

in onderwijsvernieuwingen en die vooral de leerling centraal stellen bij het literatuuronderwijs biedt dit boek echter niets 'nieuws'. Zij zullen zich soms geïrriteerd voelen over de belerende toon en zich afvragen of de empirische literatuurwetenschappers wel weten hoe het vaak in hun literatuurlessen toegaat: alle genoemde voorstellen worden op de school waar ik werk bij voorbeeld al jaren in praktijk gebracht. Zoals Kees Fens onlangs in *De Volkskrant* schreef dat het hem liever was dat een leerling zei: 'Ik vind dit boek prachtig' in plaats van een uiteenzetting te geven over de kenmerken van het Naturalisme, zo vergaat het veel leraren (althans in mijn omgeving). Dat de structuuranalyse in schoolboeken als *Ik heb al een boek* een zeer belangrijke, en voor mij noodzakelijke, aanvulling vormt op de *niet*-hermeneutische didactiek, maar geen zaligmakende 'lesvuller' is, is daarbij een gegeven.

Kortom, iedereen die variatie wil aanbrengen in zijn literatuurlessen moet dit boek aanschaffen. Voor degenen die al jaren 'empirisch' bezig zijn in de les is het wachten op volgende publikaties. Het empirisch literatuuronderzoek zal de link naar de didactiek blijven leggen en hopelijk komen daardoor in de toekomst meer nieuwe ideeën naar voren.

FORUM

Eus Schalkwijk: Het literatuurboek en de verschraling van het literatuuronderwijs

Veruit de meeste docenten gebruiken voor het literatuuronderwijs een leerboek. Het meest gebruikte soort literatuurboek is de literatuurgeschiedenis annex bloemlezing. Ik wil een aantal literatuurdidactische kanttekeningen plaatsen bij de wijze waarop de docenten dit type literatuurboek gebruiken. Uit mijn dissertatie-onderzoek 'Het functioneren van het literatuurboek Duits' (november 1990) blijkt namelijk dat de meeste docenten de volgorde van het boek volgen (en de literatuurgeschiedenis dus chronologisch behandelen) en dat zij, conform de opbouw van het boek, eerst de literaire informatie aan de orde stellen, alvorens deze aan de hand van een karakteristieke tekst te illustreren. In sommige gevallen leidt de invloed van het literatuurboek tot verschraling van het literatuuronderwijs. Deze verschraling is het sterkst merkbaar bij twee aspecten: de moderne literatuur wordt voornamelijk uit tijdgebrek door lang niet alle docenten behandeld en de tekstfragmenten, als ze al behandeld worden, worden eenzijdig vanuit de eerder aangeboden literaire informatie geëxploiteerd en slechts zelden mede vanuit de leeservaringen van de leerlingen.

Chronologie doorbreken

Bijna alle literatuurboeken voor Nederlands en de moderne vreemde talen bieden de literatuurgeschiedenis chronologisch aan. Dit gebeurt omdat in de optiek van de auteurs elke nieuwe periode respectievelijk stroming een reactie is op de voorafgaande. Derhalve zou de latere periode/stroming voor leerlingen niet inzichtelijk zijn zonder behandeling van de voorafgaande. Veel docenten beginnen daarom met de litera-

tuur van de middeleeuwen, dan wel met de literatuur van een iets latere periode/stroming.

De literatuur van een dergelijk vroege periode moet voor leerlingen iets vreemds zijn. Zij lezen immers in hun vrije tijd (strip)boeken die bijna uitsluitend in de modernste tijd of in de toekomst spelen. Een docent die de literatuur niet als iets afstandelijks wil presenteren, doet er verstandig aan van de leesgewoonten van de leerlingen uit te gaan. Dit betekent onder andere aansluiten bij de literatuur die leerlingen al gewend zijn te lezen en dat is in 99 procent van de gevallen de moderne literatuur. Dit geldt overigens ook voor de docent zelf. Het boek dat de docent voor zijn verjaardag krijgt, dan wel dat hij zelf in de boekhandel koopt, zal in veruit de meeste gevallen ook een boek uit de moderne literatuur zijn. Alleen de docenten die een voorliefde voor eerdere perioden/stromingen hebben (bij voorbeeld omdat dat het onderwerp van hun doctoraalscriptie was), zullen eerder geneigd zijn in een andere periode te grasduinen.

Ten onrechte kiezen de docenten niet voor de moderne literatuur als startpunt voor de behandeling van de literatuurgeschiedenis. Leerlingen kunnen een boek als *Van lieverlede* van Mensje van Keulen of een boek als *Ik (Ali)* van Günther Wallraff uitstekend begrijpen zonder eerst *Van den vos Reynaerde* of het *Hildebrandslied* gelezen te hebben! Verbanden – en ik doel niet alleen op literairhistorische verbanden – tussen op elkaar aansluitende perioden kunnen ook uitstekend omgekeerd chronologisch behandeld worden. Juist een goed inzicht in het bekende – de moderne literatuur – kan de interesse van de leerling voor het nog onbekende – de oudere literatuur – wekken. Het is voor de docent toch niet moeilijk en voor leerlingen toch inzichtelijker om bij voorbeeld met de behandeling van 'romantiek' bij het alom bekende Jan-van-Veen-candlelight-gedicht te beginnen, om vervolgens de sporen terug te volgen tot aan de Romantiek?

Teksten lezen

Omdat in bijna alle literatuurboeken de literatuurgeschiedenis het ordeningsprincipe vormt, doen de tekstfragmenten en gedichten dienst als illustratie van de eerder door het leerboek en de docent aangeboden literaire informatie. De

leerlingen moeten vervolgens veelal uit de tekst 'de vijf kenmerken van de Romantiek' halen. Hierdoor ontstaat het gevaar dat de leerlingen niet de kans krijgen de tekst als tekst te lezen. De leesreacties van de leerlingen worden te veel gestuurd vanuit de literaire informatie.

Waarom schenken wij als docenten aandacht aan het literatuuronderwijs? In het algemeen toch in de hoop dat leerlingen blijven dan wel gaan lezen (vanuit welke motieven dan ook)? Het uitgangspunt is dus het lezen van teksten. Veel, met name oudere, teksten zijn niet volledig te begrijpen door het tijdgebonden karakter. Daarom geven de literatuurboeken en docenten achtergrondinformatie (literairhistorische, sociaal-politiek-economische informatie, enzovoort). De vraag is echter op welk moment deze informatie het best aangeboden kan worden. Aansluiten bij het natuurlijke leesproces lijkt ook hier het meest raadzaam, opdat de leerlingen het terechte gevoel krijgen dat lezen niet per definitie moeilijk hoeft te zijn. Ook wij als ervaren lezers zoeken niet eerst alle achtergrondinformatie in een bibliotheek op alvorens het boek te lezen. Pas als het boek ons 'grijpt' zijn wij bereid ons in verdere achtergronden te verdiepen. De leerling moet het gevoel krijgen dat wanneer hij een boek uit de bieb heeft gekozen, het leesproces direct kan beginnen. De leerling wordt dan als lezer serieus genomen. Dat is niet het geval wanneer de docent vooraf alle informatie geeft, die hij zelf ook bijeen heeft moeten scharrelen! Ook de docent kan een boek pas goed interpreteren als hij de nodige achtergrondinformatie (meestal na het lezen) op een rijtje heeft. Docenten die dit bestrijden, moeten zich maar eens afvragen, waarom de modernste literatuur – afgezien van de invloed van het literatuurboek – in de klas nauwelijks behandeld wordt. Mijn idee is dat dit nauwelijks gebeurt, omdat deze literatuur nog niet voldoende 'in kaart gebracht' is en de literatuurboeken – maar ook de docenten – er derhalve weinig tot geen aandacht aan schenken: men begeeft zich niet graag op glad ijs!

In de meest extreme gevallen kan het centraal stellen van de literaire informatie leiden tot het volledig achterwege blijven van het lezen van de teksten. De impliciete (soms zelfs expliciete) boodschap aan leerlingen is in die gevallen: 'Dat hadden we allemaal uit de tekst kunnen halen, als we tijd genoeg hadden gehad

voor het lezen van de tekst; lees het maar voor je lijst.'

Ik pleit ervoor eerst de tekst te laten lezen en kort te bespreken, om pas daarna de noodzakelijke literaire achtergrondinformatie te geven. Uiteraard kan in incidentele gevallen korte informatie voor het lezen van de tekst noodzakelijk blijken te zijn.

Op een onlangs gehouden congres voor docenten Duits legde ik de 55 aanwezige docenten een 'anoniem' gedicht voor. Zij moesten vragen beantwoorden met betrekking tot de parafrase, het thema, de sfeer, eventuele associaties en het rijmschema van het gedicht. Bovendien moesten zij aangeven wie de auteur was en uit welke periode het gedicht stamde. Slechts 3 docenten wisten Goethe als de juiste auteur te noemen. De 'Romantik' werd wel door het merendeel van de docenten als juiste periode genoemd. Mijn vraag had tot doel twee vragen op te roepen.

Ten eerste: als docenten 'eisen' wij regelmatig van leerlingen dat zij bepaalde stromingen/periodes kennen en dat zij de bijbehorende feiten in 'nieuwe' teksten kunnen benoemen. Wij, als ervaren lezers, blijken dit nauwelijks te kunnen. Pas het noemen van de auteur en de stroming roept verdere interpretaties op. In hoeverre mogen wij dit dan wel van de leerlingen verlangen?

Ten tweede: veel docenten zijn van mening dat leerlingen bij voorbeeld een gedicht pas kunnen lezen en erover kunnen praten als zij op de hoogte zijn van de zogenaamde relevante literaire informatie (kenmerken stromingen, biografische informatie auteur, enzovoort). Het kleine experiment met de docenten Duits toont aan dat er al zinvol over een gedicht gesproken kan worden, vóór het geven van dergelijke informatie. Waarom bieden de docenten dan meestal toch eerst de literaire informatie aan?

Voor alle duidelijkheid wil ik opmerken, dat ik niet van mening ben dat de literatuurgeschiedenis per definitie waardeloos is. Ter verdieping (en dus niet ter sturing) van het leesproces zou de literaire informatie echter op het meest functionele moment moeten worden ingezet en dat is volgens mij na de eerste lezing van de tekst.

Wie mijn kritiek deelt, hoeft nog niet de huidige literatuurboeken in de kast te laten staan en te wachten op nieuwe boeken. Ook het huidige literatuurboek leent zich voor de 'nieuwe' aanpak. De docent moet het aandurven de precieze volgorde van het boek los te laten. In de bestaande boeken is het zonder meer mogelijk met de moderne literatuur te beginnen. Na de Tweede Wereldoorlog begint immers ook voor de literatuur een nieuwe periode: het ideale startpunt voor de behandeling van de moderne literatuur. De precieze volgorde per hoofdstuk moet ook losgelaten worden. Na een eventuele korte *warming up* wordt eerst de tekst gelezen en behandeld. Vervolgens wordt, indien gewenst, biografische informatie aangeboden en worden andere teksten of tekstfragmenten op dezelfde manier gelezen en behandeld. Daarna wordt met de leerlingen de literaire informatie uit het boek doorgenomen en wordt er op de eerder gelezen teksten teruggegrepen. Dit laatste ter verdieping van het leesproces.

Werkwijzen

Tot nu toe heb ik bijna uitsluitend gesproken over de volgorde van lezen en behandelen van teksten en literaire informatie. Er is nog niet gesproken over wat de inhoud van de tekstbehandeling zou kunnen zijn. Aangezien veruit de meeste literatuurboeken ook hier de docenten in de kou laten staan, wil ik kort spreken over twee werkwijzen voor de behandeling van literatuur, die elkaar aanvullen. Beide werkwijzen zijn gericht op de verhoging van de literaire competentie van de lezer/leerling. Literaire competentie is het vermogen literaire teksten adequaat te lezen en te weten welk type literaire teksten je in een bepaalde situatie leest en waarom juist dat type. Om dit te kunnen, moeten de leerlingen leren op hun eigen leesproces te reflecteren. Daartoe kunnen zowel tekstbestuderende als tekstervarende inhouden aan de orde gesteld worden.

De eerste werkwijze is de leerlingen de werking van literatuur te laten ervaren. Dit kan bij voorbeeld gedaan worden door de leerlingen een tekst aan te bieden met een open einde of een tekst met een thema dat bij hun ervaringswereld aansluit. De leerlingen wordt vervolgens gevraagd te vertellen hoe zij denken dat het verhaal verder gaat of hoe zij in een soort-

gelijke situatie zouden reageren. Het doel van deze – reeds lang bekende – werkvormen is de leerlingen te laten zien dat de teksten, die voor ieder van hen gelijk is, verschillende reacties kan oproepen. Hoe kan het bij voorbeeld dat ik als redelijk ervaren lezer een boek als *De naam van de roos* van Umberto Eco al vier keer na amper honderd pagina's aan de kant leg, terwijl een even ervaren andere lezer het boek al vier keer helemaal gelezen heeft? Een leerling die bij het kiezen van boeken voor de lijst geen bewuste keuze maakt, loopt regelmatig tegen teleurstellingen aan: 'Ik vond het maar een saai en slecht boek.' Wanneer hij dankzij het literatuuronderwijs meer inzicht krijgt in de eigen leessmaken en -verwachtingen kan een deel van deze teleurstellingen voorkomen worden. Hij zal immers een boek dat bij voorbeeld over sport gaat, aan de kant leggen, omdat hij 'uit ervaring' weet dat hij dit type boeken niet leuk vindt. Wanneer een leerling een aantal keren achter elkaar wel een bij hem passend boek heeft kunnen vinden, zou zijn algemene leesbereidheid wel eens kunnen toenemen.

De tweede werkwijze is de leerlingen te laten ervaren hoe een schrijver te werk gaat. Meer inzicht in het ambacht van de schrijver maakt de leerlingen weliswaar niet tot schrijvers, maar hopelijk wel tot betere lezers. De achterliggende idee is dat leerlingen gevoeliger worden voor de intenties van de schrijver, waardoor hun leeservaringen verdiept kunnen worden. Het laten ervaren van de werkwijze van de schrijver kan bij voorbeeld gedaan worden door een bestaand gedicht in prozavorm aan te bieden. De leerlingen moeten vervolgens de oorspronkelijke tekst reconstrueren. Het op het bord laten schrijven van enkele van elkaar afwijkende 'oplossingen' leert de leerlingen dat een dichter, net als zij, heel bewust bepaalde woorden op een aparte regel zet om daarmee een bepaald effect te bewerkstelligen.

Bovenstaande voorbeelden laten slechts één kant van het literatuuronderwijs zien. Binnen mijn opvattingen passen echter ook heel goed lessen waarin de docent sterk tekstbestuderend bezig is en bij voorbeeld de verschillende vormen van perspectief behandelt.

Het literatuuronderwijs kan effectiever worden als de literatuurgeschiedenis omgekeerd-chronologisch wordt behandeld en de teksten

vóór de behandeling van de literaire informatie worden gelezen. Om de literaire competentie van leerlingen te verhogen kunnen de twee werkwijzen worden gevolgd. Op zo'n manier kan de verschraving van het literatuuronderwijs worden tegengegaan.

Literatuur

Schalkwijk, E.V., *Het functioneren van het literatuurboek Duits. Een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van HAVO/VWO-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken*. Nijmegen, 1990. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.