

## leraren & leerlingen

### ONAANGENAME STELLINGEN OVER LITERATUURONDERWIJS

---

*De interactie tussen leerkracht en leerlingen krijgt de laatste tijd veel aandacht in Moer. Het derde nummer van de vorige jaargang was er helemaal aan gewijd, en in 1980/2 schreef Gert Rijlaarsdam over leraarsgedrag op de havo.*

*In de cursussen van de nascholing Nederlands hadden samengesteld, onze bevindingen in die cursus en onze definitie van wat nou eigenlijk 'literatuur' was.*

---

*Eerst leek het me het beste om een stuk te schrijven met zoveel mogelijk praktische aanwijzingen voor wat je nou met literatuur kon doen. Maar ik geloof niet in recept-achtige 'praktische aanwijzingen': wat je als leraar doet heeft zoveel te maken met *jouw* visie op onderwijs, *jouw* visie op literatuuronderwijs, *jouw* leerlingen en *jouw* school, dat elke 'praktische aanwijzing' van een ander een bleke theoretische babbel blijft.*

Onderwijs, en dus ook literatuuronderwijs, komt tot stand in de spanning tussen wat jij wilt, wat je leerlingen willen en van jou verwachten, en wat er mogelijk is op jouw school. In de nascholingscursussen over literatuur heb ik dat ook steeds gemerkt: ik wil wel dit of dat maar mijn sectie

wil anders; mijn leerlingen zijn niet gemotiveerd voor literatuuronderwijs; het eindexamen stelt eisen; de doelstelling van mijn school belemmert die en die aanpak. Enfin, noem maar op. Toen ik dat overdacht had, wist ik wat ik ging doen. Een aantal *onaangename stellingen* formuleren, dat zijn stellingen waarvan ik weet dat ze de gemiddelde leraar, dus ook mij, opwinden omdat ze de positie waarin een leraar (moet) werken ter discussie stellen. Ik zeg met nadruk dat ze onangenaam zijn. Dan ben je gewaarschuwd en wilt dan misschien toch verder lezen. De woede die dit stuk bij je oproept, zal je misschien inspireren om weer 's na te denken over jouw onderwijs. Dat onderwijs geldt, wat dit artikel betreft, alle leerlingen van twaalf en ouder.

**Als kinderen op school leerden lopen, zouden er veel kromme benen hebben**

Een mens gaat lopen als hij daar behoefte aan heeft. De een is er vlotter mee dan de ander,

maar uiteindelijk loopt bijna iedereen heel redelijk zonder daar les in gehad te hebben. Ouders die ongeduldig zijn en hun kind aan een armpje ophijsen om het loopbewegingen te laten maken, matten zichzelf af en verpesten de benen van hun kind.

Op school gaat het vaak net zo. Ook bij literatuuronderwijs. Iemand die geen zin heeft in Couperus Hermans Kouwenaar Minco Vogelaar Vondel is daarom nog niet dom of een cultuurbarbaar. Hij is er vaak gewoon nog niet aan toe. Hoe oud ben je helemaal als je 'aan je lijst moet gaan werken'?

Leerlingen die gebruik maken van uittreksels en die kiezen voor dunne boekjes, hebben groot gelijk. Ze voorkomen dat hun geest krom groeit. Lopen moet, al is het maar tot je auto. Met literatuur is dat anders: ook zonder literatuur kan je ongelukkig worden.

Wil je zorgen dat iemand zo grondig de pest krijgt aan literatuur dat hij er nooit meer aan begint, dan staat hier dus het recept.

Wil je het anders doen, kijk dan nog eens naar dat kind dat nog niet loopt. Het ziet dat mensen die kunnen lopen, zich sneller kunnen verplaatsen, hogere delen van de wereld kunnen bereiken, kortom veel meer mogelijkheden hebben. Daar heeft dat kind best zin in en daarom zal het proberen die lopers na te volgen.

Als iemand merkt dat een ander plezier beleeft aan literatuur, zal hij daar misschien ook wel 's aan willen snuffelen. Maar dan moet hij dat plezier wel *merken*: niemand heeft leren lopen door een uiteenzetting over het nut ervan, gegeven door iemand die zit.

Een goede manier voor een leraar om te laten merken dat hij plezier beleeft aan literatuur, en wat voor plezier dat dan wel is, is *voorlezen*. Ongeveer alles wat daarover geschreven is, kan je vinden in het artikel 'Voorlezen' van Jan Griffioen in *Levende Talen* en op p. 347-349 van *Zeggenschap* en in de bijbehorende literaturopgaven. Ik sluit daarop aan in de volgende paragraaf.

### **Een leraar die voorleest, houdt in ieder geval zijn mond over literatuur**

Een hebbelijkheid van onderwijsgeveenden is dat ze zo vaak *onderwijzen*. Dat komt voort uit plichtsgevoel, maar het is wel vaak knap irritant. Mohammad Sjafai was een Indonesische onder-

wijsman die in de jaren dertig met zijn leerlingen en hun ouders een grote anti-Nederlandse school gebouwd had, compleet met een voetbalveld, het eerste op Sumatra dat aan internationale eisen voldeed (de INS Kayu Tanam). Enfin, een soort Kees Boeke. Hij zei me 's dat hij zo moest lachen om onderwijskundige boekjes waarin stond dat de leraren dit moesten doen en dat moesten doen. 'Zo komt er niks van onderwijs terecht' zei hij. 'Die leraren doen toch al zoveel. Mijn ideaal is een school waar de leerlingen alsmear bezig zijn en waar de leraren zowat niks doen.'<sup>1</sup>

Een goed argument voor voorlezen is, dat de voorlezer in ieder geval onder het voorlezen geen les kan geven. Maar er zijn meer argumenten. Bijvoorbeeld dat de leerlingen nu echt bezig zijn. Griffioen haalt Frank Whitehead aan. Ik vertaal: 'Een klas van elfjarigen die in stille aandacht luisteren naar de leraar die een verhaal voorleest, kan heel actief bezig zijn met het uitbreiden van ervaringen; als dezelfde leerlingen druk hun schriften zitten vol te pennen met een dictaat over zinsontleding zijn ze misschien, in tegenstelling tot wat je denkt te zien, volkomen passief en sloom voorzover het gaat om groei en ontwikkeling.' Overigens, we weten toch zelf allemaal dat spreken en luisteren allebei talige *activiteiten* zijn. Het is niet verboden om die kennis toe te passen.

Ik heb eens een hoofd van een lagere school horen zeggen: 'Als we het over luisteren hebben in het onderwijs, bedoelen we meestal dat ze hun mond moeten houden.' Bij voorlezen is er in ieder geval een ander soort luisteren. Schrik niet van een zogenaamde ongeïnteresseerde houding: mensen die ontspannen kijken, zien er vaak niet intelligent uit; sommige luisteraars hebben er behoefte aan om te tekenen of ... vul zelf maar een aantal houdingen in die je inneemt als je luistert naar een interessant stuk muziek of een verslag op de radio.

Ik heb in een nascholingscursus een leraar ontmoet, die het vervelend vond dat zijn leerlingen (bijna allemaal jongens) alleen maar belangstelling hadden voor ruwe, grove verhalen. Hij gunde hun die belangstelling, maar wilde ze ook kennis laten maken met wat hij 'zachte' teksten noemde. Hij had ze dus een keer zo'n tekst voorgelezen. Het resultaat viel tegen: ze vonden er niks aan. 'Dat is hun zaak' zei die leraar, 'maar ik kom over een half jaar wel weer met zo'n verhaal, want ik geef het niet zo gauw op.'

Ik vind dit een leerzaam verhaal.

Hij las zijn leerlingen niet voor wat ze toch al lazen. Dat heeft geen zin, want mensen komen niet op school om te leren kennen wat ze al weten en kennen.

Hij was het niet eens met wat ze lazen, maar wilde hun die lectuur niet afnemen. Hij wilde ze alleen iets anders laten horen, iets waar hij zelf meer van hield. Die houding lijkt me broodnodig bij zoiets subjectiefs als literatuur; overigens, niet alleen daar.

Hij droeg zijn leerlingen niet op om 'zachte' boeken te gaan *lezen*, want dat is vragen om uittreksels, dunne boekjes en plat bedrog. Trouwens, een opdracht om te lezen heeft op zichzelf nog niks met onderwijs te maken, als je er niet bij zegt *hoe* de leerling dan wel moet lezen.

Het aardige van voorlezen is dat je door jouw manier van voorlezen aangeeft *hoe* de leerlingen moeten luisteren. Jij legt namelijk jouw interpretatie van het verhaal in je voorlezen. Dat kan niet anders, maar dat mag ook niet anders. Want dat is voor de leerlingen de enige mogelijkheid om hun eigen interpretatie als luisteraar te toetsen aan een andere, jouw, interpretatie. Beide interpretaties zijn volkomen gelijkwaardig en kunnen, desgewenst, ter discussie staan. Desgewenst, want het is nergens voor nodig om steeds een voorgelezen verhaal na te bespreken. Ik ben het roerend eens met Jan Griffioen die in *Levende Talen* zegt dat voorlezen de meest directe methode is om aan de doelstellingen van het onderwijs in fictionele teksten te werken: 'er wordt niet gesproken *over*, maar er wordt een directe ervaring aangeboden *van*, een ervaring die meer is dan wanneer leerlingen stillezen.'

Tenslotte, wat voorlezen betreft. De leraar waar ik het over had, had een goede reden voor het voorlezen van zijn 'zachte' verhaal. Het was niet om een lesuur vol te maken, niet om de laatste uren voor de vakantie dragelijk te houden, niet 'omdat de leerlingen ook wel recht hebben op ontspanning' tussen de, blijkbaar veel noodzakelijker, andere leerstof door. Dat zijn allemaal redenen die niets met literatuuronderwijs te maken hebben en stuk voor stuk geschikt zijn om de indruk te vestigen dat literatuur iets is voor even tussendoor, en niet iets waar je serieus tijd aan besteedt.

## Een nadeel van leraren is dat ze zoveel weten

Een leerzaam boek is het Penguinboek dat Edward Blishen samenstelde uit inzendingen die het Engelse zondagsblad *The observer* ontvangen heeft op de vraag aan scholieren op wat voor school ze zouden willen zitten. Het heet *The school that I'd like* en het staat vol opmerkingen als deze van een dertienjarige leerling: 'School was not invented just for the little people to become the same as the big people.' Ik denk dat de school daar wél voor is bedacht, maar dat is geen reden om hem zo te houden.

Mijn stelling hierboven wordt geïllustreerd door de opmerking van een vijftienjarige jongen: 'Young students especially become disheartened when taught by erudite professors.'

Dat is natuurlijk onzin. Het is immers juist fijn als iemand meer weet dan jij, want dan kan je des te meer van hem leren. Hoe komt het dan dat het je zo kan ontmoedigen?

Laten we de 'boekbespreking' eens bekijken. Je moet als leerling niet alleen een boek kunnen navertellen (dat is geen probleem; daar heb je uittrekselboeken voor) maar je moet er ook 'de achtergronden' van kennen.

'De achtergronden' is een geheimzinnige categorie. Soms horen daar 'gegevens over de schrijver' bij, maar soms mag dat juist niet. Soms zijn 'de achtergronden' hetzelfde als wat er in het schoolboek over staat, soms niet, en het wordt nog moeilijker als er geen literatuurboek is.

Soms moet je op het boek en op die 'achtergronden' ook je 'eigen mening' toepassen. Dat is helemaal uitkijken, want als jouw 'eigen mening' dezelfde is als die van een criticus die je leraar ook gelezen heeft, is het meestal geen 'eigen mening'. En als je zegt dat je het mooi vindt, dan is dat niet genoeg; dan moet je zeggen *waarom* je het mooi vindt.

Leraren weten dat soort dingen allemaal. Die hebben daar dan ook jaren voor gestudeerd. Het is wel gek dat ze verwachten dat hun leerlingen daar zonder al die jaren studie ook mee uit de voeten kunnen, maar het schoolleven kent wel meer raadselen. Tegen die achtergrond is het overigens wel duidelijk dat je bijvoorbeeld nooit een 10 kan krijgen voor een boekbespreking. Dat is ook niet zo erg, want een onvoldoende krijg je er ook niet gauw voor.

Leraren hebben er ook voor gestudeerd om structuren te herkennen in boeken. Die zitten dus

thuis een boek heel anders te lezen dan een normaal mens. Die volgen een spanningsboog en zien altijd ook een thema. Normale mensen vinden dat een weinig spannende manier om met boeken om te gaan, dus die doen dat alleen maar als het moet voor een cijfer. Maar blijkbaar is dat de enige manier om echt te begrijpen waar een boek over gaat. Nou, op die manier wil ik niet knap worden, zegt een leerling dan.

Misschien moeten we wel af van die structurele analyses. Uiteindelijk doe je daarmee toch niet meer dan 'wijzen op het effect dat bepaalde elementen bezitten'. De aanhaling komt uit Literaire kunst van Lodewick, een boek dat net als modernere methodes 'de lezer wil helpen dieper in het kunstwerk in te dringen'. Tegenwoordig is het niet meer slijk om te denken dat dat lukt met Lodewick. Ik denk dat het evenmin lukt met Drop. Ik denk ook dat ik weet hoe dat komt.

Als ik door bepaalde fictionele uitingen wordt getroffen, kan het me in principe helemaal niet schelen welke middelen schrijvers *kunnen* toepassen om te *proberen* zulke effecten te bereiken bij lezers. Ja, er zijn wel mensen die daar wel over willen praten en er zich nog verder in willen verdiepen, maar dat heeft allemaal niks te maken met mijn beleving. Ik kan me heel goed voorstellen dat iemand erg veel geniet van een voetbalwedstrijd zonder er behoefte aan te hebben zich te verdiepen in de techniek van wat hij ziet. Zo gaat het ook met lezen.

### Leraren vragen het liefst naar de bekende weg

Een verbazingwekkend aspect van het schoolleven is dat leraren zulke merkwaardige vragen stellen.

Normale mensen vragen naar dingen die ze niet weten, maar bij leraren is dat anders. Wat voorbeelden; ik beperk me tot literatuuronderwijs.

'Hoe heet de hoofdpersoon van *Karakter*?'

'Welke kenmerken van de Romantiek (of het Vitalisme of de Vijftigers, dat hangt af van wat de leraar en het boek al weten) ken je?' Aan deze vraag zitten nog andere interessante kanten: als je eerlijk antwoordt welke kenmerken je kent; loop je het risico dat het er te weinig zijn (soms ook teveel) en dan is het niet goed. Er zijn er namelijk drie of vijf of meer of minder, afhankelijk alweer van wat de leraar en het boek al weten. Hier krijgt de vraag ook vaak een opdrachtvorm:

'Noem *de* (eventueel drie, vijf, enz.) kenmerken van de ...' 'Waaruit blijkt de ironie in Komrij's voorwoord bij *De Nederlandse poëzie van de 19e en 20e eeuw in 1000 en enige gedichten*?'

'Zou je van *nek* (regel 8) ook niet kunnen aantonen dat dit woord *is* wat het *betekent*, dus dat *nek* echt als nek dienst doet?' (Dit is een echte, kijk maar in *Indringend lezen I*, p. 75).

'Hoeveel personen komen er in het verhaal voor?'

'Kun je aangeven hoe de schrijver de moeder van de hoofdpersoon typeert als een bedilal?' Let op: hier mag je natuurlijk niet antwoorden met 'ja' of 'nee'. Dit is de vraagvorm van de opdracht: 'Geef aan hoe de schrijver enz.'

Hoe raar het schoolse vragen is wil ik duidelijk maken met een, gelukkig denkbeeldige, buitenschoolse situatie.

A houdt op straat B en C staande.

A: 'Kunt u me de weg naar het station vertellen?'

B: 'Jazeker. U neemt hier de eerste straat links en dan gaat u alsmar recht door tot u niet verder kan. Daar gaat u linksaf en dan loopt u er als het ware recht op aan.'

A: 'Niet gek. Dat "als het ware" vind ik overbodig. Je loopt er ook niet recht op aan, want je moet eerst nog even om 't Van Vredelooplein heen. Maar goed, een acht min.' Vervolgens richt A zich tot C met de vraag: 'Kunt u 't nu in ten hoogste vijftien woorden zeggen?'

Ze zouden je in elkaar timmeren.

Ik begrijp best dat er op een school wel 's in vraagvorm getoetst moet worden, maar dat is geen reden om het steeds zo te doen.

Ik bedacht op een gegeven ogenblik dat ik niet alle boeken hoefde te lezen die mijn leerlingen lezen, want dat ik over die boeken net zo goed van alles kon vragen. Ik heb veel moeite moeten doen om mijn leerlingen duidelijk te maken dat dat echt kon. Om te beginnen wilden ze nauwelijks aanvaarden dat een leraar niet alles gelezen had

*'Wat mij altijd weer ergert is die opdracht om een gedicht in eigen woorden na te vertellen. Daar gaat het bij praktisch elke analytische benadering om. Wij moesten dat vroeger natuurlijk ook, maar nu geven ze er godbetere ook nog een wetenschappelijk tintje aan.'*

Gerrit Kouwenaar in Raster 7/1978

en ook niet alles kon 'bijhouden'. Ten tweede zeiden ze dat je toch geen vragen kon stellen over boeken die je niet kende. Dat beweren ook veel leraren. Maar dat kan natuurlijk heel goed. Ik noem een paar van dat soort vragen:

'Zou dat boek ook iets voor mij zijn?' Een vraag die leerlingen vaak aan elkaar stellen als ze boekenlijsten aan het samenstellen zijn.

'Ik heb wel 's gelezen dat dat zo'n tuttig boek is. Wat vind jij daarvan?'

'Wat heb je nou uit dat boek geleerd?'

'Je zegt dat je zo kapot bent van dat boek. Hoe komt dat dan?'

Je kan van alles over een boek vragen als je maar voorzichtig bent.

### Leraren moeten niet van die opvoedende vragen stellen

Stel dat Piet me zegt dat ik die nieuwste bundel van Toon Hermans moet lezen: 'Goed joh. Heel gevoelig en toch vaak om te lachen.'

Nou heb ik wel het een en ander van en over de poëzie van Toon Hermans gehoord en ik denk dat ik niet zo'n zin in dat boek heb. Maar Piet is een geschikte vent en bovendien had hij die bundel bij zich en heeft hem me geleend. Dus ik zit eraan vast.

De volgende keer dat ik Piet tegenkom, zegt hij: 'En, wat vond je ervan?'

'Nou eigenlijk niks, ik heb het ook maar een beetje plichtmatig door zitten bladeren. Ik wist trouwens wel dat ik er niks aan zou vinden, want als hij in z'n shows zulke liedjes zingt, moet ik er ook niks van hebben.' Dat denk ik, maar ik zeg: 'Ja, wel aardig. Tenminste de meeste.' Of zoiets. Maar daar neemt Piet geen genoegen mee. 'Wel aardig, daar kan ik niet mee uit de voeten. Kom 's met argumenten. En kennelijk zijn er bij die je "niet zo aardig" vindt. Welke zijn dat? En waarom wijs je ze af?'

Ik blijf de boot afhouden, maar Piet raakt in vuur en zegt dat het in mijn belang is dat hij zo aanhoudt, want nu kan hij me helpen mijn gedachten beter te formuleren. Ja, de goeierd zegt zelfs dat hij me mondig(er) en weerbaar(der) wil maken. De haakjes worden ingevuld al naar gelang de stand van mijn gezicht.

Wat moet ik doen? Ik kan nog wat brabbelen van 'zo moeilijk', maar een ding is duidelijk: als Piet zo doorgaat, zal hij weinig vrienden overhouden. Dat heeft Piet dan zichzelf aangedaan. Want men-

sen willen waarschijnlijk best wel 's iets op grond van duidelijk uitgesproken argumenten afkeuren, desnoods met het risico van ruzie of een lange discussie, maar dan moet het wel gaan om iets wat ze zelf erg belangrijk vinden. En de enige die in mijn voorbeeld die gedichten van Toon Hermans belangrijk vond, was Piet.

De bedoelingen van Piet zijn door en door fatsoenlijk. Dat waren de mijne ook als ik zulke vragen stelde aan leerlingen. Ik heb met schade en schande moeten leren dat ik ze beter niet kon stellen.

### Kan dat niet wat positiever?

Het vervelende van die term 'literatuuronderwijs' is dat hij zo onduidelijk is. Hij dekt op zijn minst vijf verschillende begrippen:

- Onderwijs in de *geschiedenis* van de letterkunde.
- Het lezen van *fantasieteksten* en (soms) kijken wat je daarmee kan doen.
- Inleiding tot de *literatuur*.
- *Niveau leren onderscheiden* in soorten fictie.

Literatuur*geschiedenis* is geen literatuuronderwijs voorzover het geschiedenis is. Oude teksten kun je (al dan niet gemoderniseerd) voor allerlei doelen gebruiken.

De term *fantasieteksten* ontleen ik aan het boek van Josien Anker en Jan Boland. Ze laten daaronder alle teksten vallen die niet zakelijk zijn en die leerlingen lezen voor hun ontspanning. Let wel, dat het hier dus gaat om teksten die leerlingen *al lezen*. In de nascholing Nederlands hebben heel veel cursisten hun leerlingen geënquêteerd naar hun leesgewoonten. Het blijkt dat *bijna iedere scholier* leest, en zeker niet alleen strips. Je kan ook niet zeggen dat lbo-leerlingen minder lezen dan vwo-leerlingen, wel dat brugklassers over het algemeen meer lezen dan derdeklassers. Hoe dat komt, is niet duidelijk. Als je ouder wordt, krijg je meer aan je hoofd: verliefdheid, toekomst, relatie met je ouders. Dan heb je minder tijd om te lezen en dan zijn andere dingen interessanter. Misschien is ook de manier waarop de school het lezen aanpakt, niet zo handig.

Een ding is duidelijk. Het onderwijs hoeft zich niet zo verschrikkelijk in te spannen om *leesplezier* bij te brengen. Je hoeft alleen maar te zorgen dat het niet teloor gaat door het onderwijs. Wat leerlingen kunnen doen met de fantasieteksten die ze lezen, staat uitvoerig beschreven in *Jeugd-*

*boeken in de klas* en niet alleen daar. De werkvormen die je kiest, worden bepaald door het *doel* van je onderwijs. Ik noem een voorbeeld. Je kan naar aanleiding van *Assepoester* opdrachten geven die het thema van je miskend voelen, eenzaamheid, weesje zijn, enz. uitwerken. Dan vind je het kennelijk belangrijk dat de leerlingen met dat soort gevoelens bezig zijn. Je kan ook opdrachten geven waarin Assepoester naar manieren zoekt om zonder assistentie van een fee aan haar nare lot te ontkomen. Dan heb je kennelijk een emancipatorisch doel. Je kan ze ook nog wat sprookjes laten lezen of horen en ze dan de kenmerken van het sprookje laten opschrijven. Dan heb je kennelijk een literairwetenschappelijk doel en de kans is niet gering dat je leerlingen afhaken. In alle drie de gevallen haken je leerlingen af als je opdringerig pedagogisch bezig bent.

Wie leerlingen wil inleiden tot de *literatuur* doet er goed aan enige woorden van Gerrit Krol ter harte te nemen: 'Voor het waarderen van literatuur heb je een tweeledig talent nodig. Talent om jezelf te leren kennen en talent voor taal. (...) Dit soort mensen is er niet veel, maar wat geeft dat? Hun waarde is er des te groter door en dat is nu net wat hen zo aan de literatuur bindt, ze hebben van tijd tot tijd zelfs kapsones. Dat is hun recht. Dat is het recht van mensen die zeldzaam zijn. Dit lijkt allemaal erg exclusief en iets typisch voor de literatuur, maar geldt voor wiskunde niet hetzelfde? En voor natuurkunde? Wat stelt het onderwijs in deze vakken voor als je het vergelijkt met het werk van bijvoorbeeld Euler en Gauss? Wie heeft dat gelezen? Het mooie van de exacte vakken is dat je ook via minder verfijnde overwegingen al een heleboel begrijpt. Ook al snap je maar een fractie, het is vaak al voldoende, en hetzelfde geldt voor de talen. Het probleem met literatuur, als je erin doceren wilt, is dat je beweegt op het niveau van je illustere voorgangers zelf en dat, als je daartoe niet in staat bent, of de leerling is daartoe niet in staat — *er zo weinig overblijft*. Daarom wordt er zo vaak gezegd dat je er niets aan hebt, aan literatuur, in de maatschappij en dat is dan nog waar ook.'

Met andere woorden: literatuur is niet voor iedereen weggelegd. Dat heeft in principe niks te maken met sociale of intellectuele achtergronden. Ik ben het eens met Maatje (geciteerd bij Griffioen/Damsma): als literatuurcritici, literatuurhistorici en andere professionele deskundigen een tekst als literair waarderen, dan is die tekst ook literair.

*De algemene conferentie der Nederlandse letteren acht het wenselijk dat in de hoogste twee leerjaren van het algemeen vormend en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, naast het bestaande verplichte onderricht in de talen, gelegenheid geboden wordt tot het volgen van een cursus in de literatuur als keuzevak voor het eindexamen. Hiermee wordt bedoeld dat aan de hand van teksten de studie van de Nederlandse literatuur in de ruime kontekst van de wereldliteratuur wordt geplaatst. Deze mogelijkheid van aanvullend literatuuronderwijs blijkt thans noodzakelijk.*

*Resolutie van de Algemene Conferentie der Nederlandse Letteren, najaar 1979*

Dat is volgens mij de enige bruikbare bepaling van wat literatuur is. Je kan het ook een beetje anders zeggen: literatuur, dat zijn de teksten waar een bepaalde groep mensen met elkaar over redetwisten of ze nou wel of niet bij de literatuur horen. Leraren Nederlands horen soms bij die groep en vaak zijn ze min of meer geïnteresseerd in de discussie omdat ze er hun keus door laten bepalen van wat ze lezen op het gebied van fictie. Komen leraren bij dat lezen van aldus als literatuur gedefinieerde teksten iets tegen wat hun van belang lijkt voor hun leerlingen, dan moeten ze er niet die hele discussie van de literaire mandarijnen bijhalen. Ik ben er oprecht van overtuigd dat alleen *voorlezen* helpt als je je leerlingen op de hoogte wilt brengen van jouw literaire voorkeuren. Als het ze niet bevalt wat je voorleest, moeten ze dat dan maar zeggen. Dat kan je ze ook leren. Wat ze ervan oppikken als het ze wel bevalt, daar kun je weinig invloed op uitoefenen.

In ieder geval is literatuur niet heilig. Als je thematisch werkt, zijn alle teksten bruikbaar, fictioneel of referentieel. De lezer, in dit geval de leerling, bepaalt wat hij met die teksten aanwil.

Zo gebruiken de leeskringen van de christelijke plattelandsvrouwen (zie het artikel van Theo Rensman in dit nummer) literatuur omdat die zich bezighoudt met deze tijd, de snel veranderende samenleving en vooral 'de mens van deze tijd'.

Zo heeft eens een havo-klas van mij geestdriftig poëzie van de vijftigers gelezen en besproken om-

dat ze van mij wilden aannemen dat dat een goeie oefening was voor werk dat de meesten later zouden doen: omgaan met mensen die zich eigenaardig uiteten, zoals kinderen, bejaarden, uitgestorvenen, gestoorde. Maar dit is geen vast recept! Met een andere havo-groep was 't vast anders gegaan. Als je je leerlingen wilt leren *niveau te onderscheiden* in soorten fictie, zul je er goed aan doen eerst te kijken of ze dat al niet doen. Het boek van Murdock en Phelps kan je duidelijk maken welke onderscheidingen scholieren maken op het gebied van bijvoorbeeld muziek en kleding. Daar kan je ook wel zonder boek achter komen als je naar je leerlingen luistert. Ze vinden het vaak wel moeilijk om hun voorkeuren te beargumenteren, misschien ook wel omdat ze het niet nodig vinden. Misschien heeft het doel 'leren niveau te onderscheiden in fictionele teksten' wel erg weinig met literatuuronderwijs te maken en veel meer met taalvaardigheid.

Maar goed, als je niveaus wilt onderscheiden, moet je niet kasteelromans vergelijken met 'heuse literatuur': de vergelijking moet gaan over verschillende soorten kasteelromans. Waarom vindt

iemand Asterix beter dan Kuifje of omgekeerd? Wat is het verschil tussen de teksten van de Zangers zonder Naam en die van Speenhoff? De begeleiders van de christelijke plattelandsvrouwen zeggen niet dat Wolkers *beter* is dan positief christelijke romans. Ze gaan ervan uit dat de leden van hun leeskringen die p.c.-romans toch wel lezen; ze willen ze in contact brengen met wat *anders*.

Er is nog een andere manier om met 'literatuur' om te gaan: leerlingen zelf laten schrijven. Meestal hoeft je ze niet eens te *laten* schrijven. Toen ik eens aan mijn leerlingen vroeg, wie er zelf een dagboek schreef en wie er zelf gedichten schreef, was het verbijsterend zoveel als er dat deden; dat waren havo-leerlingen in de vierde klas. Er waren verscheidenen, jongens en meisjes, die graag hun schrijfsels in de klas brachten en erover vertelden. Als leerlingen graag schrijven, moet je ze dan ook nog aan het lezen zetten? Van mij mag het best als je dan maar beseft dat Elsschot heel weinig las. En die wist toch wel wat literatuur was.

#### Noot

- 1 Toen na de oorlog de Nederlandse troepen de school wilden bezetten, hebben leerlingen en leraren hem in brand gestoken. Toen de Nederlanders verdwenen waren, hebben ze hem weer opgebouwd. Deze noot zegt niets over literatuur, maar wel wat over onderwijs.

#### Literatuur

Josien Anker en Jan Boland *Jeugdboeken in de klas* DCN-cahier 7. Wolters-Noordhoff, Groningen 1978  
 Edward Blishen (ed.) *The school that I'd like* Penguin education specials. Penguin, Harmondsworth 1969  
 J. Griffioen 'Voorlezen' in: *Levende Talen* 349 (februari 1980), p. 89-98

Jan Griffioen en Harm Damsma *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Tweede, herziene en vermeerderde druk. Wolters-Noordhoff, Groningen 1978  
 Jaap van der Harst 'Literatuuronderwijs en de moderne literatuurwetenschap' in: *Raster* 11, 1979. Dit stuk kreeg ik pas onder ogen toen ik mijn artikel al af had. Ik noem het omdat ik het in grote lijnen eens ben met de visie op literatuur die erin staat.  
 Gerrit Krol 'De literatuur en het plebs' in: *NRC-Handelsblad* 3-4-1980  
 Graham Murdock en Guy Phelps *Mass media and the secondary school* MacMillan, Basingstoke/London 1973.  
 Vertaald als *Jeugd en massamedia* Stafleu, Leiden 1976  
 Frank Whitehead *The disappearing dais. A study of the principles and practice of English teaching* Chatto and Windus, London 1966