in een persoonlijke verrijking door de acceptatie van hun dubbele afkomst. Ze ontdekken dat Frankrijk uiteindelijk toch hun land is, en vinden een nieuwe bi-culturele identiteit.

Omdat deze boeken zowel wat betreft de actuele thematiek als wat betreft de moeilijkheidsgraad van het Frans zeer geschikt zijn voor het Nederlandse interculturele literatuuronderwijs in het Frans, (of in het Nederlands als het boek is vertaald), wil ik een tweede artikel aan dit onderwerp wijden. In het vorige artikel ‘Wij horen hier even goed thuis als zij!’ werden een tweetal boeken besproken die over de pubertijd gingen. Hier zagen we hoe Madjid (uit *Le Thé au harem d'Archi Ahmed*) in de marginaliteit belandde omdat hij geen oplossing vond voor zijn identiteitscrisis. Brahim daarintegen (uit *Le sourire de Brahim*) bleek vol levenslust te zitten en actief te zoeken naar een uitweg: hij vond dan ook een nieuwe identiteit.

Wellicht is het interessant om wat verder terug te gaan in de tijd en te bekijken waar de confrontatie met twee culturen precies begint, en hoe de identiteitscrisis precies ontstaat.

Twee boeken over de kindertijd

Le gone du Chaâba van Azouz Begag is een autobiografische roman. Het is in de ik-persoon geschreven en gaat over de kindertijd van Azouz, een jochie (‘gone’ in het argot van Lyon) geboren in de Chaâba, een sloppenwijk net buiten Lyon. Hij woont daar met zijn ouders, zijn grote broer Moustaf en zijn drie zussen. De Chaâba is een gesloten en beschermd wereldje waar iedereen elkaar kent. De Arabische families leven er nog volgens hun eigen tradities en praten een gearabiseerd Frans.

Op school is Azouz is een goede leerling. Hij is er van overtuigd dat hij best eerste van de klas kan worden, en het lukt hem snel om tweede te worden. Maar helaas heeft elke medaille zijn keerzijde: de kleine Azouz wordt afgewezen door zijn Arabische vrienden die hem voor verrader uitmaken. Ook de Franse kinderen willen niets van hem weten: hij blijft tenslotte een Algerijn. Op een dag beweert hij zelfs Joods te zijn in de hoop dat zijn Franse klasgenootjes hem zullen accepteren. Toch weerhoudt dit alles Azouz er niet van

om steeds weer te proberen zich zo goed mogelijk aan te passen aan de Franse cultuur. Hij begint zich te schamen voor de Arabische jurk van zijn moeder en voor het analfabetisme van zijn vader.

Ondanks deze problemen op school vermaakt hij zich heel goed in zijn woonomgeving en voelt zich daar echt thuis. Azouz en zijn vriendjes gaan vaak thee drinken bij Louise, een Française, en met z'n allen gaan ze op jacht naar bruikbare dingen bij het grof vuil. Op een gegeven moment, als de veiligheid en de reputatie van de buurt op het spel staan, organiseert Louise in samenwerking met de hele wijk een 'hoerenjacht'.

Een belangrijke gebeurtenis is de verhuizing van oom Saïd en tante Zidouma die uit de Chaâba vertrekken om in een luxe moderne flat te gaan wonen. Kort daarop verhuist de familie van Azouz ook, en zo wordt zijn droom gerealiseerd. De overgang naar het leven in een moderne flat brengt een breuk teweeg in deze patriarchale familie en werpt een schaduw over het succes van Azouz op school. Op zijn nieuwe school, waar hij wordt geconfronteerd met racisme onder de leraren, lukt het hem niet meer om tweede van de klas te worden. Gelukkig sluit hij vriendschap met zijn leraar Frans, een Fransman uit Algerije (pied-noir), en beetje bij beetje bouwt hij zijn verloren identiteit weer op. Azouz ziet nu in dat hij echt niet hoeft te kiezen tussen de Franse cultuur of die van zijn ouders. Nu hij er gewoon voor uitkomt Algerijns te zijn lukt het hem ook weer om goede resultaten te behalen op school.

De moeder van Azouz begint zich te emanciperen en zijn vader zou erg graag terug willen naar zijn geboorteland. Azouz wordt een briljante leerling en droomt ervan ééns President van de Algerijnse Republiek te worden.

Dit boeiende en erg onderhoudende verhaal over een Algerijns jongetje, hoewel vaak confronterend en bitter, is tegelijk ook vrolijk, vol levenslust en humor. Het geeft een erg goed voorbeeld van een geslaagde integratie. In 1987 heeft de auteur de Prix Sorcières' gewonnen voor dit boek.

Het volgende boek dat over de kindertijd gaat, is *Georgette!* van Farida Belghoul, eveneens een autobiografische roman. De ik-persoon is een naamloos meisje van zeven jaar dat in Frankrijk woont met haar ouders. Het verhaal speelt zich af op school en thuis, waar men nog steeds volgens de Algerijnse tradities leeft. De lezer wordt eerst naar het ene, dan weer naar het andere wereldje meegevoerd. Het kleine meisje observeert alles, fantaseert en heeft overal een eigen mening over. Ze maakt zo het leven van haar ouders en dat van de juffrouw soms ondraaglijk.

We zijn hier getuige van een algemene geestelijke verwarring die veroorzaakt wordt door identiteitsverlies. Het meisje zoekt hopeloos naar een nieuwe identiteit. Zo verklaart ze op een dag aan haar enige vriendin Mireille dat ze Indiaanse is, om zo tenminste nog iemand te zijn.

Het meisje is niet geïnteresseerd in de lessen, ze haalt streken uit en heeft slechte cijfers. Op een gegeven moment begint ze na schooltijd rond te dwalen door de straten en spijbelt ze. Door de slechte communicatie met haar ouders drijft ze hen tot wanhoop, en voelt ze dat ze niet meer bij hen hoort. Als ze op een dag thuiskomt uit school en laat zien dat ze haar naam op kan schrijven en vervolgens 'Georgette' opschrijft, een echte Franse naam, is het

helemaal mis en is de verwarring totaal. Haar vader voelt zich compleet vernederd: ‘J’croyais pas ça d’ ma fille. J’croyais elle est intelligente comme son père. J’croyais elle est fière. Et r’garde moi ça: elle s’appelle Georgette. J’croyais pas ça de ma fille’ (p. 147)

Door gebrek aan identiteit wordt het meisje meegesleurd in een vlucht naar zelfvernietiging. Ze wil niet meer leven en verkiest de dood. Op een dag loopt ze expres door het rode stoplicht: ‘La roue de la voiture est sur mon ventre.’

De dood geeft haar uiteindelijk haar vrijheid.

De kwaliteit van deze roman is vooral te danken aan het feit dat het verhaal zich buiten het realiteitsprincipe bevindt op het beslissende moment wanneer de marginaliteit zich aankondigt. We hebben hier niet te maken met een afstandelijke visie op de kindertijd maar met de echte schrijf- en denkstijl van een kind. De vertelster neemt haar lezers mee in een universum waar fictie, fantasie en werkelijkheid elkaar afwisselen.

Beide auteurs laten ons in deze boeken zien wat een ontzettend belangrijke rol de kindertijd speelt in het leven van een individu: de persoonlijkheid en de identiteit van een kind worden namelijk dan al gevormd. Hier begint dan ook, voor het merendeel van de immigrantenkinderen, het psychologische drama dat een stempel zal drukken op hun hele leven: het gevoel inwendig verdeeld te zijn tussen twee culturen. De thema's woonomgeving, school en ouders spelen in deze levensfase een grote rol.

Het leven in een ‘betonnen blokken wijk’

Azouz is geboren en opgegroeid in de Chaâba, destijds een echte sloppenwijk net buiten Lyon, waar bijna alleen Arabische immigranten woonden. Het meisje in *Georgette!* woont in de Parijse banlieue, die gekenmerkt wordt door grote grauwe betonnen flatgebouwen met veel te kleine appartementen, en waar weinig groen en speelruimte is. Deze haast onmenselijke omgeving in de buitenwijken van de grote steden confronteert de kinderen al snel met hun tweede afkomst, en geeft hen het gevoel niet echt ‘welkom’ te zijn in Frankrijk. De sombere naargeestige sfeer van deze wijken heeft veel invloed op de psychologische ontwikkeling van jonge kinderen. Daarnaast brengen ze ook nog eens de meeste vrije tijd door op straat, enerzijds omdat de appartementen te klein zijn en anderzijds omdat het een Arabische gewoonte is kinderen altijd buiten te laten spelen.

Om zich te beschermen tegen bijvoorbeeld racisme vormen de kinderen al op jonge leeftijd jeugdbendes, zodat ze zich zo enigzins veilig voelen in de vijandige omgeving waar hun (Algerijnse) identiteit constant wordt bedreigd.

De school: eerste confrontatie met de Westerse cultuur

Het leven in de wijken met hun Maghrebijnse sub-cultuur wordt als het ware bedreigd door de Franse cultuur. Als kinderen de leerplichtige leeftijd hebben bereikt en ze

op school de Franse cultuur krijgen opgelegd, begint een constante confrontatie met twee geheel verschillende werelden: enerzijds die van de Algerijnse cultuur thuis (tot dan toe hun vertrouwde en beschermde wereldje), en anderzijds de Franse cultuur op school. Ze leren Frans lezen en

schrijven en leren alles anders dan hun ouders het hen hebben voorgedaan. Het meisje dat zich uiteindelijk ‘Georgette’ noemt, weet niet meer hoe ze de kleine meid van haar geliefde vader kan blijven als haar vader haar geleerd heeft links te beginnen in een boek, en de juffrouw rechts zegt! Het meisje weet niet meer wie ze vertrouwen kan en wie gelijk heeft. Heen en weer geslingerd tussen twee totaal verschillende werelden verliest ze het enige houvast dat ze tot dan toe had: haar ouders en de Algerijnse cultuur. Dit boek toont een dramatische geschiedenis, en laat zien hoe deze confrontatie mis kan lopen.

De school heeft een enorme acculturerende invloed op de kinderen. Dit geldt ook voor Azouz. Hij doet zijn uiterste best om eerste van de klas te worden, om zo net als zijn Franse klasgenootjes te zijn. Hij hoopt dat hij op die manier gewaardeerd zal worden door de Franse klasgenootjes en de leraren.: ‘A partir d'aujourd'hui terminé l'Arabe de la classe. Il faut que je traite d'égal à égal avec les Français.’ (p.62)

Als hij op een dag het beste cijfer behaald van de klas wordt hij door zijn Arabische vriendjes gepest en als verrader gezien: hij verloochent volgens hen zijn eigen afkomst. Echter, zijn Franse klasgenootjes moeten ook niks van hem hebben. Azouz begrijpt niets van deze reacties en weet niet meer waar hij bij hoort. Gelukkig is hij zich ervan bewust dat hij, ondanks het feit dat hij Algerijn is, net zo goed hoge cijfers kan halen als de andere, Franse, kinderen.

Moelijkheden op school

De meeste kinderen uit deze boeken behalen slechte schoolresultaten. Ze hebben te maken met racisme van de leraren, wat hen enorm demotiveert. Thuis in de veel te kleine appartementen waar ze geen eigen kamer hebben kunnen ze nooit rustig huiswerk maken. Ook worden ze niet of nauwelijks gestimuleerd en geholpen door hun ouders die zelf vaak analfabeet zijn en niets begrijpen van het hele schoolsysteem.

Zo heeft Azouz, een jongen die wel gemotiveerd is om te leren en die bewezen heeft tweede van de klas te kunnen zijn, op zijn nieuwe school te maken met racisme van de leraren. Hij wordt daar zeventiende van de klas, en weet dat Madame Valard, zijn nieuwe juf, zo wil voorkomen dat een Arabier goede cijfers behaald.

De slechte schoolresultaten zijn voor de ouders van deze kinderen vaak een enorme teleurstelling. Zij hebben zelf nooit naar school kunnen gaan en hebben hierdoor altijd slecht betaald monotoon werk moeten doen om te overleven. Ze hopen dat hun kinderen door het volgen van een goede opleiding later niet hetzelfde hoeven mee te maken. Zo verbiedt de vader van Azouz hem om in het weekend op de markt te gaan werken om wat zakgeld te verdienen: ‘Je préfère que vous travailliez à l'école. Moi, je vais à l'usine pour vous, je me crèverai s'il le faut, mais je ne veux pas que vous soyez ce que je suis, un pauvre travailleur.’ (p.22)

De vader van ‘Georgette’ zegt haar, terwijl hij zonder het te kunnen lezen het slechte rapport van zijn dochter ondertekent: ‘J'te souhaite pas tu passes c'que

j'ai passé, moi. J'en ai constaté des choses imaginables. Imaginables et incroyables...'
(p.33)

Deze kinderen, geboren in Frankrijk, komen op hun leerplichtige leeftijd voor het eerst in aanraking met integratieproblemen: ze worden niet geaccepteerd zoals ze zijn. Het drama van de bi-culturaliteit en -identiteit ontstaat op het moment dat het kind wordt geconfronteerd met twee culturen. Het enige contact dat ze tot dan toe hadden was dat met hun ouders. In de loop van de kindertijd, als de kinderen eenmaal naar school gaan, zal het beeld dat ze van hun ouders hebben ook erg veranderen.

De rol van de ouders

Alle zekerheden die deze kinderen op zeer jonge leeftijd hadden bij hun ouders zullen langzamerhand gaan afbrokkelen, naarmate ze zich meer thuisvoelen in het Franse systeem. De autoriteit van de geliefde en gevreesde vader in deze patriarchale families zal steeds meer verminderen. Waarom zouden ze hun analfabete vader met weinig sociaal aanzien nog gehoorzamen? Ze beginnen zich zelfs voor hem te schamen. De vader van 'Georgette' voelt zich bedreigd door de Franse juffrouw van zijn dochter en probeert zijn gezag te handhaven; 'Mais j'te l'ai déjà dit: écoute-la mais faut jamais la croire.' (p.129)

Uiteindelijk, als zijn dochter hem vol trots wil laten zien dat ze haar naam kan schrijven (de naam is heel belangrijk voor Arabieren, want die staat voor je afkomst waar je trots op moet zijn) schrijft ze 'Georgette' op. Dit is een harde klap voor haar vader. Ze heeft een Franse naam aangenomen en bewijst niet meer te weten waar ze vandaan komt. Langzamerhand gaat de vader zich vernederd voelen, omdat hij het respect zijn kinderen verliest.

Op een gegeven moment hebben we zowel te maken met een grote generatiekloof als met een cultuurkloof tussen kinderen en hun ouders. Deze dagelijkse confrontatie met twee geheel verschillende verwachtings- en leefpatronen heeft verstrekende gevolgen voor de familieband. De kinderen proberen zich aan te passen aan de Franse leefgewoontes en zetten zich af tegen die van hun ouders. Soms schamen ze zich zelfs voor hen, ondanks de enorme liefde die ze altijd voor hen zullen koesteren. Een heel duidelijk voorbeeld hiervan vinden we in *Le gone du Chaâba*. Azouz schaamt zich tegenover zijn Franse klasgenootjes voor zijn moeder die hem wil verrassen door hem uit school te halen: 'Le binouar tombant jusqu'aux chevilles, les cheveux cachés dans un foulard vert, le tatouage du front encore plus apparent qu'à l'accoutumée.[...] Je lui parle avec mes yeux, mes mains, mon corps entier pour la supplier de s'en aller, de se mettre ailleurs.[...] Puis, au fur et à mesure que j'accentue mon mouvement de colère, son sourire disparaît de ses lèvres, son bras s'abaisse, son corps se fige.' (p.190,191)

Azouz kan niet anders handelen, ondanks de pijn en het verdriet die het hem doet zijn moeder zo te vernederen.

Het is duidelijk dat deze kinderen van immigranten geen evenwichtige en gelukkige kindertijd doormaken. Ze maken een slechte start. Constant geconfronteerd met twee culturen, en daarin slecht begeleid, is hun psychische ontwikkeling verstoord en voelen ze zich innerlijk verscheurd. Dat leidt in vele

gevallen al in de kindertijd, en zeker in de pubertijd, tot een identiteitscrisis. De twee genoemde boeken laten dat heel goed zien.

De schrijfstijl

Binnen deze literatuur vallen beide behandelde boeken op door hun originele schrijfstijl. We zien hier dat zowel Farida Belghoul als Azouz Begag, in tegenstelling tot de andere schrijvers (cf. mijn artikel in *Tsjip* 3/4), wél gewerkt hebben aan hun taalgebruik en stijl en op zoek waren naar een zekere esthetiek. Ze wilden op deze manier de thematiek zo goed mogelijk tot hun recht doen komen. Hierin zijn ze beiden zeer goed geslaagd.

Het taalgebruik van Farida Belghoul in *Georgette!* is erg expressief. Het verhaal van het kleine meisje is een monoloog. Dit toont de eenzaamheid aan waarin ze leeft, en waarin ze met niemand anders dan zichzelf kan praten. Hierdoor wordt ook verklaard waarom ze in deze wereld niet kan leven.

Farida Belghoul vindt een nieuwe stijl uit die de geestelijke verwarring waar de jonge hoofdpersoon zich in bevindt helemaal uitdrukt. De roman bevindt zich buiten het realiteitsprincipe, in de wereld zoals hij door de ogen van het meisje gezien wordt. De korte, afgehakte zinnen en het snelle ritme drukken zelfs geweld uit: ‘La maîtresse est tout près. Elle me sourit, je tends mon bras. Elle lève la règle en l'air, je la retire. Je suis moins courageuse que Mireille. Surtout, ça me dégoûte qu'une maîtresse qui se méfie de moi me frappe. Elle reste souriante et calme, elle essaye une seconde fois...Paf! C'est un coup sec et violent. Elle est très efficace quand on ne bouge pas. Derrière ses dents, je vois le bout de sa langue.’ (p.11)

Het gaat duidelijk om een persoonlijkheid die op zoek is en zich niet geaccepteerd voelt. Van het ene onderwerp wordt er naar het volgende overgesprongen; er heerst onrust. De zinsflarden zijn vaak onsamenhangend en de bijna stenografische stijl laat ons zien hoe snel de verschillende beelden zich in het hoofd van het meisje opvolgen, alsof er constant gerend wordt door de zinnen en het meisje steeds hijgt en bijna stikt. Dat doet ze ook echt op het eind van het verhaal, waar dat gevoel van geweld ook weer terug komt: ‘Je saigne sur la rue. J'ai joué ma chance: manque de pot. J'étouffe au fond d'un encier.’ (p.163) Ze pleegt op gewelddadige manier zelfmoord, in de hoop zo haar vrijheid te vinden.

De schrijfstijl geeft erg goed het verlies van identiteit en de naamloosheid weer (de naam van het meisje is nooit genoemd in het boek).

De vader van het meisje die nooit de tijd heeft gehad de taal correct te leren, praat slecht Frans. Hij slikt letters in, kan andere niet uitspreken: hij praat een echt ‘gastarbeiders Frans’. Dit taalgebruik komt veel voor in de dialogen in de boeken uit deze literatuur.

Zoals het geval is in meerdere boeken, gebruikt Azouz Begag in *Le gone du Chaâba* Arabisch-Berberse leenwoorden. Kleine kinderen mengen nogal eens zo'n woord door het Frans. Zo zeggen ze ‘Yemma’ of ‘Emma’ wat ‘mama’ betekent, en zeggen ‘zide’ (nog meer) of hebben het over ‘djnouns’ (duivels) en

eten ‘Chorba’ (soep). Als ze eenmaal naar school gaan verliezen ze de Arabische taal snel.

De ouders spreken in de dialogen vaak een mengelmoesje van Arabisch en Frans. Hun woordgebruik is beperkt en de uitspraak is incorrect, immers in het Arabisch bestaan een aantal klanken helemaal niet. Begag geeft dit taaltje fonetisch erg goed weer. Het werkt erg humoristisch, wat ook het doel is van de schrijver. Aldus de vader van Azouz: ‘Ayant constaté que les enfants se tenaient à une distance suffisante pour ne pas entendre ses propos, Bouzid donne son accord à la Gaouria. -Tan a rizou, Louisa. Fou li fire digage di là, zi zalouprix. Li bitaines zi ba bou bour li zafras!’ (p.50) (Tu as raison Louisa. Faut faire dégager de là cette saloperie. Les putains, c'est pas bon pour les enfants!)

We hebben dus aan de ene kant te maken met het gebruik van echte Arabische (Berberse) woorden, en aan de andere kant met op zijn Arabisch uitgesproken Franse woorden. Begag geeft achterin zijn roman een Guide de la phraséologie bouzidienne (Bouzid is de vader van Azouz). Hier vinden we de vertaling van onder andere Arabische woorden en van Franse woorden uitgesproken met Arabische klanken, zoals: ‘li zbour’ (de sport), ‘boulicia’ (police) en ‘tilifizou’ (télévision). In het Petit dictionnaire des mots azouziens staat de uitleg van woorden uit het argot van Lyon, gebruikt door Azouz zelf.

Het taalgebruik is verder erg begrijpelijk, de stijl is levendig en speels en de verbale expressie verrijkt het verhaal.

In mijn artikel in de vorige Tsjip heb ik al aangegeven dat mij deze literatuur ‘beur’ geschikt lijkt voor het interculturele literatuuronderwijs op de Nederlandse scholen. Zowel de Nederlandse schooljeugd als kinderen van buitenlandse afkomst, en dan met name Marrokanen en Turken, zullen zich goed kunnen inleven in deze romans. Ze zijn bovendien in eenvoudig en begrijpelijk Frans geschreven. Een bijzonder leuke manier om Franse literatuur te lezen en om meer inzicht te krijgen in de problemen van veel immigrantenkinderen.

Yvonne Mekaoui-Jansen is lid van de werkgroep Intercultureel Literatuuronderwijs van de SPL. Adres: Gausstraat 14, 6533 LE Nijmegen, 080-500668.

Bibliografie

Romans over de kindertijd

- Begag, A., *Le gone du Chaâba*, Paris, Seuil coll. ‘Virgule’, 1986
- Begag, A., *Béni ou le paradis privé*, Paris, Seuil, Points-Virgule, 1989
- Belghoul, F., *Georgette!*, Paris, Barrault, 1986
- Imache, T., *Une fille sans histoire*, Paris, Calman-Lévy, 1989
- Lachmet, D., *Le Cow-Boy*, Paris, Belfond, 1983

Hans Ester

In gesprek met Michael Ende

De in 1929 in Garmisch-Partenkirchen geboren schrijver Michael Ende behoort tot de meest gelezen en hoogst gewaardeerde schrijvers van jeugd-boeken uit de jaren tachtig en negentig.

Michael Ende groeide op in München. Zijn vader, de surrealistische schilder Edgar Ende, kwam al vroeg in conflict met de Nazi's en mocht zijn beroep vanaf 1936 niet meer uitoefenen. Zijn laatste schooljaren bracht Michael Ende door op de Vrije School ('Freie Waldorfschule') in Stuttgart, een pedagogische richting waaraan, zoals bekend, de ideeën van Rudolf Steiner ten grondslag liggen. Na een opleiding aan een toneelschool in München gevolgd te hebben, werkte Ende bij het theater en bij de Beierse omroep. Van 1970 tot 1985 woonde Ende in de buurt van Rome. Na het overlijden van zijn vrouw Ingeborg Hoffmann keerde hij terug naar München.

Michael Ende ontving voor zijn omvangrijke literaire oeuvre vele Duitse en internationale literaire onderscheidingen, zoals de Grote Prijs van de Duitse Academie voor Kinder-en Jeugdliteratuur (1980) en de Europese prijs voor Jeugdliteratuur (1981). Behalve toneelstukken, opera's en hoorspelen schreef Michael Ende onder meer de volgende boeken: *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960), *Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben* (1973), *Die unendliche Geschichte* (1979), *Das Gauklermärchen* (1982), *Der Wunschpunsch* (1989), *Das Gefängnis der Freiheit* (1992). De boeken van Michael Ende werden in dertig talen vertaald.

Het hieronder weergegeven gesprek met Michael Ende werd gevoerd in het Goethe-Instituut in Amsterdam. Minder relevante passages werden weggelaten. Het volledige gesprek verscheen in nr. 3, 1993, van het tijdschrift *Deutsche Bücher* (Editions Rodopi, Amsterdam).

Uw boeken Het oneindige verhaal en Momo hebben veel succes gehad in vele landen. Als ik het goed inschat, was Momo in Nederland een nog groter succes dan Het oneindige verhaal. Hoe is de belangstelling voor uw boeken in andere landen geweest? Kreeg het ene boek meer respons dan het andere?

'De ontvangst van mijn boeken in de verschillende Europese landen loopt heel sterk uiteen. Wat Europa betreft, hebben mijn boeken buiten Duitsland in Spanje het meeste succes. *Het oneindige verhaal* beleefde in Spanje inmiddels zijn zeventenveertigste druk. Binnen de Spaanse verhoudingen is zoiets een wonder te noemen. *Momo* heeft ook een hoge oplage. Niet alleen in Spanje, maar in de hele Spaanssprekende wereld, Zuid-Amerika inbegrepen. Daar wordt mijn werk ook aan de universiteiten bestudeerd. Ik krijg interessante opstellen uit Zuid-Amerika toegestuurd. Op de tweede plaats staat Italië. Daar is de echo tamelijk groot. In Frankrijk is de belangstelling iets minder. Daar bestaat een soort "gemeente" die via *Momo* de weg heeft gevonden naar *Het oneindige verhaal*. Ik moet daar wel bij zeggen dat ik meen dat van alle

vertalingen van mijn boeken de Franse de beroerdste is. Van alle vertalingen kan ik de Franse enigszins beoordelen. Het wemelt daarin van de fouten. Maar ik wil niet beweren dat daarin de oorzaak voor de geringere belangstelling ligt. Er bestaat in Frankrijk minder bereidheid om mijn werk te accepteren. In de gehele Engelstalige wereld hebben mijn boeken weliswaar goede kritieken gekregen maar ze zijn geen groot succes bij het lezerspubliek geworden. Merkwaardig genoeg is Japan het land waarin de gretigheid om mijn werk te lezen het grootst was. Soms had ik een boek nog maar nauwelijks geschreven en dan verscheen het al in een Japanse vertaling.

Het is voor mij moeilijk te beoordelen waaraan het ligt dat de echo zo verschillend is. Het ligt soms aan bepaalde modestromingen. Ik ben er bijvoorbeeld van overtuigd dat een boek als *Het oneindige verhaal*, wanneer het tien jaar eerder was verschenen, geen enkele belangstelling zou hebben gewekt. Toen hadden we in Duitsland nog het zogenaamde escapisme-debat. Dat wil zeggen: tien jaar geleden gold nog als algemene richtlijn, dat de gehele fantastische literatuur escapistische literatuur, vluchtliteratuur, was. Men zag deze literatuur als een hinderpaal voor de lezer om de werkelijke problemen te zien. Daarom werd ze door de kritiek principieel negatief beoordeeld. De fantastische literatuur werd helemaal niet ter kennis genomen of ze werd veroordeeld. Toen ontstond in Duitsland een soort vermoeidheidseffect, omdat de zogenaamde sociaal-kritische relevantie verbruikt was. De mensen hadden er genoeg van om altijd maar die boeken te lezen waarin verteld werd wat ze moesten doen. In die tijd viel *Het oneindige verhaal* en beleefde een *boom* die mij zelf zeer verbaasde. Weliswaar had *Momo* al een soort lezerskring gevormd maar die “gemeente” was toch nog betrekkelijk bescheiden. Ook *Momo* werd door het succes van *Het oneindige verhaal* mee omhoog gestuwd en werd toen in vele talen vertaald. Ik ken de literaire situatie in de verschillende landen niet goed genoeg om te kunnen zeggen, welke factoren voor de verschillende “recepties” van mijn boeken bepalend zijn geweest. Maar verschillen zijn er duidelijk.’

Heeft de verfilming van Het oneindige verhaal ook tot het succes bij de lezer bijgedragen?

‘Eigenlijk niet, eerder integendeel. Meestal wordt een boek verfilmd wanneer het al een succes is, omdat de filmmensen zich graag laten meedragen door het succes van een titel. Ik heb heel lang gearzeld voordat ik de filmrechten uit handen gaf. Er kwamen op een zekere dag drie jonge mensen bij mij -ik woonde toen nog bij Rome - op bezoek. Die mensen hadden een plan om *Het oneindige verhaal* te verfilmen. Ze wilden er een fantastische film van maken, niet volgens het cliché van de Amerikaanse Phantasy-films. Het zou een Europese fantastische film worden. Het plan overtuigde me en ik heb aan die drie jonge mensen de rechten voor een betrekkelijk geringe som afgestaan. Ze hadden immers maar weinig geld. Toen hebben die er een paar maanden mee zitten rommelen en hebben vervolgens de lier aan de wilgen gehangen en de rechten doorverkocht, zonder mij daarover te informeren. Ik wist helemaal niet dat je een dergelijk verfilmingsrecht buiten de auteur om gewoon door

kunt verkopen. En zo kwam het dan in de handen van echte filmproducenten en is ook Warner Brothers er met dertig miljoen dollar bij betrokken geraakt. De film heeft tenslotte zestig miljoen mark gekost. Ik was zo ontdaan van de gang van zaken dat ik verboden heb om in verband met de film mijn naam te vermelden. Het contract kon ik niet meer terugdraaien. Noch aan het begin van de film, noch op de affiches staat mijn naam. Dat was de enige mogelijkheid die ik had om duidelijk te maken dat ik er tegen was. Maar daarmee heb ik helaas het tegendeel bereikt. Toen deze ruzie in de kranten kwam, werd de belangstelling van het publiek pas goed aangewakkerd. Velen renden naar de bioscoop om te zien wat Ende nu eigenlijk tegen die film had. Ik heb daardoor voor grote publiciteit voor de film gezorgd. Sindsdien ben ik heel terughoudend met uitspraken over verdere verfilmingen. Ik was met deze eerste verfilming bijzonder ongelukkig. Het was in ieder opzicht een totale banalisering, een coca-colaïsering van de romanstof. De film was vanaf het begin zo gemaakt dat hij de eerste was in een reeks vervolgfilms. Nu eindigt het eerste deel met het idiote slot dat de hoofdfiguur Bastiaan gezeten op de rug van de geluksdraak terugvliegt naar zijn woonplaats en daar die lelijke jongens die hem vroeger in de afvalton hebben gejaagd nu op zijn beurt achterna zit. Dit slot werd geconstrueerd om de film op de een of andere manier te kunnen afronden. Ik was er altijd voor om aan de bioscoop-bezoekers heel duidelijk te zeggen: de film bestaat uit twee delen; we moeten de handeling in het midden afbreken, op het moment waarop Bastiaan Fantásië binnenkomt. Dat zijn in het boek twee duidelijk gescheiden delen, handelingsdelen. Intussen is een tweede film gemaakt die nog veel erger is dan de eerste. Ik kan er niets tegen beginnen. Als auteur ben je er ook niet in geschoold om filmcontracten te lezen. Er stond bijvoorbeeld in het contract dat ieder draaiboek in nauwe samenwerking met de schrijver Michael Ende moest worden gemaakt. Ik dacht op grond hiervan dat ze met mij *moesten* samenwerken, maar dat betekent het juridisch helemaal niet. Juridisch betekent het: u kunt doen wat u wilt, maar u moet mij iedere twee maanden daarvan in kennis stellen. Met mijn reactie hoeft u geen rekening te houden. Als er zou hebben gestaan: ieder draaiboek behoeft de schriftelijke toestemming van de auteur, dan had de zaak heel anders gelegen.'

Het oneindige verhaal *heb ik nu driemaal gelezen en kom tot de conclusie dat ik nu pas dingen zie - het belang van het spiegelmotief bijvoorbeeld - die ik vroeger over het hoofd zag. Hebt u dat vaker van uw lezers gehoord?*

'Zulke reacties heb ik vaak gehad. Weet u, ik probeer altijd verhalen te schrijven die je op meerdere niveaus kunt lezen. Dat is ook de reden dat ik het vermijd om aan mijn boeken zagezegd een commentaar mee te geven. In *Het oneindige verhaal* kunt u zeer veel citaten vinden. Dat is niet noodzakelijk. Maar voor diegene die literair en in beeldende kunst geïnteresseerd is, is er een hele reeks signalen die naar alle mogelijke fantastische literatuur uit de geschiedenis verwijzen en daarnaast naar de schilderkunst. De 'groei van de nachtplanten' is een schilderij van Paul Klee. En de vraag die aan Atréjoe wordt gesteld: 'Wie ben jij?' krijgt als antwoord: 'Niemand'. Dat is het be-

roemde antwoord van Odysseus voor de Polyfeem. U kunt overal citaten en toespelingen vinden. Waarom? Het is geen spel met elementen van culturele vorming. Het gaat mij er om dat Fantásië niet de schepping van een enkele mens is. Fantásië is in de grond van de zaak de schepping van alle mensen.



Wat mensen ooit hebben uitgevonden, bedacht en gedroomd, dat is Fantásië. Daarom rust het op de fundamenten van de vergeten dromen der mensen. Er komen schilderijen van Max Ernst, van Dali, Brueghel, Klee en ook van mijn vader Edgar Ende in voor. Daar hoort het spel met het alfabet ook bij. Ieder hoofdstuk begint immers met een letter van het alfabet. Dat kan de lezer het beste begrijpen wanneer hij in de oude keizerstad is aangekomen. Daar spelen de inwoners het zogenaamde toevaligheidsspel. Ze hebben een hoop dobbelstenen waar letters op staan en ze gooien nu met deze letters in de hoop

dat er een zin ontstaat. Of - wanneer ze genoeg spelen - dat er een verhaal ontstaat. Of, wanneer ze tot in het oneindige spelen, dan ontstaan alle verhalen daaruit, op zekere dag. Dat is meer dan een amusante of absurde metafoor. Want precies zo verbeeldt zich de huidige, natuurwetenschappelijk gevormde mens het ontstaan van de wereld en van de mens. In het begin was er een oersoep die uit allerlei chemische stoffen bestond. Door kosmische straling die miljoenen jaren duurde, ontwikkelde zich op een dag een eerste bloemetje en die ontwikkeling ging door tot aan de huidige professor die de bekroning van de mensheid vormt. Deze opvatting is in mijn ogen wetenschappelijke onzin. Een bevriende fysicus heeft mij eens gezegd: de waarschijnlijkheid dat op deze manier het leven op aarde zou zijn ontstaan is ongeveer net zo groot als die dat een dronken kat eens per week over een typemachine rent en daarbij Goethe's *Faust* typt. Op die manier heb ik veel in mijn *Oneindige verhaal* ondergebracht. Het is niet nodig om dat te weten. Maar de geïnteresseerde kan het er aan aflezen.

'Het oneindige verhaal is een soort poëtica voor mij. Het drukt uit hoe ik meen dat met kunst, poëzie, verhalende literatuur, met alle dingen die culturele waardevoorstellingen zijn, moet worden omgegaan. Je moet altijd naar binnen gaan maar je moet ook altijd terugkeren. Het is geen statische toestand maar een pendelbeweging. Je moet het een in het ander onderbrengen en weer teruggaan, want de wereld heeft zuiver objectief gezien geen betekenis. Het zal nooit gelukken uit de natuurwetenschappelijke feiten van de wereld een betekenis te lezen. Dat is ook de taak niet van deze manier van denken. De betekenis moeten wij aan de dingen geven. Maar dan hebben ze die betekenis ook altijd gehad. Daarin ligt de reden waarom de mens zonder poëzie, zonder kunst in het algemeen niet kan leven. Kunst is voor de mens net zo belangrijk als eten en drinken. De mens is niet in staat te leven zonder zulke levensvormen en levensvoorstellingen die hij zich moet vormen.'

Bent u de laatste tien jaar pessimistischer of optimistischer geworden wanneer u denkt aan de toekomst van de mensheid?

'Ik geloof niet dat door de ineenstorting van de communistische systemen de problemen kleiner zijn geworden. Ik geloof dat we in de volgende fase van de geschiedenis de ineenstorting van het kapitalisme zullen beleven. Omdat het beide systemen zijn die op een vorm van economisch denken berusten dat sinds de tijd van Fugger niet veranderd is. Alleen de economische condities zijn veranderd. We hebben een economie waarin de produktie en de distributie, de verdeling van de goederen, geen probleem meer is. Het produceren is geen probleem. De vraag is: waar laten we al die rommel? Tijdens de volgende tien of twintig jaar moet dat tot een ramp leiden, een economische of een ecologische ramp. Het kapitalisme en het communisme waren vijandige tweelingen die om te kunnen bestaan tot op zekere hoogte op elkaar waren aangewezen. Omdat de ene tweeling gestorven is, weet de ander niet meer, tegenover wie hij zich moet rechtvaardigen. Hij moet nu op eigen benen staan. Ik denk niet dat hij dat kan. Inzoverre ben ik pessimist. De omstandigheden zullen veranderen, of door verstandelijk inzicht of door de gebeurtenissen zelf. Na de

Tweede Wereldoorlog is vaak de vraag gesteld of het ooit tot een Derde Wereldoorlog zou komen. Wij zitten er al middenin. Maar de mensen zien het niet, want het is geen oorlog van territoriale aard maar een oorlog in de tijd. Wij voeren een vernietigingsoorlog tegen onze eigen kleinkinderen, een oorlog zonder enig erbarmen. Aan de andere kant ben ik optimist, omdat ik geloof dat dit niet de Jongste Dag en het einde der mensheid zal zijn. Het is een klap om de oren van de mensheid die nog eeuwen gevoeld zal worden. Er zullen verschrikkelijke toestanden komen maar er zullen ook nieuwe wegen gevonden worden. Ik zie mijn geringe mogelijkheden als boekenschrijver daarin dat ik probeer om voorstellingen en beelden te ontwikkelen die anders zijn dan het denken tot nu toe. Ik zoek naar beelden en voorstellingen waarmee mensen ook in moeilijke situaties kunnen leven. Dat betekent dat ik de mensen waardevoorstellingen aan de hand probeer te doen die hun het leven de moeite waard maken. Inzoverre ben ik optimist.’

In uw verhalen in de bundel De gevangenis van de vrijheid komen mensen aan hun grenzen. Sommigen lukt het om over de grenzen heen te komen, vaak tegen de prijs van de menselijkheid. Wat is de menselijke winst van een dergelijke ‘verlossing’?

‘Wat de hoofdfiguur Cyril aan het slot van het verhaal “Het doel van een lange reis” vindt, heb ik niet als verlossing bedoeld. Het is een hellestène die hij daar aantreft. De verhalen in deze bundel zijn voor het grootste deel geen antwoordverhalen maar vraagverhalen. Ik wil met de meeste verhalen uit deze bundel niet iets prijzen of afkeuren. Ik wil helemaal niet iets als voorbeeld of afschrikwekkend voorbeeld beschrijven. Het moeten geen lesjes zijn die dit boek uitdeelt. Ook het titelverhaal “De gevangenis van de vrijheid” dat in de toon van een verhaal uit duizend-en-een-nacht geschreven is wil, net zo min als de andere verhalen, bewijzen dat het fatalisme de enige juiste levensbeschouwing is. Het zijn ook, denkt u aan het verhaal “De corridor van Borromeo Colmi” spelingen van het denken. Mijn dichtelijk, literair concept heeft zeer veel met het *spel* te maken. Germanisten kennen misschien het geschrift van Schiller: *De esthetische opvoeding van de mens*. Ik beveel dit essay van Schiller altijd met klem aan. Wat Schiller schrijft behoort tot het verstandigste wat hierover ooit is gezegd. Schiller vertegenwoordigt hierin de mening dat alle kunst en poëzie in de diepste betekenis spel is. Spel in die zin, dat je je onderwerpt aan vooraf gegeven regels, regels die je met anderen hebt afgesproken of die je jezelf hebt gegeven. Je speelt het spel dat tegelijkertijd gebondenheid en vrijheid vertegenwoordigt. Volgens Schiller hoort het begrip van het “schone”, het esthetische bij het spel. Wanneer ik dit schoonheidsbegrip uit de kunst weghaal, en dit begrip tot een levensprincipe maak, dan beland ik in een gevaarlijk estheticisme. Dat estheticisme kan ontaarden in een ontkenning van iedere moraal. Het schone moet daar worden gelaten waar het hoort. En daar is het van vitaal belang. Zonder dat kan de mens niet bestaan, zonder deze vrije ruimte van het spel. Wat kinderen bij mijn boeken voelen die juist voor kinderen geschreven zijn, is dat ze door mij niet worden onderwezen of opgevoed. Ik heb helemaal geen pedagogische bedoelingen. Ik

nodig de kinderen uit tot een spel en dat moet een spel zijn waar ik ook zelf plezier aan beleef, dat ik ook van harte graag meespeel. Zonder enige bijbedoeling. Ik geloof dat kinderen dit ontbreken van een bijbedoeling aanvoelen en dat ze daarom graag meedoen.'



Koos Hawinkels

Ex Flandria Lux

Vlaamse auteurs die succes hebben, worden in Nederland uitgegeven. Of dat verkeerd is, daar kun je over twisten. Hugo Brems heeft over die kwestie zeer behartenswaardige uitspraken gedaan in een artikel in het tijdschrift *Literatuur* (93-6). Hij wijst de gedachte af dat er in Vlaanderen een literaire brain drain plaats vindt ten gunste van Nederland als succesrijke Vlaamse auteurs onderdak vinden bij Nederlandse uitgeverij. Integendeel, hij is verheugd: ‘...laat mij volstaan met over die gang van zaken mijn blijdschap uit te spreken: de Vlaamse schrijvers vluchten niet uit Vlaanderen, zij nemen als Vlaamse schrijvers hun rechtmatige plaats in in het centrum van de Nederlandstalige literatuur, naast hun collega's uit Nederland...’ (p 320).

Voor de informatieve en didactische boeken heeft zich overigens een andere praktijk ontwikkeld. Dergelijke boeken worden veelal uitgebracht in samenwerking tussen een Nederlandse en een Vlaamse uitgever, en soms heeft een uitgeverij een vestiging in zowel Nederland als Vlaanderen. Maar desondanks merk ik dat dergelijke uitgaven in Nederland niet of nauwelijks in de vakbladen besproken worden.

Twee voorbeelden van dergelijke nuttige uitgaven wil ik bij u introduceren. Ze heten enigszins verwarrend op de kaft alle twee *Leeswijzer*, ze zijn beide het produkt van samenwerking van een grote groep auteurs onder eindredactie van Mark van Bavel en Marita de Sterck. Het eerste, gedateerd 1990, is voor de leeftijdsgroep 14-16 jaar en heeft als ondertitel *Keuzelijst en werkmodellen voor de tweede graad van het secundair onderwijs*. Het tweede, uit 1993, heet binnenin eenvoudig *Leeswijzer 16-18 jaar*. Het grootste inhoudelijke verschil bestaat eruit dat het eerste boek een uitgebreide keuzelijst heeft van jeugdboeken met uitgebreide annotaties en daarna didactische suggesties voor het werken in de klas met twaalf verschillende soorten voor de jeugd geschikt geachte boeken als detectives, oorlogsboeken, historische romans en humoristische geschriften, maar ook met de typische adolescentengenres aangeduid als ‘Groei naar volwassenheid’, ‘Leven na de Bom’, en ‘Vriendschap en verliefdheid’. Het tweede boek is ingedeeld in ‘Velden’ en bevat geen aparte keuzelijst. Ik zal ze nu een voor een wat preciezer bekijken en ik begin met *Leeswijzer* voor 14-16 jaar.

Honderd bladzijden ‘werkmodellen’

Na een verantwoordende inleiding, die wat mij betreft wat meer over de structuur van het boek had mogen bevatten, en waarin onder meer blijkt dat geen toneel en ook geen poëzie werden opgenomen (bij de werkmodellen zijn soms wel gedichten opgenomen) volgt de alfabetisch gerangschikte keuzelijst van titels, verschenen tussen '84 en '89 in Nederland en Vlaanderen, origineel en vertaald. Ongeveer 70 bladzijden met per pagina gemiddeld 2 boeken. Per titel enkele trefwoorden die achterin in het register terugkomen.

Van elk boek wordt eerst de korte inhoud gegeven, waarbij de ene samenvatter

wat opsommeriger is dan een ander, een karakteristiek met elementen van waardeoordelen, meestal iets over de stijl ('De stijl is sober, maar raak, de karaktertekening diepgaand') en dan een opmerking over het verwachte lezerspubliek of de bruikbaarheid bij thematisch of projectmatig onderwijs.

Didactisch het interessantst zijn de honderd bladzijden 'werkmodellen'. Gemaakt door verschillende auteurs zijn ze nogal wisselend van opzet en kwaliteit. Soms wordt een karakteristiek van het 'genre' gegeven, soms niet. Soms vind ik die karakteristieken helder, soms nogal lapidair, zoals bij detectives. Die naam had beter vervangen kunnen worden door misdaadromans. Een enkele auteur wijdt een opmerking aan het wel of niet terecht literair gevonden worden van 'zijn/haar' genre, maar ik had daar liever een principiële stellingname gezien voor de keuze van ook werken zonder literaire kwaliteit voor het literatuuronderwijs. Het is namelijk nogal flauw om een genre binnen het onderwijs te verdedigen met als argument dat er ook boeken met literaire kwaliteiten binnen dat genre bestaan. Daar gaat de discussie nooit over. Len Deighton en John le Carré mogen van bijna iedereen wel in de klas. Maar Ian Fleming of Mickey Spillane?

De beste indeling vind ik die in 'instapmogelijkheden' of introductie, werken met de boeken zelf, opgedeeld in studerend en ervarend lezen, opzoeken, spreken, schrijven etc. en evaluatieve activiteiten. Een mij wel aansprekende variant is het werken aan waardenverduidelijking en -toekenning. Dat vergt nogal wat reflexie.

Didactische aanwijzingen niet ver genoeg uitgewerkt

De teneur van de didactische aanwijzingen is vooral studieus: veel gegevens opzoeken, b.v. over de relatie tussen boek en werkelijkheid, een karaktertekening van personages maken, een soort sociogrammen van de relaties opzetten e.d. Er zijn ook wel suggesties voor het reflecteren op ervaringen, maar daar zou ik er voor deze leeftijdscategorie graag wat meer van hebben gehad. Bovendien denk ik dat veel leraren gedetailleerder en verder uitgewerkte didactische aanwijzingen willen hebben. Met wat *Leeswijzer* geeft, moeten ze in veel gevallen toch nog erg veel zelf doen.

Ik zou zelf bij voorbeeld niet voldoende hebben aan een aanwijzing als: 'Hierbij aansluitend kan men een tekst geven waarin de ik-persoon eigenlijk niet over zichzelf vertelt maar hoofdzakelijk over anderen (ik-verteller als getuige).' Geef me zo'n tekst, denk ik dan, en vertel me hoe ik daar didactisch mee moet omgaan, wat laat ik leerlingen daar dan mee doen?' Een vergelijkbaar gevoel bekruipt me bij de volgende hint: '1. Introductie van het boek. Zeer belangrijk is de motivering van de leerlingen. Hier leg je best de nadruk op de fase lezersreacties. Van primordiaal belang is het enthousiasme van de leerkracht en een zo weinig mogelijke streng-schoolse aanpak.' Hoe gaat zo iets? Hoe leg je nadruk op reacties als je het boek moet introduceren? Waaraan kan ik als leraar mijn enthousiasme koppelen, opdat het ook aansluit bij iets van de leerlingen? En geef me a.u.b. een voorbeeld van een andere dan een streng-schoolse aanpak.

Ik vind met andere woorden in een aantal gevallen de didactische aanwijzingen

niet ver genoeg uitgewerkt. In een aantal andere gevallen is dat overigens wel het geval. Bij voorbeeld bij het discussiespel, als leerlingen door middel van kaartjes moeten aangeven of ze het wel of niet eens zijn met stellingen die uit een gelezen boek gehaald zijn en daarna met elkaar daarover in de clinch moeten, mondeling of schriftelijk. Of als de opdracht luidt om de spannend-ste, aangrijpendste, leukste of ---ste scène uit een boek op te zoeken en in de klas op zoek te gaan naar leerlingen die hetzelfde fragment gekozen hebben, of aan anderen hun keuze moeten toelichten.

Deze kritiek doet echter niets af aan mijn grote waardering voor dit Vlaamse initiatief. Hier is nu eindelijk eens een boek niet voor de eerste, maar juist voor de middenklassen, die het meest problematisch zijn. De keuzelijst is nadrukkelijk niet bedoeld als vervanging van het lezen zelf, maar leent zich, zeker door het register, uitstekend voor het selecteren van boeken bij thema's en projecten of om 's avonds in te neuzen op zoek naar een leuk boek voor in de klas. Daarvoor is de informatie zeker breed en diep genoeg. En inspiratie voor didactisch handelen is ook ruimschoots voorhanden.

Waar ik de Vlamingen om benijd en misschien Mark van Bavel mee moet complimenteren is dat zo'n grote groep in het voortgezet onderwijs werkzame docenten aan een uitgave als deze wil en kan meewerken en dat er dan zo'n kwaliteit geleverd wordt. Hopelijk willen Nederlandse didactici deze kunst afkijken. Een benijdenswaardige vorm van samenwerking tussen universiteit en schoolpraktijk.

Een hartstochtelijk en verrukkelijk pleidooi

Het tweede deel, voor 16 tot 18 jaar is zoals gezegd totaal anders van opzet. Het is ingedeeld in 9 velden of onderwerpen. 'De velden gaan uit van een situatieschets en een genre-beschrijving. Het behandelde romanggenre wordt geïllustreerd met analyses en voorbeelden vanuit een model dat getransfereerd kan worden naar andere romans van het genre' aldus de inleiding. Die velden vertegenwoordigen 'een aantal hedendaagse literatuurgenres die zelden in handboeken naar voren komen.' Het gaat nl. om detectives en thrillers, romans uit en over andere culturen, vrouwenliteratuur e.d., maar bovendien bevat *Leeswijzer 16-18* o.a. een hoofdstuk over adolescentenliteratuur, een over roman en film en een over 'mediatisering van de literatuur'.

Dit is nou een boek waar ik verrukt over ben. Voor het eerst lees ik een hartstochtelijk pleidooi voor jeugd- of adolescentenliteratuur in de bovenbouw van het vo, met een heel aardige lijst met geannoteerde titels. Leuk vond ik dat de schrijver van dat hoofdstuk de collega's die jeugdliteratuur in de bovenbouw afwijzen, gewoon unferfrozen verwijt dat ze de zaak niet hebben bijgehouden.

In het hoofdstuk over mediatisering wordt er bewust voor gekozen niet het klagerige standpunt van lieden als Steiner, Finkielkraut, Janssen of Goedegebuure te kiezen, maar heel nuchter en realistisch vast te stellen dat kennis van en inzicht in de werking van de bemoeienis van de media met de literatuur onderdeel uitmaakt van het literaire systeem en dus bijdraagt aan de literaire competentie van de leerlingen. En bij de thrillers en detectives wordt be-

sloten met ‘Op die manier heeft men zijn leerlingen niet alleen een aantal knappe romans laten lezen, maar hen op historisch, maatschappelijk en literair gebied ook wat bijgebracht.’ Ik heb slechts met moeite een welgemeend ‘Praise the Lord, blessed be his name’ achter het hekwerk mijner tanden kunnen houden.

Met het verschijnen van dit boek is aan iedere collega elk argument ontnomen om niet veel breder zijn klasseslectuur ter behandeling te kiezen. Het zou een grote rol moeten spelen in de discussie over de concretisering van de aanbevelingen van de CVEN. Het laat zien dat je met ontspanningslectuur in de bovenbouw verantwoord literatuuronderwijs kunt geven.

Leeswijzer 16-18 wordt afgesloten met een apart hoofdstuk dat ‘Veld 8+1’ heet. Het is een standpuntartikel om het zo maar te zeggen. Mark van Bavel geeft zijn beeld van de recente discussie over literaire competentie en de discussie over de canon, en probeert tegenstellingen te verzoenen, o.a. door didactische mogelijkheden te geven. Het is een heel sympathiek hoofdstuk, maar ik vind dat deze bespreking niet geschikt is om erop te reageren. Een reactie hoort meer thuis in een apart artikel van een wat theoretischer aard. Ik hoop van harte dat iemand anders dat voor TSJIP zal schrijven. Van Bavel verdient het.

Marita de Sterck en Mark van Bavel, *Leeswijzer 14-16 jaar*; idem, *Leeswijzer 16-18 jaar*. Davidsfonds/Infodok, Leuven/Almere. Bfr 599/f 34,90.



Wam de Moor

Een handboek voor in de handtas

De titel liegt er niet om: *Literatuur en leerling*. In de triade leerling - leraar - leerstof weet deze leraar zijn plaats: hij bemiddelt tussen leerstof en leerling. Hij heeft niet eenzijdig een van beiden voor ogen. Is dat dan niet vanzelfsprekend? Nee. Wie de discussies in de didactiek vanaf 1970 heeft gevolgd, weet hoe het veeleer vanzelfsprekend was voor een van beide richtingen te kiezen: ‘leerlinggericht’ werken of ‘leerstofgericht’ onderwijs verzorgen. Zulke ingeburgerde germanismen komen in het boek met de titel *Literatuur en leerling* wel voor, maar Cor Geljon, de auteur ervan, houdt niet van jargon en vermijdt het zoveel mogelijk.

Dat is al de eerste charme van dit 120 bladzijden tellende boek, ogend als een boekje, het past keurig in het handtasje of de zak van een colbert, maar wat er in staat is zo kort en krachtig geformuleerd, dat je, al lezende het gevoel hebt een flink boek te lezen. Dat is de tweede goede kant ervan. Het gaat voortdurend ergens over.

Dat komt omdat Geljon geen woorden vuil maakt aan tegengestelde theorieën. Slechts hier en daar waar hem dit rechtvaardig dunkt, noemt hij namen van initiatiefnemers, van degenen die de didactiek van het literatuuronderwijs in de laatste decennia vooruitgeholpen hebben en geeft hun opvatting helder weer.

Zijn boek is bedoeld ‘voor de dagelijkse praktijk in de klas’ en zo is het ook geschreven. Dat laat de inleiding zien, waaruit ik een paar alinea's overneem om de inhoud te karakteriseren.

‘Na een inleidend gedeelte over de doelstellingen volgt een hoofdstuk over de verschillende manieren waarop we literaire teksten kunnen benaderen. Voor de school is een eenzijdig accent op de tekstbestudering niet gewenst, maar ook een pure tekstveraringsmethode schiet tekort. Daarom zullen we moeten streven naar een synthese van cognitieve en affectieve benaderingswijzen. Vervolgens komen per hoofdstuk de verschillende aspecten van het literatuuronderwijs aan de orde: verhalend proza, poëzie en drama. Aan de historische letterkunde is een apart hoofdstuk gewijd. Moet je kiezen voor een historisch-sociologische aanpak, is actualisering de beste oplossing of moeten we zoeken naar een combinatie van beide?’

Lezers van dit tijdschrift zullen niet verbaasd zijn dat we dit een perfecte benadering vinden, want niet eerder is er een boek verschenen waarin het gedachten- en ideeëngoed dat leden van de SPL delen zo evenwichtig en veelzijdig over het voetlicht is gebracht. De wetenschappelijke discussie over het doel van het literatuuronderwijs, uitmondend in ‘literaire competentie’ is erin verwerkt, zo goed als de noodzaak om tekstverarings- en tekstbestudering-methoden met elkaar te verbinden of een vijftal functies of subdoelstellingen van het literatuuronderwijs naast elkaar een kans te geven, van cultuuroverdracht tot leesplezier, en dat zonder enige gêne, maar wel met nuances.

Het principe van de titel wordt natuurlijk vooral spannend wanneer de combinatie niet zo voor de hand ligt, ik bedoel bij het onderdeel ‘literaire theorie en stilistische kennis’. Geljon lost dat op door aan te bevelen om er bij het aanbieden van de stof voor te zorgen dat de kennis ook direct functioneren kan: ‘Laat de leerlingen in de tekst de elementen aankruisen die hun opvallen, benoem ze en geef daarna een reeks vers- of verhaalregels of zeer korte fragmentjes die ze moeten benoemen. In een volgend stadium moeten ze in hun praten en schrijven over literatuur, waar nodig, termen en begrippen kunnen hanteren.’

Creatieve verwerkingsopdrachten

Voor Geljon is de creatieve verwerkingsopdracht heel gewoon. Ook in dit geval schroomt hij niet om daarvoor te pleiten, en men kan zeggen dat creative writing - auteurs als Kenneth Koch en Barbara Drake het materiaal voor dergelijke opdrachten leveren. In de angelsaksische landen is het veel normaler dan bij ons om het lezen van literatuur te combineren met het schrijven ervan. Gedichten begrijpen door zelf gedichten te schrijven. En dus ook na de behandeling van een voorbeeldtekst ‘leerlingen een kort gedicht of verhaal [laten] schrijven, waarin een bepaald aspect uit die tekst domineert: een gedicht met veel personificaties, een verhaal met veel perspectiefwisseling, opvallende ruimtewerking, vanuit een naturalistische perspectief of impressionistisch van stijl.’ (p.24-25).

Geljon gaat er terecht van uit dat leerlingen al over heel wat ervaringskennis beschikken waarmee ze in de literatuurles iets kunnen doen. Met dit voor ogen behandelt hij naar aanleiding van het begrip ‘spanning’ in een verhaal de verschillende leerstijlen (zonder daarvoor een aardige benaming vuit te vinden): instructieaanpak, reflectieaanpak, zelfstudieaanpak en oefenaanpak. Wel instructief.

Keuzen van de leraar komen terug in de behandeling van verhalend proza (met tegenstellingen als leefwereld en belevingswereld, extensief en intensief lezen) en poëzie (een open en een gesloten curriculum). In het tweede geval doet hij recht aan het waardevolle, maar bij ons te weinig gekende werk van de in 1992 overleden Vlaamse didacticus Armand van Assche. Eigen inbreng is weer sterk aanwezig in het hoofdstuk Drama, dat in kort bestek goed uitvoerbare suggesties bevat.

Keuzes op mezoniveau

Je zou kunnen zeggen dat van hier af het tweede gedeelte van Literatuur en leerling begint, want is het tot nu toe gegaan over genres en hun verwerking in de klas, vanaf hoofdstuk 7 komen een aantal keuzes op mezoniveau aan de orde. Overigens worden ook die toegelicht met concrete lessuggesties.

Zo stelt Geljon de historisch-sociologische benadering (ik denk dat het gewoon: historische benadering is, zonder sociologische) tegenover de actualiserende benadering, maar ook hoe deze kunnen samengaan, welke rol de literatuurgeschiedenis daarin speelt en hoe je kunt werken met oudere teksten. Hij hangt dat op aan bijvoorbeeld het maken van een panoramische

documentaire van een periode, Reinaert in 4 havo, Heer Halewijn of Fatsoen in de negentiende eeuw. In dit kader gaat hij ook de discussie over de canon niet uit de weg, maar het stukje over de 21 boektitels van Anbeek, Bekkering en Goedegebuure is wel aan de magere kant. De discussie speelt zich voornamelijk op academisch niveau af met Fokkema, Van Peer en Soetaert als voornaamste woordvoerders. Daar mengt Geljon zich niet in; het lijkt de consequentie van zijn keuze om alleen wat van direct nut is voor de docent in de klas op te nemen in zijn boekje.

Heel concreet en nogal dringend is het appel dat hij doet op de leraren om te werken met recensies en andere secundaire literatuur. En daarna legt hij uit wat het *leesdossier* inhoudt, met zijn leesautobiografie en learner report, de organisatie ervan, de wijze van beoordeling (nog slechts een begin van een oplossing, lijkt me) en wat voorbeelden, waarbij hij Van Woerkom en Segers recht doet.

Duidelijke opties in de literatuurdidactiek van de laatste vijftien jaar zijn van meetafaan geweest een *latitudinale* en een *longitudinale* lijn. Daarvan schetst Celjon de contouren in de hoofdstukken 11 (voornamelijk Europees en intercultureel literatuuronderwijs), 12 (basisvorming) en 13 (tweede fase). In dit dertiende hoofdstuk pakt hij de problematiek aan van de lesordering over langere perioden, de lesvoorbereiding, -indeling en -uitvoering bij de behandeling van tekst, schrijver, periode of stroming.

Het goede, maar weinig benutte werk van toetsontwikkelaar Willibrord Lohman vindt zijn neerslag in het slothoofdstuk, dat gewijd is aan evaluatie en toetsing. Trouw aan zijn thema gaat Geljon na hoe de gegeven lessen aan de hand van het leesdossier tot hun recht komen tijdens het eindgesprek. Voor hem is de keuze voor korte termijn toetsing vanzelfsprekend in combinatie met dit eindgesprek. Het laatste woord in dit boek is aan de CVEN. De eindexamenvoorstellen van deze commissie blijken het deksel dat op dit pannetje uitstekend past. Cor Geljon heeft een uiterst handzaam product afgeleverd, waarmee hij bewust de grote discussies van de literatuurdidactiek buiten de deur heeft gehouden, zonder aan hun resultaten voorbij te gaan. Dat is waar de man of vrouw in de klas op zit te wachten, niet op de regie-aanwijzingen vanachter de coulissen.

Cor Geljon, *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, uitg. Coutinho, Bussum 1994. ISBN 90 6283 933; NUGI 724. 120 pp. Prijs f 22,50.

Van bestuur en werkgroepen

Mededelingen

- * Het verheugt het bestuur de leden mee te kunnen delen dat door het ministerie van WVC opnieuw subsidie is toegekend aan de SPL voor de door haar voorgenomen activiteiten. Deze betreffen met name de uitgave van het tijdschrift *Tsjip*, een over vorig en dit jaar gespreide financiering van het PR-materiaal en overige PR-activiteiten, en bijdragen aan onderzoek, dat door de SPL en Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands wordt geëntameerd. WVC stelde ruim f 24.000,- beschikbaar. Zonder dat bedrag zou met name het tijdschrift de donateurs veel meer moeten kosten.
- * Op 27 februari is door een auto-ongeluk om het leven gekomen ons lid Riet Ross, docente Nederlands aan het Christelijk Streeklyceum in Ede. Zij zou dit jaar 60 zijn geworden. Wij kenden Riet als een evenwichtige, fijne vrouw die vanaf het begin van de jaren '80 dat evenwicht heeft gerealiseerd in haar bijdragen aan de vernieuwing van het literatuuronderwijs. Dat deed ze vooral in de klas, want zij was niet iemand die haar ideeën op papier zette. Stagières waren altijd enthousiast over haar manier van werken en omgang met de leerlingen. Zij liet regelmatig haar leerlingen poëzie verzamelen die zij waardeerden en gaf daar kleine boekjes van uit. Heel belangrijk was haar bijdrage aan de subcommissie Literatuurdidactiek die de CVEN van advies diende. We verliezen in haar een goed mens, van een altijd jeugdige charme, bij leerlingen en collegae zeer geliefd. We zullen haar missen.
- * De werkgroep Onderzoek heeft het initiatief genomen tot onderzoek naar een overzicht van onderzoek over de periode 1984-1994 op het gebied van het literatuuronderwijs Nederlands en moderne vreemde talen in Nederland en Vlaanderen. Op basis van het overzicht worden aanbevelingen voor onderzoek en leerplanontwikkeling geformuleerd. U hoort er spoedig meer van.
- * In deze *Tsjip* vindt u naast een folder voor het congres van 23 september een invulformulier. U zoudt ons helpen om van de SPL meer dan een service-instituut te maken door de op het formulier gevraagde gegevens in te vullen en toe te zenden aan: SPL, Arie van den Akker, De Schietspoel 1, 5051 DL Goirle. In het verleden hebben wij wel eens een formulier toegestuurd aan nieuw donateurs, maar dit was te onvolledig om dienst te doen als bron van informatie. Wij hopen dat u deze moeite zult willen nemen. Het maakt het ons mogelijk om voor specifieke doelgroepen activiteiten te organiseren.
- * En als u dan toch een enveloppe hebt geschreven, stuur meteen de inschrijfkart mee voor de conferentie *Literatuuronderwijs en literaire vorming: Grenzen en Vergezichten*, die op 23 september a.s. in het Nijmeegse Kolpinghuis wordt gehouden. Het wordt leerzaam, boeiend en hopelijk ook heel genoeglijk. Het is belangrijk dat wij elkaar tenminste eenmaal in het jaar eens zien. Tot dan!

Boekbesprekingen

Roddy Doyle's flitsende debuut

Net voor de boekenweek 1994 verscheen eindelijk in vertaling de debuutroman van Booker Prize - winnaar Roddy Doyle in de fabuleuze Rainbow Pocketboeken van Maarten Muntinga. Een boek waarin zoveel namen van popgroepen en lekker bekkende uitdrukkingen terecht onvertaald worden gelaten, heeft derhalve, waar het gaat over de bijna fakegroep The Commitments, de naam van die groep. *The Commitments* dus. Stel je voor: De Betrokkenheden, ha, wat zouden dat voor halvegaren zijn?

Roddy Doyle won de Booker Prize 1993 (zie elders in dit nummer). Als zijn debuut kenmerkend is voor zijn kwaliteit, moet hij die prijs gekregen hebben voor zijn losse toon, zijn colloquial language in snelle dialogen, zijn gevoel voor de sfeer van jongens onder elkaar. Die hebben er in elk geval voor gezorgd dat het, in 1987 verschenen, een groot succes werd. Alan Parker maakte er een film van die behoorlijk swingt. *The New York Times Book Review* vond *The Commitments* een 'venijnig, dynamisch verhaal vol onvergelykbare Ierse humor'. Dat gaat mij te ver. Ik zie niet wat er typisch Iers aan is en venijnig is deze vriendelijke satire op een stukje popscene ook al niet. De dynamiek ervaar ik meer als die van *De A.F.C.'ers*, maar dan op zijn pops met neuken als gespreksthema in plaats van 'een goaltje zetten' en dat dan ook nog nagenoeg uitsluitend verbaal. Want als Joey the Lips, de oude bok in het jeugdige gezelschap, met een van de drie meiden van het ballet - hij probeert ze alle drie uit - achter de deur wordt betrap op zoenen (en nog niet eens op 'tongen'!) is dat al genoeg om *The Commitments* op de rand van de ineenstorting te brengen. Ze vallen dan ook uiteen vóór het succes hun naar het hoofd kan stijgen.

Karakters zijn er niet. Jimmy en genoemde Joey, met zijn religieuze tic, die kunnen er nog mee door. Zij zijn het ook die de vage ambities van het achtstal omzetten in daden en het stelletje na wat oefeningen in de schuur tot een caféachtig optreden weten te bewegen voor vrienden en magen. Eén nummertje, dat kan ermee door, Night Train heet het, en dat heeft blijkbaar een bijbetekenis die klanten trekt. Het boek bezit in de vertaling van Rob van Moppes de aardigheid dat het vol Engelse citaten van de gezongen liedjes staat: niet alleen Night Train, maar zoveel andere. Minder aardig is de overdaad daaraan.

Rob van Moppes voelt het jargon van Doyle goed aan. 'Eert uw vader en uw moeder, broeders en zusters. Ook zij waren eens tèt gekke vogels, weet je wel. Ouders zijn soul.' Dat is de wat overjarige leuze van Joey the Lips, die dan ook van zijn jongere maatjes ongezoeten te horen krijgt: 'Waardigheid, lulkoek, waardigheid, gezeik, waardigheid, amme reet, Joey.' Geestig, luchtig en met het gemak van Arie B. Hiddema - wie zegt die naam nog wat? provocateur van de jaren zestig in de Nederlandse literatuur -, rolt Doyle door de Ierse popscene.

Felrealistische satire, zegt de uitgever op de achterflap; als dat bedoeld is als ‘bijtend’ dan vind ik dat overdreven. *The Commitments* is een lekker gek boek, dat mij, krasse knar al bijna, aansprak, maar dat, eindeloos veel beter geschreven dan het recent verschenen puberboek *Bor* van Joris Moens, leerlingen een paar genoegelijke leesuurjes zal bezorgen. Met ijzersterke dialogen. Eigenlijk jammer om die niet in het Engels, wat zeg ik, Iers te lezen.

Kees Combat

Poëzie voor Engels en Nederlands

In de recente Boekenweek is er zoveel aandacht aan poëzie geschonken als in een heel jaar nog niet gebeurt in onze kwaliteitskranten. Het is eigenlijk treurig, dat we het tegenwoordig moeten doen met een enkele poëzierubriek, die van Guus Middag in NRC-Handelsblad, af en toe een interpretatie van dikwijls al lang geleden verschenen poëzie door Kees Fens en te hooi en te gras aandacht voor jubilerende (Claus) of excellerende (Enquist) dichters. Maar misschien dat de onverwacht goede verkoop van veel poëzie in deze paar weken weer eens wat krantenredacties beweegt tot het creëren van ruimte voor een ter zake nuttige, informatieve en vooral kritische kolom van een kundige gedichtenlezer.

Het niveau en misschien nog meer de lage frequentie waarop het gedichten lezen bij ons is afgezaakt, laat zich aflezen uit het relatief hoge aantal bloemlezingen dat ter gelegenheid van het thema ‘poëzie’ van deze Boekenweek in de etalages werd gelegd. De mooiste waren al wat langer verkrijgbaar: Meulenhoff zag kans om van zijn prachtig uitgevoerde, ook gebonden verkrijgbare, *Spiegels van de poëzie* (de Engelse, de Griekse, de Italiaanse) hele stapels af te zetten. Daar zaten schitterende ontdekkingen bij. Om maar een voorbeeld te nemen: de *Spiegel van de Engelse poëzie uit de gehele wereld*. Deze bloemlezing die Elisabeth Mollison en Henk Romijn Meijer in 1989 en 1991 lieten verschijnen, zal menigene die niet in het vak zit, ontgaan zijn. Daarom wekte de royale korting op de beide delen - deel Een: Van 1200 tot 1900, deel Twee: Dichters van de twintigste eeuw - bij de niet-anglist eerst de kooplust op en daarna, mede dankzij de duidelijke voorkeur van beide bloemlezers voor ‘het concrete boven het abstracte’, de lust tot lezen.

Het plezierige van deze bloemlezingen is dat alle gedichten in de oorspronkelijke taal zijn opgenomen en dan vergezeld gaan van een vertaling op het onderste gedeelte van de rechterpagina's die synchroon loopt met de Engelse tekst op de twee openliggende bladzijden, zodat je alles in één oogopslag kunt vergelijken. Een ander extra is naast het register op titel en eerste regel de inhoudsopgave met biografieën van de opgenomen dichters.

Om maar eens achteraan te beginnen in het deel deze eeuw. De keuze van het gedicht ‘Anne Frank Huis’ van Andrew Motion (geb. 1952) zegt meteen iets over de aandacht van Mollison en Romijn Meijer voor poëzie die origineel is én de lezers, ook de jongere lezers, aan kan spreken. Het is een gedicht uit *Dangerous Play, Poems 1974-1984*, dat de poëziedirecteur van Chatto and

Windus schreef naar aanleiding van zijn bezoek aan het Anne Frank-huis. Hij is ervan onder de indruk, heeft het gevoel dat hij, door het Achterhuis te betreden, Anne's verborgenheid ('her secrecy') schendt. Buiten herhaalt de Westerkerk zich,

as if all time worked round
towards her fear, and made each stroke
die down on guarded streets. Imagine it -

three years of whispering and loneliness
and plotting, day by day, the Allied line
in Europe with a yellow chalk. What hope
she had for ordinary love and interest
survives her here, displayed above the bed

as pictures of her family; some actors
fashions chosen by Princess Elisabeth.

Kijkend naar al die plaatjes en de ruimte waarin Anne zich heeft bewogen realiseert de dichter zich hoe zij evenzeer verlangd heeft naar vrij kunnen gaan en staan: 'te kijken / hoe een stille schuit zich losmaakt van bruggen / die hun spiegelbeeld in de blauwe gracht planten.'

De Nederlandse dichtkunst laten wij graag beginnen met het 'Hebban olla vogala nestas hagunnan hinase hic anda thu'. De Engelse dichtkunst vangt in deze bloemlezingen aan met een juichlied over de zomer: 'Nu is de zomer weer in 't land, koekoek, zing uit volle borst! / Weer groeit het zaad, weer bloeit de weide / en hult in lover zich het bos.' Dat in een taal die heel verwant is aan ons hebban vogala:

Sumer is y-cumen in,
Ludé sing, cuccu!
Groweth sed and bloweth med
And springth the wudé nu.

Twee prachtige boeken, met een originele keus én de evergreens, als ze verstaanbaar zijn, waarover heel veel meer te zeggen zou zijn, maar die zich zonder enige uitleg laten lezen.

Domweg gelukkig

Een paar jaar geleden is Andrea Verwer begonnen met een typologie te formuleren van de bloemlezing, en in haar studie kwam zij tot een groot aantal typen. Volgens haar typologie zouden de Spiegels van Meulenhoff overzichtsbloemlezingen mogen heten. *Domweg gelukkig in de Dapperstraat*, hét kassucces van de recente Boekenweek, zou men ook tot dit genre kunnen rekenen, maar dan omdat deze bloemlezing een overzicht geeft van die

gedichten waar generaties mee zijn weggelopen. Oud-uitgever C.J. Aarts en M.C. van Etten stelden haar al vier jaar geleden samen voor de Ooievaarreeks van Bert Bakker en de derde verbeterde druk ter gelegenheid van deze boekenweek vloog weg, zodat het bijna 300 bladzijden tellende boekje nu aan zijn zevende druk toe is.

Aarts en Van Etten stelden deze bloemlezing overigens samen met de handen op de rug gebonden: ‘In ons contract stond “een bloemlezing van de bekendste gedichten uit de Nederlandse literatuur”, niet van de mooiste gedichten, niet van wat wij mooi vonden.’ Ze geven zelf in hun badinerende inleiding toe dat ze daarmee niet de eerste gebonden bloemlezers waren, want Wim Zaal ging hen niet zo lang geleden voor met zijn *Geliefde gedichten*. Als we Aarts & Van Etten op hun (voor)woord mogen geloven hebben ze driftig gebruik gemaakt van de resultaten van de bloemleeskunde, zoals die door Verwer is geëntameerd, en kwamen ze erachter dat de meest gebloemleesde *gedichten* gemakkelijk kunnen worden aangevuld met de gedichten van de meest gebloemleesde *dichters* - Vondel, Achterberg - die meer pijlen op hun boog hebben dan Van Eijck met zijn Tuinman en de Dood en Gossaert met zijn Moeder.

Vermakelijk wordt ons in de inleiding geschetst langs welke bokkesprongen deze verzameling verder tot stand is gekomen. Maar het resultaat doet het lezershart, vooral het oudere lezershart sneller kloppen. Achter elkaar staan daar -ik laat niets weg- op de eerste dertig bladzijden: *Het was in eenen tsinxendaghe* (de Reinaert!), *Van dichten comt mi kleine bate* (de Beatrijs!), *Eens meiens morgen vroeg. Alle dinge / zijn mi te inge. Het lied van Heer Halewijn, Gekwetst ben ik van binnen. Het Egidiuslied, Het daget in den oosten, Het waren twee koningskinderen* en *Ik was in mijn hoofkijn om kruid gegaan*. Daarmee hebben we de middeleeuwen achter ons. Maar wat zijn die gedichten stuk voor stuk de moeite waard- en wat zou er veel te zeuren zijn over de merkwaardig inconsequente spelwijze in de eerste regels van deze gedichten alleen al (zie boven), terwijl toch in de verantwoording beweerd wordt: ‘we besloten alle gedichten weer te geven in de huidige spelling (met handhaving van de verbuigings-n’. Ik zwijg erover, maar ik betreur het wel: zie de eerste regel van de Reinaert en de Beatrijs die ik hierboven correct heb overgenomen uit *Domweg gelukkig in de Dapperstraat*.

Moet ik er trots op zijn dat ik op drie na alle 250 gedichten in deze bundel kende, tot en met ‘n Beetje’ en ‘Vriend’ van Toon Hermans en ‘Rust nu maar uit - je hebt je strijd gestreden’ van Nel Benschop toe? Zou dat literaire competentie zijn? Lijkt me een leuk spel voor vervroegd uitgetreden neerlandici, want die hebben al deze gedichten met de paplepel ingegoten gekregen. Een keer raden waar deze bundel, gesierd met Bloems beroemdste regel, mee begint. Juist: Hebban...Overigens: jouw geheugen is nooit dat van een ander, want herinneren Aarts en Van Etten zich dat gedicht van Van der Leeuw niet: de landman gaat, nu de avond is gevallen, voor het laatst nog eens de hoeve rond?

De poëzietoko van de Bezige Bij

Bloemlezingen van het kennismakingstype zijn die waarmee De Bezige Bij haar vijftigjarig bestaan viert. De lezer maakt kennis met de auteurs van de Bezige Bij. Oorlog, Passie en Poëzie zijn de thema's. Die van de poëzie past in de reeks waarvan *Lees eens een gedicht* jaren geleden een excellent voorbeeld was. Daarin presenteerde T. van Deel het dichterfonds van Querido. Eddy van Vliet doet dat nu met zevenentachtig Bij-dichters van vaderlandse of Vlaamse afkomst (van Andreus tot Zeeman) en negentien (van Borges tot Tranströmer) die de uitgeverij uit een vreemde taal liet vertalen.

Van Vliet laat het bij een inleiding van niks. Wat ernstige woorden over poëzie als wapen tot verweer en het uitgeven ervan als een daad van verzet, omdat De Bezige Bij ontstaan is mede dankzij de uitgave van de rijmprent 'De achttien doden' van Jan Campert. Maar geen informatie over de dichters, terwijl de bundel toch de pretentie heeft 'een aardig beeld' te geven 'van de evolutie van een belangrijk deel van de naoorlogs poëzie'. Is er dat aardig beeld? Het boekje laat zien dat de eerste dichters de traditionele dichttrant volgden: Jan Campert, De Vries, Vestdijk, Mok, Gerhardt. Het Woord staat erin met Schuur en Voeten, de Vijftigers zijn er: in de volgorde Kouwenaar, Lucebert, Campert, Andreus en Vinkenoog. Wat later Claus, wiens eerste gedichten in Vlaanderen verschenen, Polet, Gils, Pernath - de Bij was altijd de sterkste schakel met de Vlaamse poëzie, dat is goed te zien. Ook relativerende poëzie was er: Lehmann, Hussem, Buddingh'. En de juist sterk emotionele: van Arends en Harmsen van Beek, de barok van Ter Balkt en Trolsky, het pathos van Johnny van Doorn, de nuchterheid van Gard Sivik met Armando, Vaandrager, Sleutelaar en Verhagen, een uitgebalanceerde koelheid bij Ten Berge. Vreemd is daarnaast het zoveel oudere werk van Terborgh, die dat ook decennia eerder schreef, maar met zijn *Verzameld werk* bij De Bezige Bij terecht kwam. Geen echte Bij-dichter, maar eerder Boucher. Wie de nieuwste poëzie niet heeft bijgehouden, krijgt in de laatste vijftwintig bladzijden van de bundel een dozijn verrassingen aangeboden: van Martin Reints tot Michael Zeeman. Mooie regels van Anneke Brassinga:

Wij zijn nu zo geoefend in het wachten
dat als een kind het bij ons hoort.

en van Miriam Van hee:

ik schrijf je dacht ik
ik haal je uit het ijs vandaan

Opmerkelijk fraai is de poëzie van Nachoem M. Wijnberg. Onder de vertaalde poëzie zijn het interessantst de dichters die we niet in hun eigen taal kunnen lezen: Borges, Gustafsson, Tranströmer. Van een overzicht is hier natuurlijk geen sprake, daarvoor is de stoet dichters uit de toko van de Bij te divers.

Wam de Moor

Samen gedichten schrijven in de klas

De instituten voor kunstzinnige vorming lieten zich tot voor enkele jaren weinig gelegen liggen aan de literatuur op school, maar dat is veranderd: meer en meer hebben LOKV, tegenwoordig Nederlands Instituut voor Kunsteducatie LOKV, en regionale of stedelijke steunpunten voor kunstzinnige vorming de literaire vorming als nieuw terrein ontdekt. Dat zij zich daarbij niet beperken tot de buitenschoolse literaire vorming, blijkt bijvoorbeeld uit het cahier dat Ardi Roelofs en Machtelt van Thiel eind 1993 uitbrachten onder de titel *Samen gedichten schrijven in de klas*. Het 68 bladzijden tellende werkschrift werd samengesteld naar aanleiding van de ‘Werelddag voor kinderen en poëzie 1994. Deze werd intussen op 19 maart 1994 gevierd in het Land van Ooit en de plaatjes van de gewaardeerde jonge dichtertjes zijn her en der in de pers verschenen. Zo'n dag drijft natuurlijk op het enthousiasme van enkele fanatiekelingen, en daartoe mag met zowel de familie Mieke en Richard Westbroek als de auteurs van dit boekje rekenen.

Roelofs en Van Thiel presenteren zich als ‘consulenten literaire vorming’ en het is duidelijk dat hun doelgroep is te vinden in de basisschool. Midden jaren zeventig gaf het echtpaar Annelies en Peter Dekkers een veelgebruikt boek uit over poëzie in de basisschool, en natuurlijk vindt men in het nieuwe cahier wel wat vergelijkbare ideetjes. De aanpak van deze literaire consulenten is goed. Ze werken eerst aan sfeer. Dat heeft een sterk leesbevorderend karakter: voorlezen natuurlijk, en praten over poëzie, bundels laten zien, proeven van de gedichten die aan de richtlijnen zijn toegevoegd, een persoonlijke leesmap laten aanleggen, ook maar eens een gedicht uit het hoofd leren - je hebt het allemaal al wel eens gelezen en misschien ook gedaan, maar het is nuttig dat het helder en overzichtelijk bij elkaar staat. En dat geldt eigenlijk ook voor de volgende afdelingen, waarin veel is terug te vinden uit de creative writing workshop van Amerikaanse snit, zoals ‘lijstjes maken’ direkt van Kochs *Wishes, Lies and Dreams* is overgenomen. Die vind je in de literatuurlijst niet terug, daarin staan alleen de Nederlandse bronnen. Hoe de dichter zijn inhoud oproept, hoe je een verhaaltje ombouwt tot een gedicht, dat het leuk is om het schrijven aan regels te binden (ook Koch!), dat het boeiend is om het sámen te doen, dat je kunt schrijven naar aanleiding van beelden, en dat je een kladtekst altijd nog beter kunt maken.

Samen gedichten schrijven in de klas zou twintig jaar geleden in de nieuwe lerarenopleidingen zijn weggehoond als ‘een receptenboekje’. Ik laat deze consulenten graag hun gang gaan. Als het de gebruiker van hun aardige methode wat al te strak op het lijf zit, legt hij hun boekje wel weg. De bloemlezing leverde mij nog heel wat nieuws op. Het cahier is in een typografie gezet die het onderwerp verdient. Men kan het boekje bestellen bij: Stichting Werelddag voor Kinderen en Poëzie, De Indus 8, 5152 VC Drunen. Tel. 04163-73019.

Kees Combat

Externe betrekkingen

Vereniging Europese Letteren

Op voortreffelijke wijze onderhoudt de Vereniging Europese Letteren sinds een kleine twee jaar de contacten tussen de verschillende groepen die zich met de literatuur in Europa bezighouden: docenten, didactici, wetenschappers, niet alleen uit Nederland en Vlaanderen, maar ook uit Finland, Italië, Frankrijk of Ierland. De twee nummers van het tijdschrift *Letteren*, geredigeerd door Joris Hermsen en zijn mederedacteuren, verschenen in januari en april 1994, laten zien dat de vereniging de wind in de zeilen heeft. Daarvoor wordt hard gewerkt door velen. We wijzen hier gaarne op het congres dat de vereniging op 3 en 4 juni aanstaande organiseert aan de Katholieke Universiteit in Brussel.

Opvallend verbeterd in beide nummers is het middenkatern dat Didactiek & Fictie heet en waarin deze keer respectievelijk aan de orde komen: het reizen door de steden van Europa (verzorgd door Martine de Clercq van de Brusselse universiteit) en, didactisch wat steviger opgebouwd, Duivelsteksten in de klas uit het middeleeuwse Europa, samengesteld door Mark van Bavel.

De journalistieke kwaliteiten van de redacteuren Joris Hermsen en Ton Philipsen komen tot uitdrukking in interviews met de oprichter van Les Lettres Européennes in Frankrijk, Guy Fontaine, en Herman Pleij, de Amsterdamse hoogleraar in de historische letterkunde. Te waarden valt bovendien dat zij zowat iedere conferentie over de literatuur volgen en voor de lezer samenvatten. Verheugend in dit tijdschrift is ook het aandeel van de Vlaamse medewerkers, Luc Top, interviewer van buitenlandse vakgenoten, en Mark van Bavel, die binnenkort ook aan Tsjip zal mee gaan werken. Er staat nog veel meer in deze nummers, vaak kort en kernachtig neergezet voor snelle lezers. Kortom: goed dat *Letteren* er is. Het eerste jaar was gratis, dit jaar betaalt men f 30,- / BF 550 voor 6 nummers van telkens 24 bladzijden. Adres voor Nederland: VEL, Koolemans Beynenstraat 9, 6521 ER Nijmegen (080 - 22 80 24). Adres voor België: KU Brussel, t.a.v. Martine de Clercq, Vrijheidslaan 17, B 1080 Brussel (02-412 42 11). (WdM)

Post-HBO cursus Hogeschool voor de Kunsten Utrecht

Evnals vorig jaar stellen de opleidingen 'Dramaschrijven' en 'Literaire vorming' een aantal programma's uit het reguliere onderwijs open voor cursisten. Aangezien de cursisten les krijgen samen met de studenten van de opleidingen, worden geïnteresseerden voor de cursus geplaatst op basis van hun ervaring in hun kennis van schrijven, literatuur of theater. Bij inschrijving voor deze cursussen wordt u dan ook verzocht deze ervaring en kennis aan te geven.

Voor de maand juni 1994 is het programma *Vertellen* nog opengesteld voor belangstellenden. In dit geconcentreerde programma werken deelnemers onder leiding van Anne van Delft aan een eigen verhaal. Vanuit het idee dat vertel-

len een vorm is van verbeterd praten, schaven deelnemers steeds opnieuw aan verhalen, die aan de ene kant authentiek moeten zijn en aan de andere kant herhaalbaar. De verhalen worden ontwikkeld en besproken. Tevens wordt steeds weer gepoogd een relatie te leggen tussen verhaaltechnieken en wereldbeelden. Enige ervaring in het vertellen van verhalen is voor het volgen van het programma noodzakelijk.

Praktische informatie

De cursus wordt gedurende vier achtereenvolgende dagen gegeven, steeds tussen 9 en 12 uur: maandag 6 juni, dinsdag 7 juni, woensdag 8 juni en donderdag 9 juni. De kosten bedragen f 240,- voor het geheel.

Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij mevrouw T. van Oosterbos, HKU, Faculteit Theater, Janskerkhof 18, 3512 BM Utrecht. Tel. 030-342041. (MvW)

Leeskringen in Noord-Holland

Met een dag vol lezingen en veel belangstellende leeskringleidsters en -leiders gaf de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Holland onlangs het startschot voor haar betrokkenheid bij de leeskringen. Wam de Moor en Márgitka van Woerkom kwamen vertellen over de ervaringen met leeskringen en de nieuwe voorzitter van de Stichting Lezen, Marieke Sanders, kreeg het eerste exemplaar overhandigd van een belangrijk koffertje. Belangrijk voor de leeskringleiders, omdat zich daarin - er zijn veel meer van die koffertjes - maximaal 7 exemplaren van een te lezen boek bevinden, waarover een leeskring kan beschikken, mét informatiemap over boek en auteur, en aandachtspunten voor het gesprek. Leeskringen kunnen tweemaal per jaar van de service gebruik maken die de afdeling Bijzondere en Educatieve dienstverlening heeft bedacht. Het gaat om een collectie van 50 titels, die dan geleend kunnen worden van de plaatselijke bibliotheek, die uiteraard in nauw contact staat met de PBC Noord-Holland.

Leeskringen die van de regeling gebruik willen maken moeten een contactpersoon aanstellen die verantwoordelijk is voor het geleende materiaal. De koffertjes worden gehaald bij de plaatselijke bibliotheek of de bibliobus en ook daar teruggebracht. Aanvragen doet men vóór 1 december en vóór 1 juni.

Het leukst voor Tsjip-lezers is nog wel de eerste lijst. Die begint van *Eva Luna* van Allende en eindigt met, jawel, *Vals licht* van Joost Zwagerman. Daartussenin 31 Nederlandse en 17 vertaalde boeken. Titels? We noemen alleen de Nederlandse: *Hersenschimmen*, *Bezonken rood*, *Voor een verloren soldaat*, *Zilver*, *Ontaarde moeders*, *Vroeger is dood*, *Stella Klein*, *Mammoet op zondag*, *Au pair*, *Van geluk gesproken*, *Cirkel in het gras*, *Allemaal tranen*, *Vanwege een tere huid*, *De morgen loeit weer aan*, *Een warme rug*, *Als wind en rook*, *Het grote verlangen*, *Eerst grijs, dan wit, dan blauw*, *Twee vrouwen*, *Rituelen*, *Kinderjaren*, *De wetten*, *De eikelvreeters*, *De avonden*, *Nergens ergens*, *Een leeg landschap*. *Het meisje met het rode haar*,

Hoffman's honger, Terug naar Oegsgeest en Otto's oorlog. Kunt u ze allemaal thuisbrengen? Bij een score van 25 vinden we u toch wel literair competent.

De bibliotheekcentrale is van plan het bestand regelmatig te vernieuwen. En zo hoort het ook. Adres voor informatie: Prov. Bibliotheekcentrale Noord-Holland, afd. Bijzondere en Educatieve dienstverlening, Postbus 116, 1800 AC Alkmaar, tel. 072-199600. (KC)

Stichting Schrijvers School Samenleving

Bij de Stichting Schrijvers School Samenleving verschenen onlangs de nieuwe schrijverslijsten onder de titels *Auteurs voor Volwassenen* en *Jeugdboekenauteurs*. De eerste lijst geeft informatie over meer dan tweehonderd Nederlandse schrijvers en dichters, die bereid zijn lezingen te geven in school, bibliotheek of cultureel centrum; op de tweede lijst staan meer dan honderd auteurs van kinder- en jeugdboeken. Zij komen, de een meer, de ander minder vaak op basisscholen en de klassen van de basisvorming, en eveneens in bibliotheken.

Je kunt aan deze auteurslijsten de grote routine zien die SSS in de loop van haar bestaan heeft verworven: een inleiding geeft aan hoe je zo'n schrijversbezoek kunt voorbereiden en met andere organisaties kunt samenwerken. Van iedere auteur zijn er gegevens over leven en werken, te weinig om als literatuurgeschiedenis te dienen, maar zeker bruikbaar materiaal voor de klasbibliotheek. Bovendien weet je door een index waarover de auteurs het bij voorkeur willen hebben.

De prijs per lijst van 56 bladzijden is f 15,-, maar het is wel zo handig ze samen te bestellen voor f 25,- (inclusief de verzendkosten). U doet dat bij: SSS, Huddestraat 7, 1018 HB Amsterdam, of telefonisch: 020 - 6234923. (KC)

Stichting Lezen vernieuwd

De Stichting Lezen heeft zich omgevormd en wil dat weten. Onlangs werd dat met enige luister gevierd. Directeur van de stichting is sinds 1 januari drs. Marieke Sanders-ten Holte, oud-docente Engels. Jan Terlouw is voorzitter geworden van de Stichting. De brochureagenda van de Stichting Lezen vermeldt voor de komende maanden onder meer op 26 mei de *Nationale Voorleesdag* die de afronding vormt van de school-, regionale en provinciale ronden, waarbij leerlingen en leerkrachten een fragment uit een favoriet boek lezen. De stichting heeft fors uitgepakt met de reclame voor deze dag: Voorlezen in het Basisonderwijs vormt het thema. Het zal druk worden. (Contactpersoon: Marja Käss, tel. 08373-15718).

De stichting heeft een brede kijk op het lezen, want in haar brochure worden Poetry International (17-25 juni) en de Amsterdamse Boekenmarkt (27 en 28 augustus) even goed meegenomen als de Werelddag voor Kinderen en Poëzie die pas op 19 maart 1995 wordt gehouden, maar waarvoor in september tot november voorronden worden gehouden. Ook de verhalenwedstrijd van de stichting Roos in Hilversum, waarbij kinderboekenauteurs een verhaal beginnen dat door kinderen van 8 tot 12 wordt afgeschreven krijgt een plaats. Het

thema van de kinderboekenweek 1994 is De Nacht (5-15 oktober) en als die voorbij is kunt u meteen door naar de Stripdagen (15, 16 oktober). Voor jongeren van 16 tot 25 jaar organiseert de Meervaart (020-6107498) op 17 en 18 november Literatuur op de Planken.

De belangrijkste symposia dit jaar zijn naast 'Voorlezen in het Basisonderwijs' van 26 mei de studiedag 'Leesbevordering in School en Gezin' van RAIN en Sardes/SVO op de KU Brabant in Tilburg op 1 juni, het 'Congres voor Leeskringen' dat de Literaire Salon ergens in september organiseert (vraag na bij Hanneke Eggels, 071-218668), de conferentie 'Literatuuronderwijs en literaire vorming: Grenzen en vergezichten' van de KU Nijmegen en de SPL op 23 september in Nijmegen (heet in het boekje nog 'Literatuur in breder perspectief') en de 'Dag van het Literatuuronderwijs' op 14 oktober door Bulkboek en SSS georganiseerd.

Het kan geen kwaad de brochure van de stichting Lezen alsnog aan te vragen, want er staat veel meer in dat de literaire vorming betreft: over de belangrijkste letterkundige prijzen, de exposities, radio- en tv-programma's over literatuur, materialen en instellingen die bij de stichting Lezen betrokken zijn. Het adres van de stichting is: Keizersgracht 391, 1016 EJ Amsterdam, tel. 020-6230566. (KC)



Over het volgende nummer

Voor het zomernummer wordt in elk geval gedacht aan nieuwe informatie over het leesdossier, met een zeker accent op het vreemdetalenonderwijs. Tracy van Poppel vertelt over eigen ervaringen en laat anderen spreken.

Door Nijmeegse SPL-leden werd onderzoek verricht naar de keuzen van docenten bij het voorlezen. Zij leggen uit welke titels het blijkbaar goed doen en waarom dat zo is. Ook doen zij een poging het bestand aan titels uit te breiden.

We blijven aandacht schenken aan het poëzie-onderwijs. Remko Ekkers schreef over de dertig mooiste gedichten uit de Nederlandse literatuur. Nu kan men over gedichten op allerlei manieren schrijven. De vraag is of de methode van Ekkers - streng studieus - het in de gemiddelde klas haalt of niet.

Voor de leeskringen richten we deze keer de schijnwerper op, jawel, Marcel Möring. Een literatuurdidactische analyse valt te verwachten van het boek dat de Libris Literatuurprijs gaat winnen.

Kopij blijft welkom. Kan ze niet mee met nummer 2 (deadline verlengd tot 1 juni), in nummer 3 en 4 is zeker nog plaats.



[Nummer 2]

Tsjip

‘Maar waarom vind je je zo op, lieverd? Je leerlingen schrijven op wat je van ze verwacht!’

‘En dat is?’

‘Dat lezen moet! Het dogma! Je verwachtte toch zeker geen stapel opstellen waarin de boekverbranding wordt verheerlijkt?’

‘Wat ik verwacht, dat is dat ze hun walkmans afzetten en dat ze eens echt gaan lezen!’

‘Welnee... Wat jij verwacht is dat ze goede leesverslagen inleveren over romans die *jij ze opdringt*, dat ze correcte tekstverklaringen geven van gedichten van *jouw* keuze, dat ze op de dag van het examen keurig de teksten analyseren van *jouw* lijstje, dat ze verstandig “commentaar” leveren of intelligent “samenvatten” wat de examinerator ze die morgen onder hun neus duwt... Maar noch de examinerator, noch jij, noch de ouders zijn er zo bijzonder op gebrand dat die kinderen lezen. Let wel, ze willen ook niet het tegendeel. Ze willen dat ze hun diploma halen, punt uit! Voor de rest hebben ze wel wat anders aan hun hoofd. Trouwens, ook Flaubert had andere dingen aan zijn hoofd! Als hij Louise naar haar boeken verwees, deed hij dat opdat ze hem met rust zou laten, dat ze hem rustig aan zijn Bovary zou laten werken en achter zijn rug om niet zwanger zou worden. Dat is de waarheid, en dat weet je best. Als Flaubert aan Louise schrijft: “Lees om te leven” betekende dat gewoon: “Lees om *mij* te laten leven”. Heb je dat uitgelegd aan je leerlingen? Nee? Waarom niet?’

Ze glimlacht. Ze legt haar hand op de zijne:

‘Je moet er maar aan wennen, lieverd: *de verering van het boek, dat is een kwestie van mondelinge overlevering*. En jij bent de hogepriester daarvan.’

Daniël Pennac, *In een adem uit. Het geheim van het lezen*.

Vert. Piet Meeuse. De Brink, Amsterdam 1993, p. 70.

Redactioneel

Als extra nummer gaven wij in december 1993 het leerplan *Fictie in de basisvorming* uit, verzorgd door medewerkers van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO. Dat plan kreeg de instemming van het bestuur van de SPL, maar het wekte blijkens het op 10 december gehouden forum in Hilversum, ook tegenspraak. Deze is uitgemond in fundamentele kritiek. Leo Lentz schreef een stuk, in eerste instantie voor *Literatuur zonder leeftijd*. De redactie was zo vriendelijk Tsjip de primeur te gunnen. Lentz heeft bezwaren zowel tegen de toon van het leerplan als tegen de inhoud. Dick Prak reageert in Tsjip 4/3. De SPL kreeg nog meer post: van Mevrouw N. Ginjaar-Maas, namens de stuurgroep Profiel.

Het omslag van dit nummer verwijst naar een literatuur die de meesten van ons vreemd zal zijn. Joost Minnaard verbleef geruime tijd in Australië en ontdekte er een verhaalvorm die verankerd is in de orale literatuur van de oorspronkelijke bewoners van het continent. Op de tekening neemt het vogebekdier of platypus de hem toekomende plaats in de hiërarchie der dieren in. Minnaard levert met zijn artikel over deze literatuur en haar makers een welkome bijdrage aan de ontwikkeling van het intercultureel literatuuronderwijs. Dat er ook jeugdliteratuur van de aboriginals bestaat, laat hij het volgende nummer zien.

Van de orale literatuur naar de voorleesliteratuur is slechts een stap. Hermance Wissink en Michel van der Maas doen verslag van de wijze waarop een bundel met voorleesteksten voor de basisvorming tot stand is gekomen. Aan de selectie van de verhalen is onderzoek voorafgegaan, waaraan door 75 docenten is meegewerkt.

We blijven schrijven over poëzie. In Tsjip 4/1 gaven we de voorkeur weer van docenten Duits, Frans en Spaans en een leeskringleidster. Nu volgen de reacties op onze vraag naar het favoriete gedicht van een classicus, docenten Nederlands en Engels en een bibliothecaris. Mooie gedachten bij mooie gedichten, vinden we.

Evert Hartman stierf. Dorée de Kruijk schreef een warm in memoriam: 'Het zijn de gewone kinderen voor wie hij schreef'. Tineke was een van de meisjes, een van de niet-lezers, die dankzij Hartmans boeken aan het lezen raakten. 'Boeken schrijven die niet-lezers willen gaan lezen, dat is onmiskenbaar een grote verdienste'.

Willy Geursen vertelt deze keer over de joodse wijze van vertellen in Mörings roman *Het grote verlangen* en de verschillende verhalen die in deze roman zijn opgesloten.

Intussen zoeken we op het terrein van de didactiek verder naar concrete voorstellen. Tracy van Poppel vertelt haar eigen ervaringen met het leesdossier in de Franse les in 5 en 6 VWO. Na een moeizame eerste poging begint het te lopen.

Leo Lentz

Slechte tijden voor het literatuuronderwijs

Het leerplan fictie stelt teleur

Waar moet het naartoe met het schoolvak Nederlands in de basisvorming? En hoe moet het in het bijzonder met het literatuuronderwijs in dat vak? Onlangs verscheen een leerplan fictie dat de SLO maakte op verzoek van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs. De auteurs van het leerplan zijn Martien de Boer, Dick Prak en Eric Wagemans. Het document is integraal gepubliceerd in TSJIP van december 1993. In de inleiding bij dit nummer beschrijft Koos Hawinkels het feestelijk gevoel dat hem overkwam toen hij dit leerplan bij de post vond. Een dergelijk gevoel had ik ook toen ik begon te lezen. Maar al snel sloeg dat prettige gevoel om in verbazing en verontwaardiging. Mijn eendoordeel over dit leerplan is zonder meer negatief. Wam de Moor zegt in hetzelfde nummer dat de ideeën uit dit leerplan ook in de bibliotheek en de steunpunten kunstzinnige vorming een positieve rol zouden kunnen spelen. Mijn ervaring in die sector (als lid van de Landelijke Werkgroep Literaire Vorming, waarin diverse vertegenwoordigers uit de sector van de kunstzinnige vorming participeren) is echter dat het denken daar mijlen verder is dan de ideeën zoals geformuleerd in dit leerplan. Ik zal in deze reactie mijn kritiek toespitsen op de volgende punten.

Allereerst wil ik het document bespreken als leerplan. Een leerplan is een vakdocument voor vakmensen die inzicht willen krijgen in de manier waarop het onderwijs voor een aantal leerjaren georganiseerd kan worden, en die de doelen uitgewerkt willen zien voor elk leerjaar en voor de verschillende deelgebieden van het vak. Ik zal laten zien dat dit document aan die eisen niet voldoet. Vervolgens wil ik wat dieper ingaan op de visie op het vak Nederlands en met name op het deelgebied dat de (jeugd)literatuur betreft, zoals die in dit leerplan zichtbaar wordt. En tenslotte wil ik het leerplan beoordelen als bijdrage aan het kunstonderwijs in Nederland, waarbij ik ervan uitga dat net als de disciplines muziek en beeldende kunst en drama, ook de literatuur als kunstzinnige discipline recht heeft op de nodige aandacht in de basisvorming en gezien moet worden in relatie tot die andere kunsten.

Samenvatting

Voor wie de tekst niet gezien heeft vat ik heel kort de hoofdlijn van het document samen. Het begint met een inleiding waarin de auteurs zich baseren op een kleinschalig onderzoek en een aantal uitgangspunten formuleren. In het volgende hoofdstuk wordt de relatie beschreven tussen dit leerplan en de kerndoelen Nederlands voor de basisvorming. Vervolgens wordt in vier hoofdstukken het eigenlijke leerplan weergegeven, onderverdeeld in een beschrijving van het terrein van fictie, een hoofdstuk over verschillende genres, een hoofdstuk over fictie begrijpen (taalgebruik, tijd, structuur, perspectief, personages, verhaallijn) en een hoofdstuk over het omgaan met fictie. Het

laatste hoofdstuk gaat in op enkele organisatievormen. Elk onderdeel van het leerplan bevat lessuggesties. Ik besteed aan die suggesties in deze bespreking geen aandacht. Ze zijn uiterst beknopt (gemiddeld drie regels per suggestie) en willekeurig geordend. Voor uitwerkingen van suggesties kan de lezer beter terecht bij het boekje van Helge Bonset (*Nederlands in de basisvorming*) of de meer recente publikatie van Cor Geljon (*Literatuur en leerling*).



Als vakman in mijn eer aangetast

Wat is de kwaliteit van dit document als leerplantekst? Ik formuleer twee criteria voor mijn beoordeling. In de eerste plaats moet het document op het niveau van de vakkennis van de leraar geschreven zijn en daar verstandige inzichten aan toevoegen, die meestal voortkomen uit nieuwe ontwikkelingen in wetenschap of didactiek. In de tweede plaats moet er een helder overzicht van doelen uitgewerkt worden, voortbouwend op de kerndoelen voor de basisvorming, liefst enigszins gespreid over de verschillende jaren.

In hoeverre is hier sprake van een vakdocument voor de leraar Nederlands die een opleiding in de Neerlandistiek heeft genoten aan een universiteit of zich minimaal vier jaar met taal- en letterkunde heeft bezig gehouden aan een hogeschool? Ik geef een paar voorbeelden van fragmenten, die duidelijk moeten maken waarom ik mij al lezende spoedig verbaasde en mij afvroeg in wat voor document ik eigenlijk aan het lezen was.

Fictie is er voor je plezier èn voor je persoonlijke ontwikkeling. Lezen (en naar films en televisie-series kijken) kan gewoon ontspannend zijn, maar het kan je ook diep raken en aan het denken zetten over de wereld om je heen en over hoe mensen met elkaar omgaan, problemen veroorzaken of oplossen. Door middel van fictie kun je iets leren over gevoelens en gedachten van anderen, gebeurtenissen in andere tijden, andere landen, andere omstandigheden. Fictie verruimt je blik en stimuleert je fantasie.

Toen ik dit las dacht ik: ‘tegen wie hebben ze het?’ Is dit geschreven voor de leraar Nederlands? Wordt die tegenwoordig in leerplanteksten met ‘je’ aangesproken? En moet binnen die gediplomeerde beroepsbeoefenaar uitgelegd worden wat wij aan de vakgroep Nederlands van de Universiteit Utrecht nog niet aan onze eerste-jars zouden durven vertellen uit vrees dat zij met tomaten zouden gooien?

Of menen de leerplanschrijvers dat zij ons, vakmensen, moeten duidelijk maken hoe wij een tekstje voor onze leerlingen uit de brugklas moeten formuleren? Want dat is toch eigenlijk het niveau, waarop hier geschreven is, ook al zou ik het als leraar Nederlands niet aan mijn brugklasleerlingen durven voor te leggen. Is dit fragment een incident? Allermint. Ik geef een paar voorbeelden.

De vraag waarom schrijvers schrijven is niet eenvoudig te beantwoorden. Er zijn erg veel redenen te bedenken waarom iemand gebeurtenissen en fantasieën op papier zet. Schrijvers zijn vaak gefascineerd door de stof die ze beschrijven (herinneringen, bepaalde toestanden in de samenleving, historische gebeurtenissen, fantasieën over de toekomst) en willen hun lezers daarvan deelgenoot maken.

Waarom wordt in een leerplan voor docenten Nederlands de vraag opgeworpen waarom schrijvers schrijven? Het is mij een raadsel. Maar als de vraag dan relevant is en niet eenvoudig te beantwoorden, zoals in de eerste zin gesteld wordt, waarom wordt de lezer dan beledigd met zo'n simpel antwoord? Ik voel mij tijdens het lezen werkelijk als vakman in mijn eer aangetast. Wordt hier geprobeerd aandacht te vestigen op de sociaal maatschappelijke positie van de auteur in Nederland? Dat is zeker een interessant thema en een leerplan is het document bij uitstek om de collega's voor te stellen aandacht te besteden aan maatschappelijke thema's in de (jeugd)literatuur, aan internationale prijzen die schrijvers als Jan de Zanger gekregen hebben voor hun prestaties op dat punt. Aandacht voor de economische positie van de literaire schrijver is zeker het overwegen waard. De leerplanschrijver had de lezer kunnen wijzen op het prachtige boek van Hans Abbing (*Een economie van de kunsten*), waarin duidelijk wordt hoe slecht die positie is. In plaats daarvan krijgen we een tekstje voorgeschoteld dat rechtstreeks uit een schoolboek overgenomen lijkt.

Wat te zeggen over genres en de nieuwe media?

Maar er worden natuurlijk niet enkel nieuwe thema's in dit leerplan beschreven. Ook het aloude thema van de genreleer komt aan de orde. Een thema dat op elke lerarenopleiding uitvoerig behandeld wordt. Let op hoe de afgestudeerde docent hierover verder wordt geholpen.

Binnen het genre verhalend proza onderscheiden we het korte verhaal en het lange verhaal, oftewel het korte verhaal, de novelle en de roman. Tussen deze drie bestaat slechts een graadueel verschil. Grofweg gezegd: een kort verhaal is een korte, op zichzelf staande, afgeronde vertelling waarin een of meer personages voorkomen in meestal een enkelvoudige verhaallijn. Een roman is een uitgebreider verhaal waarin meer personages kunnen voorkomen en waarin naast de hoofdlijn van het verhaal soms ook zijlijnen uitgewerkt zijn. Wat leren wij hier over genres? Er wordt iets onduidelijks gemompeld over aantallen personages (komen er in romans nu meer personages voor dan in korte verhalen?) en over verhaallijnen. In een kort verhaal is die enkelvoudig, maar in een roman zijn er soms ook zijlijnen. De lezer verwacht een tegenstelling enkelvoudig en meervoudig, maar dat durven onze deskundigen niet aan. Gelukkig maar, want wie het werk van de meester van het korte verhaal, Julio Cortazar, kent, weet dat ook het korte verhaal vaak meervoudige verhaallijnen bevat. Wat er met zijlijnen bedoeld wordt, behoeft blijkbaar geen toelichting. Wat mij betreft hoeft een leerplantekst niet aan een afgestudeerde vakman of -vrouw uit te leggen wat genres zijn en waarin de novelle zich onderscheidt van een roman. Dat lezen we in onze vakliteratuur.

Maar als men er dan iets over wil zeggen, waarom neemt men dan niet de moeite om die vakliteratuur te raadplegen en er met bronvermelding iets aan toe te voegen? Dat kan toch de enig denkbare legitimering zijn voor het opnemen van zo'n passage: de leerplanschrijvers hebben ons iets nieuws te melden over genreleer. Het is een stoutmoedige veronderstelling, dat geef ik toe, want uit de geciteerde passage wordt allerminst duidelijk dat de auteurs ons op dit gebied iets te melden hebben.

In dit leerplan wordt bewust gekozen voor de term 'fictie', omdat men het terrein van literatuuronderwijs uitbreidt naar media als film en televisie. Op dat punt wordt de neerlandicus dus geconfronteerd met zogenaamde nieuwe media. Daarover heeft het leerplan ons dan ook iets te melden.

Terwijl een boek het produkt is van één schrijver en soms een illustrator en een ontwerper, is een film het resultaat van de creatieve samenwerking tussen producent, regisseur, scenarioschrijver en cameraman. De aftiteling van een film of tv-serie bevat daarom een heleboel informatie.

Tjonge, dacht ik en staarde even in gedachten voor me uit, de diepe consequenties overdenkend van dit nieuwe perspectief op literatuur en film. Over de verfilming van literatuur en wat daarbij komt kijken heb ik trouwens niets gelezen in dit leerplan.

Diep hurken

Mijn eerste conclusie zal duidelijk zijn. Als vakdocument is dit leerplan beneden alle peil omdat het de vakmensen aanspreekt op een niveau dat deze al hadden toen zij nog met hun studie moesten beginnen. De leerplanschrijvers hebben in hun ijver leerlinggericht onderwijs te ontwerpen de enorme vergissing begaan zich diezelfde leerlingen voor ogen te nemen tijdens het schrijven van dit document en daarmee de deskundige leraar over het hoofd gezien. Van alle leerplanteksten uit de afgelopen eeuw, die ik bestudeerde voor mijn onderzoek naar de geschiedenis van het leerplan in Nederland (*Het leerplan in Nederland*, van Hans van Tuijl en ondergetekende), ben ik er geen tegengekomen waar de auteurs zo diep hurken dat de lezers er alleen maar op neer kunnen kijken. Een nog pijnlijker gedachte is dat de schrijvers misschien volstrekt niet geprobeerd hebben te hurken, maar daarentegen zo hoog mogelijk probeerden te reiken en in de veronderstelling verkeren dat zij een degelijk vakdocument ontwikkeld hebben terwijl het bereikte niveau nog beneden dat van het gemiddeld collegedictaat van een eerstejaars student is.

Ordering van de doelen

Over het tweede aspect van de leerplankwaliteit kan ik kort zijn: ook de formulering van de doelen van het onderwijs deugt niet. De lezer vindt geen enkele aanduiding van een mogelijke ordening van doelen over de vier leerjaren. En dat is de historische kern van elk leerplandocument: de ordening van het onderwijs over de leerjaren. Helaas is die gedachte in Nederland aan het verdwijnen. En daarmee nemen de klachten over niet functionerende leerplannen natuurlijk alleen maar toe. Maar ook

al zijn de doelen niet verdeeld over leerjaren, dan nog kunnen ze helder geformuleerd zijn. Helaas is daar

ook geen sprake van. In de eerste plaats omdat niet systematisch per onderdeel een doel geformuleerd is. In de tweede plaats omdat waar dat wel gebeurt, de formulering ervan veelal gebrekkig is. Om te beginnen heeft de lezer de grootste moeite om te ontdekken waar precies sprake is van de formulering van een doelstelling, omdat deze niet afzonderlijk gemarkeerd zijn door bijvoorbeeld een ander lettertype of een kopje ‘Doelen’. Wat we aan doelstellingen vinden is bovendien uiterst voorzichtig geformuleerd. Veel zinnen bevatten het modale hulpwerkwoord ‘kunnen’ en reiken de lezer daarmee slechts een mogelijkheid. Af en toe is er sprake van het stelligere ‘moeten’ of frases als ‘van belang is...’. Misschien wordt er op dat moment een heus doel geformuleerd. Het lijkt er een beetje op.

Van belang is dat leerlingen een goed inzicht krijgen in verschillen, overeenkomsten en grenzen tussen fictie en non-fictie en fictie en werkelijkheid, zodat ze weten wat ze lezen en waarnaar ze kijken.

Van belang is vooral dat leerlingen zich enigszins bewust zijn van de subtiele, vormende werking van fictie, of die nu positief of negatief is.

De kennismaking met het verhaal moet opleveren dat de leerlingen weten dat er verschillende soorten verhalen bestaan, en dat er voor elk wat wils is. In ieder leerjaar moet een aantal korte verhalen beluisterd, en gelezen worden. De leerlingen moeten een of meer verhalenbundels in handen hebben gehad, zowel bundels rond een thema (‘reizen’, ‘eerste liefde’ en dergelijke) als bundels met korte verhalen van één auteur. Ze moeten het verschil kennen tussen een verhalenbundel en een roman.

Bij veel onderdelen ontbreken dergelijke aanduidingen van doelen. Maar waar we ze vinden, valt op dat ze volstrekt willekeurig geformuleerd lijken te zijn. Leerlingen moeten zich bewust zijn van allerlei dingen, ze moeten kennis hebben van sommige zaken, en ze moeten boeken in handen hebben gehad. Die laatste aanduiding is wel het meest onthullend: blijkbaar mogen we tevreden zijn als leerlingen boeken even pakken en weer neer leggen. Een boekenkast vol met onderwijskundige en leerpsychologische literatuur over de systematiek in het formuleren van doelstellingen van onderwijs en het onderscheiden van aspecten als houding, kennis en gedrag is blijkbaar niet meer relevant. Ook op dit tweede aspect van leerplankwaliteit scoort het leerplan fictie dus een dikke onvoldoende.

Houding ten opzichte van het vak Nederlands

Ik ga over naar mijn tweede aandachtspunt: de visie op het schoolvak Nederlands. De auteurs van het leerplan maken een bewuste keuze voor fictie in plaats van literatuur. Fictie wordt uitgebreid naar drama, film, televisie, hoorspel en de mondelinge vertelling. In de inleiding betogen de auteurs dat zij daarmee voortbouwen op een ontwikkeling die al enige jaren gaande is. Tegen een andere tendens zetten zij zich af. Ook al blijkt uit onderzoek dat het streven naar ‘leesplezier’ nog altijd de boventoon voert in de beleving van docenten, de auteurs menen dat dit geen zinnig doel is.

Je kunt er niet uit afleiden wat de leerlingen moeten leren en je weet bij voorbaat al dat niet alle leerlingen het doel zullen bereiken, en dat kun je ze

niet kwalijk nemen. Stel je voor dat leerlingen verplicht werden plezier in al hun schoolvakken te hebben! Aan dit leerplan ligt dan ook een werkbaarder streven ten grondslag, namelijk om de leerlingen zoveel te laten ontdekken op het gebied van fictie dat ze welbewust kunnen beslissen en beargumenteren welke plaats zij de verschillende soorten fictie in hun leven geven.

Verderop zeggen de auteurs dat het erom gaat de leerlingen:

...het 'gereedschap', de kennis en vaardigheden in handen te geven om gefundeerd te kunnen beslissen welke plaats de verschillende fictiegenres in hun leven krijgen en om zonder belemmeringen van fictie te kunnen genieten.

Twee noties staan hier centraal. Ten eerste een notie die het veld betreft: hoe smal of hoe ruim moeten we dat zien? Ten tweede een notie ten aanzien van het doel: wat beogen we in grote lijnen met dit onderwijs? Beide noties wil ik bespreken.



Fictie

Eerst de velddiscussie. Het terrein van de leraar Nederlands wordt dus uitgebreid met film, drama, televisie, mondelinge vertelling en hoorspel. Daarvoor wordt als verzamelnaam de term 'fictie' gebruikt. Ik neem aan dat deze uitbreiding niet alleen de onderbouw van de basisvorming betreft, en dat die lijn wordt doorgetrokken naar de bovenbouw.

De eerste vraag die dan aan de orde is, luidt: in hoeverre zijn de bevoegde docenten Nederlands opgeleid om onderwijs te geven over dit uitgebreide veld? In het universitair onderwijs zijn de disciplines van de literatuur aan de ene kant en theater, hoorspel, drama en televisie aan de andere kant institutioneel gescheiden. De literatuur is het domein van de vakgroep Nederlands en van de literatuurwetenschappers. De overige disciplines worden bestudeerd bij Theaterwetenschappen. Hoe zit het nu met de bevoegdheid van de eerstegraads docent Nederlands. Komt die als vanouds uit de neerlandistiek en klust die er een beetje bij in de tweede groep disciplines? Of verklaren we ook de afgestudeerde theaterwetenschapper als bevoegd eerstegraads docent Nederlands? Dreigt hier een nog verdergaande 'continental drift' binnen het schoolvak Nederlands, na het uiteengroeien van literatuuronderwijs en taalbeheersing? Naar mijn mening kunnen we domeinverschuivingen in het

voortgezet onderwijs niet bepleiten zonder aandacht te schenken aan deze opleidingsproblematiek.

Mijn persoonlijke opvatting is dat het een ongelukkige keuze is om de neerlandicus op te dragen onderwijs te verzorgen in enkele kunstzinnige disciplines waar hij niet voor opgeleid is. Hoe zouden de muziekdocenten reageren als zij met ingang van volgend jaar ook geacht worden het dansonderwijs te verzorgen, omdat dat altijd zo'n verwaarloosd terrein is geweest? Ik denk ook dat onze collega's bij theaterwetenschappen niet erg gelukkig zijn met een ontwikkeling waarin hun vakgebied een serieus aandachtspunt wordt in het voortgezet onderwijs, terwijl hun studenten geen enkele kans krijgen met hun opleiding dat onderwijs te verzorgen. Zou het niet meer voor de hand liggen de dramadisciplines onder te brengen bij een dramadocent die daarvoor opgeleid is? Daarmee krijgt ook het vak Drama een steviger basis, wordt het meer dan 'omgaan met spel' en komt de receptieve kant van dat vak sterker tot ontwikkeling. Hoe aantrekkelijk zo'n voorstel ook lijkt, het probleem is dat de Nederlandse dramadocent een HBO-opleiding heeft genoten die volledig op het produktieve vlak ligt (zelf spelen) terwijl de academisch gevormde theaterwetenschapper een zuiver receptieve opleiding achter de rug heeft en geen onderwijsbevoegdheid heeft, tenzij hij is afgestudeerd in de tijd dat de studie Theaterwetenschappen nog een kopstudie was als vervolg op bijvoorbeeld een kandidaatsdiploma Nederlands. Kortom, in feite is er noch binnen de neerlandistiek, noch binnen de drama- en theateropleidingen een profiel te vinden voor de leraar die het onderwijs moet geven dat in dit leerplan voorgesteld wordt.

Afgezien van de bevoegdheidskwestie is er een schaarsteprobleem. Volgens de uren tabel kan de leraar Nederlands om de week een uurtje Fictie geven. Die geringe tijd moet nu dus verdeeld worden over film, televisie, theater, hoorspel en (jeugd)literatuur. In feite komt het voorstel dus neer op een forse reductie van het aantal uren dat per jaar aan (jeugd)literatuur besteed kan worden. Dat staat in schril contrast met het leesbevorderingsbeleid van de overheid, dat er juist op is gericht leerlingen wat meer tijd aan (jeugd)literatuur te laten besteden. Ook vanuit dat perspectief vind ik deze uitbreiding van het veld geen gelukkige keuze.

Doel

Tot zover de eerste notie: die van de uitbreiding van het terrein van het schoolvak Nederlands. De tweede notie betreft die van het doel. Gaat het om de bevordering van leesplezier of om de leerlingen 'het "gereedschap", de kennis en vaardigheden in handen te geven om gefundeerd te kunnen beslissen welke plaats de verschillende fictiegenres in hun leven krijgen en om zonder belemmeringen van fictie te kunnen genieten.' Ik ben het eens met de kritiek op het doel van het leesplezier, maar het alternatief kan mij ook niet bekoren. Vooral op het besluitvormingsdoel heb ik kritiek: gaat het er echt alleen maar om dat leerlingen kunnen beslissen welke plaats die genres in hun leven krijgen? Is er enig schoolvak in de basisvorming dat er op gericht is dat leerlingen uiteindelijk kunnen beslissen welke plaats techniek (het

nieuwe vak), Engels, wiskunde, of muziek in hun leven inneemt? Moet je daar al dat gereedschap, die kennis en die vaardigheden voor ontwikkelen? Ik vind het een beetje mager. Wat mij betreft gaat het om de ontwikkeling van de literaire competentie en daarmee de literaire socialisatie van 12- tot 16-jarigen. Met die competentie kan de leerling inderdaad beslissen wat hij of zij met literatuur wil, maar die beslissing kan iemand zonder die competentie ook wel nemen. De waardevrijheid van deze formulering wordt vooral duidelijk wanneer we ons voorstellen dat die leerling verder niets met (jeugd)literatuur te maken wil hebben. Hoe kan een leraar Nederlands tevreden zijn met die uitkomst? Is zijn doel niet om alle leerlingen esthetische ervaringen mee te geven die een positieve houding ten opzichte van literatuur tot gevolg hebben? Natuurlijk weten we dat dat niet bij iedereen bereikt wordt, zoals de leraar wiskunde zich realiseert dat niet iedereen overal een wiskundige uitdaging in ziet. Maar dat besef hoeft toch niet te leiden tot een principiële desinteresse in de esthetische vorming van de leerling? Het gereedschap, de kennis en de vaardigheden zijn erop gericht de leerling te helpen toegang te krijgen tot de literatuur, dat terrein te veroveren en zich er een plaats in te zoeken. Welke plaats dat precies is, maakt inderdaad niet uit. Maar we streven er wel naar dat het een plaats binnen de literatuur is en niet erbuiten. Op dat punt mag een leerplan naar mijn mening geen neutrale houding innemen. Het gaat erom een keuze te maken, die goed te beargumenteren, ook al beseffen we dat niet alle leerlingen het uiteindelijke doel zullen halen. Nu is de stok zo laag gelegd, dat menige leerling eroverheen stapt zonder te merken dat er een obstakel lag. Opnieuw zullen wij een oude klacht van veel leerlingen en hun ouders vernemen: ‘bij Nederlands, daar leer je niets’. Hoe die stok wat hoger gelegd zou kunnen worden, stel ik in het vervolg aan de orde.

Offerandes

Uiteraard moet een uitbreiding van het schoolvak Nederlands met de dramadisciplines ten koste gaan van andere aandachtsvelden. Dat wordt ook duidelijk zichtbaar in dit leerplan. Een eerste offer is gebracht aan de historische dimensie van het vak. Nergens in het leerplan vinden we een notie van het belang om aandacht te besteden aan oudere teksten. Avonturenverhalen worden zeer op prijs gesteld, maar enige relatie met inmiddels zeer toegankelijke bewerkingen van ons Reinaard-verhaal of de geschiedenis van Brandaan ontbreekt. Ik vind dit jammer. Ik pleit niet voor een nieuwe canon met middelnederlandse literatuur en Hooft en Vondel, maar ik vind het noodzakelijk dat ook in de eerste jaren van de basisvorming aandacht wordt geschonken aan de traditie van fictie in Nederland. Ik zou niet weten waarom leerlingen in de basisvorming wel in het vak geschiedenis geconfronteerd kunnen worden met verhalen uit de oudheid en niet in het vak Nederlands. De leraar geschiedenis en de leraar Nederlands zouden elkaar op dit punt nog steeds moeten kunnen aanvullen en de leerlingen zouden moeten beseffen dat die beide vakken niet los van elkaar staan. Daarmee wordt tevens een ontwikkeling weerspiegeld in het wetenschappelijk bedrijf, waar geschiedschrijving en litera-

tuurbeschouwing elkaar steeds vaker vinden en nuttige samenwerkingsverbanden sluiten. Wanneer we deze dimensie serieus nemen komt ook het tweede deel van het hierboven beschreven doel duidelijker naar voren: zonder belemmeringen van fictie kunnen genieten. Een belangrijke belemmering is immers het gebrek aan historisch inzicht, een gebrek aan ervaring met oudere literatuur. Wie dat doel serieus neemt, kan niet om die historische dimensie in het literatuuronderwijs heen.



Behalve het opofferen van deze historische dimensie is er een tweede offer gebracht: de esthetische dimensie. Ook hier begeef ik me op gevaarlijk terrein, maar ik vind dat dat moet en dat de leerplanschrijvers vooral op dit punt zich uitermate gemakzuchtig om niet te zeggen bang opstellen. Wat volledig ontbreekt in dit leerplan is het besef dat het onderwijs in de disciplines film, theater, televisie en literatuur in feite kunstonderwijs is. Onderwijs dus dat verwant is met het kunstonderwijs in die andere disciplines die een vaste voet hebben gekregen in ons onderwijs: muziek en beeldende vorming. Wat centraal moet staan in al het kunstonderwijs is de esthetische ervaring, hoe moeilijk dat begrip ook te operationaliseren is. En altijd betekent het onderwijzen in deze disciplines het maken van keuzes, die op zichzelf ook altijd weer ter discussie gesteld kunnen worden. Het leerplan fictie maakt geen enkele keuze. Geen enkele auteur wordt genoemd, omdat het niet aan de SLO is om voorkeuren uit te spreken op dit gebied, aldus de schrijvers van het leerplan. Daar ben ik het mee eens. Maar een leerplan moet juist helpen bij het maken van keuzes door de school. En op dit punt laat het leerplan de scholen volledig in de steek. Misschien is men bang geweest een nieuwe storm van kritiek te doen ontstaan, zoals naar aanleiding van de voorstellen voor een vaste literatuurlijst voor het voortgezet onderwijs. Ik pleit ook allerm minst voor zo'n lijst, maar een beetje meer durf had ik wel verwacht. Is het zo dapper om te beweren dat leerlingen aan het eind van de basisvorming minimaal één zelf te kiezen werk gelezen moeten hebben van de vijf grote hedendaagse Nederlandstalige auteurs (Wolkers, Reve, Mulisch, Claus, Nooteboom)? Dat zij minimaal één bewerking moeten hebben gelezen van een zelf te kiezen ouder Nederlands literair werk van voor 1900? Ik realiseer me heel goed dat we hier spreken over de eerste vier jaar van de basisvor-

ming en dat het dus gaat om niveaus die uiteenlopen van lbo tot gymnasium. Maar ik denk dat het van durf getuigt om juist voor dit niveau meer uitdagende doelen te formuleren dan nu gedaan is en dus juist op dit niveau al de overgang van jeugdliteratuur naar zogenaamde literatuur voor volwassenen aan de orde te stellen. Ook op dit punt is een vergelijking met een andere discipline, de film, onthutsend. Welke 15-jarige scholier gaat nog naar een jeugdfilm? Hoe woedend zouden de leerlingen worden wanneer de docent hen zou zeggen dat zij nog te jong zijn voor films voor volwassenen! En ligt dat nu zo volledig anders bij de literatuur? Ik kan het niet geloven.

Conclusies

Ik vat mijn conclusies samen. Dit leerplan is een belediging voor docenten Nederlands, omdat het hun vakkennis volledig negeert. Zij worden toegesproken over vakinhoudelijke thema's als waren zij brugklassers. Het leerplan biedt geen overzicht van doelstellingen voor de verschillende jaren van de basisvorming op basis van een uitwerking van de kerndoelen. Voorzover er doelen zijn geformuleerd, zijn die niet gemarkeerd en dus moeilijk te vinden, bovendien zijn zij slordig geformuleerd. De in het leerplan gemaakte keuzes voor 'fictie' en de uitbreiding met de disciplines film, theater, hoorspel en televisie leidt tot problemen wat betreft de benoembaarheid van docenten Nederlands en tot beunhazerij van Neerlandici op het vakgebied van hun collega's uit de theaterwetenschappen. Genoemde disciplines kunnen beter ondergebracht worden bij het reeds bestaande schoolvak Drama. Het leerplan biedt een a-historisch perspectief op literatuur en fictie in Nederland, hetgeen een betreurenswaardige verschraling inhoudt. Tenslotte negeert het leerplan de kunstzinnige dimensie van het schoolvak Nederlands. Het is een bedreiging voor het literatuuronderwijs in Nederland.

Leo Lentz is universitair hoofddocent bij de afdeling Taalbeheersing van de vakgroep Nederlandse taal- en letterkunde van de Universiteit Utrecht. Hij promoveerde in 1989 op een onderzoek naar het leerplan in Nederland. Hij is lid van de Landelijke Werkgroep Literaire Vorming en van het College van Advies van de Landelijke Stichting Kwaliteitsbewaking Kunstzinnige Vorming/Amateuristische Kunst.

Literatuur

- H. Abbing, *Een economie van de kunsten; Beschouwingen over kunst en kunstbeleid*. Groningen, 1989.
- H. Bonset, e.a., *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg, 1992.
- C. Geljon, *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, 1994.

L. Lentz & H. van Tuijl, *Het leerplan in Nederland. Een studie naar vorm, inhoud en functie van het leerplan voor het primair onderwijs*. Alkmaar/Enschede, 1989.

Hermance Wissink en Michel van der Maas
Honderd pagina's is nooit genoeg
Een bundel voorleesteksten voor de onderbouw

Voorleeskampioen van Nederland: het is een begerenswaardige titel. De twaalfjarige Liedeke Pol uit Franeker wist op 27 mei de hele muziekzaal Vredenburg in Utrecht stil te krijgen met een verhaal van Anke de Vries, 'Blauwe plekken'. Ze won er de allereerste landelijke Voorleeswedstrijd mee, een initiatief van de Stichting Lezen. De bedoeling is er een jaarlijks terugkerend evenement van te maken. Voorlezen is terug van weggeweest en wordt een nationale sport. Op de middelbare school was voorlezen sinds eind jaren zestig voor nogal wat docenten passé: meer iets voor op de rand van het bed in de kinderkamer, niet iets voor jong-volwassenen. Maar veel leerkrachten ontdekken de laatste jaren opnieuw de magische kracht van voorlezen. Op diezelfde Nationale Voorleesdag liep het storm voor de workshops over de techniek van het voorlezen. Ja, we weten het weer zeker: voorlezen maakt nieuwsgierig naar boeken en lezen en stimuleert het voorstellingsvermogen. De overgang van weinig literatuur in de onderbouw naar hoge literatuur in de bovenbouw zou soepeler kunnen. Ook daarin zou voorlezen een functie kunnen hebben: met fragmenten uit goede jeugdromans en mooie korte verhalen zou je onderbouwleerlingen geleidelijk aan kunnen voorbereiden op het zwaardere werk. En dan de leeslijst: die mag toch niet tot in de eeuwigheid bestaan uit een afgezaagde opsomming van overbekende titels en namen? Misschien zou ook dat veranderen als je eens wat nieuws voorlas. Maar: wat is er allemaal? Welke teksten kies je? En sluit die keus nu eindelijk eens aan bij de voorkeuren van je leerlingen?

Wat eraan vooraf ging

Op verzoek van de Vereniging voor Didaktiek van het Nederlands (VDN) en de Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL), is de werkgroep Literatuurdidaktiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen in 1993 vijf maanden met deze vragen in de weer geweest.¹ Op dat onderzoek gaan we hier summier in; een uitgebreide weergave is te vinden in de bundel die verscheen naar aanleiding van de zevende conferentie Het Schoolvak Nederlands (november 1993)² en in de komende Moer.

VDN en SPL nodigden Wam de Moor (KU Nijmegen), uit iets concreets te doen met de uitslagen van het onderzoek: voorleesbundels moesten er komen, voor de onderbouw én de bovenbouw. Clary Ravesloot (RU Groningen) nam namens de initiatiefnemers zitting in de redactie, Hermance Wissink namens de werkgroep en Michel van der Maas werd redactiesecretaris. Uitgeverij Knippenberg (Bulkboek) zegde haar medewerking toe voor de uitgave.

In deze Tsijp willen wij als leden van de redactie de voorgeschiedenis van de bundel met voorleesteksten voor de onderbouw in het kort weergeven.

De voorkeuren van docenten hebben de inhoud bepaald. Wat lezen zij het liefst voor in de onderbouw, welke teksten hebben zich in de praktijk bewe-

zen en waar zou hem dat in zitten? Maar ook, verlaten docenten dat veilige nest van canonliteratuur wel eens, op zoek naar originelere, nieuwere teksten?

Favoriete teksten

Om een indruk te krijgen van de stand van zaken, verstuurde de werkgroep Literatuurdidactiek in april 1993 een enquête naar 40 didactici en 450 docenten Nederlands in het hele land. Hun werd gevraagd aan te geven welke teksten zij als hun favoriete voorleesteksten beschouwen (drie voor de onderbouw en drie voor de bovenbouw). Verder werd hun verzocht die keuze toe te lichten aan de hand van de volgende criteria: wilden de docenten:

1. leerlingen enthousiast maken voor lezen en boeken?
2. leerlingen vermaken?
3. een bepaald literair verschijnsel illustreren?
4. een bepaald thema introduceren?

Ondanks de wat matige respons van 75 ingevulde enquêteformulieren, stelde de werkgroep op grond van de reacties een behoorlijk gevarieerde lijst met teksten samen. Bomans, Bordewijk en Van Kooten zijn namen die niet als een verrassing komen. Ze hebben hun kracht als leveranciers van mooie voorleesteksten bewezen en worden veel genoemd door de docenten. Zij blijven een plaats bezetten in de lijst met 'Toppers'.

Minder bekende schrijvers, die slechts één, hooguit twee keer genoemd zijn in de enquête en die de leerlingen volgens docenten eveneens zullen aanspreken zijn, om er een paar te noemen: Robert Cormier, Herman Finkers, F.P. van Oostrom en Lévi Weemoedt.

Uit deze lijst met meer verrassende voorstellen heeft de redactie van de voorleesbundel een eigen keus gedaan om tot een meer divers en actueler aanbod te komen. Door de lijst met 'Toppers' samen te voegen met die alternatieve teksten, kwamen we tot een totaal van 42 korte verhalen en verhaalfragmenten, waaruit een verdere selectie moest worden gemaakt.

Lezen en selecteren

Naast de criteria uit de enquête (zie hierboven) werden, op basis van verder onderzoek dat door de eerder genoemde werkgroep was verricht, enkele andere criteria toegepast bij de selectie. Het ging daarbij om voor menig docent 'open deuren' als: een voorleestekst moet

- actie, humor en spanning bevatten
- niet vol beschrijvingen staan
- levendig zijn: daar dragen bijvoorbeeld dialogen toe bij;
- en aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen

Voorts werd aan de hand van het aantal woorden dat een tekst telt een grove schatting gedaan van de tijd die het voorlezen van dat verhaal zal vergen: voor de docenten die uit het boek gaan voorlezen een belangrijke indicatie. Geen enkel verhaal vraagt veel meer dan 35 minuten voorleestijd, waardoor er in het lesuur tijd overblijft voor verdere bespreking, of iets heel anders (verwerking door middel van dramatiseren of een schrijfo opdracht bijvoorbeeld, of een nieuw lesonderdeel).

Verder moest de redactie rekening houden met het feit dat de uitgever mikt op een bundel van ongeveer 100 bladzijden. Veel te weinig vonden we, maar ja. Door niet te lange verhalen op te nemen, bewaakten we de variatie in thema's en schrijvers. Uitgangspunt bleven de voorstellen van de docenten.

Thema's

We wilden een bundel vol afwisseling samenstellen, onder andere door verhalen rond verschillende thema's op te nemen. In de voorleesbundel staan nogal wat verhalen die samenhangen met het eigen bestaan van leerlingen, bijvoorbeeld een fragment uit *Drie verschrikkelijke dagen* van Guus Kuijer (het thema 'boy meets girl': je anders voordoen dan je bent).

Juist op school is het uitdagend verhalen voor te lezen over de gespannen verhouding die soms tussen leraren en leerlingen kan ontstaan. Passages uit de overbekende roman *Bint* van F. Bordewijk draaien om een adembenemende machtsstrijd tussen een leraar en een hele klas. De jeugdroman *Desnoods met geweld* van Jan de Zanger speelt ook op een middelbare school en brengt het belangrijke onderwerp racisme dicht bij de leerlingen. Een ander verhaal dat zich in en om school afspeelt is een fragment uit *Het systeem van Prosper Kips* van Louis Hermans (over discriminatie en het vergroten van weerbaarheid van onderdrukte leerlingen). 'De biefstuk van het zoete water' van Hans Dorrestijn gaat over kindermishandeling en maakt het nut van weerbaarheid op wel heel schrijnende wijze zichtbaar.

Op bijna alle verhalen zijn meerdere criteria, genoemd in de enquête, van toepassing. Een voorbeeld: fragmenten uit *Het eerste meisje* van Piet Meeuwissen sluiten enerzijds uitstekend aan bij de belevingswereld van onderbouwleerlingen: de spanning van een eerste relatie, het je minder thuis gaan voelen bij je eigen ouders, etcetera. Anderzijds valt met dit verhaal een literaire techniek als het wisselen van perspectief te demonstreren: het eerste hoofdstuk wordt verteld vanuit een meisje, het tweede vanuit een jongen, het derde weer vanuit het meisje, enzovoorts.

Verhalen die zich op grond van een heel ander thema met elkaar laten verbinden, zijn te plaatsen onder de noemers 'verleden, geschiedenis en fantasie'. Die komen we alledrie tegen in de middelnederlandse exempelen, bewerkt en toegelicht door F.P. van Oostrom. Met deze vertellingen probeerden de Middeleeuwen wonderlijke gebeurtenissen uit hun bestaan vooral op religieuze gronden te verklaren.

Meester van de zwarte molen van Otfried Preussler is één van de jeugdromans die docenten vaak noemden. Dit verhaal speelt in een gefantaseerd verleden waarin zwarte magie zorgt voor een onderhuidse dreiging, een akelige sfeer. Het stelt thema's aan de orde die veel leerlingen bezighouden: vriendschap, volwassen worden, leven en dood.

Dit laatste onderwerp is de spil van het fantasierijke verhaal 'Daan is dood' van Willem Wilmink. Daan komt in de hemel, die een bijna vrolijke, troostrijke wereld blijkt te zijn.

Eveneens van Wilmink is het verhaal 'Oorlog'. Dit was in de ogen van veel docenten de beste keus om het thema oorlog aan de orde te stellen. Op het

Lijst van voorleesverhalen voor de onderbouw / basisvorming

1. Godfried Bomans: De rijke bramenplukker.
Uit: *Sprookjes*. Amsterdam/Brussel: Elsevier, 1972.
2. Tonke Dragt: Het gevaarlijk venster.
Uit: *Het gevaarlijke venster en andere verhalen*. Den Haag: Leopold, 1983.
3. Otfried Preussler: de hoofdstukken 'De man met de haneveer' en 'Hup, op de stang!' uit de jeugdroman *Meester van de zwarte molen*. Rotterdam: Lemniscaat, 1978.
4. Oek de Jong: Het examen.
Uit: *De hemelvaart van Massimo en Lui-oog; verhalen*. Amsterdam: Meulenhoff, 1982.
5. F.P. van Oostrom: een paar exempelen uit: *Voorbeeldig vertellen: Middelneder-landse exempelen*. Amsterdam: Querido, 1985.
6. Raymond Queneau: enkele *Stijloefeningen*. (vertaald door Rudy Kousbroek)
Amsterdam: De Bezige Bij (Bezige Bij Pocket 89), 1992.
7. Piet Meeuwissen: de eerste hoofdstukken uit de jeugdroman *Het eerste meisje*.
Den Haag: Leopold, 1986.
8. Maarten Biesheuvel: Welp.
Uit: *In de bovenkooi*. Amsterdam: Meulenhoff, 1975.
9. F. Bordewijk: twee fragmenten uit 'Bint', opgenomen in: *Blokken. Knorrende beesten. Bint*. s' Gravenhage: Nijgh & Van Ditmar, 1983.
10. Guus Kuijer: hoofdstuk 1 uit de jeugdroman *Drie verschrikkelijke dagen*.
Amsterdam: Querido (Jeugdsalamander), 1988.
11. Hans Dorrestijn: De biefstuk van het zoete water.
Uit: *Brandnetels en andere verhalen over kindermishandeling*. Amsterdam: Bert Bakker, 1988.
12. Jan de Zanger: hfdst. 1 uit: *Desnoods met geweld*. Den Haag: Leopold, 1986.
13. Louis Hermans: hoofdstuk 5 uit: *Het systeem van Prosper Kips*.
Amsterdam/Antwerpen: Kosmos 1982.
14. Robert Cormier: hoofdstuk 6 uit: *Chocoladeoorlog*. Utrecht: Sjaloom, 1982.
15. Willem Wilmink: 'Oorlog' en 'Daan is dood'.
Uit: *Het verkeerde pannetje*. Amsterdam: Bert Bakker, 1992.
16. Roald Dahl: De lifter. Uit: *Het wonderlijk verhaal van Hendrik Meier; verhalen*.
Baarn: De Fontein, 1991.
17. Herman Finkers: 'De "vinger" in AAdorp' met het vervolg 'Johan van Oldenbarnevelt'. Gedicht: 'Te veel vertering' met het vervolg 'Elfstedentocht'.

Beide stukken afkomstig uit: *Verhalen voor in het haardvuur; de meest brandbare teksten uit zijn theaterprogramma's*. Amersfoort: Novella Uitgeverij, 1987.
18. Tim Krabbé fragment uit: *Het gouden ei*. Amsterdam: Bert Bakker, 1993.
19. Lévi Weemoedt: 'Bingham & Co.'
Uit: *Liefdewerk oud papier; de beste verhalen van Lévi Weemoedt*. Amsterdam: Uitgeverij Contact, 1987.

eerste gezicht is het een oneerbiedig snelle opsomming van gebeurtenissen. Wie beter leest, ziet haast een karikatuur van de geschiedenis, die misschien alleen op deze manier steeds opnieuw te vertellen is.

Voorleestekst = lesidee?

Docenten gaven zelf voortdurend aan, naast het voorlezen iets meer met een tekst te willen doen. Natuurlijk hoeft een voorleestekst niet altijd een middel te zijn voor verdere verwerking. Uit een bescheiden telefonische enquête die de werkgroep tijdens het onderzoek afnam, blijkt dat leerlingen het heerlijk vinden om af en toe ‘alleen maar’ te hoeven luisteren.

De docenten droegen verscheidene verhalen aan, die haast onvoorwaardelijk mikken op de lach en zich dus uitstekend lenen voor zulk lezen zonder ‘leerzame’ bedoelingen. We hopen in de bundel in elk geval ‘De lifter’ van Roald Dahl en wat fragmenten uit het enorm populaire boek *Verhalen voor in het haardvuur* van de Twentse droogkomek Herman Finkers op te nemen.

Volgens didacticus J. Griffioen is ‘voorlezen om het voorlezen’ zelfs dé manier om leerlingen te enthousiasmeren voor boeken en lezen. In zijn artikel ‘Voorlezen’ pleit hij ervoor, na een voorlees-sessie niet in alle gevallen diep op een tekst in te gaan.³ Je kunt al aandacht besteden aan een thema door een verhaal alleen maar voor te lezen en zo de visie van een schrijver in confrontatie te brengen met je eigen interpretatie.

Sommige verhalen vragen echter wel om een grondiger voorbereiding en bespreking in de klas. We denken hier vooral aan ‘De biefstuk van het zoete water’ van Hans Dorrestijn: een somber verhaal, waarin een vader zijn zoontje voortdurend geestelijk uit balans brengt met onverwachte woede-uitbarstingen. De docent moet kortom van tevoren goed weten wat hij met het voorlezen beoogt: leerlingen amuseren en enthousiast maken voor lezen of literaire verschijnselen illustreren, thema's introduceren en discussie uitlokken. Op grond hiervan kan hij dan kiezen voor verder verwerking of niet.

Bekijken we de lijst met voorkeuren kritisch, dan moeten we het leerlingen misschien iets minder kwalijk nemen dat ze aan het eind van hun middelbare schoolcarrière een leeslijst inleveren vol oude bekenden. Natuurlijk blijft een verhaal als *De hel uit Bint* prachtig, maar er is nog zoveel meer. De leerlingen hebben nu hun eigen voorleeskampioen. Een titel die zeker ook voor veel docenten is weggelegd.

Eindnoten:

- 1 De werkgroep Literatuurdidactiek stond onder leiding van Wam de Moor en bestond uit: Floor Basten, Lisa Damen, Yvonne van Gennip, Mariëlle de Grauw, Heleen Litmaath, Dees Maas en Hermance Wissink.

- 2 De bundel *Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs*; verslag van de zevende Conferentie. Diemen: 1993. Te bestellen bij: Conferentie HSN, Josef Israëlsstraat 28, 9718 GL Groningen.
- 3 J. Griffioen Voorlezen. In: *Levende talen* 349, februari 1980, p. 89-98.

Joost Minnaard

Over een platypus, een koala en alitjinya ‘down under’ *Verhalen van en over de Aboriginals in Australië*

In de zomer van 1993 heb ik (voor het eerst) Australië bezocht, om op familiebezoek te gaan, zoals wel meer Nederlanders dat doen. Maar om nu omwille van de familie alleen zo'n afstand te overbruggen... We hebben daarnaast dus ook wat reizen gemaakt om meer van dat grote gebied ‘down under’ te kunnen zien. En het mag worden gezegd: er valt veel te zien in een werelddeel dat enerzijds herkenbaar Europees en dus vertrouwd overkomt en anderzijds wat flora, fauna en de oorspronkelijke bevolking betreft, een volstrekt andere wereld is. De Aboriginals stonden niet alleen in het jaar van de inheemse volkeren wat meer in de belangstelling, maar ook nu: ik denk bijvoorbeeld aan de berichten in de media omtrent de teruggave van land dat traditioneel aan hen heeft toebehoord.

Thematiek

Uit Australië heb ik een aantal boeken meegenomen van en over die Aboriginals. Wat is dat voor een literatuur? En waarom lijkt mij die literatuur achteraf de moeite waard om kennis van te nemen? Er blijkt -alleen al wanneer we op de vormaspecten letten- sprake te zijn van een veelzijdige literatuur, die vooral een beeld geeft van die volstrekt andere wereld waar ik het zoëven over had. Een wereld die zich voor een groot deel afspeelt aan de rand van de Australische samenleving, ‘on the fringe’. In dat beeld van die andere wereld komen echter bij nader inzien aspecten naar voren die we in onze -multiculturele- samenleving ook kunnen waarnemen. In een tweetal artikelen wil ik daarvan verslag doen. In dit eerste artikel ga ik nader in op wat meer traditionele verhalen uit die cultuur en op een aantal boeken die specifiek gericht zijn op jeugdige lezers. In het tweede artikel behandel ik een aantal romans die inmiddels ook in het Nederlands verschijnen.

Aboriginals en hun cultuur

Wat weten we eigenlijk over die Aboriginals en hun cultuur?

Laat ik beginnen met weer te geven wat *De fatale kust. Het epos van Australië* van de auteur Robert Hughes vermeldt. Het boek was in Nederland een succes. Naar mijn indruk was dat in Australië veel minder het geval. (Een profeet wordt in zijn eigen land...) De auteur beschrijft de geschiedenis van zijn land, vanaf de komst van de blanken ruim tweehonderd jaar geleden. De term aborigine is bedacht door de blanken, (ab origine = vanaf het begin) en verwijst naar de komst van de Aboriginals zo'n 40000 jaar geleden.

Hughes daarover: ‘Deze migratie had ongeveer terzelfdertijd plaatsgevonden als de eerste golf van volksverhuizingen vanuit Azië naar de toen nog ontvolkte uitgestrektheden van Noord-Amerika, via de thans verzonken landbrug

tussen Siberië en Alaska. [...] Ook de eerste Australiërs waren uit Azië gekomen. [...] Het Sahul-plat, die ondiepe richel op de oceaanbodem waardoor Australië thans door water van Nieuw -Guinea gescheiden is, was toen nog land; [...] Afgezien van het feit dat ze vanuit het noorden waren gekomen, weet niemand wie die kolonisten zijn geweest, of waar ze vandaan waren gekomen. Wie het ook geweest mogen zijn, ze verspreidden zich geleidelijk aan naar het zuiden, oosten en westen over het hele continent [...].’ (p.9/10) Een theorie die je wel hoort, uit de mond van bijvoorbeeld gidsen of van de man op straat, is dat de Aboriginals afkomstig zouden zijn uit India. Het blijft evenwel bij gissingen.

Zij vormen verschillende stammen met een sterk territoriale instelling, die vooral naar voren kwam in hun jachtgewoonten en in het totemisme. Een totem is een symbool dat meestal aan het dierenrijk ontleend is en vereerd wordt omdat het als een mythische vertegenwoordiger en beschermgeest van de stam wordt beschouwd.

Zij kenden geen schrift, ‘maar in plaats daarvan was er een gecompliceerde structuur van gesproken en gezongen mythen waarvan de mysteries geleidelijk door de ouderen van de stam aan de jongere mannen werden doorgegeven.’ aldus Hughes (p. 11).

De Australische auteur Mudrooroo Narogin -vooral ook bekend als schrijver van romans over en geschreven vanuit Aboriginals- verdeelt in zijn studie *Writing from the Fringe* over de moderne Aboriginal-literatuur de geschiedenis van de Aboriginals in de volgende perioden:

- 1 Vanaf het begin tot aan 1788
- 2 De tijd van de invasie(s)
- 3 De uiteindelijke onderwerping
- 4 De koloniale periode
- 5 De periode van de Zelfbeschikking.

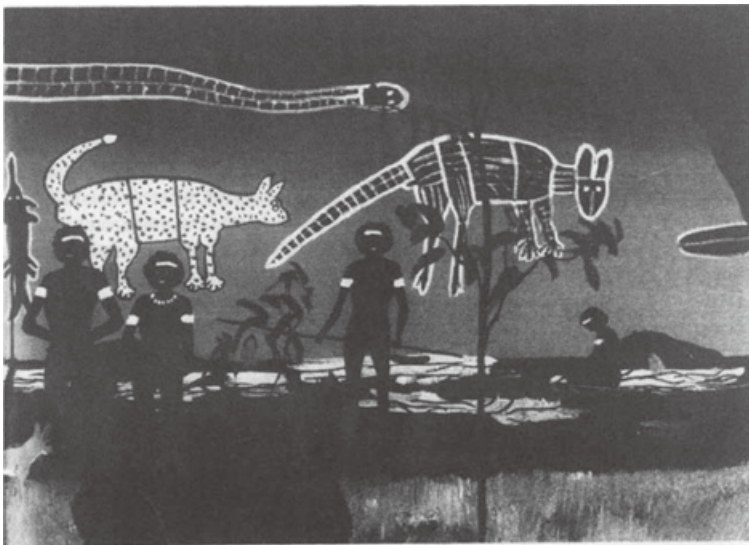
Aan het begin van eigenlijk alles staat de zgn. Dreamtime. Deze Droomtijd fungeert als een mythologische basis, op grond waarvan men het heden en de toekomst verklaart. Vele verhalen gaan over die Droomtijd.

De laatste periode geeft het begin te zien van het opkomen voor zich zelf en een bewustzijn van de eigen identiteit. Het jaar 1988 vormt een markant tijdstip: festiviteiten rond het tweehonderdjarige bestaan van Australië als natie, waarin de positie van de oorspronkelijke bewoners naar de mening van velen onderbelicht bleef. In Sydney vond op 25 en 26 januari 1988 een grote protestbijeenkomst plaats waarop zwarten en blanken protesteerden tegen de viering van wat gezien werd als 200 jaar bezetting van het continent door Europeanen. In de toespraken op deze bijeenkomst werd teruggekeken naar het verleden, maar ook vooruitgekeken naar de toekomst van het land: ‘De Aboriginals wonen hier al meer dan tweehonderd jaar. Dit continent is evenwel ouder en het verdient geen verjaardagsfeest. [...] De toekomst is erg eenvoudig en tegelijkertijd duidelijk: blanken en Aboriginals. Samen zijn we Australiërs’. De parallel met Zuid-Afrika dringt zich sterk op.

Deze uitspraken ontleen ik aan de bloemlezing *Paperbark*, een verzameling van ‘Black Australian writings’ en als zodanig geschikt als een eerste ken-

nismaking met de thematiek. Op politiek terrein heeft die bewustwording uiteindelijk geleid tot de zgn. Mabo-wetgeving (de Hoge Raad van Australië heeft de uitspraak gedaan dat de Aboriginals recht hebben op hun voorouderlijke grond). Een 'issue' in het maatschappelijke leven - en dus ook in de media.

Beide perioden omsluiten als het ware de ontwikkeling die de literatuur van de Aboriginals heeft doorgemaakt en nog steeds doormaakt: van een orale literatuur naar een literatuur die zich kenmerkt door orale en schriftelijke vormen van overlevering. Westerse genres die onlosmakelijk met de schriftelijke overlevering verbonden zijn, zoals het gedicht, de novelle en de roman zijn nog niet zo lang in gebruik binnen hun cultuur. De mondeling overgeleverde literatuur zoals die in de bloemlezing voorkomt is op een bepaalde manier getranscribeerd: 'This technique is designed to retain the rhythm and pace of the oral narrative, as well as the special formal style of Aboriginal English. But this can only be a partial representation of the complex of gestures, inscriptions, melodies and intonations which characterise Aboriginal storytelling and singing.' Bovendien zijn tal van elementen van zo'n mondelinge overlevering terug te vinden in de schriftelijke weergave. Het zou m.i. dan ook de moeite waard zijn deze bundel in het Nederlands te vertalen dan wel delen daaruit over te nemen binnen het een of andere kader. Ik beperk me in de rest van dit artikel tot het proza omdat ik me op dat terrein wat meer thuis acht dan op het terrein van de poëzie, ondanks het gegeven dat het genre van de poëzie de voorkeur geniet in de cultuur van de Aboriginals.



Verhalen, mythen en legenden

De meeste verhalen die via mondelinge overlevering van generatie op generatie bewaard zijn gebleven, gaan terug naar de Dreamtime, waarin het land werd geschapen. Wat die periode betekent geeft een reisgids als die van Lannoo als volgt weer. Ze was ‘het begin van het leven, toen de grote vooroudergeesten uit de aarde opstegen in duidelijke plantaardige of menselijke vorm. Nadat ze het land vorm en leven hadden gegeven, trokken ze zich weer terug. Sommige in planten en dieren, andere in rivieren, rotsen, grotten of poelen, meestal in opvallende herkenningspunten in het landschap, die tot op de dag van vandaag heilige plaatsen van de Aboriginals zijn.’ (Lannoo p. 20).

Het zijn de voorouders die in verschillende gedaanten en /of afkomstig van over zee of uit de diepten der aarde dan wel uit de lucht vorm gaven aan dat landschap. Er bestaan overigens verschillen in opvattingen met betrekking tot het bovenstaande tussen de stammen. Verschillen die te maken kunnen hebben met de totems en/of het grondgebied van de stammen. De verhalen geven een uitleg over het ontstaan van natuurverschijnselen als zon, maan, bliksem en vuur maar ook over dieren, planten en mensen. Deze verhalen -begrippen als mythen, legenden en volksverhalen worden in dit verband door elkaar gebruikt- komen natuurlijk overal ter wereld voor, met de nodige overeenkomsten en/of verschillen.

Voor dit soort verhalen bestaat momenteel de nodige belangstelling als we tenminste afgaan op een aantal recente uitgaven in Nederland. Ik noem de volgende uitgaven: *De geboorte van de rivier* (Verhalen uit Afrika) en *Wat de sterren voorspelden* (Verhalen uit Azië). Beide boekjes hebben in het bijzonder een functie in het intercultureel onderwijs en vakoverstijgende projecten en worden uitgegeven door de Novib in samenwerking met uitgeverij Van Holkema en Warendorf. Bij beide boekjes is dus een docentenhandleiding verschenen. De bundel *Mijn naam is haas* is in de eerste plaats een boek over het dierenverhaal in verschillende culturen (uitgeverij Ambo) maar bevat toch ook een redelijk groot aantal dierenverhalen. Voorts noem ik de uitgave *De zingende schildpad en andere volksverhalen over dieren* (Uitgeverij Fontein) en *Sprookjes uit alle windstreken* (uitgeverij Christoffor). Alleen in de laatstgenoemde bundel komt een verhaal voor uit Australië, en wel een over het ontstaan van de koala. Het verhaal las ik naast andere verhalen voor het eerst in een bundel als *From the Dreamtime Aboriginal Legends*.

Het zijn korte, op eenvoudige wijze vertelde verhalen. Ze spelen zich veelal af in de Dreamtime en gaan over het algemeen ook in op de overlevering ervan in het heden. Het verhaal geeft dan ook dikwijls aan waarom het van generatie op generatie is doorverteld. Zo'n aspect is bijvoorbeeld in het verhaal over de koala in het Nederlands weggelaten, zoals er wel meer is weggelaten. Het zou te veel ruimte vergen in dit artikel de beide versies uitgebreid met elkaar te vergelijken. De toelichting in de Nederlandse uitgave vermeldt dat het vooral gaat om de gedachte dat men in het droge jaargetijde heel zuinig met water moet zijn. Of dat uit die tamelijk vlakke weergave verhaal in het Nederlands voor de lezer duidelijk wordt is voor mij zeer de vraag. Het bij-

zondere karakter van de koala, een dier dat zoveel mogelijk met rust moet worden gelaten, komt helemaal niet uit de verf.

Een mooi voorbeeld, en ‘very Australian’, lijkt mij het verhaal over het vogelbekdier oftewel de platypus (een dier dat veel weg heeft van een vogel maar tegelijkertijd ook tot de zoogdieren gerekend wordt). Hierin wordt het unieke karakter van het dier nader uit de doeken gedaan. In de Dreamtime waarin de geesten der voorouders besluiten welke totem zij zullen nemen, doen alle dieren -ter land, ter zee en in de lucht- verwoede pogingen om aan te tonen dat zij de eerste plaats in de hiërarchie innemen. Iedere groep probeert de platypus ertoe over te halen zich bij hem aan te sluiten. Byamee, God de vader van allen, schiep ieder dier immers met unieke eigenschappen. Het verhaal eindigt als volgt: ‘Het verhaal werd van generatie op generatie doorverteld, en de Aboriginals uit alle regionen hebben in al die jaren hun respect voor de platypus getoond. Wanneer zij een platypus zagen, bij een kreek of in de rivier, beschouwden zij dit als een teken van geluk. Wellicht daarom voelen de meesten van ons iets bijzonders wanneer zij vandaag de dag een platypus zien’. En het moet worden gezegd: in de Australische dierentuin is dan ook niets nagelaten om van het aanschouwen van zo'n platypus iets bijzonders te maken. Je daalt af in het donker en wanneer je ogen aan het donker gewend zijn, zie je achter het glas van een groot aquarium waar een rustgevend spotje licht op staat, de platypus. De gewijde muziek ontbreekt er nog aan! Een dier dat nergens anders ter wereld te zien is, voorzover ik weet.

Het verdient wellicht aanbeveling in een serie als waarin de bovengenoemde bundels uit Afrika en Azië verschijnen, ook eens een bundel volksverhalen uit Australië uit te geven, eventueel in combinatie met verhalen uit Nieuw Zeeland en uit wat we gemakshalve Polynesië noemen. Ja, maar waarom eigenlijk? De reden daarvoor vind ik mooi beschreven in de inleiding op de genoemde bundel *De geboorte van de rivier*. ‘De Verenigde Naties wilden, door 1993 uit te roepen tot het Jaar van de Inheemse Volken, meer aandacht schenken aan deze volken. In de eerste plaats is dat nodig omdat zij bij de meest kwetsbare bevolkingsgroepen van de wereld horen. Daarnaast is er ook een culturele reden: de culturen in onze wereld gaan steeds meer op elkaar lijken; de inheemse volken leveren een belangrijke bijdrage aan de culturele verscheidenheid. Met deze bundel willen de samenstellers iets van deze oorspronkelijke culturen laten zien.’ Daarnaast is er natuurlijk nog het feit dat het om gebieden gaat waar menig Nederlander familiale banden mee heeft, maar voor het overige eigenlijk niet zoveel weet van heeft.

Het gaat hier om verhalen voor lezers of luisteraars van alle leeftijden, alhoewel de met name jeugdige lezer of luisteraar tot de doelgroep van dit soort boeken gerekend wordt, aldus de catalogusaanduiding vooraan in het boek. Dit brengt mij op de jeugdliteratuur.

Kleurige prentenboeken

Verhalen over de geschiedenis van de oorspronkelijke bewoners van Australië tref je bijvoorbeeld aan in kleurige prentenboeken (children's picture

book). De tekst en de prenten gaan vaak vergezeld van een inleiding of een nawoord, waarin nogal eens verwezen wordt naar vondsten op het terrein van de archeologie of naar wetenschappelijke inzichten over de herkomst van een en ander. De boeken zijn dan ook heel goed te rangschikken onder informatieve jeugdliteratuur.

Prentenboeken die jonge kinderen iets laten zien van de geschiedenis en de cultuur van Australië om daarmee stereotypen en vooroordelen minder kans te geven! Voor het onderwijs zijn dit soort boekjes natuurlijk van groot belang. Men vertelde mij dat het onderwijs in geschiedenis en cultuur op de scholen in Australië aan het veranderen is: van een cultuur van blanken naar een multiculturele samenleving. Ik heb een vijftal van deze boekjes meegenomen en ik zal in het kort aangeven waar zij over gaan. De verhalen spelen zich meestal af aan het begin van die eerste periode: de Dreamtime met kinderen in de hoofdrol. In de boeken die ik las maakten het jongetje (veelal Ngali) en zijn zusje Mayli van alles en nog wat mee. Zo trekken zij in bijvoorbeeld *The cave painters* met hun vader en moeder mee naar de familie die in het binnenland woont, in holen en spelonken. Op de wanden staan vele prachtige tekeningen over mensen en dieren. De kinderen gaan achtereenvolgens bij vele familieleden op bezoek en zij -en dus ook de lezer- krijgen het een en ander te horen over die tekeningen. ‘Er was voor die avond een groot feest gepland. [...] Er zouden verhalen worden verteld over de dieren en de mensen die op de wanden te zien waren. Het was hun manier om de kinderen zaken over het verleden te leren’.



De grote rol die de verhalen in zo'n cultuur spelen komt duidelijk naar voren. Op een van die avonden luisterden zij naar het verhaal over ‘the giant devil dingo’ die van een menseneter verandert in een trouwe viervoeter. Het is in-

derdaad opvallend dat in bijna al deze verhalen de dingo de trouwe metgezel is van de kinderen.

Wanneer in *The giant devil-dingo* twee krijgers er uiteindelijk in geslaagd zijn deze dingo te doden, vraagt de medicijnman naar de nieren, het hoofd en de botten. ‘En in het hooggebergte legde hij de botten, de nieren en het hoofd op de grond en maakte daaruit twee kleine dingo's, een mannetje en een vrouwtje. Hij gaf ze een huid en blies net zo lang in hun mond tot zij tot leven kwamen. Daarna zei Woodbarle, de medicijnman tot het mannetjesdier: ‘Kom, huil.’ De dingo tilde zijn achterpoot op. ‘Okee, je bent een braaf beest. Vanaf nu ben je een dingo en je zult geen mensevlees meer eten. Je zult een trouwe metgezel van de mens zijn en hem helpen bij de jacht’. Het is alsof we de dingo-versie van het verhaal van Adam en Eva lezen! De dingo is zoals we zagen, het huisdier dat zo'n 40000 jaar geleden met de Aboriginals zou zijn meegetrokken naar het Australische continent. De dingo bewees de mens zijn diensten vooral bij de jacht. En het was goed jagen in die oertijd met een keur aan dieren die we tot de zogenaamde megafauna rekenen: de reusachtige voorvaderen van hedendaagse specifiek Australische dieren als de kangaroo en de emu en de wombat. Het boekje *Lasca and her pups* gaat in het bijzonder in op de voorvaderen van deze Australische dieren.

Weer een ander verhaal, *Children of the great lake*, speelt zich af op het Sahul plat (tussen Nieuw Guinea en Australië) waarlangs de aboriginals naar Australië zouden zijn getrokken. Het verhaal gaat nader in op de legenden van een van de grootste zoetwatermeren ter wereld die zich daar indertijd moet hebben bevonden. *The magic firesticks* tenslotte verhaalt hoe de Aboriginals erin slagen het vuur te ontfutselen van de medicijnman uit het vuurgebergte.

Alitjinya Ngura Tjukurmankuntjala

Een van de mooiste voorbeelden om nader kennis te maken met die andere wereld is, vind ik wel, de ‘Aboriginal version’ van het beroemde boek van Lewis Carrol *Alice in Wonderland*. Van dit boek zijn, aldus de inleider, 43 vertalingen gemaakt en even zo vele edities. Dus waarom geen editie in het Pitjantjatjara, een taal die door een aantal volken in West- en Zuid-Australië wordt gesproken. Zo gezegd zo gedaan en in 1975 verscheen zo'n editie die in 1992 opnieuw werd uitgegeven. Alitji, een Aboriginal meisje is de hoofdpersoon. Het moet gezegd, een juweel van een uitgave! Het boek is wat de vormgeving betreft, goed te vergelijken met de prachtige uitgave die in 1989 in het Nederlands verscheen van de hand van Nicolaas Matsier met illustraties van Anthony Brown. De uitgave waar ik het over heb is een tweetalige uitgave met werkelijk schitterende illustraties.

Deze versie is natuurlijk, zoals dat met de meeste vertalingen wel het geval zal zijn, een bewerking. ‘Like all languages, Pitjantjatjara is the cultural expression of of its people, descriptive of the terrain, the fauna and flora and the way of life known to them; it follows that the characters and setting of Alice have been adapted accordingly.’ (p. 101)

Mooie voorbeelden van die aanpassingen zijn natuurlijk de dieren uit het

verhaal: een witte kangaroo in plaats van een wit konijn, een 'kangarurtle' in plaats van een imitatieschildpad enz. Een stockman (de Australische variant van de cowboy) met zijn paard zitten bij een kampvuur thee te drinken met tussen hen in een koala die zit te slapen. In de Nederlandse versie van Nicolaas Matsier treden achtereenvolgens op de Hoedenmaker en de Maartse Haas die aan tafel een kopje thee drinken met tussen hen in een Zevenslaper. Er zijn uiteraard nog veel meer verschillen te noemen waar ik hier niet allemaal op kan ingaan, op een uitzondering na. Het begin in de Nederlandse versie luidt aldus: 'Alice begon er schoon genoeg van te krijgen om almaar naast haar zus te zitten, op de oever, en niets te doen te hebben. Een of twee keer had ze een blik geworpen in het boek dat haar zus las, maar er stonden geen plaatjes of gesprekken in. En wat heb je aan een boek, dacht Alice, zonder plaatjes of gesprekken?'

De tweetalige versie begint aldus (ik citeer gemakshalve het Engels): 'Alitji was getting very tired of sitting in the creek-bed. She and her sister had been playing milpatjunanui, a story-telling game. They each had a stick and a pile of leaves, and took it in turn to tell a story about their family. The sandy ground was their stage; the leaves were the people. As they told the stories, each softly tapped her stick in time to the rhythm of her rising and falling voice, and every now and then they would sweep the sand smooth with the back of their hands.' Weer een mooi voorbeeld van het belang van het vertellen van verhalen in deze cultuur. Door middel van zo'n uitgave, die ook nog voorzien is van een verklarend woordenlijstje en enige opmerkingen over die taal, kun je natuurlijk prachtig kennis maken met een manier waarop een bekend verhaal is ingebed in een geheel andere cultuur. Over interculturaliteit gesproken.

Geraadpleegde literatuur

Over Australië:

Robert Hughes, *De fatale kust Het epos van Australië*. Vert. door J. Verheydt. Amsterdam, 1988 3e dr. Uitgeverij Balans ISBN 90 5018 042 6
Dieter Kreutzkamp, *Lannoo's Reisgids Australië* ISBN 90 209 1925 3

Over (moderne) Aboriginal literatuur:

Mudrooroo Narogin, *Writing from the Fringe. A study of Modern Aboriginal Literature*. Melbourne, 1990 Hyland House ISBN 0 947062 55 6
Paperbark, a collection of Black Australian writings. Edited by Jack Davis a.o. St. Lucia, 1990 University of Queensland Press. Black Australian Writers. ISBN 0 7022 2180 5

Over mythen en legenden:

De geboorte van de rivier. Verhalen uit Afrika. Houten, 1993 Van Holkema & Warendorf/Novib ISBN 90 269 0885 7

Jean A. Ellis, *From the Dreamtime. Australian Aboriginal Legends.* North Blackburn, 1993 Collins Dove ISBN 1 86371 016 7

Mijn naam is haas. Dierenverhalen in verschillende culturen. Onder red. van W.L. Idema e.a. Baarn, 1993 Ambo ISBN 90 263 1233 4

Sprookjes uit alle windstreken. Naverteld door Margaret Mayo. Geïllustreerd door Jane Ray Zeist, 1994 Uitgeverij Christofoor ISBN 90 6238 571 0
Wat de sterren voorspelden. Verhalen uit Azië. Houten, 1994 Van Holkema & Warendorf/Novib ISBN 90 269 0160 7
 John Yeoman & Quentin Blake, *De zingende schildpad en andere volksverhalen over dieren*. Vertaald door Huberte Vriesendorp Baarn, 1994 Uitgeverij De Fontein ISBN 90 261 0691 2

Over prentenboeken:

Dick Roughsey, *The Giant Devil-Dingo* North Ryde, 1991 Angus & Robertson ISBN 0 207 17401 6
 Percy Trezise, *Children of the Great Lake* Pymble, 1992 Angus & Robertson ISBN 0 207 17677 9
 Percy Trezise, *Lasca and her Pups* North Ryde, 1992 Angus & Robertson ISBN 0 207 17003 7
 Percy Trezise, *The Cave Painters* Pymble, 1992 Angus & Robertson ISBN 0 207 17701 5
 Percy Trezise & Dick Roughsey, *The Magic Firesticks* Pymble, 1992 ISBN 0 207 17702 3

Over Alice in Wonderland:

Alitji in Dreamland/Alitjinya Ngura Tjukurmankuntjala. An Aboriginal Version of Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland. Adapted and translated by Nancy Sheppard. Illustrated by Donna Leslie. Notes by Barbara Ker Wilson East Roseville, 1992 Simon & Schuster ISBN 0 7318 0198 9
 Lewis Carroll *De avonturen van Alice in Wonderland*. Uit het Engels vertaald door Nicolaas Matsier. Met illustraties van Anthony Browne Amsterdam, 1989 Van Goor ISBN 90 00 02691 1



Márgitka van Woerkom

Gedachten over gedichten 2

Voor wie een beetje thuis is in de dichtkunst en van zappen houdt, is de vraag naar het favoriete gedicht geen lastige opgave. De ogenblikkelijkheid, de flits van verbeelding en flarden van werkelijkheid blijken de eigenschappen van de voorkeursgedichten te zijn. Daarbij komt, dat het antwoord op deze vraag, dat een dozijn titels en namen van dichters bevat, voor eens en altijd bewijst dat er geen hemel en hel meer is die gebiedt dat een bepaald soort poëzie het alleenrecht van spreken heeft.

In Tsjip 4/1 kwamen de voorkeuren van een drietal docenten en een leeskringleidster aan bod, waardoor een (hernieuwde) kennismaking met de poëzie van Baudelaire, Von Liliencron, Keller, Goethe, Alonso en Eijkelboom mogelijk werd gemaakt. In deze tweede aflevering leest u over de favoriete keuze van Anton van Hooff, classicus aan de KU Nijmegen, docent Engels Jan Valkenburg aan het Canisius College Mater Dei, neerlandica Marlies Jansen van de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen, alsmede van Marjon Hoeks, werkzaam op de Provinciale Bibliotheekcentrale Gelderland.

De voorkeuren blijken ook ditmaal geen ‘allemandsvrienden’ te zijn. Gedichten lijken keer op keer een buiten de dichters om autonoom leven te gaan leiden: de gedachten tussen de zwart op wit geschreven regels zijn berichten aan de lezer en de lezer alleen.

Anton van Hooff

Sappho tegen de politiek

Denk niet dat de klassieker in zijn academische Erasmustoren geen maatschappelijke taak heeft. Menigmaal roept het land zijn hulp in: kunt u mij helpen aan een mooie Latijnse naam voor mijn firma, medicijn, tijdschrift? Enkele jaren geleden belde een vrouw in antiek-geestelijke nood op: we hebben op onze sociale academie een feministische actiegroep naar Sappho genoemd, maar nu heeft iemand ons gezegd dat Sappho lesbisch was en dat was nu ook weer niet de bedoeling. Hoe zat dat?

Ik kon alleen maar het gerucht bevestigen dat Sappho's gedichten getuigen van intieme banden tussen haar en de jonge meisjes die aan haar opvoedende zorg waren toevertrouwd. Met grote hartstocht spreekt ze van hen en ze gebruikt voor haar aandoening drastische beelden: ‘Liefde schokte me het binnenste als een wind die zich van de bergen op eiken stort’ ‘Liefde schudt me weer, het zoet-bitter, onmogelijk reptiel’.

Eén gedicht van de *Tiende Muze* is mij om zowel poëtische als historische redenen bijzonder lief. Als geschiedkundige hoor ik de angst van een vrouw voor de waarden van de opkomende polis: deze was in wezen een gemeenschap van weerbare mannen. Omstreeks 600 voor Christus begon deze orga-

nisatievorm in de Helleense wereld de toon aan te geven. Overal schikten de mannen zich aaneen in linie, *falanx*, en dekten elkaar, schild aan schild. Voor het eerst kregen staten ook oorlogsvloten. Oorlog werd de bestaansgrond voor de succesvolle stadstaat, de polis. Wie kon -en kan- zich onttrekken aan de indruk die flotieljes en parades maken? Het lijkt alsof Sappho aanvoelde dat haar zachte wereld werd bedreigd door die martiale schoonheid. Ze dichtte, natuurlijk in Sapphische strofen:

*Zegt de een dat ruiters, een ander troepen,
weer een ander vloten op heel de donk're
aard het mooist is, ik beweer: alleen dat wat
mensen beminnen.*

Al jaren polijst ik aan mijn vertaling van Sappho 16(27), telkens verbijsterd over de onbeholpenheid van mijn vorige poging. Sappho haalt dan Helena aan als het toonbeeld van de mens die zonder voorbehoud voor de liefde koos en -met haar minnaar Paris- naar Troje voer. Dan generaliseert en specificeert ze:

*Buigzaam is ons hart, dat van stervelingen,
luchtig volgt het zo maar een zoete inval
mijn gedachten kwamen op haar die niet meer
hier kan verblijven.*

*Háár onaardse lopen nog eens te mogen
zien, nog eens de glans van de helle ogen:
daarvoor geef ik grif de parades, alle
legerformaties.*

Al jaren voor Wam de Moor in mijn leven verscheen, wees Sappho mij als leraar de didactische weg: met zulke gedichten moest iets meer gedaan worden dan alleen maar vertalen. Al in 1968 liet ik leerlingen als huiswerk een juist gelezen Sapphisch gedicht vrijelijk bewerken. De momenten van aandoening in de klas beschouw ik als hoogtepunten van mijn leraarsleven. Dat zijn ook de ogenblikken die mijn oud-leerlingen zich herinneren: weet je nog toen we met Sappho bezig waren...?

Enkele jaren geleden deed de KRO een appèl: samen met de legervoortlichtingsdienst was men een film aan maken over vrouwen in krijgsdienst. Het wervend doel van het produkt stond buiten kijf: het moest duidelijk worden dat het heerlijk was voor een meid van onze tijd om over de stormbaan te rennen en in zich in de modder te wentelen. 'Maar,' zo werd gezegd, 'als KRO willen we de ethische dimensie niet uit de weg gaan.' En dus werd mijn raad gevraagd: was het echt zonder historisch precedent dat vrouwen in militaire verbanden opereerden? Hoe zat het dan met de Amazonen, Jeanne d'Arc en onze eigen Kenau?

Historisch gezien is het inderdaad een novum dat vrouwen zich geëmancipeerd hebben tot killers in dienst van de staat. Om enige ethische twijfel bij de kijkers te zaaien, werden stukken van mijn Sappho-vertaling in het toenmalige stadium door de eindbeelden gerold: Noemt de ene ruiters... haar onaardse lopen nog eens... daarvoor geef ik grif alle legerdivisies...



Jan Valkenburg

‘A sadder and a wiser man’

Richard Burton die het gedicht voorleest, Gustave Doré die er tekeningen bij gemaakt heeft, ‘The Rime of the Ancient Mariner’ blijft een boeiende belevenis. Maar het gedicht is te lang en daardoor voor Tsjip waarschijnlijk te duur om hier te reproduceren. En ook in de klas moet men alle zeilen bijzetten om de aandacht van de jonge volwassenen erbij te houden.

Daarom een ander gedicht. Lang geleden, tijdens mijn doctoraalstudie Engels besteedde professor Birrell veel aandacht aan drie (toentertijd) moderne dichters, Gerald Hopkins, T.S. Eliot en Ezra Pound. Van de drie boeide Eliot mij het meest, omdat bijna al zijn poëzie een originaliteit en intensiteit bezat die mij geweldig aantrok. Pound vond ik eigenlijk het minst interessant, maar ik kies toch voor een gedicht van hem, omdat hij in een van zijn werken, *Hugh Selwyn Mauberley*, zo voortreffelijk wist weer te geven, wat mij ook altijd heeft bezig gehouden en wat ik met anderen wil delen: waarom is de mens steeds weer tot het kwade geneigd en stort hij zich in oorlog, misdaden en mateloze huichelarij.

Teksten over oorlog worden vrij veel gebruikt in de klas. De aktualiteit ligt altijd voor het grijpen en ook nu geeft de ellende in Bosnë en Rwanda, de film en het boek *Schindler's List* alle aanleiding om aandacht aan dit thema te besteden.

De Engelstalige poëzie heeft alles voor handen en het is niet moeilijk de leerlingen met allerlei benaderingen van het thema oorlog te confronteren. De brallige verzen uit de negentiende eeuw spreken boekdelen over de mentaliteit van sommige figuren. De Eerste Wereldoorlog zorgde als eye-opener voor velen en Owen en Sassoon taptten duidelijk uit een ander vaatje dan hun poëtische voorgangers. Maar beter dan door Pound zal de schok van de oorlogservaringen zelden vertolkt zijn.

*These fought in any case,
and some believing,
pro domo, in any case...*

*Some quick to arm,
some for adventure,
some from fear of weakness
some from fear of censure,
some for love of slaughter, in imagination,
learning later...
some in fear, learning love of slaughter;*

*Died some, pro patria
non 'dulce' non 'et decor' ...
walked eye-deep in hell
believing in old men's lies, then unbelieving
came home, home to a lie,*

*home to many deceits,
home to old lies and new infamy;
usury age-old and age-thick
and liars in public places.*

*Daring as never before, wastage as never before.
Young blood and high blood,
fair cheeks, and fine bodies;*

fortitude as never before

*frankness as never before,
desillusions as never told in the old days,
hysterias, trench confessions,
laughter out of dead bellies.*

In deze regels maakt Pound zijn eigen woorden meer dan waar, als hij zijn poëtische doelen verwoordt: ‘Direct treatment of the “thing”; to use absolutely no word that does not contribute to the presentation’. Zelfs Hemingway, toch ook zuinig met woorden, kon de ervaringen van de Eerste Wereldoorlog niet beter weergeven. Wat Pound weergeeft, geldt evenzeer voor de Tweede Wereldoorlog, Vietnam en zoveel ander krijgsvermaak. De oorlogsgraven in en rond Nijmegen vormen een duidelijke illustratie van Pounds gedicht.

Poëzie maakt je ‘a sadder and a wiser man’.



Marlies Janssen

Jan Arends als dichter van de week

Enkele jaren geleden verspreidde een vakcollega van me wekelijks ‘Het gedicht van de week’ op school. Dat gebeurde in het weekend; hij had er aardigheid in om een geheimzinnig tintje aan het initiatief te geven. Niemand op school wist wie er achter zat. Elke maandag lag er weer een nieuwe keuze uit de wereldpoëzie op de diverse tafels in de docentenkamer en hingen er, verspreid door het hele gebouw, zo'n vijftien kopieën.

Een aantal collega's reageerde heel enthousiast. Zij lazen elk gedicht, wisselden tijdens de koffiepauze leeservaringen uit en speculeerden over de initiatiefnemer. Ik vond de keuzes vrijwel zonder uitzondering prachtig en zou zelf graag in staat geweest zijn ze te selecteren.

Door die collega leerde ik de dichters Pessoa en Kavafis kennen. En door hem werd ik ook op het idee gebracht iets vergelijkbaars met poëzie te doen in mijn lessen. Als ik een schrijver bespreek, laat ik als dat mogelijk is ook één of een paar gedichten van hem horen of lezen. Van Bernlef, Claus of Campert bijvoorbeeld lees ik nooit alléén proza met ze.

Een dichter die elk jaar wel een keer aan bod komt, is Jan Arends. Zijn poëzie is van een eenvoud en directheid die vrij gemakkelijk overkomt bij leerlingen, terwijl zij over het algemeen tegelijkertijd zien hoe diep menselijk en tragisch het gevoel is, dat tussen de regels schuilgaat.

*Ik leef
uit de hand
van een geleerde.*

*Hij
is van wit
en hij denkt blauw.*

*Aan zijn verstand
ontleen ik
mijn wangedrag.*

*Hij weet
wie ik ben.*

*Hij is
het oordeel
van mijn daden.*

*Ik doe gek
op zijn bevel.*

*Hij
is de geleerde.*

*Hij weet
hoe goed
het voor mij is
om gek te zijn.*



Zelf vond ik destijds de gedichten van Arends de meest aangrijpende die ik kende. Ik hield als leerling spreekbeurten over Paul van Ostaijen en Gerrit Achterberg, maar bij hun gedichten had ik toch vaak het gevoel dat veel me ontging. Bij Arends was dat niet zo. Zijn levensverhaal speelde daarbij uiteraard een rol. Het fascineerde me, als achttienjarige, hoe iemand zijn eenzaamheid en gevoel van mislukking met zó weinig woorden zó intens kon overbrengen. En dat is voor mij een reden gedichten van hem te laten lezen, bijvoorbeeld in combinatie met zijn bekende verhaal ‘Keefman’.

Elk jaar zet wel iemand *Lunchpauzegedichten* of *Nagelaten gedichten* op de lijst. En als we er dan op het mondeling, of gewoon tijdens of na de les, over praten, herken ik in hun reactie het gevoel van ontzetting dat opgeroepen wordt.

*Ik
schrijf gedichten
als dunne bomen.*

*Wie
kan zo mager
praten
met de taal
als ik?*

*Misschien
is mijn vader
gierig geweest
met het zaad.*

*Ik heb
hem nooit
gekend
die man.*

*Ik heb
nooit
een echt woord gehoord
of het deed pijn.*

*Om pijn
te schrijven
heb je
weinig woorden
nodig.*



Marjon Hoeks **Een lege plek**

Zolang ik me kan herinneren, lees ik. Van de achterkant van het melkpak tijdens het ontbijt, tot een kort verhaal voor ik ga slapen.

Bij mijn eerste confrontatie met een gedicht speelde mijn moeder een hoofdrol. Zij was (en is) verliefd op 'Iris' van Jacques Perk. Heel geregeld galmden de eerste vier regels door het huis:

*Ik ben geboren uit zonnegloden,
en een zucht van de ziedende zee,
die omhoog is gestegen op wieken van regen,
gezwollen van wanhoop en wee...*

Mijn liefde voor poëzie ontstond in mijn pubertijd, toen ik ontdekte waar de Engelse hits over gingen. Tijdens mijn studie maakte ik kennis met de ‘echte’ dichters. Rutger Kopland staat al lange tijd bovenaan mijn lijst van favoriete dichters. Wat mij betreft slaagt hij er steeds net niet in het gat in het bestaan te verwoorden. Beschrijven kan hij het wel. Bij de lezer daagt dan een vaag vermoeden. Zo geeft hij de lezer zoveel ruimte, dat deze vervolgens met de mond vol tanden zit bij de vraag: ‘Wat zegt-ie hier nu? Wat vind je er nu zo mooi aan?’

Weggaan

*Weggaan is iets anders
dan het huis uitsluipen
zacht de deur dichttrekken
achter je bestaan en niet
terugkeren. Je blijft
iemand op wie wordt gewacht.*

*Weggaan kun je beschrijven als
een soort van blijven. Niemand
wacht want je bent er nog.
Niemand neemt afscheid
want je gaat niet weg.*

(Uit: ‘Het orgeltje van yesterday’)

Je kunt nooit echt weggaan: je blijft altijd in iemands gedachten, in iemands herinnering. Als je echt vergeten wilt worden, moet je blijven.

Net zo lang tot niemand meer aandacht aan je besteedt. Totale ommekeer van perspectief, van beleving. Het is als het verhaal van de verloren zoon: na jaren keert hij terug en het lijkt of hij meer voorstelt en meer aandacht krijgt dan de zoon die al die jaren bij vader is gebleven.

Het verhaal van verandering. Pas als je uit de sleur breekt, val je op. Besta je.

*Ga nu maar liggen liefste in de tuin,
de lege plekken in het hoge gras, ik heb
altijd gewild dat ik dat was, een lege
plek voor iemand, om te blijven.*

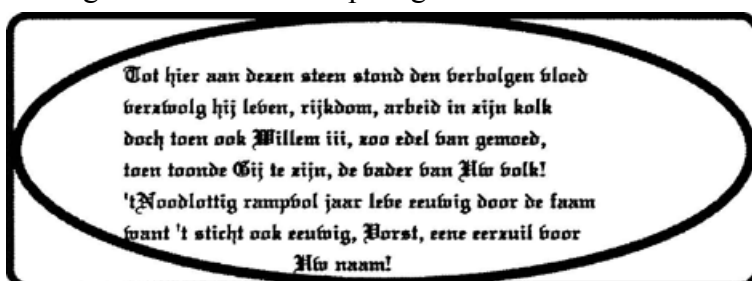
(Uit: ‘Een lege plek om te blijven’)

Als je iemand in je lege plek kunt ontvangen, ben je totaal onbevooroordeeld, kun je iemand accepteren zoals hij of zij is en krijgt zij of hij alle aandacht die nodig is.

Jacques de Vroomen Literatuur van de straat

Voor films ga je naar de bioscoop of de videotheek. Voor schilderijen zijn er musea. Voor muziek zet je de radio aan, koop je een cd of ga je naar een popconcert. Literatuur haal je in de boekhandel of in de bibliotheek. De afzet van kunst is ordelijk geregeld. Maar er zijn uitzonderingen. Soms kom je een kunstvorm in een ongewone omgeving tegen. Het lijkt me aardig in het literatuuronderwijs eens aandacht te vragen voor ‘grensoverschrijdingen’. Literatuur vind je meestal in een boek maar zeker niet altijd.

In het vroege voorjaar van 1861 was het water van de Waal bij Nijmegen zo hoog gestegen dat er geen houden meer aan was. De benedenstad liep onder en de schade was groot. Een steen met een gedicht op een oud pand aan de Waalkade informeert het nageslacht over de rampzalige watersnood:



Een stukje negentiende-eeuwse literatuur op een gevelsteen. Het karakter van de literatuur uit die eeuw kan er treffend mee geïllustreerd worden. Retorisch taalgebruik: ‘verbolgen vloed’, ‘verzwolg’, ‘noodlottig rampvol’ en een gevelsteen heet ‘eerzuil’ al zal dat ook wel een beetje figuurlijk bedoeld zijn. Ook het zo kenmerkende ‘oranjegevoel’ van zoveel negentiende-eeuwers is hier ruimschoots aanwezig. Ik noem verder de neiging tot idealiseren en positieve duiding. De ellende heeft gelukkig toch ook weer iets moois voortgebracht. De band van Vorst en Volk is er krachtig door aangehaald.

Er is ook nog een interessante taalkundige opmerking te maken. Het zinsdeel ‘den verbolgen vloed’ is onderwerp, dus ‘den’ had gewoon ‘de’ moeten zijn. Is het naamvalgebruik in 1861 al stevig in verval en weet de dichter niet al te best hoe het hoort? Of klinkt ‘den’ gewoon wat literairder dan ‘de’.

Het lijkt me nuttig om leerlingen in de plaats waar ze wonen, of regelmatig komen, oude gevelteksten te laten verzamelen. Dat is niet alleen interessant als illustratie-materiaal bij lessen literatuurgeschiedenis. Die wandteksten maken ook duidelijk dat literatuur in het verleden zoveel meer dan l'art pour l'art was, literatuur in dienst van (wisselende) maatschappelijke functies.

Ik denk dat het interessant is om in Tsjip wat voorbeelden van illustratieve teksten uit verschillende plaatsen te publiceren. Wie volgt?

Willy Geursen

Met Sam, Lisa en Raph op weg door het leven

Möring's 'Het grote verlangen' in klas of leeskring

Hoe de lezer zijn weg moet vinden

‘Ik denk dat de literatuur zich nu zou moeten richten op vernieuwing binnen het narratieve (...). Ik denk aan de manier waarop in de midrasj of de talmoed verhalen worden verteld. De midrasj, sprookjes en vertellingen waarin uitleg wordt gegeven over passages in de thora of andere boeken van het oude testament, is een onuitsprekelijke bron van door elkaar geweven verhalen. Soms zijn het losse eindjes, soms lange draden. Zulk schrijven staat mij voor ogen. In de talmoed, waarin de leefregels van het joodse volk staan, kun je de tekst achter elkaar lezen en achteraf het commentaar op die tekst, maar je kunt ook een tijdlang sappelen op één regel.’ (N.R.C. 7 mei 1993) En ergens anders zegt Marcel Möring: ‘Mijn boeken moeten gelezen worden, niet bestudeerd.’

Waarom heb ik zolang moeten zoeken naar de sleutel voor het bespreken van dit boek? Ik krijg hem hier zomaar aangereikt: lees maar mee op weg met de hoofdpersonen en sappel zo nu en dan op een regel of op één van de verhalen binnen het verhaal. En zie *Het grote verlangen* als russische poppetjes die in elkaar zitten en elk op zichzelf kunnen bestaan. Gelukkig, ik ben op weg en ik neem mij voor op de leeskringen een paar verhalen binnen het verhaal voor te (laten) lezen. Vandaaruit komt dan de discussie op gang. En ongetwijfeld krijgen we dan zicht op het verhaal als geheel.

Maar eerst zet ik voor mijzelf de joodse elementen op een rijtje die ik in de vertelwijze van dit boek vermoed en waar het verhalende element er natuurlijk één van is, zo niet het belangrijkste.

1. Een joodse wijze van vertellen?

1.1 Het verhalende element

We vertrekken met de tweeling Sam en Lisa en hun twee jaar oudere broer weg van de plek waar hun ouders omkwamen bij een auto-ongeluk. En met hen keren wij steeds weer terug naar de plaats waar het gebeurde: het weggetje met de bomen en we zullen ‘unruhig wandern in den Alleen’, zoals we in het gedicht van Rilke lezen op de eerste pagina. We zullen de drie verweesde kinderen aantreffen in een verweesde wereld. En we zullen zien dat zij elkaar en zichzelf op de been houden met verhalen, vaak chassidische vertellingen. En het is het verhaal van ‘De Man Die Alles Vergat’ dat hun moeder hen meermalen verteld heeft en dat door Lisa wordt herverteld, dat Sam de ogen opent voor de werkelijke toedracht van het ongeluk van zijn ouders. Een weten dat jaren onbewust was en dat door dit verhaal wordt opgeroepen..

1.2 Het element van het op weg zijn

Dit element: het op weg gaan, het op zoektocht of doortocht zijn, zal ik als leidraad voor deze bespreking gebruiken. Möring zegt zelf over het altijd weer verder gaan in een interview: ‘Na de tweede wereldoorlog is de joodse cultuur gebaseerd op ellende en leed terwijl de kracht van het jodendom altijd geweest is, dat we het leed overwonnen en daarna weer verder gingen. Hele gezinnen zijn door de oorlog uit elkaar geslagen, daardoor is er een vreemd soort zoeken ontstaan, bijvoorbeeld het zoeken naar het gezicht van je grootmoeder in een oorlogsdocumentaire. Het zoeken blijft, dat is onvermijdelijk. Ook het zoeken van dingen die we niet kennen en onderweg hopen er iets van te leren.’

Heel het leven van Sam (en zijn zus en broer) is zoeken: een zoeken naar zijn geschiedenis: ‘wat is er gebeurd?’; een zoeken naar zichzelf en een zoeken naar zijn toekomst: ‘Waar gaan we heen?’. Exodus en Odysseus. Hij maakt daarbij vele tochten: een tocht langs drie pleeggezinnen; een tocht van een jaar met zijn broer, eindigend in een wel heel lichamelijke ontgroening als opening naar zijn (late) volwassenheid; een tocht langs de onderwereld der disco's en dancings, waar hij het meisje met de polkadots terugziet dat hij altijd vanaf de bovenetage bespied heeft. Een meisje dat altijd laag bij de grond lag en vanwaar hij zijn kijker daarna dan ook naar de hemellichamen stuurde. Door het hele boek heen is hij op weg. Niet voor niets houdt de gedachte aan zijn rugzak onder in de kast bij een van zijn pleeggezinnen hem op de been. Op zijn kamer vind je geen gemakkelijke stoel: ‘van gewoon zitten en luieren is het nooit gekomen.’

Zijn zus Lisa zet een keer een rotan stoel neer en maakt zijn kamer gezellig. Maar zij is dan ook degene die voortdurend terug gaat naar af. Niet voor niets heet het eerste hoofdstuk waarin zij haar verhaal doet over het weggetje: ‘Alles weet ik nog.’

Zij blijft willens en wetens in haar herinnering steken, een herinnering, zo zullen we later merken, die sterk geïdealiseerd is.

1.3 Het element van de grensoverschrijding

Dit komen we onder andere tegen in het verhaal van de rabbi. Bovendien wijdt Simon, Lisa's man, Sam in in de filosofie van Levinas waarin het verlangen de drijvende kracht is die het ik naar de Ander voert en waarin het gelaat van de ander (de Ander) een beroep op ons doet. Door zijn bestaan is de ander een gebod en zegt hij bij wijze van spreken: Heb mij lief. In het gelaat van bijvoorbeeld de arme zien wij het gelaat van Christus. Leven is de grens over naar de ander.

Lisa doet de studie van haar man af met: ‘lezen in encyclopedieën.’ Dat kan ook niet anders bij iemand wiens grootste verlangen de herinnering is. Teruggaan naar wat verdween: het mysterie, ‘het geheim van de liefde en God en pappa en mamma.’

Zij blijft achterom kijken, maar zij versteent niet als de vrouw van Lot maar vlucht in de hasjiesj.

Wat Sam betreft: hij verblijft gedurende het hele verhaal in grensgebieden.

1.4 Het element van het altijd maar doorvragen

Sam is het hele boek door bezig met de vraag ‘wat is er gebeurd?’ Van Lisa en Raph krijgt hij geen of een half antwoord. Pas als hij werkelijk weet wat er gebeurd, kan hij de finale vraag stellen die daar onvermijdelijk op moet volgen: ‘Waar gaan we heen?’ Met deze vraag besluit het boek. En moet de lezer bij wijze van spreken het boek opnieuw gaan lezen om zichzelf weer van alles af te vragen. Sams tweelingzuster en tegenpool komt niet tot het stellen van vragen: zij weet wat verdween en vermijdt haar weten ter discussie te stellen. Zij gelooft in het geheim en dan vooral in het geheim van de liefde. Hoe kan het ook anders met een moeder die goedkope romannetjes las zoals ‘Medelijden is geen liefde’. Tussen twee haakjes: de titel van het boek ‘Het grote verlangen’ zou in dezelfde serie uit kunnen zijn gekomen! Waar Lisa zich vastklampt aan het mysterie van de liefde en daardoor haar man bijna verliest, klampt Sam zich bij de vraag naar zichzelf vast aan het nemen van verstandelijke besluiten. Hij besluit om van zijn familie te houden en tegen Fleming zegt hij: ‘Liefde is een wilsdaad.’

Of Raph zichzelf vragen stelt op zijn weg door het leven blijft onduidelijk. We krijgen hem alleen van de zijlijn te zien. Evenals Simon hangt hij er naar mijn gevoel een beetje bij. Het boek was misschien sterker geweest zonder deze twee, alhoewel Raph nodig was voor de reis door het ‘leven’ en hij een functie vervult bij het bijeenhouden van de familie. Dit bijeenhouden gebeurt overigens door Lisa middels haar verhalenvertellerij!

De drie moeten hun antwoorden op de vraag naar hun leven overigens zelf helemaal zoeken. Van hun pleegouders en de notaris hoeven ze geen antwoorden te verwachten. Sam lijkt van de drie aanvankelijk de meest naïeve. Herhaaldelijk zegt hij: ‘ik heb me naar de volwassenheid laten slepen en wachtte, daar aangekomen, tot het leven zou beginnen’ en even later ‘Het leven is niet begonnen, het wordt nooit rustig en helder, ik ben een laatbloeier.’ Hoe kan het ook anders wanneer je familie wordt doodgezwegen, je enige familiebezit een doos met officiële stukken is, op een model van de Mercury na, waar je als lezer pas later de belangrijkheid van gaat inzien en je uitsluitend aangewezen bent op mensen aan de zelfkant van de samenleving. Mensen die waarschijnlijk ook meer vragen dan antwoorden hebben.

Het verhaal van Echo is wel een schrijnende illustratie van het antwoord van de maatschappij op losers. Is het teveel gezegd als we in dit verhaal ook een verwijzing lezen naar de Ander?: ‘De eerst miste hem, de tweede trapte hem in zijn zij en toen de derde motor kwam en Acho op de grond lag, met zijn wang op de stenen en zijn armen wijd uitgespreid, gingen de wielen in de volle lengte over hem heen en bewoog hij niet meer.’

2. Een paar verhalen in het verhaal

2.1 Het weggetje

Zoals gezegd lees ik, door Möring op dit been gezet, op de kringen een aantal verhalen uit het boek om zodoende de verhalen over het boek op gang te brengen. Ik begin met passages uit het eerste en laatste hoofdstuk. Tussen het

eerste verhaal van Lisa en het laatste van Sam ligt hun gezamenlijke levensgeschiedenis. Ik vergelijk de eerste alinea van Lisa's verhaal (7) met de eerste van die van Sam (229). Altijd is er dan wel iemand die zegt: Lisa is heel stellig in haar eerste zin: 'Het was een warme zomer, de warmste warme zomer van de eeuw.' Sams eerste zin is een vragende: 'Een bloedhete zomer was het. De warmste warme zomer van de eeuw?' Ook de verschillende manier van observeren en beleven komt direct ter sprake.

Daarna lees ik achtereenvolgens Lisa's herinnering aan het weggetje (7+8) en de laatste regels van haar verhaal op pagina 15, gevolgd door een herinnering van Sam aan het weggetje op de laatste bladzijde van het boek (233). Kernwoorden in Lisa's verhaal, dat een beeld geeft van een bijna paradijselijke staat, zijn: 'Jij weet wat verdween; alleen de herinnering is gebleven en de herinnering is niet genoeg, de herinnering is een groot verlangen.'. De titel van haar hoofdstuk is -alweer- een stellige: 'Alles weet ik nog.'

De titel van Sams verhaal is: 'Waar gaan we heen?' Wanneer Sam verteld heeft wat er allemaal werkelijk gebeurd is, kan hij zich bewegen naar de toekomst. De lezer blijft met de vraag zitten of Lisa met hem mee zal gaan of dat zij achterom blijft kijken naar het vermeende paradijs.

Als je weet waar je vandaan komt, weet je ook waar je naar toe moet. Möring zegt hierover: 'De weg naar de toekomst is voor mij een soort U-bocht. Je moet eerst je verleden kennen om in de toekomst een vorm van geluk te kunnen bereiken.'

2.2 Wat er op het weggetje werkelijk gebeurde

We lezen het hele hoofdstuk 'Het beest van de herinnering'. Alle lijnen van het verhaal komen hier samen: maan en sterren, de werkelijke gebeurtenis van het auto-ongeluk, dat geen 'lullig ongeluk' blijkt te zijn, maar een gevolg van een ruzie tussen de ouders, waardoor Sam mee mag om als bumper gebruikt te worden. Dus geen noodlot, maar dood door schuld. Verder een herinnering aan het maken van een foto van de drie kinderen toen de ouders nog leefden. Hun 'geschiedenis' werd zodoende vastgelegd. Later zullen ze zich alle drie bezig houden met het vastleggen van dingen: fotograferen, documenteren en schilderen. Voorts het passen van een matrozenpakje van Sam als kleine jongen, een pakje waar een fluit bij hoort. Deze fluit komen we later tegen in het belangrijke verhaal 'De Man Die Alles Vergat'. Met het op de fluit blazen komt een keerpunt.

In dit hoofdstuk vinden we de eerste aanwijzing dat de moeder een romantisch idee over het huwelijk koestert. Een idee dat Lisa van haar zal overnemen. De vader zegt op pagina 197 tegen de moeder: 'Kit, ik ben geen god, ik ben een sterfelijk mens. Mijn liefde voor jou is nooit verminderd. Als jij dat denkt, dan is dat omdat jij dat denkt, niet omdat het waar is.' Mama kijkt naar buiten naar de sterren. 'Het is verdwenen, zegt ze, Het is weg'. De laatste woorden zal Lisa later letterlijk van haar overnemen: 'Jij weet wat verdween. Pappa en mamma (en dan in één adem W.G.) en God en het geheim van de liefde.' Een idee van de liefde dat haaks staat op de besluiten van haar broer om iemand lief te hebben. De tweeling zal elkaar nodig hebben om in evenwicht te blij-

ven. Möring zegt over het geluksverlangen van Lisa; ‘In haar jeugdherinnering komt een absoluut geluksgevoel naar voren waar iedereen wel naar streeft. Iedereen heeft ook een bepaald beeld van het geluk, het beeld van een soort paradijselijke staat. Die paradijselijke staat ontstaat volgens mij altijd vanuit beelden van het verleden.

2.3 Je zult op weg moeten gaan om te ontdekken dat er in je eigen huis een schat ligt

‘Dit gebeurd. Iemand zoekt naar het belangrijkste in zijn leven en vindt dat pas als hij het weer is kwijtgeraakt ... Zo begon ze (de moeder) altijd, zei Lisa, en dan sloot ze haar ogen en hief ze het hoofd. Alsof ze nadacht, maar dat was niet zo, want ze kende het verhaal uit haar hoofd. Ze had het honderd keer verteld en duizend keer zelf gehoord, van haar moeder en die weer van haar moeder. Zei ze.’ (217)

Lisa vertelt het verhaal voor de zoveelste keer aan Sam en Raph op één van hun verhalenvertelavonden nadat Sam is teruggekeerd van zijn grondmetingsproject. Ze heeft het echter nog nooit zo verteld als deze keer. ‘Dit is geen concentratie meer, denkt Sam, dit is trance.... Ik dacht: dat verhaal van De Man Die Alles Vergat, is dat soms mijn verhaal?’

De man in het verhaal moet na de dood van zijn koning met zijn ransel (zie rugzak Sam!) door het land trekken om over zijn heer te vertellen en zo de kost te verdienen. Na veel omzwervingen komt hij bij een bewonderaar van zijn heer, maar op het moment dat hij moet vertellen is hij alles vergeten. (zie Sam) In de tuin van zijn gastheer valt hij in slaap en droomt. Deze droom lees ik met de leeskringleden (222 + 223): De man droomt dat hij een jonge schaapherder is en met zijn vader mee mag om de gebeden te zeggen ook al kent hij ze nog niet. Zijn vader bezweert hem niet op de fluit te blazen, die hij bij zich heeft. Maar een onbedwinnbare lust tot fluiten doet hem toch naar de fluit grijpen en er weerklinkt een schelle, langgerekte noot in het gebedshuis. Na boze schrik van de mannen in het huis zegt de man die de gebeden geleid heeft: ‘De hele tijd was het alsof onze gebeden niet opstegen, maar neerdaalden en zich op de vloer verzamelden, maar nadat op de fluit was geblazen, openden de deuren van de hemel zich en werden onze gebeden naar boven gezogen. Het was goed wat je deed, want je volgde de weg die het hart je ingaf.’ (223)

Lisa blijkt hiermee een nieuw verhaal te hebben ingevoerd in het bestaande verhaal. Zij laat de man zeggen: ‘Omdat ik mijn verhalen over mijn heer, de oude koning alleen maar vertelde, zonder verlangen, zoals die biddende oude mannen, daarom ben ik alles kwijtgeraakt. Ik verloor het verlangen en met het verlangen verdween de herinnering. *Ik moet op de fluit blazen*’ (cursief van mij) Pas dan weet de man zich alles weer te herinneren.

We krijgen nu weer een verhaal binnen het verhaal. Dit keer horen we over een man, die in zijn eigen huis een schat heeft, maar eerst ergens anders moet zoeken om te ontdekken dat de schat thuis ligt.

Lisa besluit haar verhalenreeks met de woorden: ‘Dat was het verhaal van De Man Die Alles Vergat.’ Raph vraagt nu aan Sam of hij gevonden heeft wat

hij was kwijtgeraakt. En opeens ziet Sam het verband: ‘Ik dacht: als ik mijzelf vertrouwd, moet ik naar de stem in mijn hoofd luisteren. Ik moet een herderszoon zijn en op de fluit blazen.’ (227) Met het blazen op de fluit komt het verlangen terug en daarmee de herinnering. En dan volgt het schitterende proza van de bladzijden 227 en 228 waarin Sam de werkelijke gebeurtenis verteld. Lisa is verbijsterd.

Nu kan het laatste hoofdstuk geschreven worden: de tegenhanger van het eerste. Lisa besloot haar jeugdherinneringen met een terugblik, Sam eindigt met: ‘Waar gaan we heen?’

Möring zal over Sam zeggen: ‘Sam wil zich bewegen, hij wil tot de maatschappij behoren, ook al weet hij niet precies hoe. Dat zet hem in beweging en brengt een soort verzoening tot stand met de wereld om hem heen: een minimaal soort acceptatie.’

De schrijver zelf is pessimistisch: de wereld valt niet te verbeteren.

Naschrift

Over het algemeen vonden de leeskringleden het een prachtig boek. Tot mijn verbazing vonden de meesten het boek niet zo moeilijk. Een enkeling vond de filosofische verhandelingen er met de haren bijgesleept. Waarom men het boek zo mooi vond, kon men moeilijk onder woorden brengen. Wel vond men het zoveelste boek in de rij dat zeer somber stemt. ‘Wordt er nooit eens een opgewekt boek geschreven?’ hoorde ik nogal eens. Ik vrees dat ik hen zal moeten teleurstellen.



Dorée de Kruijk

Wat niet-lezers willen lezen

In memoriam Evert Hartman

Begin april stierf op 56-jarige leeftijd leraar/schrijver Evert Hartman. Hij was een productief schrijver, publiceerde 11 jeugdboeken in 15 jaar en daaraan vooraf gaand 3 avonturenromans voor volwassenen.

Zijn jeugdboeken worden gretig gelezen, hij kreeg twee maal een prijs van de kinderjury. Beoordelende volwassenen reageerden kritischer: ze wezen op het gebrek aan psychologische diepgang en een conventionele verhaaltrant. Aan veel jonge lezers hebben zijn boeken een laatste jeugdige leesplezier gegeven, nadien begon voor de meesten het tijdperk van de ‘echte’ boeken die ze ongelezen lieten of met moeite doorworstelden.

Kort gekarakteriseerd: hij was een zeer gewaardeerde, gewone schrijver voor gewone kinderen.

Getiteld

Hij werd geboren in 1937 in Dedemsvaart, studeerde aardrijkskunde en werd in 1962 leraar in Hoogeveen. Hij debuteerde in 1973 met een roman voor volwassenen: *Signalen in de Nacht*, gevolgd door *Machinist op Dood Spoor* en *De Laatste Stuw*. In 1979 werd zijn eerste jeugdboek gepubliceerd: *Oorlog zonder Vrienden*. In dit boek, over de zoon van een NSB-er, komen de kenmerken van al zijn jeugdboeken naar voren: een verrassende onderwerpkeuze, een conventionele, vlotte verhaaltrant met veel dialoog en voortdurend spannende gebeurtenissen en een nadrukkelijke moraal. Dit boek werd bekroond door de kinderjury en Hartman kreeg er ook de Europese jeugdboekenprijs voor actuele literatuur voor.

In hoog tempo publiceerde hij hierna zijn volgende boeken. *Vechten voor Overmorgen*, dat speelt in de toekomst waarin een linkse partij maatregelen ontwerpt, gebaseerd op haar oplossing voor de energiecrises en milieuvervuiling, en die vervolgens dwingend aan de bevolking oplegt. *Het Onzichtbare Licht*, over een meisje dat ontdekt dat ze helderziend is. *Gegijzeld*, over een schoolklas die door goedbedoelende geweldenaars wordt gegijzeld. *Buitenspel*, over een jongen die op school wordt gepest en thuis gebukt gaat onder de medeplichtigheid die zijn kennis van zijn vaders frauduleuze plannen met zich meebrengt. *Morgen ben ik Beter*, over de lijdensweg van een meisje dat is overgeleverd aan de medische stand, waarmee hij nogmaals door een kinderjury werd bekroond. *Het bedreigde Land* en *De Droom in de Woestijn*, beide spelend in de Bijbelse tijd. *Niemand houdt mij Tegen*, waarin Richard, levend in de 22e eeuw, vecht voor de toekomst. *De Voorspelling*, waarin de hoofdpersoon in een griezelige boodschap te horen krijgt wanneer hij zal sterven. En ten slotte *De Vloek van Polyfemos*, de avonturen van Odysseus, dat door Ruud Kraayeveld in *Levende Talen* (mei 1994) zeer lovend besproken werd. Al deze jeugdboeken zijn uitgegeven door Lemniscaat.

Boeken voor gewone kinderen

Evert Hartman schreef zoals zijn leerlingen het volgens hem graag zouden willen lezen, vertelde hij in een interview naar aanleiding van de bekroning van *Oorlog zonder Vrienden*. Van zijn leerlingen weten we verder niets, maar in de loop der jaren heb ik bij mijn eigen leerlingen gemerkt dat diegenen die echt door zijn boeken gegrepen worden, tot een bepaald type behoren.

Het zijn de gewone kinderen voor wie hij schreef. Zijn boeken draaien ook om gewone kinderen: buiten de grote steden, op de fiets naar school, geen gejakker en gejacht, veel gesprekken met vader en moeder, kortom gewone kinderen in een huiselijke sfeer. En kinderen die zich daardoor voelen aangesproken, laten zich meeslepen door zijn verhalen. Dat is een belangwekkend gegeven voor docenten die aan boekpromotie doen als onderdeel van jeugdliteratuur onderwijs.

Boekpromotie en leesbegeleiding in een groep die is samengesteld als een dwarsdoorsnede van de Nederlandse bevolking van 14 à 15 jaar is een moeilijke kwestie. De dikke-Beckmann-lezers zijn met vallen en opstaan overgestapt naar de wereldliteratuur. Met hen kan een letterminnende docent op eigen kracht wel een discussie aangaan over de noodlotsgedachte in de laatste regels van *100 jaar Eenzaamheid* van García Marquez. Lezers van Guus Kuijer en Veronica Hazelhoff zijn via Sue Townsend terechtgekomen bij de Kommer en Kwelserie van Lemniscaat of bij de gevoelige personages van Yvonne Keuls. Ook met dergelijke lezers kan een belezen docent lezen en schrijven. Maar die groep niet-lezers, voor wie Roald Dahl te fantasierijk is, Veronica Hazelhoff te ver van hun bed, Sue Townsend te modern gescheiden, wat is er voor leesvoer voor deze boeken-haters? Tot korte verhalen, bijvoorbeeld die van Karel Eykman, zijn ze nog wel te verleiden, maar 'echte' boeken, zoals zij die zelf noemen, daar kunnen ze niet doorheen komen. Een voorbeeld van zo'n niet-lezer was Tineke, die ik hier ten tonele voer omdat ik via haar de waarde van Evert Hartman heb leren kennen.

Waarom niet eerder

In het najaar van 1985 bleek een groepje derdeklassers maar niet tot regelmatig lezen te kunnen komen. Om hen te stimuleren (en om mijn nederlaag nog niet te hoeven erkennen) organiseerde ik wekelijks een paar lees-lunch-pauzes. Ze vertelden over boeken die ze dan wel hadden gelezen: kostschool-, manegeen andere jonge-meisjes-boeken. Ik las stukjes voor, nam boeken mee, ging met hen naar de bibliotheek, maar alleen om mij een plezier te doen lazen ze hier en daar wat. Stuk voor stuk waren het meiden met flinke levenslust, weinig abstractieniveau, veel human interest, weinig geduld en heus vol goede wil. Tineke liep voorop als haantje de voorste en flapuit. Thuis vond ze na schooltijd een beschermd bestaan met hechte familiebanden, die door zorgen over ziekte alleen maar werden versterkt. Haar ouders vonden lezen heel belangrijk, maar gaven daarin niet het goede voorbeeld. Ze had al maanden geen heel boek meer uitgelezen; de boeken van vroeger vond ze te kinderachtig en andere boeken trokken haar niet aan. Totdat ik op een goede dag *Het Onzichtbare Licht* bij me had. Dat nam ze mee en ze las het in een paar dagen

thuis uit. Vervolgens prees ze het zo uitbundig aan dat de hele groep het ging lezen. Zij vertelde me dat ze vooral door de combinatie van gewone mensen en een duidelijk spannend verhaal zo onder de indruk was geraakt. ‘Je kunt het je heel goed voorstellen en toch beleven ze dingen die bijna niemand beleeft,’ zei ze. ‘Dat komt doordat je je zo makkelijk in de personen kunt verplaatsen, dat zijn zulke gewone mensen’. En ten slotte vroeg ze me, enigszins verwijtend: ‘Waarom heb je me zo'n boek eigenlijk niet eerder gegeven?’

Helaas niet meer

Sindsdien heb ik nog heel wat niet-lezende leerlingen met behulp van Evert Hartman tot ‘lekker lezen’ gebracht. *Oorlog zonder Vrienden*, *Het Onzichtbare Licht* en *Morgen ben ik Beter* waren daarbij duidelijk favoriet. Deze niet-lezers herkenden de norm ‘doe maar gewoon dan doe je al gek genoeg’. Maar binnen die norm kregen zij ongebruikelijke problemen voorgeschoteld: je zou maar ontdekken dat je telepathische gaven bezat..., of je zou maar de zoon van een NSB-er zijn..., of je zou maar een enge ziekte krijgen...

Door leesgrage leerlingen worden ook de andere boeken van Evert Hartman gekozen en gewaardeerd. Ze worden gretig gelezen en alleen al daarom zijn ze het waard genoemd te worden in elke jeugdboekengids of -bespreking.

Hartmans laatste boek, *De Vloek van Polyfemos*, wordt door Ruud Kraayeveld in voornoemde recensie in *Levende Talen* zelfs aangeraden als een must voor alle niet-klassiek-opgeleide leerlingen. Hartman heeft met dit boek een klassieke verhaal- en denktrant toegankelijk gemaakt voor middelbare scholieren.

Voordien deed hij dat al met de Bijbelse Geschiedenis door twee maal een verhaal te laten afspelen in de tijd van de Joodse koningen. Met zijn spannende verhalen droeg hij in deze boeken een bepaalde cultuur over aan lezende pubers.

Bewonderenswaardig en verdienstelijk.

Maar onvervangbaar zijn de boeken die hij schreef voor wie ik ‘gewone kinderen’ noemde. De boeken waarmee docenten ook hun niet-lezende leerlingen kunnen laten ervaren dat lezen plezierig kan zijn.

Boeken schrijven die niet-lezers willen gaan lezen, dat is onmiskenbaar een grootse verdienste.

Waarom niet eerder, werd mij gevraagd.

Helaas niet meer, zal ik voortaan denken.

Literatuur:

Schrijvers gezocht - encyclopedie van de jeugdliteratuur (Lanno Van Holkema & Warendorf 1988); daarin het artikel van Marita de Sterck.

Lexicon van de jeugdliteratuur (1984); daarin het artikel van Max Verbeek.

Helaas was het niet mogelijk voor gegevens over Evert Hartman te putten uit *De Biblebontse Berg*, aangezien deze auteur daarin nauwelijks genoemd wordt.

Tracy van Poppel

‘Goed bijhouden en niet te druk over maken, want het valt best wel mee.’

Werken met een leesdossier bij Frans

In welke mate maakt het leesdossier opgang in het literatuuronderwijs? Eigenlijk gebeurt dat in zeer beperkte mate. Meestal spreekt en schrijft men erover in het kader van het vak Nederlands. In het vreemde talenonderwijs lijkt het een weinig gebruikt hulpmiddel. Ook op het Thomas à Kempis college te Arnhem, de school waar ik zelf les geef, zijn er geen andere collega's die werken met een leesdossier. Tijdens een sollicitatiegesprek voor een vervanger in verband met mijn eigen zwangschapsverlof vroeg ik de sollicitante of zij het begrip ‘leesdossier’ kende. Ze kon zich daar wel iets bij voorstellen. Gelukkig want ik wilde graag dat zij ermee zou gaan werken. De rector die bij het gesprek aanwezig was, vroeg me wat dat eigenlijk inhield. Het gaf me een goed gevoel toen ik het hem uitlegde en realiseerde me dat ik toch wel wat bereikt had.

Zelf heb ik kennis gemaakt met fenomeen ‘leesdossier’ tijdens colleges literatuurdidactiek. Enthousiast geraakt door het zelf bijhouden van een dossier, heb ik een aantal jaren geleden besloten ook tijdens mijn eigen lessen literatuur in VWO 5 en 6 hiermee te gaan werken. Na een tijd van uitproberen wil en kan ik nu een tussenbalans opmaken. Tussenbalans, want ik heb nog niet het gevoel dat het ‘eindpunt’ is bereikt. Ik zal eerst kort de opzet van het literatuuronderwijs en de rol die het leesdossier daarin probeerde te krijgen beschrijven en daarna met voorbeelden aan te geven hoe het leesdossier op dit moment werkt. Aan de hand van een enquête gehouden onder de leerlingen uit VWO 6 is het mogelijk de reacties van leerlingen te geven. Mede op basis van deze gegevens trek ik mijn conclusies en maak keuzes voor de toekomst van het leesdossier.

De inrichting van het literatuuronderwijs

Vanaf 1987 geef ik als enige docente Frans les in VWO 5 en 6. Dat brengt natuurlijk veel lasten met zich mee, maar zeker ook lusten en niet op de laatste plaats wat het literatuuronderwijs betreft. In het begin volgde ik zoveel mogelijk de voetsporen van mijn voorganger en aan de invulling van het schoolonderzoek literatuur is qua vorm eigenlijk niet zoveel veranderd. De leerlingen lezen boekjes vanaf de eerste klas en vanaf de tweede klas wordt dat getoetst door middel van boekoverhoringen waarin niet alleen de inhoud, maar ook de vorm en eigen mening een plaats hebben. Ter voorbereiding krijgen de leerlingen een vragenlijst die ze zelf na het lezen kunnen invullen en na kunnen laten kijken. De vragen worden in het begin in het Nederlands en later (tweede helft derde klas) in het Frans gesteld en beantwoord.

Toch begint het ‘eigenlijke’ literatuuronderwijs pas in VWO 5. Ik vind het belangrijk dat de leerlingen kennis maken met de Franse literatuur en cultuur en deze leren waarderen en respecteren. Naast het leren doorgronden van de be-

doelingen van de schrijver leer ik ze zoveel mogelijk hun eigen reacties en ervaringen met het gelezene ontdekken en verwoorden. Daartoe besteed ik gemiddeld één lesuur per week aan literatuur. We lezen en behandelen drie werken klassikaal. De leerlingen lezen er zelf vier thuis waar ze verspreid over het jaar een boekoverhoring over krijgen. In VWO 6 worden twee werken klassikaal gelezen en behandeld. Er zijn twee mondelinge schoolonderzoeken, een in december en een in april. Daarbij wordt tien minuten uitgetrokken voor de lijst. In totaal lezen de leerlingen veertien boeken en komen tien boeken aan bod op het mondeling. Van de zeven werken die in VWO 5 gelezen zijn, worden vier werken buiten het examen gehouden. De toetsing gebeurt in het Frans en heeft betrekking op tekstbestuderings- en tekstervaringselementen. De Franse literatuurgeschiedenis komt aan de orde in verband met de gelezen werken. Soms behandel ik (een deel van) deze tijdrovende materie als één werk van de lijst. Er wordt in de les door docent en leerlingen afwisselend Frans en Nederlands gesproken.

De eerste pogingen

In het schooljaar 1990/91 heb ik voor het eerst het leesdossier geïntroduceerd. Ik weet nog hoe spannend ik het vond toen ik de voorpagina en de omschrijving van het leesdossier uitdeelde. Wat deed ik mijn best om het niet kinderachtig te doen lijken en er ook niet te gewichtig over te doen. Op mijn voorzichtige vraag wat men van het idee vond, kreeg ik toch reacties als ‘kinderachtig’, maar de meesten zeiden niets en van hun gezichten las ik dat ze er wel voor open stonden. Dat viel mee. De kop was eraf.

Maar wat ging het moeizaam om in deze twee groepen met wel erg verschillende en niet altijd gemotiveerde leerlingen, niet alleen ‘literatuur’ te behandelen, maar ook om het leesdossier ‘levend’ te houden. Dat ik dat niet alleen in de gaten had, bleek later toen een van de leerlingen me direct na de diplomauitreiking toevertrouwde dat mijn lessen haar belangstelling voor de Franse literatuur weer hadden opgewekt, maar dat ik jammer genoeg met mijn manier van werken geen geluk had gehad met de groep.

Dat eerste experiment is niet meer geweest dan een aankondiging en het geven van opdrachten die ze hopelijk opnamen in hun dossier. Het ontbrak ook aan de juiste opdrachten van mijn kant om er meer van van te maken dan een verzameling van losse papieren. De leerlingen vonden de opdrachten vaak te veel of te moeilijk. Een bepaalde vorm van controle en beoordeling, die noodzakelijk is gebleken, heb ik -waarschijnlijk beïnvloed door tussentijdse negatieve reacties van de leerlingen- helemaal achterwege gelaten.

Met nieuwe, welwillender groepen, met opdrachten die meer vorm kregen, met meer controle en met meer enthousiasme van beide kanten heeft het leesdossier zich ontwikkeld tot wat het nu is.

Dossier de lecture

‘Een leesdossier is een map waarin de leerlingen:

- alle kopieën, stencils en aantekeningen, die zij in de literatuurles ontvangen, op een nette en ordelijke manier verzamelen

- een lijst opnemen van wat zij aan Franse lectuur en literatuur lezen
- eigen werkstukken, spreekbeurten etc. opslaan
- naar eigen behoefte hun gedachten en emoties ten aanzien van boeken, fargmenten van boeken, gedichten, opstellen etc. kunnen, mogen en moeten verwoorden (wanneer de docente opdracht daarote geeft)
- hun creatief werk opnemen, dit wil zeggen niet alleen opstellen, gedichten of andere teksten, maar ook tekeningen, foto's etc.

Het leesdossier mag niet té veel tijd kosten!

Het moet een middel blijven, geen doel. Het doel is: lees van alles en nog wat en beleef daar plezier aan, omdat je ervan leert, omdat het ontspant, omdat het geinig is etc.’

Dit is de informatie die leerlingen ontvangen als introductie op het leesdossier. In de loop van de jaren is een basisinhoud ontstaan van een aantal vaste opdrachten.

Het leesdossier in VWO 5

De leerlingen beginnen met het schrijven van een eigen leesautobiografie en een samenvatting van hun lievelingsboek. Daarna krijgen ze een lange boekenlijst, waaruit ze zelf een keuze kunnen maken. Ik heb met plusjes een bepaalde moeilijkheidsgraad proberen aan te geven en ik stuur ze in hun keuze om te voorkomen dat ze vlak voor hun tweede mondeling te ‘eenvoudige’ boeken lezen. Ik neem de lijst in gedeelten met ze door en vertel kort waarover de boeken gaan. Ze maken zelf aantekeningen waarvan ze dankbaar gebruik maken bij de keuze van hun boeken.

De volgende stap is het opnemen van een ‘fiche de lecture’. Dit is een uitgebreide lijst met vragen die helpen bij de analyse van de te lezen werken. Naast vragen over personages, thema, ruimte, tijd en stijl etc., worden er ook persoonlijke vragen gesteld als wat vond je van het boek en welk personage heeft je het meest aangesproken. Het toelichten van hun antwoorden met argumenten en voorbeelden vinden ze een van de moeilijkste opdrachten.

Hoewel de meeste leerlingen al kennis hebben gemaakt met een eenvoudiger ‘fiche de lecture’ in de onderbouw en VWO 4, begin ik altijd met het invullen van dit fiche aan de hand van drie korte verhalen uit de bundel *Le duel*. Van het titelverhaal en het verhaal *La dame noire* krijgen ze een uitgewerkt voorbeeld, waarbij ze alleen de persoonlijke vragen nog moeten invullen. Van *Le retour de Bibendum* maken ze in groepjes een deel van het fiche en de resultaten werken ze in het net voor elkaar uit.

De eerste boekoverhoring over hun eigen gelezen werk heb ik sinds een paar jaar vervangen door een ‘fiche de lecture’, die ze moeten maken en inleveren voor een cijfer. Ondanks het vele nakijkwerk geeft het me meer voldoening omdat ze beter met het fiche leren omgaan en daarvan bij de volgende te lezen werken de vruchten plukken en ik dus ook.

Naast analyse-opdrachten nemen ze ook creatief werk op in hun dossier. Afhankelijk van hoever we met het lezen van *La dame noire* komen, moeten de

leerlingen een eigen einde aan het verhaal schrijven. Bij de bespreking daarvan zijn ze benieuwd naar elkaars, maar ook naar het eigenlijke verhaaleinde. Het

geeft ze bovendien meer inzicht in het verhaal, het perspectief bijvoorbeeld, wanneer ze het vervolg in de hij-vorm schrijven, terwijl het oorspronkelijke verhaal in de ik-vorm is geschreven. Als slotopdracht bij dit verhaal moeten ze een illustratie zoeken of maken met een korte verklaring waarom die het beste bij het verhaal past. Leerlingen bekijken elkaars produkten en doen er verslag van in hun dossier. Bij het verhaal *Le retour de Bibendum* heb ik gevraagd in dichtvorm volgens een vaste structuur ('J'ai vu..., Tu as vu...' en variaties hierop) het belangrijkste idee van het verhaal weer te geven. De soms verrassend goede produkten lezen we samen, bespreken we en nemen ze gebundeld op in hun map.



Na de drie korte verhalen, die één werk voor de lijst vormen, lees ik meestal het toneelstuk, uitgegeven door het LOKV, dat in de schouwburg op wordt gevoerd. Ik ben er steeds meer van overtuigd dat wanneer men toneel leest men ook de gelegenheid moet hebben om dat toneel te zien en liefst niet alleen op video. Leerlingen zijn niet verplicht de voorstelling bij te wonen, maar ik probeer ze zoveel mogelijk te stimuleren. Afgelopen jaar zijn op één na alle leerlingen naar de voorstelling van *Candide* geweest. Ik had ze gezegd dat ze twee aan twee op een bepaald aspect moesten letten zoals geluid, decor, licht en attributen. Alleen doordat ik ze dit gezegd had, konden ze er naderhand meer over vertellen. Ik had ze wel op het hart gedrukt dat ik geen uitgebreide analyse van ze verwachtte om ze niet té veel het gevoel te geven dat het weer voor school moest. Bij de nabespreking was het de bedoeling dat de leerlingen van zichzelf en van anderen zouden opschrijven wat zoal opgevallen was. Naar deze reacties waarvan ik graag zou zien dat leerlingen die uit zichzelf opnemen, moet je heel nadrukkelijk vragen anders krijgen ze geen plaats in hun dossier. Een analyse van het verhaal volgens het fiche en waarvan ze al meepratend zelf aantekeningen maken vind je wel terug. Dat geldt ook voor de brief aan de auteur waarin ze hun mening over zijn werk kenbaar maken.

Als derde werk behandel ik een ander genre; poëzie en wel *Paroles* van Prévert. We lezen, luisteren, analyseren en praten over door mij of door leerlingen zelf gekozen gedichten. We kijken naar Prévert op zijn tochten door Parijs en we werken volgens Bleich en Koch met zijn gedichten. Ik laat de leerlingen zelf informatie over Prévert opzoeken en vul deze aan. Al stimulerend probeer ik ze zoveel mogelijk reacties van anderen op te laten schrijven. Ze noteren bijvoorbeeld ook welke voordracht van welke leerling van het gedicht *La Familiale* ze het beste vonden en waarom.

Naast de informatie van de docent en de uitwerkingen van de opdrachten nemen de leerlingen in hun dossier ook eigen werk op. Dit zijn meestal door hen zelf uitgewerkte ‘fiches de lecture’ die ze vaak ter voorbereiding van een boekoverhoring maken en door mij laten nakijken. De opname van deze fiches, van zichzelf en van anderen is het afgelopen jaar opvallend toegenomen. Natuurlijk zie je ook de uittreksels van boekoverhoringen terug. Het komt weinig voor dat leerlingen informatie uit andere bronnen hebben opgenomen. Toch zie je soms artikelen uit tijdschriften en kranten, en daar ben ik dan al heel gelukkig mee.

Controle en beoordeling

Wanneer leerlingen tussentijds een opdracht moeten inleveren vraag ik afwisselend het hele dossier en geef dan een tussenevaluatie. Aan het eind van VWO 5 kondig ik (opnieuw) aan dat ik het leesdossier inneem en er een geschreven beoordeling voor geef. Ik dwing ze zo alles in orde te hebben voor het volgende jaar. Bovendien telt het mee als ze er iets (of niets) van gemaakt hebben.

Om ze te helpen geef ik ze een overzicht van wat er allemaal in zou moeten zitten. Meestal moeten ze nog wat persoonlijke reacties uitwerken en een eigen boekenlijst toevoegen. Als slotopdracht laat ik ze een kort persoonlijk verslag schrijven over de positieve en negatieve aspecten van de inhoud van het dossier en over wat ze voor zichzelf van de teksten, ideeën en opdrachten geleerd hebben.

Ik blader zelf de dossiers door en kijk wat ze met mijn opmerkingen gedaan hebben. Dan maak ik voor de leerlingen en mezelf een overzicht van wat ik van de inhoud vind, van wat er nog ontbreekt, hoe het verzorgd is, wat ik van het persoonlijk verslag vind en andere zaken die positief of negatief opvallen alvorens ik de beoordeling ‘bien, (largement) suffisant, passable, ou pas encore suffisant’ geef.

Het leesdossier in VWO 6

In VWO 6 lezen we vaak als eerste een roman waarvan de leerlingen geacht worden na enige hulp zelf een analyse te maken. Dat geldt ook voor het tweede werk, meestal een toneelstuk. Wanneer ik (een deel van) de literatuurgeschiedenis behandel als een werk van de lijst, maken de leerlingen zelf uittreksels en aantekeningen van de theorie. De ter illustratie behandelde gedichten, chansons en fragmenten nemen zij op in hun dossier evenals de creatieve opdrachten zoals een zelf geschreven ‘eigentijdse’ fabel.

Sinds afgelopen jaar staat in het schoolonderzoekreglement dat ze het leesdossier bij het tweede mondeling moeten meebrengen. Ik vraag dan bijvoorbeeld wat ze ervan vonden, wat ze ervan geleerd hebben en wat ze er in de toekomst mee doen, als overgang naar het gesprek over de gelezen werken. Het leesdossier vormt (nog?) geen apart onderdeel van het cijfer voor literatuur. Dan zou ik opnieuw voor de mondelingen alle dossiers door moeten nemen en ook mijn bijzitter die gelegenheid moeten geven. Bovendien zou dan de manier waarop het op het mondeling aan bod komt bijgesteld moeten worden. Kortom, ik ben daar nog niet uit.

De reacties van leerlingen

Voor het eerst heb ik dit schooljaar een enquête over het leesdossier aan de leerlingen van VWO 6 voorgelegd. Zeventien leerlingen hebben de volgende vragen beantwoord:

1. Omschrijf in het kort wat volgens jou de bedoeling was van het leesdossier.
2. Is die bedoeling wat jou betreft geslaagd? Waarom (niet)?
3. Wat was/is het belangrijkste leerelement voor jezelf?
4. Heb je naast opdrachten van mij ook eigen werk, vondsten etc. toegevoegd? Wat? Waarom (niet)?
5. Heb je er met plezier aan gewerkt? Vaak wel (niet)? Waarom wel (niet)? Wat wel (niet)?
6. Vind je dat ik er mee door moet gaan? Waarom wel (niet)?
7. Wat moet/kan ik volgens jou aan de opzet veranderen?
8. Moet ik het leesdossier bij het schoolonderzoek aan bod laten komen? Waarom wel (niet)?
9. Wat zou jij als raad geven aan leerlingen die na jou met het leesdossier (moeten) gaan werken?
10. Heb je zelf nog op- en/of aanmerkingen?

De meeste leerlingen beschouwen het leesdossier als een map waarin je alles overzichtelijk bij elkaar hebt. Voor anderen is het de bedoeling beter inzicht te krijgen in de Franse literatuur; stromingen, schrijvers, boeken, ideeën en een goed uittreksel leren maken voor het mondeling. Een leerling zegt: ‘Dat je van alles leest en geïnteresseerd raakt in de Franse literatuur en daar mogelijk ook nog plezier aan beleeft. En het beter begrijpen van teksten door middel van leesanalyses.’ Voor een ander is ook ‘je persoonlijke indruk en belevenis van de Franse literatuur’ de bedoeling.

De meeste leerlingen vinden dat de bedoeling die ze bij één genoemd hadden wel geslaagd is. Dezelfde leerling als hierboven zegt nu dat hij er niet méér interesse voor de literatuur door heeft gekregen.

Als persoonlijk leerelement wordt meestal het leren analyseren genoemd, waardoor men meer inzicht kreeg in achtergronden, het belangrijkste uit een boek leerde halen en zag dat er ook nog andere dingen in een boek belangrijk

kunnen zijn. ‘In de boeken leiden de hoofdpersonen vaak heel andere levens dan ikzelf. Dat zet je aan het denken. Soms.’, aldus een leerling.

De meeste leerlingen hebben weinig toegevoegd. De reden daarvoor was dat het teveel tijd vraagt, men niets kon vinden, er niet aan gedacht heeft of het overbodig vond. Dat wat ze toegevoegd hebben zijn meestal uittreksels, ‘fiches de lecture’ van anderen of artikelen uit kranten en tijdschriften.

Of ze er met plezier aan gewerkt hebben was voor sommigen afhankelijk van het thema, van het boek of van de opdracht zoals het schrijven van je eigen ‘leesverleden’. De meesten zeggen er niet (altijd) met plezier aan gewerkt te hebben omdat het teveel tijd vergde, de opdrachten zoals een illustratie zoeken of gedicht schrijven onzinnig of verschrikkelijk waren, omdat er veel tijd in verbeteringen ging zitten, omdat het niveau zo erg hoog lag of simpelweg omdat het nu eenmaal schoolwerk is. Een groot aantal leerlingen zag wel het nut of het gemak van het vele werk voor het mondeling. Een leerlinge gaat ondanks het vele werk een boek wel meer waarderen en een ander zegt; ‘Toen mijn fiche “af” was, dacht ik wel: dat heb ik maar weer mooi voor elkaar.’

Op twee na zeggen alle leerlingen dat ik er mee door moet gaan. Ik zal dan wel opdrachten zoals ‘plaatjes zoeken’, ‘gedichten schrijven’, ‘een eigen einde schrijven’ volgens een enkeling moeten laten vallen omdat het zoveel tijd kost. ‘Achteraf is het wel leuk als je een keer een Frans gedicht hebt geschreven maar op het moment baal je ervan als een stekker.’

Ook moet ik dan het ‘fiche de lecture’ niet zo uitgebreid en diepgaand (laten) maken, hoewel dat wel heel handig is voor het mondeling. Een paar leerlingen hebben meer behoefte aan aanwijzingen en klassikale bespreking en een drietal leerlingen vindt dat ik minder kritisch moet nakijken. Een leerlinge zegt dat ieder voor zich moet kunnen uitmaken of je alles in een mapje bewaart. Een ander zegt dat er wat meer nadruk kan liggen op het Frans in de praktijk en op de actualiteit uit kranten en tijdschriften, maar dat de fiches wel bruikbaar blijven.

De meeste leerlingen vinden het prima zoals het leesdossier nu tijdens het mondeling aan bod komt. Een leerlinge vindt het niet erg want ‘het vult tijd en er worden dingen gevraagd waarvoor je niet hoeft te leren’. Vragen naar eigen mening vinden ze best maar ik moet niet teveel op de andere boeken ingaan, omdat dat verwarring brengt en onzeker maakt.

Er zijn ook leerlingen die het niet zo zinvol vinden omdat het moeilijk is daar een mening over te geven, of omdat ze het leesdossier alleen als hulpmiddel zien. Een leerling zegt dat hij het niet nodig vindt omdat het ‘leesdossier een vrijwillige verwerking van teksten en literatuur moet inhouden die een leerling naar eigen keuze kan invullen’. (Toevallig was hij de enige leerling die het dossier niet bij zich had op het mondeling.)

De raad die ze andere leerlingen geven richt zich vooral op het goed bijhouden van het maken van de fiches omdat het zo handig is voor het mondeling (‘Het is immers voor je tentamen’). Een leerling zegt ‘dat je er later meer plezier en nut van hebt als je er echt wat tijd in steekt en er wat leuk van maakt’.

Bij het maken van op- en aanmerkingen herhalen de leerlingen zich vaak met betrekking tot de veelheid van het werk en de hoge eisen.

Conclusies en keuzes

Afgaande op mijn eigen ervaringen en tussentijdse evaluaties die geleid hebben tot wat het leesdossier nu is en hoe het werkt, ben ik helemaal niet ontevreden. De leesdossiers zijn complete en goedverzorgde verzamelingen van door de docent opgegeven werk. De leerlingen nemen meer en meer uittreksels en ‘fiches de lecture’ van zichzelf of anderen op. De analyses van de gelezen werken worden steeds beter en diepgaander. Ook lukt het de leerlingen steeds beter eigen ideeën en meningen te verwoorden en te beargumenteren. Als zodanig functioneert het leesdossier goed. Maar de meerwaarde die het dossier voor de leerlingen zelf zou moeten krijgen, een instrument dat de persoonlijke beleving van het lezen in het Frans helpt te verdiepen, blijft slechts beperkt tot het sporadisch opnemen van eigen gevonden materiaal. Het komt eigenlijk nooit voor dat een leerling uit zichzelf gedachten of creatief werk verwerkt naar aanleiding van een gelezen werk. Als antwoord op de vraag wat ze ervan geleerd hebben, komen ze jammergenoeg niet verder dan opmerkingen met betrekking tot het Frans of een mening over bepaalde teksten. Heel af en toe maken ze een vergelijking met hun eigen leefwereld.

Afgaande op de reacties van de leerlingen zelf wordt ik er wat dat laatste aspect betreft niet optimistischer van. Ik ben blij dat ze vinden dat ik ermee door moet gaan, maar ik vind dat ze het leesdossier te veel vereenzelvigen met het maken van een ‘fiche de lecture’, dat op de manier waarop deze groep er mee omgegaan is inderdaad te veel tijd kost en waardoor de eigenlijke bedoeling van het leesdossier niet genoeg uit de verf gekomen is.

Ook het advies aan mij om juist de ‘extra’ opdrachten, die de leerlingen moeten stimuleren tot een andere beleving van het gelezene, te laten vallen, doet me beseffen dat ofwel de bedoeling van deze opdrachten niet duidelijk is geworden ofwel dat de aard van de opdracht en de tijd die het vraagt niet opwegen tegen het bedoelde effect.

Nu na een aantal jaren het leesdossier ook voor de leerlingen een duidelijke en zinvolle plaats in het literatuuronderwijs heeft gekregen, staat voor mij vast dat ik er mee door zal gaan. Grotendeels zoals dat nu gebeurt met enkele vaste basisopdrachten die je steeds op een ander werk van kunt toepassen. Ondanks de tegenwerpingen van de leerlingen zal ik doorgaan met de meer tekstervarende en creatieve opdrachten waarvan ik ze beter de bedoeling moet laten inzien en waar ik ze misschien al in een eerder stadium kennis mee moet laten maken. Wellicht werkt het prettiger wanneer ze een keuze kunnen maken uit een aantal opdrachten en er meer in de les aan kunnen werken. Ook blijf ik het belangrijk vinden dat ze mondeling of schriftelijk verslag doen van hun persoonlijke beleving en leereffecten van het leesdossier en dus van het lezen in het Frans. Voor mij is dat een wezenlijke doelstelling van het literatuuronderwijs naast kennis en inzicht.

Voor mij zal het leesdossier een hulpmiddel blijven. Ook wanneer we strak ‘gemoduleerd’ literatuuronderwijs moeten gaan geven. Of verdwijnt het dan, zoals we dat voor het hele literatuuronderwijs vrezen?

Van Bestuur en Werkgroepen

Van de Stuurgroep Profiel

Tweede Fase Voortgezet Onderwijs

Van de stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs ontving het bestuur van de SPL een reactie op zijn bezwaren tegen bepaalde voorstellen van de stuurgroep. Zie daarvoor Tsjip 4/1, Wam de Moor, Francis Staatsen, Een voor het literatuuronderwijs fatale ontwikkeling. De voorzitter van de stuurgroep, mevr. N. Ginjaar-Maas schrijft het volgende:

U vraagt mij in uw brief uw commentaar door te spelen naar de overige leden van de stuurgroep. Ik kan u meedelen dat ik dit zeker zal doen, ook al was men op de hoogte van uw gedachte-goed door uw ingezonden brief van 25 april in NRC-Handelsblad. Maar ik stel het op prijs dat u nu u namens uw Stichting een reactie kunt laten uitgaan, ons deze doet toekomen.

De lezing van uw commentaar deed bij mij de behoefte ontstaan op een aantal punten even kort te reageren.

U schrijft mijn commissie de ideeënontwikkeling over de ‘rest van het voortgezet’ toe. Dat is iets te veel eer. De stuurgroep heeft slechts als taak een uitwerking te verzorgen van de profielnota's. Dat beperkt het aandachtsgebied tot de tweede fase van het voortgezet onderwijs en het woord ‘uitwerking’ geeft tevens aan dat de ontwikkeling van ideeën niet begonnen is bij de stuurgroep maar al een langere geschiedenis kent.

De tabellen in Levende Talen waar u naar verwijst zijn ter kennis gebracht van de stuurgroep. In een gesprek met deze vakorganisatie is door de stuurgroep aangegeven dat er meer ruimte gezocht zal worden voor de talen. Bovendien is over de betrekkelijkheid van de door Levende Talen gepresenteerde getallen gesproken (de betrekkelijkheid is door deze vereniging onderkend, het ging immers om een enigszins toevallige vergelijking van van stuurgroepstudielast en lessentabel op een willekeurige school, waarna de lessentabel werd omgerekend naar fictieve studielast). In het meinumner van Levende Talen wordt overigens kort verslag gedaan van dit gesprek door de deelnemers namens deze vereniging.

De keuze van de resterende moderne vreemde talen zal volgens ons ook in de profieldelen mogelijk zijn. Overigens acht ik uw beeldspraak m.b.t. het vrije deel (hetgeen iets anders is dan de ‘vrije ruimte’ in de basisvorming) niet erg motiverend. Het lijkt alsof u door te kiezen voor het woord ‘ghetto’ een door de leerling vrij te kiezen deel in het pakket sterk afwijst en ik kan niet geloven dat dit ook werkelijk uw bedoeling is.

De stuurgroep heeft volgens uw commentaar de eerdere nota's van de commissie Braet en de commissie Van Els in de la laten liggen. Ik kan u verzekeren dat dit niet het geval is. Wel komen wij tot het inzicht dat het literatuuronderwijs aan een zekere 'verfrissing' toe is die het literatuuronderwijs aantrekkelijker en effectiever voor meer leerlingen kan doen laten zijn. Wij achten een cultureel en kunstzinnig vak waarin de literaire component substantieel zou moeten zijn een verbetering in vergelijking met de huidige situatie. Ik begrijp uit de toon van uw brief dat het woord 'effectief' wellicht bij u een negatieve gevoelswaarde heeft, maar ik verzeker u dat de stuurgroep met dit woord niet alleen 'rendementsaspecten wil verwoorden. U aarzelt zelf of u de stuurgroep zo'n oplossing wil suggereren, maar in de laatst twee alinea's van uw commentaar levert u, blijkbaar schoorvoetend, de nodige argumenten. Ik acht het dan ook niet uitgesloten dat wij in de nabije toekomst, als de vakinhouden van de verschillende vakken geformuleerd zullen gaan worden, gebruik zullen kunnen maken van uw expertise op dit gebied.

Ik hoop u duidelijk gemaakt te hebben dat uw expertise uiteraard welkom is, maar ik hoop u ook duidelijk gemaakt te hebben dat ik eerder geloof in het begrip 'creativiteit' dan in het begrip 'dogmatiek'. Ik acht derhalve de polemieek op grond van niet volledige informatie niet altijd het juiste middel om te werken aan iets wat broodnodig is: de verbetering van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Wellicht dat in een constructieve dialoog veel zichtbaar wordt van uw ideale 'bovenschool'.

Hoogachtend,



Drs. N.J. Ginjaar-Maas

Voorzitter van de Stuurgroep Profiel.

Boekbesprekingen

‘Entrez dans la Littérature Française comme dans un jardin.’

Met deze zin op de achterflap van het boek *Littérature Française, Panorama du Moyen Age à nos jours* wordt de lezer uitgenodigd binnen te gaan in de wereld van tien eeuwen literaire geschiedenis.

Het is geen dik boek, 48 bladzijden slechts. Hoe kan dat ooit een panorama bieden van de Franse literatuur van de Middeleeuwen tot heden? Heel simpel, je voegt een ‘affiche à lire’ toe van 70 bij 100 cm waarop je een overzicht geeft van de belangrijkste literaire perioden (in een verticale kolom in het midden). Daarnaast geef je voor de genres: ‘Roman, Poésie et Théâtre’ de belangrijkste auteurs en/of werken gegroepeerd rond een bepaalde notie, ‘roman de mœurs’ of théâtre satirique’ bijvoorbeeld. Aan beide uiteinden geef je een overzicht van de gebeurtenissen en invloeden (rechts) en ideeën (links), die op hun beurt weer geflankeerd worden door fotootjes en illustraties van belangrijke Franse auteurs. Hopelijk maakt de tekening het een stuk duidelijker. Hoe hoger je ‘leest’, hoe jonger de literatuurgeschiedenis. In het uiterste topje worden Erik Orsenna (1948), Yann Queffelec (1949) en Mearc Cholodenko (1950) genoemd.

En dat alles tegen de achtergrond van een gekleurde rozenboog die uitzicht biedt op een bruin-grijs-blauwe natuurscène. ‘Comme un jardin aux multiples allés et points de vue, l’affiche permet à chacun de s’inventer sa propre promenade (...)’. Er staat ontzettend veel op het affiche en vaak in wel erg kleine lettertjes. De lezer moet als het ware zijn neus op het affiche drukken om de namen te kunnen lezen. Van een meter afstand ongeveer zijn alleen de kopjes te lezen en soms nog met moeite. Het is als zodanig niet bruikbaar om vóór een groep (leerlingen) een duidelijk overzicht te geven. Maar ingelijst en wel op een makkelijk te bereiken plek in de klas kan de leerling zelf een stroming, auteur en werk opzoeken, ‘jusqu’alors dissimulés dans le puzzle d’une histoire trop souvent fragmentée’.

Het ‘livret’ moet beschouwd worden als een ‘complément et introduction à l’affiche’. Het is al een genot om het boekje alleen maar door te bladeren vanwege het prettige formaat, de overzichtelijke indeling, het aangename lettertype en de vele, mooie foto's en illustraties in zwart-wit-grijs, ‘afin qu’il soit plus parlant’.

In het boek en op het affiche samen worden duizend schrijvers genoemd. De bedoeling van de auteurs, Nicole Priollaud, Jean-Louis Ruel en de tekenaar van het affiche, Erik Bouchet, is niet om een compleet overzicht te bieden maar om ‘présenter avec clarté et originalité une vision d’ensemble’. Zij dragen dit panorama op aan allen ‘pour qui lire rime avec découvrir’.

Helemaal verkocht

Na eerst verleid te zijn door het affiche en het uiterlijk van het boek is men als lezer helemaal verkocht wanneer de inhoud daar nog een schepje bovenop doet.

Na een korte geschiedenis van het 'livre', over de uitvinding van het papier en de boekdrukkunst, tot en met het gebruik van de computer en de concurrentie met andere audio-visuele middelen, volgen een verklaring van het 'vocabulaire du livre' (Van 'Codex' tot en met 'Xylographie') en een biografie van enkele grote namen uit de boekdrukkunst.

Een verkort overzicht van moderne en hedendaagse uitgevers rondt dit eerste gedeelte af. Handig te gebruiken om leerlingen, die naast titel en auteur ook de naam van de uitgave moeten vermelden, meer zicht te geven op die uitgaven. Dit geldt ook voor de daarop volgende Franse literaire prijzen en een met foto's en 'Prix Nobel de Littérature' gewonnen hebben.

Een opsomming van literaire critici door de eeuwen heen zal de leerlingen niet zo aanspreken. Een lijst van literaire types en personages des te meer. De oorsprong en enkele karakteristieken van de meeste personages, van wie de naam in de taal is opgenomen, worden hier genoemd. Chérubin, Fantomas, Gavroche, Rocamboles, Rouletabille en Zazie bijvoorbeeld.

Een uitgebreid overzicht van francofone literatuur gerangschikt naar stroming en/of genre is een handig hulpmiddel wanneer men onbekende werken wil behandelen of (laten) lezen.

De namen van de schrijvers van dictionnaires die 'apparaissent à un moment où se manifeste une volonté de normalisation de la langue dans un espace politique déterminé' als Estienne, Furetière, Larousse, Robert zeggen meer dan de titels van de woordenboeken. Dat geldt ook voor Imbs et Quémada als schrijvers van het *Trésor de la langue française* (al vanaf 1971 en dat bij de voltooiing in 1994 zestien delen en een complement zal bevatten). Hierna volgt een lijst van auteurs en werken die behoren tot de genres: 'roman fantastique, science-fiction, roman policier et bande dessinée' die niet op het affiche voorkomen maar die opnieuw een grote bron van keuze vormen.

Het laatste deel voordat de index van auteurs het boek afsluit heet 'Repertoire'. Dit is een opsomming van de noties ('genres, école, mouvement, style', etc.) die op het affiche gebruikt en hier gepreciseerd worden. Het zijn, voor de docent en voor de leerling, beknopte en heldere omschrijvingen, verklaringen en voorbeelden van 'absurde' tot en met 'vaudeville', maar ook van 'félibrige', 'goliards' en 'ouïpo'.

Nee, ondanks de prijs van ruim vijftig gulden zal men zonder spijt dit mooie werk in zijn bezit hebben.

Het boek en het affiche doen zonder meer de naam, van de uitgave 'Editions sages comme des images' (1993, Paris) eer aan. Voor iedere liefhebber een waardevol kado om te krijgen of om zichzelf kado te doen en voor de docent en de leerling een bijzonder prettige reisgenoot op hun wandelingen door de Franse literatuur.

‘Afin d'ordonner, vérifier et compléter ses connaissances facilement et agréablement, si vous prenez la littérature côté jardin!’

Tracey van Poppel

Priollaud, Ruel et Bouchet, *Littérature Française. Panorama du Moyen Age à nos jours* Editions Sages Comme des Images (Paris 1993) ISBN 2-910182-00-2; 48 pp. ± f 50, -.



Externe betrekkingen

Vrouwen in de Franse literatuur Nascholingscursus Universiteit van Amsterdam

De Vakgroep Frans van de UvA organiseert in samenwerking met de Stichting Promotie Literatuuronderwijs en het Belle van Zuylen Instituut een cursus 'Vrouwen in de Franse literatuurgeschiedenis': een serie lezingen als aanvulling op de gangbare schoolboeken.

De toenemende belangstelling voor vrouwelijke auteurs is in de bestaande literatuuroverzichten, althans voor wat het Franse gebied betreft, nauwelijks terug te vinden. Meestal presenteren deze slechts enkele schrijfsters uit de laatste decennia, en dan nog heel vluchtig.

Toch is er een overvloed aan boeiende teksten, waarin een vrouwelijke stem te horen is. De bedoeling van deze cursus is om een aantal van deze teksten te laten zien en daarbij de auteurs in de literaire wereld van hun tijd te plaatsen. Op het werk van elk van de schrijfsters wordt een inleiding gegeven, en daarnaast wordt aandacht geschonken aan de mogelijkheid en wenselijkheid om deze auteurs in de literatuurlessen (m.n. in V.W.O. en volwassenenonderwijs) te behandelen. Aan de orde zullen komen: Marie de France (Drs. C. Hogetoorn), Marguerite de Navarre (Drs. C. Mortagne), Marie-Jeanne Riccoboni (Dr. S. van Dijk), Isabelle de Charrière (Dr. M. van Strien-Chardonneau), Nathalie Sarraute (Drs. H. Ritter), Hélène Cixous (Drs. C. Stevens).

De cursus is ook toegankelijk voor anderen dan docenten Frans: studenten en verdere belangstellenden.

Praktische informatie

Er zijn zes bijeenkomsten op dinsdagen in de maanden oktober en november 1994 van 17.00u tot 19.00u. Ze vinden plaats in het gebouw van de letterenfaculteit, Spuistraat 134, Amsterdam. De kosten zijn f50, -.

Voor nadere informatie en/of inschrijving kunt u zich wenden tot Suzan van Dijk, Vakgroep Frans UvA, Spuistraat 134, 1012 VB Amsterdam. Tel. 020-5254469

Literatuur zonder leeftijd

De belangstelling voor kinder- en jeugdliteratuur groeit. Dat blijkt onder meer uit het rijke aanbod aan symposia en tentoonstellingen en de toenemende aandacht voor jeugdboekenschrijvers en -illustratoren in de media. Ook in wetenschappelijke kring neemt de bestudering van deze literatuur toe. *Literatuur zonder leeftijd*, de opvolger van *Documentatieblad Kinder- en Jeugdliteratuur*, komt aan die belangstelling tegemoet en biedt ruimte voor discussies over de eigenaardigheden, kwaliteiten en grenzen van kinder- en jeugdliteratuur.

Het bevat onder meer essays over de vraag of literatuur (on)toegankelijk is voor kinderen, maar ook hoe leesbevordering, kinderboekenkritiek, de grafische vormgeving van het boek of de ontwikkeling van kinderen passen binnen de literatuur. Deskundigen van verschillende herkomst geven hun visie op kinder- en jeugdliteratuur in de ruimste zin van het woord. Ook andere kunst- en cultuurvormen voor kinderen krijgen aandacht. Naast uitgebreide analyses van kinder- en jeugdboeken wordt de vakliteratuur onder de loep genomen en bevat het tijdschrift verslagen van lezingen en symposia.

Literatuur zonder leeftijd brengt regelmatig themanummers uit. Zo staat het lentenummer van 1994 in het teken van de relatie tussen jeugdtheater en jeugdliteratuur, naar aanleiding van het tweede Stuklezen-festival in Utrecht in november 1993, en besteedt het blad in de laatste aflevering van 1994 uitgebreid aandacht aan het tienjarig bestaan van het Amsterdamse Vertellersfestival.

Het herfstnummer dat in september 1994 verschijnt, is helemaal gewijd aan literaire vorming. Daarin is onder andere te vinden:

Een uitvoerig inleidend artikel dat de ontwikkelingen van de literaire vorming van de afgelopen kwart eeuw beschrijft en probeert een balans op te maken. Wat is er binnen en buiten het onderwijs gebeurt in die tijd en wat betekent dat voor de (nabije)toekomst? Een gesprek met vier deskundigen: Jos van Hest, Ed Leeftang, Wam de Moor en Pieter Quelle.

Vervolgens een gedetailleerde beschrijving van een cursus verhalen schrijven met eerstejaars-studenten van de opleiding Docent Drama aan de Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem. Met aandacht voor diverse verhaalopdrachten, de achtergronden van voorlezen en bespreken van resultaten en aangepaste boekpromotie. Aansluitend een kleine verhalenbundel met voorbeelden die corresponderen met de opdrachten uit deze cursus: veertien heel verschillende verhalen van studenten.

Ook wordt het leerplan *fictie in de basisvorming* onder een kritische loep gelegd. Verder aandacht voor de achtergronden van de Teleac-cursus *Schrijven van gedichten en verhalen* en voor de vraag wat het beleid van WVC is sinds in 1988 Literaire Vorming officieel de zesde discipline van de kunstzinnige vorming is geworden.

Praktische informatie

Literatuur zonder leeftijd is een uitgave van de Stichting ter Bevordering van de Studie Kinder- en Jeugdliteratuur. Zij wil de bestudering van deze literatuur

bevorderen door het verschaffen van informatie en documentatie. Daarnaast organiseert ze met andere instellingen studiedagen, cursussen, tentoonstellingen en leesbevorderingsprojecten. Als donateur van de Stichting (f40, -, studenten f30, -, instellingen f50, -) ontvangt men het blad vier maal per jaar. Losse nummers kosten f17,50.

administratie en redactie adres: Toin Duijx, Postbus 17162, 1001 JD Amsterdam;
telefoon: 020 6363708, giro: 4989181

Nelleke v. d. Graaf n° 28

SARDES en RAIN slaan een brug:

Lezen op school en in het gezin.

James Joyce en Marcel Proust danken hun literaire reputatie voornamelijk aan de kleine culturele elite die hun lijvige boeken doorgeploeterd heeft en die om deze inspanning te bekronen de werken wel tot literatuur móest verheffen. En de leesbevordering dient zich trouwens vooral te richten op mannen. Vrouwen lezen toch wel. Zo vond bijvoorbeeld Karel de Graaf het nodig om naast mij (een vrouwelijk item, blijkbaar) John de Wolf als het typisch mannelijke te plaatsen. John werd gevraagd wat hij zoal las, waarop deze antwoordde dat hij de laatste tijd maar twee boeken gelezen had. De boeken over de Heineken-affaire en over de paskamermoord en dat laatste was hij nu voor de tweede keer aan het lezen. Ach, wat zou de wereld er anders uit zien als hij had gezegd dat hij reikhalzend uitzag naar het volgende boek van één van onze hedendaagse literatoren en dat hij Couperus op zijn nachtkastje had liggen.

Bovenstaande is slechts een greep uit de swingende lezing die *Nelleke Noordervliet* op 1 juni hield tijdens de conferentie 'Lezen op school en in het gezin', georganiseerd door SARDES en RAIN. Het doel van de conferentie was het slaan van een brug tussen de theorie en de praktijk van de leesbevordering. Het Samenwerkingsverband voor Advisering Research Dienstverlening in de Educatieve Sector en de Reading Association in the Netherlands ontvingen aan de Katholieke Universiteit Brabant in Tilburg zo'n 100 belangstellenden, waarvan ongeveer de helft halverwege de dag voor het mooie weer koos.

Veel zon, welk nieuws eronder?

Tussen de rest van de inleiders, die de leesbevordering vanuit andere (wetenschappelijker) standpunten bekeken, was *Nelleke Noordervliet* een schot in de roos. Het feit dat de toehoorders, waarvan velen zich bezighielden met het bevorderen van het leesplezier, luid applaudisseerden voor haar stelling dat men leerlingen best tot lezen mag dwingen, had op zich al sociologische waarde! Zonder

angst voor aantasting van haar wetenschappelijke status kon zij grappige en gewaagde uitspraken doen. Dat de andere lezingen beduidend minder schwung hadden, mag dan ook niet als argument gelden. Wèl dat de nieuwswaarde af en toe tegenviel.

Ludo Verhoeven (KUB Tilburg) concludeerde dat leesvaardigheid en leesmotivatie elkaar wederzijds beïnvloeden, terwijl het onderwijs zich voornamelijk bezighoudt met de leesvaardigheid. Juist de leesmotivatie zou gestructureerd een rol moeten krijgen in het curriculum. Verhoeven zocht de oplossing in het prikkelen van de nieuwsgierigheid door aan te sluiten bij de interesses van de kinderen en door meer aandacht te schenken aan sociale interactie. Dit laatste is bij leesbevordering in het gezin maar heel gewoon (tussen ouder en kind), terwijl het onderwijs hier meestal rakelings aan voorbijgaat. Een andere verbetering van de leesbevordering ligt volgens *Jo Kloprogge* (SARDES) in een verhoogde continuïteit van lezen op school en thuis. 80% van de ontwikkeling van taalvaardigheden vindt immers buiten school plaats en 40% van kinderen met een taalachterstand hebben deze al in de voorschoolse periode opgelopen. Reden te meer om tot een betere samenwerking te komen tussen leesbevorderende instanties, scholen en ouders dus.

Paul Leseman (SCO-Kohnstamm Instituut, UvA) sprak over onderzoek naar de functie van voorlezen bij de leesontwikkeling. Over het algemeen wordt aangenomen dat voorlezen een positieve invloed uitoefent, maar juist in die gezinnen waar voorlezen dan gestimuleerd zou moeten worden, stuit men op problemen. De ouders zijn vaak analfabeet of kunnen moeilijk (hardop) lezen. Bovendien heerst er in die gezinnen geen leescultuur, waardoor het voorlezen al te gauw volgens een schools prestatie-model gebeurt. Zo beleven ouder en kind weinig plezier aan het voorleesuurkje. Veel nut heeft het dus niet, om leesarme gezinnen te betrekken in een voorleesproject, als daar geen nevenactiviteiten bij worden ontwikkeld.

Geluiden uit de praktijk

In de middagsessies onderzocht men de leesbevordering in de voor- en voorschoolse periode, tijdens het basisonderwijs en in de tijd van het voortgezet onderwijs. Wat gebeurt er toch veel op het gebied van de leesbevordering. Er werd onder andere verteld over bestaande projecten, wat voor een enkeling een eye-opener was en voor anderen een geschikte gelegenheid om het naadje van de kous te weten te komen.

Zo lichtte *Ineke Vlug* de Rotterdamse operatie SPEELGOED toe, onder welke naam vorm wordt gegeven aan de intensivering van het onderwijsvoorrangsbeleid ten aanzien van de voorschoolse periode. *Joyce Cordus* van de Averroès stichting Amsterdam sprak over de home-based programma's Opstap en Opstapje, waarin ouders worden gestimuleerd met hun kind leesbevorderende activiteiten te ondernemen. Het project Boekenpret, dat in 1995 van start zal gaan en zich eveneens zal richten op kinderen tot zes jaar, werd besproken door *Itie van den Berg* (Buro Onderwijsvoorrang Emmen).

Met betrekking tot het basisonderwijs maakte Thoni Houtveen (RUU) de balans op van twee jaar Landelijk Project Schoolverbetering. Het LPS richt zich op het verminderen en voorkomen van onderwijsachterstanden en begeleidt scholen in het opzetten van een adequate structuur. De eerste conclusies lijken positief. In juni 1994 zal onderzocht worden of de begeleiding ook de leesresultaten van de leerlingen heeft beïnvloed.

Marianne Meurs deed verslag van de ervaringen met het project Lettergek!. Dit werd door de Provinciale Bibliotheekcentrale Drenthe in 1992-1993 gestart op dertien scholen, met als doel het leesplezier van de leerlingen te vergroten. Daartoe werden schrijvers uitgenodigd, werd samengewerkt met Radio Drenthe, die leestips en een scholierenkwis uitzond, werden leskisten met thema's als 'verliefd' en 'strips' gebruikt en er werd een grootse slotmanifestatie georganiseerd.

In Amsterdam nam KIVO (Kulturele Instellingen en Voortgezet Onderwijs) een project ter ondersteuning van de leesbevordering voor haar rekening. Aan de hand van het thema 'verhuizen' werd een lessenserie opgezet. Door gebruik van tekstfragmenten, persoonlijke ervaringen en een foto-opdracht, zo vertelde *Josine van den Berg*, komen daarbij vooral de persoonlijke motieven en emoties aan de orde. Doelstelling was dan ook het stimuleren van lezen en deze op basis van eigen ervaringen te verwerken.

Dollars

Het belang van dit congres lag niet zozeer in het brengen van veel nieuws, als wel in het tot stand brengen van een ontmoeting tussen leesbevorderaars van verschillende komaf. In de sessies was daar gelegenheid toe en de uitgebreide lunch in het sfeervolle restaurant van de KUB leende zich er ook uitstekend voor. Bovendien kon de bezoeker op de informatiemarkt relevante informatie uit recente onderzoeken inwinnen en het materiaal van verschillende projecten bekijken.

Ook het forum was een wezenlijke bijdrage tot het welslagen van de dag. In Amerika was onlangs grote commotie in de boekhandels, toen een D.J. uit Texas in zijn programma omgeroepen had dat er dollarbiljetten in boeken verstopt zouden zitten. Dolgeworden luisteraars bestormden de boekhandels en lieten geen kaft dichtgeslagen. De D.J. in kwestie verklaarde later dat hij met zijn actie het lezen had willen stimuleren. Met de vraag: 'Is dit leesbevordering?' opende M. Ruardi het forum aan het eind van de dag. Onder haar leiding discussieerden E. Insinger van het WVC, P. Appelhof van O&W, M. Sanders van de Stichting Lezen en L. Popma van de NBLC en C. Vernooy (SARDES) over het leesbevorderingsbeleid. Volgens Popma moet de bibliotheek verbeteringen aanbrengen in haar voorschoolse begeleiding, een min of meer vergeten terrein. Daarnaast moeten de verschillende activiteiten in den lande beter gecoördineerd worden. Daarvoor zal Marieke Sanders zich zeker inzetten. Zij ziet het slechten van de kloof tussen wat er op school en daarbuiten gebeurt en het in kaart brengen en beter organiseren van al bestaande initiatieven als haar voornaamste taak bij de Stichting Lezen. M. Sanders voegt daad bij woord, want door haar installatie als bestuurslid van SARDES tijdens de ledenvergadering die in de middagpauze werd gehouden, verbindt ze in ieder geval al twee leesbevorderende instanties in haar persoon. P. Appelhof zette uiteen dat W & O eigenlijk haar handen al vol heeft aan de leesbevordering in het onderwijs en dat de voorschoolse periode onder de hoede van WVC valt. Maar men staat niet onwillig tegenover overleg hierover met WVC. E. Insinger wees hem erop dat die bedoelde samenwerking

vaak in de fase van welwillendheid blijft steken en dat in dit geval een samenwerking zeer vruchtbaar kan zijn.

Kortom, een congres naar SARDES' en RAIN's aard: een platform. En de brug, waaraan deze dag gebouwd moest worden, is inderdaad van een steviger constructie voorzien; door veel krachten te bundelen en er af en toe iets nieuws aan toe te voegen.

Adressen

SARDES Sweelinckplein 14, 2517 GK Den Haag. Telefoon: 070-3469679.

Fax: 070-3609951

RAIN t.a.v. Drs. Jeroen H.M.W. Clemens. Hogeschool Midden Nederland, FEO.

Postbus 14007, 3508 SB Utrecht. Telefoon: 030-525111. Fax: 030-518186/517851



[Nummer 3&4]

Tsjip

‘Er is een reden om naar de schouwburg te willen gaan, en die is dat je hoopt van mensen iets mee te maken wat je zelf nog nooit hebt meegemaakt, maar dat je toch zult kunnen herkennen. [...] Er wordt je [kijkend naar het hedendaags toneel] een opvatting over de tijdgeest ingewreven, terwijl je zo langzamerhand vindt dat het theater op zoek zou moeten zijn naar iets dat sterker is, of ouder, dan de tijdgeest. En het komt er op neer dat al die eigentijdse avondjes toneel je dezelfde sensatie bezorgen als een avondje zappen voor de tv: het is alsof je de personages nooit echt leert kennen, alsof hun verhalen eigenlijk bijzaak zijn, en hun lot iets dat buiten ze om gaat. [...]

Dit zou de moeite van het boekstaven niet waard zijn als er niet ook nu en dan iets te zien is waar je wel van onder de indruk bent. Zo'n voorstelling is *Britannicus*, van Jean Racine, door Het Nationale Toneel, regie Ger Thijs. Een minder eigentijdse vertoning is moeilijk voorstelbaar. Racine streeft naar iets onmogelijks: hij wil met zijn hoofdpersoon, Nero, het ogenblik zien te lokaliseren waarop een mens de stap ten kwade zet. [...]

Britannicus gaat, in tegenstelling tot veel “eigentijds” toneel, over daders, niet over slachtoffers. Over mensen die de schuld van hun falen nimmer bij anderen kunnen leggen, en die bovendien ijzingwekkend goed van zichzelf weten waarom zij handelen zoals zij handelen. Alleen al daarom zou één Racine per jaar voor iedereen die wel eens uitspraken van morele aard wil doen verplichte kost moeten zijn. [...]

Iemand heeft Racine's personages vergeleken met mensen die van een rotswand vallen, doodsangst uitstaan, en toch zichzelf blijven bekijken van een afstand, “met een uitzonderlijke helderheid”. En het fascinerende is dat wat voor de personages geldt, ook voor Racine geldt: hij is een meesterkraker van codes, een onnavolgbaar regisseur van andermans liefde, een weergalozse schaker met de verwachtingen van zijn publiek. Zijn stukken zijn in dubbel opzicht tragisch. Niet alleen de personages zijn gevangen in hun zelfbewustzijn - de schrijver is dat ook. Hij doet met zijn toneel wat de mensen met elkaar doen: ze kraken als oesters. Goddank, zeg je na afloop, was het maar toneel.’

Willem Jan Otten, Op het punt van exploderen. In: *CS NRC Handelsblad*, 4 november 1994.

Redactioneel

Van Kooten en De Bie in bed, schakelend van ‘goed’ naar ‘slecht’, en van de sigarenvoorzienaar naar de leraar klassieken met kind en vrouw. Ons wordt vanaf het scherm het dualisme bijgebracht. Het digitale tijdperk is er en wij kunnen niet meer terug. Vlaamse lezers hebben de bijdrage van Ronald Soetaert en Guy Van Belle mogelijk reeds gelezen. Ze is belangrijk genoeg om hier af te drukken en dat doen wij dus.

En tweede koppeling met de actualiteit: Durlacher kreeg de AKO Literatuurprijs, die Matsier evenzeer had mogen hebben (ja, wat een prachtig boek!), het gaat om boeken die het bespreken en didactiseren ten volle waard zijn, maar wij gaven de voorkeur aan *De tweeling* van Tessa de Loo, in leeskringen een ongeëvenaard succes, en hoe verdeeld ook ontvangen in de literaire kritiek: een roman die lezers van lezers onderscheidt. Naar leeftijd, geslacht en literaire voorkeur.

In dit dubbelnummer hebben wij eindelijk ruimte voor een paar belangrijke bijdragen die ook van de lezer wat meer rust en tijd vergen. Dat is allereerst de vertaling van een Franse studie van het begin van de roman door literatuurdidacticus Jean Verrier. Hij laat overtuigend zien hoe interessant het is om dikwijls verwaarloosde facetten van een boek als de buitenkant, de titel, de hoofdstukindeling, tezamen door Genette aangeduid als de paratext, bij de lectuur te betrekken. We zijn Henriëtte Bossinade en Veronique Driedonks dankbaar voor de lang niet eenvoudige vertaling. Het stuk is om de vele verwijzingen naar titels en auteurs van belang voor de docent Frans, maar het kan door ieder ander gebruikt worden. Er wordt intussen gewerkt aan een variant voor de Nederlandse situatie.

Een tweede bijdrage van grote betekenis achten we het stuk van Theo Witte over de vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs in de tweede fase. Tijdens de Nijmeegse conferentie van 1992 gaf hij hiertoe de aanzet. Hij werkte zijn lezing uit voor het conferentieboek *Een zoen van Europa*, dat op het punt is van verschijnen (zie elders in dit nummer). Het lijkt of de docenten van het Lindenholt College te Nijmegen met hun vak ‘algemene literatuur’ positief reageren op Wittes voorstel. Zij waren al langer bezig. Een kort verslag van het initiatief dat Frank Mulders en Pieter Kuipers in 1991 namen.

Het streven naar gemeenschappelijkheid heeft ongetwijfeld bijgedragen aan de herziening van wat er nu eigenlijk in de literatuurlessen gelezen en behandeld kan worden. En in dit opzicht staan de klassieken er het beste voor. Harry Habets laat zien hoeveel er rond de *Metamorfosen* van Ovidius te lezen valt, classica Caroline Fisser en neerlandicus Cor Geljon ontwierpen een lessenreeks rond de Held Odysseus, ook zoals die in het jeugdboek van de pas overleden Evert Hartman wordt beschreven. Ze deden dat onder meer in het kader van het Zeeuwse Sireneproject, dat onder leiding staat van bibliotheekmedewerker Hannie Bruijnooge. Kees Combat doet verslag.

In het hier gebodene is voor een deel te vinden wat Koos Hawinkels als Intercultureel Literatuuronderwijs definieert in zijn beschouwing over deze

vakoverstijgende manier van lesgeven. Maar aan de andere kant is er de literatuur van minderheden, zoals door Joost Minnaard in *Tsjip* 4/2 werd beschreven. Deze vervolgt hier zijn verslag met de bespreking van een drietal belangrijke Aboriginal-boeken voor jongere lezers.

Over de hoofden van die jonge lezers heen wordt wat afgediscussieerd. Het leerplan ‘fictie in de basisvorming’ kreeg van Leo Lentz ongenadige kritiek (zie 4/2). Wij vonden dat de samenstellers recht hadden op een weerwoord. Dick Prak en zijn collega's van SLO geven dat. Voor de moeilijkste categorie leerlingen als het om lezen gaat, ontwikkelde Mirjam van Campen met collega's van het KIVO (zie in haar bijdrage!) het project ‘Met angst en beven’, schrijven en schilderen ineen. Het verdient navolging.

Peter van den Hoven heeft een ruime staat van dienst als criticus jeugdliteratuur. Hij publiceerde zijn verzamelde essays onder de titel *Grensverkeer*. Wij vroegen twee deskundigen op het gebied van de jeugdliteratuur het boek te bespreken: Harry Bekkering doet dit als literatuurwetenschapper. Koos Hawinkels zal, in het eerste nummer van vijfde jaargang, zijn commentaar geven vanuit de literatuurdidactiek.

En onze vaste rubrieken, ze lopen altijd overvol, maar we hebben ze deze keer wat klein gehouden. Tot in de volgende jaargang!



Bij het omslag

Honoré de Balzac, de grote romantische schrijver die, geboren net voor de eeuwwende, de eerste helft van de negentiende eeuw zijn avontuurlijk, en als je er anderhalve eeuw later op terugkijkt, tragikomisch leven leidde, vatte in 1841 het plan op om al zijn werken teannonceren onder de betiteling *La Comédie humaine*. Hij had zijn belangrijkste romans toen al geschreven, zoals *Le Colonel Chabert* (1832), *Eugénie Grandet* (1833), *Le Père Goriot* (1834), *Le médecin de campagne* (1834) en *Le lys dans la vallée*. Romanist Pouillart zegt over de aard van zijn werk: ‘Het oeuvre is realistisch omdat het uitgaat van een nauwkeurige, sympathiserende en intuïtieve waarneming van mensen en dingen. Doch deze ervaringen worden ingeschakeld in zijn eigen geestelijke wereld. De verbeelding gebruikt slechts de werkelijkheid, want de meer dan tweeduizend personages, die hij geschapen heeft, behoren eerder tot de wereld van Balzac, dan tot de groepen waarin hij deze zou kunnen ontmoeten.’ Dat Balzac een schrijver op de grens van romantiek en realisme was wordt algemeen aanvaard. Gaf Walter Scott een historische tekening van de standenmaatschappij in Engeland en Schotland, Balzac toonde zich een kritische beschrijver van de Franse samenleving.

Die menselijke comédie geleedde hij in verschillende categorieën. Zo laat hij Eugénie Grandet deel uitmaken van de *Scènes de la vie de province*, *Le médecin de campagne* en *Le lys de la vallée* van de *Scènes de la vie de campagne*, *Le peau de chagrin* van de *Etudes philosophiques* en *Les Chouans*, een boek uit 1829, van de *Scènes de la vie militaire*. En dan is er *Le Père Goriot*, dat vertelt van een arbeider in een vermicellifabriek die zich door zijn rol tijdens de Franse revolutie en op grond van graanspeculaties heeft weten op te werken en in de hoogste Parijse kringen verkeert. Dat boek rekende Balzac tot de *Scènes de la vie privée*.

In het verlengde van deze dikwijls satirische en tragikomische benadering van de werkelijkheid, maar dan geconcentreerd op de fabel en de parabel die veel directer de satire laten proeven, ligt de uitgave die in 1842 in Parijs verscheen onder de titel *Scènes de la vie privée et publique des animaux* onder redactie van P.-J. Stahl. Deze meneer Stahl - ik vond hem niet in de *Moderne Encyclopedie van de Wereldliteratuur* - schreef zelf een groot aantal van de schetsen waarin een hele menagerie soort na soort centraal staat en in zijn sociale structuur, met alle vertoon van macht en onmacht, wordt neergezet. Ik moet zeggen: geen lectuur waar je anno 1994 van bezeten raakt, omdat al die stukken over leeuwen en vossen en muggen die naar de macht grijpen in het dierenparlement of de collegezaal op elkaar lijken.

Maar Stahl vond verschillende auteurs van naam en faam bereid om hun bijdrage aan het boek te leveren, onder wie beroemdheden. De Musset schrijft bijvoorbeeld over De geschiedenis van een witte Merel, Sand over de wereldreis van een Parijse Mus, op zoek naar de beste regering en Balzac liet zijn routine gelden in schetsen als Leerzaam verhaal oftewel Ezelsbrug. Ten behoeve van dieren die iets willen bereiken en Harteleed van een Engelse Kat.



Ongetwijfeld zijn deze schetsen als veel geestiger te ervaren wanneer je de achtergrond kent, bijvoorbeeld van het sociale leven in Parijs en Frankrijk als zodanig. Maar mogen dan de verhalen, zelfs in de kundige vertaling van Proust-vertaalster Thérèse Cornips, ons minder boeien dan de wekelijkse columns van Battus of Hofland, in één opzicht is *Scènes de la vie privée et publique des animaux* niet te overtreffen, en dat is de wijze waarop het boek geïllustreerd is door Grandville. Bijna alle dieren die hij neerzet zijn onuitstaanbare wezens; zelden word je geroerd of aangedaan, maar eerder zet je al je stekels uit. Dat is precies ook de toon van de schetsen, want zelden of nooit zijn het publieke figuren die ons gemoed weten te verkwikken. Dat wij ons aan hen ergeren, aan hun verwaandheid en verwatenheid, dat heeft Grandville als geen ander begrepen. WdM

Ronald Soetaert, Guy van Belle Schermen met geletterdheid

Laten we beginnen met een beeld. De boekenbeurs in Frankfurt waar Monika van Paemel zich vrolijk van receptie naar receptie spoedt (in opdracht van Ziggurat, het BRTN-kunstprogramma). Zij nadert een poster ('Buch und Media'), loopt een stand voorbij ('Konzepte die Ideen lesbar machen') en stopt verbijsterd voor een zaaltje met computers. En wendt zich met misprijzen af: 'Het software speelpark heeft niets meer met het boek te maken. Het is een ander medium. Over de bedreiging van de beeldcultuur is al heel wat geschreven. We zouden in plaatjes en pictogrammen gaan denken. Maar deze flipperkasten lijken op een goedkoop speelhol. Het is pas als je ziet hoe kinderen door dit spel worden gegrepen dat je je zorgen gaat maken.'

Het lijkt bon ton om over de bedreiging van de beeldcultuur in termen van cultuurverval te fulmineren. Georges Steiner verzet zich al jaren tegen de voortschrijdende afkalving van de klassieke geletterde cultuur. Neil Postman schreef in *Amusing ourselves to death* dat 'de door de televisie geschapen epistemologie' niet alleen inferieur is, maar ook 'absurd en gevaarlijk'.

Schermen - waar ze ook naar verwijzen: tv of computer - blijken voor geletterden een bron van ergernis. In deze bijdrage willen wij in elk geval een andere bron aanboren: we menen dat de kritiek jegens media als tv en computer eenzijdig en kortzichtig is als de schermcultuur en bloc verdacht wordt gemaakt. Zeker als we beseffen welke enorme evolutie vandaag samengebracht wordt in dat zaaltje van Monika van Paemel: 'Buch und Media'. Het is weinig zinvol boeken en andere media tegenover elkaar uit te spelen.

Neem de kritiek van Postman tegen televisie. Uiteraard zijn wij ons bewust van het treurige niveau van de gemiddelde televisie-avond, maar tegelijkertijd vragen we ons af of men nog wel geletterd - op niveau - kan zijn zonder televisie. We hebben het niet zozeer over de weetjes waarmee min of meer geletterden hun dagelijkse conversatie versieren maar vooral over wat geletterden kunnen leren via het scherm, via het beeld, als een superieure vorm van informatie of amusement. Kortom, deze bijdrage gaat over de onderschatting van het scherm, een scherm waarop vandaag woord en beeld, fictie en informatie verschijnen. Een genuanceerde verdediging lijkt ons daarbij noodzakelijk.

Trouwens, tv en film zijn als beeldcultuur allang een wezenlijk onderdeel van geletterdheid. Dit jaar constateerden wij bijvoorbeeld dat in drie VPRO-uitzendingen ('Zomergasten', 'Geleerd in augustus' en 'Woord en Beeld') ruim gebruik werd gemaakt van beeldcitaten om bijzonder boeiende gesprekken te illustreren. Het leek erop alsof de VPRO een offensief voerde om te tonen dat de inhoud van geletterdheid inderdaad ook uit tv- of filmfragmenten kan bestaan.

Wij denken dat diegenen die bijvoorbeeld de programma's met Peter Sellars of Edgar Reitz deze zomer niet gezien hebben, iets minder geletterd zijn. Maar kom, laten we niet in de fout van de literair geletterden vervallen, en tegen elkaar opbieden. Wat die interviews betreft, is het ook zo dat via de dialoog,

het gesproken woord, kennis op een eigen manier overgedragen wordt. Op zijn best keert de televisie terug naar een vorm van orale cultuur waarbij het ritme van het gesproken woord aan de presentatie een bijzondere kracht geeft. Dialogen en discussies creëren mogelijkheden om via tegenspraak, nuancering, consensus... een bepaalde kwestie uit te diepen. Wij hebben zeker even veel over nationalisme geleerd uit de interviews van Michael Ignatieff als uit om het even welk boek. Niet alleen hoorde en zag je mensen van vlees en bloed die aan het woord kwamen over wat hen beroerde, het was ook mogelijk discussies te volgen waarin de sprekers uitgedaagd werden om de essentie van hun denken te formuleren. En zonder één boek van Dennett of Toulmin te lezen, was het mogelijk om gefascineerd te raken door wat zij zelf als essentie van hun werk met Kayser bespraken (VPRO-serie 'Een schitterend ongeluk'). De interviews van Kayser met Konrad, Steiner, Marquez en Semprun lijken ons een literaire ervaring; het waren essays in beeld. Ach, we weten wel dat het hier om uitzonderingen gaat, maar wie zorgvuldig selecteert - uiteraard ook in het buitenlandse aanbod - kan wekelijks iets beleven dat het bewaren op video waard is.

Waarom zou er geen boek worden gemaakt voor het scherm, waarin tekst te lezen is, afgewisseld met mondelinge uitleg en discussie? Op de conferentie 'The Doors of Perception' (Amsterdam 1993) kon men daar al een mooi voorbeeld van zien en lezen: Marvin Minsky's fascinerend boek *Society of the Mind* wordt heruitgegeven op CD-rom. Tijdens het lezen komt Minsky in hoogsteigen persoon zowaar vanachter een boekillustratie gewandeld om meer uitleg te geven bij een fascinerende passage.

Maar zo zijn we bij computertoepassingen gekomen - het software speelpark - waar ook zoveel bedreiging voor dé cultuur blijkt van uit te gaan, terwijl er hier sprake is van één van de belangrijkste verschuivingen van de 20ste eeuw. De computertechnologie digitaliseert onze cultuur, en zo wordt het mogelijk woord, beeld en klank op één medium samen te brengen. En dat is spannend. Het is uitermate kortzichtig steeds te wijzen op commerciële uitwassen - wrede videofilms & spelletjes en onnozele spel- & praatprogramma's - om zo een hele schermcultuur af te wijzen. Terwijl natuurlijk dezelfde onnozelheid en wreedheid ook in boeken bewaard wordt. Een geletterde reactie vraagt meer nuance.

Niet dat wij u willen bekeren tot louter beeld. Wel willen wij u verleiden om het scherm au sérieux te nemen. Wie tussen woord en beeld kiest, wordt het slachtoffer van zijn eenkennigheid voor bijvoorbeeld het geschreven woord.

Wie dus het zaaltje van Monika binnengaat mag zich uiteraard ergeren maar dient zich te realiseren dat daar een belangrijke sprong in onze cultuur te zien was, vergelijkbaar met de uitvinding van de boekdrukkunst. Maar dat lijkt dan wel typisch menselijk: ook toen de boekdrukkunst het licht zag, waren velen blind voor het belang van die revolutie.

Boek en machine

Als we een revolutie meemaken die te vergelijken is met de Gutenberg-revolutie dan kunnen we ook wat van het verleden leren. We constateren bijvoor-

beeld dat transformaties in het denken, lezen, schrijven en handelen o.i.v. een nieuw medium niet van de ene op de andere dag gebeuren. Het gaat om honderden jaren evolutie, waarvan we de resultaten vandaag als ‘natuurlijk’ beschouwen. Bijvoorbeeld, op het moment dat de boekdrukkunst ontstaat op het einde van de 15de eeuw is men zich tijdens de eerste jaren amper bewust van de cultuurbreuk die op gang komt.

Rome (daarmee bedoelen we dan de katholieke kerk) reageerde amper op de boekdrukkunst: drukken was toch hetzelfde als overschrijven?. Maar Luther had het door: voor hem was de boekdrukkunst een godsgeschenk, speciaal uitgevonden - aldus Luther - om het de paus lastig te maken. In elk geval, het duurde een tijdje voor men doorhad welke verschuivingen de boekdrukkunst veroorzaakte.

Zoals we weten: in den beginne was het Woord. En daarna kwam het schrift, dan de boekdrukkunst én dan de computer. Al deze media hebben onze blik op cultuur, geletterdheid en onszelf gewijzigd. Met het schrift en later de boekdrukkunst werd het geheugen als het ware veruitwendigd: het schrift, het boek was een geheugensteun buiten het bewustzijn. En schrift & drukwerk - woorden in beeld - laten manipulatie toe. Met de komst van de computer escaleert dit: het kan allemaal sneller, en het wordt anders.

Het effect van de nieuwe revolutie na Gutenberg komt traag in beeld. Maar één ding wordt al duidelijk zichtbaar: niet het boek is het medium, maar het scherm. En hebben we het niet geleerd van McLuhan: ‘the medium is the message’?

Schrijven en lezen op scherm

Laten we ons verhaal over computers beginnen op het moment dat schermen als tekstverwerkers gebruikt werden. Schrijven werd dan al vlug iets heel anders. Wie op scherm schrijft, kan immers op een vlugge manier zijn gedachten vorm geven, de elektronische tekst is onmiddellijk voorhanden, en is dan een handig object van manipulatie & van interactie. Ook samen schrijven en communiceren over teksten wordt comfortabel. En andere teksten - hele bibliotheken - zijn on-line beschikbaar.

Aanvankelijk - en nog steeds - wordt het lezen op scherm als iets oneigenlijks beschouwd. Schermen missen immers de charme van boeken, zo wordt geklaagd. Maar door te gaan schrijven op scherm, is lezen op het scherm steeds meer ingeburgerd. Zeker als blijkt dat computers zoveel handiger en vlugger informatie toegankelijk maken en laten lezen.

Zoals men zich vaak niet bewust was van de betekenis van de boekdrukkunst, werd dat scherm gebruikt als een alternatief voor papier; en het effect van software op ons denken, schrijven en handelen ontsnapte aan de waarneming. Hetzelfde gold lang voor het tv-scherm dat aanvankelijk beschouwd werd als een doorgeefluik; maar het veranderde al vlug in een scherm op de wereld, een leverancier van een wereldbeeld.

Steeds meer groeit het inzicht dat al die nieuwe technologie op scherm ons denken, schrijven en lezen zal beïnvloeden en (her)structureren. Vandaag worden drukwerk en elektronische tekst met elkaar geconfronteerd, als twee ma-

nieren om met informatie om te gaan. Wat gebeurt er precies als een tekst op scherm komt, bewerkt en bewaard wordt?.

Het merkwaardige is ongetwijfeld dat het om meer dan een scherm gaat, dat scherm hangt immers vast aan een machine. Jawel, onze geliefde geletterdheid komt op een machine terecht. Reden tot ongerustheid, maar ook reden om de verschuiving van tekst naar elektronische tekst, hypertext als een alternatief voor de boekdrukkunst te bekijken. Hoe ontstond hypertext? Wat wordt er precies mee bedoeld en hoe wordt het gebruikt?

Hypertext

Over de mogelijkheden van de computer droomde Ted Nelson: één van de eersten die gefascineerd werd door het ontwerpen van zo'n allesomvattend schrijf-, lees- en informatiesysteem, een machine van geletterdheid. We schrijven 1960. Nelson schrijft een essay en hij legt een traditioneel kaartensysteem aan dat hem echter op diverse niveaus niet voldoet. Hij besluit een cursus programmeren te volgen om een systeem te ontwikkelen dat niet alleen orde brengt in de informatie maar ook in staat is om die informatie - én ook teksten - op diverse niveaus en manieren met elkaar te verbinden.

In hypertext-taal heten de stukken van informatie 'nodes', en dat kan gaan over cijfers, woorden, paragrafen, volledige teksten, hele tekstverzamelingen. Maar niet alleen woorden kunnen tot 'nodes' gepromoveerd worden: ook klank en beeld horen hier thuis. Verbindingen tussen nodes worden 'links' genoemd. Een geheel van nodes en links vormen een netwerk. In een netwerk is elke node verbonden met ten minste één andere node.

Bijvoorbeeld bij het lezen van een toneelstuk van Shakespeare, kan men gesproken tekst beluisteren, een fragment uit een opvoering bekijken, een waaier aan kritische reacties oproepen en allerhande informatie opvragen zoals woordenschat, historische achtergrond, karaktertypering, de architectuur van het theater van toen (the Globe Theatre), de biografie van de schrijver..

Informatie in zo'n netwerk ziet er dus anders uit dan in een boek, het netwerk doorbreekt de structuur van boeken. De gebruiker kan actief doorheen het netwerk navigeren, kan de informatie ordenen en herordenen. In boeken kan dat ook, maar op computers kan het vlugger en comfortabeler.

Zo ontstaat een nieuw medium als gevolg van een technologische revolutie, een medium dat ons denken en onze expressie verandert, een medium dat een nieuwe praktijk en retoriek, een nieuwe theorie vereist. 'Nieuw' klopt in feite niet, want wat hier technologisch gebeurt, hangt al langer in de lucht.

Kennis als constructie

Wat we hierboven geschreven hebben over elektronische communicatie-netwerken - met als voorbeeld hypertext - weerspiegelt op een merkwaardige manier de moderne

verhouding jegens informatie en kennis; een relatie die ook wetenschapsfilosofisch en kennistheoretisch kan worden ondersteund.

Kennis wordt immers steeds meer omschreven als een constructie die ontstaat als iets dat in gemeenschap, in dialoog groeit - als gevolg van onderhandelingen. Als we het over teksten hebben, impliceert dit dat een tekst zijn beteke-

nis krijgt als onderdeel van een traditie. De tekst gaat functioneren in een netwerk van andere teksten.

De teksten waarmee relaties opgebouwd worden zijn in de boekencultuur vaak niet rechtstreeks voorhanden, terwijl computers die binnen handbereik brengen. En door de technologie worden de netwerken nu letterlijk op scherm zichtbaar. Door een tekst op scherm te lezen krijgen we een ander beeld van wat een tekst kan zijn. Zoals we hierboven gezien hebben kunnen stukken tekst een eigen leven leiden, maar ook hiërarchieën kunnen door elkaar gehaald worden. Bijvoorbeeld voetnoten kunnen uitgroeien tot boeken en bibliotheken.

Wie door een hypertext bladert of beter gezegd, navigeert ondervindt aan de lijve een andere leeshouding die spoort met de manier waarop heel wat moderne leestheorieën (Iser, Ricoeur, Fish, Bruner) het lezen leven ingeblazen hebben: als een produktieve bezigheid.

Kortom, door de tekst op scherm te brengen, vervagen niet alleen de grenzen tussen teksten, ook de grenzen tussen schrijvers en lezers veranderen. Ook in het onderwijs zijn grensveranderingen te signaleren: door nieuwe manieren om met tekst en informatie om te gaan wijzigt niet alleen de inhoud maar ook de methode, de relatie tussen leraar en leerlingen wordt anders, en de instituties waarin onderwijs gegeven wordt zullen zich moeten aanpassen.

Onderwijs

Zoals hierboven al gesteld, stimuleren de nieuwe media een actieve benadering van kennis. Hiermee sluiten hypermedia-ontwikkelaars - bewust of onbewust - aan bij moderne onderwijskundige inzichten waarin afgestapt wordt van louter kennisoverdracht ten voordele van aandacht voor het leerproces. De technologische vernieuwing bestaat erin dat de computer in dat proces verschijnt als ondersteunende processor.

Door de technologie kan ook makkelijker een beroep gedaan worden op achtergrondinformatie waardoor het interdisciplinair karakter van alle kennis in beeld komt.

In een hypertext-toepassing over de Nigeriaanse schrijver Wole Soyinka verzamelen Amerikaanse literatuurstudenten naast teksten, annotaties en illustraties ook historische, sociaal-culturele en antropologische studies. Bij het lezen van de literaire tekst worden verklaringen gezocht in begeleidend materiaal, dat desgewenst simultaan op scherm kan worden gebracht.

Uit zo'n voorbeeld blijkt dat niet alleen de grenzen van kennisgebieden of vakken vervagen, maar dat ook de muren van scholen, klassen en bibliotheken worden doorbroken. Het computerscherm maakt van de klas een virtuele ruimte van waaruit leerlingen en leraren contact hebben met andere scholen, andere bibliotheken, andere instellingen ... De computer is dus niet alleen een bron van kennis, maar creëert ook een nieuwe omgeving. De gebruikers worden gestimuleerd om hun informatie te delen, én over die informatie in dialoog te treden (samenschrijven, revisies maken, participeren in netwerken....).

Dit houdt dan niet in dat een leraar overbodig wordt, hij krijgt echter wel een

nieuwe rol. En ook dit spoort met de veranderende visie op de functie van de leraar als begeleider i.p.v. conservator van kennis. Hij wordt - om in computertaal te spreken - de Sysop (system operator) die het leren op gang houdt, met inzicht in doelstellingen, met advies over vaardigheden die het actieve en sociale karakter van leren ondersteunen. Maar ook computertoepassingen in de klas kunnen didactisch verantwoord zijn: wie kan nu tegen software zijn waarin een soort 'leraar in een box' meegegeven wordt: software die iets weet van wie leert (het leerling-model), wat geleerd wordt (de kennisbasis), hoe iets moet geleerd worden (het expert domein). Het resultaat is een uiterst geduldige leraar, steeds bereikbaar.. - die zelden machinaal reageert.

Tot slot willen we nog eens beklemtonen dat het om meer gaat dan het verbale. Via multimedia kan heel wat gesimuleerd en gevisualiseerd worden. Eén beeld leert soms meer dan duizend woorden.

De klachten over de overschatting van de beeldcultuur in onze moderne maatschappij, gaan voorbij aan de onderschatting van het gebruik van het beeld in het onderwijs. Het gaat dan over meer dan louter illustraties.

Actief omgaan met het beeld werkt motiverend en sluit aan bij correcties die vandaag kunnen worden uitgevoerd op een te verbaal, te passief, te analytisch... onderwijs. Deze denk- en leerwijzen lijken sterk verbonden met de manier waarop kennis in een boek wordt gepresenteerd. Hypertext-toepassingen belichten een andere relatie tot kennis: dynamisch, synthetisch en vooral meer associatief en intuïtief. En precies die invalshoek belooft een noodzakelijke aanvulling te zijn voor de modernisering van het onderwijs.

Het is zeker niet onze bedoeling de menselijke intelligentie te splijten in een aantal contrasterende paren: woord versus beeld, boekdrukkunst versus elektronische tekst, statisch-dynamisch, ouderwets-modern, enz.

De uitdaging bestaat erin de sterke kanten van beide polen of denkstijlen met elkaar te verbinden. Precies het scherm creëert mogelijkheden om het verbale - geschreven & gesproken woord - en het audio-visuele samen te brengen. Daardoor veranderen de grenzen en de inhouden van de geletterdheid. Over de inhouden van en de houding tegenover culturele geletterdheid handelt het volgend deel.

Bloemlezingen

Eén van de belangrijkste problemen van het literatuuronderwijs vandaag kan in beeld gebracht worden door te wijzen op het feit dat de leraren en leerlingen die in een klas samenzitten, deelnemen aan aparte culturele en sociale netwerken. Iedere geletterdheid zit vaak op een bepaalde manier opgesloten in zo'n web. De vraag voor een modern (literatuur)onderwijs luidt: hoe verbinden wij die netwerken? En welke verbinding kan als 'geletterdheid' tellen?

In een onderwijsproject (RUG) behandelen we dit probleem vanuit Europese klassieke teksten als *Robinson Crusoe* van Defoe en *Don Quichote* van Cervantes. Het zijn klassieke werken die veel met onze geletterdheid te maken hebben. Vele lezers werden via deze verhalen (vaak bewerkingen ervan, jeugdversies, filmversies,

stripverhalen) geïnitieerd in de literaire cultuur. Het zijn ook verhalen die aan het begin van onze romantraditie staan, en die bin-

nen de westerse cultuur gebruikt werden om iets over die cultuur te vertellen (Cervantes, Defoe, Shakespeare en de bijbel zullen wel ongeveer de meest geciteerde namen zijn).

Op een geletterde manier omgaan met deze teksten impliceert o.a. verwijzingen kunnen herkennen, de tekst in een netwerk kunnen plaatsen, zowel louter literair als in een ruimer kader.

Goed onderwijs zou leerlingen moeten leren navigeren doorheen deze netwerken waarbij ook hun eigen leefwereld een plaats krijgt. Laten we ons hier toespitsen op het probleem van de tekstverzameling. Wie zo'n verzameling rond bijvoorbeeld *Robinson Crusoe* samenstelt, wordt geconfronteerd met een web aan verwijzingen. En het gaat verder dan het woord alleen: ook tekeningen, schilderijen, muziek, films, video, stripverhalen ... spelen een belangrijke rol in zo'n intertekstueel netwerk. Nogmaals, de bedoeling van zo'n verzameling is de gebruikers een eigen weg te laten vinden doorheen het materiaal. Onze eigen ambitie bestaat er ook in om zo'n netwerk aan teksten beschikbaar te maken, waarin de gebruikers kunnen grasduinen en keuzes maken. Op die manier leren ze ook met informatie omgaan vanuit diverse perspectieven (interdisciplinair); ze leren de canon kennen als een historische constructie; ze krijgen inzicht in het dynamische karakter van literatuur via de vele mogelijke correcties en bewerkingen (waaruit de invloed van Robinson Crusoe spreekt)...

Door de omvang en heterogeniteit van het materiaal is een dergelijke teksten beeldverzameling als gedrukte bloemlezing een onmogelijke onderneming. De computer komt de leraar ter hulp om een levendige en min of meer levende bloemlezing te maken waarin hij makkelijker nieuw materiaal aanspreekt en toevoegt om in te spelen op vragen van leerlingen, om nieuwe maatschappelijke thema's te behandelen, om aan te sluiten bij nieuwe genres die in de moderne maatschappij ontstaan.

Geen wonder dat een strakke canon het produkt is van de boekdrukkunst, waarin maar traag gereageerd kan worden op correcties. Een hypertext of hypermedia toepassing sluit dus meer aan bij recente visies op canonvorming in de literatuurwetenschap.

Postmoderne literatuur en literatuur

Wij hebben het al een paar keer vermeld: de literaire theorie, de filosofie lijkt de technologie geestelijk allang voorbereid te hebben. Hypermedia laten zich lezen als een letterlijke toepassing van moderne filosofische inzichten.

Wat we hierboven schreven over nodes, links en netwerken komt - ook wat woordenschat betreft - sterk overeen met de manier waarop Derrida, Foucault, Barthes, Bakhtin de cultuur getypeerd hebben. Roland Barthes schreef reeds in 1968, we parafaseren zijn proza: het besef groeit dat de tekst niet langer meer leidt tot een éne, dé enige theologische betekenis die teruggaat op de auteur als een soort God. Neen, moderne teksten creëren een ruimte waarin diverse teksten samenkomen en botsen.

Opvallend ook is het feit dat het navigeren in zo'n ruimte van informatie en teksten een gevoel creëert dat precies vandaag in het postmoderne denken zo

centraal staat: het feit dat het perspectief van waaruit we lezen kan wisselen en moeilijk aanspraak kan maken op autoriteit om het hele systeem te overzien (het centrum als functie bij Derrida). De literaire critici die het postmodernisme begeleiden typeren bijv. een postmoderne roman als volgt: ‘Elke tekst is een node in een multidimensionaal netwerk, één van de ontelbare nodes (...). Samen maken ze geen wandtapijt. Geen coherent beeld verschijnt, er is niemand die geen deel uitmaakt van het werk, er is geen positie buiten het netwerk..’

Maar niet alleen de theorie probeert uit het boek te ontsnappen. Ook in de literatuur zelf zijn heel wat teksten te vinden die bij wijze van paradoxaal experiment het boek proberen te buiten te gaan. Onvermijdelijk bij elk experiment worden *Tristram Shandy* van Laurence Sterne, *Ulysses* en *Finnegans Wake* van James Joyce vermeld. Maar de (post)moderne literatuurgeschiedenis staat er vol van: Gerrit Krol, Cortázar (die de lezer aanmaant om zijn roman zomaar ergens te beginnen), Queneau (schreef een soort van sonnettenmachine), Burroughs (de techniek van ‘cut up’), Borges (het verhaal als ‘een netwerk van mogelijkheden’), Calvino (zijn ambitie voor het schrijven van een ‘hyperroman’, of zijn beschrijving van de moderne roman als ‘een groot netwerk’). Vandaag wordt heel wat literatuur als hypertexts avant-la-lettre beschreven. De vergelijking kan voor de lezer nogal geforceerd overkomen, als een vorm van projectie, maar zo werkt het literaire systeem.

Steeds weer staat een nieuwe literatuur - of literatuuropvatting - klaar om nieuwe vormen en functies, effecten te verdedigen. Borges schreef dat elke schrijver zijn voorouders creëert, en zijn eigen stamboom maakt. En Walter Benjamin constateerde dat in de geschiedenis van elke kunstvorm er vaak periodes optreden waarbij kunstenaars aspiraties krijgen die in principe slechts gerealiseerd kunnen worden door een verandering in het medium zelf. En dat impliceert een vernieuwing in de vorm van een technische sprong die uiteindelijk een nieuwe kunstvorm wordt: fotografie, film, video .. zijn er voorbeelden van.

Ook literatuur zal veranderen als het geschreven woord muteert in een elektronische tekst. Elektronisch lezen en schrijven zijn een direct antwoord op de begrenzingen van het gedrukte boek. Ondertussen zijn de moderne kunsten in interactie met elkaar gegaan: literatuur met film, fotografie, video, muziek... Daardoor zal weliswaar niet alles verdwijnen, maar toch zal er veel muteren. En hier moeten we wel nieuwsgierig zijn naar de spannende pogingen om nieuwe genres te creëren met nieuwe media. Ook binnen die nieuwe media zullen er grenzen ontstaan waarmee auteurs moeten leren werken.

Hoe zal zo'n nieuw genre eruit zien?

Babel

Anders in elk geval dan bij de boekdrukkunst.

Wat revolutionair was in de eerste jaren van de boekdrukkunst was niet zozeer de inhoud van de boeken, maar de groeiende toegankelijkheid tot kennis. Gedrukte boeken maakten van de wereld een bibliotheek, in elk huis een plank boeken. Een Babel aan boeken.

Computers helpen ons van het papier af, maar wat krijgen we in de plaats? In elk geval willen we niet suggereren dat we via die Toren van Babel in de hemel terechtgekomen zijn. Maar eerder op een volgende verdieping in die Toren, en zo in een Babel van Informatie.

Als de sprong de logische stappen domineert, als die sprong het gevoel geeft van een verlies aan 'een centrum', dan kan hypertext als medium metaforisch staan voor het postmoderne levensgevoel. McLuhan voorspelde dat de elektronische mens zou vervreemden van de traditionele wereld: alles wat stabiel, uniform en verbonden leek, is immers in beweging.

We leven in een informatiemaatschappij, waarin informatie echter simultaan, discontinu en dynamisch op ons afkomt. Het zijn nieuwe vormen van kennis en ervaring die verschillen van de manieren waarop we met boeken omgaan. In die zin, was zoals we hierboven betoogd hebben, onze postmoderne maatschappij geestelijk klaar voor hypermedia.

We moeten dus wel de trap op naar die nieuwe verdieping in de Toren van Babel. We moeten binnen in het zaaltje van Monika, op zoek naar schermen met geletterdheid.

Dit artikel is de tekst van de lezing uitgesproken op de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 'EEN BEELD VAN BELEZENHEID', die werd georganiseerd door de Nederlandse Taalunie in het Provinciehuis Antwerpen op 5 november 1993. De bijdrage verscheen ook in *De Vlaamse Gids*, jrg. 1994.



Wam de Moor

De Tweeling van Tessa de Loo in klas of leeskring

Men kan dit najaar geen krant openslaan of er staat een stuk in over de bevrijding van een dorp of stad in het zuiden des lands, die nu vijftig jaar geleden plaats had. Deze reeks herdenkingen cumuleert in mei 1995 met de nationale herdenking van de Bevrijding. Met een hoofdletter, want zoals ‘van vóór of na de oorlog’ uitsluitend betrekking heeft op WO II, is dé Bevrijding het ogenblik waarop de nazi's uit stad, streek en land werden verjaagd.

Al dat herdenken heeft de vraag opgeroepen of we nog langer door kunnen gaan met de eenzijdige kijk op dit verleden: aan de absurditeit en gewetenloosheid waarmee Hitler zijn Derde Rijk wilde vestigen twijfelt geen weldenkend mens, maar in hun gevechtmethoden waren de geallieerden ook geen lieverdjes, terwijl het merendeel van de Nederlanders dadenloos toezag hoe vele joodse landgenoten voor de vernietiging werden weggevoerd. Die constatering doet niets af aan de gewetenloosheid van de nazi's, maar helpt ons misschien om over de barrière tussen ons en de nazaten van de voormalige vijand heen te stappen.

De politiek stelt zich intussen voorzichtig de vraag of het tijd is geworden om in de herdenkingen van de 4e, 5e of 8e mei 1995 op een of andere wijze de nazaten van de vroegere vijand te betrekken. De eerste twee data kunnen duidelijk niet; en de Europese wapenstilstand van 8 mei is, zo heeft Kok te horen gekregen van het Voormalig Verzet, al evenmin een mogelijkheid. Jammer. De Clingendaelenquête uit 1992 gaf geen vrolijk beeld van de mening die jongeren hebben over Duitsers, en publikaties die laten zien hoe oudere kunstenaars en politici over de inwoners van de Bondsrepubliek denken vertonen een zeker wantrouwen, zelfs ten opzichte van de huidige generatie politici in de Bondsrepubliek. In de interviewbundel *Duitsers!?* (1990) ziet excommunistisch schrijver Theun de Vries het Duitsland-in-vereniging als de representant van de kapitalistische verwording, spreekt acteur Ton Lutz van ‘een hoogmoedig volk’ waar hij een weerzin tegen heeft, vertegenwoordigt kinderboekenauteur Mies Bouhuys de angst van velen omtrent de Duitse hereniging, en toont politicus Piet Steenkamp zich bedreigd door de macht van een intelligent volk. Hun meningen lijken representatief voor die van de gemiddelde Nederlander.

1. Literaire analyse

1.1 De ontvangst

In deze samenhang is de roman *De tweeling* van Tessa de Loo een werk gebleken dat ruimte scheidt. Dat het boek, gepubliceerd in oktober 1993, een jaar later de *Publieksprijs* van de CPNB verwierf, maar zelfs ontbrak op de shortlist met meer dan twintig titels voor de *Libris Literatuurprijs*, is tekenend voor de ontvangst én de aard van het werk. Het boek helpt ons een inhoudelijke discussie te voeren over onze betrekkingen tot de oosterburen,

maar het is geen werk dat in literair opzicht opvalt door een geraffineerde stijl of een continu samengaan, zoals bij Van der Heijden, van werkelijkheid en verbeelding.

De kritiek van literaire zijde was dan ook niet mals. Arjan Peters (*De Volkskrant*) schreef bijvoorbeeld: 'Wie alle onzin en overbodigs schrapt, ziet Tessa de Loo allengs in Majoor Bosschardt veranderen, en *De tweeling* in een aangeklede Strijdkreet, geschreven onder motto's als: bevordert verdraagzaamheid door malkander het oor te lenen, lenigt malkanders nood, "in principe" is de wereld mooi en groot, und Alle Menschen werden Geschwester'. Jeroen Vullings (*Vrij Nederland*) merkte op: 'Haar personages dobberen stuurloos op een vloed omstandig verhaalde, altijd wel min of meer vertrouwde, geschiedfeiten: razzia's, onderduiken, hongerwinter, aanslag op Hitler, bevrijding'. Van de vijf feiten die Vullings noemt, horen er vier in Nederland thuis - en die zijn inderdaad eerder uitvoeriger en prangender in het werk van Anne Frank, Mulisch, Minco, Reiss en anderen beschreven. Het valt gemakkelijk aan te tonen dat in De Loo's boek nu juist niet het accent ligt op de in Nederland verlopen bezetting, maar op de ontwikkelingen in het land van de vijand zelf. Een kwestie van zorgvuldige analyse.

Overigens maakten deze kritieken zoveel indruk, dat Tessa de Loo niet werd uitgenodigd voor een symposium dat begin september 1994 in het Goethe Instituut werd belegd, met als titel *De rol van de literatuur bij het verbeteren van de betrekkingen tussen Duitsland en Nederland?* Een merkwaardige gang van zaken: op dat ogenblik was al duidelijk dat de roman meer dan welke ook een bijdrage betekent tot het denken over verzoening.

Tegenover deze kritische noten staan de recentere reacties waarvoor die in *NRC-Handelsblad* van 16 september representatief zijn. Reinjan Mulder opperde: 'Wat je ook van *De tweeling* kunt zeggen, het heeft als weinig andere boeken op een zeer toegankelijke manier de bestaande clichés over Duitsland op losse schroeven gezet.' Dirk Schümer, criticus van de *Frankfurter Allgemeine* uitte grote waardering voor de roman: 'Bij die eindeloos vele Nederlandse boeken over de oorlog heeft *De tweeling* mij als Duitse lezer toch verrast. Dat komt door de ongebruikelijke verschuiving van het morele perspectief. Anna, het Duitse tweelingzusje, heeft geleefd onder het nazisme, heeft geen actief verzet gepleegd, en ze was zelfs getrouwd met een officier van de Waffen-SS en toch wekt ze geen afschuw op. Integendeel, ze krijgt onze oprechte sympathie'. Schümer prijst de wijze waarop De Loo zich heeft gedocumenteerd - en daarin wijkt zijn opvatting zeer af van die van voornoemde critici die niets nieuws in de roman ontdekten -. Hij kent de streek waar een der twee hoofdfiguren, de 'Duitse' Anna, haar jeugd doorbrengt. Dat is in het dorp Hörste bij Lippstadt in Westfalen. 'De Loo's beschrijvingen van de machtige katholieke kerk en haar aarzelende verzet tegen de concurrerende wereldbeschouwing van het nationaal-socialisme komen verbazend genoeg precies overeen met de verhalen van mijn grootouders en met bewaard gebleven documenten uit die tijd.'

Het is geen kwestie van bijziendheid of chauvinisme wanneer Schümer het perspectief van juist Anna uitvergroot. Waar Vullings en Peters menen dat

de clichés van de vervolging in de oorlog het individuele leed van de beide hoofdfiguren overspoelen, heeft hij juist oog voor de ‘kleine’ misdaden die Anna's familie aan haar begaat. Als Anna zich na de oorlog in een Haagse tram moet laten uitschelden omdat ze ‘Dankeschön’ zegt, beschrijft De Loo, zo meent hij, precies de gemoedsgesteldheid van de naoorlogse Duitse generatie. Zij ‘voelde voor het eerst wat het voortaan zou betekenen een Duitse te zijn. Schuldig bevonden worden door mensen die niets van je wisten. Niet als individu te worden gezien maar als specimen van een soort’.

Waar Vullings de schrijfster een compleet andere compositie aanbeveelt dan de inderdaad wat monotone reeks ontmoetingen in en rond het badhuis in Spa, meent Schümer dat juist op het formele vertelniveau De Loo's grootste troef ligt. Z.i. worden de twee vrouwen aanvankelijk zodanig beschreven dat zij passen in een vertrouwde morele indeling - de wereld van de ‘Nederlandse’ Louise is in orde, die van de ‘Duitse’ Anna deugt niet - raken zij in het vervolg daarmee behoorlijk in de knoop. Dat Schümer in *De tweeling* vooral een boek ziet met een drang tot rechtvaardigheid stelt hij vast in zijn conclusie: ‘*De Tweeling* is in elk geval te gecompliceerd en te vol met feiten om te kunnen zeggen dat de misdaden van de nazi's erin gebagatelliseerd worden. Het is met geen woord revisionistisch. Als het boek iets rechtzet, is het niet het verschrikkelijke verleden, maar de valse zekerheden van het heden over dat verleden. Zo kleurt *De Tweeling* een historisch panorama in dat de Nederlanders, maar ook veel Duitsers tot dus dusverre gewend waren slechts in zwartwit te zien.’

1.2 De personages

De gevoelens die veel Nederlanders koesteren ten opzichte van Duitsers worden gedeeld door de afwachtende helft van de tweeling die in dit bijzondere boek het perspectief van de lezer bepaalt. Zij is het meisje Lotte dat, na de dood van haar ouders vanwege haar tuberculose in een Nederlands socialistisch gekleurd gezin terecht komt, terwijl haar zusje Anna, tegelijk met haar geboren in Keulen, opgroeit in het keiharde, boerse, katholieke milieu van haar grootouders aan de rand van het Teutoburgerwald. Geboren in 1916, hebben zij elkaar sinds hun zesde jaar slechts twee keer kort en oppervlakkig gezien, wanneer ze bij toeval, vanwege een gemeenschappelijke kwaal, elkaar ontmoeten in een badhuis in Spa. Daar leggen zij aan elkaar uit hoe hun levensdraad zich sedert dat zesde jaar heeft ontsponnen.

Daarbij is Anna degene die een mateloze behoefte aan de dag legt om haar leven in Nazi-Duitsland te rechtvaardigen, terwijl Lotte als het ware de argwaan en de angstgevoelens van de hiervoor genoemden vertegenwoordigt. Tot het laatste moment blijft zij zich, nogal krampachtig, te weer stellen tegen de neiging om zich over te geven aan haar zuster. De lezer heeft dat dan al lang gedaan.

Geen van beiden hebben ze het gemakkelijk gehad met de opvoeders om hen heen. Een grootmoeder, een tante, een oom en de verschrikkelijke Martha Höhnekop degradeerden de intelligente Anna Bamberg tot een lastdier, maar ze braken haar karakter niet. Haar stille eigenzinnigheid maakt het haar mogelijk

de kwellingen van een leven als dienstbode bij de familie Stolz door te komen. Zij vindt steun bij de dorpspastoor, Aloys Jacobsmeyer, een man die haar dwars tegen de regels van het gezag in de juiste adviezen geeft om te overleven. Wanneer ze later huisbewaarder wordt voor een van de weinig sympathieke personages in haar leven, Charlotte von Garlitz, leidt ze een zelfstandig leven, overigens in langzaam gegroeide aanvaarding van het nazisme. Maar ze blijft langs diepe afgronden gaan en als ze in de nadagen van de oorlog, wanneer ze als verpleegster werkt tussen de verminkte soldaten, de ineenstorting van haar wereld vreest, ontkomt zij maar net aan de zelfmoord.

Haar zusje Lotte groeit op in een gezin met een warm levende moeder en aardige stiefzusjes die haar liefderijk opnemen. Maar er is een grote spelbreker in de familie. Dat is de stiefvader, een egocentrische man, die, als de nood het hoogst is, het rantsoen voor zijn zieke vrouw, achterhoudt voor zichzelf. Ofschoon hij altijd bezig is met het draaien van grammofoonplaten, heeft hij geen oor voor het zangtalent van zijn stiefdochter. Voor de wraakgevoelens die hij bij Lotte wekt wordt ze wreed gestraft: zijn ernstige ongeluk (zie p. 115-122) wekt bij haar een gevoel van schuld, dat later diep invreet. Tot driemaal toe schiet zij dan tekort in het beschermen van joodse medeburgers. Eerst is het haar joodse vriendje dat naar Buchenwald wordt getransporteerd (p. 209-213). Dan wordt haar schuldgevoel versterkt wanneer ze de smeekbede van een onderduikster om alvast haar kind mee te nemen naar een veiliger plaats heeft genegeerd, ten einde een beter onderdak te kunnen organiseren, en het kind wordt weggevoerd (p. 237-245). En ten derde male ziet ze een slachtoffer van haar gebrek aan inzicht, ditmaal een oude man (p. 277-281). Lotte lijkt verteerd door dit schuldgevoel. Ze trouwt wel, ze krijgt een gezin met vele kinderen en kleinkinderen, maar het blijft een barst in de spiegel van haar leven. Het maakt haar terughoudend en argwanend en daarmee is de hardnekkigheid van haar houding tegenover Anna mogelijk verklaard.

1.3 Het perspectief

Begin en slot van een verhaal zijn altijd een vergelijking waard. Tekenend voor het verschil in karakterisering van beide zusters is dat zowel in de eerste als in de laatste scene het perspectief ligt bij de minst vertellende zuster: Lotte. Het is Lotte die in het rusthuis te Spa een wildvreemde vrouw op zich af ziet komen ('de ronde gestalte die, naakt als zijzelf onder een badjas van onschuldig lichtblauw, de deur luidruchtig achter zich sloot', p. 11) en zich afvraagt wat een Duitse heeft te zoeken in Spa, terwijl het in Duitsland zelf sterft van de kuuroorden. Het is Lotte die op de laatste bladzij van de roman, 424 bladzijden verder, als Anna's hart het heeft begeven, erkent wat ze al die tijd ervoor heeft geloofd: 'ze is mijn zuster'. Dat is meteen de laatste zin van het boek.

1.4 De compositie

Compositorisch heeft Tessa de Loo het werk door de loop van de geschiedenis laten bepalen. De persoonlijke levensgeschiedenis van de twee vrouwen loopt parallel aan en wordt bepaald door de historische werkelijkheid in de twee lan-

den waarin zij na hun geboorte in 1916 te Keulen gescheiden opgroeiden. Het omvangrijke eerste deel ('Interbellum', p. 9-165) roept hun jeugdijaren in de periode tussen de beide wereldoorlogen op, het nog grotere deel 2 ('Oorlog', p. 167-363) de oorlogsjaren - voor Anna vanaf september 1939, voor Lotte vanaf 10 mei 1940 -, en het korte deel 3 ('Vrede', p. 365-435) de jaren na mei 1945.

De gewaarwording dat Anna de hoofdpersoon is in deze roman en Lotte niet meer dan een antagonist, is te verklaren uit de volgende analyse.

Ten eerste neemt Anna in de 48 doorgaans korte passages (samen 132 bladzijden) die de herinneringen van beiden verbinden en in het 'heden' te Spa spelen, voortdurend het initiatief, terwijl Lotte zich terughoudend opstelt: wat moet zij met deze vreemde, drukke vrouw, die zo'n typisch Duitse Tüchtigheit aan de dag legt?

Ten tweede ligt het perspectief in bijna de helft van de tekst bij Anna, wier verleden in 29 grote passages van in totaal zo'n 219 bladzijden wordt opgeroepen, terwijl Lotte's ervaringen in 18 passages die tezamen ruim 100 bladzijden tellen verwoord worden. Wat Anna als boerenmeid, dienstmeisje, huishoudster en Rodekruiszuster meemaakt is, mede door het betrekkelijke onbekende dat in haar herinneringen zit opgesloten, ook voor de lezer veel indrukwekkender en aangrijpender dan de oorlogsherinneringen van een Nederlands meisje. Voor wie de oorlogsliteratuur kent zijn de spanningen die gepaard gaan met het verbergen van onderduikers, joden vooral, spertijd, en andere op zich treffende elementen -het is treurig dit te moeten schrijven - nauwelijks meer opmerkelijk.

Ten derde neemt het aandeel van Anna in de loop van het verhaal niet alleen kwalitatief maar ook kwantitatief nog toe - van ruim 40% van de tekst in deel 1, naar 50 in 2 en 52 in 3, terwijl dat van Lotte juist afneemt: van 27% in deel 1, naar 23% in deel 2 en 11% in deel 3. Meer en meer wordt zo ook kwantitatief de indruk bevestigd dat *De tweeling* in feite het relaas is van een mens die zich in haar jeugd staande heeft weten te houden in een liefdeloze omgeving van afschuwelijke, Pruisische mensen, zich later heeft overgegeven aan het Duitsland van Hitler, maar daarin geen gevaar schuwde en bepaald menslievend heeft gehandeld. Het is dat verhaal dat om begrip vraagt voor de 'gewone' burger, levend in het Derde Rijk.

Tenslotte is het welhaast zeker dat de auteur bovenbeschreven gewaarwording van ons lezers -dat Anna de protagonist en Lotte de antagonist is- heeft gewild: het is Anna die aan het slot van de eindeloze dialoog in verhalen, plotseling sterft; het is Lotte die dan eindelijk toegeeft: Ja, 'ze is mijn zuster.'

Die erkenning heeft Lotte een ongelooflijke innerlijke strijd gekost. 'Waarom was ze al die tijd blijven steken in de houding van verzet die ze al in het begin had aangenomen?' Dat is de vraag die Lotte zich stelt, wanneer ze haar zuster levenloos aantreft in het veenturfbad, waarin wij lezers háár zagen aan het begin van het verhaal. Overigens: hoe veelbetekenend wordt nu de eerste zin van de roman, uitgesproken door dezelfde Anna die nu in de veenturf is geëindigd: 'Meine Güte, wat is dit hier, een sterfhuis?' (p. 11).

Terwijl het perspectief in de flashbacks bij een van de twee zusters ligt, worden zij van buitenaf gezien in de verbindende dialogen. Die nemen in de drie

delen achtereenvolgens 33, 27 en 37% van de tekst in beslag. De percentages zijn een indicatie dat in het middendeel het verleden sterk overheerst, met een, vergeleken bij dat van Lotte, dubbel aandeel van Anna, terwijl naar het einde toe de dialoog tussen de twee zich verdiept. Nu zijn die dialogen bepaald niet het meest fascinerende deel van de roman; ze worden gevoerd in cafés, het badhuis en tijdens wandelingetjes en bieden weinig variatie. Maar ze zijn toch van belang, als men Lotte en Anna wil zien als de representanten van de Nederlandse en de Duitse beleving van de Tweede Wereldoorlog.

De schrijfster neemt op twee plaatsen in de roman afstand van beide figuren: eerst aan het begin, wanneer zij op p. 15-28 hun gemeenschappelijke Keulse kinderjaren schildert, herinnerd in tien plaatjes van een toverlantaarn; later, zie p. 172-184, wanneer Lotte, in de schemerfase tussen september 1939 en mei 1940 in, voor de oudjaarsavond bij Anna op bezoek gaat, die op dat ogenblik de huishouding doet van een gravin. Ze kunnen elkaar niet bereiken, daarvoor is het verschil in cultuur en omgeving te groot.

1.5 De titel

In dit verband het volgende. Titels betekenen voor De Loo niet veel, blijkbaar. Haar debuutbundel had weliswaar een titel die je bij blijft, maar *De meisjes van de suikerwerkfabriek* (1983) voegt op zichzelf niets toe aan de verhalenbundel als zodanig; zo'n titel beperkt zich in uitstraling tot dat ene verhaal. *Het rookoffer*, de titel van het boekenweekgeschenk 1987, is intrigerend, in zoverre dat het niet meteen te zien is waarom de auteur haar verhaal van een verloren liefde tussen een lerares en een leerling zo genoemd heeft. Maar wat gezegd van titels als *Meander* (1986) en *Isabelle* (1989)? De eerste moet het verhaal afronden van een zweverige leefgemeenschap kort na de jaren zestig, van mensen weggevlucht uit de turbulentie van de grote stad. De tweede is het etiket op een wonderlijke vrouwengeschiedenis, waarin de kunstenares Jeanne, een aartslelijke, gefrustreerde vrouw, haar haat tegen het leven uitleeft op de zo geslaagde, mooie Isabelle. Ik kan me daar wel een boeiender titel bij voorstellen.

De tweeling is als titel enigzins misleidend: Anna en Lotte zijn geen eeneiige tweelingen, maar twee-eiige, verschillen uiterlijk in hoge mate en zijn zeer verschillend van karakter: extravert en introvert. Beter is het de titel te zien als de aanduiding van twee mensen die, met een zelfde wieg als begin van hun leven, een zo volkomen verschillende weg zijn gegaan.

1.6 Vrouwen en mannen

Met bijvoorbeeld de titel 'De twee zusters' zou De Loo tegelijkertijd verwezen hebben naar een van de kenmerkende trekken van haar werk: haar tekening van vrouwen. 'Van bovenaf gezien lijken alle vrouwen op elkaar' staat op p. 15, maar de moeder van de meisjes springt eruit: ze verdient, ziek als ze is en 'intelligent, ijverig en

betrouwbaar', de kost. Er worden hier nogal wat vrouwentypen neergezet: de zorgzame tante Käthe; het warme middelpunt van het pleeggezin in de persoon van Lottes stiefmoeder; de onverdraaglijke kenau die 'Tante' Martha is; de vrolijke Tante Vicky; de sympathieke gravin die relaties

onderhoudt met de officieren die op 20 juli 1944 de aanslag op Hitler plegen; de verbitterde moeder van Martin; of Anna zelf, op leeftijd ‘een bejaarde Walküre die niet wijken zou’ (p. 13), maar als kind blond en kordaat.

Het boek is een tweevoudige Bildungsroman, het laat zien hoe twee meisjes in verschillende culturen hun verhouding tot de werkelijkheid bepalen. Lotte lijdt onder de wreedheid van haar stiefvader; Anna moet haar hele leven voor mannen én vrouwen zwoegen. Als ze eindelijk een man heeft gevonden op wie ze bijzonder gesteld is, krijgt ze de levensles te horen van het feminisme: ‘Trouw niet. Zie af van het huwelijk, nu het nog kan. Het huwelijk is een uitvinding van mannen, alleen zij hebben er baat bij. Door die ene transactie bezitten ze, helemaal voor zich alleen, een moeder, een hoer, een kokkin, een werkster. Alles ineen, gratis.’ (p. 218). De vrouw die dit zegt verliest aan geloofwaardigheid als blijkt dat zij de man om wie Anna geeft, haar zoon, voor zichzelf wil houden. Die relativering van de waarheid vind ik nu juist wel spannend. Hier lopen, als zo dikwijls, de levenslijnen van de zusters parallel: kort tevoren hebben we gelezen hoe Lotte haar geliefde, een joodse jongen, heeft verloren.

Tot de constanten in De Loo's werk behoren haar drang tot het vertellen van gebeurtenissen, haar psychologisch inzicht en haar observatie van mensen, vooral jonge mensen en vrouwen. Zowel Lotte als Anna maken dingen mee die, zoals ze verteld worden, op zichzelf al *De tweeling* tot het interessantste boek van deze schrijfster maken. En al zijn er zeker wat clichés weg te lepelen uit dit boek, om de duiding van de gebeurtenissen en de wijze waarop de grote oorlog is verweven met de kleine gevechten van alle dag is Tessa de Loo een literair auteur van betekenis, die in leeskring en klas aandacht verdient.

1.7 Een parallele documentatie

Tijdens het lezen van De Loo's roman dringt zich de vergelijking op met het eerste Nederlandse boek waarin de geschiedenis van het Derde Rijk door gewone mensen van binnen uit werd beschreven. De briefwisseling die de historica Hedda Kalshoven-Brester in 1991 onder de titel *Ik denk zoveel aan jullie* publiceerde, is een uiterst belangrijke en boeiende documentatie. De moeder van Hedda Kalshoven was dertien jaar toen zij in 1920 met een transport Duitse oorlogskinderen naar Nederland kwam en bij een pleeggezin in Utrecht werd geplaatst. Negen jaar later trouwde ze met een van de zoons Brester en werd ze doktersvrouw in Nederland. Jarenlang correspondeerde zij met haar familie in Braunschweig. Er kwamen ook vele brieven terug. Die hele correspondentie bleek zich, nadat dochter Hedda zich in 1982 als historica was gaan interesseren voor dat verleden van haar moeder, in een grote kist op zolder te bevinden. Uit de meer dan tweeduizend brieven reconstrueerde en combineerde de dochter de geschiedenis van haar moeders familie in zeven hoofdstukken, chronologisch geordend vanaf 1897 tot 1949. Tezamen met afgedrukte documenten bieden zij een uiterst fascinerend beeld van de manier waarop de gemiddelde Duitser nazigezind werd.

In zijn contrast tussen de ervaringen van de families in Duitsland en Neder-

land is *Ik denk zoveel aan jullie* de parallel van Tessa de Loo's fictionele werk. Aan de authenticiteit van de documenten, op basis waarvan Hedda Kalshoven-Brester het verhaal van haar familie vertelt, kan Tessa de Loo in haar roman niet raken, maar als fictionele variant van de historische werkelijkheid heeft zij in *De tweeling* een belangrijk, pakkend en vaak aangrijpend werk geleverd. Waar Kalshoven-Brester de documenten laat spreken, scheidt de literaire auteur een tweevoudige werkelijkheid die een innerlijke causaliteit bezit. Vooral in de hoofdstukken 5 tot 8 van deel 2 doet de wijze waarop de plattelandsbevolking mentaal wordt bewerkt om Hitlers ideaal te omhelzen heel sterk denken aan de omslag zoals de documenten van Kalshoven-Brester die oproepen. In beide boeken vormt die omslag het hart van het verhaal. Daar juist ligt de sleutel tot begrip.

De Loo's roman dwingt de lezer langs de weg van het inzicht tot een standpunt. Volwassen lezers blijken het boek te ervaren als zeer bevrijdend. Of een lezende schooljeugd dat ook doet, hangt af van de wijze van presenteren, denk ik.

2. Didactische analyse

De omvang van de roman vergt een gedeeltelijk studieuze, gedeeltelijk fragmentarische benadering. In leeskringen zal men op een andere wijze greep krijgen op de tekst dan in de klas. Laat ik eerst iets suggereren voor een aanpak in de leeskring.

Tijdens twee avonden over de roman vroeg ik aan bij elkaar tweehonderd volwassenen om na te gaan wat hen in de roman boeide en vervolgens in hoeverre datgene wat hen boeide te maken had met de inhoud of met de vorm. Het werd volstrekt duidelijk dat De Loo's boek het moet hebben van de inhoud: slechts vier lezers hadden de vorm in gedachten. Alle anderen hielden zich bezig met de vragen die het werk inhoudelijk oproept.

Mij dunkt dat het goed is die vragen uit te werken. Wanneer alle lezers een motief of thema inbrengen is er stof genoeg voor een uitvoerige discussie.

De tweeling leent zich ook goed voor de vraag naar het hoofdstuk dat de lezer het meeste heeft beziggehouden of dat zij/hij zich na sluiten van het werk het beste herinnert.

Gaat men studieus te werk dan zou men bijvoorbeeld alle tussengedeelten, spelend in Spa, eens achter elkaar kunnen skimmen, met weglating van de terugblikken, zodat de dialooglijn zich duidelijker aftekent. Omgekeerd maakt men schema's van de gedeelten waarin enerzijds het leven van Lotte wordt verteld, anderzijds dat van Anna, en op grond daarvan zijn die twee levens in samenvatting te vergelijken.

Voor *close reading* leent zich bijvoorbeeld uitstekend dat mooi geschreven gedeelte waarin de verteller de toverlantaarn als instrument hanteert, p. 15 - 28. Het is het gedeelte waarin de meisjes nog nauwelijks tot bewustzijn zijn gekomen en hun eigenheid ontdekken.

Een ander aspect dat aandacht verdient, is *de relatie tussen historische werkelijkheid en fictionele verbeelding*, hier de samenhang tussen de welbekende feiten van de oorlog en de persoonlijke ervaringen van de meisjes. Als voor-

beeld noem ik het gedeelte vanaf p. 93, dat Anna omstreeks 1933 in bij zusters in een internaat wordt geplaatst, terwijl buiten het klooster Hitler de macht grijpt. Of, wat later, van 130-138, waarin we lezen hoe Anna de sloof wordt van de familie Stolz en geconfronteerd wordt met de naweeën van haar gedwongen verblijf op de boerderij: twee handlangers van de nazi's komen haar vertellen dat ze gesteriliseerd moet worden, want ze zou krankzinnig zijn, aldus de verklaring van haar oom Heinrich, die haar op deze wijze bij zich op de boerderij had weten te houden.

Intussen is wel duidelijk dat met deze soort invitaties tot nadere bestudering van de tekst ook de leerlingen in de klassen 4 en hoger zijn gebaat. Men zou hen eerst eens naar het zgn. *voorwerk* kunnen laten kijken. De schrijfster droeg het werk op aan twee vrouwen: 'Voor mijn moeder en Maria Hesse'. Vraag: Wat zou deze dubbele *opdracht* betekenen? Maria Hesse is de vrouw die in 1986 Tessa de Loo haar levensverhaal vertelde - dat van Anna - en een omslag teweegbracht in haar denken over de Duitsers. De moeder van de schrijfster behoort tot de generatie die de oorlog aan den lijve heeft ervaren. En dan is er het *motto*, een fragment uit een bekend wandelliedje: 'Die Welt is weit, die Welt ist schön, wer weiss ob wir uns wiedersehen'. Probeer daarvan de tegelijk ernstige en ironische werking te duiden a) vooraf: wat verwacht je nu? en b) achteraf: wat zal de schrijfster bedoeld hebben?

Daarna volgen de eerder beschreven suggesties voor de leeskring: welk gedeelte boeit je het meeste en waarom? en: volg Lotte en/of Anna in hun ontwikkeling, los van elkaar of in de wijze waarop ze in de dialogen hun standpunten uiteenzetten en toenadering ervaren; onderzoek de historische werkelijkheid achter dit gedeelte van de roman (bv. sterilisatiekwesitie); en vooral ook: hoe oordeel je over de Duitsers in het algemeen wanneer je deze roman hebt gelezen - is dat oordeel veranderd nu je het boek hebt gelezen of niet?

Bibliografie

- Henri Beunders, 'Het gelukkigste volk ter wereld'. In: *De Gids & Duitsland*. Jrg. 165, nr. 9 (september), 757-767. Zie ook *De Gids* 10 (oktober) 1993.
- Tessa de Loo, *De tweeling*, De Arbeiderspers, Amsterdam 1993, 435 pp.
- Tessa de Loo, *De meisjes van de suikerwerkfabriek*, Amsterdam 1983, 194 pp.
- Tessa de Loo, *Meander*, Amsterdam, 1986, 277 pp.
- Tessa de Loo, *Het rookoffer*, Amsterdam, 1987, 92 pp.
- Tessa de Loo, *Isabelle*, Amsterdam, 1989, 127 pp.
- Hedda Kalshoven-Brester, *Ik denk zoveel aan jullie*. Een briefwisseling tussen Nederland en Duitsland 1920-1949.
- Hedda Kalshoven-Brester, 'Het zwijgen verbroken'. In: *Biografie Bulletin*, 3/2 (1993) 113-121.
- Wam de Moor (red.), *Duitsers!?* Ervaringen en verwachtingen van Mies Bouhuys, Willem Brakman e.a., Den Haag 1990.

Jean Verrier

Aandacht voor het begin van de roman

I De paratekst

Enige jaren geleden verscheen bij Bertrand-Lacoste te Parijs een kleine studie over de betekenis van het voorwerk (omslag, titel, achterflap en dergelijke) voor het begrijpen en interpreteren van de roman. Les débuts de roman van literatuurdocent en -didacticus Jean Verrier is op zichzelf een bewerking voor de Nederlandse situatie waard. Maar na de vertaling door Henriette Lieber-Bossinade en Veronique Driedonks leek het ons de moeite waard om een gedeelte van deze tekst, terwille van het literatuuronderwijs Frans, zoveel mogelijk in de onbewerkte vorm op te nemen in Tsjip. Een latere bewerking kan dan recht doen aan de Nederlandse situatie. In deze Tsjip ligt het accent op het zogenaamde ‘voorwerk’ van de roman. De verwerkingsopdrachten maken een goed didactisch gebruik van de stof in de klas mogelijk.

Voordat een lezer toekomt aan de eerste zin van een roman heeft hij al heel wat aspecten ervan gelezen, gezien, of (in bepaalde gevallen) overgeslagen: het omslag met de naam van de auteur en de titel, een mogelijke illustratie, de achterkant, het voorwoord, enz. Een lezer zal zich hiervan in meerdere of mindere mate bewust zijn: hij kan het voorwoord hebben overgeslagen, hebben nagelaten de opdracht te lezen, maar minder gemakkelijk vergeet iemand de titel van een roman.

Gérard Genette publiceerde in 1987 bij Editions du Seuil een vierhonderd pagina's dik boek waarin hij alle elementen inventariseert van wat hij aanduidt als ‘de paratekst’, dat wat de eigenlijke romantekst omringt. Hij noemt zijn studie *Seuils* (Drempels) omdat de overgang van paratekst naar tekst ongemerkt plaats vindt.

1 Een roman benaderen

De werking van de paratekst ligt meestal in het vlak van beïnvloeding, ja zelfs van manipulatie, die onbewust wordt ondergaan. Dit is ongetwijfeld in het belang van de auteur, maar niet altijd in dat van de lezer. Om deze werking te kunnen accepteren, dan wel af te wijzen, is het goed haar duidelijk voor ogen te hebben.

Als de roman, vanaf de uitvinding van de boekdrukkunst tot aan de drempel van het videotijdperk, in onze maatschappij verschijnt in de vorm van een boek, een ruimtelijk bepaald object, kan de lezer dit object op verschillende manieren benaderen. Zo komt het tegenwoordig vaak voor dat men eerst leest wat er op de achterkant van de kaft geschreven staat: zou dat het ‘begin van de roman’ zijn? En wat is het verband tussen het begin van de roman en het

begin van onze lectuur? Onze vrijheid is slechts betrekkelijk, we kunnen niet op een willekeurige plaats aan de roman beginnen. Ook al biedt de romanschrijver Julio Cortazar zijn lezers in de roman *Marelle* (1963) verschillende beginmogelijkheden (bijvoorbeeld eerst hoofdstuk 73 lezen, daarna hoofdstuk 1, enz.), deze zijn niet oneindig groot en bovendien is de paratekst niet verschillend van die van andere romans. We schetsen even een overdreven beeld van wat er met ons bewustzijn gebeurt vanaf het moment dat we beginnen een roman te lezen.

2 De epitekst

Erover gehoord? Wanneer? Misschien begint de lectuur wel op het moment dat de lezer voor het eerst over een roman heeft horen praten, op school, in een radiouitzending of op de televisie, door een vriend, zodat, wanneer hij op de omslag de titel en de naam van de auteur herkent, hij al is begonnen te lezen, geleid door wat hij heeft horen zeggen. In onze maatschappij kunnen wij het zelfs daarbij laten en na verloop van tijd over de roman praten zonder nog erg goed te weten of men deze werkelijk ‘integraal’ gelezen heeft, of dat men er alleen over heeft horen praten.

Gezien? Waar? Misschien heeft de lezer de omslag van een roman in de vitrine van een boekhandel gezien, of in de krant de verleidelijke recensie van een criticus gelezen, dan wel een montage van kritieken door de uitgever. Dit alles noemt Genette de *epitekst*:

Onder epitekst wordt verstaan elk paratekstueel element dat niet opgenomen is in de eigenlijke tekst van het boek zelf, maar dat als het ware in de vrije lucht circuleert in een fysische en sociale ruimte die zo goed als onbegrensd is.

Het is aan onze lezer onderzoek te doen naar de ‘publieke epitekst’ (perscampagne, gespecialiseerde uitzendingen...) en de ‘privé-epitekst’ (bijvoorbeeld de brief van Stendhal aan Mérimée waarin hij hem de sleutel geeft van zijn roman *Armance*: de mannelijke held, Octave, is impotent).

Na verloop van tijd kan het voorkomen dat de epitekst in het boek zelf wordt opgenomen: correspondentie van de auteur als bijvoegsel (*Armance*), beoordelingen van critici op de achterkant. Zo worden geleidelijk aan de elementen van de epitekst opgenomen in wat Genette noemt *de peritekst van de uitgever*, dat wil zeggen hetgeen onder de directe en voornaamste (maar niet exclusieve) verantwoordelijkheid valt van de uitgever. Het gedeelte van de paratekst dat exclusief onder de verantwoordelijkheid van de auteur valt, bijvoorbeeld de opdracht, zal ‘auteursparatekst’ worden genoemd.

Het gebruik van deze terminologie is niet zonder gevaar. Het is niet zo erg als men de epitekst ‘peritekst’ noemt of ‘peritekst’ en ‘paratekst’ met elkaar verwart, aangezien maar weinig mensen thuis zijn in dit soort taalgebruik. Vervelender is wanneer men denkt iets te analyseren door het een naam te geven, of, erger nog, wat eenvoudig is ingewikkeld maken, en compliceren te

verwarren met bewustwording. Bewustwording bevrijdt, onderzoek stimuleert het ontdekken van simpele maar nog onopgemerkte feiten, het verschaft kleine geneugten, blijft stimuleren tot lezen. En toch maakt het onderverdelen van een studieterrein, er het kader van opmaken door ieder deeltje te benoemen, dat je het beter kunt beheersen. Op voorwaarde dat je dit werk zelf doet.

3 De eerste opdracht

Wat nu te onthouden van deze eerste benadering? Een vraag: *wat is het begin van een roman?* En zijn variant aan de zijde van de ontvangst: *hoe ben ik begonnen deze roman te lezen?* Met als logisch vervolg: alles is gemakkelijker wanneer men het begin van meerdere romans onderling en de lectuur van verschillende lezers vergelijkt.

Verwerkingsopdracht

Stel een eenvoudige lijst op van de verschillende elementen van de paratekst die je voor de eerste zin van het eigenlijke verhaal bent tegengekomen. Vergelijk de door verschillende lezers van eenzelfde roman opgestelde lijsten. Men kan vervolgens een ‘standaard’ - lijst opstellen, die altijd te verbeteren is. Uit de inhoudsopgave van Genette's boek zou onthouden kunnen worden: uitgever, serie, formaat, omslag, persbericht, datum van publicatie, opdracht, opschrift, voorwoord, inhoudsopgave, verschillende mededelingen (inleiding, korte levensbeschrijving, enzovoort).

4 Uitgever, serie, formaat

Een roman verschijnt slechts dankzij een uitgever die een financiële schatting heeft gemaakt op basis van de verwachte ontvangst door het publiek. Op het moment dat wij de roman lezen is hij al het object van een onderhandeling geweest, waarin de uitgever om bepaalde wijzigingen kan hebben gevraagd. Zo kan een uitgever de auteur vragen om een verandering van titel, zoals het geval was voor wat is geworden *La Nausée*, dat Sartre ‘Melancholia’ wilde noemen. Omgekeerd verzocht de Nederlandse romanschrijver J. van Oudshoorn vlak voor verschijnen van zijn debuutroman in 1914 zijn uitgever de titel van *Vae Soli!* (Wee de eenzame!) om te zetten in *Willem Mertens' levensspiegel*. Hij vreesde dat anders zijn pseudoniem bekend zou worden: een kennis had de drukproeven met titel en al op zijn bureau zien liggen.

Onze lectuur wordt ook bepaald door de niet altijd vrijwillige keuze van uitgever die de auteur maakt. Een romanschrijver kan er de voorkeur aan geven te wachten tot zijn boek kan worden uitgegeven door een bepaalde uitgever in plaats van door een andere die hem achter de broek zit. Er zijn immers meer en minder prestigieuze uitgevers. In verschillende mate hebben zij zich ge-

Verrier, Aandacht voor het begin van de roman specialiseerd in bepaalde types romans. De éditions de Minuit hebben zich bijvoorbeeld gespecialiseerd in het uitgeven van de Nouveau Roman. Anderen hebben een duidelijke voorkeur. Vrouwen. Een romanschrijver die niet bij het grote publiek bekend is neemt de kleur aan van de uitgever die hij heeft gekozen (of die hem gekozen heeft) en dus in zekere mate die van de andere auteurs die door de uitgever bekend zijn.

Door veel uitgevers zijn series in het leven geroepen binnen hun eigen uitgeverij. Deze karakteriseren beter het type roman waarmee men te maken heeft. De directeur van een serie die soms zelf schrijver is drukt er zijn stempel op. Bijvoorbeeld 'Fiction et Cie' van Denis Roche bij de uitgeverij du Seuil of de serie 'Textes' waarvan de dichter Bernard Noël tot halverwege de jaren tachtig directeur was bij Flammarion.

Grote uitgevers hebben vaak een serie pocketuitgaven waarin zij romans uitgeven die gefinancierd zijn met eigen gelden. Een voorbeeld is de serie 'Points-Roman' onder leiding van de romanschrijver Jean-Marc Roberts, die bij uitgeverij Du Seuil directeur is. Een roman kan meekleuren met de aard van de reeks waarin hij geplaatst wordt. Zo verscheen de roman van Virginie Buisson, *L'Algérie ou la mort des autres*, oorspronkelijk in 1978 bij uitgeverij La Pensée sauvage in de serie 'Espaces féminins', maar in 1981 werd hij door uitgeverij Gallimard geplaatst in de collectie 'Folio Junior'. Een vrouwenroman werd zo een jeugdboek. De verandering in betekenis door deze verandering van uitgever zien we terug op de achterkant van de respectievelijke uitgaven:

Vrouwen met opengereten buik, gewond, afgemaakt: gekeelde kinderen; gemartelde lichamen, de laatste ogenblikken van Frankrijk in Algerije, ik ben er kapot van.

Ik vrees voor de dood van de anderen. Ik ben bang voor Jacques, voor mijn vader die niet meer praat, voor mijn zo wijze broers die niet spelen. Mijn broers met hun grijze, te stijve blouses, hun zo korte haar, en mijn moeder die voortgaat met aan iedere arm een zoon en niet bang wil zijn.

Uitgeverij La Pensée Sauvage

Een tienermeisje verlaat de kille vlakten van haar geboortestreek Lotharingen om Algerije te ontdekken waarheen haar vader, militair, is overgeplaatst. Het is een verrukking: het zonovergoten dorp, de zee, de vrijheid. Maar de angst groeit en al spoedig komt de verschrikking: het uitbreken van de Algerijnse oorlog.

Het geweld, de haat, de wreedheid. De eerste liefdes, het ontwaken, het smartelijk opgroeien in een verscheurde omgeving.

Folio-Junior, uitgeverij Gallimard

We kunnen ons moeilijk de eerste tekst (een citaat uit de roman) voorstellen op de omslag van de uitgave van 'Folio-Junior' die geschikt wordt bevonden voor lezers van dertien jaar en ouder. Toch is het dezelfde roman.

De collectie '10/18' (10 cm bij 18 cm, het formaat van een boek dat in je zak past), geleid door Christian Bourgeois, is weer onderverdeeld in series met suggestieve titels: 'Het onzinnige avontuur' (romans van R.-L. Stevenson, Conan Doyle...), 'De lokroep van het leven' (titel gegeven aan het romanoeuvre van Jack London), 'La poisse', 'Fins de siècle', enz.

Romans die eenmaal in de winkels liggen kunnen dus bij meerdere uitgevers tegelijk verschijnen, maar de lezer wordt op verschillende manieren beïnvloed al naar gelang hij dezelfde roman in bijvoorbeeld de pocketuitgave of in de 'Bibliothèque de la Pléiade' leest.

Verwerkingsopdracht

Je zou aan het werk kunnen gaan met de paratekst (uitgaven, reeksen, series, titels, auteurs, boekomslagen...) aan de hand van uitgeverscatalogi die boekhandelaren je welwillend ter beschikking zullen stellen. Het onderzoek kan verder worden uitgewerkt door een brief te schrijven aan uitgevers en eventueel gesprekken te voeren.

5 Het omslag

Men onderscheidt de voorkant van het boek, de achterkant, en de rug, dat wil zeggen de smalle zijkant waaraan je de roman kunt herkennen als hij op een boekenplank staat. Vroeger stonden alleen de auteursnaam en de titel van de roman op de rug, soms afgekort wegens ruimtegebrek. Daarna zijn deze verplaatst naar de voorkant van het boek. Tegenwoordig zijn ze ook te vinden op de achterkant met een tekst die als blikvanger dient (zie hierboven de roman van V. Buisson), zodat de lezer zich heeft aangewend het boek om te draaien als hij het voor het eerst vasthoudt. Bij pocketseries staat vaak een illustratie op de voorkant.

Verwerkingsopdracht

Verdeel de lezers in twee groepen: waarnemers en waargenomenen. Zij die waargenomen worden nemen romans ter hand en beginnen met lezen. Laat de waarnemers de manier onderzoeken waarop lezers een roman voor de eerste keer aanpakken, bekijken, omdraaien, openen, en beginnen te lezen. Verwissel vervolgens de groepen.

5.1 De voorkant van het boek

In de meeste gevallen vindt men hier, van boven naar beneden, de naam van de auteur, de titel van de roman, de naam van de uitgever, zijn 'logo' (de naam van de uitgever wordt altijd op dezelfde wijze gedrukt en wordt soms vergezeld van een grafisch beeldmerk: maak een lijst van de verschillende logo's van uitgevers).

We gaan nu het typografisch verband bekijken tussen de naam van de schrijver en de titel:

- De naam van de schrijver is kleiner gedrukt dan de titel: hiërarchisch effect, de roman wordt door gebruik te maken van zijn titel verkocht; is de auteur erg bekend?
- De naam van de auteur is even groot als de titel, soms in hetzelfde lettertype gedrukt: effect van gelijkwaardigheid, wat kan leiden tot ambivalentie. Bijvoorbeeld: Daphne du Maurier/Rebecca, Colette/Gigi (uitg. Livre de Poche, 1988).
- De naam van de auteur is groter gedrukt dan de titel. Het kan in dit geval zo zijn dat de romanschrijver erg bekend is en dat het om een nieuwe of zeldzame roman van deze auteur gaat.

Soms zit er om de omslag een aparte wikkel die de naam van de auteur of de literaire prijs die de roman heeft behaald in herinnering brengt (het gaat dan om een indruk te geven van hoe de roman na een eerste uitgave is ontvangen). Er kan ook een soort ondertitel op staan, bijvoorbeeld de roman van Annie Ernaux *Une Femme*, eind 1987 bij Gallimard verschenen, met een wikkel waarop staat: 'de laatste band' (de romanschrijfster verhaalt de dood van haar moeder).

Verwerkingsopdracht

Onderzoek de uitwerking van een illustratie op de voorkant van een boek, in het bijzonder die van pocketuitgaven. De functie ervan is aantrekkingskracht uitoefenen op de lezer en tegelijkertijd geeft zij richting aan zijn lectuur. Haal de semantische elementen naar voren die de titel en illustratie met elkaar gemeen hebben. Dit verband kan erg voor de hand liggen, maar ook heel subtiel zijn. Vergelijk bijvoorbeeld in de serie 'Folio' (1988) de illustraties van *Lion* van J. Kessel en van *La vie devant soi* van R. Gary.

Men kan ook aan de hand van de data van uitgave de ontwikkeling van de visuele interpretatie van eenzelfde roman bij eenzelfde uitgever over een zo lang mogelijke periode bestuderen. Bijvoorbeeld de opeenvolgende omslagen van *Germinal* van Zola in de 'Livre de Poche'.

5.2 De achterkant van het boek

Deze is hoe langer hoe belangrijker geworden. Hij biedt verschillende soorten informatie waarvan we hier een zo compleet mogelijke opsomming geven: fragmenten uit de roman (ga na waardoor de keuze wordt bepaald, kies andere fragmenten en rechtvaardig je keuze), korte levensbeschrijving, lijst van werken van dezelfde auteur, uittreksels van kritieken (gunstige ongetwijfeld; en dat doet veronderstellen dat het niet om de eerste uitgave gaat), persbericht, enz.

5.2.1 Persbericht / flaptekst

Oorspronkelijk ging het om een tekst geadresseerd aan de pers met het verzoek aan de journalist of directeur van het tijdschrift een bericht dat betrekking heeft op de zojuist verschenen roman in hun publicatie op te nemen. Deze tekst, minder dan een bladzijde, oorspronkelijk los en bestemd voor een beperkt publiek, is nu op de achterkant komen te staan en is daarmee bestemd voor elk publiek. ‘Men’ presenteert de roman en men geeft er aldus een eerste interpretatie van. Een luie journalist kan nu het hele persbericht of een deel ervan overnemen. Daar dit meestal de gedeelde verantwoordelijkheid is van auteur en uitgever, wordt het inderdaad over het algemeen in de derde persoon geschreven en is men geneigd het persbericht aan de uitgever toe te schrijven. Maar niets weerhoudt de romanschrijver er taalkundig gezien van om zelf zijn roman in de derde persoon te presenteren.

Verwerkingsopdracht

Stel persberichten op voor romans die je net gelezen hebt, eventueel op een parodiërende manier, zoals Raymond Queneau dit doet in zijn *Stijloefeningen* (vertaling Rudy Kosubroek):

Persbericht

In zijn nieuwe roman, geschreven met de virtuositeit die hem eigen is, heeft de beroemde romanschrijver X, aan wie we reeds zoveel meesterwerken te danken hebben, zich beijverd om slechts personages op te voeren die goed zijn weergegeven en die handelen in een voor allen, groot en klein, begrijpelijke atmosfeer. De handeling speelt zich af rond de ontmoeting in een bus van de held van dit verhaal en een nogal raadselachtig personage dat met de eerstgenoemde ruzie begint te maken. In de slotepisodische ziet men dit mysterieuze individu met de grootste aandacht luisteren naar de raadgevingen van een vriend, een meester in het dandyisme. Het geheel geeft een alleraardigste indruk die de auteur met een zeldzame trefzekerheid heeft weergegeven.

Men ziet hier dus een uitzonderlijk geval van een persbericht dat even lang is als de tekst die erdoor wordt aangekondigd.

Het omslag kan nog een verlengstuk krijgen door uitvouwbare binnenflappen die ook door de paratekst in beslag zal worden genomen. Het omslag kan verdubbeld worden door een afneembaar ‘jasje’, in het bijzonder als van de roman een filmversie wordt gemaakt. Een foto uit de film doet dan de belangstelling bij het publiek weer opleven. Het is een nieuwe huid en als het ware een wedergeboorte van de roman.

6. De titel

6.1 De titel als zodanig

De titel heeft niet alleen zelf, maar ook door de wisselwerking met de roman en met andere romantitels binnen verschillende groepen van titels een bepaalde uitwerking op het publiek. Van de verschillende door Genette in zijn boek bijeengebrachte pogingen tot definitie van de romantitel kiezen we de definitie die in een titel als:

Zadig ou la Destinée, histoire orientale onderscheid maakt tussen:

- De eigenlijke titel: *Zadig*.
- De ondertitel: *la Destinée*.
- De soort aanduiding: *histoire orientale*.

Als de titel een eigennaam is (*Zadig*) blijft hij betrekkelijk ondoorzichtig (ofschoon men hier de naam van een mannelijk persoon van buitenlandse afkomst kan herkennen). De ondertitel heeft in het algemeen als functie enig licht te werpen op het onderwerp van de roman, in het bijzonder als de titel een eigennaam is. De soort aanduiding maakt duidelijk met welk type tekst we te maken hebben en, waar wij ons hier mee bezig houden, om welke variant van het romaneske genre het gaat: roman, vertelling, novelle, kroniek, klucht... (bijvoorbeeld: Gide, *Les Caves du Vatican*, klucht, of: Marguerite Duras, *India Song*, theater/film-tekst). De afwezigheid van een soort aanduiding is eveneens veelzeggend. Als deze aanduiding niet op het omslag staat, bevindt ze zich, als ze al bestaat, op de titelpagina.

Bij sommige romanwerken kan men ook van een ondertitel spreken als het om een serie gaat. Zo heeft Balzac zijn romans heringedeeld onder de overkoepelende titel *La Comédie humaine* die vermeld staat op de rug van de delen van de ‘Bibliothèque de la Pléiade’ (Gallimard). De verdere onderverdelingen: *Scène de la vie privée*, *Scène de la vie de province*... zijn minder goed bekend bij het publiek. Bijzonder interessant is het geval bij het romanoeuvere van Proust met zijn opeenvolgende, in elkaar grijpende schakels. Veel lezers van de roman *Un Amour de Swann* (‘Livre de Poche’) weten niet dat het het tweede deel is van een groter geheel: *Du côté de chez Swann* (‘Folio’, Gallimard) dat weer een overkoepelende titel heeft: *A la recherche du temps perdu* (‘Bibliothèque de la Pléiade’).

Verwerkingsopdracht

Verzamel de titels van de verschillende werken van Proust die op dit moment beschikbaar zijn en reconstrueer de opbouw van zijn oeuvre. Je zult je opnieuw afvragen wat het begin van een roman is, als je met de lectuur van de ‘roman’ *A la Recherche du temps perdu* kunt beginnen bij het eind: *Le temps retrouvé* (‘GF-Flammarion’) of in het midden: *Un amour de Swann* (‘Livre de Poche’). Pas wat hierboven is gezegd toe op de roman *Marelle* van Cortazar.

6.2 De titel in de roman

Een titel is altijd min of meer raadselachtig (zie de analyse die R. Barthes maakte van de titel van Balzac's novelle *Sarrazine* in zijn boek *S/Z*, Seuil, 1970, p. 24). De vragen die de lezer zichzelf stelt naar aanleiding van de titel worden vroeg of laat in de loop van de roman beantwoord. Al in de eerste zin van *Thérèse Desqueyroux* van Mauriac leest men: ‘De advocaat opende een deur. Thérèse Desqueyroux, in deze verborgen gang (...)’. Daarentegen moet men wachten tot de laatste bladzijde van *La Chartreuse de Parme* van Stendhal alvorens te lezen: ‘(...) Hij trok zich terug in La Chartreuse de Parme, gelegen in de bossen vlak bij de Pô, op twee mijl afstand van Sacca’.

Verwerkingsopdrachten

1. Analyseer de narratieve mogelijkheden die besloten liggen in de titel van een roman die je niet hebt gelezen. Bijvoorbeeld voor *Thérèse Desqueyroux*: vrouwen naam, familienaam afkomstig van adellijke titels (met welke andere namen rijmen zij, wat is haar geografische afkomst?), wat zou de geschiedenis van deze vrouw kunnen zijn? (vergelijk bv. met *Eugénie Grandet*, *Thérèse Raquin*, enz.). Ander voorbeeld: *La Chartreuse de Parme*: Parma, Italiaanse stad (violetjes); chartreuse: monnikenklooster; je kunt ook rekening houden met de vrije associaties en de lapsus: lezers hadden het bijvoorbeeld over de ‘Chartreuse de Partre’. Ander voorbeeld: *La Faute de l'abbé Mouret*: wat is de aard van dit vergrijp? Zou dit het verhaal zijn over wat het personage ertoe gebracht heeft deze misstap te begaan? Of het verhaal over de consequenties van dit vergrijp? Verzin in een paar regels wat de intrige zou kunnen zijn van een roman die je niet hebt gelezen, eenvoudigweg uitgaande van de titel. Het is interessant om, wanneer je de roman dan werkelijk gelezen hebt, je eigen verwachting te toetsen aan de realiteit.
2. Probeer in het begin van een roman die je al gelezen hebt de titel terug te vinden die op een expliciete en nauwkeurige, of op een wat vagere manier naar voren kan komen. (Een titel als *La Condition humaine* van Malraux is veel eerder een antwoord dan een vraag).

6.3 Een typologie van titels

Een typologie is een indeling van verschillende typen elementen die een systeem vormen. Bepaalde romans hebben karakteristieke titels, ze schijnen te behoren tot eenzelfde type.

Voorbeelden van detectivetitels: *Meurtre au champagne*, *La Plume empoisonnée*, *Witness for the prosecution* (Agatha Christie); *La Cagliostro se venge* (M. Leblanc); *Dimanche le rabbin est resté à la maison* (Kemelman), *Tendres Tueurs* (Scerbanenco), enz.

Science-fictiontitels: *Chroniques martiennes* (Ray Bradbury), *Chroniques de Majipoor* (R. Silverberg), *Le Tyran d'Axilane* (M. Grimaud), enz. Titels van erotische verhalen: *Les Onze Mille Verges* (Apollinaire), *Venus Erotica* (Anaïs Nin), *Fanny Troussecottes-Jones* (Erica Jong), enz.

Verwerkingsopdrachten

1. Analyseer vanuit een lexicale en syntactische benadering de bestanddelen van deze afzonderlijke romantypen. (Bij detectives bijvoorbeeld: ‘moord’, ‘getuigen’, ‘mysterie’, ‘moordenaars’...; of de volgende titel in de vorm van een proces verbaal: Op zondag bleef de rabbijn thuis...).

Uitgeverscatalogi, die soms classificaties aangeven, zijn hierbij handig.

2. Laat door jou zelf bij deze drie typen verzonnen romantitels ongeordend zien aan potentiële lezers. Laat hen aangeven welke werken van de lijst ze zouden willen lezen en vraag of ze kort hun keuze willen toelichten.

Andere titels blijken uit de tijd te zijn, bij een verleden tijd te horen. De dubbele titels, zoals *Zadig ou la Destinée*, kwamen veel frequenter voor in de XVIIIe en XIXe eeuw dan tegenwoordig, zodat wanneer Michel Tournier een van zijn romans *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (en *Vendredi ou la Vie sauvage* in de versie voor de jeugd) noemt hij het boek een archaisch tintje meegeeft dat het goed zou doen voor een parodistische roman van *Robinson Crusoe* van de XVIIIe-eeuwse Engelse romanschrijver Daniël Defoe, ook al heeft deze roman geen dubbele titel, noch in de oorspronkelijke, noch in de vertaalde versie. Zie ook: Aragon, *Anicet ou le Panorama*, roman.

Een andere manier om titels te bestuderen is door ze vanuit een formeel oogpunt bijeen te brengen zonder enige verwijzing naar een type of tijdperk. Bijvoorbeeld: alle titels die bestaan uit namen van personen, of plaatsnamen, namen van monumenten, jaartallen, groepen van namen of woorden, citaten, enz kunnen opnieuw worden gegroepeerd. Elk van deze categorieën kan weer worden onderverdeeld. De naam van een persoon kan bijvoorbeeld een voornaam zijn (Nana, Gigi, Aurelia...), een eigenaam gevolgd door een achternaam (Thérèse Raquin, Eugénie Grandet...). Zie hiervoor in het volgende hoofdstuk de studie over het begin van boeken uit de Rougon-Macquart-reeks.

Men vindt vaak twee namen van personen naast elkaar: *Bouvard et Pécuchet*, *Pierre et Jean*, *Paul et Virginie*, *Gilles et Jeanne*, enz. Vrienden, broers, geliefden, vijanden (dit zeldzamer): al deze paren schijnen een grote familie te vormen en brengen al deze romans onderling nader tot elkaar, hoe verschillend van inhoud ze ook zijn. De romanschrijvers van de Nouveau Roman die wilden breken met de traditie van de Balzac-romans gebruiken zelden persoonsnamen in hun titels. De uitzonderingen zijn er des te karakteristieker door: *Martereau* (voor Nathalie Sarraute), *Gulliver* (Claude Simon), en iets veelvuldiger bij Pinget: *Mahu ou le matériau*, *Graal Flibuste*, en bij Becket: *Watt*, *Molloy*. Men zal moeten erkennen dat deze ‘eigen’ namen inderdaad zeer weinig algemeen zijn. Een onderzoek om mee door te gaan...

Men kan ook besluiten zich te verdiepen in één enkele romanschrijver. Zo zijn de titels van de romans van Balzac dikwijls persoonsnamen die aldus opnieuw gegroepeerd kunnen worden:

- *Eugénie Grandet*, *Ursule Mirouët*, *César Birotteau*, *Louis Lambert*, *Modeste Mignon*.
- *Le Cousin Pons*, *La Cousine Bette*, *Le Père Goriot*.
- *Le Curé de Tours*, *La Duchesse de Langeais*, *Le Colonel Chabert*.
- *Les Chouans*, *Les Employés*, *Les Proscrits*.
- *Le Médecin de campagne*.
- *La Femme de trente ans*, *La Vieille Fille*.

Soortgelijke titels zijn zeldzamer in het romanoeuve van Zola (zie bijvoorbeeld de *Rougon-Macquart*-reeks).

De titels van bepaalde romanciers kunnen stereotiep worden, zoals die van Guy des Cars: *La Brute*, *L'impure*, *La Tricheuse*, *La Corruptrice*, *La Maudite*, *La Vipère*, *L'entremetteuse*, enz., of die van Roger Borniche: *Le Play-Boy*, *L'Indic*, *L'Archange*, *Le Ricain*, *Le Gringo*, *Le Maltais*, *Le Tigre*, *Le Boss*, enz.; en, in een ander genre, de volgende titels van Maurice Leblanc: *Les 8 coups de l'horloge*, *Les 3 yeux*, *L'Ile aux 30 cerceuils*, *La Femme aus deux sourires*. Kijk ook eens naar het werk van Simenon!

6.4 De levensloop van de titel

Een titel ontstaat en is aan slijtage onderhevig of verandert zelfs. Bij de uitgave van ‘La Pléiade’ van de romans van Zola, is men bijvoorbeeld getuige van het tot-stand-komen van de titel *La Bête humaine*, gekozen uit honderd drieëndertig andere titels tussen welke de romanschrijver aanvankelijk aarzelde. Claude Duchet heeft een ‘genetische’ studie gemaakt van deze titel, dat wil zeggen van zijn ontstaan (*Revue Littérature*, nr. 12, 1973, Larousse). Hij laat in dit geval het belang van de titel voor de romancier zien en de manier waarop deze richting wil geven aan het lezen van zijn roman, waarvan hij in wezen de eerste lezer is.

Maar het publiek doet precies waar het zin in heeft, waarbij het zijn hart volgt en een groot aantal titels is door de eeuwen heen aan slijtage onderhevig geweest. Zo is *Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* (Prévost) bijvoorbeeld *Manon Lescaut* geworden, en daarna *Manon*, een titel die niet exact hetzelfde verhaal aankondigt. *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (Rousseau) werd *La Nouvelle Héloïse*, terwijl *Zadig ou la Destinée* (Voltaire) tot *Zadig* is gereduceerd. Daarnaast moet men niet vergeten dat de titel van een roman uit een vreemde taal vertaald is en dus dikwijls niet precies de inhoudelijke lading van de oorspronkelijke titel dekt. Een voorbeeld daarvan is de roman van de grote Braziliaanse romanschrijfster Clarice Lispector *A maça no escuro* (1961) waarvan de titel die van het derde deel is en ‘De appel in het donker’ betekent, maar in het Frans vertaald is (Gallimard, 1970) onder de titel: *Le Bâtisseur de ruines*.

Verwerkingsopdracht

Zoek de titels van de eerste uitgave van oude Franse / Nederlandse en anderstalige romans op en bepaal, als dit het geval is, de verandering in betekenis, veroorzaakt door de verandering van titel.

7. De opdracht

Sommige romans worden aan iemand opgedragen. In het algemeen is die opdracht kort. De werking hiervan kunnen we beter bepalen door een aantal opdrachten naast elkaar te plaatsen, te vergelijken en te rangschikken. Onder de informatie over degene voor wie de opdracht bestemd is onderscheiden we:

1. De initialen, de voornamen, de namen van onbekenden (dit blijft natuurlijk betrekkelijk). In de meeste gevallen doelt de romanschrijver hier op een intieme relatie met degene voor wie de opdracht bestemd is, maar waarover hij het publiek verder niets wil toevertrouwen.
2. De opdrachten van het type: ‘Aan mijn vrouw’, ‘Aan mijn dierbare ouders’ geven meer richting aan de lezing.
3. Andere schrijvers, kunstenaars, denkers: Balzac bijvoorbeeld draagt *César Birotteau* op aan de dichter Lamartine, *Ferragus* aan de musicus Berlioz, *La Fille aux yeux d'or* aan de schilder Delacroix. De romanschrijver kan daarmee aangeven wie of wat als inspiratiebron voor zijn werk gediend heeft, of een geestelijke verbondenheid met iets of iemand benadrukken. Zo kan iedere lezer de titel *La Fille aux yeux d'or* in verband brengen met de artistieke activiteiten van degene voor wie de opdracht bestemd is: iemand die zich bezighield met de schilderkunst. Balzac draagt *La Peau de Chagrin* op ‘Aan M. Savary, lid van de Academie der Wetenschappen’. Hoewel de naam Savary ons niet veel meer zegt (behalve als die van een tijdgenoot met dezelfde naam, de minister van Onderwijs), kan de functie van degene aan wie de opdracht gericht is de

lezer beïnvloeden. Dit verhaal over een magische talisman is inderdaad opgedragen aan een wetenschapsman, aan degene die pretendeert alles te kunnen verklaren. Deze opdracht kondigt het derde deel van de roman aan in de loop waarvan de held de ‘huid van verdriet’ onderwerpt aan verschillende wetenschappelijke proeven.

De opdracht van een roman uit het verleden kan de vorm aannemen van een brief aan een beschermheer van de auteur. De lengte van een dergelijke brief maakt de opdracht tot een echt voorwoord.

8 Het motto

Tot het voorwerk van de roman behoort soms een motto. Dit is een citaat dat in oudere uitgaven op de titelpagina stond en tegenwoordig soms op een aparte bladzijde (vaak p. 4), soms op de pagina na de titelpagina (p. 3) wordt geplaatst. Het citaat bestaat uit twee delen: de eigenlijke tekst van het citaat en de naam van de auteur ervan.

Zo luidt het motto van de roman *Le Rouge et le Noir* van Stendhal als volgt:

La vérité, l'âpre vérité. Danton
(= De waarheid, de bittere waarheid)

De tekst van dit citaat leert ons niet veel. Het is een stellingname, dikwijls herhaald zowel door Stendhal voor wie de roman een spiegel is van de werkelijkheid, als door andere romanschrijvers (All is true, alles is waar, schrijft Balzac aan het begin van *Le Père Goriot*). Belangrijker is de auteur van het citaat: Danton. Deze waarheid zou iets revolutionairs hebben.

De wil van de romanschrijver om het lezen in een bepaalde richting te sturen wordt des te meer benadrukt als het motto verzonnen is, wat bij Stendhal voorkomt (en wie zal de gefundeerdheid van een aan deze of gene toegeschreven citaat gaan onderzoeken?). Zo plaatst Stendhal soms verzonnen uitspraken van grote figuren aan het begin van zijn romans. Het motto vervult dan een functie die dicht bij die van de titel of het voorwoord ligt.

De analyse brengt ons ertoe om wat globaal door de lezer is opgemerkt te isoleren. Een motto bestaande uit een bijbels citaat uit de *Psalmen* als ‘Je te loue, ô mon Dieu, de ce que tu m'as fait créature si admirable (Ik loof U, oh mijn God, omdat ik gans wonderbaar ben toebereid)’ aan het begin van een roman van Gide, staat in contrast met de titel, *L'Immoraliste*, en prikkelt de nieuwsgierigheid van de lezer. De anonieme auteur van deze tot God gerichte uitspraak (die als het ware een opdracht wordt) drukt zich in de eerste persoon uit en zal nader tot ‘l'immoraliste’ worden gebracht, een kwalificatie die betrekking heeft op de naam van de auteur: André Gide. Dit effect is afgezwakt in de pocketuitgave ‘Folio’ waar het motto geïsoleerd op een bladzijde staat, terwijl ze in de originele uitgave van de *Mercure de France* op de titelpagina is geplaatst.

De Franse titel van de roman van Hemingway *Pour qui sonne le glas* is een letterlijke vertaling van *For whom the bell tolls*. Maar de Franse uitgever van

de ‘Livre de Poche’ heeft het niet juist geacht het motto weer te geven. Het gaat om de tekst van een Engelse dichter uit de XVIe eeuw, John Donne, die aldus eindigt:

(...) any mans death diminishes me, because I am involved in Mankind; And therefore never send to know for whom the bell tolls; It tolls for thee.

Vanaf het begin van de roman begrijpt de lezer dus de betekenis van de titel en zijn lectuur wordt erdoor gestuurd. Dat zal niet het geval zijn bij de Franse lezer van de uitgave ‘Livre de Poche’.

Soms wordt de schrijver van het motto slechts aangeduid met initialen. Als deze overeenkomen met die van de auteur, dan heeft het motto de functie van een klein voorwoord. Zo noteert Driss Chraïbi in *Une enquête au pays*: ‘Het is voldoende dat een menselijk wezen zich op het juiste ogenblik op onze weg bevindt opdat ons lot verandert. D.C.’

9 Voorwoorden

Om verschillende redenen wordt hier het meervoud gebruikt. In de eerste plaats omdat het belangrijk is om onderscheid te maken tussen de voorlopige voorwoorden die een uitgever in een bepaalde tijd verlangt van een schrijver, criticus of leraar (bijvoorbeeld het voorwoord van Michel Tournier voor de Presses-Pocket-uitgave van *Tristan et Iseut*) en de duurzamer voorwoorden van de roman-schrijver, hetgeen de leerling-lezer niet altijd doet.

Vervolgens omdat de auteur een nieuw voorwoord kan schrijven bij elke nieuwe uitgave van zijn roman, zelfs als de tekst hiervan niet veranderd is. In het voorwoord van de tweede uitgave wordt de ontvangst van de roman door het publiek opgenomen, tenminste zoals de romanschrijver deze interpreteert, en men ziet de manier waarop de auteur tracht de betekenis te herstellen die gedeeltelijk verloren is gegaan.

Men moet ook de nawoorden niet vergeten die, ondanks hun benaming, door de lezer doorgenomen kunnen worden, voordat hij de roman leest, zoals het hem eveneens, en vaker misschien nog, overkomt dat hij het voorwoord leest nadat hij de roman uit heeft.

Het ‘voorwoord’ van een roman kan verschillende synoniemen hebben: ‘proloog’ (in het bijzonder bij de romans uit de Middeleeuwen en de Renaissance), ‘woord vooraf’, ‘voorwoord’, ‘voorbericht’, ‘verklaring van de auteur’ (*Histoire de Gil Blas de Santille* van Le Sage), ‘korte uiteenzetting’ (*La Mare au diable* van George Sand). ‘Analyse’, ‘presentatie’, ‘preamble’ lijken tot andere genres te behoren. Het is nuttig na te gaan welke dat zijn.

Het gebeurt ook wel dat men in alle uitgaven van eenzelfde roman voor het eerste hoofdstuk een cursief gedrukte, korte tekst (van een of twee bladzijden) vindt (zie bijvoorbeeld het begin van de roman van Marguerite Duras: *Un barrage contre le Pacifique*). Dit heeft iets weg van een inleiding en van een verzoek tot opname van de aankondiging van een pas verschenen boek.

Het min of meer didactisch, kritisch apparaat, bestaande uit introducties, bio-

grafische of bibliografische informatie, noten, evenals de inleidingen van schrijvers of critici, genoemd in de eerste alinea van deze paragraaf, moet apart beschouwd worden.

Ook voorberichten of raadgevingen die in feite van de pen van de romanschrijver zelf zijn en worden toegeschreven aan een fictieve uitgever moet men leren herkennen (zie in hoofdstuk drie de analyse van de paratekst van *Les Liaisons dangereuses* of van *Le Rouge et le Noir*).

Men wordt evenmin geacht te geloven wat een auteur over zijn roman zegt, zelfs als hij zich niet achter een uitgever verschuilt, of als hij benadrukt dat het niet om een roman gaat (zie bijvoorbeeld de tekst van een cursief gedrukte bladzijde die *La Douleur* van M. Duras (uitgave P.O.L.) inleidt.

J'ai retrouvé ce journal dans deux cahiers des armoires bleues de Neauphle-le-Château.

Je n'ai aucun souvenir de l'avoir écrit.

Je sais que je l'ai fait, que c'est moi qui l'ai écrit, je reconnais mon écriture (...)

(Ik heb dit dagboek teruggevonden in twee schriften uit de blauwe kasten van Neauphle-le-Château.

Ik herinner me helemaal niet dat ik het heb geschreven.

Ik weet dat ik het gedaan heb, dat ik het ben die het geschreven heeft, ik herken mijn handschrift (...))

10 Overige aspecten

Het lijkt erop dat je nooit klaar komt met de paratekst, een veranderlijk gebied dat door de tijden heen kleiner wordt en opzwellt als een zee en waarvan men de grenslijnen niet zo scherp ziet. Men zal zich dus tevreden moeten stellen met een analyse van de paratekst in stukjes; met een poging de lezer het belang te doen inzien van de uitwerking die het begin van een roman op hem heeft, en met het aanzetten van het publiek tot verdere verkenning op dit terrein. Want er zijn nog heel wat elementen van de paratekst die nog niet eens genoemd zijn. Hier volgen er drie:

10.1 Data

De copyright-datum die over het algemeen in kleine lettertjes onderaan bladzijde 4 staat, naast de naam van de uitgever of die van de schrijver na het teken © dreigt bij moderne romans geheel onopgemerkt te blijven. Hij heeft dus geen invloed op de lezer, maar is belangrijk voor degene die de roman wil bestuderen omdat in de meeste gevallen de datum van de eerste uitgave gegeven wordt. Als het gaat om een vertaalde roman komt de copyright-datum vaak overeen met de vertaalde versie die de lezer in handen heeft. Soms voegt de uitgever de datum van de, in de oorspronkelijke taal geschreven, eerste publicatie hieraan toe. Bijvoorbeeld:

Alfred Döblin, *Berlin Alexanderplatz*

Titre Original: *Berlin Alexanderplatz*

© Beim Walter-Verlag A.G. Olten und Freiburg im Bresgau, 1961.

© Editions Gallimard, 1970, pour la traduction française.

Men dient erop te letten dat 1961 hier echter niet de datum is van de eerste uitgave in het Duits (1929) en dat deze nergens in deze uitgave ('Folio' Gallimard) wordt vermeld. Een noot van de uitgever op bladzijde 5 leert ons alleen dat Döblin in 1957 is overleden en dat van de talrijke romans, novellen en essays die hij vanaf 1913 tot aan zijn dood publiceert *Berlin Alexanderplatz* ongetwijfeld de beroemdste is.

Men moet de copyright-datum niet verwarren met de datum die op de laatste bladzijde van het boek te vinden is en aangeeft wanneer men klaar was met de druk (geldt niet voor Nederland, vert.). Hij moet ook onderscheiden worden van de datum die soms achter de laatste regel van een roman staat, al of niet met een plaatsnaam erbij. Deze aanwijzingen kunnen dubbelzinnig zijn: ze geven weer wanneer en waar begin en einde van de totstandkoming van de roman plaatsvonden, maar ze komen uitsluitend voor de verantwoording van de romanschrijver en zijn dus onbetrouwbaar, in tegenstelling tot de eerstgenoemde gegevens. Zo leest men aan het eind van de roman van Alejo Carpentier, *Le Siècle des lumières* (copyright: 1962): *La Guadeloupe, Barbade, Venezuela, 1956-1958*, en aan het eind van *Le Père Goriot* (1984), van Balzac: *Saché, septembre 1834*.

Bij de oudere romans die zijn uitgekomen verwijst de datum van het copyright, als die er is, naar de eerste publicatie van deze versie van de tekst, opgesteld door die en die specialist, bij een bepaalde uitgever. Men moet in de voetnoten en bij de biografische en chronologische notities gaan zoeken naar de datum van eerste publicatie, bij een uitgever die waarschijnlijk niet meer bestaat.

Welnu, deze datum is belangrijk, daar hij in het algemeen (maar dat is veel ingewikkelder bij de romans van Diderot) de datum is van het op schrift stellen, de 'formulering', en hij maakt het mogelijk een verband te leggen tussen het moment waarop het verhaal verteld wordt en dat waarop het zich af hoort te spelen. Het is niet onbelangrijk te weten dat de roman *1984* van George Orwell in 1950 geschreven is (en vertaald in het Frans).

Ook wanneer publicatiedata van romans, gepubliceerd door buitenlandse schrijvers, vergeleken worden met vertaalde versies van deze werken kunnen we overzien hoe de ontvangst van een dergelijk oeuvre in Frankrijk verlopen is, waarbij mede rekening moet worden gehouden met hetgeen niet vertaald werd.

10.2 Lijst van werken door dezelfde auteur geschreven

Wanneer er geen korte levensbeschrijving of bibliografie is, staat deze lijst in de paratekst aan het begin of einde van een roman, eventueel zelfs op de achterkant van de kaft. Deze lijst valt meer op dan de copyright-datum. De lezer zal zo te weten komen of het hier gaat om een beginnend schrijver. Hoe langer de lijst, hoe meer vertrouwen hem dit zal inboezemen. Hij kan eventueel de titel terugvinden van een door hem gelezen roman waarvan hij niet meer wist wie de auteur was.

10.3 De inhoudsopgave

Indien aanwezig komt een inhoudsopgave bij de Franse roman aan het einde. Maar wanneer de lezer hem, om een idee te krijgen van wat hij gaat lezen, aan het begin van zijn lectuur doorneemt, moeten we de inhoudsopgave ook als zodanig zien. Bij Engelse romans is deze in het begin terug te vinden onder ‘Contents’ en in navolging daarvan staat hij in sommige Franse werken tegenwoordig eveneens aan het begin.

Aangezien hedendaagse schrijvers van de gewoonte zijn afgestapt hun hoofdstukken een titel te geven of zelfs romans in hoofdstukken te verdelen, dreigen inhoudsopgaven te verdwijnen. Maar bij de romans uit voorgaande eeuwen, tenminste tot Victor Hugo, kan de inhoudsopgave een soms poëtische opening zijn die op een mysterieuze en af en toe bedriegelijke manier een heleboel dingen doet vermoeden. Sla de inhoudsopgave uit *Notre-Dame de Paris* van Victor Hugo er bijvoorbeeld maar eens op na:

Livre deuxième. 1 - De Charybde en Scylla, 2 - La Place de Grèves. 3 - Besos para golpes. 4 - Les inconvénients de suivre une jolie femme le soir dans la rue. 5 - Suite des inconvénients. 6 - La cruche cassée. 7 - Une nuit de noces.

De inhoudsopgave (‘Contents’) van *Tess of the d'Urbervilles*, de roman van Thomas Hardy, waarop Roman Polanski zijn film *Tess* heeft gebaseerd, is nog veel duidelijker:

1 - The Maiden. 2 - Maiden No More. 3 - The Rally. 4 - The Consequence. 5 - The woman pays. 6 - The Convert. 7 - Fulfilment.

Verwerkingsopdracht

Bedenk beknopte verhaallijnen, met de inhoudsopgave van (gedeelten uit) romans als uitgangspunt. Vergelijk de resultaten verkregen door verschillende lezers die aan de hand van dezelfde inhoudsopgaven hebben gewerkt.

Uit het geheel van deze opdrachten kan de leerling-lezer zich een beeld vormen van het boek dat hij of zij gaat lezen. Interessant moet het zijn achteraf vast te stellen in hoeverre de verwachtingen worden ingelost.

Jacques de Vroomen

Lezen als Boris...

De geboorte van mijn eerste kind, ‘We noemen hem Boris’, leek op de geboorte van Doornroosje. Er stapten vele goede feeën over de drempel van de kraamkamer maar ook één boze fee: tante Rina. Na drie jaar - boze feeën werken altijd op termijn - kreeg ik in de gaten wat ze met haar kraambezoek had aangericht. Het bleek bij de dagelijkse liturgie van ‘naar bed brengen’: uitkleden, pyjamaatje aan, tandjes poetsen, plassen en voorlezen. Het venijn zat uiteraard in de staart: voorlezen. Waarom? Op het boekenplankje van de peuterkamer stond ook het werkje dat tante Rina drie jaar daarvoor had meegebracht: ‘Mijnheer de Hond’. Een niemandalletje over een oude man met een hond die met een korfje in zijn bek dagelijks de krant en een vers broodje ging halen voor zijn baas. In een onbewaakt moment had ik het een keer van de plank gepakt. Het gevolg was rampzalig. Boris was op slag verslaafd. Vanaf dat moment mocht ik niets anders meer voorlezen. Ieder avond opnieuw die zouteloze plaatjes en wauwelende praatjes. Pogingen om iets anders te pakken leverde steevast felle protesten op. In die periode doceerde ik overdag dat de literaire smaak van de clientèle te allen tijde gerespecteerd diende te worden. Ik kon dus moeilijk 's avonds bij mijn eigen vlees en bloed deze wet met voeten treden. Dus bleef het iedere avond ‘Mijnheer de Hond’. Ik werd er hoorndol van. In mijn herinnering heeft het minstens een half jaar geduurd.

Een paar weken terug was ik met mijn inmiddels zestienjarige zoon met de auto op weg naar Nijmegen. Even ten zuiden van de stad stelde hij mij voor te stoppen en wat fast food te nuttigen bij een zo juist geopend McDonald's restaurant. Qua karaktervastheid heb ik de afgelopen dertien jaar niet veel vorderingen gemaakt. Ik trapte dus op de rem en we betraden de Amerikaanse versie van luilekkerland. Ik zal het hier niet hebben over het voedsel dat we nuttigden - ik at een cheeseburger - maar over de wanden van het etablissement waartegen boekenkasten waren geplaatst. De glazen deuren daarvan bleken op slot. De kasten hadden alleen een decoratieve functie. De graduate van de McDonald's University die verantwoordelijk was voor de inrichting moet een hoge pet op hebben gehad van de gemiddelde Nijmeegse McDonald's-bezoeker. McDonald's staat voor

‘speedy’ en ‘bij-de-tijd’. Kennelijk houden Karelstadbewoners niet van dit idee. Dus moest er een tegenwicht gecreëerd worden: boekenkasten die diepgang, lange duur en status uitstralen. Dat de boeken in feite niet ter hand genomen konden worden, de kasten waren immers op slot, deed niet ter zake.

Twee uitersten van leescultuur. Wat Boris op driejarige leeftijd etaleerde is het allerhoogste: de volledige verslaving aan de inhoud. Wat McDonald's in het geweer brengt is het andere uiterste: het boek als statussymbool waarbij het feitelijk lezen volstrekt achterwege blijft. Twee uitersten die ook de grenspalen zijn van de dagelijkse literatuurdidactiek.

Laten we niet te hard lachen om die malle jongens van McDonald's. Het dagelijks praten over boeken is doordrenkt van het McDonald's-gif. Terwijl het alleen maar dient te gaan om wat Boris als driejarige niet kon laten. Dus tante Rina was helemaal geen boze fee. Ze bereikte waar je als literatuurdocent iedere dag van dient te dromen.



Theo Witte

Tussen droom en daad

Een vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo

‘(...) want tusschen droom en daad,
staan wetten in den weg en praktische bezwaren,
en ook weemoedigheid, die niemand kan verklaren (...)’

(Uit: Het huwelijk, Willem Elsschot)

Rond de jaarwisseling verschijnt de SPL-publikatie Een zoen van Europa. Hierin vindt men de belangrijkste inleidingen, gehouden op de gelijknamige conferentie van najaar 1992. Als voorproefje gunnen redactie en auteur de Tsjip-lezer onderstaande bijdrage. Het belang ervan is in de afgelopen periode alleen maar groter geworden. Red.

Door de samenstellers van dit boek¹ werd, ten verfolge op hun verzoek met betrekking tot de conferentie die aan dit boek ten grondslag ligt, aan mij gevraagd om vooral een praktische bijdrage die onder meer een antwoord geeft op de vraag in hoeverre een vakoverstijgende, dat wil zeggen een bovenationale, niet-taalgebonden benadering zinnig en realiseerbaar is voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo.

Laat ik beginnen met die vraag hier maar direct te beantwoorden: ik vind een vakoverstijgende benadering erg zinnig, maar ik zie vooralsnog te veel problemen om een gezamenlijke aanpak voor het literatuuronderwijs in de praktijk te realiseren. Desondanks ben ik niet pessimistisch. De gedetailleerde voorstellen van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's vreemde talen voor vwo en havo (CVE-vt) onder voorzitterschap van Van Els, sluiten goed aan bij de voorstellen van de commissie die onder voorzitterschap van Braet examenvoorstellen heeft geformuleerd voor Nederlands (CVEN 1991). Daarenboven dringt de commissie Van Els in haar aanbevelingen nadrukkelijk aan op internationalisering van het literatuuronderwijs en op samenwerking tussen de talensecties. Een en ander lijkt een wending op dit vakonderdeel aan te kondigen. Maar er zijn meer signalen die in de richting van een gezamenlijke organisatie wijzen. De aanstaande organisatorische en onderwijskundige wijzigingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, het enthousiasme bij schoolleiders voor een geïntegreerde aanpak en een niet afwijzende houding van veel talendocenten maken het zeer waarschijnlijk dat binnen vijf jaar enkele scholen in Nederland het literatuuronderwijs interdisciplinair zullen hebben georganiseerd. Eerlijk gezegd verwacht ik dat er daarna nog veel scholen zullen volgen. De voorstanders kunnen dus optimistisch zijn, maar moeten nog even geduld hebben.

In deze bijdrage worden enkele voorstellen gedaan waarmee de problemen

kunnen worden aangepakt die nu een integratie in de weg staan. Alvorens deze voorstellen te doen, zal ik eerst de huidige gang en stand van zaken van het literatuuronderwijs bij de verschillende talensecties inventariseren en evalueren. Dit biedt een totaaloverzicht op grond waarvan een aantal inhoudelijke, didactische en praktische uitgangspunten voor een geïntegreerde aanpak zullen worden geformuleerd. Daarna zal worden nagegaan wat de mogelijkheden zijn en welke praktische bezwaren eerst uit de weg moeten worden geruimd om een vruchtbare samenwerking tussen de verschillende talendocenten te bewerkstelligen. Of er ook weemoedigheid aan te pas zal gaan komen, zal van docent tot docent blijken te verschillen.

1 Het klimaat

Mijn belangrijkste motivering voor een vakoverstijgende aanpak is dat literatuuronderwijs in de eerste plaats kunstonderwijs is. Net als alle andere kunstvormen is literatuur niet direct aan politieke, economische of culturele grenzen gebonden. Literaire teksten zijn verbonden met andere literaire teksten, met andere kunstvormen en met de omringende cultuur en wereld. De taal waarin een literair werk oorspronkelijk is geschreven, is voor de literaire vorming van leerlingen van secundair belang. Ik sluit mij van harte aan bij de door De Moor (1992) aangehaalde stelling van Brandt Corstius: ‘Wie van literatuur houdt, zal zich in deze tijd niet beperken tot werken van één nationale letterkunde.’ (Brandt Corstius 1955). Mijn andere overwegingen voor een vakoverstijgende benadering zijn meer didactisch van aard. Op het gebied van de leerstof zijn er tussen de verschillende vakken veel raakvlakken en overlappingen aan te wijzen, bijvoorbeeld op het gebied van de literatuurgeschiedenis, literaire stromingen, het begrippenapparaat, de leeslijst, de problemen die leerlingen bij het lezen, interpreteren, analyseren en beoordelen van oude en hedendaagse literatuur ondervinden enzovoorts. Daarnaast streven de verschillende talensecties voor een belangrijk deel vergelijkbare, zometer dezelfde doelen na. Vermoedelijk zullen de motieven en goede bedoelingen van individuele docenten en de problemen die zij bij de literatuurlessen ondervinden op belangrijke punten met elkaar overeen komen.

Ik ben niet de enige en zeker niet de eerste die pleit voor een intensieve samenwerking tussen de talensecties. De door Wam de Moor (1982) gememoreerde vader van de moedertaaldidactiek, J.B. van den Bosch, stelde al in 1899 in *Taal en Letteren* dat een goede samenwerking tussen de talensecties wat hem betreft een noodzakelijke voorwaarde is voor goed literatuuronderwijs (Van den Bosch 1899). Sindsdien keren vergelijkbare pleidooien met grote regelmaat in de vakbladen en discussies over het literatuuronderwijs terug; Van de Ven (1990), De Moor (1990) en Coenen en Janssen (1991) bevatten daarvan onder andere een verslag. Met de eenwording van Europa is de integratie van het literatuuronderwijs ook nu weer actueel. De voorstellen van de zojuist genoemde vernieuwingscommissies zijn daarvan voorbeelden, maar ook deze conferentie uiteraard. De bundel *Een zoen van Europa* (De Moor 1992) die ter gelegenheid van de gelijknamige conferentie verscheen, bevat al een bescheiden repertorium van de wereldbibliotheek met behulp waarvan de teksten voor

een gemeenschappelijk curriculum literatuur kunnen worden geselecteerd.

De literatuurdidactiek en de commissies Van Els en Braet staan niet alleen. Ook op scholen ‘leeft de gedachte’ van een Europese, interdisciplinaire aanpak. Uit de gesprekken die ik met enkele rectoren voerde, is mij gebleken dat zij grote bezwaren hebben tegen de huidige versnipperde aanpak. Die bezwaren richten zich uiteraard op het gebrek aan efficiency, maar ook op de didactische onvolkomenheden van een gescheiden organisatie. Een opvallend verschijnsel is dat de rectoren met wie ik sprak, een vakoverstijgende aanpak van het literatuuronderwijs spontaan en enthousiast koppelen aan de invoering van hoorcolleges voor zestig leerlingen of meer. Men realiseert zich kennelijk niet dat massale colleges ook een gevaar inhouden: het hoorcollege staat niet bekend als een effectieve onderwijsvorm en stelt zeer hoge eisen aan de docent en het publiek (Creemers 1991). Waarmee ik niet wil zeggen dat deze werkvorm als mentale en onderwijskundige voorbereiding op het hbo of wo niet zinvol zou zijn. Ik denk zelfs dat bepaalde onderdelen goed en efficiënt in hoorcollegevorm kunnen worden aangeboden. Men moet er echter niet al te hoge verwachtingen van hebben. Ik zou in dit verband de rectoren willen wijzen op een andere, veel voorkomende werkvorm van het wo en het hbo, namelijk het werkcollege van (maximaal) zestien leerlingen. Mijns inziens leent een onderwijsintensieve aanpak zich in het algemeen beter voor de doelstellingen van het literatuuronderwijs.

De meeste talendocenten met wie ik sprak, staan eveneens niet afwijzend tegenover een geïntegreerde aanpak. De bezwaren van docenten berusten vaak op juridische en praktische problemen en zelden op inhoudelijke argumenten. Integendeel, de meeste docenten voelen ergens in hun hart dat het eigenlijk die kant op zou moeten: alle talendocenten werken immers aan de literaire vorming van dezelfde leerlingen. Inhoudelijke samenwerking ligt in dit verband dan ook zeer voor de hand.

Ondanks dat men redelijk positief staat tegenover meer samenwerking tussen de talensecties op het gebied van literatuuronderwijs is er in de praktijk nog erg weinig van terecht gekomen: er is mij geen enkele school bekend waar op dit moment actief en succesvol met een geïntegreerd curriculum voor het literatuuronderwijs wordt gewerkt. Kennelijk moet aan de haalbaarheid van een gezamenlijke aanpak worden getwijfeld: tussen droom en daad...

2 De haalbaarheid

Ik heb u beloofd dat ik mijn bijdrage vooral praktisch zal houden. Daarom is het nu hoog tijd om de haalbaarheid van een gemeenschappelijk programma voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw nader te beschouwen. Voordat ik dat doe, wil ik eerst de huidige praktijk van het literatuuronderwijs in enkele lijnen schetsen.

2.1 De actuele toestand in het literatuuronderwijs

Als ik met enkele woorden de actuele toestand in het literatuuronderwijs zou moeten karakteriseren, dan komen daarvoor direct in aanmerking de woorden 'vrijblijvend' en 'divers'. Het literatuuronderwijs is in Nederland vrijblijvend

omdat ze op dit moment nauwelijks gebonden is aan voorschriften en exameneisen. De eindexameneisen zijn zo vaag geformuleerd dat we er in de klas en op het schoolonderzoek alle kanten mee op kunnen. Bovendien is bij geen enkel vak vastgesteld hoeveel tijd er aan literatuuronderwijs moet worden besteed. De inzet van docenten verschilt daardoor soms aanzienlijk. Er zijn docenten die het taalvaardigheidsonderwijs ondergeschikt maken aan het literatuuronderwijs. Zij wijden ongeveer tachtig procent van de lestijd direct of indirect aan het in hun ogen hoge cultuurgoed literatuur. Dit doet zich overigens vrijwel uitsluitend voor bij Nederlands en soms ook bij Engels. Er zijn ook docenten die in verband met de beperkte lestijd niet meer dan het hoogst noodzakelijke doen. Sinds de lestabellen zijn teruggebracht van 36 naar 30 lessen per week, is het literatuuronderwijs enigszins in de verdrukking gekomen. Aangezien de taalvaardigheidsonderdelen wel gebonden zijn aan voorschriften en exameneisen, heeft men geleidelijk die onderdelen een hogere prioriteit gegeven dan literatuur. Een deel van de vt-docenten vindt zelfs dat in verband met het beperkte aantal lessen voor de vreemde talen de lestijd op het havo uitsluitend aan taalvaardigheidsonderdelen zou moeten worden besteed.

Naast een grote vrijblijvendheid wordt het literatuuronderwijs gekenmerkt door een grote diversiteit. Iedere docent bepaalt zelf grotendeels wat hij doet en wat hij laat. Er zijn bij wijze van spreken net zoveel vakken literatuur als er talendocenten zijn. De inzet, de toetspraktijk, de doelstellingen en de leerstof kunnen dus per docent enorm variëren. De talensecties en de individuele docenten werken meestal op basis van verschillende en soms strijdige opvattingen over literatuuronderwijs; overigens zonder dat de betrokkenen zich daarvan bewust zijn (Witte 1993).



De vele variaties in het literatuuronderwijs maken het erg moeilijk om algemene, voor alle scholen geldende uitspraken over het literatuuronderwijs te doen. Gelukkig is er de afgelopen jaren een en ander uit onderzoek bekend geworden, zodat ik hier een globale indruk kan geven van respectievelijk de omvang, de inhoud en de organisatie van het literatuuronderwijs op het havo en vwo. Ik heb mij daarbij voornamelijk gebaseerd op Janssen (1992) en Van Els en Buis (1987).

Bij de inventarisatie van de *omvang* van het literatuuronderwijs moeten we niet alleen denken aan het aantal lessen, maar ook aan het aantal te lezen boeken. De grote hoeveelheid boeken die leerlingen voor twee of meer lijsten moeten lezen, zorgt immers voor een aanzienlijke belasting van de leerling buiten de literatuurles om en moet dus in de omvang worden verdisconteerd. Hoewel de door mij gebruikte bronnen wel enig licht werpen op de omvang van het literatuuraanbod in het voortgezet onderwijs, bevatten ze onvoldoende gegevens om de cijfers empirisch te kunnen onderbouwen. De onderstaande cijfers dienen dus te worden geïnterpreteerd als een indicatie van de hoeveelheid literatuurlessen en verplichte titels.

Tabel 1 Totaal aantal literatuurlessen en verplichte titels in 4+5+6 vwo en 4+5 havo per vak.

	VWO		HAVO	
	lessen	titels	lessen	titels
Nederlands	160	25	100	15
Engels	50	20	40	12
Duits	45	20	35	12
Frans	45	20	35	12

In deze tabel is de omvang van het literatuuronderwijs in de bovenbouw en de verdeling over het aantal lessen voor de verschillende schooltypen en vakken zichtbaar gemaakt. Om daarnaast een indruk te geven van hoe de betreffende aantallen bij diverse combinaties van vakken voor de leerling uitvallen, zijn de aantallen in tabel 2 omgezet naar verschillende vakkenpakketten.

Tabel 2 Aantal literatuurlessen en verplichte titels per vakkenpakket (Nederlands en Engels zijn verplichte vakken)

	Ned en Eng		+Fra of +Du		+Fr lessen	+Du titels
	lessen	titels	lessen	titels		
Totaal vwo	210	45	255	65	300	85
Totaal havo	140	27	175	39	210	51
Per jaar vwo	70	15	85	22	100	28
Per jaar havo	70	14	87	20	105	26

Wat deze laatste tabel betreft moet men rekening houden met een geringere spreiding bij het vwo dan hier gesuggereerd wordt: meestal beginnen de vreemde talen pas met het literatuuronderwijs in de vijfde klas.

Toen ik deze cijfers verzamelde, werd ik aangenaam verrast door het aantal uren literatuuronderwijs dat blijkbaar gegeven wordt en door de hoeveelheid boeken die leerlingen moeten lezen. Hoewel, de zaken worden hier vermoedelijk iets te ‘mooi’ voorgesteld: het is algemeen bekend dat veel leerlingen allerlei trucs kennen en gebruiken om de studielast te reduceren (uittreksels,

dunne boekjes en dergelijke. Daar staat weer tegenover dat de aantallen in de tabellen niet het gehele literatuuronderwijs omvatten, maar een groot gedeelte. In de onderbouw wordt immers ook literatuuronderwijs gegeven. Ik schat dat de totale omvang ervan op ruim 100 lessen en 15 boeken kan worden gesteld. Bovendien zijn in de tabel niet de uren opgenomen die soms bij andere vakken direct of indirect aan literatuuronderwijs worden besteed. Ik denk aan geschiedenis, klassieke talen, Russisch, Spaans, filosofie en kunstbeschouwing (bij expressie en muziek). Tot zover de omvang.

Wat is op dit moment de *inhoud* van het literatuuronderwijs? Zoals ik hierboven opmerkte, is de inhoud van het huidige literatuuronderwijs nogal divers. Als ik van de diversiteit afzie en me richt op de belangrijkste overeenkomsten, dan moet er in elk geval een onderscheid gemaakt worden tussen Nederlands en de vreemde talen. Bij de vreemde talen legt men sterk de nadruk op het lezen van literaire teksten zonder veel meer. De receptieve taalvaardigheid is bij literatuur dus een belangrijke doelstelling. De literair-historische benadering is bij de vreemde talen meestal van ondergeschikt belang. De literatuurmethoden die men daar gebruikt, zijn dan ook vaak dun en door hun encyclopedische opzet meestal saai en oppervlakkig. Bij Nederlands besteedt men daarentegen relatief veel aandacht aan de literatuurgeschiedenis. Ook in de benadering van oude teksten handelt de docent Nederlands vaak anders dan zijn collega's van de vreemde talen. Bij Nederlands plaatst men de literatuur nadrukkelijk in een Europese en brede cultuurhistorische context. De vreemde talen doen dat veel minder: zij zijn sterk op de literatuur en cultuur van hun doeltaal gericht. Bovendien zijn ze minder snel geneigd van een literaire tekst of een literair verschijnsel de raakvlakken met andere kunstvormen op te zoeken en te belichten. Tot zover de literair-historische benadering. Voor de andere benaderingen, zoals de structuur-analytische en de lezersgerichte benadering, geldt eveneens dat ze bij Nederlands uitvoeriger worden behandeld en intensiever worden toegepast dan bij de vreemde talen. Overigens moet ik voor de volledigheid hieraan toevoegen dat de genoemde verschillen vooral bij het vwo naar voren komen; de havo-leerling krijgt beduidend minder literatuuronderwijs.

Als we naar de werkvormen kijken, dan valt op dat de aanpak bij de vreemde talen overwegend klassikaal is en in sterke mate bepaald wordt door de literatuurmethode. Nederlands vertoont meer afwisseling. Naast het gebruik van eigen materiaal, treffen we bij Nederlands meer variaties in de werkvormen aan. Vooral in het vwo is het gebruikelijk dat de leerlingen zelf in de literatuurles aan het werk worden gezet door middel van werkstukken, recensies, B2-mappen, leesverslagen, spreekbeurten, drama enzovoorts.

Op het gebied van de toetsing treffen we een opmerkelijke overeenkomst aan. Zowel de docenten Nederlands als de docenten vreemde talen leggen tijdens het mondeling de nadruk op de controle van datgene waarvan verondersteld mag worden dat het door de leerling gelezen is. Een wezenlijk verschil is dat het mondeling bij de vreemde talen vaak benut wordt voor de toetsing van de mondelinge taalvaardigheid. In het verlengde hiervan moet de discussie worden gezien over het al dan niet mogen lezen van in het Nederlands vertaald werk voor de lijst. Bij Nederlands voert men dikwijls het spiegelbeeld van deze dis-

cussie: moet de lijst uitsluitend oorspronkelijk nederlandstalig werk bevatten of mogen er ook in het Nederlands vertaalde werken op worden gezet?

De *organisatie* van het literatuuronderwijs op school kenmerkt zich sinds jaar en dag door een verkaveling van het domein literatuur in Nederlandse, Engelse en voor veel leerlingen ook Franse en/of Duitse letterkunde. Het literatuuronderwijs wordt per vak georganiseerd op basis van enkele algemene sectie-afspraken met betrekking tot bijvoorbeeld de toetsing, de boeken die klassikaal gelezen en besproken moeten worden en de periodes die behandeld moeten worden. Over het algemeen weten de verschillende talensecties van elkaars doen laten zo goed als niets af; soms is dit zelfs ook het geval bij de docenten van een bepaalde sectie. Docenten laten elkaar grotendeels vrij in de programmering en uitvoering van het literatuuronderwijs. Dit hangt nauw samen met het feit dat het literatuuronderwijs altijd een belangrijke affectieve component heeft gekend en derhalve sterk verbonden is met de persoonlijke belangstelling en didactische voorkeur van de uitvoerende docent.

Met deze inventarisatie hebben we een indruk gekregen van de omvang, de inhoud en de wijze waarop het literatuuronderwijs op de meeste scholen is georganiseerd. Op grond van deze gegevens kunnen we in het algemeen stellen dat Nederlands het meest investeert -zowel kwalitatief als kwantitatief- in de literaire vorming van de leerlingen. Alvorens ik nader inga op de haalbaarheid van een gemeenschappelijke aanpak, wil ik eerst de belangrijkste nadelen noemen van de gescheiden, vakgerichte organisatie van het literatuuronderwijs.

2.2 Nadelen van de huidige organisatie

De vakgerichte organisatie is naar mijn mening nogal 'klant'-onvriendelijk en nadelig voor de literaire ontwikkeling van leerlingen. Een heel bekend nadeel van de vakgebonden organisatie is dat boeken niet in vertaling mogen worden gelezen en dat daarmee alle talen worden uitgesloten die een leerling niet in zijn pakket heeft opgenomen. Een ander groot nadeel is dat de verschillende talen hun literatuuronderwijs in het geheel niet op elkaar afstemmen. Voor de leerlingen moet de verkaveling van het literatuuronderwijs in Nederlandse, Engelse, Duitse en Franse kavels een heel onnatuurlijke zijn. Als we in bijvoorbeeld de vijfde klas van het vwo het literatuuronderwijs van Nederlands en de vreemde talen chronologisch inventariseren, dan zou dat een bonte verzameling leerstofelementen opleveren waarin de leerlingen nauwelijks samenhang kunnen aanbrenge. Dit wordt nog verergerd doordat de meeste talensecties zelf met een grotendeels open leerplan voor het literatuuronderwijs werken. Ik veronderstel dat de meeste docenten de leerstof in een betrekkelijk willekeurige volgorde aanbieden en ook verschillende keuzes maken en andere accenten leggen. Het literatuuronderwijs lijkt grotendeels georganiseerd te zijn volgens het 'grabbeltonprincipe' (Rijlaarsdam 1989) waarbij bovendien de leerling in twee tonnen of meer tegelijk zijn leerstof bij elkaar grabbelt. Dit leidt er onder andere toe dat een leerling met vier talen in zijn pakket vier (soms zeer) verschillende curricula volgt en bijgevolg vier verschillende mondelinge en schriftelijke examens moet doen voor het onderdeel literatuur. Deze grote ver-

scheidenheid bemoeilijkt natuurlijk de overkoepelende organisatie van het literatuuronderwijs.

Als we de programma's van de verschillende talen met elkaar vergelijken, dan treffen we daarin naast de verschillen regelmatig doublures aan. Men profiteert niet van de overeenkomsten op het gebied van bijvoorbeeld het begrippenapparaat en het leren hanteren van instrumenten ten behoeve van het begrijpen, analyseren en waarderen van literaire teksten. Evenmin profiteert men van de samenhang en wisselwerking tussen de verschillende talen en culturen. Bovendien verschilt soms per vak de betekenis van een bepaald begrip of verschijnsel, of worden er voor dezelfde verschijnselen bij de verschillende vakken andere begrippen gebruikt (dikwijls zonder dat de docenten zich hiervan bewust zijn). Misverstanden en spraakverwarring kunnen hiervan het gevolg zijn.

Daar de meeste docenten streven naar volledigheid (wat dat ook moge zijn), en de tijd daarvoor verre van toereikend is, hebben de meeste programma's over het algemeen weinig diepgang. Dit wordt nog verergerd door de versnippering die het gevolg is van het lesrooster met korte lessen van 50 of 45 minuten en de vele andere vakonderdelen die men naast literatuur moet afhandelen.

Een niet onbelangrijk nadeel van de vakgerichte organisatie is dat alle docenten die in de bovenbouw les geven, literatuur móeten geven. Er zijn docenten die dat liever niet zouden doen. Sommige docenten zijn zelfs niet toegerust met voldoende kennis van literaire zaken. Dit geldt niet alleen voor zittende docenten, ook nieuwe docenten hebben hun voorkeuren en specialismen ontwikkeld. De docenten die de laatste jaren van de universitaire lerarenopleiding komen, hebben dikwijls een zeer eenzijdig studieprogramma gevolgd. Zeker nu het tempo waarin gestudeerd moet worden hoog ligt, specialiseren de studenten zich steeds eerder in het studieprogramma. Dit gaat ten koste van de voor het leraarschap onontbeerlijke *all-round*-ontwikkeling. De specialisering heeft het grote voordeel dat sommige docenten zeer goed zijn geschoold op het gebied van taalverwerving, letterkunde, taalkunde of taalvaardigheid. Tegelijkertijd houdt deze eenzijdigheid in dat nieuwe leraren soms bijzonder slecht zijn toegerust voor bepaalde vakonderdelen of daarvoor nauwelijks zijn gemotiveerd. Het is jammer dat docenten niet op basis van hun eigen voorkeuren en kwaliteiten een keuze uit het curriculum van een vak kunnen maken. Het literatuuronderwijs en de leerlingen zijn natuurlijk slecht gediend bij ongemotiveerde of ondeskundige docenten.

Al deze nadelen kunnen voor een belangrijk deel worden weggewerkt als de secties vreemde talen, Nederlands en eventueel geschiedenis met elkaar om de tafel gaan zitten en gezamenlijk een literatuurprogramma zouden gaan ontwikkelen en uitvoeren. De problemen die zo kenmerkend zijn voor de huidige, vakgebonden organisatie kunnen dan worden aangepakt. Waarom gaan die talensecties niet onmiddellijk met elkaar aan de slag?

Maar zo eenvoudig en vanzelfsprekend als dat op het eerste gezicht lijkt, is het helaas niet. Er moeten kennelijk bezwaren kleven aan de integratie van het literatuuronderwijs. Inderdaad, die bezwaren zijn er, en zelfs zo veel dat het begrijpelijk is dat er bij mijn weten nog geen invoering van een vak als literatuur op een school in Nederland heeft kunnen plaatsvinden.

2.3 Tusschen droom en daad...

...staan wetten in den weg...

In de eerste plaats laat de huidige organisatie, of liever gezegd de op afzonderlijke vakken gerichte inrichting van het voortgezet onderwijs een verregaande integratie van vakonderdelen niet toe. De vaste urentabellen, het vakgebonden rooster en het aanstellingenbeleid staan een gezamenlijke programmering en uitvoering van verschillende vakken of vakonderdelen in de weg. Er is in het voortgezet onderwijs geen traditie of ervaring opgebouwd met betrekking tot clustering van vakken of vakonderdelen. Men is in tegenstelling tot het basisonderwijs altijd sterk geconcentreerd geweest op het 'eigen' vak. Ik denk dat het gebrek aan een traditie op dit gebied ervoor heeft gezorgd dat de infrastructuur voor vakoverstijgend onderwijs op veel scholen nagenoeg ontbreekt of zeer slecht is. Wellicht kan met de invoering van de basisvorming hierin verandering komen en enige ervaring worden opgedaan met bepaalde vormen van samenwerking en vakkenintegratie.

Een ander ernstig obstakel is de ongeschreven wet van de autonomie van de sectie en de docent. Ook hier is sprake van een diep gewortelde traditie. Scholen en secties zijn lange tijd klein en min of meer zelfstandig geweest. Het was vroeger gebruikelijk dat een docent een klas van het eerste jaar tot het examen kon volgen en het programma volledig naar zijn of haar hand kon zetten. Zolang leerlingen en ouders geen klachten hadden, was de docent aan niemand verantwoording schuldig over zijn inhoudelijke keuzes. Met de invoering van de Mammoetwet kwam hieraan een einde en werden de scholen veel groter; onderlinge afstemming van programma's en samenwerking binnen de sectie werden noodzakelijk. Hoewel er natuurlijk veel secties zullen zijn waar men de programma's goed op elkaar heeft afgestemd, is men er niet overal goed in geslaagd een hecht team te vormen dat met elkaar borg staat voor één programma. Vooral grote secties slagen er moeilijk in de programma's op één lijn te krijgen en als een team te opereren. Bepaalde secties en sommige individuele docenten wanen zich onafhankelijk en gaan volledig hun eigen gang; soms tegen de gemaakte afspraken in. Hieraan zijn vaak geen consequenties verbonden. Zolang docenten niet tot samenwerking worden gedwongen of niet direct voordeel ondervinden van een gemeenschappelijke aanpak, zullen zij hun autonomie niet makkelijk loslaten.

...en praktische bezwaren...

Een groot praktisch bezwaar is dat de docent niet over de adequate middelen en opleiding kan beschikken. Er zijn geen literatuurmethode beschikbaar waarin de Westerse of de Europese literatuur uitvoerig behandeld wordt. Ook zijn er geen uitgewerkte lesvoorbeelden en draaiboeken voor handen met behulp waarvan docenten een gemeenschappelijk curriculum voor literatuur kunnen gaan ontwerpen. Docenten moeten dus eerst veel pionierswerk verrichten alvorens er iets kan worden opgebouwd. Bovendien is de opleiding van de docenten te beperkt geweest om een algemeen vak literatuur te kunnen ontwikkelen en uit te voeren. De deskundigheid van de

talendocent is wat de literatuur aangaat eenzijdig gericht op één taalgebied. Zolang in Nederland geen en-

kele traditie op het gebied van een integraal vak literatuur aanwezig is en noch de leermiddelen, noch de gewenste deskundigen voor een gezamenlijk vak literatuur voor handen zijn, is men genoodzaakt zelf alles van de grond af op te bouwen. Voor zo'n ingrijpende operatie ontbreekt eenvoudig de tijd.

... en ook weemoedigheid ...

Sommige docenten en secties hebben sterk de neiging het literatuuronderwijs tegen al het dreigende gevaar van buiten af te beschermen. Niet in de laatste plaats omdat ze er hun eigen wijze, hun eigen weg in hebben gevonden en daarmee vergroeid zijn geraakt. Hoewel er sprake is van een lichte kentering in de affiniteit die docenten met betrekking tot het literatuuronderwijs hebben, is letterkunde voor een groot aantal docenten het meest dierbare onderdeel: dat vak sta je dus niet zomaar aan een collega af. Bovendien ligt literatuur samen met grammatica bij de meeste talen docenten erg 'gevoelig'. Het zijn wellicht de meest omstreden onderdelen van het talenonderwijs. Literatuur- en grammatica-onderwijs zijn nauw verbonden met 'beliefs' die diep in onze cultuur verankerd liggen; beiden kunnen immers als 'sacrosanct' worden aangemerkt: 'In every society there are things which that society thinks everybody *should* learn, even if they are of no appreciable practical value and do not intrinsically interest students. These things lie within the borders of (...) the realm of sacrosanctity.' (Ten Brinke 1976: 127). Docenten kunnen over deze onderdelen heel makkelijk ruzie krijgen. Om dat te vermijden -en niets ligt minder voor de hand in een situatie waarin mensen nog jaren met elkaar moeten samenwerken-, ontstaat snel een vrijheid-blijheid-houding waarin men elkaars benaderingen en opvattingen respecteert en tolereert. Het zal erg moeilijk zijn om de docenten van een sectie op één lijn te krijgen, laat staan de docenten van vier of vijf verschillende secties. Bovendien heeft elk vak een eigen traditie op het gebied van het literatuuronderwijs. Frans bijvoorbeeld, heeft minder uren en vereist meer training dan Engels om de leerlingen op een bepaald taalvaardigheidsniveau te krijgen (Van Krieken 1992). Om die reden hecht Frans minder waarde aan literatuur en zal de sectie Frans minder snel bereid zijn een evenredig aantal uren in het literatuuronderwijs te investeren.

Kortom, men zal bergen werk moeten verzetten om een algemeen vak literatuur van de grond te krijgen: er moet een nieuw leerplan worden ontworpen; leermiddelen worden ontwikkeld, leraren moeten anders worden opgeleid, docenten moeten zich bijscholen, de schoolleiding moet bereid zijn veel extra tijd te steken in nascholing en procesbegeleiding enzovoorts. Voor al deze ingrijpende wijzigingen ontbreekt de noodzaak: er zijn geen voorschriften, exameneisen of iets dergelijks die tot samenwerking en integratie op het gebied van het literatuuronderwijs dwingen. Het blijft tot nu toe bij goed bedoelde aanbevelingen van didactici en examencommissies en de wensen van sommige schoolleiders. Daarmee zijn de kansen op een gemeenschappelijke aanpak wel erg klein geworden. Of is er nog hoop...?

3 Enkele mogelijkheden

Op dit moment worden er nieuwe plannen voorbereid voor de reorganisatie van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Aansluitend op de invoering van de basisvorming in 1993 moet de organisatie en inrichting van de bovenbouw van het havo en vwo worden herzien. Men denkt aan een viertal vakkenpakketten (de zogenaamde ‘doorstroomprofielen’) en een andere organisatie van het onderwijs; gedacht wordt aan modulering en aan een studielastsysteem in plaats van de urentabel (Tweede Kamer 1991-1992). Als we deze wijzigingen toevoegen aan het formatie-budgetsysteem dat onlangs is ingevoerd, dan sluit deze reeks van wijzigingen de mogelijkheid tot integratie niet uit, maar is, integendeel zo lijkt het, een vruchtbare bodem voor een vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs. Er is dus nog hoop. Alvorens enkele mogelijkheden voor de samenwerking van de talensecties hier uiteen te zetten, zal ik eerst -heel kort- enkele algemene uitgangspunten voor een curriculum literatuur willen formuleren.

3.1 Algemene uitgangspunten

De algemene uitgangspunten die ik hieronder zal toelichten bieden niet meer dan enkele opstapjes voor een discussie over een vakoverstijgende aanpak van het literatuuronderwijs. Ze zijn betrekkelijk willekeurig tot stand gekomen en zeker voor verbetering en nuancering vatbaar. Ik beperk mij hier tot de uitgangspunten voor de omvang, algemene doelstellingen, leerstof- en tekstkeuze, examinering en uitvoering van een algemeen vak literatuur.

De omvang. Het curriculum zal moeten bestaan uit een basisprogramma dat voor alle leerlingen verplicht is en een aanvullend curriculum voor de leerlingen die meer dan één vreemde taal in hun pakket hebben. Op grond van de cijfers uit tabel 1 zou de omvang van een basisprogramma als volgt kunnen worden bepaald: voor het vwo 210 uur en 45 boeken en voor het havo 140 uur en 27 boeken. Voor elke taal zou men een extra literatuurcomponent aan het basisprogramma kunnen toevoegen met een omvang van 45 uur en 20 boeken voor het vwo en 35 uur en 12 boeken voor het havo.

De algemene doelstellingen. De nieuwe examenvoorstellen van de CVEN en de CVE-vt sluiten goed op elkaar aan en kunnen makkelijk in elkaar worden geschoven. Dit is ook nadrukkelijk de bedoeling geweest van de commissie Van Els. Het verschil is vooral dat bij de vreemde talen sprake is van beperkingen, bijvoorbeeld ten aanzien van de te behandelen perioden, terwijl bij Nederlands, althans voor het vwo, de volle omvang aan de orde is. Beide voorstellen bevatten helder geformuleerde doelstellingen die naar mijn mening uitstekend dienst kunnen doen als de doelstellingen voor een gezamenlijk curriculum.

De leerstof- en tekstkeuze. De rapporten van beide commissies zijn zo informatief en concreet samengesteld dat ze ook hier goed dienst kunnen doen als een leidraad voor de leerstofselectie. Uiteraard zal bij een geïntegreerd deelvak ‘wereldliteratuur’ de vraag of een werk al dan niet in vertaling mag worden gelezen minder opgeld

doen. Men kan niet 'alles' behandelen en zal dus gedwongen worden een keuze te maken. Ik zou er overigens niet tegen zijn als de ta-

lensecties met elkaar een beperkt aantal verplichte meesterwerken zouden selecteren. De canon moet naar mijn mening in principe mondiaal zijn, maar hoofdzakelijk Europees met de Nederlandse literatuur als kern en ijkpunt. Dit biedt in de eerste plaats een duidelijke structuur en in de tweede plaats wordt hiermee gestimuleerd dat leerlingen intercultureel leren denken. Men zal daarbij onder meer die leerstof moeten kiezen die voor een goed begrip van de oudere letterkunde onontbeerlijk is. Van Assche (1988) biedt de literatuurdocent enkele bijzonder interessante en behartenswaardige concepten voor het werken met oude teksten in de klas.

Opbouw en leerstofordening. Het literatuuronderwijs ontbeert mijns inziens naast een gemeenschappelijk schoolbeleid een integraal en systematisch opgebouwd curriculum. Het curriculum zou moeten worden geprogrammeerd volgens een uitgekende, systematisch opbouw waarin leerlingen in voldoende mate worden geprikkeld en waarin veel aandacht wordt gegeven aan het leren begrijpen en waarderen van literaire teksten. Men zou daarbij in de eerste plaats gericht moeten zijn op het literaire ontwikkelingsproces van de leerling, dat wil zeggen op vaardigheden en vermogens; zonder uiteraard ‘kennis en inzicht’ teniet te doen. Het preadvies van de commissie Literatuurdidactiek die de commissie Braet adviseerde, biedt daartoe enkele belangrijke aanbevelingen. Ook het preadvies van de commissie oudere letterkunde is bijzonder interessant. Beide preadviezen zijn opgenomen in het rapport van de CVEN.

Examinering. Als ik het rapport van de commissie Van Els goed heb begrepen, dan is de leeslijst voor de vreemde talen van de baan, dat wil zeggen niet verplicht. Bij Nederlands is wel sprake van een leeslijst: 25 titels voor het vwo en 15 voor het havo. De overbekende examenvorm voor de leeslijst, het mondeling, wordt in geen van beide vernieuwingsvoorstellen met name genoemd. Afgezien van het feit dat integratie van het onderdeel literatuur ertoe leidt dat er volstaan kan worden met één mondeling tentamen (in plaats van twee, drie of vier), zou men ook kunnen overwegen het mondeling voor literatuur volledig af te schaffen. De schoolleiding zal een reductie van het aantal mondelinge tentamens zeer toejuichen, vermoed ik. Het mondeling zou daarmee de functie kunnen krijgen die het in feite moet hebben, namelijk een examen mondelinge taalvaardigheid, in plaats van de cocktail van examenonderdelen die het nu vaak is. Aan de integratie van de afzonderlijke vakken literatuur die nu nog bij de examens van de talen zijn ondergebracht, is ook een groot gevaar verbonden. Het literatuurexamen mag wat mij betreft nog niet op eigen benen komen te staan. Zolang literatuur als *verplicht* algemeen vak niet is veilig gesteld, zal het voorlopig als deelvak onder de hoede moeten blijven van de afzonderlijke examens, anders dreigt het gevaar dat literatuur een vak ‘achter de streep’ wordt. Na geschiedenis, zou daarmee het laatste restje cultuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in gevaar komen.

Uitvoering. Enthousiasme en vakmanschap zijn belangrijke voorwaarden voor goed literatuuronderwijs. Daarom zou ik ervoor willen pleiten een taakverdeling te maken op basis van affiniteit en deskundigheid, om zo optimaal gebruik te maken van elkaars kwaliteiten en vermogens. De leerlingen en het vak zullen daarbij zeer gebaat zijn. Gezien de prominente positie van Neder-

lands op het gebied van het literatuuronderwijs, zowel in de huidige situatie als in de nabij toekomst, lijkt het gerechtigd om de sectie of een docent Nederlands als de belangrijkste uitvoerder te beschouwen. Het is van het allergrootste belang dat de schoolleiding deze operatie krachtig ondersteunt met gemeenschappelijke studiedagen, taakuren, nascholings-faciliteiten en een duidelijk beleid.

3.2 Drie voorstellen voor integratie

Moeten we nu voordat we aan de slag kunnen eerst de beleidmakers van school of van Zoetermeer afwachten? Dat hoeft uiteraard niet. Ook de huidige situatie biedt mogelijkheden voor een meer gemeenschappelijke benadering. Ik zou deze bijdrage dan ook willen afsluiten met een drietal vormen voor een voorzichtig, niet al te ambitieus begin van samenwerking op het gebied van de letterkunde. Deze vormen zijn ontleend aan het lijstje van vijf aspecten waarmee Coenen en Janssen (1991) diverse uitvoeringsmogelijkheden voor vakoverstijgend literatuuronderwijs beschrijven. Met die vijf aspecten kan eindeloos veel worden gevarieerd. Ik heb mij beperkt tot drie graden van samenwerking die opklimmen in de mate van samenwerking (en complexiteit). Mijn uitgangspunt is daarbij steeds geweest dat de huidige roosterindeling, lestabel en dergelijke zaken meer worden gehandhaafd.

Voorstel 1: coördinatie

De coördinatie van het literatuuronderwijs begint met de inventarisatie van de programma's literatuur van de vreemde talen en Nederlands. Te denken valt aan de opbouw, doelstellingen, leerstof, werkwijzen en toetsing. De kennis van elkaars programma's bevat vermoedelijk al vele aanknopingspunten om de programma's beter op elkaar af te stemmen en op onderdelen te herzien. Bovendien kan men ook beter anticiperen op en profiteren van de kennis en vaardigheden die bij de andere vakken wordt of is aangebracht, bijvoorbeeld met betrekking tot algemene zaken als het begrippenapparaat en de analyse van romans en poëzie.

Voorstel 2: gedeeltelijke integratie

Mijn tweede suggestie gaat een paar stappen verder en is gericht op de integratie van bepaalde onderdelen. Maar ook dat kan op allerlei manieren. Een eerste, eenvoudige stap is dat de secties besluiten om een onderdeel dat ze allen in hun programma hebben opgenomen -bijvoorbeeld de Romantiek- zullen gaan toetsen in een gezamenlijk proefwerk waarin de leerlingen vergelijkingen moeten kunnen maken tussen de verschillende culturen. Men moet dan goede afspraken maken over de te behandelen leerstof, maar kan die in de eigen les behandelen.

Een mogelijkheid die veel verder gaat, is dat er enkele capita selecta uit de programma's worden geselecteerd en gezamenlijk worden aangeboden. De verplichte vakken Nederlands en Engels, verzorgen de belangrijkste en bieden die in hun eigen

lessen aan. De vakken Duits en Frans zorgen voor een aantal interessante aanvullingen.
Coenen en Janssen (1992) bevat een zeer leerzaam

verslag van een nascholingscursus die in het teken stond van een vakoverstijgend literatuurproject. Het devies van Coenen en Janssen is in elk geval: begin klein en wees niet al te ambitieus.

Voorstel 3: ruilverkaveling

In een vak dat zo versnipperd is georganiseerd, is een efficiënte taakverdeling wellicht de meest voor de hand liggende oplossing. Men zou kunnen kiezen voor een soort ruilverkaveling van de kavels Nederlands en Engels: Nederlands richt zich op de West-Europese literatuurgeschiedenis en het begrippenapparaat; Engels concentreert zich op de roman- en poëzie-analyse. Frans en Duits kunnen de programma's aanvullen door enkele thema's aan te bieden. In deze vorm van samenwerking zijn allerlei variaties mogelijk.

Om de samenwerking tussen de secties te kunnen realiseren is openheid en een vruchtbaar werkklimaat een belangrijke voorwaarde. Ik zou in navolging van Bernards (1986) deze bijdrage willen afsluiten met een suggestie voor het leggen van een goede basis voor zo'n vruchtbaar werkklimaat: trommel alle talendocenten van de bovenbouw bij elkaar en organiseer met elkaar vijf avonden waarin iedere sectie een les geeft die exemplarisch is voor het literatuuronderwijs dat in die sectie gegeven wordt. U zult merken hoeveel u met elkaar deelt en hoeveel u met elkaar te bespreken hebt. Het moet erg raar lopen als daaruit geen blauwdruk voor samenwerking ontstaat. Ik wens u daarbij veel succes!

Bibliografie

- Bernards, F. (1986), 'Er is maar één eis: dat het werkt. Historische letterkunde als internationaal literatuuronderwijs.' In: Zwitserlood, F. (red.), *Historische teksten in de klas. Een bundel artikelen over het gebruik van historische teksten in het literatuuronderwijs*. 's-Hertogenbosch, p.47-54.
- Braet, A. en T. Hendrix (red.) (1991), *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. 's-Gravenhage.
- Brinke, J.S. ten (1976), *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother-tongue in secondary education*. Groningen.
- Bosch, J.W. van den (1899), 'Het literatuur-onderwijs in het tegenwoordig systeem van M.O. en op het eindeksamen'. In: *Taal en Letteren* 9, 513-524.
- Coenen, L. en T. Janssen (1991), 'Een aanzet tot vakoverstijgend literatuuronderwijs'. In: *Levende Talen*, 462, p. 294-297.
- Coenen, L. en Janssen, T. (1992) zie het december-nummer van *Levende Talen*

- Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's moderne vreemde talen (1992), *Eindrapport van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's*

- moderne vreemde talen vwo en havo.* 'S-Gravenhage.
- Creemers, B.P.M. (1991), *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas.* 's-Gravenhage.
 - Els, T.J.M. van en Th.J.M.N. Buis (1987), *De praktijk van het onderwijs moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo.* Nijmegen.
 - Krieken, R. van (1992), 'De niveaumeter. Maat houden in verschillen'. In: *Levende Talen*, 471, p. 234-237)
 - Moor, Wam de (1982), 'Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording'. In: Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981.* Muiderberg, p.455-488.
 - Moor, Wam de (1990), 'Ter inleiding. Literatuuronderwijs op de drempel van '90'. In: Wam de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs.* Nijmegen.
 - Tweede Kamer der Staten-Generaal (1991-1992), *Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs* (vervolgnota 22 645). 's-Gravenhage.
 - Ven, P.H. van de (1990), 'Het nut van het nutteloze'. Een interpretatie van visies op het literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. Nijmegen.
 - Witte, T.C.H. (1993), 'Poëtica van leerlingen'. In: F.A.H. Berndsen, H. van Dijk en G.J. de Vries (red.), *Poëtica-onderzoek in de praktijk.* Groningen.



het betoog

Eindnoten:

1. Wam de Moor, Márgitka van Woerkom, *Een zoen van Europa. Het verslagboek.* Nijmegen 1994.

Kees Combat

‘We willen ze een referentiekader geven’

Algemene Literatuur op het Lindenholt College

Sinds jaar en dag stellen docenten literatuur vast dat er in het literatuuronderwijs van de verschillende moderne talen en de moedertaal sprake is van overlapping. Heel lang geleden, ruim vóór de Mammoet zich in beweging zette, brachten de leraren van het Predinius Gymnasium in Groningen bij hun stadgenoot J.B. Wolters een overzicht uit van de literatuurgeschiedenis, voornamelijk een papieren tijger. Meer dan tien jaar geleden voegden de talendocenten van het toen roemruchte Rivendell College de daad bij het woord: hun cursus *Internationaal literatuuronderwijs* hield een aantal jaren stand. Daarna begeleidden, in het begin van deze jaren '90, de didactici Lily Coenen (Spaans) en Tanja Janssen (Nederlands) projecten op het terrein van *vakoverstijgend literatuuronderwijs*. En nu voor het vierde jaar investeren docenten van het Lindenholt College in Nijmegen in een cursus *Algemene Literatuur*. Met de twee initiatiefnemers Frank Mulders (Nederlands) en Pieter Kuipers (Duits) hadden we een gesprek over hun troetelkind.

Frank Mulders: ‘Het lag nogal voor de hand: Pieter en ik constateerden dat we als het ging om middeleeuwen of Romantiek, met een zelfde type kenmerken aan kwamen dragen. En ook dat je steeds minder tijd hebt voor literatuur, zeker bij de vreemde talen. En juist op het terrein van de geschiedenis van de literatuur kun je dan wel wat doen, althans in 4 atheneum, niet in 4 havo, daar is geen ruimte voor de literatuurgeschiedenis, ook al houdt Pieter dat voor Duits enigszins vol. Voor 4 atheneum dus, een mooie tussenklas om zo'n cursus in uit te proberen.

We waren het gauw eens over de zes perioden die we in de cursus willen belichten, je vindt ze in elke literatuuratlas: middeleeuwen, renaissance, Verlichting, romantiek, eeuwwisseling en na 1945. Onze collegae - we werken hieraan met zijn zessen - vroegen we wie welke periode wilde uitwerken. Het ging er dan om de periode te “didactiseren”. zoals dat heet. De docenten hebben onderwerpen gekozen uit de verschillende nationale literatuurgeschiedenissen die voor de periode het tekenendst zijn, teksten uitgezocht, opdrachten en vragen daarbij gemaakt.’

Pieter Kuipers: ‘Je hebt dan te maken met verschillende culturen of gewoonten per vak. Bij Nederlands en Duits beginnen wij bij het begin, de middeleeuwen, maar bij Frans en Engels doen de docenten dat niet. Wel hadden ze er oren naar om de vierdeklassers een referentiekader te laten geven. Dat kader omvat de Europese stromingen en een stukje Europese literatuurgeschiedenis. In eerste instantie was het de bedoeling om de literatuurgeschiedenis te illustreren, exemplarisch, met een beperkt aantal teksten uit verschillende talen. Dat gebeurde in samenspraak met de docenten: Welke tekst vind jij uit die en die periode essentieel? We probeerden daarbij uiteraard al te vanzelfsprekende zaken te vermijden. Zo heeft de lerares die de middeleeuwen vorm gaf duide-

lijk gemaakt dat de middeleeuwen geen duistere periode vormen maar dat er integendeel heel wat boeiends over te vertellen valt, dat er uitvindingen van belang zijn gedaan etcetera.’

Te veel gejakker

’t Is nu het vierde jaar dat het vak algemene literatuur gegeven wordt, en intussen zijn er wel wijzigingen aangebracht. Pieter Kuipers: ‘We kwamen tot de conclusie dat we verschrikkelijk moesten jakkeren. Bij de evaluatie bleek ook dat Frank en ik een heel verschillende manier van werken hebben. Frank laat ze zelf veel doen, ik doceer meer. We hadden ons een beetje laten leiden door de ideeën die Martin Thijssen in zijn dissertatie (1985) heeft ontwikkeld. Ik liep er bovendien tegenaan dat het moeilijk is om, als je de Duitse literatuur kent, ook verantwoord over de Franse literatuur te praten. Dat kostte me zoveel voorbereidingstijd dat ik tijd tekort kwam. Bij Engels ging het dan nog, bij Nederlands viel het ook wel mee, maar Frans, nee, daar was ik op glad ijs en dat werkt niet prettig.

En dan, derde factor, de motivatie van de leerlingen liep terug. Ze vonden het te droog, te veel stampwerk. Zijn we weer bij elkaar gaan zitten en hebben vastgesteld dat er meer creativiteit in het programma moest.’

Frank Mulders: ‘We vonden dat we de vwo-leerling meer profiel kunnen geven, hem of haar zelfstandig laten werken, als het kan via een eigen, persoonlijke benadering, waarvoor wij dan leestips gaven. We hebben toen afgesproken dat de leerlingen twee keer per jaar “iets” moeten presenteren, dat de kenmerken heeft van de betrokken periode, in een werkvorm waaraan ze plezier beleven: een werkstuk zo goed als een toneelpresentatie, een popsong naar aanleiding van Shakespeare of een beeldstrip.’

Andere mogelijkheden zijn: het schrijven van een gedicht, van verhalend of betogend proza, de declamatie van een bestaande tekst, een collage, eenakter, poppenspel, werkstuk beeldende kunst, kleding, dans, foto/diaserie, videoclip of spreekbeurt.

Een nieuw probleem

Frank Mulders: ‘Maar als je een probleem denkt op te lossen, komt er al gauw een ander voor in de plaats. De begeleiding van die creatieve aanpak was een nieuw probleem. We zijn zelf wel in staat om aardige schrijfp opdrachten en zo te bedenken, maar leerlingen helpen bij bijvoorbeeld verwerking in dramavorm is vakwerk. We denken dat nu opgelost te hebben als volgt: vanaf dit jaar krijgen 3 en 4 athenaeum 1 uur drama per week, toegespitst op de leerstof in de cursus algemene literatuur. In het derde jaar worden ze wat losgemaakt, en in het vierde jaar spitst de docent de dramalessen toe op onze cursus. En wat ze dan tot stand brengen wordt uitgevoerd, onder meer in uitwisseling met een Duitse school. Dat wordt tweetalig gepresenteerd.’

De presentaties zijn in het Nederlands en Engels, zelden in het Duits en nooit in het Frans. De leerlingen mogen zelf de taal kiezen waarin ze dat mondeling of

schriftelijk doen. Ze kunnen rustig een gedicht in het Engels voordragen. Frank Mulders is ieder jaar betrokken bij het voordrachtfestival, en dan con-

stateert hij een opmerkelijk verschil tussen hemzelf, de neerlandicus, die meteen naar de tekst kijkt, en de dramadocente. Die vraagt eerst aan de leerlingen wat ze willen en neemt dan de tekst erbij.

Frank: ‘En het grappige is, je zou denken, dat wordt dan een zootje, maar zo is het niet. Zij willen duidelijk wat doen met de kenmerken van de periode waarover hun presentatie gaat en keren zo vanzelf terug naar de tekst of verweven die in eigen teksten en bewegingen. Wij hebben veel gepraat met de dramadocente. Zij heeft, op basis van onze scenario's, een klapper gemaakt met de teksten en de dramatische verwerkingsmogelijkheden. Een athenaeumleerling is verlegener dan een havist en om die los te maken heeft ze goede technieken.’

Algemene literatuur en reguliere les

Het team heeft nog een verandering ingevoerd. De docent die algemene literatuur doceert kiest alleen voorbeeldteksten uit de Nederlandse literatuur en, als hij, zoals Pieter Kuipers, Duits geeft, uit de Duitse literatuur, terwijl dan de andere voorbeeldteksten die in de syllabus staan in de *reguliere* literatuurlessen van de betrokken vakken worden behandeld. Onderling is daarbij afgesproken wie in welke maand een bepaalde tekst zal behandelen. Daar zijn dus zes docenten bij betrokken en momenteel zijn het een docent Frans en een docent Duits die de algemene literatuurles verzorgen. Frank Mulders: ‘De afstemming heeft in het verleden problemen opgeleverd en kan nog altijd iets beter: wat er in de reguliere literatuurles wordt verteld moet uiteraard bekend zijn bij de docent algemene literatuur, anders krijg je kortsluiting en begrijpen de leerlingen er niks meer van. Dan loopt het ook niet lekker.’

Om een en ander te stroomlijnen vormt algemene literatuur een vast punt op de agenda van de talengroep die eens in de zes weken bijeenkomt. Daarnaast wordt er veel in de wandelgangen doorgesproken. Pieter Kuipers: ‘Eigenlijk hebben we behoefte aan het scheppen van meer samenhang tussen de verschillende onderdelen van de cursus; daar zou je meer tijd aan moeten besteden dan je zo op wat avonden kunt. We halen dat overal vandaan natuurlijk, uit boeken en aan de hand van onze eigen opleiding, maar ik vind het nog wat te mager; dat stukje expertise mis ik bij ons. Nog meer toegespitst, bij wijze van spreken op drie vier A-viertjes een bepaalde stroming helder uiteengezet.’ Frank Mulders: ‘Ik vind het vooral belangrijk dat we teksten vinden die de leerlingen aanspreken en voor hen superduidelijk laten zien wat we met die verschillende stromingen bedoelen. Het is aardiger om, wanneer je over de middeleeuwen praat, met *De naam van de roos* te kunnen beginnen dan meteen met die oude teksten, maar welk gedeelte uit die dikke roman is dan het beste? Je zoekt je een ongeluk om juist dat te vinden. Vandaaruit zou ik verder willen gaan. Die kennis van zaken mis je gewoon.’

Pieter Kuipers: ‘Bij dat alles heb je steeds in je achterhoofd, dat de leerstof die we in de vierde aanbieden, in de volgende klassen werkelijk gekend blijkt, zodat je als docent in de vijfde en zesde meer de diepte in kunt gaan. Dat referentiekader moet in feite staan. Nu is dat dikwijls niet het geval: leerlingen die er

geen gat in zien om een stoommachine in de middeleeuwen te plaatsen, bijvoorbeeld.’

Twee voorbeelden van de stof

Wat er in de vier lessen van een periode behandeld kan worden, laat zich aflezen uit een der kleine readers die aan de leerlingen worden gegeven. Kuipers stelde zelf het onderdeel ‘Romantiek’ samen: ‘Ja, dat begint dan met een tekst uit de rubriek “Nou wij” uit OPZIJ waarin de schrijfster, een zekere Arjetta, nagaat wat zij onder romantiek verstaat. Dat is een goede binnenkomer, want je vraagt dan de leerling natuurlijk naar diéns idee van “romantisch” en “romantiek”. de definitie uit het woordenboek, uit de literatuurgeschiedenis, etcetera. Leerlingen geven dan persoonlijke voorbeelden van wat ze romantisch vinden. En daarna confronteren we ze met gedichten van Wordsworth (“I Wandered Lonely As A Cloud”) en Lamartine (“Le Lac”) - die worden nu dus door de vakdocent besproken in de reguliere les -, we analyseren de samenvattende tekst van Klink over Romantiek in *Galerij*, studieus, maar ook met een uitdaging aan de leerlingen om stelling te nemen (Bv. “Het gevoel is belangrijker dan het verstand”, waar of niet waar?). We lezen het mooie “O mes lettres d'amour” van Victor Hugo, uiteraard ook in vertaling, om de aangeleerde kenmerken te traceren, en problematiseren een en ander door een sterk relativiserend stukje van professor Birrell over het begrip romantiek te bekijken. Zo werken we verder verschillende thema's van de romantiek uit onder meer met een fragment uit Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts* en de lange, maar fascinerende ballade van Coleridge, *The Rime Of The Ancient Mariner*. Zonder de wisselwerking tussen algemene literatuur en de normale literatuurles zou dit niet te doen zijn, maar we hebben er nu goede hoop op’.

Minstens zo lastig is om over de periode na 1945 juist die auteurs en teksten te kiezen die je representatief kunt noemen voor de wereldliteratuur. In de eerste les uit deze reeks gaat de docent in op de situatie onmiddellijk na de oorlog van ‘een verwoeste en ontregelde maatschappij’. De behandelde teksten zijn dan een voorbeeld uit de zgn. ‘Trümmelliteratur’. ‘Kumpel mit dem langen Haar’ van Heinrich Böll, en een fragment uit *l'Etranger* van Camus. Kuipers: ‘Daarna hebben we het over de jaren vijftig en zestig, met de kneuterigheid, de kolenkachels, de petticoats en het bebop haar. Elvis Presley en de Koude Oorlog. De jeugd probeert haar plaats te vinden in een wereld die door de volwassenen wordt bepaald. De hoofdfiguren uit *Catcher in the Rye* (1951) en *Die Blechtrommel* (1959) staan model voor zulke opstandige jongeren. En dan gaat er, en dat bespreken we in de derde les, echt iets veranderen. The Times - They Are A-Changing zong Bob Dylan, de jaren zestig en zeventig brachten de omslag én, voor jongeren helaas, het eind daarvan. Met een tekst van Fay Weldon markeren we de feministische beweging. En in les 4 volgt dan de laatste wending, het ik-tijdperk van de jaren tachtig. De gedichten “Sometimes it Happens” van Brian Patten en “Shopping” van Wendy Cope roepen die periode op. En veel meer kun je in zo'n paar lessen niet doen natuurlijk.’

De toetsing

En hoe wordt dit alles getoetst? Pieter Kuipers: 'Iedere periode omvat vier lessen, gecombineerd met de reguliere lessen in de vaktalen, en een lesuur toets. Die bestaat uit vragen bij de theorie, bij literaire teksten of de analyse daarvan en vragen over de teksten die in de reguliere lessen behandeld zijn (dat is vantevoren afgesproken). Voor iedere rapportperiode worden dan twee toetsen meegeteld, de cijfers gelden als twee schriftelijke overhoringen voor de vier talen en voor het paas- en eindrapport telt de creatieve opdracht ook als een schoolonderzoek-cijfer mee bij de vakken.'

Frank Mulders: 'We zijn natuurlijk uiterst benieuwd hoe dit jaar de resultaten zullen zijn en in hoeverre we nu de slinger goed te pakken hebben. Maar zelf hebben we er in elk geval veel plezier in.'



refereren

Harry Habets

Niets is wat het lijkt, niets blijft wat het is

Ovidius' Metamorphosen opnieuw onder het mes

Gedaanteverwisselingen, of in het postmoderne jargon misschien beter Vormveranderingen: als er één auteur is geweest die zijn stempel gedrukt heeft op deze *topic* in de Westeuropese literatuur is het wel Ovidius geweest, de mondaine, Deelder- en tegelijkertijd Mulisch-achtige figuur van rond het jaar nul. Het meest vermaard is hij immers vanwege zijn ‘Metamorphosen’, een dik boek met een groot aantal vormveranderingen die in een chronologische en thematische samenhang gepresenteerd worden en tot op dit moment tot een van de invloedrijkste objecten van receptie of doorwerking van de Oudheid behoren.

Terecht dus dat de Vrije Universiteit van Amsterdam een *special* van de serie *Receptie van de klassieken* aan het werk van deze auteur heeft gewijd. Het motief voor de start van deze reeks (inmiddels bijna vijf jaar geleden) heeft te maken met het nieuwe eindexamen Grieks en Latijn dat intussen bijna zijn eerste lustrum beleeft. Leerlingen worden bij dit vernieuwde C.S.E. bevraagd omtrent één literair genre (bijvoorbeeld retorica, epiek, historiografie) en één kernauteur binnen dat kader; uitdrukkelijk hoort bij de secundaire literatuur binnen dit onderwerp de receptie van themata, ideeën en schrijver. Zo kwam bij de geschiedschrijver Herodotus de *Periander* van W.F. Hermans ter sprake, bij de filosoof Seneca de *Dagboeken* van Etty Hillesum, en bij Euripides de *Medée* van Anouilh.

Zoals gezegd, de studierichting Griekse en Latijnse Taal en Cultuur van de VU in Amsterdam zorgt nu, in samenwerking met de Lerarenopleiding aldaar, al een aantal jaren voor achtergronden bij deze nieuwe eindexamenonderwerpen. Gaandeweg blijkt deze serie ook voor niet-klassiekers een oogopener te zijn geworden. (In plaats van noten vindt de lezer aan het eind van dit artikel een overzicht van de inmiddels verschenen uitgaven).

Supplement II behandelt dus Ovidius' ‘Metamorphosen’, in vijf voordrachten.

Het spits wordt afgebeten door de zo langzamerhand befaamde vertaalster en classica Marietje d'Hane-Scheltema. Zij start haar bijdrage ‘Van chaos tot kosmos’ met de stelling dat, net zoals *Duizend en een nacht*, ook de *Metamorphosen* zo'n boek is waarvan je eerder gehoord of geproefd hebt dan dat je het werkelijk kent: ‘Zelfs al ken je ze, zelfs al lees je tot het eind, je krijgt het boek nooit uit; als je teruggaat naar het begin lees je weer iets anders dan eerst’. Is er een mooiere uitnodiging tot lektuur van de ‘Metamorphosen’?!

De schrijfster is behalve docente ook (begenadigd) vertaalster. Vanuit die laatste bezigheid vertelt zij boeiend over haar verhouding met Ovidius en over de verschillende en vele fasen in deze relatie, en over haar motieven voor dit artikel: ze wil de lezer duidelijk maken welk structuurplan bij Ovidius ten grond-

slag heeft gelegen ‘vanuit de praktijk van een vertaler, goed beseffend dat ik daarmee als het ware terugga naar af, geen nieuwe perspectieven aanreik en het standpunt van de wetenschap schijn te negeren. Het tegendeel is echter het geval: door jarenlang vooral stilistisch bezig te zijn, krijg je misschien een andere benaderingswijze dan een literatuurwetenschapper of criticus die het kunstwerk kant en klaar op tafel krijgt, maar de conclusies lijken niet zo sterk te verschillen’.

Het artikel valt uiteen in drie onderdelen: de keuze van de verhalen, de indeling ervan en de verbindingsteksten. Vooraf daaraan gaat een korte maar daarom juist voor niet-classici zeer verhelderende schets van het concept van waaruit Ovidius zijn schema opgezet heeft. Ze toont aan dat de dichter de bedoeling heeft gehad zijn schema te gaan opzetten en zijn verhalen te zijn gaan kiezen en indelen als één technisch gecomponeerde metamorfose.

Opmerkelijk, zegt ze, is de keus van Ovidius geweest om bijna al zijn 130 verhalen in een gewijzigde vorm te vertellen; vanaf het begin voldoet hij aan de metamorfose-gedachte ‘dat alles verandert en niets zomaar ontstaat’. Vervolgens zoekt de schrijfster naar de redenen voor deze veranderingen, en observeert en concludeert daar veel lezenswaardigs. Gedetailleerder ingaand op de indeling van de verhalen komt ze tot een door Ovidius zelf beredeneerde driedeling van goden-heroën-historie. Bij het derde onderdeel van haar betoog (de verbindende teksten tussen de verhalen) komt *Duizend en een nacht* weer ter sprake: dáár is bij de prachtig vertellende Sheherazade iedere nacht gelijk aan de vorige, en de lezer krijgt het gevoel dat de tijd stilstaat; bij Ovidius daarentegen ‘wordt gereisd door tijd en wereld heen en er heerst een doorlopend gevoel van voortgang of vooruitgang en van een nadering tot de moderne tijd’. Vastgesteld wordt dat door de auteur gewerkt is met twee middelen: snel contrast en snelle beweging; deze tactiek werkt ze vervolgens uit met drie duidelijke exempla.

Boeiend is het laatste deel van dit artikel: de pogingen om Ovidius' werkschema-na tweeduizend jaar- met behulp van de drie aspecten keuze-indelingverbinding te achterhalen worden getoetst aan een structuuroverzicht van de eerste zes boeken van de *Metamorphosen*. De conclusie luidt dat ‘alle verzen...tot in detail zijn overdacht, weloverwogen zijn opgebouwd en zo hun functie vervullen in een constructie, die opzettelijk chaos met kosmos en kosmos tot chaos verbindt’.

Een -juist voor outsiders- toegankelijke bibliografie met eenvoudig te vinden titels sluit het artikel praktisch af.

Even lezenswaardig is het artikel van dé kenner van receptie van de Oudheid, Rudi van der Paardt, Latinist en ‘receptionist’ te Leiden, over Vondels *Voorrede bij zijn Metamorphosen-vertaling*. Mede naar aanleiding van de bestseller *Die letzte Welt* van de Oostenrijker Ransmayr uit 1988 (ik herinner me de schitterende kop van een recensie: *Telefoon voor mijnheer Ovidius!*) gaat Van der Paardt eerst in op de twee toonaangevende interpretaties van de *Metamorphosen* door de eeuwen heen: de eerste neemt het werk als een ernstig epos dat zijn hoogtepunt bereikt in de verheerlijking van keizer Augustus, de

tweede betoogt dat Ovidius alles en iedereen ironiseert, ook het keizerschap. In het kader van deze laatste zienswijze wordt verband gelegd met het karakter van veel (post)moderne fictionele literatuur, met als kenmerken polyfonie, ironie en het spelen met teksten en teksttypen (Ransmayr dus).

Deze evaluatie van Ovidius' werk van ernstig tot ironisch heeft, aldus Van der Paardt, ook de toon gezet in de receptiegeschiedenis van de *Metamorphosen*. De 'serieuze leeswijze' heeft hierin steeds gedomineerd: dat begon met een christelijk-allegorische leeswijze van Ovidius' verhalen (waarbinnen dus 'al die mythologische vertellingen werden gelezen als parabels waarin Christus, Maria en de mensenziel telkens weer figureerden') en evolueerde in de Renaissance tot een rationalistische houding, expliciet te vinden in het *Schilderboek* van Carel van Mander, die de verhalen wel leerzaam vond maar brak met de christianisatie ('Den poet kende Christum doch niet').

Van der Paardt vindt het antwoord op de vraag of hier sprake is van een fundamentele breuk in de Ovidius-interpretatie in de *Voorrede* van Van den Vondels Ovidius-vertaling uit 1671 (onder de titel 'Herscheppinge!'). Na een korte maar doorwrochte analyse van Vondels ideeën beantwoordt de auteur de vraag over de verhouding tussen de middeleeuwse allegoristen en de renaissancistische interpretatie van enerzijds Van Mander en anderzijds Vondel. Gemeenschappelijk noemt hij bij hen alledrie het lezen van de *Metamorphosen* 'als een serie verhalen met een impliciete moraal'. Echter, Vondel ziet, anders dan Van Mander, een duidelijke relatie met bijbelse verhalen, maar verschilt evident van de middeleeuws-christelijke duiding: dáár immers is Ovidius 'een heidens auteur die, zonder het te weten, Gods woord verkondigt'; voor de zeventiende-eeuwse wetenschapper Vondel staat het vast 'dat alle talen en culturen van de antieke wereld met elkaar samenhangen en dat in de mythologische verhalen van Ovidius de bijbelse waarheden worden verteld, zij het in verwrongen en verdraaide vorm'. Zoals meestal is Van der Paardt lezenswaardig, zowel vanwege de rode draad als om de vele kleine zijpaadjes die hij betreedt.

Ex-*Revisor*-redacteur, essayist en vertaler Piet Meeuse richt zijn aandacht op een auteur die zijn sporen wel verdiend heeft met het verwerken van 'oudheid' in zijn oeuvre: Harry Mulisch. Deze bracht zichzelf, aldus Meeuse, één keer schertsenderwijs expliciet in verband met Ovidius door zich -in *Anekdoten rond de dood* uit 1967- 'H. Mulisch Naso' te noemen.

Aan metamorphosen is in het werk van Mulisch geen gebrek: 'ze zijn er in overvloed te vinden, en in zeer gevarieerde vormen, vanaf de vroege verhalen tot en met de *Ontdekking van de hemel*. Na enkele voorbeelden beperkt Meeuse zich in het vervolg van zijn artikel tot het verhaal *De sprong der paarden en de zoete zee* uit de bundel *De versierde mens* uit 1957. Ondanks het feit dat Mulisch zich hier niet door Ovidius lijkt te hebben laten inspireren is de hier beschreven vormverandering er een die bij de Ovidiaanse mythische metamorphosen past.

Na een korte samenvatting van het verhaal stelt Meeuse vast dat hier sprake is van “het verhaal van de metamorfose van een verhaal, of...het verhaal van het ontstaan van een mythe”.

Hij gaat dan in op de aetiologische functie van metamorphoseverhalen (dus het in verhaalvorm verklaren van het ontstaan en bestaan van bepaalde eigenaardigheden, bij voorbeeld in het landschap). In concreto: uit de Zuiderzee (zee) ontstaan de IJsselmeerpolders (land) en daardoor verdwijnt het eiland Schokland. Meeuse legt nu verband met twee gelijksoortige metamorfosen bij Ovidius (I,330-347 en XV,262-265), maar constateert direct een belangrijk verschil: bij Mulisch is er geen sprake van een natuurverschijnsel maar van een menselijke ingreep, zoals ook de metamorfose van de lotgevallen van zijn hoofdpersoon tot een mythe door mensen tot stand wordt gebracht. Hiermee komt de essentie van dit artikel aan de orde: het gaat, aldus Meeuse, “niet alleen om de gedaanteverwisselingen van een verhaal, maar ook -en vooral- om de metamorfose die de feitelijke werkelijkheid ondergaat wanneer zij door mensen tot een verhaal wordt gemaakt, een verhaal dat op zijn beurt werkelijkheid *schept* (...) en dat op die manier de levens van mensen beïnvloedt en vormgeeft”.

De conclusie van dit essay -dat als *column* in een tijdschrift niet misstaan zou hebben- luidt, dat het soort metamorfose dat Mulisch toepast het fundament vormt van de gedaanteverwisselingen waarover Ovidius vertelt: schrijven en vertellen zijn herscheppingen van de werkelijkheid. Jammer overigens dat Meeuse in zijn literatuuropgave niet de meesterlijke analyse door Van der Paardt van Mulisch' *Twee vrouwen* in het tijdschrift *Literatuur* van januari 1989 vermeldt!

Heel anders van toon en inhoud is de gedegen bijdrage van de Gentse vakdidacticus en Latinist Freddy Decreus met als titel: ‘De metamorfose en het postmoderne labyrint’; wie postmodernisme en receptie van de oudheid met elkaar wil verbinden vindt hier heel wat (maar het gaat allemaal wel erg snel)! Decreus begint zijn artikel met een historisch overzicht vanuit ‘de wisselende blik van de classicus’ over oorzaken die geleid hebben tot het postmodernisme en over kenmerken ervan. Daarbij haalt hij in kort bestek heel wat overhoop. De start vormt een video-clip op MTV: ‘een metamorfose die getuigenis aflegt van de diepe existentiële crisis waarin de oorlogsgeneratie verkeerd heeft en die als zodanig thuishoort in de periode van het modernisme, wordt als commercial gebracht op een zender die bekend staat om zijn postmoderne beeldenstroom’. Vervolgens wordt als poging tot definitie van het postmoderne denken de radicale ontologische twijfel aangevoerd: ‘niets kan met zekerheid geweten worden over de ware aard der dingen’; de legitimatie is uit alle grote denksystemen weggefallen en de Westeuropese mens is zijn Paradijs kwijt. Zeer kort komen dan kenmerken van modernisme aan de orde (‘technieken ... om het gefragmentiseerde wereldbeeld toch nog te verbinden met een tijdloze orde en blijvende waarheden over de mens’). Daarna volgt een relativering: wij maken in wezen gebruik van ‘dezelfde interpretatieve vrijheid waarmee onze voorouders steeds hun existentiële problemen hebben

weten te duiden', met daaraan gekoppeld een compliment aan de rijkdom aan en van beelden en mythen uit de oudheid, met hun aanhoudende afwisseling aan interpretatieve vrijheid. Tot slot van zijn -lezenswaardige!-inleiding gaat Decreus in op het wezen van metamorfozen in Oudheid, Verlichting en classicisme.

In de twee volgende paragrafen gaat de schrijver in op metamorfozen met betrekking tot 'het paradijs' en 'het labyrint'.

Over het paradijs zat men elkaar in de oudheid al in de haren: steeg de mensheid op vanuit een soort nulpunt naar een heilsverwachting of was ze juist, vanuit een gouden era, op weg naar degradatie? In achttien regels is de auteur in de twintigste eeuw beland, en geeft dan een overzicht van een aantal romans die zich met dit dilemma bezighouden. Het voert te ver om hier alle visies en meningen van Decreus in het kort weer te geven. Laat ik mij beperken tot het noemen van Carry van Bruggens *Prometheus* (toenemende twijfel over elke zekerheid, geen vaststaande waarden of waarheden), de roman *Foe* van de Zuidafrikaan John Coetzee (waarin het verhaal van Robinson Crusoe door een vrouw verteld wordt; deelnemers aan de conferentie literatuurdidaktiek van eind september jongstleden in Nijmegen zullen hier hun oren spitsen!!), Botho Strauss' bewerking van Shakespeare's Midzomernachtskomedie *Het park* ('hoe door middel van de taal, de mythe of de kunst een dam opwerpen tegen de voorthollende desacralisatie, commercialisatie en ontmenselijking?'), en tenslotte -na de onheilspellende mededeling dat 'deze postmoderne probleemstellingen die experimenteren met soorten werkelijkheidsbelevingen niet van gevaar ontbloeit zijn'- *De Duivelsverzen* van Salman Rusdie: 'een nieuwe versie van het ontstaansverhaal van de Islam'.

Een soortgelijke, even lezenswaardige trip voert de lezer hierna door het thema 'het labyrint', lange tijd symbool en allegorie van menselijk bestaan, zoeken naar God, en pelgrimeren naar Jeruzalem. Bij een modernist vóór de eerste wereldoorlog als Franz Kafka verdwijnt de zinvolheid van grote symbolen: door de achtervolging 'door gevoelens van levensangst en vervreemding... kon hij geen aansluiting meer vinden met de joodse en de humanistische grondervaring. Het leven was absurd en de wereld nam dreigende gedaanten aan'. Met als voorbeeld de metamorfose van de mensen in afgestompte neushoorns (*Rhinocéros* van Eugène Ionesco) stelt Decreus vast dat in het postmodernisme de personages pas goed hun identiteit verliezen: 'ze hebben vaak geen echte psychologische kern meer, de intrige van het verhaal wordt vaak onderbroken voor allerlei perspectiefwisselingen en de verteller stapt geregeld zijn eigen verhaal binnen. Omdat de werkelijkheid niet meer mimetisch wordt benaderd, speelt de schrijver vaak met een groot aantal werelden die in elkaar overlopen of elkaar problematiseren. Angezien het Grote Verhaal ontbreekt speelt de schrijver vaak met de overgebleven fragmenten en wil hij de lezer een eigen keus laten bij de leeswijze'. Een lang citaat, maar het maakt goed duidelijk welk gezichtspunt Decreus inneemt, wanneer hij nu verder ingaat op romans met 'het labyrint' als symbool voor de onmogelijkheid om de werkelijkheid te kennen. Jorge Luis Borges en Italo Calvino worden gekenschetst als auteurs die niet erg geïnteresseerd zijn in het beschrijven van

concrete labyrinten; in *De naam van de roos* van Umberto Eco is de bibliotheek met zijn dwaalwegen door de opeengestapelde kennis het labyrint. Tot slot bespreekt Decreus kort maar zeer krachtig Christoph Ransmayrs 'herschrijving van Ovidius' *De laatste wereld*, waarbij hij nog enkele rake observaties doet over Ovidius' *Metamorphosen*.

Al met al een lezenswaardige en relevante bijdrage aan de Ovidius-literatuur, met een uitnodigende leeslijst.

De laatste bijdrage aan deze bundel, van de hand van vakdidactica Caroline Fisser ('Mogelijkheden met metamorphosen in de beeldende kunst') wil ik slechts kort bespreken: op de eerste plaats omdat dit artikel terecht en gelukkig uitvoerig voorzien is van afbeeldingen die de recensie-lezer echter ontbeert, en vervolgens omdat de schrijfster herself op de conferentie van 23 september jongstleden deze bijdrage *in persona* heeft toegelicht; velen hebben haar daar gehoord. Maar ook zónder plaatjes is het artikel leerzaam. Naar aanleiding van de verhalen over Diana en Actaeon (de hoogmoedige jager die in een hond verandert) en van Daedalus en Icarus (de eerste piloten) geeft Fisser -op exemplarische en vakoverstijgende wijze; vooral dat laatste vind ik een erg groot pluspunt van dit artikel!- concreet aanwijzingen over de mogelijkheden van het gebruik van schilderijen in de les.

Ze onderscheidt en verklaart drie methoden in het gebruiken van beeldmateriaal in de klas:

*initiërend (leerlingen ontdekken aan de hand van beelden zelf -gedeeltelijk- de loop van een verhaal; eventueel bedenken ze zelf dé of hún afloop waardoor inleving en creativiteit gestimuleerd worden);

*consoliderend (dat wil zeggen de beschrijving van de auteur vergelijken met het -latere- beeld ervan);

*verdiepend (het gelezen verhaal wordt verdiept met behulp van de receptie ervan in de beeldende kunst; ze geeft hierbij fraaie voorbeelden van veranderingen in emoties bij de lezer/kijker).

In het tweede deel van haar artikel past Fisser de hierboven aangeduide methoden empirisch (in de les dus) toe op het verhaal van Daedalus en Icarus, maar ze voegt er een dimensie aan toe, die voor literatuur-docenten zeer lezens- en kennenswaardig is: na het beeldmateriaal krijgen leerlingen een aantal gedichten (Vestdijk, Claus, de Vlaming Vuylsteke, Tentije, Zuiderent, Auden/Emmens) uit de moderne letterkunde voorgelegd, met andere interpretaties of facetten van het verhaal, waarna ze hun eigen keus m.b.t. de toepasselijkheid van hun combinatie moeten verantwoorden. Fisser put hier uit een oud *Revisor*-artikel uit 1982 van Ton van Deel, maar voegt daar enige gedichten aan toe. Ook dit tweede deel van haar bijdrage is, juist door het vakoverstijgende karakter ervan, voor niet-classici het lezen en uitproberen waard!

Het zal de lezers duidelijk zijn: de serie *Receptie van de klassieken* vult een gat in de markt, dat door het nieuwe eindexamenprogramma voor de klassieke talen -gelukkig - gedolven is.

Receptie van de klassieken, onder redactie van C.A.C.M. Fisser, R.Th. van der Paardt en S.R. Slings, uitgegeven door de studierichting Griekse en Latijnse taal en Cultuur en het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de V.U. te Amsterdam.

Verschenen zijn achtereenvolgens

- I: Herodotus en Ovidius (uitverkocht)
- II: Euripides en Seneca
- III: Homerus en Plinius
- IV: Plato en Tacitus
- V: Orestes/Electra en retorica
- VI: Xerxes/Perzen en filosofie (te verschijnen eind 1994)
- Supplement I: Horatius
- Supplement II: Metamorphosen (hier besproken)
- Supplement III: Sappho (te verschijnen 1995).

Verkrijgbaar in de boekhandel of door overmaking van f 30,- op gironummer 4894587 ten name van Vrije Universiteit, IDO/VU Amsterdam o.v.v. naam, adres en de gewenste uitgave.



Caroline Fisser en Cor Geljon

Homerus, Hartman en de Held

Het verhaal van de cycloop in de lessen Nederlands en moderne vreemde talen

De Odyssee behoort al sinds mensenheugenis tot het terrein van de docent klassieke talen. Toch voelen veel leraren Nederlands en moderne vreemde talen in toenemende mate de behoefte om klassieke verhalen als deze een plaats te geven in hun literatuurlessen. Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat in het kader van het Zeeuwse leesbevorderingsproject Sirene een vakoverstijgend lespakket is ontwikkeld dat de Odyssee centraal stelt. Het lespakket, bestemd voor havo en vwo, bevat de boeken 1 t/m 9 in de vereenvoudigde versie die Imme Dros eerder schreef voor het jongerenblad *Primeur*.

Behalve het verhaal zelf vinden de leerlingen in het lespakket veel informatie over de helden en goden uit het verhaal, over denken en leven in Odysseus' tijd en de visies op het verhaal door de eeuwen heen. Talrijke illustraties visualiseren de context. De bedoeling is dat de docenten Nederlands, moderne vreemde talen en klassieke talen, het liefst in een gezamenlijke aanpak, gedurende enkele weken de Odyssee centraal stellen in hun lessen. Voor de nietklassieke talen betekent dit onder meer dat ze de thema's uit het verhaal doortrekken naar de hedendaagse literatuur opdat de leerlingen oog krijgen voor intertextualiteit en verbanden ontdekken tussen literatuur en cultuur van heden en verleden. Daarnaast geldt voor alle vakken dat ze een bijzonder accent leggen op de persoonlijke relatie van de lezer tot de tekst: wat heeft de tekst mij nu nog te zeggen?^(1.)

Het pakket is te uitgebreid om hier te behandelen. Om de Tsjiplezer toch een indruk te geven van de manier waarop een klassiek verhaal in een literatuurles kan functioneren zonder dat de leerlingen de indruk hebben een verdwaalde vreemdeling te ontmoeten, presenteren wij hier twee lesopzetten bij het verhaal van de Cycloop.^(2.)

De eerste lesopzet, *Homerus en Hartman*, wil de leerlingen bewust maken van de verschillen in literair niveau tussen verschillende versies van hetzelfde verhaal. De les is bedoeld voor de middenklassen; de geschatte tijdsduur is tweemaal een dubbeluur. De tweede lesopzet, *De held verzint een list*, heeft als doel de leerlingen een persoonlijk standpunt te laten bepalen ten opzichte van de held van het verhaal, Odysseus. Deze les kan zowel in boven- als onderbouw uitgevoerd worden en de tijdsduur is afhankelijk van de uitbreiding die men aan de basisles wil geven.

Het verhaal is bekend. Odysseus komt op zijn zwerftocht met zijn mannen op het eiland der Cyclopen. Nieuwsgierig dringen ze een grot binnen en eten van het voedsel. Als de eenogige Cycloop thuiskomt, gebruikt hij twee van de makkers als maaltijd en weigert een vrije aftocht. Odysseus verzint echter een list. Hij voert de Cycloop dronken en steekt hem een oog uit. Als de reus de

volgende morgen zijn rammen uit de grot laat, hebben de mannen zich onder aan de beesten gebonden en weten op die manier te ontsnappen.

Lesopzet 1: Homerus en Hartman

Inleiding

Homerus' *Odyssee* is de neerslag van een eeuwenlange mondelinge traditie. Zangers reisden de vorstenhoven langs en vertelden de avonturen van Odysseus aan een publiek, bestaande uit volwassenen (en kinderen?). Deze verhalen werden omstreeks achthonderd jaar voor Christus opgeschreven. Evert Hartman is een kinderboekenschrijver die dat verhaal bijna drieduizend jaar later op schrift 'navertelt' voor een publiek van kinderen. Welke verschillen kunnen we bij deze hedendaagse verteller van dat oude verhaal (van de Cycloop) ten opzichte van zijn voorbeeld constateren?

Punten die dan direct bij een vergelijking opvallen zijn het veranderd vertelperspectief en het veelvuldig gebruik van de directe rede in dialogen bij Hartman. Hartman heeft de flash-back bij Homerus weggelaten en vertelt Odysseus' avonturen in chronologische volgorde. Odysseus is dus niet, zoals bij Homerus, de verteller van het avontuur bij de Cycloop. Dat stelt de schrijver in de gelegenheid de personages van de makers een grotere rol te laten spelen. Vooral dialogen tussen de makers en Odysseus heeft Hartman toegevoegd. Het gebruik van de directe rede werkt levendigheid en identificatie van de lezer in de hand. Beide afwijkingen van Homerus hebben te maken met een afstemming op zijn lezerspubliek: de jeugd. Maar het meest opvallende verschil tussen Hartman en Homerus is bij nadere bestudering het appelleren aan de emoties van de lezer door het exploreren van de emoties van de personages. Veel vaker dan Homerus beschrijft Hartman uitingen van emoties bij zijn personages en hij kent hun ook vaker emoties toe. Het andere vertelperspectief biedt hem de mogelijkheid de emotionele reacties van de Cycloop (die bij Homerus nauwelijks aan bod komen) en die van de makers van Odysseus op het Cycloopenavontuur uit te buiten. Het is zeer aannemelijk dat dit emotioneel commentaar van de makers op de avonturen overeenstemt met dat van de lezer en zo betrokkenheid en identificatie van de lezer in de hand werkt. Dat het exploreren van emoties een belangrijke rol speelt bij Hartman blijkt ook uit de volgende toevoegingen van hem: Odysseus en zijn makers zitten na gegeten en gedronken te hebben, in de grot van de Cycloop op hem te wachten. Homerus vervolgt dan

Toen gingen we binnen zitten wachten
tot hij eraan kwam met zijn kudde. Hij droeg een vracht brandhout,
dorre droge takken om zijn maal op te koken,
en die smeed hij met oorverdovend geraas de grot in.
(Dros p. 150)

Hartman last op dat punt een angst opwekkende beschrijving van het uiterlijk van de Cycloop in:

Het vuur was allang gedoofd - toen pas verscheen de bewoner van de grot. Hij was groter dan Odysseus verwacht had. Ongelooflijk veel groter! Bovendien zag hij er buitengewoon gevaarlijk uit. Zijn reusachtige lijf steunde op benen als zuilen, zijn armen leken op boomstammen en zijn hoofd...

Odysseus moest zich tot het uiterste beheersen om het niet uit te schreeuwen van ontzetting. Zijn hoofd was voor het grootste deel bedekt met ruige haren. Zijn gezicht bestond uit een wrede kwijlende mond, een platte neus met wijde gaten en één oog dat midden in zijn voorhoofd zat. Hij stampte zijn hol in, smakte een bundel hout neer en dreef zijn vee naar binnen.

(Hartman p 33)

Een toevoeging van Hartman - en deze keer niet een invulling van personages, maar een duidelijke afwijking van Homerus - die de lezer in spanning houdt, is de volgende. De nacht voor ze naar het Cyclopeiland zullen gaan, krijgt Odysseus een ook voor hem onduidelijk droom. Geesten fluisteren hem in:

‘In de holen schuilen reuzen.’

‘De godenwijn is bedwelmend.’

‘Schapen zijn schilden.’

(Hartman p 30)

Deze droom preludeert natuurlijk op de oplossing die Odysseus moet vinden om uit de grot van de Cycloop te geraken. De lezer die niet op de hoogte is van het verhaal, kan evenmin als Odysseus de betekenis van de droom duiden. Er wordt zo verwachting en spanning bij hem opgewekt.

Ook bij het weglaten of transformeren van thema's houdt Hartman rekening met zijn lezers en wekt een spanningsvolle verwachting op. Zó gebeurt het dronken voeren van de Cycloop met zeer sterke wijn die Odysseus van Maron, priester van Apollo, gekregen had. Homerus beschrijft deze wijn en zijn schenker (en wat hij verder van Maron kreeg etc.) uitvoerig. Dat laat Hartman weg. Maar hij voegt toe dat er ruzie ontstaat over deze wijn, omdat de makkers hem willen opdrinken. Odysseus verbiedt dat nijdig zonder dat hij eigenlijk weet waarom. Pas als we verder lezen bemerken we de zin daarvan.

Hartman schrijft jeugdliteratuur. Het is een kenmerk van jeugdliteratuur dat ze meer dan de ‘gewone’ literatuur sterk appelleert aan de emoties van de lezer en zo een sterke betrokkenheid van de lezer bereikt. Homerus, die zijn literair werk meer dan tweeduizend jaar geleden schreef en in een andere cultuur dan onze hedendaagse, hield meer distantie. Bij hem zijn er bovendien ook meer ‘Leerstellen’ - plaatsen waar de fantasie van de lezer zijn eigen gang kan gaan - aan te wijzen. Het verschil in stijl en literair niveau is onmiskenbaar.

De leerlingen zullen nu aan de hand van opdrachten en vragen deze verschillen - die voor het verschil in literair niveau zorgen - zelf ontdekken. Hieronder volgt de lesopzet.

1. De docent deelt een kopie van de vertaling van Dros en van de versie van Hartman uit aan de leerlingen. Hij heeft het verhaal van de Cycloop in de

tekst van Homerus/Dros in passages ingedeeld en deze in de kantlijn van een kort trefwoord voorzien. De docent neemt enkele trefwoorden met de leerlingen door en bespreekt op welke sleutelwoorden ze kunnen letten bij het indelen van de passages, zoals ‘de volgende dag’, ‘grot’, gebruik van directe rede, etc.

De indeling in passages is als volgt:

- A De aankomst en nacht op het eiland.
- B De eerste dag op het eiland; verkenning.
- C Tweede dag op het eiland, tocht naar het eiland van de Cycloop.
- D In de grot van de Cycloop.
- E Entree van de Cycloop.
- F Dialoog Odysseus / Cycloop.
- G De Cycloop eet twee makkers op; de nacht.
- H De volgende dag in de grot.
- I De volgende avond, de Cycloop eet opnieuw twee makkers op, het dronkenvoeren van de Cycloop.
- J Het blindmaken van de Cycloop.
- K Reactie van de Cycloop.
- L Het ontsnappingplan van Odysseus.
- M De volgende dag: ontsnapping uit de grot.
- N Odysseus tart de Cycloop tijdens de vlucht per schip.
- O Terugkeer op het eiland.

2. De leerlingen lezen eerst een passage Homerus/Dros en bakenen deze vervolgens af in de tekst van Hartman.⁽³⁾ Per passage noteren ze in de tekst van Hartman dingen die hun opvallen in het algemeen. Daarnaast moeten ze ook letten op toevoegingen, weglatingen en verkortingen. De docent kan wellicht passage A als voorbeeld zelf behandelen.
3. Vervolgens noteert de docent per passage wat de leerlingen opgevallen is. Voor toevoegingen wordt in ieder geval een aparte kolom gereserveerd.
4. De docent vraagt de leerlingen een parallelle passage bij Homerus/Dros en Hartman door te nemen en te noteren wat hun opvalt. Ook moeten de leerlingen aangeven welke tekst hen het meest bevalt en waarom. Eén groepje kan dat bijv. doen bij het slot van passage M: Odysseus komt na zijn ontsnapping bij zijn makkers op het eiland terug:

Wat een *welkom* kregen we van de
mannen, wij die maar net aan de dood ontkomen waren.
Over de doden wilden ze meteen al *klagen*,
maar ik stopte die *tranenvloed* door mijn voorhoofd te *fronsen*
en gaf bevel de dieren met hun mooie vachten
als de bliksem in te laden en zee te kiezen.
Zij kwamen snel aan boord, ze zochten hun plaatsen bij de dollen (Dros p
157).

Odysseus' schip lag nog op dezelfde plaats en toen zijn mannen hen met de kudde zagen aankomen schreeuwden ze *opgetogen*.

‘Bij Zeus, waar bleven jullie? Wij hebben de Kyklopen gezien, eenogige monsters! En toen...’ ze stopten abrupt en vroegen *verbaasd*: ‘Zijn jullie maar met z'n zevenen? Waar zijn de anderen?’

‘Opgegeten door een Kykloop’, antwoordde Odysseus kort.

‘Opgegeten...!?’ Hun monden vielen open van *verbijstering*. Toen staken ze hun handen omhoog en barstten uit in *gejammer*.

‘Koppen dicht!’ *snauwde* Odysseus hen toe. ‘Wil je dat dat monster ons hoort en vertrap? Breng die schapen aan boord vlug!’

Ze gehoorzaamden, *angstig en nerveus* (Hartman p 44).^(4.)

Een ander groepje kan bijvoorbeeld passage H doornemen.^(5.) Dit is een open opdracht. De leerlingen zal in de tekst van Hartman het gebruik van de directe rede zeker opvallen, misschien ook het accent op de emoties. Anders wordt dat in de bespreking door de docent vermeld.

5. De groepjes brengen verslag uit. In beide groepen worden nu vervolgens de emoties onderstreept. Dan probeert de docent samen met de leerlingen te komen tot een antwoord op de vraag wat de functie zou kunnen zijn van het veelvuldig gebruik van directe rede en het nadrukkelijk beschrijven van emoties.
6. Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd een duidelijke toevoeging van Hartman aan het verhaal te bekijken. Bijv. de passages in de inleiding besproken: de droom van Odysseus (Hartman 30) en de beschrijving van de Cycloop (Hartman 33). Welke functie hebben deze toegevoegde passages?
7. Tot slot komt aan de orde welke tekst de leerlingen het beste beviel: Homerus/Dros of Hartman en waarom. De docent inventariseert de motiveringen voor de voorkeur op het bord. De lessen worden afgerond met een gezamenlijke conclusie over de verschillen tussen jeugdliteratuur en literatuur.

Lesopzet 2: De held verzint een list

In toenemende mate wordt in het literatuuronderwijs het belang ingezien van een sterker accent op de persoonlijke verhouding van de leerling met de literatuur en de wereld daarachter. In het leven van middelbare scholieren spelen helden vaak een grote rol. Ze spiegelen zich aan sporthelden, popidolen, of onverschrokken rambo's en als ze lezen of TV kijken, zien ze graag een held in de hoofdrol. Een lezer is meestal snel geneigd blindelings met de hoofdfiguur van het verhaal mee te gaan; daarom is het goed om leerlingen te laten nadenken over het soort heldendom dat in teksten aan de orde komt.

De lesopzet valt uiteen in drie delen. In het eerste deel gaat het om het beeld van de held in het algemeen: wanneer noem je iemand een held en hoe ziet de heldenfiguur in fictie er uit; vervolgens wordt de aandacht op de held Odys-

seus in het bijzonder gericht. Tenslotte gaan we na op welke manier de held in de moderne literatuur optreedt.

Lesopzet

Wat is een held?

1. De leerlingen geven ieder voor zich antwoord op de vraag: wanneer is iemand volgens jou een held? Ze noteren alle eigenschappen van een held en bedenken twee situaties waarin duidelijk sprake is van een heldendaad.

2. Vervolgens stellen ze in kleine groepen een lijst op van de genoemde heldendaden. Iedere heldendaad wordt besproken en beoordeeld. Daarna probeert de groep te komen tot een top-drie en een voor ieder acceptabele definitie van een held.

3. De resultaten worden op het bord geïnventariseerd. De klas beoordeelt de heldendaden op hun merites en stelt een lijst op van soorten helden: sterke, slimme, onbaatzuchtige, sport-, film- en oorlogshelden etc. Tenslotte probeert de docent met de klas een voorlopige definitie te formuleren van een echte held. Vervolgens wordt stilgestaan bij het verschil tussen helden uit het dagelijkse leven en de verhaalhelden die ze kennen uit jeugdliteratuur, strips, avonturenromans, TV-producties en films: waarom lezen of bekijken mensen graag verhalen over helden? De leerlingen proberen te komen tot een beschrijving van 'de held in fictie', een figuur die vaak het onmogelijke presteert. Conclusie: Een sluitende definitie is moeilijk te vinden. Er zijn helden die uitsluitend worden bewonderd om hun uitzonderlijke kwaliteiten: lichaamskracht, intelligentie, artistieke vermogens of sportieve prestaties. In andere gevallen gaat het juist om wat de held voor anderen doet, de mate waarin hij zich opoffert of wegcijfert. We leggen bij de beoordeling van de held dus steeds verschillende maatstaven aan; wie vandaag als held wordt binnengehaald, is morgen vergeten. Heldendom is bovendien vergankelijk; het lijkt erop dat papieren helden nog het langste leven beschoren is.

De held in de Odyssee

4. In het verhaal van de Cyclopen is Polyphemus de boze vijand die als weinig hoogstaand wordt afgeschilderd, maar hoe staat het met zijn opponent? Herkent de lezer van deze tijd in Odysseus nog steeds de grote held? Met behulp van een semantische schaal geven de leerlingen aan in hoeverre de volgende eigenschappen volgens hen van toepassing zijn op Odysseus: aardig, betrouwbaar, intelligent, zelfvertrouwen, gevoelig, sympathiek, brutaal, gewelddadig, leugenachtig, eerlijk, optimistisch, onbeschoft, origineel, egoïstisch, kinderachtig, onzeker, heldhaftig, edel, onbaatzuchtig, creatief, superieur, meedogenloos, wreed. (N.B. Zet de woorden onder elkaar en laat de leerlingen met een cijfer hun indruk aangeven: 1=totaal niet,

2=in zeer geringe mate van toepassing, 3=ik weet het niet, 4=van toepassing, 5=in hoge mate van toepassing).

5. De leerlingen vergelijken en verantwoorden hun scores in een groepsgesprek. Ze proberen in de discussie tot overeenstemming te komen. Deze werkvorm is uitstekend geschikt om de discussie op gang te brengen en te houden.

6. Daarna bekijken ze nogmaals enkele aspecten van Odysseus' gedrag. Hij is slim, want hij bedenkt een list. Hij is onbaatzuchtig, want hij redt zijn makkers en hij is moedig. Maar er zijn ook andere kanten:

- Hij brengt het leven van zijn makkers in gevaar, omdat hij nieuwsgierig is.
- Hij gaat onuitgenodigd de grot van Polyphemus binnen en eet van zijn kazen.
- Hij liegt en geeft een andere naam op.
- Hij steekt de Cycloop in zijn slaap zijn ene oog uit.
- Hij neemt de rammen als buit mee op het schip.
- Als hij van de Cyclopen wegzeilt, hoont hij zijn vijand en brengt daardoor het leven van zijn makkers in gevaar.

De leerlingen geven hun oordeel over dit gedrag door per geval een cijfer te plaatsen. (1 = ik veroordeel dat gedrag, 2 = ik zou dat ook gedaan hebben, 3 = dit gedrag past niet bij een held, 4 = dit gedrag past goed in het verhaal, 5 = het stoort mij niet).

7. De rapporteurs van de groepen brengen verslag uit. Daarna volgt een klasgesprek over de vraag of men Odysseus nu nog een held zou noemen. In welke opzichten voldoet hij wel of niet aan de eerder gevonden omschrijving?. Valt hij onder te brengen in een of meer van de categorieën, die op het bord gemaakt zijn? Iedere tijd en plaats kent zijn eigen heldtype.

8. De les wordt afgesloten met een gesprek over de Homerische held. Bij Homerus behoren de helden allemaal tot de 'upper-class', ze zijn vrij en aan elkaar gelijk. Ze zijn uit op 'eer' (timè). Dat begrip houdt in het hebben van bezit en sociaal prestige, dat ze bereiken door te leven volgens hun erecode. Gezichtsverlies moet tot elke prijs vermeden worden. Daarom bijv. hoont Odysseus de Cycloop als hij weggaat, ondanks dat hij daardoor het leven van hemzelf en van zijn makkers in gevaar brengt, iets wat in onze cultuur afkeurenswaardig zou zijn.

9. De les kan worden afgesloten met een creatieve opdracht; enkele voorbeelden:

- *Een ander perspectief.* In navolging van Tournier die Robinson Crusoe herschreef vanuit het perspectief van Vrijdag, kunnen de leerlingen dit verhaal herschrijven vanuit het perspectief van de Cycloop of van een van de eilandbewoners.
- *Tribunaal.* Twee groepen bereiden zich voor op een tribunaal over het gedrag van Odysseus bij de Cyclopen: is Odysseus de eretitel 'held' thans nog wel waardig? Een groep bereidt de aanklacht voor, de andere de verdediging. Een of meer vertegenwoordigers van elke groep nemen zitting in het tribunaal.
- *Interview.* Een van de leerlingen identificeert zich met Odysseus. De anderen stellen (harde) vragen op en interviewen de held.
- *Een ander slot.* Voor een aantal leerlingen zal een held die bij het wegzeilen zijn verslagen vijand hoont, aan waardigheid ingeboet hebben. De leerlingen voorzien het verhaal van een ander slot, maar ze moeten zich wel aan dezelfde stijl houden.

De held in de moderne literatuur

‘Waar zijn ze, de helden van de tegenwoordig? In China, in Ruanda, in Bosnië, op het voetbalveld? De minst waarschijnlijke plaats is in elk geval de literatuur, waar helden alleen nog in figuurlijke zin bestaan, bij wijze van spreken. In werkelijkheid komen we op papier slechts antihelden tegen, die zich hooguit spiegelen aan de helden van het verleden - waardoor hun eigen gebrek aan heroïek des te scherper tot uiting komt’ (Arnold Heumakers in *de Volkskrant* in een bespreking van *Heldenjaren* van P.F. Thomèse).

In de moderne literatuur is de echte held inderdaad met een kaarsje te zoeken. Toch is het daarom juist interessant om bij de verschillende talen literatuur over helden aan de orde te stellen. De klas wordt verdeeld in groepen. Ieder groep leest een romanfragment of verhaal, waarin een (anti-) held beschreven wordt. De leerlingen gaan na in hoeverre je de hoofdpersoon een held kunt noemen en om welk soort heldendom het dan gaat. Is bijvoorbeeld de hoofdfiguur uit *Publiek Geheim* van J Bernlef een held als hij weigert zijn televisiedocumentaire aan te passen aan de eisen van het regime, hoewel hij kan vermoeden dat de consequenties voor hem ingrijpend zullen zijn? De groepen brengen verslag uit over de korte inhoud van het verhaal, ze tekenen een karakteristiek van het centrale conflict, de hoofdpersonen en hun onderlinge verhouding en de verwerking van het thema en geven het (groeps) oordeel over het verhaal en de behandeling van het thema. In de jeugdliteratuur zijn de helden vaak nog wel aanwezig. Een klasgesprek in de brugklas over de helden uit kinderboeken levert veel materiaal op.

Ook in het genre van de ontsnappingsverhalen komen we de held nog in zijn oude gedaante tegen. De leerlingen lezen die verhalen, bekijken eventueel ook een James Bond-achtige videofilm en zoeken naar overeenkomsten en verschillen met het Cyclopienverhaal. Ze vragen zich in de groepen af welke extra's (electronica, wapens etc.) voor het succes zorgen, of die de list knapper maken of dat het juist goedkope oplossingen zijn. In een klasgesprek gaan de leerlingen na welk van de helden nu het slimst is en wie het predicaat held met ere mag dragen. Tenslotte volgt de vergelijking met de held Odysseus: past hij in deze rij en waarom? Enkele bekende voorbeelden: *De graaf van Monte Christo* van Alexander Dumas, *Papillon* van Henri Charrière, *Colditz, 1940-1945*, van P.R. Reid, of *Vlucht naar de vrijheid* van W.H. Birnie, veertig verhalen over ontsnappingen in en na de Tweede Wereldoorlog.

Slot

Het werken met vertalingen neemt in het nieuwe programma klassieke talen een steeds grotere plaats in. Lesopzetten als deze zullen dus ook voor de classicus belangrijker worden. Reden te meer om de contacten met de collega's van de andere talen te intensiveren. In het SPL-streven naar latitudinaal literatuuronderwijs kunnen verhalen als de Odyssee een belangrijke brugfunctie vervullen.

Bibliografie

- Homerus Odysseia. De reizen van Odysseus*, vertaald door Imme Dros. Amsterdam, 1991.
- Evert Hartman, *De vloek van Polyfemos*, de avonturen van Odysseus, Rotterdam, 1993. (jeugdboek)
- Op reis met Odysseus*, de tekst van de Odyssee boek een tot en met negen, bewerkt door Imme Dros, uitgegeven door leesbevorderingsproject Sirene, Middelburg, 1994. Eerder verschenen als feuilleton in *Primeur*, weekblad voor jongeren (1992).
- Imme Dros, *Odysseus - Een man van verhalen*, Amsterdam, 1994. (jeugdboek)
- Caroline Fisser en Cor Geljon 'De Cycloop in de klas, werken met vertalingen', in: *Lampas*, tijdschrift voor Nederlandse klassici, 27.4/5, 1994.

Eindnoten:

- (1.) Inlichtingen Odysseusproject: Zeeuwse Bibliotheek Middelburg, mevr. H. Bruynooge (coördinator Sireneproject). tel. 01180-30317.
- (2.) Dit artikel is een bewerking van een artikel dat in december 1994 verscheen in *Lampas*. De lesopzet 'Homerus en Hartman' is van Caroline Fisser, de les 'De held verzint een list' is van Cor Geljon.
- (3.) A Dros pag. 148, r 7; Hartman pag. 28 tot aan regel wit pag. 31. Toevoeging Hartman: de makkers ruziën om de wijn van Maron; Odysseus' droom. B Dros pag. 148, r 15; Hartman pag. 30 vanaf regel wit, regel 7 of 12. C Dros pag. 148 r 33; Hartman pag. 31, onderaan, na regel wit. D Dros pag. 150 r 4; Hartman pag. 32, onderaan, een na laatste regel. E Dros pag. 150 r 22; Hartman pag. 33 na regel wit. F Dros pag. 151, r 2; Hartman pag. 34, 3e alinea. G Dros pag. 152 r 1; Hartman pag. 35, r 9; H Dros pag. 152, r 21; Hartman, Hoofdstuk 5, pag. 37. Toevoeging Hartman: ruzie onder de makkers. Weglating: loten; I Dros pag. 153 r 16; Hartman pag. 39, 6e regel van onderen. J Dros pag. 154, r 26; Hartman pag. 41 r 8. K Dros pag. 155, r 2; Hartman pag. 41, r 20; L Dros pag. 155, r 26; Hartman pag. 42, r 16; M Dros pag. 156, r 6; Hartman pag. 43, r 24; N Dros pag. 157, r 12; Hartman pag. 45, r 4. O Dros pag. 160, r 7; Hartman, Hoofdstuk 6, pag. 47.
- (4.) Homerus beschrijft slechts twee emoties bij de makkers: enthousiasme en verdriet, maar dat wordt door Odysseus zelfs in de kiem gesmoord. Zelf is Odysseus geïrriteerd. Bij Hartman zijn de makkers achtereenvolgens: blij, verbaasd, verbijsterd, verdrietig, angstig en nerveus. Odysseus is ook hier geïrriteerd.
- (5.) Polyphemus heeft enkele makkers van Odysseus opgegeten. De volgende dag vertrekt hij, na de grot weer afgesloten te hebben. In deze passage wijkt Hartman meer van de tekst van Homerus af. Bij Homerus/Dros overweegt Odysseus bij zich zelf een plan, namelijk om de Cycloop het ene oog uit te steken en dat plan wordt vervolgens voorbereid door de makkers. In deze passage komt 1x een emotie voor, namelijk van Odysseus: koortsachtig tobkend. De makkers spelen eigenlijk geen rol. Zij gehoorzamen slechts, emotioneel(?). Hartman laat Odysseus zijn plan in een dialoog met zijn makkers ontvouwen. De makkers spelen een dominante rol hierin. Zij zijn achtereenvolgens: ontzet, woedend, verbeterd, ongelovig, wanhopig, sarcastisch ('antwoordde P. droog'), gespannen, ongelovig, verbaasd, gereserveerd. Odysseus gedraagt zich: afwerend, sussend, woedend, met gespeelde kalmte.

Kees Combat

Odysseus en de Sirenen in Zeeland

Sirene, Odysseus, die twee zijn onlosmakelijk. In In december 1992 konden we ze in een aanzienlijk bescheidener kader plaatsen dan dat van de wereldliteratuur: Odysseus zou de beschermheer worden van het leesbevorderingsproject dat in 1993 in Zeeland van start ging, Sirene lokte lezers van 12-18 in de regio Arnhem-Nijmegen, oftewel het KAN-gebied (*Tsjip* 2/4). In april 1994 deden we verslag van het Gelderse Sirene-project (*Tsjip* 4/1). Maar al in maart 1993 heeft Odysseus zich in Zeeland laten verleiden en is Sirene de benaming geworden voor beide projecten, met aanvankelijk WVC en thans de stichting Lezen als subsidiërende instantie.

Alle reden om na te gaan hoe er ook in Middelburg en Vlissingen en Goes, Axel, Terneuzen en Hulst aan leesbevordering wordt gedaan. Voor de achtergronden van het project kan hier verwezen worden naar het gesprek dat Márgitka van Woerkom in genoemde april-Tsjip had met de projectleider van Sirene-KAN-gebied, Enny Snoeren. De functie die beide projecten hebben als speerpunt, de rol van SARDES en SSS, U vindt ze in die bijdrage beschreven.

In Zeeland wordt het project geleid door *Hannie Bruijnooge*. ‘Een boek is een brief aan onbekenden’ citeert zij Adriaan van der Veen op een vriendelijke kaart uit Middelburg, en vanuit dat motto is zij met medewerkers overal vandaan, maar vooral ook docenten uit Zeeland, aan de slag gegaan om van dit project iets te maken. Zij kon beschikken over een bestaand netwerk van literaire activiteiten van de stichting LURV en dat er goede banden zijn tussen de Zeeuwse Bibliotheek in Middelburg waar Bruijnooge werkt en de scholen blijkt al uit een der eerste Nieuwsbrieven die de projectleider uit laat gaan. Want terwijl in het schooljaar 1993-1994 voor docenten, jongeren en bibliotheekmedewerkers cursussen werden gegeven voor een gezamenlijke benadering van het lezen en docenten aan een cursus jeugdliteratuur begonnen waaraan door onder anderen Harry Bekkering en Cor Geljon werd meegewerkt, schreef *Maarten de Klerk* in de tweede nieuwsbrief over de *rockmusical Odysseia*. Als dat niet het lezen bevorderde! De Christelijke Scholengemeenschap Walcheren in Middelburg kent nog de klassieke ‘Grote Avond’ in de plaatselijke schouwburg. Men heeft er een traditie opgebouwd om die met toneel te vullen. En liefst drie avonden waren er deze keer nodig om de vele belangstellenden voor de rockmusical rond de klassieke held te kunnen bergen. De leraren muziek en klassieken van de CSW (of zegt men daar ‘het’ CSW?) hebben er maanden werk aan gehad. Een ‘drinklied van Penelope’ door de vrijers, dat sluit aardig aan op de hedendaagse weekend-besteding. De musical bracht zo'n honderd leerlingen van de derde tot de zesde klas en anderen in beweging. De Klerk: ‘HAVO- en VWO-leerlingen hebben samen kans gezien om de moraal die eeuwen geleden al in (de) legenden verstopt zat op eigentijdse wijze uit te beelden en Homerus zou met tevredenheid zien hoe zij hun draai geven aan

een maatschappij, waar goden en helden centraal staan, en waar nog heel wat stof voor schoolavonden uit geput kan worden.'



Nu geeft dit verhaaltje vooral aan in welk klimaat het Zeeuwse Sireneproject kan werken: er is in Zeeland, zo constateerde outsider *Cor Geljon*, een uitstekend netwerk van onderlinge relaties, van scholen en bibliotheken en er zijn al veel in te passen activiteiten. Echt aan het werk moesten Bruijnooge en de haren voor bijvoorbeeld het thema 'Boek en film. Dit was in 1993 belangrijk voor zo'n driehonderd leerlingen en hun docenten Nederlands. Zij werkten met een lespakket rond Krabbé's roman *Het Gouden Ei* en de verfilming daarvan onder de titel *Spoorloos*. Brugklasleerlingen organiseerden zelf een ontmoeting met jeugdboekenschrijfster Anke de Vries en 5 VWO-ers zagen hun idool Ronald Giphart in levenden lijve.

Op de studiedag *Leesplezier en Literatuuronderwijs* die Sirene op 17 november 1993 in Westkapelle organiseerde was half onderwijzend Zeeland aanwezig. Niet verbazingwekkend dat *Herman Pleij* en *Harry Bekkering* hun voor Tsjip-lezers welbekende standpunten uiteenzetten over de verplichte literatuurlijst. Pleij riep maar weer eens dat het literatuuronderwijs in de afgelopen decennia aan 'volstreekte willekeur' te grond dreigde te gaan - terwijl er in de jaren '70, '80 en '90 toch meer over literatuuronderwijs is nagedacht en geschreven dan ooit - en hekelde het 'herkennend lezen'. Terecht is natuurlijk zijn voornaamste opvatting, namelijk, dat literaire werken, ook in de literaire vorming, in hun historische context moeten worden geplaatst. Mij dunkt dat het een het ander absoluut niet uitsluit.

Bekkering dacht al wat meer vanuit de pedagogisch-didactische situatie en erkende dat herkennend lezen kan bijdragen tot de motivatie, maar literatuuron-

derwijs is pas goed wanneer het de leerlingen inleidt in wat is aangeduid als het ‘literaire systeem’.

Cor Geljon, tegelijkertijd docent in het voortgezet onderwijs en vakdidacticus aan de universiteit, droeg het ideeëngoed van de SPL uit toen hij in zijn lezing over ‘literatuuronderwijs van brugklas tot schoolonderzoek’ begrippen besprak als ‘literaire competentie’, ‘tekstervarings- en tekstbestuderingmethode’, de ‘respons’ van de leerling, het leesdossier en de samenhang tussen de nationale en de Europese letteren.

Op het symposium kwam ook de relatie ter sprake tussen school en bibliotheek, die intussen in het Gelderse Sireneproject zo nadrukkelijk aandacht heeft gekregen: daar zijn in november 1994 de twee Contactorganen Bibliotheek & School Arnhem en Nijmegen geïnstalleerd die gaan kijken hoever een samenwerking tussen de plaatselijke bibliotheek en de scholengemeenschap in de buurt kan gaan. We berichten daarover!

Belangrijke start in 1994 was voor het Zeeuwse project de *Cursus jeugdliteratuur*, opgezet door docent *Max Verbeek*, die de contouren van de jeugdliteratuur schetste, met op de laatste bijeenkomst van de vier emdewerking van *Wil van der Veur* (poëzie), *Ron Lubbersen* (dramatisering), *Liesbeth Kerpel* (film en boek). Zes scholen, verspreid door de provincie, werden in de gelegenheid gesteld om, op kosten van Sirene, een zgn. ‘literair café’ te organiseren, in samenwerking met de plaatselijke bibliotheek. Het enthousiasme bleek groot.

Een andere vorm van samenwerking tussen school en bibliotheek ontstond in Vlissingen. Daar werkt een team van drie docenten Nederlands, twee docenten tekenen, een muziekleraar en een conrector samen met de plaatselijke bibliotheek aan een zgn. *poëzieleesdossier* voor de onderbouw. De beleving van de poëzie staat hier centraal en in het schooljaar 1993-1994 werden gedichten ‘behandeld’ van Wilmink, Bernlef, Van Lieshout en Ekkers. Titels respectievelijk voor de nieuwsgierige docent: ‘Een pakje met de post, Alleen thuis, Glas en Foto. “De Openbare Bibliotheek Vlissingen verstrekt het oeuvre van de dichter en aanvullende informatie” staat er wat deftig in de nieuwsbrief.

Heel passend in het Zeeuwse project was de tweede studiedag, *De Odyssee in de klas*, georganiseerd op 23 maart 1994. Daar was *Nico Out* die kort zijn lessenspakket Odysseus toelichtte, daar sprak *Caroline Heijer* enthousiast en met grote kennis van zaken over de rol van de (school)bibliothecaris. Zij beheert de bibliotheek van het Rijnlands Lyceum te Oegsgeest en liet zien hoeveel er bereikt kan worden wanneer bibliothecaris en docenten heel veel contact met elkaar onderhouden. Een zeldzame situatie! Niemand beter dan classicus *Rudi van der Paardt* is in staat om de invloed te laten zien van de Odyssee op de wereldliteratuur en in het bijzonder de Nederlandse literatuur, en vakdidactica klassieken *Caroline Fisser* heeft grondig studie gemaakt van de wijze waarop Homerus de beeldende kunst heeft geïnspireerd. Al die verzamelde kennis komt tot zijn recht in de literatuurlessen rond de Odyssee waarvan Cor Geljon en *Lily Coenen* verslag deden.

Die 23e maart was voor het Zeeuwse project een belangrijke dag, want 's avonds werd een andere activiteitenreeks afgerond, rond *Leon de Winter*. De auteur heeft zich de laatste jaren meer en meer overgegeven aan het thema van zijn joodse identiteit, en dat gegeven stond met de problematiek van het verfilmen van literatuur centraal in de ontmoetingen die hij gedurende drie dagen had met leerlingen van zes scholen.



En wat wordt er gedaan om de bibliotheekmensen bij de problematiek van het lezen door leerlingen te betrekken? In aansluiting op een cursus Projectmanagement die in de tweede helft van dit jaar aan bibliothecarissen werd aangeboden om meer greep te krijgen op het werken in projectvorm, organiseert Sirene-Zeeland in 1995 een studiedag voor bibliothecarissen.

Al bij al toont het Zeeuwse Sirene-project vooral een convergerende functie te hebben. Wat er al was, wordt ingepast in het programma; met studiedagen en korte cursussen biedt Sirene de literatuurdocent een zekere bijscholing; en voor leerlingen zijn de ontmoetingen met schrijvers meer mogelijk geworden dan zonder Sirene het geval was. Dat de projecten van bijvoorbeeld de Christelijke Scholengemeenschap Walcheren en de Scholengemeenschap Scheldemond in Vlissingen via de Nieuwsbrief van het project meer bekendheid krijgen is meegenomen.

Anja Bijlsma-Lindaart

Lezen in Hellevoetsluis en erover praten

Een gesprek met enkele 5-vwo-leerlingen over literatuur; gelukkig, ze lezen tenminste nog. Vaak omdat het moet, maar ook buiten de verplichte schoolliteratuur om: ‘omdat ik het leuk vind om iets over het doen en laten van mensen te weten; om even weg te dromen; als ontspanning.’

Hun leeservaring in mijn vakgebied (Engels) is erg beperkt: enkele bewerkte readers in de onderbouw en drie klassikaal gelezen werken in 4 vwo, waarbij *Life and Loves of a She-devil* van Fay Weldon hoog scoort in de waarderingscijfers. In vertaling worden respectievelijk werden de boeken van Stephan King en Roald Dahl veel gelezen.

Ik praat dus verder met ze over hun leesvoorkeuren in het algemeen. Er blijft niet zo veel tijd over om te lezen buiten de lijst om. Hun keuze heeft dus alles te maken met hun vakkenpakket. De (soms verplichte) aanschaf van Lijsters, en verwante uitgaven in de vreemde talen dragen bij aan een vrij uniforme keuze in een bepaald leerjaar.

De recent gelezen boeken van Rogier zijn: *Meander* (Tessa de Loo), *Au Pair* (W.F. Hermans), *Die weisse Rose* (Inge Scholl), *Der Prozess* (Franz Kafka), *l'Etranger* (Albert Camus), *Une Morte très douce* (Simone de Beauvoir), *The Cement Garden* (Ian McEwan), *The Ciderhouse Rules* (John Irving). Rogier leest vooral om iets te leren, om andere gezichtspunten op te doen. Hij houdt van boeken waar hij over na moet denken. Hij leest soms boeken op aanraden van zijn ouders en broer en zus, en docenten.

Lisette leest vooral als ontspanning. Wanneer een boek te saai is, legt ze het weer weg. Ze pakt een boek van een bekende schrijver, leest de achterkant en als het haar leuk lijkt neemt ze dat boek. Ze blijft enthousiast over alle boeken van Evert Hartman (‘een beetje kinderachtig, maar ik blijf ze mooi vinden en lees ze wel honderden keren’). Als tussendoortjes leest ze romannetjes, want die heb je in een uurtje uit. In de afgelopen maanden las ze voor haar lijst *De donkere kamer van Damocles*, *The Shining*, *Robinson Crusoe*, *Het gouden ei*, *Au Pair*, *Terug tot Ina Damman*, *Karel ende Elegast*, *Mariken van Nieumeghen*, *De kroongetuige*, *Flowers in the Attic* en *De komst van Joachim Stiller*.

Een collega Engels laat zich vaak inspireren door *Diver's Magazine* en recensies in NRC-Handelsblad en de Volkskrant. Ook zij werd gestimuleerd door de aanschaf van Lijsters en Pentaboeken en las daarnaast drie werken van Wolkers, twee van Hugo Claus en Renate Dorrestein. In haar eigen vakgebied vond ze *The Secret History* van Donna Tart erg intrigerend (‘mooi, spannend, het laat je niet los; na enkele maanden weet ik nog waarover het gaat’). Verder (her)las ze *David Copperfield*, *The Stepford Wives* (Ira Levin), werk van Sylvia Plath en veel van Fay Weldon. ‘Het lezen is toch wel erg

gekoppeld aan het literatuuronderwijs; in je achterhoofd houd je je bezig met vragen als: voor wie is dit geschikt en hoe is dit te toetsen?' Voor havo-leerlingen zou ze Fay Weldon, Ira Levin, John Steinbeck (*Of Mice and Men*) en Hemingway aanraden. Voor vwo Donna Tart, Alice Walker (*The Colour Purple*), Fay Weldon, John Irving (*The World According to Garp*), the Brontë Sisters, en *Huckleberry Finn*.

Mijn collega klassieke talen leest het liefst Engelstalige detectives, thrillers en romans met een psychologische inslag. Enkele auteurs: R. Goddard, Thomas Wolfe, Mark Atwood, Esther Peters, P. Cornwell, L. La Plante. Een boek moet lekker dik zijn. Ze gaat bij de keuze af op de naam van de schrijver die eerder beviel, tips van vrienden en recensies uit de Volkskrant. Als een boek erg aangeprezen wordt, leest ze het wel, maar begint dan uiterst sceptisch, zoals in het geval van Donna Tartt ('een zeer aardig debuut en een interessant verhaal, hoewel de hoofdpersonen niet erg geloofwaardig Latijn spreken en Griekse dagboeken bijhouden. Ik betwijfel ook of een nietclassicus alle referenties aan de Dionysus-cultus zal begrijpen').

De kwestie literatuur/niet-literatuur houdt haar niet bezig, maar ze waagt toch een poging om wat klassiekers voor de lijst aan te bevelen. *The Chosen* (Chaim Potok), *Kiss Kiss* (Dahl), *Her Mother's Daughter* (Marilyn French). En van de meer recente werken kan ze van Graham Swift *Waterland* en van Sally Beauman *Dark Angel* aanbevelen voor vwo-leerlingen en voor havo-lezers *The Danger* van Dick Francis, *Innocent Blood* van P.D. James en *The Secret Diary of Adrian Mole* van Sue Townsend voor havo-lezers.

Deze gesprekjes hebben me weer eens doordrongen van het idee dat we dat vaker zouden moeten doen: gewoon praten over lezen: waar ben je mee bezig, wat vind je mooi, wat vind ik dat nou van. Het beeld is gekleurd, want ik heb natuurlijk vantevoren een selectie gemaakt uit mijn leerlingen en collega's. Maar als het zo nou eens kon, dan hoefde de roostermaker niet te zwoegen voor het mondelinge schoolonderzoek en bleven *Survey*, de *Prisma Uittrekselpocket* en dergelijke ongebruikt in de kast.



Koos Hawinkels

Een daad van eenvoudige rechtvaardigheid uit eigenbelang

Over intercultureel literatuuronderwijs in het v.o.⁽¹⁾

Samenvatting

Intercultureel literatuuronderwijs (verder ilo) draait om a. kennis van en inzicht in eigen en andermans culturen, b. om een positieve en respectvolle houding ten opzichte van verschillen, en c. om de vaardigheid om in een multiculturele samenleving te functioneren. Literatuur is daarbij middel en geen doel.

Leraren hebben behoefte aan adequate didactische vaardigheden en ruime kennis van en over literaturen die niet in hun opleiding hebben gezeten.

Multiculturaliteit moet zichtbaar zijn in alle bibliotheken en scholen en niet alleen daar waar allochtonen geconcentreerd zijn. Het is immers 'goed voor iedereen'.

Intercultureel literatuuronderwijs is in die zin een daad van eenvoudige rechtvaardigheid uit eigenbelang.

1. Inleiding

Omdat intercultureel literatuuronderwijs een onderdeel is van intercultureel onderwijs (verder ico), eerst een paar woorden daarover.

Het wijdst verbreide misverstand over ico is wellicht dat het bedoeld is als een vorm van zorg voor allochtonen, of een onderdeel van onderwijs in Nederlands als tweede taal, NT2. Dat misverstand is niet zo raar gezien het feit dat er voor de komst van gastarbeiders en allochtonen geen sprake was van ico en gezien de ontstaansgeschiedenis ervan via schakelklassen en compensatieprogramma's. Ik ga daar hier niet op in; ik acht dat bij de lezers van *TSJIP* bekend. Wel wil ik wijzen op het volgende:

In de *Notitie Intercultureel Onderwijs* uit 1986 stond te lezen:

'Intercultureel onderwijs heeft als doel leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondskennmerken. Dat omgangspatroon moet gericht zijn op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving.'

Daarbij horen drie subdoelen:

'1. Het verwerven van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en cultuur (zowel door de autochtone bevolkingsgroepen) als de in ons land verblijvende etnische groepen en het wederzijds verwerven van inzicht in de wijze waarop waarden, normen, gewoonten en omstandigheden het gedrag van mensen bepalen.

2. Het met elkaar leren samenleven in ons land van groepen van verschillende etnische en culturele afkomst.

3. Het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en/of culturele verschillen bij alle bevolkingsgroepen.' (p.4)

Geen wonder dat menigeen de rechtstreekse relatie tussen allochtonen en ico legde. Toch is een bredere uitleg ook mogelijk zoals hopelijk uit de rest van deze bijdrage zal blijken.

Voor het voortgezet onderwijs kwam de verplichting om aan ico te doen in 1989. Scholen moesten toen vastleggen hoe zij aandacht besteedden aan het feit dat hun leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

Doordat de invulling aan de scholen werd overgelaten en de lerarenopleidingen niet op deze verplichting hadden geanticipeerd, zijn er nogal wat -eenzijdige opvattingen, elders oriëntaties of uitgangspunten genoemd, ontstaan van wat onder ico verstaan zou moeten worden. Boukema e.a.⁽²⁾ onderscheiden:

- 1 Intercultureel onderwijs als *anti-racistisch en emancipatorisch onderwijs*. Uitgangspunt is de machtsongelijkheid tussen meerderheid en minderheden in onze samenleving, die zich uit in vooroordeel, discriminatie en racisme bij de meerderheid.
- 2 Intercultureel onderwijs als *overdracht van kennis*, gericht op het kweken van begrip en inzicht in etnische verhoudingen en het tegengaan van vooroordelen en racistisch gedrag.
- 3 Intercultureel onderwijs als *ontmoetingsonderwijs*. Breng mensen uit verschillende culturen met elkaar in contact en zij zullen relaties aangaan.
- 4 Intercultureel onderwijs als *sociale vorming* met het oog op het toekomstig functioneren in een multi-etnische samenleving.
In Jan van Hoeij *Over een andere boeg*, KPC 1989, volgt nog een vijfde opvatting (p. 135), overgenomen uit de ABOP-nota *De hele wereld in school*:
- 5 intercultureel onderwijs als *onderwijs gericht op gelijke kansen*.

Ik vind al deze opvattingen onbevredigend. Ik zie er toch te veel sporen in van de aanleiding om tot ico te komen, de allochtonen. Ik geef de voorkeur aan de volgende omschrijving:

Intercultureel onderwijs is onderwijs dat jonge mensen:

- 1 bewust maakt van hun *eigen* culturele waarden, normen en aannames;
- 2 in staat stelt *eigen* culturele waarden, normen en aannames te analyseren;
- 3 in contact brengt met houdingen, waarden en instituties van andere culturen;
- 4 in staat stelt hedendaagse waarden, houdingen en instituties in verband te brengen met hun historische ontstaansgronden;
- 5 bewust maakt van het niet-statische karakter van culturen en van de mogelijkheid tot verandering.⁽³⁾

Alle vijf elementen van deze definitie laten zien dat ico volstrekt los kan staan van allochtonen. Ook wat bij 3. staat, vereist de aanwezigheid van allochtonen niet, omdat het contact ook via teksten, film en andere media gelegd kan worden. Zo gedefinieerd ico is een normaal onderdeel van iedere vorm van onderwijs, zodat leraren nooit meer kunnen zeggen: ‘Wij hoeven niet aan intercultureel onderwijs te doen, want bij ons op school zitten geen migrantenkinderen.’

Wezenlijke onderdelen van ico zijn immers het zich bewust maken en leren analyseren van aspecten van de *eigen* cultuur in haar historische context en het reflecteren op vanzelfsprekendheden en op de interne verschillen in wat als één cultuur wordt beschouwd. Culturen zijn namelijk veel minder homogeen dan veelal wordt aangenomen. Denk maar aan de verschillen tussen Limburgers en Groningers, tussen Gooise kakkers en Amsterdamse volkskinderen etc. En binnen het Nederlands taalgebied als geheel aan overeenkomsten en verschillen tussen Vlaanderen en Nederland.

Tot intercultureel onderwijs hoort ook aandacht voor de *historische ontwikkelingen van de eigen cultuur en van andere culturen*, en daarmee voor hun nietstatische karakter, hun veranderbaarheid. Was Antwerpen niet gevallen en was het Edict van Nantes niet herroepen, dat hadden wij in Noord Nederland waarschijnlijk een heel magere Gouden Eeuw gehad (if any) en was het scala van protestantse splinters heel wat geringer geweest. De zo vaak gestipuleerde eigen Nederlandse en Vlaamse volksaard zou een totaal andere zijn geworden, waardoor het Vlaams Blok zich voor een heel ander ‘eigen volk’ had ingespannen.

Het lijkt mij van groot belang dat jonge mensen in het onderwijs van de veranderbaarheid van ook hun eigen cultuur doordrongen worden. Je kunt niet van hen verwachten dat zij zich zullen inzetten voor een samenleving waar toch niks aan te veranderen valt.

2. Wat kun je verstaan onder intercultureel literatuuronderwijs?

Hoewel intercultureel onderwijs bedoeld is als een onderdeel van *alle* onderwijs, ligt het voor de hand dat er bepaalde vak- en vormingsgebieden zijn waarin er nadrukkelijker aandacht voor is. Met name wereldoriëntatie, geestelijke vorming en de kunstzinnige vakken, waaronder literatuuronderwijs.

Ik ga niet proberen een sluitende definitie van ico te geven. Ik beperk me tot een gebruiksdefinitie. Ik versta onder intercultureel literatuuronderwijs die vorm van literatuuronderwijs die zoveel mogelijk van de bovengenoemde karakteristieken van intercultureel onderwijs vertoont.

Literatuuronderwijs besteedt net als ico veel aandacht aan aspecten van geschiedenis en van cultuur. Bovendien is literatuuronderwijs eigenlijk altijd tenminste een beetje internationaal geïoriënteerd. Dus is literatuuronderwijs een aangewezen gelegenheid om intercultureel te werken. Daarvoor zijn geen grote veranderingen nodig. Mij lijkt dat de didactieken die geschikt bevonden zijn voor onderwijs in historische letterkunde zich ook lenen voor intercultureel literatuuronderwijs.

Een tweede opmerking: Je kunt ico zien als een vorm van internationaal onderwijs. Naast de externe internationalisering, waar veel aandacht en geld naar toe gaat vanwege de eenmaking van Europa, zou je ico kunnen zien als een vorm van interne internationalise ring. Onderwijs dat rekening houdt met het internationaal geworden zijn van zoal niet de populatie van de school, dan toch in elk geval die van Nederland.⁽⁴⁾ Niet alleen in kennisoverdracht, maar meer nog in houdingsbeïnvloeding en vaardigheidstraining.

Dat vergt van leraren kennis van en inzicht in ook andere literaturen dan die waarin ze gestudeerd hebben, Europese en niet-Europese, en didactische vaardigheden om die houdingsbeïnvloeding en vaardigheidstraining van hun leerlingen succesvol uit te voeren. Didactisch vaardigheden leer je niet uit een boek, daar is training voor nodig in de opleiding en de nascholing. Daarom daarover hier slechts kort, hoewel het een *conditio sine qua non* is.⁽⁵⁾

3. Didactiek

Omdat intercultureel literatuuronderwijs vooral een vorm van waardenonderwijs⁽⁶⁾ is, is het ook en vooral een kwestie van didactiek. Ik citeer de Ad hoc subcommissie Nederlands VO-II van de VALO-M.⁽⁷⁾:

‘Waardenontwikkeling vereist waardenuitwisseling en discussie, ook vanuit intercultureel perspectief. Daartoe moet de docent beschikken over een arsenaal aan werkvormen en gesprekstechnieken die leerlingen stimuleren na te denken over hun waardering en de oorsprong daarvan, en bereidheid onderling dergelijke gedachten uit te wisselen.

Een catalogus van dergelijke werkvormen, boekpromotietechnieken en gesprekstechnieken lijkt heel wenselijk.’ Het zou te ver voeren om die technieken en werkvormen hier te gaan uitwerken.

Voor een van die werkvormen wil ik een uitzondering maken: cooperativ learning of samenwerkend leren. Het zou goed zijn wanneer daar in Nederland wat meer aandacht aan geschonken zou worden. Het is een speciale soort groepswork, met vijf heel eigen karakteristieken. De leerlingen zijn in positieve zin afhankelijk van elkaar, ze blijven individueel aansprakelijk voor het eindresultaat, sociale vaardigheden tellen echt mee, niet alleen is groepsinteractie noodzakelijk, ook reflectie daarop hoort erbij, en de leerlingen moeten leren samenwerken terwijl ze frontaal tegenover elkaar zitten.

Als samenwerkend leren correct wordt uitgevoerd, is het voor leerlingen nagenoeg onmogelijk om zich aan samenwerking en het aangaan van relaties met medeleerlingen tijdens het werk te onttrekken. En die samenwerking is een noodzakelijke voorwaarde voor het functioneren in een multiculturele samenleving.

Dit is meteen de achilleshiel van alle ico. Zonder een radicale ommekeer van frontaal klassikaal lesgeven naar begeleidend onderwijzen waarbij de leerlingen in allerlei verschillende constellaties met elkaar samenwerken, wordt het nooit wat. Maar ziet u dat gebeuren? Een dergelijke ommezwaai kun je niet van individuele leraren verwachten. Daarvoor is ondersteuning en zo nodig lichte dwang van schoolleiding en bevoegd gezag nodig. Twee lagen in de schoolstructuur die bijna per definitie behoudend zijn. Zij willen ‘rust in de tent’, zeker in een tijd van concurrentie.

4. Tekstkeuze

Nogmaals: een goede leraar kan bij bijna iedere tekst uit de gewone Nederlands-, Duits-, Engels- etc. talige literatuur intercultureel te werk gaan. Ik heb hiervoor benadrukt dat onderwijs dat zich richt op het zich bewust worden

van, reflectie op en relativering van eigen culturele uitingen met recht intercultureel onderwijs mag heten.

Maar beperking tot Nederlands- etc. talige literatuur is natuurlijk niet genoeg. Intercultureel literatuuronderwijs moet in ieder geval óók aandacht schenken aan vreemde, niet westerse literaturen. Het is natuurlijk onmogelijk om alle literaturen van de wereld in de klas te behandelen. Je kunt slechts met voorbeelden werken, door docent of leerlingen aangedragen. Ik zie dan vier categorieën, nl

- 1 voor ieder in de klas vreemde literaturen,
- 2 de culturen/literaturen van herkomst van zo veel mogelijk kinderen in de klas,
- 3 migrantenliteratuur, en
- 4 mondelinge literatuur.

Over elke categorie een enkel woord.

ad 1. Voordeel hiervan is dat leraren hun aandacht kunnen beperken tot enkele literaturen en dus redelijk deskundig kunnen worden in die literaturen, en dat alle leerlingen dezelfde uitgangspunt hebben.

ad 2. Een voordeel kan zijn dat de affectieve band en persoonlijke ervaringen van de leerlingen met die teksten een rol kunnen spelen. Dit wordt minder naarmate de leerlingen van een volgende generatie zijn. De nadelen zijn echter groter: a. Een docent kan nooit genoeg uit en over al die literaturen lezen. b. het ligt nogal voor de hand dat de nadruk zal liggen op de aanwijsbare verschillen tussen 'hen' en 'ons', de ene groep en de andere. Het effect van het feit dat leerlingen in de klas zich vertegenwoordigers van het beschrevene voelen, zou wel eens contraproductief kunnen zijn, leiden tot een soort 'aapjes kijken'. c. Iemand die in zijn lessen de hele range wil bestrijken, kan niet anders dan zeer oppervlakkig te werk gaan.

ad 3. Het grootste probleem van migranten is het leven in, met en tussen twee of meer culturen. Migrantenkinderen lopen niet graag met de gevolgen daarvan te koop. Daarom heeft het lezen van migrantenliteratuur in elk geval één groot nadeel: migrantenkinderen kunnen zich er oncomfortabel bij voelen. Toch is het goed in de klas migrantenliteratuur te lezen. Bij een verstandige aanpak kan het een aantal positieve rollen vervullen, zowel voor migranten zelf als voor anderen. Het geeft de mogelijkheid met distantie te reflecteren op eigen problemen. Het geeft informatie over migratie en haar effecten en kan ertoe leiden dat leerlingen zich bezig houden met problemen waar klasgenoten mee zitten (en doet dat redelijk ongevaarlijk door de literaire distantie) en het stimuleert hen om meer over migratie en migranten te willen weten en er meer van te begrijpen. Bovendien krijgt tweetaligheid natuurlijke aandacht en leidt het bijna automatisch tot een discussie over rol en waarde van literatuur en dus tot grotere literaire competentie.

Natuurlijk moet migrantenliteratuur zorgvuldig gekozen worden. Voor criteria verwijs ik naar het verderop te noemen ilo-boek.

ad 4. Orale literatuur is in Nederland, zeker in de bovenbouw, erg ongebruikelijk. Daardoor zullen er maar weinig leraren zijn die daar zonder bijscholing didactisch handig mee om zullen springen. Maar als ze dat kunnen, heeft ze

grote voordelen. Verhalen vertellen, navertellen of bewerken is een niet zwaarwichtige manier van creatief literatuur ‘scheppen’ en een zeer verrijkende manier van spreken/luisteren (voor tweede-taalsprekers is het een ideale oefening in zich uitdrukken in een tweede of derde taal). Het is voor alle leerlingen een uitstekende manier om te ervaren hoe literatuur functioneert, wat je met een verhaal kunt doen, hoe je je eigen literatuur kunt maken, o.a. door een gegeven verhaal aan te passen aan je eigen noden van het moment. Hierbij passen naadloos allerlei verhalen en fragmenten uit de literatuurgeschiedenis.

En bij dat alles geeft het kinderen meer zelfvertrouwen, waardoor ze een betere kans hebben in school en in het latere leven.

5. Talige aspecten van ilo

Uit het voorgaande kan de indruk ontstaan zijn dat ilo zich exclusief richt op de inhouden van literatuur. Dat zou niet goed zijn. Literatuur bestaat uit vorm en inhoud en heeft een of meer functies. Al die facetten moeten dus ook in ilo aan de orde komen.

Er moet dus aandacht zijn voor taalvariatie in de verschillende teksten, problemen bij het vertalen (o.a. vanwege volstrekt andere connotaties), stereotypen, het gebruik van gestandaardiseerde formuleringen, spreekwoorden en zegswijzen, metaforen en hoe die in hun culturele achtergrond geworteld zijn; maar ook structuurkenmerken als het voorkomen van literaire personages en hoe zij zich gedragen, wat voor soorten personages hoofdrollen vervullen en wat voor soort niet, welk type personages heel precies worden getekend en welke alleen maar globaal worden aangeduid, anders gezegd wat over wie gezegd wordt en hoe dat gedaan wordt, manieren om personages te beschrijven en manieren van beschrijven in het algemeen, meertaligheid en pidgin etc etc. En wat de functies van literatuur betreft moet bij voorbeeld besproken worden dat de westerse opvatting dat literatuur primair of zelfs uitsluitend een esthetische functie heeft, niet gedeeld wordt door andere culturen waar literatuur bij voorbeeld een middel kan zijn om aan politiek te doen.

6. Een ilo-leeswijzer

In de loop van 1995 zal de SPL in samenwerking met een groot aantal instellingen in Nederland en Vlaanderen, waaronder het NBLC, een boek uitbrengen dat bedoeld is als ondersteuning voor leraren en lerarenopleidingen die intercultureel literatuuronderwijs willen geven. Het boek is geïnspireerd op de twee Vlaamse *Leeswijzers*, een voor leerlingen van 14 tot 16, en een voor de leeftijd van 16 tot 18 jaar, waarover ik in een vorige TSJIP geschreven heb. De belangrijkste bestanddelen van het boek, waarvan de werktitel *ILO-Leeswijzer* is, zijn:

1. een geannoteerde bibliografie van
 - a. volwassenenliteratuur uit herkomstlanden, geschikt voor leerlingen van 15 jaar en ouder

b. jeugdliteratuur uit landen van herkomst

- c. (jeugd)literatuur uit Nederland en de rest van Europa waarin ‘leven met en/of in/met twee culturen ruim aandacht krijgt, waaronder migrantenliteratuur
2. Achtergrondartikelen over landen van herkomst, de plaats van (jeugd)literatuur in die culturen en een schets van de huidige cultureel-literaire situatie.
 3. Pedagogisch-didactische aanwijzingen voor leraren en lerarenopleidingen om met deze literatuur in de klas en de opleiding om te gaan.

Dit boek zal niet het laatste woord over ilo bevatten, maar we hopen dat het een substantiële bijdrage kan leveren aan het tot stand komen van ilo als normaal onderdeel van alle literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen.



Eindnoten:

- (1) Dit artikel heeft in een slechts heel licht afwijkende vorm gestaan in *Vernieuwing; tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, jrg 53, nr. 5-6, mei-juni 1994, p 41-43.
- (2) Boukema, H.J., Rignalda-Lels, J., Weersma, A.A. & Westerman, W.E. *Gamma: bronnenboek intercultureel onderwijs*. Hoevelaken, CPS 1987.
- (3) Deze kenmerken heb ik gevonden in een engelstalige publikatie, waarvan ik helaas titel en vindplaats niet heb genoteerd.
- (4) Zie Kroon, S. in *Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Verslag van een conferentie*. Enschede, VALO-M, 1993, p 10.
- (5) Uit het proefschrift van Gerard Kleinpenning, *Structure and content of racist beliefs. An empirical study of ethnic attitudes, stereotypes and the ethnic hierarchy*, Utrecht 1993, blijkt dat kennis niet helpt tegen vooroordelen. Het enige wat helpt is: met mensen die anders zijn, omgaan. Met hen samen functioneren in alledaagse omstandigheden.
Op school betekent dat toch vooral met anderen samenwerken.
- (6) Zie ook: Meijer, Wilna, A.J.e.a., *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*, Nijkerk, Intro, 1992.
- (7) Over leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Enschede 1992, p 16.

Boekbesprekingen

Een kwestie van perspectief. Bij ‘andere culturen’ stel ik me als witmens nog altijd voor dat ik informatie krijg over culturen die niet de mijne zijn. De eerste foto van levende mensen in *Anders is niet gek* trof mij dan ook midscheeps. Ik schoot in de lach en dacht: ‘Ja, zo is het natuurlijk ook.’ Op de foto zie je namelijk een negerjongetje kijken naar een witte mevrouw (volgens mij een echte Amerikaanse, van clichés gesproken). Hij is een jaar of tien-twaalf, op blote voeten en gehuld in tot de knieën rijkende korte broek en een schouder vrijlatende omslagdoek. Zij loopt op teenslippers, draagt een zonnebril, horloge en schoudertas, maar heeft het lijf slechts bedekt met een mouwloos hesje tot kruishoogte, dat opzij met veters is dichtgeknoopt. De blik van het jongetje is in stomme verbazing, gemengd met afgrijzen, gericht op de overgang van bil naar bovenbeen van de ‘dame’, die nolens volens te veel van haar cultuur onthult.

Marita de Sterck is antropologe en presenteert in dit boek haar collega's als ‘de ontdekkingsreizigers van deze eeuw’ p 9. ‘Antropologen die andere volken bestuderen, merken een aantal gelijkenissen op tussen mensengroepen, maar ook veel duidelijke verschilpunten. Waar ter wereld ze ook leven, mensen worden altijd uit een vrouw geboren (behalve Macduff K.H.), hebben drank, voedsel en slaap nodig, groeien, leren de spelregels van hun groep kennen, worden ziek, verouderen en sterven. Maar...’ en dan komen de verschillen. Opvallend is dat hier ontbreken de behoefte aan: geborgenheid/warmte/genegenheid/liefde, sex en aan zelfrealisatie, zoals die wel te vinden zijn bij Maslow of Etzioni.

‘Terwijl we leven, stellen we voortdurend vragen: waarom ben ik er, wat is mijn rol in de groep waarin ik leef, waarom moet ik sterven, wat gebeurt er daarna met me, waarom is er pijn en lijden... Wat is de betekenis van dat alles?’

‘Dit boek gaat over mensen die proberen om foute ideeën rond vreemde volken recht te trekken, om vreemde culturen beter te begrijpen, niet door dingen uit hun duim te zuigen, maar door ter plaatse te gaan kijken en luisteren. Ik laat de grote antropologen zelf hun verhaal vertellen over gezinsvormen hier en ginder, over de rollen van jongens en meisjes, mannen en vrouwen, over opgroeien bij ons en elders, over ouder worden en sterven, over hoe mensen relaties aangaan en groepen vormen, over de verschillende technieken die ze bedenken om aan eten te geraken, over al de manieren waarop ze over de wereld nadenken en het onverklaarbare uit hun omgeving in hun hoofd proberen te verklaren.’

Deze alinea geeft niet alleen de inhoud goed weer, maar je kunt aan de stijl ervan ook de doelgroep aflezen: primair kinderen vanaf een jaar of veertien, en volwassenen die wat met die kinderen willen of moeten.

In 9 hoofdstukken vergelijkt De Sterck de westerse cultuur (die ze gemakshalve maar als eenheid beschouwt) met allerlei vreemde culturen. Onvermijdelijk maakt die keuze een beetje een willekeurige indruk, maar ik denk dat het

niet anders had gekund. Als De Sterck iets wil zeggen over wetenschap bij ‘ons’ en elders, dan kiest ze natuurlijk aansprekende voorbeelden uit diverse culturen en niet uit steeds dezelfde. Ze zegt dan iets in de trant van ‘lang hebben wij hier in het westen gedacht dat andere volkeren niet aan wetenschap deden. Nou, dat is fout gedacht. Ze deden er wel degelijk aan -volgen voorbeelden-, maar, anders dan wij, schreven ze er geen boeken over. Ze gaven de resultaten van die wetenschap op een andere manier door.’ De Stercks verdienste vind ik dat ze zich niet beperkt tot de obligate pyramidebouwers of de grote kennis van eetbare en geneeskrachtige planten, maar ook wis- en natuurkunde en filosofie erbij betreft. En dat ze al die culturele uitingen als volstrekt gelijkwaardig naast elkaar zet, zonder te vervallen in een strikt cultuurrelativisme. Zo maakt ze heel goed duidelijk dat wij in het westen wel erg knap zijn in allerlei technische en economische zaken, maar dat onze medemenselijkheid en solidariteit tamelijk schamel gevonden kunnen worden in vergelijking met andere culturen.

Kortom: ik vind dat *Anders is niet gek: kennismaking met andere culturen* een ideaal boek is om aan cultuurvergelijking te doen. En vergelijking van culturen is heel verstandig als uitgangspunt voor intercultureel literatuuronderwijs. Het is immers voor niemand in de klas bedreigend, want het gaat om elementen uit ‘de’ algemeen westerse cultuur als abstractie met elementen uit voor iedere leerling vreemde culturen. Het is dan ook volstrekt logisch wanneer als vervolg daarop in de klas eerst de vraag aan de orde wordt gesteld: ‘Wie kent er nog andere voorbeelden van dit aspect in een andere cultuur?’ en daarna: ‘Hoe wordt bij jou en bij mij thuis over het onderhavige onderwerp gedacht of gehandeld?’

De Sterck is erin geslaagd de titel van haar boek voor mij tot een litotes te maken en dat is geen geringe verdienste.

Van dezelfde auteur als het vorige boek en ook min of meer over dezelfde onderwerpen, maar nu gelokaliseerd in Vlaanderen en Nederland. Geen wetenschap, maar zoals De Sterck zelf schrijft: ‘een veelkleurige mozaïek’, ontstaan uit veel interviews met ‘jonge mensen uit andere cultuurgroepen dan de onze’. De waarde ervan: je komt zo veel te weten zowel over andere culturen als over die van jezelf. En bovendien is culturele uitwisseling een groot goed. ‘Onze eetcultuur, onze woordenschat, onze mode, onze literatuur en beeldende kunsten, onze straten en markten zouden er een stuk saaier uitzien zonder vreemde invloeden. Vaak weten we zelf niet meer wat in- en uitheems was. Zijn Sinterklaas, frietjes en speculaas typisch Vlaams? Tulpen, molens en Delfts blauw typisch Nederlands? Vergeet het maar. We hebben hier telkens met immigranten uit andere culturen te maken.’

Kennis van andermans cultuur is nodig om straks, als Nederland en Vlaanderen in Europa meer met anderen gaan samenwerken, ervoor te zorgen dat we een goed beeld hebben van hoe die andere landen er qua bevolkingssamenstelling en dus cultuur uitzien.

Bij nader inzien heeft een duidelijke opbouw. Algemene en samenvattende stukjes van De Sterck worden gelardeerd met verslagen van interviews. Die

samenvattingen ademen deze sfeer: ‘chinese en Turkse immigranten vinden de Nederlanders en Vlamingen weinig sociaal, terwijl Amerikanen die bij ons wonen ons dan weer erg sociaal vinden.’ En de interviews gaan meestal uit van een zin als: ‘Ik vroeg hem wat hij fijn en minder fijn vindt bij de Belgen en bij de Turken.’

Dat leden van andere culturele groepen ons een spiegel voorhouden, vind je in bijna ieder interview bevestigd. ‘Maar aan die verspilzucht, aan dat slaafs volgen van de reclame en aan de manier waarop mensen met elkaar omgaan en hun leven zo sterk laten leiden door geld, daar wil ik me niet aan aanpassen.’ aldus een tweedejaars medicijnen van Turkse afkomst.

De meeste aandacht gaat naar Turkije en Turken, en naar Marokko en Marokkanen, eenvoudigweg omdat die groepen het royaalst vertegenwoordigd zijn in zowel Nederland als Vlaanderen. Sicilië dient als voorbeeld van een mediterrane land, lijkt me.

Verder informatie over de Islam, in vergelijking met het christendom vooral, en de rol ervan voor het dagelijks leven. Iets over familie en gezin en de verschillen tussen de diverse generaties migranten, waaruit ook veel van de problemen van de derde-generatie leden voortkomen. Zo zegt Leonardo, met voorouders uit Sicilië en Sardinië, maar zelf geboren in België, dat een van de problemen is dat zijn ouders en grootouders leven met hún beeld van S&S uit de tijd dat zij die eilanden verlieten, de jaren veertig en vijftig. Zij vergelijken dus een historisch en geïdealiseerd beeld met een eigentijds. Geen wonder dat zulks zo zijn eigen relationele familieproblemen oplevert.

De Sterck schrijft heel levendig over zaken als het jezelf willen blijven temidden van vreemden, over onderwijs in eigen taal en cultuur, over racisme en over het overheidsbeleid in Nederland en Vlaanderen. En om aan te geven dat het niet alleen een probleem is van ‘zwarte mensen’ die naar een ‘witte’ omgeving verhuizen, wijdt zij ook een hoofd stukje aan de positie van Nederlanders in Australië. Voor hen zijn de problemen analoog en ze worden sterker bij het ouder worden.

Bij nader inzien sluit af met een verklarende woordenlijst, twee selectieve bibliografieën, een voor jongeren en een voor volwassenen, fictie en non-fictie, tijdschriften over migratie en etniciteit, en een lijst van de Belgische en Nederlandse organisaties ‘met een informatie- en documentatiecentrum’.

De bedoeling van het geheel vat De Sterck zelf aan het slot als volgt samen: ‘Zowel in België als in Nederland is er nog heel wat werk aan de winkel in het migranten beleid. Een degelijk migrantenbeleid is een start, maar is op zich nog niet voldoende.’

De inzet van iedereen is nodig om ervoor te zorgen dat alle groepen in de samenleving tot hun recht kunnen komen en dat discriminatie verdwijnt. De bereidheid om aan beide kanten ook dagelijks aan zo'n samenleving te werken is noodzakelijk.

Misschien krijgt dan elke inwoner ook waar hij of zij als mens recht op heeft: niet alleen respect voor de eigen leefgewoonten en cultuur, maar ook een fatsoenlijke rechtspositie, bestaanszekerheid, zekerheid over eigen toekomst en die van de kinderen die na hen komen.’

Beide boeken van de Sterck lenen zich uitstekend als achtergrondinformatie voor iedere docent die intercultureel literatuuronderwijs wil geven of dat gaan doen, en zijn leerlingen kunnen er ook hun voordeel mee doen.

Marita de Sterck, *Anders is niet gek: kennismaking met andere culturen*.
NCOS\Altiora Averbode\Apeldoorn, 1993. ISBN 90 317 0962 X prijs BF
645/35,95.

Marita de Sterck, *Bij nader inzien: Mensen uit andere culturen onder ons*.
Davidsfonds/Infodok, 1992, ISBN 90 6565 552 2 BF 599/f34,90.



geboeid

Joost Minnaard

‘Je mag Indiër zijn of Italiaan, maar geen Aboriginal’

Moderne Aboriginal literatuur voor de jeugd

Zoals ik in mijn eerste bijdrage over de Aboriginals beloofde (zie *Tsjip* 4/2), zal ik hier wat vertellen over Aboriginal-literatuur die vooral op jeugdige lezers is gericht. Het gaat dan in het bijzonder over verhalen en romans van drie Australische Aboriginal-auteurs. Hun boeken zijn inmiddels ook in het Nederlands verschenen, zodat leerlingen in het voortgezet onderwijs ze ook kunnen lezen. Zij belichten ieder op hun eigen wijze de cultuur van de oorspronkelijke bewoners van dat continent en verwoorden daarmee tevens een visie op het multiculturele Australië van nu en in de toekomst. In dat opzicht zijn de boeken, nog afgezien van hun literaire kwaliteiten, reeds de moeite van het lezen waard.

Robert Hughes over de achtergrond van deze literatuur

‘Wie een heel nieuwe wereld wil ontdekken, mag de boeken van Mudrooroo niet missen. Hij schrijft al een kleine dertig jaar en geldt als de voorman van de Aboriginal schrijvers in Australië. Het heeft lang geduurd voordat zijn werk in het westen werd opgemerkt, maar nu begint het er toch van te komen.’ Aldus de in september 1993 overleden recensent P.M. Reinders in *NRC-Handelsblad* (26-03-1993) over de roman met de wat vreemde titel: *Hoe het einde van de wereld te verdragen: een recept van dokter Wooreddy*, een boek uit 1989 dat in 1992 in vertaling is uitgebracht door uitgeverij In de Knipscheer. Mudrooroo is, zoals ik eerder schreef, tevens de auteur van *Writing from the Fringe*, een studie over moderne Aboriginal literatuur.

De historische roman van Mudrooroo speelt zich af in het Tasmanië en Victoria van de dertiger jaren van de 19e eeuw' de tijd van de uiteindelijke onderwerping die het begin van de koloniale periode inluide. Wanneer je het geschiedkundige werk *De fatale kust* van Robert Hughes erop naslaat, krijgt de roman meer reliëf: beide werken vertonen uiteenlopende visies op min of meer dezelfde gebeurtenissen.

De hoofdpersonen bij Mudrooroo zijn historisch bestaande figuren: de blanke Robinson, de Aboriginal Wooreddy en zijn vrouw Trugernanna. Het is bekend dat de blanken op een ongelofelijk wrede manier huis hielden op Tasmanië (Van Diemen's Land); de Aboriginals dreigden regelrecht uit te sterven. De toenmalige gouverneur Arthur besloot daarom over te gaan tot een programma van ‘pacificatie’. Hughes: ‘Deze nieuwe strategie werd belichaamd door de zachtaardige, joviale maar bedaarde, volhardende figuur van George Augustus Robinson (1788 - 1860), een geïmmigreerde huizenbouwer uit Londen, die de bijnaam “de Verzoener” zou krijgen.

Robinson had zich al voor de Aboriginals geïnteresseerd vanaf het eerste moment dat hij in Van Diemen's Land voet aan wal had gezet. Hij had een

filantropisch visioen: hij zou deze geïrriteerde en wrokkende mensen door welwillendheid en begrip de schoot van de blanke wetten en godsdienst binnen weten te voeren - maar niet voordat hij, anders dan al die zendelingen en bemiddelaars tot nu toe, hun gebruiken en hun taal had leren begrijpen. [...] In 1829 probeerde hij de zwarten op Bruny Island tot het evangelie te bekeren, maar zijn echte werk begon pas het jaar daarop, toen hij een zware, acht maanden durende trektocht door de wildernis van het zuidwesten en de westkust ondernam om naar nog overgebleven groepen Aboriginals te zoeken. Zijn gezelschap bestond uit betrouwbare, hem als bedienden toegewezen gedetineerden, een van Bruny Island afkomstig stamhoofd van de Aboriginals, Wooraddy genaamd, en nog een uit het Swanport-district, Eumarrah, alsmede vier andere zwarten en drie vrouwen.' (p.503)



Het wrede lot van de aboriginals verbeeld

In het werk van Mudrooroo voelt de eigenlijke hoofdpersoon Wooreddy, zodra hij de blanken bezit ziet nemen van het land, dat het einde van de wereld waarin hij leeft in zicht is. Hij neemt daarom het besluit zich in dienst te stellen van Robinson om zodoende de Aboriginals voor uitsterven te behoeden. De grootse plannen van deze Robinson mislukken evenwel en de roman laat duidelijk zien dat uit twee volkomen van elkaar gescheiden werelden, waarin de een de macht heeft over de ander, niet zomaar iets moois opbloeit.

Uiteindelijk doen de overgebleven Aboriginals een poging te ontsnappen teneinde zichzelf te kunnen blijven in plaats van te worden tot gemankeerde blanken. Het mag echter niet baten. Ze worden gevangen genomen en naar het vasteland overgebracht. Op weg daarnaartoe sterft Wooreddy, als een oud mannetje gehuld in de kleren van een mum (blanke). De figuur van Trugernanna komt ook bij Hughes voor, zij het heel wat negatiever: ‘een intelligent, seksueel weinig kieskeurig meisje dat Trucanini heette, ongeveer achttien jaar oud was, en eveneens van Bruny Island kwam. Ze was buitengewoon klein van postuur, mat slechts een meter achtentwintig en had opvallende, krullende bakkebaarden; in andere opzichten echter, daarover waren alle het eens, was ze opmerkelijk aantrekkelijk - dat wil zeggen voor een Aboriginal. [...] Trucanini had alle reden om de blanken te haten, zou je zo denken, maar in plaats daarvan zocht ze hun gezelschap juist op en was ze al een eind op weg een robbenjagerssletje te worden dat, door geslachtsziekte steriel geworden, bij de kampementen rondhing en zich voor een handvol thee en wat suiker aan hen verkocht, toen Robinson en zijn gids, Woorady, haar hadden weten over te halen met hen mee te komen op hun lange vreemde tocht van “verzoening” naar de nog overgebleven stammen van Van Diemen's Land.’ (p. 503/504)

Verschillende waardering van de personages

Als lezer vraag je je natuurlijk af waar dat verschil in appreciatie van de personages in zit. Het perspectief van- waaruit het thema belicht wordt, is in dit opzicht van groot belang. In de roman belicht een alwetende verteller de drie genoemde personages: eerst vooral Wooreddy, dan Robinson en tenslotte Trugernanna. Deze verteller weet de nodige ironie te hanteren, wat niet zo verwonderlijk is omdat hij en de lezer al lang weet hebben van de vele verschrikkelijke dingen die door de blanken indertijd zijn begaan. Overigens wordt niet alleen de blanke geïroniseerd, maar ook de wat naïeve Wooreddy, zij het in wat mindere mate. Ook de titel van de roman roept een enigszins grimmige vorm van ironie op.

De verteller belicht de geschiedenis vooral vanuit het perspectief van de Aboriginals en heeft dus een andere visie op het geheel dan Hughes: ‘Often in these novels when white people appear, they are conventionalised, for example in the historical novels we have the white evil in opposition to the black good. Aboriginal writers are very conscious that history is a white construct in that a past truth is maintained, and are eager to redress the balance’. (p. 169)

De roman reageert m.a.w. op wat Mineke Schipper in een inaugurale rede noemde ‘de dominante aanwezigheid en vooroordelen van de blanken’. (p.7) ‘Perspectieven zijn onontkoombaar en veranderbaar. Het gebruik van het schrift biedt de mogelijkheid om wat geschreven staat op losse schroeven te zetten door erop terug te schrijven. Vandaar Salman Rushdie's uitspraak: “The empire writes back to the imperial centre.”’ aldus Mineke Schipper.

Grillig, grimmig en pessimistisch

Van de auteur B. Wongar zijn bij uitgeverij In de Knipscheer inmiddels drie boeken in het Nederlands verschenen. Een verhalenbundel *De weg naar Bralgu* en de romans *Walg* en *Karan* als de eerste twee delen van een ‘ecologische of nucleaire romantrilogie’. Beide aanduidingen hebben betrekking op de inhoud van de romans en doen naar mijn gevoel een tikje al te modieus aan: boeken die zich in het heden (en in de toekomst) afspelen, boeken met een ander karakter: grimmiger en pessimistischer.

De levensloop van Wongar biedt alleen al voldoende stof voor het schrijven van romans. Wongar is de schrijversnaam van Streten Bozic, een Servische schrijver, die zich in de zestiger jaren in Australië vestigde. Hij leefde onder de Aboriginals, trouwde met een Aboriginal vrouw en toont in zijn boeken zijn ‘black heart’, ondanks het feit dat hij een ‘white writer’ is.

Hij beschrijft niet alleen de conflicten tussen de culturen van de Aboriginals en de blanken, maar kiest in nog sterkere mate dan Mudrooroo het geval ook duidelijk partij in het diepgaande conflict. De verteller vereenzelvt zich sterk met de oorspronkelijke bewoners van het land. Zij moeten het immers afleggen tegen de brute kracht van de blanken die het op de rijkdommen in de bodem van het land hebben voorzien. Zijn boeken bevatten tevens elementen uit de mythologie met de nodige magie. In dat opzicht doen zij magisch- realistisch aan.

Een kenmerkende passage hieromtrent komt uit de verhalenbundel *De weg naar Bralgu*: in *Goarang*, de miereneter zijn de blanken erin geslaagd een inboorlinge te transformeren in een miereneter, die zorgvuldig bewaakt wordt. De bewaarster stormt het verblijf binnen met een krant in haar hand. “‘Kijk, ze hebben een foto van je afgedrukt; wat een charmante pose, jochie... Prachtig. En bijna een halve pagina over jou. Luister: ‘Na vele jaren experimenteel onderzoek is professor Tinto erin geslaagd de vorm van een niet nader geïdentificeerd Aboriginal te verkleinen tot een mierenegel, een ontwikkeling die ongetwijfeld garant zal staan voor het overleven van het Aboriginalras. Wegens uitbreiding van mijnbouwactiviteiten op hun stamgronden staat de inheemse bevolking op het punt uit te sterven, als gevolg van een ernstig gebrek aan traditioneel voedsel en ruimte. Dankzij professor Tinto's ontdekking zouden hele families of stammen kunnen leven van een handjevol mieren en makkelijk worden gehuisvest in een kleine kooi, rioolpijp of holleboomstam.’”

Blanken zien de dingen alleen zoals zij ze willen zien. Niet professoren, maar alleen de geesten van de voorouders uit Bralgu kunnen een mens in een vogel, een ster of een boom veranderen; we danken ons leven aan Walawag, niet aan de blanke. Ze kunnen je land afpikken, je in de grond stampen en met bulldozers over je heen walsen, maar ergens anders kom je weer tot leven. Denk maar aan die bomen, dieren en vogels in de bush; die hebben ooit stuk voor stuk tot ons volk behoord, maar werden opnieuw geboren. De blanken... nee, die zullen het nooit begrijpen.’ (p.87/88)

Twee delen van een trilogie

De titel van de roman *Walg* is een Aboriginalwoord voor ‘baarmoeder’. Met Djumala, de hoofdpersoon, zijn gedurende enige tijd genetische experimenten uitgevoerd. Zo worden er paringsrituelen door de blanken gesimuleerd teneinde Aboriginals in gevangenschap te ‘fokken’ om hen zodoende voor uitsterven te behoeden. In het begin van de roman heeft de ik-verteller, Djumala, een ontmoeting met de geest van haar moeder, die haar vraagt of het geen tijd wordt een kind te krijgen. Na wat experimenten te hebben uitgevoerd, geven de blanken haar de vrijheid terug en begint ze aan haar lange reis naar de stamgronden. Onderweg raakt zij zwanger en thuisgekomen brengt zij haar dochter ter wereld.

Het boek heeft een gevarieerde vorm: de roman wordt ingeleid door een nogal persoonlijk getint voorwoord van de schrijver en twee gefingeerde brieven over genetische programma's met Aboriginals. Dan volgt het eigenlijke verhaal dat afgewisseld wordt door cursief gedrukte tekstfragmenten over de cultus van paringsrituelen zoals die vanuit de zijde van de Aboriginals belicht worden. Bovendien refereert de roman aan vele mythen. Zo ook de opmerking die aan het eigenlijke boek vooraf gaat: ‘In de vruchtbaarheidscultus van de Australische aboriginals wordt het land als een verlengstuk van het lichaam en de ziel van de mens gezien. Deze eenheid met de natuur garandeert de cyclische wedergeboorte van alle wezens en als die kringloop verstoord raakt, komt er een einde aan het leven’. Een enigszins weerbarstig boek waarmee de lezer vanwege de vorm en inhoud wat meer moeite zal hebben dan met de roman van Mudrooroo; een fascinerende inhoud vergoedt echter veel!

Het tweede boek in de trilogie, *Karan*, beschrijft aan de hand van een personale vertelsituatie de geschiedenis van Anawari, een Aboriginal, die opgeleid is door de blanken en bij het Tribale Onderzoek en Assimilatie Centrum werkt. Hier is men bezig de wereld van de Aboriginals geheel in de computer onder te brengen. Anawari ontdekt aan het begin van de roman dat zijn borst bedekt is met spiraalvormige inkervingen. Met behulp van de computer probeert hij te achterhalen wat deze inkervingen betekenen. Zo ontdekt hij dat zijn volk is misbruikt en aangetast als gevolg van nucleaire proeven, en dat de blanken onder leiding van dokter Tinto (de naam komen we eerder in de verhalenbundel tegen), bezig zijn met genetische experimenten.

Anawari verlaat de wereld van de blanken om op zoek te gaan naar het land waar zijn ziel vandaan komt: Karan. Deze blanken achtervolgen hem en de medicijnman om deze man het geheim van het maken van regen in tijden van grote droogte te ontfutselen. Anawari blijft ongreepbaar voor de blanken. Op zoek naar water verandert hij, aan het einde van het boek tenslotte in een boom. De roman is gebaseerd op de ware ervaringen van een oude Aboriginal, die ernstig ziek werd als gevolg van de kernproeven die de Britten in de jaren vijftig en zestig hielden in een woestijngebied in het zuiden van Australië waar zogenaamd niemand woonde.

Het boek is wellicht wat toegankelijker dan *Walg* door de meer gelijkmatige vorm. Tevens is van belang te weten dat we als lezer te maken hebben met

een Aboriginal die per slot van rekening door de blanken is opgeleid en zich in het begin ook enigszins als een blanke -en dus meer herkenbaar- gedraagt. Gaandeweg het verhaal nemen de mythische elementen evenwel toe. Anawari wordt Aboriginal met de Aboriginals. De personale vertelsituatie is hierbij bijzonder functioneel: als lezer kruip je a.h.w. in de huid van het personage en 'beleef' je diens metamorfose mee.

Bij In de Knipscheer verschijnt binnenkort ook het derde deel van de trilogie, *Gabo Djara*, waarin de stammen niet langer meer bestaan en de wereld van de blanken in een chaos is ontaard. De uitgeverij heeft bovendien nog meer plannen met deze auteur, die -vreemd genoeg - niet genoemd wordt in de reeds eerder genoemde studie van Mudrooroo Narogin.

Hoop en verzoening

Tot besluit ga ik nader in op het boek dat onlangs in een herziene vertaling in het Nederlands verscheen: *Mijn plek*, van de schrijfster Sally Morgan; de onverkorte vertaling van *My Place*, de Australische megaseller: 400.000 exemplaren! zoals de omslag vol trots vermeldt. Het werk kreeg als ondertitel: 'Autobiografie over drie generaties Aboriginals' en heeft een totaal ander karakter dan de eerder genoemde boeken. De Nederlandse ondertitel kan m.i. bijna niet anders gezien worden dan een duidelijke verwijzing naar het grote succes van Jung Chang, *Wilde zwanen. Drie dochters van China*.

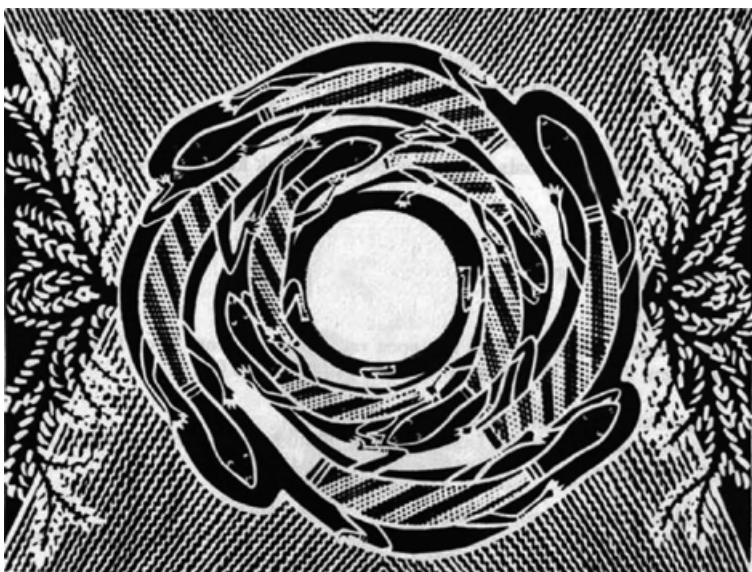
Sally Morgan is inmiddels in haar eigen land een bekende kunstenares (schilderijen e.d.) *My Place* was haar eerste boek dat na het verschijnen in 1987 vrijwel direct in Australië een bestseller werd. Op de omslag van de Australische uitgave staat de afbeelding van een schilderij van de zoektocht die de personen in het boek maken.

Het boek is het verhaal van Sally Morgan die in 1979 het besluit neemt een boek te gaan schrijven over haar familie. Zij vertelt hoe zij opgroeit in een van de buitenwijken van Perth in West-Australië als oudste kind in een wat buitenissig gezin: met een vader die lijdt en weldra sterft aan de gevolgen van een krijgsgevangenschap in de Tweede Wereldoorlog door de Duitsers en met een moeder die de eindjes aan elkaar moet knopen voor haar vijf kinderen en haar eigen vreemde, eigenzinnige moeder. Aan kinderen uit zulke gezinnen worden op school natuurlijk vragen gesteld, waar kom je vandaan? 'Zeg op, mam, wat zijn we?' 'Wat zeggen de kinderen op school?' 'Van alles. Italianen, Grieken, Indiërs.' 'Zeg maar dat je Indiaas bent.' Dat vond ik toen heel spannend. 'Zijn we dat echt? Indiaas?' Het klonk zo exotisch 'Wanneer zijn we hier gekomen?' vroeg ik erachteraan. 'Een hele tijd geleden,' zei mam. 'En nou geen vragen meer. Je vertelt ze maar dat je Indiaas bent.'" (p.56) Zij blijkt echter niet van Indiase afkomst te zijn, maar van de 'Boongs', de Aboriginals, af te stammen.' Ineens begreep ik het. Aboriginal zijn was foute boel bij ons op school. [...] 'Je begrijpt het nog steeds niet, he?' bromde Jill (haar zusje) ongelovig. 'Het is 'n ramp om Aboriginal te zijn. Niemand wil met je omgaan [...] Je mag Indiër of Nederlander of Italiaan zijn, alles, maar geen Aboriginal.' (p. 156/157)

Overduidelijk wordt in deze fragmenten gerefereerd aan de theorie over de

herkomst van de Aboriginals die vanuit India naar Australië zouden zijn getrokken.

Sally gaat zichzelf vragen stellen over haar afkomst en identiteit en besluit een boek te gaan schrijven over haar afkomst. Ze gaat met drie familieleden in gesprek over haar verleden: en oom, haar moeder en haar grootmoeder. Oom Arthur en haar oma zijn - zoals velen - geboren uit de relatie van een blanke landeigenaar en een Aboriginal-vrouw die huishoudelijk werk verrichtte op zo'n farm. Nadat de oom zijn geschiedenis verteld heeft, sterft hij. Sally schrijft zijn geschiedenis op. Mondelinge wordt aldus schriftelijke overlevering. De oom heeft laten zien dat hij over een bijzonder waarnemingsvermogen beschikt en daarmee heeft hij vastgesteld dat de Aboriginals altijd gediscrimineerd zijn. Zijn verhaal is zo in zekere zin een soort testament.



Het verhaal maakt emoties los bij Sally en haar moeder en zij besluiten naar Corunna Downs te gaan, de geboortegrond van oma en Arthur. De gemeenschap is opgetogen over hun terugkeer: velen immers zijn weggegaan of weggehaald en keerden nooit meer terug naar hun geboortegrond. Dit gold in het bijzonder voor de kinderen die uit een gemengde relatie geboren werden; zij werden van de moeder gescheiden om zogenaamd een betere opvoeding en opleiding te krijgen. In het verhaal van van de moeder staan twee fasen van haar leven centraal: haar jeugd die ze gescheiden van haar moeder moest doorbrengen in kindertehuizen en haar huwelijk. Ook zij heeft haar visie op de toekomst: 'En ik hoop dat mijn kinderen trots zijn op de spirituele achtergrond waaruit ze voortkomen. Als we allemaal trots zijn dat we Aborigi-

nals zijn, dan zullen andere Australiërs misschien inzien dat we een volk zijn om trots op te zijn.' (p. 500).

Oma, die het einde van haar leven voelt naderen is uiteindelijk ook bereid een deel van haar geschiedenis te vertellen. Het boek eindigt met haar dood.

De drie verhalen wekken voorzichtig optimisme en bezitten een verzoenende toon met betrekking tot de toekomst van het land, mits er van de zijde van de blanken het nodige respect voor de minderheid kan worden opgebracht. Als we dit voegen bij het eigenlijke thema van deze roman - een zoektocht naar de 'roots' en identiteit -, en bij het positieve einde, dan schuift het boek als het ware van de rand van de samenleving, de 'fringe', op naar het centrum van de maatschappij.

Ik denk dat het met name deze twee elementen zijn die het grote succes van dit boek in Australië verklaren. Op een aangename manier wordt een gewetenszaak aan de orde gesteld en langzaam wordt de lezer zich bewust van de problematiek van het multiculturele Australië, net zoals de Sally uit het boek zich langzamerhand bewust wordt van haar identiteit. Het authentieke karakter van de verhalen versterken het een en ander nog eens: het benadrukt het feit dat een aantal verhalen in eerste instantie mondeling is verteld. En dat orale karakter is, zoals we zagen, een wezenlijk kenmerk van de cultuur van de Aboriginals.

Geraadpleegde literatuur

Over Australië:

Robert Hughes, De fatale kust Het epos van Australië. Vert. door J. Verheydt. Amsterdam, 1988 3e dr. Uitgeverij Balans ISBN 90 5018 042 6

Over (moderne) Aboriginal literatuur.

Mudrooroo Narogin, Writing from the Fringe A study of Modern Aboriginal Literature. Melbourne, 1990 Hyland House ISBN 0 947062 55 6

Over interculturele literatuurwetenschap:

Mineke Schipper, De boomstam en de krokodril Cultuur en wetenschap van binnenuit en van buitenaf. Leiden, 1994 Rijks Universiteit Leiden

Besproken boeken en eventuele recensies:

Sally Morgan, Mijn plek Autobiografie over drie generaties Aboriginals. Vert. door Eva Wolff. Amsterdam, 1994 Uitgeverij in de Knipscheer: Globe Pockets ISBN 90 6265 723 0

Mudrooroo, Hoe het einde van de wereld te verdragen: een recept van dokter Wooreddy. Vert. door Regina Willemse. Amsterdam, 1992 Uitgeverij In de Knipscheer: Bridges Books ISBN 90 70306 20 4

P.M. Reinders, Net mensen, h`Se Roman van Mudrooroo over de aborigines. In NRC Handelsblad 26/03/93

Adam Shoemaker, Mudrooroo, a critical study Sydney, 1993 Angus & Robertson ISBN 0 207 17976 X

B. Wongar, De weg naar Bralgu. Vert. door Regina Willemse. Amsterdam, 1991 Uitgeverij In de Knipscheer: Bridges Books ISBN 90 70306 17 4.

B. Wongar, Walg Roman over Australië. Vert. door Regina Willemse. Amsterdam, 1992 Uitgeverij In de Knipscheer: Bridges Books ISBN 90 70306 19 0

B. Wongar, Karan Roman over Australië. Vert. door Regina Willemse. Amsterdam, 1993 Uitgeverij In de Knipscheer: Bridges Books ISBN 90 70306 23 9

Hans Bouman, Dominee per helikopter op aboriginal-jacht. In: De Volkskrant 04/02/94

Robert L. Ross, The track to Armageddon in B. Wongar's Nuclear Trilogy (Bron niet bekend; verkregen via de uitgeverij).

Larry Schwartz, White writer, black heart. In: The Sunday Age 19/04/92

Anne Verbanck, Overleven bij de Aboriginals Joegoslavische vluchteling vergroeid met zwart Australië. In: De Standaard 08/01/94

Gertjan Vincent, Een Servische boerenjongen als het boegbeeld van de aboriginal-literatuur B. Wongar: tolk van een uitstervende cultuur. In: Trouw 02/12/93



Mirjam van Campen

KIVO-project ‘Met angst en beven’, een leesbevorderingsproject voor vbo/mavo

*Angst geeft vleugels
als ik bang ben vertel ik leugens
Ik ben bang voor vliegende beesten
vooral voor beesten
beesten met vleugels*

(VBO-leerling van de S.G. Reigersbos te Amsterdam)

‘Met angst en beven’ is een door KIVO ontwikkeld lesproject voor de onderbouw van VBO/MAVO. KIVO staat voor Kulturele Instellingen en Voortgezet Onderwijs en genoemd project realiseert een belangrijke doelstelling van de organisatie. Het is een project over angst in tienerboeken, bedoeld om de leerlingen te laten ontdekken dat lezen leuk kan zijn en veel te maken heeft met eigen ervaring en beleving. Het project past uitstekend in de lessen Nederlands en Beeldende Vorming en sluit natuurlijk aan bij de basisvorming. Omdat het project zo succesvol in Amsterdam verliep heeft de Stichting Lezen het in samenwerking met het NBLC landelijk uitgegeven. Het uitgebrachte materiaal bestaat uit een docentenhandleiding, leerlingenmateriaal en een leskist met toebehoren zoals de benodigde boeken, dia's, sheets en cassette.

Hieronder een beschrijving van het project, ervaringen van docenten, en de inpasbaarheid in de basisvorming. Tenslotte nog iets over KIVO zelf.

Projectbeschrijving

De lessenserie begint met een introductie op het thema. Hierin komen verschillende aspecten zoals lichamelijke reacties, zelf ervaren angsten, soorten angst en houding ten opzichte van angst aan de orde.

Een belangrijke vraag is daarbij waarom de meeste mensen zich schamen voor hun angsten. Al gauw komen de leerlingen op verschillende soorten scheldwoorden en bedenken dan dat het inderdaad vreemd is om iemand voor ‘schijterd’ uit te schelden terwijl ze zelf ook ergens bang voor zijn.

Ook het bedenken van spreekwoorden en gezegdes is favoriet bij de leerlingen. Er zijn legio spreekwoorden herkenbaar in andere culturen.

Turkse, Arabische en anderstaligen kennen dezelfde spreekwoorden, daar deze bijna allemaal slaan op de lichamelijke reacties gepaard bij angstaanvallen. In een interculturele klas is het leuk om hierachter te komen en bovendien leren de leerlingen ook nog iets van de ontstaansgeschiedenis van taal. Een vergelijking: ‘in het Nederlands hou je je hart vast, maar in het Arabisch valt je hart eruit van angst’.

Al in de eerste les verstrekte opdrachten zijn aanleiding om te praten over eigen angsten en reacties hierop.

In de tweede les presenteert de docent een zestal boeken met behulp van dia's. Hierbij komen verschillende aspecten van 'Kaftje Kijken'¹ aan bod. Een voorbeeld. Op een dia staat de kaft van *Bozo's droom* van Trude de Jong, een vrouw gehuld in een grijze vuilniszak. De leerlingen kunnen aan de donkere kaft heel goed zien dat *Bozo's droom* niet zo vrolijk is. Ook de donkere kringen van de vrouw in grijs geven dit aan. De leerlingen maken vervolgens een keuze uit een collectie boeken en kiezen hieruit een fragment dat over angst gaat.

Door aan te sluiten bij het niveau van de leerlingen en waarde te hechten aan hun belevingswereld en keuzes, wordt lezen als plezierig ervaren. En bij die persoonlijke en subjectieve ervaring behoudt de docent toch een controlemogelijkheid; het is immers niet mogelijk een passend fragment uit te zoeken zonder een boek goed gelezen te hebben.

De leerlingen associëren deze manier echter niet met het vaak saaie en strakke stramien van de opdrachten bij het verplichtte lijst-lezen.

Op de S.G. Reigersbos hebben VBO/MAVO leerlingen onder leiding van Nederlands docente Annelies Popma veel plezier beleefd aan het project: 'Naast het verplicht lezen van één boek hebben de leerlingen nog vele andere boeken gelezen'.

Het uitgekozen fragment wordt door de leerlingen ingesproken op cassette. Een moeilijke maar leuke opdracht voor de derde les.

Voorlezen is niet makkelijk, voor niemand en zeker niet voor een VBO/MAVO leerling. De leerlingen krijgen een cassettebandje te horen met voorbeelden hoe je niet/wel kan voorlezen. Aspecten als klemtoon, tempo, melodie etc. komen hierbij aan de orde.

Leerlingen vinden het erg leuk om iemand veel te snel, te langzaam, erg plat of bekakt te horen voorlezen; tegelijkertijd is het een stimulans om het zelf niet zo te doen.

Voor het inspreken van het bandje zijn rolbeschrijvingen gemaakt, zodat dit gestructureerd kan verlopen. De leerlingen werken in groepjes van vier: een geluidsman/vrouw, een presentator en twee voorlezers, met elk hun eigen rollenkaart. Na even 'gerapt' te hebben gaan de leerlingen serieus en enthousiast aan dit radioprogramma werken.

Vervolgens wordt in de vierde les een gedicht over angst gemaakt; een angst uit het boek of een zelf beleefde angst. Als beginzin nemen de leerlingen een gezegde of spreekwoord uit de eerste les.

Dit gedicht wordt vormgegeven op een poster. Vergelijk de posters van de stichting Plint. De leerlingen werken ook met kleurassociaties; gebaseerd op de voorbeelden van de kaften.

Vergelijk het bovenstaande voorbeeld van 'Bozo's droom'.

*Voor de dood ben ik niet bang
wel voor school
en prestaties*

1. KAFTJE KIJKEN is een KIVO-project over de relatie tussen de kaft en de inhoud van een boek. Met angst en beven is een logisch vervolg op dit project.

daar krijg ik faalangst van

*voor de dood
ben ik niet bang
mijn vader wel*

*hij denkt
er elke dag aan*

*voor de dood ben ik niet bang
wel voor school
en prestaties*

Thomas Sohier, leerling van de IVKO MAVO in Amsterdam

Bij het maken van de poster komt de beeldende kant om de hoek kijken. De leerlingen associëren een kleur bij de angst die ze in hun gedicht onder woorden brengen en een vorm. Vervolgens ‘strooien’ ze als een soort hagelslag getekende voorwerpen over de ondergrond, een Miro-achtig effect ontstaat. Als laatste plakken ze het gedicht geschreven op sheet op de poster.

Voorbeeld:

Bij brand wordt de kleur rood en de vorm vlammen geassocieerd of bij verdrinking blauw en kringen. De ondergrond wordt nu met rode ecoline vlammen of met blauwe ecoline in kringen geschilderd. Bij bovenstaande voorbeelden zou bij de brand getekende huisraad ‘verstrooid’ worden en bij de angst voor verdrinking zouden spartelende handjes, voetjes, hoofden getekend kunnen worden. Het voordeel van de sheets is dat bij verschrijving dit niet betekent dat de poster gelijk verpest is en woedend in de prullebak wordt gesmeten. Ook hier is er weer aandacht voor compositie, er kan nog op allerlei manieren over de ondergrond met het gedicht geschoven worden. Deze les wordt begeleid door de tekendocent en neemt een blokkur in beslag.

Dinie van den Berg, docent Nederlands op het Florens College in Amsterdam heeft het project met alle eerste klassen uitgevoerd. Het Florens College is een VBO school voor opleidingen in natuur en groen. Citaat van Dinie van den Berg: ‘De leerlingen hebben met veel plezier aan dit project gewerkt. Zelf heb ik het ook als heel verfrissend, verassend en spannend ervaren. Beslist aan te bevelen!’

Met alle boeken, cassettes en posters richten de leerlingen tenslotte, in een filiaal van de Openbare Bibliotheek een tentoonstelling in. Die tentoonstelling zorgt ervoor dat de leerlingen serieus aan het werk blijven. Iedereen kan hun werk zien en de meeste leerlingen nodigen dan ook trots familie, vriendjes en vriendinnen uit om het resultaat te komen bewonderen.

Scholen vinden de tentoonstelling vaak een leuke gelegenheid om zich in de buurt te profileren.

Een bibliothecaris van de Openbare Bibliotheek Kerkrade heeft het project op twee verschillende scholen met vier VBO/MAVO-klassen uitgevoerd: ‘Het belangrijkste is dat de leerlingen enthousiast zijn en bereid zijn mee te werken’ en: ‘De bibliotheek in Kerkrade is erg enthousiast over het project; er kan mee naar buiten getreden worden. Bovendien zijn geëncageerde leraren er ook blij mee. Dit project is multi-inzetbaar.

‘Met angst en beven’ en de basisvorming.

‘Met angst en beven’ sluit aan bij de basisvorming. Het project is vakoverstijgend en sluit aan bij de vaardigheidsdoelen. De interculturele benadering is verweven in het gehele project. Daarnaast wordt er aan een groot aantal kerndoelen gewerkt voor zowel het vak Nederlands als voor Beeldende Vorming. Een paar voorbeelden.

Kerndoel A1: het weergeven van een eigen mening komt aan bod bij de eerste les wanneer de leerlingen hun mening geven over angsten bij de bandopname. Het voeren van een polyloog, kerndoel A2: spreken rondom een persoonlijke beleving wordt gerealiseerd bij de tentoonstelling en B17: functie van beeld en opmaak is aan de orde bij de compositie van beeld en gedicht op de poster.

Voor Beeldende Vorming wordt vanzelfsprekend gewerkt aan de algemene doelstelling: het vergroten van voorstellingsvermogen en verbeeldingskracht door ervaringen en gevoelens te verkennen, te ordenen en ook voor anderen, zichtbaar te maken in zelfgemaakte beelden.

Behalve aan deze worden er aan nog meer kerndoelen gewerkt.

Wat is KIVO eigenlijk?

De afkorting KIVO staat voor ‘Kulturele Instellingen en Voortgezet Onderwijs’, en daarmee worden bedoeld:

- de Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam (SKVA)
- de Stichting Openbare Bibliotheken Amsterdam (OBA)
- het Tropenmuseum (TM) en
- het Amsterdams Historisch Museum (AHM).

KIVO ontwikkelt korte lessenseries gericht op het Voortgezet Onderwijs met een accent op VBO/MAVO. We proberen zo een brug te slaan tussen scholen en culturele instellingen en op die manier de cultuurparticipatie van leerlingen te bevorderen.

We hebben specifiek voor de doelgroepen VBO en MAVO gekozen omdat voor deze leerlingen de drempel naar de culturele instellingen het hoogst is. Over het algemeen vinden HAVO/VWO leerlingen de weg naar deze instellingen sneller. De KIVO-medewerkers van de diverse instellingen zijn gespecialiseerd in het ontwerpen van lespakketten voor deze door anderen vaak als moeilijk omschreven doelgroep. Met enige aanpassing zijn de projecten overigens ook voor andere doelgroepen te gebruiken. Ze sluiten zoveel mogelijk aan bij de reguliere vakken, voornamelijk

Nederlands, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Tekenende, Handvaardigheid en Textiel en kunnen in het lesrooster worden ingepast.

Tot nu toe heeft KIVO twaalf projecten ontwikkeld. In bijna alle projecten

vormt leesbevordering een belangrijk onderdeel.

*Zo bang als de dood voor glas
Er ligt meteen op de grond
een plas van angst
Als ik glas in een kast zie
dan val ik flauw van angst.*

(leerling van de S.G. Reigersbos)

Tot slot

Dia's van posters, gemaakt door leerlingen kunt u bezichten op de Onderwijsmediatheekdienst van de Openbare Bibliotheek Amsterdam, het lesmateriaal uitgegeven door het NBLC bevat deze dia's echter ook.

Een apart inlegvel 'Met angst en beven: aansluiten bij de basisvorming', is opvraagbaar evenals een overzicht van alle KIVO-projecten met korte beschrijving bij de KIVO-medewerkster van de Openbare Bibliotheek Amsterdam. Tel 020-5230780. Ook voor docentenhandleidingen, leerlingenmateriaal of meer informatie over KIVO.



Harry Bekkering

Een boek voor wie van jeugdliteratuur niet weten

De moeilijke positie van een beoordelaar

Ben ik wel de goede lezer van *Grensverkeer* van Peter van den Hoven? Iets nieuws ben ik er eigenlijk niet of nauwelijks in tegen gekomen. Heeft dat een oorzaak? Ja.

In de eerste plaats natuurlijk, omdat ik de in het boek opgenomen stukken al kende. Ze zijn namelijk zonder enige uitzondering al eerder elders gepubliceerd, in tijdschriften als *Bzzlletin*, *Vernieuwing* en *Raster*. Ik weet dat nu toevallig, omdat ik mijn vak bijhoud, maar op geen enkele plaats in *Grensverkeer* wordt er melding van gemaakt dat het in dit boek gaat om een bundeling van reeds eerder gepubliceerde artikelen, zelfs niet of ze bij bundeling nog wijzigingen hebben ondergaan (wat bij vergelijking inderdaad het geval bleek). Dit lijkt me een omissie van de auteur.

In de tweede plaats ben ik misschien niet de juiste lezer, omdat ik over de onderwerpen en de auteurs, die Van den Hoven behandelt, zelf ook wel het een en ander weet (of geschreven heb) en veel nieuws voegt hij er niet aan toe.

In de derde plaats is Van den Hoven geen echte *essayist*. Daar bedoel ik dit mee. Zijn stukken zijn stilistisch geen genot om te lezen, je wordt niet door zijn betoogtrant (verrassend gezichtspunt bijvoorbeeld) meegesleept en ook zijn interpretaties blinken niet uit door originaliteit. Ik heb het oog op dit soort weinig fraaie en onzorgvuldige formuleringen. Over het beeld van eigentijdse jongeren in het werk van Imme Dros: ‘...dat beeld is in conceptie weinig florissant.’ (‘In conceptie’? Die boeken zijn toch al geschreven?). In hetzelfde stuk deze lelijke metaforische omschrijving: ‘Pagina's dialoog [...] staan bij Dros meestal strak gespannen als elastiek door de emotionele lading en de consciëntieuze woordkeus.’ Over *Boze Sue* van Peter van Gestel: ‘... wordt [...] de broze genegenheid zichtbaar tussen Sue en Jop [...], waarbij ze elkaars kwetsbare plekken voorzichtig aftasten.’ (Het gaat hier over iets heel anders dan de lezer van dit artikel denkt). Van onvervalste therapeutentaal is sprake in het stuk over Akky van der Veer: ‘Er worden, door de focus van Femke, brokstukken realiteit aangereikt, waarmee de lezer naar eigen goeddunken om kan gaan.’

Veel informatie

Dit klinkt allemaal nogal rijkelijk hard en misschien is dat niet helemaal rechtvaardig, omdat je je uiteraard kunt afvragen of het boek wel bedoeld is voor een lezer als ondergetekende. Want niet te ontkennen valt, dat *Grensverkeer* veel informatie biedt voor een wat minder ingevoerde lezer. Vele onderwerpen passeren immers de revue: jeugdliteraire kritiek, de ontwikkeling van probleemboek naar initiatieroman, profielen van belangrijke auteurs (Nöstlinger, Dros, Dragt, Van Gestel, Van der Veer, Kuijter, Beckman, Bie-

mans, Kusters), belangrijke genres als het volkssprookje en kinderpoëzie, studies op het terrein van de jeugdliteratuur. Na lezing van het boek ben je in elk geval redelijk op de hoogte van de huidige stand van zaken in de wereld van de kinder- en jeugdliteratuur.

En toch houd ik zo mijn bezwaren tegen het boek. Ik zal uitleggen waarom. Zo heb ik wat moeite met de omschrijving van zijn affiniteit met het kinderboek: ‘Een blijvende belangstelling voor jeugdliteratuur is, [...] ook een uitingsvorm van het niet los willen laten van de kindertijd, of, wellicht wat positiever geformuleerd, een vorm van actuele integratie van kind-zijn en volwassenheid.’ Hij stelt het hier volgens mij wat mooier voor dan het is. In de meeste gevallen brengt eenvoudigweg je functie met zich mee, dat je je met deze vorm van literatuur gaat of moet bezighouden. Achteraf geef je er dan deze fraaie rationalisering aan.

Van den Hovens kritische ontwikkeling

Van belang voor Van den Hovens poëtische positie is vooral het tweede hoofdstuk ‘Pogingen de orde te herstellen’, waarin hij zijn standpunt bepaalt ten opzichte van ontwikkelingen binnen de jeugdliteratuur, zoals die zich de laatste dertig jaar hebben voorgedaan. Hij stelt, terecht, vast, dat de jeugdliteratuur in een aantal opzichten ‘volwassener’ is geworden, waarbij hij dan vooral doelt op de grotere aandacht die de laatste tijd geschonken wordt aan de literair-formele aspecten van het (kinder)boek. Dat is zeker zo, maar aan wie is dat te danken? Aan de jeugdliteratuur zelf of aan ontwikkelingen binnen of stimulansen van de jeugdliteraire kritiek? En hoewel Van den Hoven het een en ander met een zekere voorzichtigheid poneer, geeft hij de kritiek hier meer krediet dan waar ze m.i. recht op heeft, omdat hij zich aansluit bij een opmerking van de Tilburgse onderzoeker Van Rees, die die ontwikkeling voor een groot deel op het conto schrijft van de kritiek. Elders (*Literatuur zonder leeftijd* zomer 1994) heb ik al eens uiteengezet, dat de literaire kritiek en dus ook de jeugdliteraire kritiek geen directe invloed uitoefent op literaire ontwikkelingen, zij volgt de ontwikkelingen in de literatuur, is de tweede stem na de eerste. Het zijn telkens weer de schrijvers die lezers op andere gedachten brengen. Het zijn de schrijvers die de lezers ertoe uitdagen deze andere gedachten onder woorden te brengen. De literatuurbeschouwing verandert net als de literatuur steeds van vorm, maar wel in tweede instantie. Anders gezegd: de criticus is een opportunist, per definitie.

Zijn standpunt als criticus wordt in dit hoofdstuk uiteengezet. Ook Van den Hoven heeft -met de literatuur, zou je kunnen zeggen- een ontwikkeling doorgemaakt. Toen de jeugdliteratuur zeer veel ‘inhoud’ had en weinig ‘vorm’ (eind jaren zestig, de zeventiger jaren) was hij in zijn kritieken in *De Groene Amsterdammer* sterk sociologisch georiënteerd en nu de jeugdliteratuur zich in een andere tegengestelde literair-formele richting evolueert, toont hij zich veeleer geïnteresseerd in de tekst als tekst. Althans in principieel poëtisch opzicht. Of hij zich ook in de praktijk aan zijn nieuwe ‘leer’ houdt, zullen we nog zien.

Terzijde merk ik op dat hij zich niet altijd een even secuur lezer van de secun-

daire literatuur betoont. Ter adstructie van zijn redenering haalt hij een beschouwing van mijn hand over Miep Diekmann aan. Hij doet het voorkomen alsof ik het daar heb over de jeugdromans van deze auteur, terwijl het mij uitsluitend ging om haar *literaire opvattingen* en zelfs aangaf dat opvattingen en literaire praktijk niet altijd (hoeven te) corresponderen. Van den Hoven zégt wel te kiezen voor een boekgerichte aanpak, maar in zijn uitleg duiken steeds, op meer dan één plaats, formuleringen op, die de ‘oude’ Van den Hoven zichtbaar maken: ‘een recensent dient wel degelijk oog te hebben voor de (gecompliceerde) relatie tussen de literaire wereld zoals die door het boek vormgegeven is en de werkelijkheid daarbuiten.’ De nadruk op ‘ethische argumenten’ past binnen dit kader. Daar is op zichzelf niets op tegen, maar presenteert je dan minder uitgesproken, zou ik zeggen. Betitel je zelf dan als ‘pluralist’ bijvoorbeeld.

Ook het onderscheid dat Van den Hoven maakt tussen *beoordelen* en *selecteren* lijkt mij wat kunstmatig. ‘Beoordelen’ zou de taak zijn van de criticus, ‘selecteren’ een activiteit van de bemiddelaars (pedagogen, psychologen). M.i. heeft beoordelen automatisch selectie tot gevolg. Waar nog bijkomt, dat het bespreken en beoordelen van dat specifieke boek al voortvloeit uit selectie. Je bespreekt namelijk een aantal andere jeugdboeken niét.

Literatuurkritiek en literaire vorming

Op verschillende plaatsen bepleit Van den Hoven de instelling van een aparte leerstoel voor jeugdliteratuur. Over de noodzaak daarvan kun je twisten. Waar er blijkens zijn boek in zo grote mate sprake is van ‘grensverkeer’, zou je dat eigenlijk als een stap terug kunnen bestempelen. De steeds toenemende integratie van beide vormen van literatuur zou eerder het volgende wenselijk maken: jeugdliteratuur zou opgenomen moeten worden in de leeropdracht van een hoogleraar Moderne Nederlandse letterkunde.

Van den Hoven haalt nogal eens de desiderata van de literatuurkritiek en het literatuur- en leesonderwijs door elkaar. Dit zijn twee verschillende zaken. Hetgeen vooral blijkt uit de nadruk die hij op meer dan één plaats legt op de waarde van het zogenaamde creatief schrijven voor de esthetische gevoelens en inzichten, de literaire ontwikkeling van kinderen. Dat past inderdaad bij het literatuuronderwijs, maar heeft met literatuurkritiek als zodanig weinig van doen.

Erg pretentius tenslotte vind ik deze uitspraak, overigens wel corresponderend met de belangrijke positie die Van den Hoven aan de literatuurkritiek toekent: ‘Op deze manier is recenseren veel meer een schrijfavontuur waarvan de uitkomst niet bij voorbaat vaststaat, maar zich gaandeweg vormt.’ Zoals gezegd vind ik de auteur van *Grensverkeer* geen essayist, geen literator dus (zie de voorbeelden hierboven), we hebben eerst en vooral te maken met informatieve *opstellen*. Tot zover Van den Hovens kritische plaatsbepaling.

Enige voorbeelden van Van den Hovens werkwijze

Zijn hoofdstuk over de ontwikkelingen van het probleemboek is inderdaad informatief, maar het is vooral een *overzicht*. Een daadwerkelijke analyse van de

zwakke literaire kanten ervan ontbreekt, ze worden wel genoemd, maar nauwelijks getoond. In feite analyseert hij uitsluitend *Hadden we er maar wat van gezegd* van Jan de Zanger en dat toch ook weer betrekkelijk summier. Overigens vraag ik me af of de betiteling ‘initiatieroman’ voor het betere jeugdboek nu wel zo gelukkig is, omdat je een dergelijke genre-aanduiding op ongelooflijk veel jeugdromans kunt toepassen, zonder dat je daarmee de literaire waarde ervan impliceert. Misschien is het zelfs zo, dat het begrip ‘initiatie’ (de overgang naar volwassenwording) eigenlijk in elk boek in de leeftijdscategorie 12-16 jaar een rol speelt en dan zegt zo'n aanduiding bijna niets meer.

Zijn beschouwing over het werk van Christine Nöstlinger is een typisch voorbeeld van de werkwijze van de ‘oude’ Van den Hoven. Bij voortdurend is sprake van ideologische opmerkingen. Ik geef er een paar: ‘...lezers deelgenoot maken van haar visie op mens en maatschappij, die getuigt van moedgevend, humaan anarchisme dat ontroert en solidariseert. [...]...waarin omstandigheden als echtscheiding, onderdrukking, weglopen, eenzaamheid, disciplineren en dergelijke een belangrijke rol spelen, maar nooit ontwaarden in typisch moralistische probleemstellingen.’ Ook hier vallen wel termen als ‘knappe literaire constructie’ en ‘zorgvuldige vormgeving’, maar hij laat die constructie en vormgeving niet zien. Wat hij uit haar werk citeert, zowel werkextern als werkintern, is eerder maatschappelijk dan esthetisch van aard.

Een soortgelijk bezwaar geldt de ‘analyse’ van het werk van Imme Dros, toch bij uitstek een auteur, wier werk zich leent voor een literair-esthetische analyse. We komen weliswaar deze opmerking tegen: ‘Verhaalcompositie en stijl vertonen een trefzekere balans met de thematiek en dat vergroot in niet geringe mate de receptie: de appels op de lezer zijn op die manier optimaal.’ En vervolgens krijg je van vrijwel al haar werk bijna niets anders dan de *inhoud* gepresenteerd. Slechts in de noten wordt verwezen naar wat hij een ‘analyserende’ lezing van *Annetje Lie in het holst van de nacht* noemt, hij doet het zelf niet. En zo blijft ook dit hoofdstuk toch weer vooral een *overzicht* van wat Imme Dros geschreven heeft, niet *hoe* ze het geschreven heeft.

In het stuk over het oeuvre van Tonke Dragt geeft Van den Hoven een knappe analyse van *Het geheim van de klokkemaker*, een buitengewoon ingenieus in elkaar gezet jeugdboek (in deze formulering vindt de lezer tegelijkertijd mijn bezwaar tegen dit boek, je *ziet* bij wijze van spreken voortdurend de constructie door het verhaal heen). Opvallend is hier, en ook elders, dat Van den Hoven met een zeker gemak intentionele uitspraken van de auteur aanhaalt, zonder zich er kennelijk rekenschap van te geven dat intentie en realisering niet zonder meer aan elkaar gelijk gesteld kunnen worden. De auteur heeft weliswaar het eerste woord, maar de interpretator het laatste.

De beschouwingen over Van Gestel en Van der Veer vielen mij inhoudelijk eerlijk gezegd een beetje tegen. Bekende citaten uit beider werk kom je ook hier weer tegen. De onvermijdelijke vergelijking met Carmiggelt (Van Gestel) en in het stuk over Van der Veer een zin als deze, die op meer dan één boek van toepassing is: ‘Het laat op overtuigende wijze zien dat een realistische beschrijving van de (identiteits)problemen van een jong meisje en esthe-

tische vormkwaliteit elkaar allerminst uit hoeven te sluiten.’ Elders (zie het bovengenoemde nummer van *Literatuur zonder leeftijd*) ben ik reeds ingegaan op ‘De hemelvaart van Madelief’ en ik mag me dus ontslagen achten van verder commentaar, al wil ik wel kwijt dat ‘metafictie’ en ‘intertextualiteit’ niet hetzelfde betekenen. Misschien alleen nog dit. Van den Hoven schrijft naar aanleiding van *Tin Toeval en de kunst van Madelief*. ‘Het komt weinig voor dat een schrijver zijn literaire scheppingen niet alleen zo tegenover elkaar uitspeelt, maar ook diens gecompliceerde verhouding met hen zo scherp tekent.’ Dat mag wellicht waar zijn, waar het gaat om jeugdliteraire teksten, in de literatuur voor volwassenen gebeurt het met een zekere regelmaat. Ik wijs op Nootebooms *Een lied van schijn en wezen* en Mulisch' *De Pupil*. Bovendien blijft het stuk, ook dit stuk, wel erg inhoudelijk, wat je gezien de probleemstelling toch niet direct zou verwachten.

De uiteenzetting over het werk van Thea Beckman is een ietwat merkwaardige. Het bestaat geheel uit citaten, vooral van Beckman zelf (*Het geheim van Rotterdam*) en van auteurs die zich hebben gebogen over het probleem van ‘kunst’ en ‘kitsch’. Ik volsta hier met de opmerking van Harry Overmeijer in zijn recensie n.a.v. *Grensverkeer* (*Literatuur zonder leeftijd*, winter 1994): ‘Nu is er sinds 1980 natuurlijk veel veranderd en je kunt een criticus niet vastpinnen op opvattingen van 14 jaar geleden, maar het artikel over Thea Beckman zou aan duidelijkheid gewonnen hebben als de omslag in waardering voor haar werk ook in een analyse (sic!) verwoord was.’

Het interessantste stuk

Verreweg het interessantste stuk is ‘De wonderdokter en de dood’, met als ondertitel ‘Enkele varianten van een volkssprookje’. Hier bevindt Van den Hoven zich op een terrein dat hij als geen ander door en door kent. In het sprookjesnummer van *Bzzlletin* van een aantal jaren geleden had hij daar al volop blijk van gegeven. Van deze analyse heb ik iets geléerd, in dubbel opzicht. In de eerste plaats is het buitengewoon informatief (secundaire literatuur), in de tweede plaats wordt één sprookje in zijn (genetische) ontwikkeling op de voet gevolgd. Eenzelfde bewonderende opmerking kan gemaakt worden over het daaropvolgende hoofdstuk, ‘Kinderrijm zonder copyright’, over orale kinderpoëzie. Ook in dit hoofdstuk wordt de lezer weer vergast op interessante observaties, gesteund door een grote kennis van de secundaire literatuur over dit onderwerp.

De beschouwingen over de poëzie van Ienne Biemans en Wiel Kusters boden daarentegen weer beduidend minder, zeker als je, zoals ondergetekende, én het werk van de auteurs én de literatuur óver hun werk goed kent. In zeer geringe mate analyseert Van den Hoven, hetgeen des te opvallender is, als je nagaat dat hij het werk van Biemans als ‘maakwerk’ betitelt. Curieus is ook dat hij dieper ingaat -om in mijnwerkerstermen te spreken- op het werk van de poëet Kusters (voor volwassenen) dan op de dichter Kusters voor kinderen.

Ik heb me afgevraagd in hoeverre het in een bundel als deze gerechtvaardigd is ook recensies op te nemen, want als meer kunnen de stukken (stukjes) over de biografie van An Rutgers van der Loeff, over *De hele Bibelebontse berg*,

het proefschrift van Anne de Vries toch niet beschouwd worden. Deze stukken had Van den Hoven m.i. moeten herschrijven, voor mijn part in een samenvattende beschouwing over de opkomst van steeds meer secundaire literatuur over jeugdliteratuur en de eventuele oorzaken daarvan.

Eigenlijk geldt de opmerking die Van den Hoven maakt over gedeelten uit *De hele Bibelebontse berg* ook voor zijn boek: ‘...maar dat was allemaal al bekend en biedt geen verdieping.’ Edoch, was ik wel de goede lezer van dit boek?

Peter van den Hoven, *Grensverkeer. Over jeugdliteratuur* NBLC Uitgeverij (Den Haag 1994) ISBN 90-5483-012-3



met kritische blik

Anton van Hooff

Klassieke muzen op de Parnassus van de bovenbouw

Na een titanenstrijd is in 1991 een nieuw eindexamen voor de beide klassieke talen ingevoerd. De jaarlijks wisselende syllabus heeft een einde gemaakt aan een langzamerhand beschamende praktijk: als vrucht van vele jaren arbeid produceerde de eindexaminandus een stukje Neder-Grieks of -Latijn, dat doorgaans zijn zijn herkomst uit de bron-taal maar al te bruut verraadde - dit in tegenstelling tot de uitdrukkelijke eindexameneis. Alleen hoge cijfers voor de schoolonderzoeken zorgden ervoor dat percentage onvoldoendes op de eindlijst nog enigszins binnen de perken bleven, nota bene voor vakken die heel wat extra toewijding van leerlingen vragen en weinig carrière-uitzicht bieden. Er waren echter collega's die onverdroten beweerden dat hun kandidaten gelukkig waren met de onvoldoende voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen: deze bevestigde toch maar mooi dat klassieke talen echt moeilijke vakken waren!

Het is leraren als normale mensen niet kwalijk te nemen dat ze primair afwijzend op verandering reageren. De routine is altijd makkelijker dan de innovatie. Maar leraren blijven doorgaans niet zeuren - behalve het vaste querulantenhoekje dat in iedere leraarskamer te vinden is. Met de verontschuldiging 'je doet het voor je leerlingen' zijn ook de klassiekers begonnen, eerst skeptisch, uitvoering te geven aan de nieuwe programma's die het onderwijs in de bovenbouw nu bepalen: ook de lectuur van grotere gehelen in vertaling, kennis van de cultuur-historische en literaire achtergronden van een aangewezen genre/auteur en een verkenning van de invloed van het thema op de Europese cultuur.

Nu, na een paar jaar, kan worden vastgesteld dat de meeste docenten zich heel wel voelen bij het curriculum dat de hoogwaardige kwaliteit, die ze altijd al zeiden te bieden, zichtbaar maakt. De aanvankelijke schrik over het voortleven als onderdeel - 'daarvoor heb ik nooit gestudeerd' - heeft plaatsgemaakt voor enthousiasme: classici volgen meer dan tevoren het culturele leven. Ze gaan met leerlingen naar de talrijke opvoeringen van antieke toneelstukken en moderne verwerkingen, ze lezen zelf recente literatuur en ze bezoeken musea voor schone kunsten. De aanvankelijke terughoudendheid is inmiddels weggesmolten door het vuur van persoonlijke geestdrift. Heel wat collega's hebben er leuke - en nuttige - hobby's bijgekregen.

Leuk vak geworden!

De jaarlijks wisselende syllabi doen niet meer dan het eindexamenprogramma beschrijven. Ze moeten telkens worden omgezet in leerlingenmateriaal. Daarom verschijnen er ieder jaar minstens twee nieuwe boeken, een voor Grieks en een voor Latijn. Ze hebben de klassieken letterlijk een nieuw gezicht gegeven. Buitenlandse collega's zijn verbluft over de creativiteit en originaliteit van het gebodene. Tenminste wat de klassieken betreft is Nederland

nog een gidsland: de bekende Duitse schooluitgeverij Klett heeft me gevraagd twee diaserieën over het voortleven van de klassieken samen te stellen.... Wat goed deed het me toen onlangs in ons letterengebouw een collega mij op de trap aansprak: ‘Ik keek pas in het Latijnse eindexamenboek van mijn dochter. Wat is dat een leuk vak geworden, zeg.’

De voldoening is iedere keer groot, maar de spanning tevoren is dat evenzeer. Van de conceptie tot de geboorte doen zich problemen voor bij de productie van het leerlingenmateriaal. Bijna elk jaar vragen we ons angstig af: zal het boek er op tijd zijn? Elk jaar haalt iedereen weer opgelucht adem als het boek er is. Het meest opgelucht zijn de auteurs, die meestal plechtig verklaren zich nooit meer tot dit slavenwerk te lenen. Korte tijd later echter blijken zij opnieuw deel uit te maken van een schrijversgroep. Het werk is inderdaad verslavend.

Een didactische waakhond

Zulke klassieke Heintje-Davidsen of Frank- Sinatra's zorgen ervoor dat een inmiddels een behoorlijke expertise is opgehoopt. Er is ook bewust naar gestreefd een zekere consensus te bereiken. Mannus Goris is door de SLO aangesteld om de ‘eenheid van de didactische conceptie’ in de gaten te houden. Zijn rol als didactische waakhond heeft hij inmiddels waargemaakt in diverse rapportages. Gelukkig heeft hij zich niet beperkt tot de rol van stuurman aan de wal. Onlangs heeft hij een map met didactische handreikingen laten uitkomen. Praktiserende docenten daarin voorzien van concreet materiaal: proefwerkvragen over teksten, opzetten voor vertaalhulp en voor reflectie bij de bovenbouwteksten (Homeros, Tacitus, Euripides, Herodotos, Ovidius).

Het materiaal richt zich naar de uitgangspunten van de werkgroep die indertijd in afkorting zo'n opwekkende naam droeg: Werkgroep Examens Klassieke Talen. Principes van de WEKT waren: aan te sluiten bij de ervaringwereld van de leerlingen, maar niet neer te hurken. Hun horizon moet verbreed worden door hen te brengen tot taal-, tekst en cultuurreflectie.

Deze doeleinden halen de klassieken op gelukkige wijze uit de ijzeren toren van Danaâ. Ze staan nu open voor bezwangering door de gouden regen van het andere literatuuronderwijs. Bij de concrete onderdelen nodigt Mannus Goris uit tot kruisbestuiving door te verwijzen naar de eindexamenprogramma's van de andere talen.

De ondertitel van het pakket is van bezwijmelende diepzinnigheid: *Klassieken in de bovenbouw: Muzen in close harmony?* Ja, er zitten heel wat dubbele bodems in de doos van Pandora die Mannus Goris de werkers in de onderwijsgaard biedt. Naast het conceptuele boekje bevat de map losbladig, kopieerbaar lesmateriaal. Voor wie dat wenst ligt op de bodem niet de *Hoop (Elpis)*, maar een schijfje in WP 5.1, waarop de teksten van het leerlingenmateriaal bewerkbaar worden aangeleverd (men moet hiervoor en voor verdere inlichtingen Bea v.d. Berg op werkochtenden bij de SLO bellen). Al dit heerlijk is voor ü 55,- te koop bij SLO, afd.verkoop, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053-840840

Dick Prak**Leo in het land der dwergen**

In het septembernummer van *Tsjip* gaat Leo Lentz uitvoerig in op de opzet en de inhoud van *Fictie in de basisvorming, een leerplan*. Dit leerplan, ontwikkeld op verzoek van de SPL door de SLO in Enschede, is gepubliceerd in een special van *Tsjip* van december vorig jaar. Lentz' bevindingen zijn niet positief. Integendeel, hij kan eigenlijk geen enkel lichtpunt in het leerplan ontwaren en komt uiteindelijk tot de conclusie dat het een 'belediging (is) voor docenten Nederlands, ...' en een '... bedreiging voor het literatuuronderwijs in Nederland.' In de loop van zijn bijdrage had Lentz in nauwelijks bedekte bewoordingen al ernstige twijfels geuit aan het intellectueel peil, en daarmee de competentie, van de auteurs: 'Een nog pijnlijker gedachte is dat de schrijvers misschien volstrekt niet geprobeerd hebben te hurken, maar daarentegen zo hoog mogelijk probeerden te reiken en in de veronderstelling verkeren dat zij een degelijk vakdocument ontwikkeld hebben terwijl het bereikte niveau nog beneden dat van het gemiddeld collegedictaat van een eerstejaars student is.' BOEM! PAUKESLAG! Finaler kan het niet.

Het komt mij weinig vruchtbaar voor in deze reactie in te gaan op de toonzetting van Lentz' filippica. Hij toont zich diep gekwetst, in zijn professionele eer aangetast. Dat gevoel kunnen wij helaas niet van hem afnemen. Het leed is immers al geschied; verontschuldigen aanbieden voor de pijn die wij hem hebben gedaan zou het enige zijn. Iets anders is de inhoud van zijn kritiek, want inhoud is iets waar je immers nog een en ander aan kunt rechtzetten, nuanceren of over toegeven.

De inhoud van de kritiek richt zich op drie aspecten:

- de wijze waarop docenten Nederlands worden aangesproken, benaderd; het karakter van het produkt als leerplandocument;
- de invulling en afbakening van het gebied fictie voor wat betreft de keuzes voor film, theater en televisie naast geschreven en gedrukte literatuur en door het loslaten van een exclusief culturele norm;
- het culturele gehalte van het leerplan door het ontbreken van een historische component in de leerstof en het (in de ogen van Lentz althans) ontbreken van de kunstzinnige dimensie van het vak Nederlands.

Ik zal op alle drie verderop nader ingaan. Daarna geef ik een kort overzicht van de ontvangst die het leerplan tot dusver in vakkringen ten deel is gevallen. We zullen zien dat die ontvangst voor wat betreft de waardering (uiteraard) gemengd is, maar bovendien, en dat vind ik eigenlijk wel interessant, dat de reactie van Lentz daarin een heel eigen geluid vertegenwoordigt, niet alleen qua melodie, maar ook qua inhoud.

De inwendige vormgeving van het leerplan fictie

De structuur

Lentz heeft ernstige kritiek op de structuur van het leerplan. Deze betreft niet het ontbreken van helder geformuleerde doelen, maar het ontbreken van doelen verdeeld over de leerjaren en doelen per leerstofonderdeel. Als je als strikte eis stelt dat een leerplan voor alle gebruiksfuncties, voor elke doelgroep, voor elk vak of vakonderdeel, voor elk schooltype deze informatie moet bevatten, dan moet ik inderdaad zeggen dat ons leerplan daaraan niet voldoet. Wij denken dat het er van afhangt voor welke gebruiksfuncties, welke doelgroep etc. het leerplan bestemd is of en in welke mate van gedetailleerdheid je deeldoelen en planningschema's opneemt. Hieronder geef ik aan waarom wij voor dit leerplan onze keuzen hebben gemaakt.

Het leerstofhoofdstuk (hoofdstuk 3) is een uitwerking van de in hoofdstuk 2 geformuleerde doelen en beschrijft hoe die doelen bereikt kunnen worden en hoe leerstof waarmee aan dat doel gewerkt kan worden eruit kan zien. Gedetailleerde doelen ontbreken bij elk afzonderlijk leerstofonderdeel omdat die de docent meer dan nodig vastleggen en omdat die teveel een verplichting suggereren. Het leerplan is vooral bedoeld om docenten die (voor het eerst) fictieonderwijs in de basisvorming moeten realiseren een helpende hand te bieden, op ideeën te brengen en niet om van hogerhand te bepalen welke deeldoelen leerlingen op welk moment bereikt moeten hebben. Aangezien nog steeds veel docenten het vergroten van leesplezier als het enige en belangrijkste doel van fictie-onderwijs beschouwen, is het al een hele stap om een viertal andere globale doelen te aanvaarden. De uitgebreide leerstofbeschrijvingen en lessuggesties hebben als doel te laten zien dat het door ons geformuleerde type doelen in de praktijk te verwezenlijken is en verplicht fictie-onderwijs niet betekent dat het een vakonderdeel wordt dat maar op een manier gedoceerd kan worden. Een ieder is tenslotte vrij om andere doelen te hanteren dan die welke in § 2.3 van het leerplan beschreven zijn.

De benadering van de lezer

Een zorgvuldige en adequate keuze van toon en aanspreekvorm in een publikatie is voor elke professionele schrijver uiteraard een belangrijk onderdeel van het schrijfproces. De keuze van de inhoud, dus datgene waar je het wel en niet over zult hebben, hangt daar onverbrekkelijk mee samen. Bij het ontwerpen en het ontwikkelen van leerplandocumenten is dat niet anders. Dit leerplan richt zich primair op docenten Nederlands in de basisvorming in vbo, mavo, havo en vwo. Een secundaire doelgroep vormen opleiders en nascholers. Zoals gezegd hebben we gekozen voor een leerplan waarvan een beschrijving van de leerstof de kern is. Het is een instrument waarmee docenten moeten kunnen werken in de klas en niet een document waarin het fictie-on-derwijs vakwetenschappelijk uitgebeeld wordt. Het resultaat is een document waarin de lezer op directe wijze wordt aangesproken over de leerstof die het leerplan voorstelt. Niet meer en niet minder.

Wij hebben nog niet eerder commentaar gehad op onze toon en aanspreekvorm. Wij zullen graag eens informeren of er meer lezers zijn die zich eraan storen. Als dat inderdaad het geval is zullen we ons er zeker serieus op beraden. Lentz' ergernis over het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord 'je' bevreemdt mij nogal. Hij vat dat 'je' klaarblijkelijk op als tutoyeren, terwijl het toch onmiskenbaar is gebruikt in de betekenis van 'men'.

De invulling en afbakening van het gebied fictie

Lentz beschouwt onze invulling en afbakening van het gebied fictie als een gevaarlijke vervaging van de grenzen met andere disciplines. Wij zouden docenten Nederlands opzadelen met nieuwe genres en invalshoeken waarin hun eigen opleiding niet zou voorzien en waar ze in de beperkte tijd voor fictie waarschijnlijk ook onvoldoende aandacht aan zouden kunnen besteden. Bovendien zou dit werken als broodroof ten aanzien van andere disciplines, zoals theaterwetenschappen en beeldende vorming.

Vanaf het begin van de ontwikkeling beschouwden zowel de aanvragers, de vertegenwoordigers van de SPL dus, als de auteurs het als vanzelfsprekend dat we ons niet zouden beperken tot geschreven en gedrukte literatuur van een zeker (hoog) cultureel gehalte. Daarvoor hadden we drie (soorten) overwegingen.

Overwegingen bij de identificatie

Ten eerste. Dat veertig jaar geleden tv-drama en een kleine honderd jaar geleden film nog niet tot de literatuur gerekend werden komt eenvoudig doordat deze media toen nog niet bestonden. De literatuur is ontstaan uit de oervorm vertellen, later kwamen daar de zang bij en het theater. In de loop van de laatste eeuwen ontstonden het schrift en het drukwerk als medium en daarmee werd de literatuur verrijkt. Inmiddels hebben zich de film, de radio en de TV aangediend. Deze vertellen nog steeds hetzelfde als de literatuur al duizenden jaren vertelt, ze gebruiken alleen andere, audiovisuele middelen. Sinds mensenheugenis is het gebruikelijk dat het theater een plaats heeft bij Nederlands; de meeste zichzelf respecterende docenten in ons vak behandelen zo nu en dan songteksten in de klas. Het beluisteren en maken van een hoorspel bij Nederlands was nooit iets waar iemand van opkeek. De NOT (Nederlandse Onderwijs Televisie) en andere omroepen zenden al jaren al dan niet educatieve literatuurprogramma's uit, waarin gesprekken met schrijvers, lezers, uitgevers, maar ook filmers en filmfragmenten van allerlei aard een rol spelen.

In de tweede plaats is het een algemeen aanvaard didactisch principe bij het definiëren en aanbieden van leerstof uit te gaan van de eigen kennis en ervaring van de leerlingen. Bij de leerlingen van de doelgroep van het leerplan, leerlingen van 12-15 jaar uit de volle breedte van de basisvorming, dus van vbo tot vwo, bestaat een belangrijk en toenemend deel van hun ervaring met

fictie uit mondeling vertellen, TV en film. Een niet onbelangrijk deel van de brugklassers leest überhaupt niet; hun ervaring met fictie bestaat vrijwel uitsluitend uit TV en film. Dat is dus de beginsituatie waarbij je aansluit; als je dat niet doet opereer je stomweg ver van de realiteit. Bovendien bieden TV en film voortreffelijke mogelijkheden om de leerstof van de fictielessen didactisch en letterlijk beeldend te ondersteunen.

Ten derde heeft het vak vanuit de kerndoelen Nederlands uitdrukkelijk de opdracht leerlingen de karakteristieke eigenschappen te leren van allerlei tekstsoorten: het gedicht, het stripverhaal, het toneelstuk of de televisieserie, het verhaal, het dagboek, de reclametekst, het krantartikel (Kerndoel 17 in het domein *Kennis over taal en taalverschijnselen*).

Vakgrenzen

Natuurlijk hebben film en TV, zelfs het theater aspecten die buiten het directe vakgebied van de Neerlandistiek en daarmee buiten de directe competentie van het schoolvak Nederlands in zijn klassieke invulling vallen. Te denken valt aan specifieke, bijvoorbeeld esthetische aspecten van beeldtaal, aan esthetische en dynamische aspecten van beeldsequenties, aan de produktieve kant van deze uitingsvormen. Maar dat neemt niet weg dat ze onverkort behoren bij het eeuwenoude cultuurgoed van het vertellen, de epiek en de lyriek, de literatuur, tegenwoordig misschien wat adequater geformuleerd als fictie. De verbeelding is hetzelfde gebleven, de middelen (de stem, het gebaar, het schrift, het fotografische beeld, het elektronische beeld) hebben zich ontwikkeld. Dat is ook de invalshoek van waaruit ze, blijkens het leerplan fictie, bij Nederlands worden behandeld.

Wil Lentz nu werkelijk beweren dat het plaatsen van het tekstuele verhaal in één gebied met de strip en de (teken)film problemen op zou roepen ten aanzien van de bevoegdheid van docenten? Schiet de docent Nederlands onder de duiven van zijn collega muziek, als hij songs en songteksten behandelt in de klas? Moeten wij onze collega's muziek op de vingers tikken als ze zich te buiten gaan aan het in de les draaien van de CD 'Denkend aan de Dapperstraat'? En in wat voor discussies komen de secties drama terecht met de secties bewegingsonderwijs? Hoe moet het in de visie van Leo Lentz straks met de nieuwe interactieve media zoals CD-ROM en CD/I?

Misschien is het Lentz in de hitte van het universitair bedrijf even ontgaan dat een belangrijk element van het onderwijs in de basisvorming bestaat uit integratie en samenhang. De bestaande vakkenindeling is weliswaar grotendeels gehandhaafd, maar het onderwijs heeft opdracht gekregen waar mogelijk leerstof in samenhang binnen en tussen de vakken aan te bieden, daar bij de leerplanontwikkeling rekening mee te houden en er ook de didactiek op aan te passen. Bij de SLO weten wij maar al te goed, misschien wel als geen ander, dat de bewerkstelling van die opdracht

een uitermate gecompliceerde zaak is, die de nodige jaren zal kosten. Het streven naar integratie en samen-

Maus

De CD-ROM MAUS is ontwikkeld naar de prachtige en indrukwekkende stripboeken van Art Spiegelman over de lotgevallen van zijn ouders in Polen tijdens de Holocaust. Spiegelman stelt daarin de Duitsers voor als katten en de joden als muizen. De CD-ROM is een medium, dat voor zover ik weet, nog nauwelijks in het onderwijs is opgedoken (hoewel inmiddels meer dan 50% van de scholen voor VO in het bezit is van een CD-ROM speler) en in het literatuur- of fictie-onderwijs al helemaal niet. De beide stripboeken, MAUS I en MAUS II, zijn integraal op de CD-ROM geregistreerd. Via een zg. *hypertext*-benadering kunnen de boeken doorgebladerd en bekeken worden op het beeldscherm. Daarnaast bevindt zich een schat aan werkschetsen, achtergrondinformatie en aanvullend beeldmateriaal op de schijf, evenals geluidsfragmenten met interviews en videofragmenten. Alles eveneens te benaderen via *hypertext*. Van de stripboeken is een Nederlandse vertaling gemaakt van de hand van Jessica Durlacher. De boeken en de CD-ROM zijn samen of afzonderlijk uitstekend geschikt voor individueel werken door de leerlingen.

In het voorjaar en de zomer van dit jaar was er in het Joods Historisch Museum in Amsterdam een tentoonstelling gewijd aan MAUS. De bezoekers konden ter plaatse de CD-ROM bekijken. Ter gelegenheid van de tentoonstelling was er op *SLO Lijn*, een *bulletin board service* voor het onderwijs, een speciaal berichtengebied gereserveerd voor leerlingen van scholen uit het hele land, die via de telefoon en met een computer *on-line* met elkaar van gedachten konden wisselen over MAUS en zaken die daar mee te maken hadden.

Een mooier voorbeeld van een pakket, dat zijn plaats verdient bij zoveel vakken ken ik niet. Het is zonder meer inzetbaar bij zowel informatiekunde (werken met gegevensbestanden onder *hypertext*), beeldende vorming (van schets naar tekening of de taal der beeldsequenties), Engels (literatuur of fictie), Nederlands (strips, het dierenverhaal, thema's in fictie) als geschiedenis (holocaust en Tweede Wereldoorlog). Natuurlijk is het verstandig om over het gebruik van het pakket enig overleg te plegen tussen de vakken. Samenwerking en afstemming kan verstandig zijn. Maar klagen over grensvervaging, competentieproblemen en broodroof..... Dat is toch langzamerhand een wel erg bejaarde invalshoek.

hang is echter geen onderwijspolitieke rukwind uit de waan van de dag, maar al sinds lang breed aanvaard. Het voert te ver om op deze plaats al te diep in te gaan op al die integratie-aspecten. Ik beperk me er daarom maar toe een aantal even aan te stippen. De algemene vaardigheden zijn de meest in het oog springende en komen bij vrijwel alle vakken terug. Verder zien we natuurlijk de integratie van informatietechnologie in allerlei vakken en het aanleren van onderzoeksvaardigheden, wat terugkomt bij alle vakken. Wie

beweert tegenwoordig dan nog dat het in een vak opnemen van inhoudelijke elementen, die in verschillende vakgebieden een plaats verdienen, tot beunhazerij en bevoegdheidsproblemen zou leiden? Hoe verzin je het? Even niet goed opgelet zeker.

Het culturele gehalte van het leerplan

Lentz verwijt de SLO in het leerplan fictie in de basisvorming het lezen van teksten uit het Nederlandse literaire verleden te hebben genegeerd. Bovendien ontbeert het leerplan een esthetische dimensie: ‘Wat ontbreekt in dit leerplan is het besef dat het onderwijs in de disciplines film, theater, televisie en literatuur in feite kunstonderwijs is.’

Voor wat betreft het ontbreken van een historische component in het leerplan en het ontbreken van stellingnames over de verplichte lectuur van een of meer werken uit de literaire canon (zoals door Lentz gesuggereerd), gebiedt de eerlijkheid mij toe te geven dat wij op geen enkel moment tijdens de voorbereiding en ontwikkeling van het leerplan ook maar één enkel woord aan die mogelijkheid hebben gewijd. Waarom zouden we trouwens ook? Als je werkelijk tekstervaring boven tekstbestudering als je uitgangspunt neemt, als je werkelijk aan wilt sluiten bij de ervaring en beleving van al je leerlingen, van de meest uiteenlopende sociale, culturele en etnische herkomst, dan is dat bepaald niet het eerste waar je op komt. Maar het moet Lentz ook niet ontgaan zijn dat bij de beschrijving van de leerstof ruime aandacht is gegeven aan fictionele teksten die zich afspelen in andere tijden, andere delen van de wereld of in andere sociale verhoudingen. Daardoor heeft een school, een sectie of een docent alle ruimte om verhalen uit de klassieke oudheid te behandelen of uit, ik noem maar een voorbeeld, het tegenwoordige Griekenland en Turkije. En diezelfde school is heel goed in staat te bepalen in welke leerjaren en in welke klassen (vbo-vwo) oorspronkelijke teksten of moderne bewerkingen aan de orde zullen komen. We leven in een onderwijskundige ontwikkeling waarin fictie-onderwijs in de onderbouw veelal nog in de kinderschoenen staat en herstructureringsvoorstellen voor Nederlands in de bovenbouw (CVEN rapport) voorzien in historische letterkunde in het vwo en niet in de havo. In die context getuigt Lentz' eis niet van een overmaat aan realiteitszin.

Voor wat betreft het esthetische aspect van fictie-onderwijs volsta ik maar met te wijzen op bladzijde 19 van het leerplan waar in § A.2 uitvoerig wordt ingegaan op de waarde van fictie, aangevuld met een aantal lessuggesties. Natuurlijk kun je voor de esthetica verschillende invalshoeken kiezen. Dit aspect is bij uitstek object van subjectieve keuzes. Andermans keuzes zijn op dit gebied per definitie evenveel waard als die van ons. Onze keuzes heb ik mijns inziens in § 1.3 (*Leerlingen en fictie-onderwijs*), waarin we o.a. ingaan op het aspect smaak, en in hoofdstuk 2 (*Doelen*) voldoende toegelicht.

De ontvangst van het leerplan tot nu toe

Zoals hiervoor al aangegeven is het leerplan tot dusver een gemengde ontvangst ten deel gevallen. Er is enerzijds waardering, anderzijds ook kritiek. Die kritiek richt zich soms op deelaspecten en details van het leerplan, soms echter ook is er fundamentele commentaar. Hieronder geef ik een aantal hoofdpunten aan van het commentaar wat wij hebben gekregen.

Bij de aanbidding aan de aanvrager

Het leerplan is in december 1993 aan de aanvragers, de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, overgedragen. Dezen toonden zich bij monde van de voorzitter en de hoofdredacteur van het stichtingsorgaan, TSJIP, zonder voorbehoud zeer tevreden over de voltooiing, de inhoud en de kwaliteit van het document.

Voor de gelegenheid had de SPL een klein forum georganiseerd. Dat bestond uit een literatuurdidacticus, een jeugdboekenschrijfster, een docent Nederlands in het vwo/havo, een leermiddelenontwikkelaar en iemand uit de hoek van de leesbevordering.

De meeste forumleden hadden veel waardering voor de ontwikkeling en publikatie van het leerplan op zichzelf al. Er was een redelijke waardering voor de praktische bruikbaarheid ervan, omdat het een helder overzicht en een duidelijke afbakening gaf van de leerstof en een aantal planningsvarianten. Toch werden er wel een paar kritische noten gekraakt; ook veel forumleden waren van mening dat het cognitieve gehalte van het leerplan erg hoog was. Enkelen spraken zelfs de vrees uit dat dit leerplan het fictie-onderwijs een weg op zou sturen die het literatuuronderwijs in de bovenbouw nu juist net aan het verlaten was, namelijk die van de tekst- en structuuranalyse. Hoewel er duidelijk op gewezen werd dat het overzicht van de leerstofonderdelen in het leerplan alle ruimte bood voor een zeer praktische en persoonlijke invulling door de docent bleef een aantal van mening dat op de schaal tekstervaring-tekstbestudering de nadruk teveel op de tekstbestudering zou kunnen blijven liggen.

Op een belangrijk ander aspect van het leerplan bestond volstrekt geen kritiek, de invulling en afbakening van het gebied fictie (geen beperking tot een hoog cultureel niveau, uitbreiding met orale vertelkunst, tv-drama en film). De grootst mogelijke meerderheid van de forumdeelnemers vond dat een vanzelfsprekende keuze, en wel op dezelfde gronden als de hiervoor geformuleerde.

Reacties in de vakpers

In *Levende Talen* 486, april 1994, neemt Hans Goosen ‘drie toonaangevende publicaties rond het vak Nederlands onder de loep’ Een daarvan is het onderhavige

Fictie in de basisvorming, een leerplan. Ook Goosens commentaar is ronduit gemengd te noemen. Goosen stemt in met het streven van het

leerplan om fictie voor de leerlingen toegankelijk te maken door het wegnemen van belemmeringen bij de omgang met fictie. Ook is hij is de opvatting toegedaan dat ‘je leerlingen met allerlei soorten fictie moet confronteren.’ Maar Goosen heeft nogal wat bedenkingen bij het gebruik van fictiesoorten als uitgangspunt, omdat hij bang is dat je dan teveel in genreleer verzeild kan raken. Een vergelijkbaar commentaar heeft Goosen op het aspect *Fictie begrijpen* in het leerplan. Hij is bevreesd dat de leerstof directe ervaring van de fictionele teksten in de weg kan komen te staan.

Conclusies

Het zou flauw zijn als ik bij vergelijking van de verschillende commentaren meteen zou gaan roepen: ‘Kijk nou toch es, Leo, de anderen vinden helemaal niet wat jij zegt!’ Het feit dat het commentaar van Lentz tot dusver door niemand anders naar voren is gebracht is op zichzelf natuurlijk geen bewijs voor zijn eventuele ongelijk. Dat geldt in elk geval voor het karakter van het leerplan (benaderingswijze van de lezers en de inhoudelijke architectuur). Maar het blijft opmerkelijk dat we van Lentz voor de voeten krijgen geworpen, te weinig culturele, zoals hij deze passage toonzet eigenlijk te formuleren als cognitieve, eisen aan de leerlingen te stellen, terwijl het commentaar van anderen wat dat betreft eigenlijk erop neerkomt dat onze eisen te cognitief zouden zijn. Maar, toegegeven, het zou misschien verstandig zijn om deze twee opvattingen toch eens wat doelbewuster naast elkaar te plaatsen en vergelijkend te analyseren.

Volstrekt duidelijk ligt wat mij betreft de kwestie van de invulling en afbakening van het gebied fictie. Volgens mij heb ik onze keuzen op dit gebied voldoende onderbouwd op inhoudelijke en didactische gronden. Onze keuzen worden bovendien afdoende gelegitimeerd door de brede instemming die onze definitie tot dusver van vrijwel alle kanten heeft ontmoet. Bovendien bieden de kerndoelen ruimschoots voldoende aanknopingspunten voor onze definitie. De opmerkingen van Lentz over vakgrenzen en problemen met bevoegdheden zijn naar mijn opvatting volledig in strijd met de letter en de geest van de basisvorming.

Het ontbreken van een historische component in de leerstof is inderdaad een gevolg van keuzen. Ik heb de onze hierboven uitvoerig toegelicht. Lentz komt op dit punt helaas niet verder dan de mogelijkheid van afstemming met de leraar geschiedenis die toch ook (per definitie) zijn stof uit het verleden betreft. Zo lust ik er nog wel een paar.

Lentz' opmerkingen over het in zijn ogen ontbreken van het esthetisch aspect, fictie-onderwijs dus als vorm van kunstonderwijs, komen niet verder dan de opmerkingen zelf. Hij voert er geen enkele adstructie voor aan. Hij gaat geheel voorbij aan de passages die wij aan de culturele en esthetische kanten van fictie-onderwijs wijden.

Het leerplan is een basisdocument. Het is heel goed mogelijk om op basis ervan nadere invullingen te ontwikkelen voor een multiculturele, een historische, een audiovisuele, een historische, een esthetische of wat voor invalshoek dan ook. Het was misschien verstandig geweest, als wij daarvoor in het leerplan uitdrukkelijker *interface*-mogelijkheden hadden ingebouwd. Misschien een idee om eens in de kolommen van TSJIP nader uit te werken.

Gebruikte literatuur

Verbeek, J.e.a., *Bouwstenen voor de basisvorming, een leerplan Nederlands*. Groningen, 1993

Goosen, Hans, *Eenzijdige uitwerking doelstellingen basisvorming Nederlands*. In: *Levende Talen* 489, april 1994.

Het CVEN-rapport, eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo. Den Haag, 1991.



De Tijger sloop binnen een dolk in de hand...

Ingezonden

Leo Lentz en het leerplan fictie

Enschede, 4 oktober 1994

Als niet-vakman onthoud ik me van een oordeel over de inhoudelijke merites van de kritiek die Leo Lentz gegeven heeft op het leerplan fictie. Wel maak ik na ampele overweging een procesmatige kanttekening.

Tegenover Lentz' kennelijke verontwaardiging plaats ik mijn volstrekte verbazing over de dysfunctionele verpakking van zijn verhaal. Wat kan iemand die zich vakman noemt zo bewegen dat hij zich laat verleiden tot een polemische stijl die mijns inziens sterk afbreuk doet aan zijn inhoudelijke verhaal? Is het de ivoren toren die het hem mogelijk maakt het niveau van de brugklasleerlingen zo helder te duiden? Is het zijn wetenschappelijke achtergrond die hem het recht geeft de schrijvers op hun integriteit aan te vallen? (Lees de passage over 'diep hurken'!) Of is het de behoefte zijn Gerrit Komrij-talenten te tonen aan zijn eerstejaars studenten?

U ziet welke contraproductieve gedachten worden losgemaakt door de bijtende en ongeremde toonzetting die Leo zijn bijdrage meegeeft. Als lezer voel ik me niet zozeer in mijn eer aangetast (maar ik ben dan ook geen vakman), maar zou ik wel verschoond willen blijven van het wat onzakelijke element in deze kritiek. Dat maakt het wat gemakkelijker om aan te nemen dat het Leo Lentz uitsluitend ging om een kritisch-constructieve discussiebijdrage.

Henk Radstake

*Hoofd afdeling voortgezet onderwijs, SLO
4 oktober 1994*

Van bestuur en werkgroepen

De naam van deze rubriek gaat veranderen. Want tijdens de jaarvergadering van de SPL op 18 november l.l. moest geconstateerd worden dat het idee van permanente werkgroepen niet langer kan worden uitgevoerd en dat de stichtingsstructuur herziening behoeft: ze is te zwaar voor het geringe aantal betrokkenen. Sinds de SPL in december 1990 officieel haar bestaan begon zijn verschillende doelstellingen, zoals vakoverstijging, samenwerking Noord en Zuid en longitudinaal denken in de literaire vorming zodanig gemeengoed geworden en door anderen overgenomen, dat de energie van SPL-leden sterk verdeeld is geraakt. Alle aanwezigen waren het erover eens dat er reden is de structuur en werkwijze van de SPL grondig te herzien.

Dit te meer omdat er de duidelijke vingerwijzing is van de subsidiërende Stichting Lezen om door samengaan met anderen een flinkere vuist te kunnen maken bij de verdeling van de slinkende middelen. Vandaar de pogingen die door het bestuur zijn en worden ondernomen om met name met de meest nabije partner, de Vereniging Europese Letteren, die óók vakoverstijgend werkt, tot een verdergaande samenwerking te komen. Het feit dat vicevoorzitter SPL-Vlaanderen Nicole Rowan nu deel uitmaakt van het VEL-bestuur (en dat de oud-voorzitter van de SPL-werkgroep Nascholing Lily Coenen eveneens daartoe behoort) is een indicatie te meer dat het zinvol is deze eerste optie voor samengaan grondig op mogelijkheid na te gaan.

Werkgroepen exit

Het is natuurlijk jammer dat we het idee van de werkgroepen niet kunnen doorzetten. Maar wat de werkgroep Onderzoek betreft bijvoorbeeld is het duidelijk dat de leden ervan elkaar ook op andere wijze dan via de SPL vinden in het onderzoek. Andere werkgroepen functioneren slechts door het sleuren van een enkel bestuurslid. Het bestuur vindt dit een uiterst onheldere en onbevredigende situatie die nu te lang duurt en tot te weinig concrete resultaten leidt. Het bestuur ziet ervan af de werkgroepen als motor voor de activiteiten van de SPL te beschouwen.

Beter lijkt het om het bestuur én de redactie van het tijdschrift te versterken met die SPL-leden die zich de facto actief opstellen. Het bestuur zal voor elk idee een bestuurslid aanwijzen als trekker; dit zoekt voor uitwerking versterking bij andere SPL-ers. Uiteraard blijven de actieve leden als eersten hierbij betrokken.

De bestuursstructuur

De constructie van hoofdbestuur met deelbesturen blijkt minder nuttig dan we aanvankelijk dachten. Ze was gecreëerd om de betrekkingen tussen Noord en Zuid veilig te stellen. Op basis van een gemeenschappelijk financieel fonds zou beter samengewerkt kunnen worden. Maar al heten we op weg te zijn naar Europa, elk land houdt zijn subsidiestelsel gesloten voor de partner, en zo is het niet langer mogelijk voor de SPL om met Nederlands geld de Vlaamse zustervereniging te ondersteunen. In overleg met de afdeling

Vlaanderen stelt de SPL-Nederland zich daarom voortaan onafhankelijk op. Dit betekent dat het hoofdbestuur als zodanig met ingang van 1 januari 1995 wordt opgeheven en SPL-Nederland en -Vlaanderen los van elkaar functioneren, met een assessor in het bevriende bestuur. Dit sluit gemeenschappelijke activiteiten als de organisatie van of deelname aan een conferentie niet uit. *Tsjip* was de facto al een activiteit van SPL-Nederland en is het nu ook in beginsel. De kolommen staan niet minder open voor Vlaamse auteurs dan tot op heden.

Het SPL-bestuur Nederland blijft samengesteld zoals het is, met dien verstande dat alle werkzaamheden van de algemeen secretaris Wam de Moor worden overgeheveld naar de secretaris Nederland, Cor Geljon. Ter versterking van het bestuur is reeds een bibliothecaris uitgenodigd. Voor een later stadium wordt gedacht aan een vertegenwoordiger literaire vorming en nog een docent vreemde talen.

Symposia

Om een geregelde activiteit op het gebied van nascholing en wederzijdse informering van de leden te waarborgen neemt het bestuur van de SPL-Nederland naast de zorg voor het tijdschrift jaarlijks twee symposia voor zijn rekening. Daarin kan een doel als samenwerking met de VEL of andere organisaties meegenomen worden. In het komende halfjaar zal op 30 maart samen met NBLC, APS en Stichting Lezen zo'n symposium worden georganiseerd voor literatuuronderwijs in de basisvorming. Het bestuur voorziet in het najaar een symposium samen met de VEL over het literatuuronderwijs in de tweede fase. Nadrukkelijk moet hierbij bewaakt worden het aandeel voor de docenten vreemde talen, te vaak stiefmoederlijk bejegend binnen de SPL.

Klassejury's

Door Dorée de Kruijk is, binnen de nieuwe opzet van de SPL, een plan bedacht om naar analogie van de Kinderjury's scholen voor voortgezet onderwijs te activeren het lezen van jeugdboeken in de basisvorming te bevorderen. Klassen fungeren als jury in die zin dat leerlingen als klas het mooiste jeugdboek van het jaar aanwijzen, er recensies over schrijven en meedingen naar de prijs voor de klassejury van het jaar. Het plan wordt door Koos Hawinkels en Dorée de Kruijk uitgewerkt. Zij zijn op zoek naar sponsors. Het bestuur juicht deze SPL-activiteit toe en houdt een soortgelijke activiteit voor de leerlingen in de tweede fase (bovenbouw) in petto.

Leerplanontwerp

Volgens de voorstellen van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase zal een nieuw vak worden ingevoerd: Culturele en Kunstzinnige Vorming. De helft daarvan is gereserveerd voor literatuuronderwijs. Het bestuur vindt dit een goed moment om

opdracht te geven aan de SLO om een leerplan te ontwerpen voor ‘wat tot nu toe
gevangen werd onder titels als Europeanisering van het literatuuronderwijs,
intercultureel literatuuronderwijs en vakoverstijgend

literatuuronderwijs'. De SPL zou daarin kunnen samenwerken met vertegenwoordigers van andere muzische en kunstzinnige vakken. Door Koos Hawinkels is in overleg met Jan Verbeek van de SLO een ontwerp tekst samengesteld over een aanvraag. Het bestuur als zodanig ondersteunt deze aanvraag.

Meesterverhalen

Op Bulkboek's Dag van het Literatuuronderwijs, 4 november l.l., is de bloemlezing aangeboden die door SPL-leden Clary Ravesloot, Wam de Moor, Hermance Wissink en, als redactiesecretaris, Michel van der Maas is samengesteld op basis van eerder verricht onderzoek onder docenten naar hun favoriete voorleesteksten. Het boekje kost weinig en geeft een dozijn uitstekende voorleesverhalen plus suggesties voor romanfragmenten die niet opgenomen konden worden, maar uiteraard gemakkelijk te vinden zijn. Steeds is aangegeven voor welke klas het verhaal of fragment door de docent werd gebruikt en hoeveel tijd men nodig heeft voor het voorlezen ervan. Een praktisch boek waaraan door de redactie met enthousiasme is gewerkt. Neerlandici zijn vast en zeker goed geïnformeerd door Bulkboek zelf. Onder de titel *Meesterverhalen* is het ook voor andere lezers mooie (voorlees)lectuur. De omvang is 120 pagina's, prijs f 15,- incl. verzendkosten door overmaking van f 15,- op giro 34.21.385 t.n.v. BulkBoek, Barneveld onder vermelding van 'Meesterverhalen'. De uitgave gebeurde in opdracht van de SPL en de Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands.

Wam de Moor, secretaris



Actuele oudheid: vertalingen op een rij

In boekwinkels merk je het 't best: de Griekse en Romeinse oudheid is actueler dan jarenlang het geval was. Sinds een jaar of vijf verschijnt (met name in twee prestigieuze fondsen, Ambo ('Ambo-Klassiek') en Querido/Athenaeum-Polak & Van Genneep ('Baskerville-serie')) de ene titel na de andere. In het overzicht hieronder wordt een keuze gepresenteerd die vrij willekeurig (op grond van mijn eigen voorkeuren, openbare bibliotheek en boekhandel) en niet uitputtend is. Over de kwaliteit van de vertalingen zal ik hier geen oordeel vellen. Niettemin lijkt zo'n tussenstand me een aardig geheugensteuntje tijdens een bezoek aan winkel of bieb.

Voor wie verder wil lezen: 'Hermeneus', huisorgaan van het Nederlands Klassiek Verbond (uitgeverij Ter Burg Offset Alkmaar, 072-152222) heeft in bijna iedere aflevering wel recensies.

Vertalingen uit het Grieks

- * Imme Dros *Homerus Odysseia. De reizen van Odysseus*. Querido, Amsterdam 1992.
- * H.J. de Roy van Zuydewijn *Homerus Odyssee. De terugkeer van Odysseus*. Arbeiderspers, Amsterdam 1992.
- * Helène Nolthenius *De cicade op de speerpunt. De Griekse oudheid in 160 epigrammen*. Querido, Amsterdam 1992.
- * Marc Moonen *Longus. Daphnis en Chloë*. Ambo, Baarn 1991.
- * J. Pieters *Sophokles. Zeven tragedies*. Ambo, Baarn 1989.
- * J. Bons *Lysias. Redevoeringen* Historische Uitgeverij Groningen 1993.
- * Gerard Koolschijn *-Herodotus. Zeer korte verhalen*. Ambo/Athenaeum, Baarn/Amsterdam 1987.
 - *Plato. Constitutie/Politeia*. Athenaeum-Polak & Van Genneep, Amsterdam 1991
 - *Plato. Socrates' verdediging*. id. 1991.
 - *Plato. Feest/Symposium*. id. 1990.
 - *Sofokles, Electra - Filoktetes*. id. 1992.
 - *Plato, Faidon: Sokrates in de dodencel*. id. 1993.
 - *Euripides, Alkestis/Medea*. Ambo, Baarn 1989.
- * Cornelis Verhoeven *Heraklitus, Spreuken*. Ambo, Baarn 1993.
- * Tjitte H. Janssen *Lucianus, Zeus' tragische rol*. Boom, Amsterdam 1994.
- * Hans Warren en Mario Molegraaf *Plato, Verzameld Werk deel I: Euthydemos, Ion, Menexenos, Hippias; deel II: Theaitetos*. Prometheus/Bert Bakker, Amsterdam 1994.

(In 2002 zal het laatste, 16de deel verschijnen!)

Vertalingen vanuit het Latijn

- * Vincent Hunink *Apuleius, Toverkunsten*. Ath.-Polak enz., Amsterdam 1992.
- * Louis van de Laar -*Horatius. Satiren en Brieven*. Ambo, Baarn 1988.

- *Horatius, Oden en Epoden.*] id. 1990.
- * Piet Schrijvers *Horatius, De lyrische gedichten.* Ambo, Baarn 1993.
- * M.d'Hane-Scheltema *Ovidius, Metamorphosen.* Ath.-Polak enz./Querido, Amsterdam 1993.
- * W.A.M. Peeters *Ovidius, Legendarische vrouwen [Heroides].* Ambo, Baarn 1993.
- * Micha Kat *Ovidius, Minnekunst [Ars Amatoria].* Ambo, Baarn 1993.
- * John Nagelkerken *Tibullus, Elegieën en de andere gedichten uit het Corpus Tibullianum.* Ambo, Baarn 1994.
- * J. Hemelrijk sr./J.M. Hemelrijk jr. -*Terentius Afer, Komedies. -Plautus, Komedies.* (beide) Ambo, Baarn 1993.
- * Vincent Hunink *Cicero, de Goden.* Ath.-Polak enz., Amsterdam 1993.
- * W.A.M. Peeters -*Cicero, Over ouderdom en Cicero, Over vriendschap.* (beide) Ambo, Baarn 1992.
- * Tjitte H.Janssen *Cicero, Lotsbeschikking.* Boom, Meppel/Amsterdam 1992.
- * Evelien Van Leeuwen en Johannes van Leeuwen -*Cicero, Tegen Catilina.* Ambo, Baarn 1992.
 - *Cicero, Tegen Piso, voor Plancius, voor Rabirius, voor Milo.* id. 1993.
- * W.A.M. Peeters *Propertius, Elegieën.* Ambo, Baarn 1990.

Algemeen

*D.den Hengst (red.), *Van Homerus tot Van Lennep. Griekse en Latijnse literatuur in Nederlandse vertaling.* Coutinho, Muiderberg 1992.

Een verzameling van ruim dertig grotere en kleinere fragmenten van zeer diverse auteurs, vertaald door bekende namen uit het klassieke vertaal-circuit, en voorzien van een inleiding 'Over het wisselend aanbod van Nederlandse vertalingen van klassieke teksten' door R. van der Paardt. Achterin het boek staat in het kort informatie over de vertaalde auteurs. De uitgave is een jubileumnummer ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van het tijdschrift voor classici *Lampas*.

*Patrick De Rynck en Andries Welkenhuysen, *De Oudheid in het Nederlands. Repertorium en bibliografische gids voor vertalingen van Griekse en Latijnse auteurs en geschriften.* Ambo, Baarn 1992.

Jarenlang is al uitgekeken naar de verschijning van dit *magnum opus* van deze Leuvense Latinisten. Het boek bevat werkelijk een schat aan informatie over haast alle vertalingen van profane en Christelijke auteurs. Het bestaat uit drie afdelingen:

- Bibliografieën van Nederlandse vertalingen;
- Alfabetische lijst van auteurs en geschriften;
- Aanvullende trefwoorden, Nederlandse zoekwoorden en een Register van vertalers.

De auteurs hebben toegezegd, regelmatig aanvullingen te zullen publiceren).

Nagekomen

Precies op het moment dat ik het schijfje met deze Tsjip-bijdrage wilde pos-

ten arriveerde het oktober-nummer van *Hermeneus, tijdschrift voor antieke cultuur* (jaargang 66, nr.4).

En zie: in de rubriek 'Boeken' stelt Rudi van der Paardt vast: 'De drukte op de klassieke vertaalmarkt is de laatste jaren groter dan ooit'! Hij bespreekt in het kort de catalogi van de twee uitgeverijen die ik hierboven al genoemd heb: -Vincent Hunink, *Vanaf het eerste werelduur*, over de 'Baskerville-serie' van Querido/Athenaeum-Polak & Van Gennep (f 3,50). Het bevat een overzicht van alle titels uit de reeks, een kenschets van de auteur en zijn werk, een fragmentje uit dat werk en een verantwoording door de vertaler voor zijn keuze.

-*Op de muren van Pompeii*: het bevat de tekst van 123 Latijnse inscripties met vertaling en inleiding, en een appendix met een overzicht van de serie 'Ambo-Klassiek' (f 4,95), dat in vergelijking met de eerste catalogus erg beknopt is. Overigens, ik heb bij mijn selectie gebruik gemaakt van deze Ambo-uitgave; de andere kende ik nog niet.

Van der Paardt vergelijkt de beide series, noemt de overeenkomsten en verschillen, en vindt 'de gemiddelde kwaliteit van de Baskerville-serie iets hoger'. Tot slot pleit hij voor afstemming van beide reeksen op elkaar. Waarvan acte!

Harry Habets



Externe betrekkingen

Aidan Chambers over lezers

‘Wat moet een schrijver zonder lezers?’ Zal Aidan Chambers gedacht hebben. Hij is niet alleen universitair docent, kinderboekenschrijver en uitgever maar ook een gerenommeerd ‘leesbevorderaar’. Zo is het echtpaar Chambers de motor geweest achter het tot stand komen van het tijdschrift *Signal*, waarin (de omgang met) kinderboeken centraal staat.

Als gastdocent aan het Westminster College in Oxford heeft Chambers ervaren dat een goed voorbeeld niet altijd goed doet volgen. Kinderen worden geen aandachtige en kritische lezers omdat hun opvoeders dat zijn. De ‘leesomgeving’ moet daarvoor aan bepaalde eisen voldoen. In *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen leren genieten van boeken* behandelt Chambers omstandigheden en activiteiten die tot lezen aanzetten. Welke boeken zijn er überhaupt voor welke doelgroep? Hoe maak je een keuze uit dat aanbod? Welke rol spelen voorlezen, ontmoetingen met auteurs en gesprekken over boeken? En hoe beïnvloeden lezers elkaar?

Chambers is een fervent voorstander van het delen van leeservaringen. ‘Literatuur is niet het onaanraakbare domein van de schrijver, zij ontleent haar betekenis en waarde aan de lezer.’ Het gaat om de dialoog tussen schrijver en lezer, tekst en lezer en tussen lezers onderling. In *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten* beschrijft hij zijn bevindingen. Het boek bevat praktische aanwijzingen en ideeën om het praten over boeken in de klas of daarbuiten zo effectief mogelijk te maken. Hoe krijg je een gesprek van de grond? Welke fragmenten kies je daarvoor uit? Hoe houd je dat gesprek zo levendig, genuanceerd en zinnig mogelijk? En dat zonder het leesplezier aan te tasten! Op de Nationale Onderwijs Tentoonstelling van 17 tot en met 21 januari 1995 zullen beide boeken worden gepresenteerd.

Workshops

De Stichting ter Bevordering van de Studie van de Kinder- en Jeugdliteratuur organiseert in de periode van 20 februari tot 12 maart 1995 workshops onder leiding van Aidan Chambers. Daarin zal hij demonstreren hoe je kinderen kunt helpen meer te genieten en te begrijpen van de boeken die ze lezen. In de workshops voor mensen die werken met kinderen onder de twaalf jaar zal aandacht besteed worden aan *Lieveling, boterbloem* van Margriet Heymans. Voor de leeftijdsklasse boven de twaalf jaar staat *Jan, mijn vriend* van Peter Pohl centraal. Deelnemers lezen deze boeken van te voren.

In een algemene workshop zal Chambers aan de hand van *Mijn botjes zijn bekleed met deftig vel* van Ted van Lieshout demonstreren hoe illustraties het lezen beïnvloeden.

De workshops zullen op verschillende opleidingsinstituten en nascholingscursussen in Nederland en Vlaanderen plaatsvinden. Ze duren inclusief koffiepauze tweeënehalf tot drie uur en worden in de ochtend, middag of avond gegeven. Het aantal deelnemers is minimaal 15 en maximaal 40. De kosten,

inclusief het te lezen boek, bedragen F40,-/800 BF. Informatie over een van de drie workshops kan men verkrijgen bij Toin Duijx. Postbus 17162 1001 JD Amsterdam of telefonisch: 071-274078.

Aidan Chambers, *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen leren genieten van boeken* (Amsterdam 1995) Querido. Prijs: F.25,-/500 BF. ISBN 9021457423 NUGI 724,951 Oorspronkelijke titel: *The Reading Environment. How adults help children to enjoy books*

Aidan Chambers, *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten* (Amsterdam 1995) Querido. Prijs: F.32.50/650 BF. ISBN 9021457431 NUGI 724,951 Oorspronkelijke titel: *Tell me, Children, Reading & Talk.*

Nascholing voor de sectie Nederlands

Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum heeft samen met andere instituten een reeks nascholingsactiviteiten ontworpen, variërend van eendaagse conferenties tot langere cursussen. Alle informatie is terug te vinden in de vakcatalogus Nederlands 1994/1995.

Basisvorming. Alle scholen worden binnenkort geconfronteerd met de afsluiting van de basisvorming en de aansluiting op de bovenbouw en de nieuwe examens. Vragen hieromtrent komen aan de orde op twee eendaagse conferenties die in de periodes november/december (afsluiting) en februari/april (aansluiting) op verschillende plaatsen georganiseerd worden. (kosten f. 125,- inclusief map, materiaal en lunch)

Computer in de klas. Eind 1994 en in de eerste maanden van 1995 worden de tweedaagse conferenties 'Doe meer met de computer' voor gevorderden georganiseerd in Utrecht, Zwolle en Eindhoven. Van deelnemers wordt verwacht dat ze vertrouwd zijn met de computer als tekstverwerker (WP 5.1) en enige ervaring hebben met het gebruik van de computer in de klas.

Behalve vragen naar het gebruik van de computer bij de verschillende vakonderdelen en de criteria voor de keuze van software komt ook het zelf werken met diverse pakketten, een database en het gebruik van de computer in combinatie met de methode aan bod. In de periode tussen de twee conferentiedagen voeren de deelnemers enkele lessen uit, die op de tweede bijeenkomst besproken kunnen worden. De kosten bedragen f.250-, inclusief materiaal, boek, brochures en lunches.

Massamedia bij Nederlands

In de eerste maanden van 1995 kunt u in Utrecht en Eindhoven nog terecht op de eendaagse conferentie (met terugkommiddag): *Massamedia bij Nederlands: doen!* De dag is bedoeld voor docenten, die in hun lessen meer aandacht willen besteden aan de rol, functie en het gebruik van massamedia, maar terugschrikken voor vragen als: 'Wat is de maatschappelijke rol die de media spelen in de communicatie?'. Of

die bijvoorbeeld wat methoden willen leren kennen waardoor je leerlingen laat ervaren welke technieken door de massamedia gebruikt

worden om de luisteraar, lezer of kijker te beïnvloeden. Het doel van deze conferentie is om deze en andere vragen op zo'n manier aan bod te laten komen dat de kerndoelen die betrekking hebben op de massamedia verantwoord in de lespraktijk gerealiseerd kunnen worden.

De kosten bedragen f240,- inclusief materiaal en lunch.

Maatwerk. Het APS/Informatiepunt Nederlands organiseert ook studie(mid)-dagen in samenwerking met scholen. Op die manier kunt u zelf invulling geven aan de bijscholing. Aan Maatwerk gaat een intake-gesprek vooraf om een helder beeld te krijgen van de wensen en de mogelijkheden van de sectie en de school en om duidelijke afspraken te maken. Maatwerk biedt zeker mogelijkheden voor secties van scholen die een samenwerkingsverband in de regio hebben. (f 800,- per dagdeel)

Informatiepunt Nederlands. Bij het informatiepunt Nederlands kunt u terecht met vragen over vakinhouden, publikaties, leer- en hulpmiddelen, inhoud en kosten van maatwerk op uw eigen school of groep van scholen, cursussen, conferenties en algemene vragen over de basisvorming. Dit kan zowel schriftelijk als telefonisch of per fax.

Informatiepunt Nederlands/Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Postbus 85475
3508 AL Utrecht/Zwarte Woud 2 3524 SJ Utrecht. Telefoon: 030-856712, fax:
030-890182

Vraagbaak Nederlands

In het voorjaar van 1995 verschijnt de *Vraagbaak Nederlands*, een gids voor leraren Nederlands in het secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Deze gids geeft een overzicht van relevante adressen, beschrijving van bronnen en materialen, onderwijsinformatie en literatuur in het vakgebied.

Vorig schooljaar heeft een aantal verenigingen van leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland het initiatief genomen om samen met het Algemeen Pedagogisch Centrum de *Vraagbaak Nederlands* uit te geven, met financiële steun van de Taalunie. De gids is bedoeld om leerkrachten in het secundair onderwijs in één publikatie een zo volledig mogelijk overzicht te geven van de stand van zaken in het vak, overheidsregelingen, beschrijving van bronnen, relevante adressen en literatuur op het vakgebied.

Rubrieken

De gids is ingedeeld in een aantal rubrieken. In 'De situatie van het onderwijs Nederlands' wordt een beschrijving gegeven van het moedertaal- en NT2-onderwijs in Nederland en Vlaanderen. In 'De stand van het vak' treft u een beschrijving aan van vakdidactische overzichten, leerplannen en recente ontwikkelingen voor het vak als geheel en specifieke onderdelen ervan. Onder de noemer 'Bronnen' wordt uitgebreide informatie opgenomen over lesmaterialen, tijdschriften, (audio-visuele) media en andere leer- en hulpmiddelen.

Een apart onderdeel is gewijd aan ‘Toetsing’ met speciale aandacht voor

kerndoelen, eindtermen en examenregelingen. Essentieel voor de gids is ook de rubriek 'Adressen' met informatie over verenigingen, overheidsinstanties en instellingen die zich bezig houden met ondersteuning en onderzoek in het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Ook zal een vergelijkende lijst met termen Nederlands-Vlaams worden opgenomen. Aan de Friese taal wordt een apart onderdeel gewijd met een soortgelijke opzet in rubrieken.

Interesse?

In de Vraagbaak Nederlands staat alle informatie die u nodig kunt hebben overzichtelijk bij elkaar. Dus geen zoek meer in die stapel boekjes, folders, brieven en aankondigingen!

Leden van de meewerkende verenigingen in Vlaanderen (VON-België, VVL, VVM en VLENEGO) en in Nederland (Levende Talen - Nederlands, SPL, VDN en VEL) kunnen de Vraagbaak bestellen via een bestelbon die te zijner tijd in hun verenigingsblad zal worden opgenomen.

De prijs voor leden van de deelnemende verenigingen zal ca. BF 200, respectievelijk f 10,-, bedragen (incl. verzendkosten).

Voor niet-leden zal de prijs f 24,50 excl. verzendkosten bedragen.

Let op de bestelbon die te zijner tijd uw verenigingsblad wordt opgenomen!

Sappho-dag aan de Vrije Universiteit

De studierichting Griekse en Latijnse Taal en Cultuur organiseert in samenwerking met het instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de VU (IDO/VU) op 14 januari 1995 een nascholingsdag gewijd aan Sappho. Classici, Neerlandici en andere belangstellende kunnen deze dag bezoeken. De lezingen worden gehouden door prof. dr. Slings ('Sappho, dichteres in haar tijd'), Caroline Fisser (voordracht), dr. J.H. Blok ('Sappho, vrouw in haar tijd'), dr. R.Th. van der Paardt ('Sappho-vertalingen') en Elly de Waard ('Sappho en ik'). In de middagpauze wordt Tsoupanaki's *Sappho's Tears* ten gehore gebracht.

De dag wordt officieel geopend om 10.00u en om 15.50u is de laatste lezing afgelopen. De kosten bedragen f150,- inclusief koffie en thee; voor de lunch komt daar f20,- bij. Inlichtingen kunt u verkrijgen bij: Caroline Fisser: 020-6797318. Inschrijven kan bij: IDO/VU de Boelelaan 1115, 1081 HV Amsterdam, t.a.v. Helma Szarzynski, 020-5487316. (s.v.p. vermelden wel/geen lunch).

Een zoen van Europa

Weet u het nog, de aanloop naar 1992, toen de Europese grenzen zouden verdwijnen? In vermetel vertrouwen dat het met Europa de goede kant op ging namen we het

initiatief tot een conferentie waarin het literatuuronderwijs in Europees perspectief werd geplaatst en durfden haar te noemen: *Een zoen van Europa*. Maar Europa liet zich niet kussen. Dat konden tijdens de conferentie al verschillende sprekers duidelijk maken.

Toch levert de neerslag van de bijna twintig lezingen, causerieën en onderzoeksverslagen nu een rijk en interessant boek op, waarin gedachten over de ideale literaire vorming samengaan met heel praktische voorstellen en nuchtere vaststellingen over de toekomst van het literatuuronderwijs.

Na een inleiding van de redactie over de plaats die de Europese literatuur tot op heden in de Nederlandse literaire vorming heeft ingenomen geven de classici *Rudi van der Paardt* en *Anton van Hooff* aan welke schitterende kansen er zijn voor de ‘come-back van de klassieken’ in het onderwijs, bij Nederlands door middel van mooie vertalingen, bij de klassieken doordat daar veel meer sprake is van literaire vorming. Bijbel-exegeet *Ellen van Wolde* laat zien welke verhalen uit het oude en nieuwe testament buitengewoon geschikt zijn om als literatuur te lezen.

Van vroeger zijn er vanzelfsprekend ook de verhalen uit de middeleeuwen. *Frits van Oostrom* toont aan dat de middelnederlandse literatuur een echt middeneuropese literatuur was en *Paul Wackers* laat zien hoe ‘onsterfelijk’ de *Reinaert* is, ook in onze tijd.

Met de informatieve beschouwing van *Veronika Kiss-Spira* over de plaats van de niet-Hongaarse Europese literatuur in het Hongaarse curriculum maken we de overstap naar het onderwijs zelf. *Robert Proterough* en *Lars-Göran Malmgren* trekken de lijn door van het nationale naar het internationale curriculum in respectievelijk Groot-Brittannië en Scandinavië. En Vlaming *Ronald Soetaert* kan met enige tevredenheid vaststellen dat nu ook Nederlanders gaan nadenken over de relatie eigen culturele identiteit en Europese identiteit.

Kwalitatief onderzoek naar het literatuuronderwijs door *Piet-Hein van de Ven* levert nuttige kennis op over de interactie tussen leraar en leerlingen. Kwantitatief onderzoek naar de relatie leesbetrokkenheid en leeshouding door *Saskia Tellegen* en *Lilian van der Bolt* toont onder meer aan hoe verschillend leraren en bibliotheekmensen aankijken tegen wat belangrijk is in literatuur.

Docenten en schoolboekenmakers *J.A. Dautzenberg* (Nederlands) en *Dick Siersema* (Engels) leggen de nodige scepsis aan de dag, wanneer het gaat om bepaalde vormen van literatuurdidactiek, terwijl *Piet Gielen & Xander Noë* en *Jacques de Vroomen* concrete voorbeelden geven van hoe je les zou kunnen geven vanuit een leerlinggerichte opvatting.

Als daverend slotstuk het uiterst nuttig gebleken betoog van *Theo Witte* (Nederlands) om, als er dan toch teruggang komt in het aantal lessen voor de bovenbouw/de tweede fase, van de nood een deugd te maken en na te denken over internationaal of Europees literatuuronderwijs.

Wam de Moor, Márgitka van Woerkom (red.) *Een zoen van Europa.*

Literatuuronderwijs in Europees perspectief (Nijmegen 1994)

Formaat 15 × 23 cm, 204 bladzijden, f 30,-. Verzendkosten f 7,50

U kunt dit boek bestellen door overmaking van f. 37, 50 op girorekening 2333985 van de Faculteit Letteren Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen, Erasmusplein 1, 6500 HD, t.g.v. project nummer 23/8150.60 onder vermelding van EEN ZOEN. (Hebt u deelgenomen aan de onderhavige conferentie dan wordt het boek u kosteloos bezorgd.)



Op de volgende jaargang!