

RECENSIE

Tom Oud: *Op niveau literair* geen belevenis

Drs. B. Jager, R.A.J. Kraaijeveld & M. Mulder-Damsma, *Op niveau literair*. Zutphen, Thieme, 1994.

Leerlingenboek 4/5 HAVO, 256 blz. f 62,90.

Leerlingenboek 4 VWO, 160 blz. f 47,15.

Docentenboek 4/5 HAVO, 45 blz. f 15,65.

Docentenboek 4 VWO, 36 blz. f 15,65.

Traditioneel richtten schoolboeken op het gebied van literatuur zich op kennis van en inzicht in literatuurgeschiedenis en stilistiek; later kwam er ook aandacht voor analyse van verhalen en gedichten. Traditionele schoolboeken voor de bovenbouw besteden weinig aandacht aan de beleving van de tekst door jeugdige lezers en de raakvlakken tussen de tekst en hun wereld. Toch zullen veel docenten de waarde ervan inzien en er in de les ook naar toe proberen te werken.

Af en toe bieden auteurs ruimte aan dit proces dat kennelijk moeilijk vanuit schoolboeken te sturen is. Sommigen gaan daarin ver. De literatuurles zou zelfs ondergeschikt gemaakt kunnen worden aan doelen die met persoonlijkheidsvorming te maken hebben. De reflectie naar aanleiding van de gelezen tekst gaat verder dan de pure tekstbeleving: niet meer de reactie van de lezer op de tekst staat centraal, maar de persoonlijkheid van de lezer (Mulder, 1992). Het is niet toevallig dat de afdeling preventie van de RIAGG in Groningen deze aanpak heeft ondersteund.

Met alle sympathie die je voor deze benadering kunt hebben, kun je moeilijk verwachten dat een schoolboek als *Op niveau literair* hierin mee zal gaan. Uitgevers mikken op een behoorlijk marktaandeel en zullen voorzichtig omgaan met alles wat sterk van het gemiddel-

de afwijkt. Maar toch, in het voorwoord van *Op niveau literair* staat: 'De presentatie [van de literatuurgeschiedenis] is thematisch en sterk gericht op beleving.' Ook in de afdeling verhaalanalyse '...speelt de tekstbeleving een belangrijke rol.' Aangezien ook rekening gehouden wordt met '...de suggesties uit het CVEN-rapport' zou men de indruk kunnen hebben dat hier een literatuurboek gepresenteerd wordt dat zijn tijd vooruit is of op zijn minst de ontwikkelingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bijhoudt. De auteurs zelf noemen het '...aangepast aan de eisen van het moderne onderwijs.' Of hier ook bedoeld wordt op zelfstandig leren in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs, is niet duidelijk. Aan de veranderingen die eraan komen in de Tweede Fase worden in de inleiding van de docentenboeken slechts enkele woorden gewijd. Hierin gaat het alleen om de modulaire opzet die 'vooralsnog niet relevant' genoemd wordt.

Ik zal proberen vast te stellen in hoeverre *Op niveau literair* modern is: of het voldoet aan de CVEN-eisen op het gebied van de beleving en of het geschikt is voor zelfstandig leren in de Tweede Fase.

Beschrijving

Ik heb gebruik gemaakt van de leerlingenboeken *Op niveau literair* 4/5 HAVO en 4 VWO en de bijbehorende docentenhandleidingen. Deze boeken kunnen naast *Op niveau taalvaardig* gebruikt worden. Deel 4/5 HAVO heeft bijna 250 bladzijden, deel 4 VWO ruim 150. Dezelfde auteurs zijn voor beide delen verantwoordelijk.

De opbouw komt overeen: een afdeling 'Literatuurgeschiedenis' omvat de helft van beide boeken. Hiervan vormt de moderne literatuur het leeuwedeel: in het HAVO-deel wordt de geschiedenis tot 1918 kort samengevat, in het VWO-deel moet de oudere literatuur wachten tot 5/6 VWO. In deze afdeling is de literatuur niet chronologisch geordend. De auteurs proberen de leerlingen te motiveren door niet met de middeleeuwen, maar met de Tweede Wereldoorlog te beginnen. In 4 VWO komt alleen poëzie en proza van na 1945 aan de orde, in 4/5 HAVO komt ook het interbellum nog aan de beurt. In dit deel wordt bovendien de literatuur van voor 1918 in enkele bladzijden samengevat.

Daarna volgt de afdeling 'Genreleer' die vooral in het HAVO-deel uitgebreid is: 36 bladzijden genres uit poëzie, proza en drama met tekstvoorbeelden.

De derde afdeling is 'Verhaalanalyse'. Deze afdeling maakt in het HAVO-deel een zeer complete indruk; voor de vwo-leerlingen verdelen de auteurs de analyse over 4 vwo en 5/6 vwo. Zowel HAVO- als vwo-leerlingen moeten tekstervaring en tekstbestudering verzamelen in een leesdossier.

De vierde afdeling is 'Stilistiek'. In ongeveer 20 bladzijden komen in ruim 20 paragraafjes veel stilistische begrippen aan de orde.

De laatste, korte, afdeling is 'Poëzieanalyse'. Hierin wordt een stappenplan om gedichten te analyseren gepresenteerd.

Tenslotte zijn er lijsten met auteurs en titels en een register. Deel 4 vwo bevat nog een 'Begrippenlijst epische genres'.

De docentenboeken tellen ongeveer 40 bladzijden. In ongeveer vijf bladzijden worden de vijf afdelingen verantwoord. Daarna geven de auteurs per afdeling een verantwoording van teksteuze en opdrachten, uitwerkingen van de opdrachten en een aantal praktijktips.

De lesboeken zijn voorzien van illustraties in kleur en zwart-wit die beter zullen aansluiten bij de smaak van de leraar dan bij die van leerlingen. De typografie ziet er ook nogal traditioneel uit.

Benodigde tijd

Beide lesboeken maken een complete, zelfs overcomplete, indruk. Volgens het CVEN-rapport zou, inclusief de vrije ruimte, maximaal 45% van de lestijd aan literatuur besteed mogen worden. In de havo-afdeling betekent dit uitgaande van maximaal vier wekelijkse lessen maximaal 100 uur over twee jaar. Daarvoor bevat deel 4/5 HAVO ruim voldoende materiaal. De docent zal moeten kiezen. Dat is op zich geen probleem, maar je loopt het risico van een onevenwichtige aanpak. Het docentenboek geeft hier geen steun. Het zelfde probleem kan zich bij 4 vwo voordoen: maximaal ongeveer 45 lessen voor een heel boek.

Het is op zich niet erg dat er veel materiaal beschikbaar is, maar ik ben bang dat er voor een uitgebreid literatuurboek in de Tweede Fase geen plaats meer is. Omrekenen van het CVEN-percentage lestijd voor literatuur naar

beschikbare studielast in de tweede fase is nog speculatief, maar het lijkt erop dat het lezen voor de literatuurlijst een groot deel van de beschikbare studielast zal opslokken. Wat moet je dan nog met een boek van deze omvang en prijs?

Zelfstandig leren

Ik ben me er van bewust dat ik bij bovenstaande afweging uitga van een traditionele lessituatie: de docent behandelt een stukje theorie en enkele voorbeelden, de leerlingen passen aan de hand van vragen en opdrachten de theorie toe, deels in de vorm van huiswerk; de antwoorden worden vervolgens besproken. Dit is de aanpak waar het boek toe uitnodigt. Teksten worden steeds voorafgegaan door theorie en gevolgd door vragen en opdrachten, die vaak op details gericht zijn. Dit is een heel gestructureerde aanpak waar vooral de docenten voordeel van kunnen hebben als zij streven naar hanteerbaarheid en overzichtelijkheid. Voor de leerlingen betekent het natuurlijk ook dat zij precies weten wat de docent wil. Maar: anno 1995 is zelfstandig leren meer geworden dan een hobby van enkelingen of een voorbijgaand modeverschijnsel: het is de hoeksteen van nieuw onderwijsbeleid dat vorm gaat krijgen in de Tweede Fase. De hervormingen die hiervoor op stapel staan, raken immers niet alleen de structuur van de bovenbouw HAVO/vwo maar vooral ook de manier van werken. De docent zal immers meer begeleider worden, de leerling zal, alleen of in groepjes, meer zelf moeten onderzoeken. Dat zal zeker gevolgen hebben voor vorm en inhoud van de schoolboeken.

Is *Op niveau literair* geschikt voor het zelfstandig leren in de Tweede Fase? Ik vrees van niet. Het gaat mij daarbij niet zozeer om de leerstof. Belangrijker is de rolverdeling tussen leerlingen en docenten. Ideaal gezien wordt de docent de begeleider van het leerproces van de leerling. Dat vraagt een andere instelling van docenten en leerlingen en een andere manier van met de stof omgaan. De leerlingen die geconfronteerd worden met bijvoorbeeld een groep schrijvers uit een bepaalde periode moeten meer kunnen dan reproduceren wat in de bijbehorende theorie staat. Ze moeten meer kunnen dan de vragen bij de voorbeelden beantwoorden. Ze moeten zich bewust

zijn van hun leerdoel en begeleid door de docent de route naar dat doel bepalen en vervolgens afleggen. Voor vergelijkbare situaties is een vergelijkbare strategie gewenst, niet een rijtje incidentele vragen. *Op niveau literair* heeft een aanpak die geen rekening houdt met de rol van de leerling en de rol van de docent die in de Tweede Fase gevraagd wordt. Sterker nog: in deze boeken worden de oude patronen op het gebied van rolverdeling tussen leerling en docent grotendeels bevestigd.

Een kleine nuancering op het gebied van zelfstandig leren is op zijn plaats. Je mag met name van een literatuurdocent een zekere voorbeeldfunctie verwachten. Goede docenten kunnen literatuur voor leerlingen laten leven. Zij zullen daarbij soms flinke stukken van de les vertellen. Ook zullen zij een voorbeeld moeten zijn bij oordeelsvorming. Dit is ook een uitgangspunt als ik in de klas met literatuur bezig ben. Dat neemt niet weg dat leerlingen zelf sterker verantwoordelijk gemaakt moeten worden voor hun eigen werk. De docent moet natuurlijk niet verdwijnen, maar wel een stap terug doen als je tenminste uitgaat van het traditionele beeld van docenten die de lessen zelf vullen. Maar ook van een geleidelijke overgang van geleid via begeleid naar zelfstandig is in het deel voor 4 en 5 HAVO, dat een periode van bijna twee jaar beslaat waarin de zelfstandigheid van de leerling zou moeten toenemen, niets te merken. Enkele voorbeelden ter illustratie. In opdracht 4 (p. 26) staat de volgende vraag:

De 'held' van *De avonden* is Frits van Egters. Waarom staat in deze zin 'held' tussen aanhalingstekens?

Afgezien van de vraag of een roman altijd een held moet hebben, de vraagstelling suggereert zoiets, kunnen we ons afvragen wat de doelstelling achter deze vraag is. Willen de auteurs dat de leerlingen hier hun eigen ideeën over helden en antihelden vormen of minimaal expliciteren? Dan zou de bedoeling van de vraag passen binnen zelfstandig leren. Of willen zij dat de leerlingen goed hebben opgelet toen een medeleerling naar aanleiding van pagina 23, waar in de inleiding van het fragment ook al 'held' staat, aan de docent vroeg naar de reden van de aanhalingstekens? In het laatste geval zou het om pure reproductie gaan.

Zo zijn er meer voorbeelden te vinden. In opdracht 5 (p. 30) bijvoorbeeld:

Is de conclusie juist dat Osewoudt uit *De donkere kamer van Damokles* door de oorlog verandert?

Het lijkt alsof deze vraag uitnodigt tot een conclusie van de leerlingen, tot je in de tekst na het romanfragment leest: 'Als er geen oorlog geweest zou zijn, zou Osewoudt een brave winkelier gebleven zijn...' Helaas komt dit bedekte reproduceren vaker voor. Op pagina 102 bijvoorbeeld staat het antwoord op de opdracht:

Leg uit dat de stijl van *Bint* past bij de ideeën van Bint.

ongeveer 20 regels hoger. Wat verwachten de auteurs van HAVO-leerlingen? Kennelijk dat zij in staat zijn te reproduceren. Conclusies betreffende de boeken die aan de orde worden gesteld, staan al in de in- of uitleiding van de fragmenten.

In het vwo-deel is dit iets anders aangepakt. De richting is door de auteur bepaald, maar de leerlingen hebben hier en daar wat meer inbreng. De keuze van de teksten is niet erg afwijkend van het HAVO-deel. Soms komen opdrachten sterk overeen, de vraag bijvoorbeeld naar de ondertitel van *De avonden*: in het HAVO-deel heet *Een winterverhaal* 'ironisch' te zijn, in het vwo-deel 'dubbelzinnig'.

Leg uit dat het beschrijven van de ouders op afstand de tragiek van het verhaal verhoogt. (blz.58)

Mogen de leerlingen ook iets anders met het fragment uit *Kort Amerikaans* doen? En wat te denken van:

Wordt er ook iemand op het matje geroepen? Zo ja, wat is de kritiek?

Al deze vragen hebben eigenlijk maar een doel: controleren of leerlingen iets gezien hebben. Een strategie waarbij leerlingen bijvoorbeeld bij een fragment het motief moeten beschrijven dat hun het meest opgevallen is (waarbij de docent hoopt dat alle relevante motieven in groepjes of in een klasgesprek aan de orde komen en zonodig aan het eind

zelf een aanvulling verzorgt) ontbreekt geheel. Op die manier pak ik dat vaak aan. De auteurs komen niet verder dan:

Beschrijf de relatie tussen Rosa en Douwe. Spelen rolpatronen daarin een rol?

Een zinvolle opdracht naar aanleiding van *En dan is er koffie*. Zinvol, omdat de opdracht open is. Zo'n opdracht zou je bij meer fragmenten kunnen gebruiken. Door de toegevoegde vraag sturen de auteurs enigszins, maar niet zo storend als in het HAVO-deel vaak voorkomt.

Ook in de andere afdelingen blijkt dat de auteurs meer gericht zijn op het vergroten van de kennis dan op het aanleren van (zelfstandig te gebruiken) vaardigheden. De literatuurgeschiedenis is door de thematische keuze van de besproken werken redelijk uitdagend voor de leerling. Maar wat te denken van 19 bladzijden gewijd aan verschillende vormen van epiek in de afdeling 'Genreleer' (in het HAVO-deel)? Hierbij is het aantrekkelijk maken van de leerstof door een thematische aanpak kennelijk niet meer nodig, het gaat nu om leerstof! De afdeling 'Stilistiek' is nog beter uit het hoofd te leren. Het is alleen de vraag of leerlingen de *enumeratie* of de *hyperbool* herkennen als ze die zes weken later in een tekst tegenkomen. Ook voor afdelingen als 'Stilistiek' en 'Genreleer' is een andere, meer zelfstandige, didactiek mogelijk waarbij ze niet meer een aparte afdeling vormen, maar toegepast worden bij het lezen.

De opbouw van het boek in vijf afdelingen levert een extra probleem op. In de afdeling 'Literatuurgeschiedenis' worden termen uit genreleer en verhaalanalyse zonder verdere toelichting of verwijzing naar de betreffende afdeling gebruikt. De docent kan hier niet gemist worden.

Toch zelfstandig?

Toch is het niet allemaal traditioneel. De afdelingen 'Verhaalanalyse' en 'Poëzieanalyse' sluiten wat beter aan op 'de eisen van het moderne onderwijs', zoals de auteurs het zelf formuleren. Op twee manieren steken deze afdelingen uit boven de rest. In de eerste plaats proberen de auteurs leerlingen te leren omgaan met verhalen en gedichten. Naast theorie is er nu ook plaats voor het zelfstandig benaderen van

teksten. Dat moet ook wel omdat de leerlingen zelfstandig aan hun boekenlijst moeten werken. *Tekstbeleving* en *tekstbestudering* worden van elkaar gescheiden en in het hoofdstuk 'Leesdossier' gecombineerd met 'Achtergrondinformatie'. Wat mij betreft hadden de auteurs de teksten nog wel meer ruimte mogen geven ten koste van de theorie zodat er nog meer gelegenheid zou zijn voor zelfstandig analyseren, maar de basis is aanwezig.

Beleving

Dat geldt ook voor het tweede moderne element: aandacht voor de beleving van de tekst door de leerlingen. De auteurs pretenderen hier bij 'Literatuurgeschiedenis' al veel aandacht aan te besteden. Ik heb hierboven aangegeven dat ze daarin niet geslaagd zijn. Veel opdrachten staan de beleving zelfs in de weg. De afdeling 'Verhaalanalyse' bevat een hoofdstuk 'Tekstbeleving', waarin het beoordelen, de eigen literatuuropvatting (dat is nogal wat voor 4 HAVO) en de persoonlijke reactie centraal staan. Ik vind aandacht voor deze onderdelen van wezenlijk belang omdat leerlingen op deze wijze geholpen kunnen worden een brug te slaan tussen de tekst en hun persoonlijke ervaringen. Voor het afronden van het leesproces is deze brug onmisbaar. Ik ben me er van bewust dat aandacht voor tekstbeleving aan de ene kant wezenlijk is, maar ook moeilijk in de literatuurlessen verwerkt kan worden. Elke poging is interessant, maar niet elke poging is geslaagd.

De auteurs van *Op niveau literair* blijven in hun poging steken. Dat wordt volgens mij veroorzaakt, doordat zij te veel vanuit het perspectief van de leraar blijven kijken en te weinig de leerling voor zich zien. Dat is te zien aan het tijdstip waarop de beleving wordt geïntroduceerd. Tekstbeleving is zo wezenlijk dat je aandacht hiervoor niet kunt uitstellen. Je zult vroeg in de vierde klas met die beleving aan de slag moeten al is het alleen maar omdat je wilt dat leerlingen op tijd aan hun boekenlijst, leesverslagen, leesdossier beginnen. Leerlingen wachten met het beleven van de tekst niet tot de docent er aan toe is. Een ander voorbeeld: is het verstandig om het oordeel van leerlingen meteen te vergelijken met het oordeel van critici en te vragen naar hun eigen literaturopvatting? Dat lijkt mij eigen-

lijk het eindniveau. Reflectie van leerlingen op hun eigen leesgedrag en leesverwachtingen is prima, maar laat ze dat op hun eigen niveau doen. Dan heeft het met beleving te maken.

Daarnaast ontbreekt er iets in de didactiek. Er wordt aan leerlingen gevraagd hun mening te geven, maar er gaat niets aan vooraf. Een globaal oordeel (stom, spannend) kan een leerling wel geven, maar als je om toelichting vraagt, blijkt dat veel leerlingen grote moeite hebben met de vraag waarom ze die mening hebben. Een deel van dat antwoord komt uit het boek, het andere deel komt uit de leerlingen zelf. Als je echt geïnteresseerd bent in de lees- of literatuurbeleving van leerlingen, zul je aandacht moeten besteden aan het oefenen met reflecteren. Leerlingen hebben veel moeite met vragen uit *Op niveau literair* als:

Heeft het onderwerp je aan het denken gezet?, of: Ben je door het lezen van mening veranderd?, of: Hebben de gebeurtenissen bepaalde gevoelens bij je opgeroepen?

Het zijn uitstekende vragen, die je bij ieder boek door de leerling aan zichzelf moet laten stellen, maar ze zijn voor veel leerlingen te globaal en vrijblijvend. Als je het antwoord op deze vragen probeert te bereiken door praktische oefeningen, bijvoorbeeld in de vorm van korte schrijfopdrachten, raken de leerlingen meer betrokken. In mijn sectie hebben we ervaring opgedaan met deze werkwijze tot tevredenheid van docenten en leerlingen. Mulder e.a. (Mulder, 1992) hebben op dit gebied een aantal ideeën en concrete uitwerkingen op papier gezet.

Een didactisch probleem dat hiermee samenhangt is de dosering van de op de beleving gerichte opdrachten. Vanaf het begin verwachten de auteurs kennelijk dat de leerlingen steeds dezelfde vragenlijst met 40 vragen verdeeld over vijf categorieën doorlopen bij het beoordelen van gelezen boeken. Daarnaast moeten ze voor de argumentatie van het oordeel kiezen uit zeven verschillende soorten argumenten. Wat verwachten de auteurs van leerlingen uit 4 HAVO en 4 VWO? Wat verwachten ze van de begeleidende docent? Ik pleit ervoor om een beoordelingslijst voor boeken te hanteren die mee groeit met de leeservaring van de leerling en al in de onder-

bouw geïntroduceerd wordt. De leerlingen ervaren de verschillende categorieën dan ook eerder als zinvol. Hun vorderingen worden ook voor henzelf zichtbaar doordat de strategie, die aanvankelijk uitmondt in het beantwoorden van vragen, maar bijvoorbeeld in combinatie met schrijfvaardigheid ook kan leiden tot een eigen recensie, mee groeit met wat ze aan kunnen. De docent kan beoordelen of een leerling wat vooruit kan lopen of nog extra oefening nodig heeft. Liever eenvoudig en haalbaar voor iedereen (met extra mogelijkheden voor goede leerlingen) dan een onhaalbaar ideaal.

Een ander punt van kritiek is het beperkte gebruik van belevingsopdrachten bij de voorbeelden van 'Verhaalanalyse'. De verhaalanalyse komt (te?) uitgebreid aan de orde. De voorbeelden worden gevolgd door veel, vaak gesloten, vragen en opdrachten. Soms beginnen de auteurs met een belevingsopdracht, soms eindigen ze ermee, vaak ontbreekt iets dergelijks. Vaak wordt de beleving van de tekst overschaduwd door de vele vragen over inhoud en verteltechniek.

De auteurs besteden erg veel aandacht aan secundaire literatuur. Vaak zijn voorbeeldfragmenten ingeleid of helemaal vervangen door fragmenten uit recensies of uittrekselboeken. Aandacht voor de rol van secundaire literatuur is goed, maar de auteurs geven niet duidelijk aan wat het belang ervan is. Waar gaat het nu eigenlijk om? Om de beleving van de lezer of om het aanleren van normen die buiten de lezer en het boek liggen? Wat kan secundaire literatuur voor een lezer betekenen? Ik krijg hier weer de indruk dat van de leerlingen meer gevraagd wordt kennis te verzamelen dan zelf een eigen oordeel te vormen. Natuurlijk beslist hier de docent die het boek gebruikt. Aandacht voor beleving werkt pas echt als de beleving van de leerlingen serieus genomen wordt en niet overschaduwd wordt door secundaire literatuur. Ik zorg er altijd voor dat leerlingen de beleving van een boek schriftelijk hebben vastgelegd voor ik ze met secundaire literatuur confronteer. Een deel van de becijfering van literaire opdrachten zou voor de beleving gereserveerd kunnen worden, een ander deel voor het verwerken van secundaire literatuur. Op deze wijze laat je beide benaderingen in hun waarde.

De afdelingen 'Poëzieanalyse' van de beide delen zijn letterlijk gelijk. Alleen de keuze van de gedichten in het slothoofdstukje wijkt enigszins af. Rawie en Lodeizen nemen in het HAVO-deel de plaats in van Herzberg, Achterberg en Slauerhoff.

Deze korte afdeling begint modern: met het presenteren van een stappenplan voor het analyseren van gedichten:

- 1 Globaal lezen;
- 2 Grondig lezen;
- 3 Interpretatie;
- 4 Beschrijving verstechniek;
- 5 Oordeel: persoonlijke waardering.

Deze strategie wordt kort toegelicht. Bij stap 5 verwijzen de auteurs naar paragraaf 2.2 van 'Verhaalanalyse'. Dit zou een mooi voorbeeld van innerlijke samenhang kunnen zijn als duidelijk was welke van de 40 vragen ook voor de oordeelsvorming over gedichten van belang zijn. Aanwijzingen hierover ontbreken in het leerlingen- en het docentenboek.

Een stappenplan voor de aanpak van gedichten is niet nieuw. Het is wel een goed voorbeeld van hoe leerlingen kunnen leren volgens een vaste strategie te werken. De verbanden tussen de onderdelen van de strategie moeten dan wel duidelijk zijn. Ik heb zelf wat moeite om stap 4 zinvol in het rijtje in te passen. De voorbeelden uit het boek geven geen oplossing. In geen van de reeksen opdrachten en vragen naar aanleiding van een gedicht wordt stap 4 meegenomen. Misschien was het zinvoller geweest om stap 1 te splitsen in een beschrijving van de vorm en een globale beschrijving van de inhoud. Stap 4 wordt dan op een minder opvallende plaats ondergebracht.

'Poëzieanalyse' besluit het boek. Toeval of niet, het lijkt of de leerling nu toe is aan wat opener en zelfstandiger opdrachten. De benadering is minder op details gericht, de leerlingen mogen meer zelf kiezen en moeten hun interpretaties met elkaar vergelijken. Ze moeten zelf gedichten zoeken en voorlezen. De leerlingen gaan aan het werk en gelukkig: ze hoeven nu niet bang te zijn dat het goede antwoord al op de vorige bladzijde staat. Maar wat gebeurt er als de docent het hele boek achter elkaar wil doorwerken en het aantal lessen niet goed heeft geteld? En als de leerlingen nu eens liever met deze afdeling willen beginnen?

Wat is nu wijsheid?

Ondanks een aantal pogingen tot vernieuwing (thematische opbouw in de afdeling 'Literatuurgeschiedenis', aandacht voor beleving in afdeling 'Verhaalanalyse' en 'Poëzieanalyse', enige aandacht voor leesdossier en film) is *Op niveau literair* een tamelijk traditioneel schoolboek. Dat komt vooral naar voren in de rolverdeling tussen docent en leerlingen. Het is een boek dat zich op docenten richt. De kennis staat centraal, er is vrijwel geen aandacht voor het leerproces van de leerling.

De opbouw van het boek lijkt overzichtelijk, maar het is moeilijk vast te stellen in welke volgorde je het beste kunt werken. Bovendien werk je daarnaast nog met een taalvaardigheidsmethode. Het docentenboek geeft geen suggesties in de richting van een jaarplanning.

De tekstkeuze lijkt mij verantwoord. De *Diepzee*-waarderingslijst van 1990 en de plaats in de literatuur zijn volgens het docentenboek criteria voor de tekstkeuze geweest. De teksten zijn niet al te modern, Zwagerman staat niet in het register, maar dat is niet zo wezenlijk. Voor de leerlingen valt aan deze teksten genoeg te beleven als de aanpak maar geschikt is.

Op niveau literair is niet de slechtste literatuurmethode, maar de boeken schieten toch op belangrijke punten tekort, zeker als je nagaat dat de auteurs ze zelf 'aangepast aan de eisen van het moderne onderwijs' noemen. In de traditionele lessituatie lijken ze mij misschien nog een paar jaar bruikbaar als er tenminste voldoende tijd in het lesprogramma beschikbaar is.

Het mag duidelijk zijn dat ik er niet voor kies. Het is mijn ervaring dat er een andere benadering van literatuur mogelijk is, die, hoewel nu nog niet verplicht, vlak voor de invoering van de Tweede Fase toch al gewenst is. In deze methode hoort systematische aandacht voor de beleving van de tekst thuis binnen het kader van zelfstandig leren.

Literatuur

Mulder, Jan & Monique Wijffels, *Literatuur & persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam, Vrije Universiteit, Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk, 1992.