

# 4

## LITERATUUR

---

*De deelnemers aan stroom 4 hebben drie thema's uitgewerkt:*

- 1 Hoe kun je binnen het gangbare literatuuronderwijs orde aanbrengen?*
  - 2 Hoe kun je met behulp van teksten verheldering van inzicht verkrijgen in de maatschappelijke werkelijkheid?*
  - 3 Literatuuronderwijs en normale functionaliteit.*
- 

Literatuur. Een mooi woord. Maar de eerste van de stellingen die de stroomleiders als uitgangspunt hadden genomen luidde: *De lezer bepaalt wat hij literatuur vindt*, zodat de naam van de stroom ook, of beter, had kunnen luiden 'werken met teksten die niet strikt zakelijk bedoeld zijn'. Nogal een mond vol, zodat we het toch maar bij 'literatuur' hebben gehouden. Maar de deelnemers waren gewaarschuwd. Als een credo waren hen de negen stellingen toegestuurd. Deze zouden op zichzelf niet het onderwerp van de stroom gaan worden, maar vormden een soort geloofsbelijdenis vooraf, van waaruit het verdere werk in de stroom gebeurde.

De volledige stellingen met toelichting luiden:

*De lezer bepaalt wat hij literatuur vindt.*

Waarom zou het genot van de literaire fijnproever meer exclusief zijn dan het plezier van de lezer van Courts-Mahler? Voor de gewone lezer geldt dat zeker niet. Moet het literatuuronderwijs zich dan toch beperken tot de literaire waarden? Wij vinden van niet.

*Literatuuronderwijs is geen aftreksel van literatuurwetenschap.*

De 'gewone' lezer leest niet op het niveau en de manier van de wetenschapper. Er is tot nu toe niet aangetoond dat 'literair-wetenschappelijk' lezen de leerlingen stimuleert tot meer lezen. En moet niveauverhoging steeds gezocht worden in 'literaire' richting?

*Ieder doet aan fictie; onder 'fictie' verstaan we zoiets als 'speels vorm geven aan je visie op de werkelijkheid', waarbij 'speels' best ernstig kan zijn.*

*Werken met fictie is een vormende activiteit; de vorming kan liggen op het gebied van gevoelens en op het gebied van inzicht.*

Zonder spel wetenschappelijk te bepalen noemen we spel:

- je leven, je ervaringen, je fantasie vorm geven in een taal (je agenda volplakken, kleuren, stoeien, zingen, enz.);
- je ervaringen ordenen door erover te schrijven,

er een 'toneelstukje' van te maken, er een lied over te schrijven, enz.;

- je kijk op de wereld om je heen vorm te geven in een pamflet, een hoorspel, een strip, enz.

Spel is een van de manieren waarop kleine kinderen leren leven. Hoe ouder ze worden, hoe moeilijker ze het vinden om te leren door spel; de school zou ze moeten leren dat te blijven doen of ze het opnieuw moeten leren.

*Leerlingen willen antwoord op de vragen: Wat is er zoal te lezen? Waarom zou ik dit of dat lezen? Hoe kan/moet je fictie lezen?*

Beter dan te verwijzen naar het literatuurboek, lijkt het ons dat de leraar de leerlingen duidelijk maakt waarom hij bepaalde boeken voor hun de moeite waard vindt en die keuze ter discussie wil stellen. Een van de belangrijkste motieven waarom iemand leest, lijkt ons, is ervaringen op te doen, zonder je stoel (of je bed) te verlaten.

*Wie niet leest is niet gek.*

Leerlingen die beweren helemaal niet te lezen, bedoelen vaak dat ze niet lezen wat hun leraar blijkbaar literatuur vindt. Maar ook de leerling die echt nooit leest komt voor. Als de leraar vindt dat ook die leerling moet gaan lezen, moet hij duidelijk kunnen maken, waarom hij het voor die leerling van belang vindt dat die wat minder sleutelt aan zijn brommer, praat met vrienden en vriendinnen, plaatjes draait of puzzelt in plaats van boeken te lezen. Wie bewust blijft kiezen voor platen draaien enz. is niet gek.

*De vraag of leerlingen door onderwijs hun plezier in lezen verliezen, verdient op z'n minst erg veel aandacht.*

De leerlingen willen graag praten over de inhoud van wat zij lezen, maar ze vinden dat hun leesplezier vergald wordt door het zoeken naar formele elementen. Anderzijds zijn er zeker ook leerlingen die blij zijn dat de school ze, al of niet met zachte hand, dwingt een aantal boeken zelfstandig te lezen. Boeken zouden een normaal onderwerp van gesprek in de klas moeten zijn.

*Waardevol onderwijs bestaat niet.*

We bedoelen daarmee dat de leraar die 'het literatuurboek' volgt, kennelijk kiest voor de overdracht van culturele waarden die niet hij en zijn leerlingen, maar de samenstellers van het boek van belang vinden; wij bedoelen er ook mee dat

het beschouwen van formele elementen van een literair werk zonder aandacht te besteden aan de inhoud en de invloed daarvan op lezers, een keus is voor een steriele en onmaatschappelijke omgang met wat een mens wil zeggen. We bedoelen er tenslotte mee dat elke leraar zijn visie ter discussie moet willen stellen voor zijn leerlingen; als hij het niet doet, doen ze het wel buiten hem om. De visie van de leerling staat natuurlijk ook ter discussie.

*Het examendoel 'kennis van en inzicht in de literatuur' dwingt een leraar om duidelijk stelling te nemen, bijvoorbeeld zoals hierboven.*

Dé literatuur, dé kennis en hét inzicht geven veel ruimte om onderwijs in te geven: de leraar moet dus kiezen, de leerlingen ook, en die keuze moeten ze verantwoorden.

Vanuit deze stellingen hebben de drie stroombegeleiders, Koos Hawinkels, Willem Mooijman en Wil van der Veur, drie richtingen gekozen, van waaruit ze, samen met de deelnemers, wilden gaan werken. Het doel was nieuwe mogelijkheden te onderzoeken om samen met de leerlingen de inhoud van teksten te gebruiken om de wereld te verkennen.

**En de leerplanontwikkeling dan?**

Het was natuurlijk niet mogelijk om in de paar dagen die het VON-congres duurde een uitgewerkt leerplan voor literatuuronderwijs te maken. Dat stond al van tevoren vast, dat was ook niet de bedoeling. Immers: 'Leerplannen hebben te maken met mensen, mensen die leren en mensen die onderwijzen. Leraren maken hun leerplannen voor en met hun leerlingen, in elke klas opnieuw'. *Leerplannen maken zal moeten beginnen met nadenken over wat jij als leraar nu eigenlijk met jouw leerlingen stapje voor stapje wil doen in je lessen.* Daar hebben we aan gewerkt gedurende het congres, ieders groep op zijn eigen manier, waarbij het steeds weer ging om de vragen: Waarom is het belangrijk deze teksten te behandelen, waarom op deze manier?

De literatuurstroom was erg groot (41 deelnemers). Er is gewerkt in drie subgroepen. De groep van Koos wilde aangeven hoe je binnen het gangbare literatuuronderwijs orde kan aanbrengen, de groep van Willem wilde de inhoud van een tekst gebruiken om te komen tot verheldering van in-

zicht in de maatschappelijke werkelijkheid; de groep van Wil tenslotte wou aan de slag gaan met het accent op normale functionaliteit.

De deelnemers kozen op basis van de voorinformatie voor een van de drie groepen, die verder vrijwel autonoom hebben gewerkt. De eerste en tweede congresdag is er nog wel aan elkaar verslag uitgebracht, maar omdat deze rapportage voor de subgroepen geen duidelijke functie had en iedere groep toch weer in tijdnood kwam, is dat later niet meer gebeurd.

Het conferentieverslag bestaat dan verder ook uit drie afzonderlijke delen, en omdat van de subgroep van Willem het gemakkelijkst een afgerond verhaal te maken was, neemt dat verslag de grootste plaats in. Van de andere twee subgroepen zullen we alleen in grote lijnen vermelden wat er heeft plaats gevonden.

Het is jammer dat veel individuele ervaringen niet in het verslag zijn te verwerken, juist die zijn vaak zo belangrijk. Bij het intensief doorpraten van lesideeën worden zoveel nuttige ervaringen uitgewisseld; je kan veel inspiratie opdoen door te worden geconfronteerd met collega's die al jaren werken op de manier die je zelf graag zou willen toepassen; je kan moed putten uit de verhalen van collega's die het allemaal net zo moeilijk vinden als jij om alles wat je hebt gehoord in de praktijk te brengen.

### **Verslag van de subgroep 'Assepoester'**

De doelstelling van de subgroep Assepoester was: Nagaan hoe de inhoud van een verhaal je kan helpen inzicht te krijgen in je (maatschappelijke) positie.

Die doelstelling had niet de pretentie een doelstelling voor het hele literatuuronderwijs te zijn. Hij had wel de pretentie waar te maken dat het meer zin heeft om je bezig te houden met de inhoud van teksten dan met de vorm ervan.

De eerste anderhalve dag hebben we ons alleen bezig gehouden met (het thema) van Assepoester. De stroomleider had hiervoor gekozen omdat iedereen het sprookje kent, omdat sprookjes vanouds dienen om waarden en normen door te geven en omdat het thema Assepoester de moeite waard leek.

We begonnen de activiteiten met te luisteren naar Willem die Assepoester in de versie van Moeder de Gans voorlas. In die versie dient het verhaal om meisjes te leren dat ze aanminnig moeten

zijn. Het voorstel was vervolgens Assepoester te gaan herschrijven en wel zo, dat Assepoester zelf bepaalt wat haar belang is en zelf steun zoekt om dat belang te bereiken en niet de hulp van de toverfee afwacht. We zijn daarom in groepjes fantastische oplossingen gaan bedenken om Assepoester toch aan een feest te helpen; wel fantasistisch, maar geen tovenarij.

Uit de oplossingen kozen we twee mogelijkheden:

- Assepoester geeft zelf een feest voor oude vrienden. Ieder gaat daarheen en op het feest van de prins zijn alleen de stiefzusters. Als ze weg gaan gaat de prins ook naar het feest van Assepoester, want dat is pas een écht feest;
- Assepoester zoekt steun in het vrouwenhuis. De vrouwen helpen haar aan de kleren en gaan met een spandoek 'Wij eisen feest voor iedereen!' naar het feest van de prins.

Deze oplossingen werden gekozen omdat ze 'realistisch' binnen het sprookje passen en omdat Assepoester niet op haar eigen houtje aan een oplossing werkt, maar solidariteit van anderen vraagt. De rest van de dag is er in drie groepjes gewerkt aan het afronden van het verhaal. Daaruit kwamen twee nieuwe versies voort en een aantal suggesties voor een spel. 's Avonds werden de verhalen voorgelezen, doorspekt met improvisaties van verslagen, interviews en dialogen.

De volgende dag werd er gewerkt aan het thema: 'Ik ben verdomme geen Assepoester!' Ieder schreef individueel werkervaringen op waarin je wel eens zoiets gezegd zou kunnen hebben. In groepjes bespraken we de ervaringen en kozen er per groepje één uit die voor presentatie in aanmerking kwam. Zo kregen we twee toneelstukjes te zien en een omstandig verhaal te horen.

Niet alleen de voorstellingen, maar ook de andere werkervaringen bleken zo interessant te zijn, dat we er veel tijd aan hebben besteed om de problemen duidelijk te maken en te zoeken naar mogelijke oplossingen.

Eigenlijk was nu het model rond: Je neemt een verhaal dat inhoudelijk de moeite waard lijkt (Assepoester), je gaat na of je het met de gang van zaken in het verhaal eens bent; zo niet, dan herschrijf je het. Die activiteit helpt je aan inzicht in de situatie die in het verhaal beschreven wordt. Vervolgens ga je na wat jijzelf met een of meer aspecten van het verhaal te maken hebt. Als je dat gezamenlijk doet, merk je dat mensen vergelijkbare problemen hebben en dat je elkaar kan

helpen bij het zoeken van oplossingen.

Het was van belang dat we tot dat moment niet geprobeerd hebben de werkvormen te vertalen 'naar de klas toe'. Leraren en leerlingen hebben verschillende belangen; als je voor beiden dezelfde werkvormen gaat gebruiken (alleen voor leraren maak je de inhoud een beetje moeilijker), dan ga je aan die verschillen voorbij. De opzet was dus: Eerst nagaan wat jijzelf met Assepoester kan doen en wat je ermee te maken hebt. Daarna: Wat heb ik nu geleerd wat ik ook met mijn leerlingen kan doen; wat moet ik zonnodig veranderen, enz.

Een van de lesplannetjes, ontwikkeld door een van de subgroepen, volgt nu hieronder, doelgroep: onderbouw Ibo-mavo.

Doelstelling: De leerlingen helpen zich weerbaar te maken in situaties waarin ze zich 'genomen' voelen.

Voorafgaand aan les 1: We vragen drie leerlingen (vrijwilligers) om het verhaal van Assepoester van Moeder de Gans voor te bereiden om het beurtelings voor de klas voor te lezen.

Les 1:

Na het voorlezen van het sprookje krijgen de leerlingen de opdracht die in groepen wordt uitgewerkt en daarna in de vorm van een *spel*, *verhaaltje* of *strip* aan de hele klas wordt gepresenteerd.

*Opdracht:* Stel je voor je bent een soort Assepoester. Welke oplossing zou je proberen te vinden voor het feit dat jij niet naar het feest mag; het moet een oplossing zijn zonder 'toverkracht'. *Nabespreking* van de oplossing met het kiezen van een goede oplossing (met motivering).

Les 2:

*Opdracht: Individueel* het antwoord opschrijven van de volgende vraag: 'Ben jij wel eens in een situatie geweest waarin je je "genomen" voelde (een soort Assepoes dus)?'

*In groepjes* lezen de leerlingen elkaar hun antwoord voor. Ze kiezen de treffendste uit.

*Plenair* worden de treffendste situaties op het bord verzameld. Presentatie met de nodige toelichting.

Les 3:

Nu worden er twee situaties uitgekozen waarvoor (weer in groepen) oplossingen worden bedacht, die gepresenteerd worden in de vorm van een *spel*, *dialog* of *hoorspelletje*. (Niet alle groepen dezelfde situatie, anders wordt het vervelend, bijvoorbeeld twee aan twee).

*Bespreking* van de oplossing *na ieder spel*.

*Presentatie:* Kan in een collage tot uiting worden gebracht (eventueel door middel van vragen).

*Slot:* (huiswerk) Zoek Assepoestersituaties in kranten en tijdschriften die om een oplossing vragen, prik ze op het bord in de klas.

(Commentaar van Willem Mooijman:

Waarom moeten drie leerlingen het verhaal voorlezen? Ik zou er één kiezen die het goed kan en die graag wil, of ik zou het zelf doen.

Wat is het criterium voor 'een goede oplossing voor Assepoester'? Volgens mij moet er iets bij van: waarmee ze haar belang het best dient; waar ze het meest aan heeft; waar ze haar zussen definitief mee uitschakelt; of zo iets.

De startopdracht bij les 2 zou ik scherper formuleren, uitnodigender. Er is waarschijnlijk wel een pittige formulering te ontlelen aan de dingen die er in het eerste lesuur naar voren zijn gekomen. Je kunt ook iets overwegen als: 'Dat hoef ik niet te pikken'.)

### *Andere teksten*

Dinsdagmiddag werd de Assepoesterfase afgerond. 's Avonds zijn we gaan kijken hoe dat nou met andere teksten zou gaan. Al weer om te beginnen een overbekende tekst: Keesje het Diakenhuismannetje uit de *Camera Obscura* van Hildebrand. Dat verhaal bevat tenminste drie aspecten die voor commentaar in aanmerking komen:

- de manier waarop inrichtingen mensen afhankelijk maken;
- de hulp die Hildebrand kan geven doordat zijn oom de regenten kent;
- de manier waarop de regenten vergaderen en de zaak oplossen.

De opdracht was om een van deze aspecten, of een ander aspect dat de groep van belang vond, uit te werken in de vorm van een boetepredikatie, een clownsnummer of een smartlap.

De vormgeving kan helpen het commentaar te verscherpen. Zo werd de boetepredikatie een strenge toespraak namens de regenten tot de bewoners van het huis: ongeregelheden mochten niet meer voorkomen; de regenten waren nu echt wel een beetje boos geworden! In het clownsnummer waren Keesje, Klaasje en de Vader alle drie clowns die aan hetzelfde lachende inrichtingsspel deelnamen.

Maar ook waren deze oefeningen een mooie gelegenheid om eens lekker te stoeien met een verhaal.

Woensdag kwam de poëzie aan de orde in de

vorm van Krant naar Kruis van J.B. Charles. We lazen het gedicht eerst in groepjes, kozen onze eigen wijze van analyseren van de inhoud en bespraken die tenslotte plenair.

De volgende opdrachten kwamen uit de groepen:

- We beschouwen dit gedicht als het commentaar van een linkse lezer op een rechtse krant; herschrijf nu het gedicht voor een rechtse lezer die een linkse krant leest.
- Kies een aantal werkelijk 'prikkelende' berichten uit een of meer kranten. Maak een stemmenspel. De climax moet te maken hebben met de laatste regel of de titel van het gedicht.
- Schrijf de rede van de president; behoud het eind dat Charles citeert.
- Maak een 'Achter het nieuws'-achtig tv-programma waarin je een aantal werkelijk belangrijke nieuwe items toelicht.

### Krant naar Kruis

*Men meldt ons uit IJmuiden dat  
een dienaar van de heilige — hoezo?  
Laat ons niet lachen — hermandad  
een koster heeft betrappt op zeg zou zelf,  
het water is daar zeven meter elf.  
De koning van jawel, die lange,  
is heel eenvoudig, hier volgt het menu.  
Hij heeft zijn troonzaal zelf behangen,  
ontroerd juichte de menigte zichzelf toe.  
Het zevenjarig dichtertje van a tot z  
werd onder veel belangstelling begraven  
en hare majesteit bracht een bezoek  
aan Bertus Spul die honderdzeven werd,  
de krasse baas die nog met de bataafse  
SS in Atjeh heeft gevochten. De president  
besloot zijn rede met: zodra de russen komen  
zullen wij ondernemers zelf uitmaken  
wat hulp is aan de vijand (vrolijkheid);  
waar stond dat van die koster want dat prikkelt  
mij,  
hij had te diep in 't geestrijk vocht gekeken,  
de levensgeesten waren reeds geweken  
want met de schrik komt niemand vrij.*

J.B. Charles

Uit: *Ekskuseer mijn linkerhand* 1959

De uitwerking van de opdracht was heel stimulerend en duidelijk. Bij wijze van voorbeeld de uitwerking van de eerste opdracht:

### In rook opgaan

*Men meldt ons uit Noordwijkerhout:  
de hopmannen — in korte broek? — van 't  
onderwijs  
beleggen een congres om 't leren te verspelen.  
Sigaren worden duurder.  
Twee krakers, handgevers, met baard en arafat-  
sjaal  
zijn 'barbaars' uit hun pand verdreven.  
Af en toe buien.  
Wij eisen ALLES zo schreeuwen zij  
Het ongeborn kind heeft geen recht op leven  
Waar stond dat nu van die sigaren?*

De rest van de woensdag hebben we met andere teksten gewerkt om er leerplannen bij te maken, net zoals we dat met Assepoes gedaan hadden. De oogst daarvan is niet indrukwekkend. Waarschijnlijk mag je ook niet te veel verwachten. Om te beginnen zal een leerplan voor literatuur niet zo makkelijk zijn als je niet de geschiedenis of het afwerken van een aantal structurele kenmerken als leidraad hebt. De manier waarop wij gewerkt hebben past vooral in een thematische aanpak. Als je thema 'onderdrukking van (wees)kinderen' is, kan je er een verhaal als Assepoester bij halen; je belangrijkste zorg is dan hoe je het in je thema past, en niet hoeveel lesjes je eruit kan peuren.

Ten tweede was het voor ons zo belangrijk dat we vanuit het thema Assepoester tot de bespreking zijn gekomen van elkaars werkproblemen, dat daar veel aandacht en energie aan besteed is. Ten derde was een algemeen gevoel dat er zoveel ideeën zijn losgewoeld, dat we na het congres op school weer heel wat nieuws zouden gaan aanpakken. Dat kunnen we dan nagaan op de terugkomdag.

### Literatuur als middel

De laatste dag zijn we met elkaar nagegaan of we werkelijk allemaal bereid waren literatuur als doel te laten schieten voor het gebruik van literatuur als middel.

De manier waarop we dat deden was: ieder zoekt voor zichzelf zoveel mogelijk antwoorden op de aanmerking 'Wat jij onder literatuuronderwijs verstaat, dat noem ik maatschappijleer. Doe jij nog wel wat aan je vak?' Tenslotte dikt iedereen dat antwoord in tot een spandoek-achtige kreet. Vervolgens trad Willem op als ingehuurde behou-

dende agoog die commentaar leverde op de krenten en met de auteurs ervan in discussie trad. Aan die 'discussie' hebben we materiaal ontleend om het gebruik van literatuur als middel straks op school te kunnen verdedigen.

Bovendien hebben we geleerd dat je je niet altijd hoeft te verdedigen tegenover mensen die niet de moeite nemen de bestaande orde te verdedigen en die denken dat het voldoende is die zonder meer te aanvaarden.

### Wat orde in de chaos

De subgroep die met Koos Hawinkels in zee ging, bleef dicht bij de praktijk van het dagelijkse lesgeven. Aan de orde kwam de vraag of je aan de hand van een aantal verhalen een lijstje zou kunnen maken van wat je leerlingen aan de hand van die verhalen zou moeten – of kunnen – leren en vervolgens of je daarin een bepaalde volgorde of moeilijkheidsordening in zou kunnen aanbrengen. Om het zo realistisch mogelijk te maken stelden de kleine groepjes zich voor dat ze een sectie Nederlands vormden die overeenstemming moesten bereiken over het werken met verhalen in de bovenbouw van het vwo.

Zoals ook in secties gebeurt, liepen de ideeën over wat je met een verhaal zou kunnen doen nogal uiteen. Het varieerde van 'aanbrengen of vergroten van het "leesplezier"' tot 'enige cultuuroverdracht door middel van de literaire canon'. Het was zo goed als onmogelijk om hierin enige volgorde aan te brengen, voor de ene sectie stond het leesplezier voorop, een andere vond dat in het vwo literatuur als doel meer aan bod zou moeten komen, waarbij werd aangetekend: 'Als doelen worden ingedeeld in kennis- en houdingsdoelen, vaardigheidsdoelen en gedragsdoelen, dan is het onderwijs niet geslaagd als alleen gestreefd wordt naar het bereiken van doelen op het gebied van kennis en vaardigheden.'

Er kwam naar aanleiding van deze eerste ronde een aantal vragen naar voren die gedurende de congresdagen bij de deelnemers voortdurend in het hoofd bleven hangen. Bij al het verdere werk werd geprobeerd antwoorden op deze vragen te formuleren:

- Waartoe dient leesplezier?
- Waarom moet een leerling literatuur van lectuur kunnen onderscheiden. Zou hij dat niet intuïtief al doen?
- Waartoe dient de overdracht van de literaire

cultuur?

- Wat wordt gediend met inzicht in opbouw van literaire teksten?
- Wat voor baat heeft een leerling erbij als hij kenmerken van genres en/of stromingen kent?
- Welke is de plaats van de structuuranalyse: boven, naast of in plaats van positivistische benadering, marxistische of 'ideeën-geschiedtliche', enz.?
- Wat heeft het literatuuronderwijs voor zin als het niet leidt tot gedragsbeïnvloeding of -wijziging?
- Wordt het 'weerbaar maken in de maatschappij' niet overgewaardeerd?

Het vervolg bestond uit het concrete werken met literaire teksten. Acht verschillende verhalen moesten beoordeeld worden op de volgende criteria:

- 1 eenvoudig . . . . . moeilijk?
- 2 minder mooi . . . . . mooi?
- 3 minder bruikbaar . . . . . bruikbaar?

Hierbij was het steeds weer nodig na te gaan: wat willen wij met deze tekst, wat kunnen wij met deze tekst? Het bleek bijna ondoenlijk hanteerbare criteria voor die indeling te geven, hoewel opviel dat er een redelijke eensgezindheid ten aanzien van die ordening bestond. Meervoudig globaal beoordelen dus met de hele sectie? Daarbij moeten we ons doorlopend bezinnen op onze onderwijsdoelstellingen ten aanzien van het werken met literaire teksten en ook de teksten zelf analyseren om te bezien of ze wel of niet geschikt zijn voor het gebruik in een onderwijssituatie. Dit resulteerde uiteindelijk in twee lesopzetten naar aanleiding van de aangeboden verhalen en de bewerking van een verhaal tot een hoorspel. De lesopzet, zoals gemaakt naar aanleiding van het verhaal van E. Hemingway 'Net witte olifanten, de heuvels', maakt het mogelijk de literatuurles te koppelen aan het onderdeel taalbeschouwing.

### Lesplan 'gesprekken'

#### Doelen

Onderwijsdoel: kennis en bewustwording van (talige) communicatie.

Leerplandoel: kennis en bewustwording van processen die zich in communicatie afspelen en de intentie van de communicatoren.

Lesdoel: in staat zijn te voorzien dat in gesprekken tijdens de actuele communicatie door de deelnemers meer 'gezegd' wordt dan ze letterlijk uitdrukken.

### *Beginsituatie:*

Er zijn vier voorwaarden te stellen aan de beginsituatie:

- 5 vwo-klas
- blokuren aanwezig
- ervaring in werken met groepjes en plenair rapporteren
- aanwezigheid van een bandrecorder.

We gaan ervan uit dat de leerlingen het verhaal a priori niet leuk vinden.

### *Lesopzet:*

Globaal ziet de lesopzet er als volgt uit:

- 1 een minimale introductie
- 2 voorbeeldband A klassikaal draaien en klassikaal bespreken
- 3 voorbeeldband B, C, etc. draaien en in groepjes bespreken
- 4 plenaire bespreking van 3
- 5 lezen van het verhaal 'Net witte olifanten, de heuvels' en het analyseren en bespreken van de dialoogfragmenten in groepjes
- 6 plenaire bespreking van 5
- 7 afronding.

### *Toelichting:*

De fases 1 t/m 4 vinden plaats in een lesuur voorafgaand aan het vereiste blokuur. Band A wordt klassikaal afgedraaid en besproken door de leraar. De leerlingen krijgen de tekst van alle dialogen vooraf. In fase 4 wordt verondersteld dat de leerlingen inzicht hebben gekregen in de functie van de intenties die een rol spelen in 'natuurlijke' dialogen.

De fase 5 t/m 7 (het blokuur) zijn toegespitst op literaire dialogen, zoals die voorkomen in het verhaal van Hemingway.

De analysemethode die toegepast wordt op banden verhaalfragmenten komt uit de gespreksanalyse-theorie (zie *Moer* 1979: 2): 'De algemene regel die ik geef is: "Zeg wat je bedoelt" (voor de spreker) en "Bedoelt de spreker wat hij zegt, en zo niet, wat bedoelt de spreker dan?" (voor de luisteraar)' (p. 33).

Bij het omzetten van een verhaal in hoorspelvorm bleek hoe belangrijk het is om inzicht te hebben in de opbouw van literaire teksten. De vraag of structurele begrippen vooraf aangebracht moeten worden of beter ter plekke waar het nodig is, werd verschillend beantwoord. Een aantal deelnemers leek deze verwerkingsvorm een redelijk

alternatief te bieden voor de cursorische behandeling van verhaalanalyse. Zinvol was de werkwijze zeker, vereist werden onder meer: analyse, verwerking en uiting op creatieve wijze.

Opbouw van een sub-leergangetje kan geschieden door de moeilijkheidsgraad van het verhaal te verhogen en door hogere literaire eisen te gaan stellen aan het produkt.

### **Vergeet het maar ...**

In de substream die met Wil van der Veur 'op normaal-functionele basis' met teksten zou gaan werken, is de term *normaal functioneel* bijna niet te horen geweest, maar wel aan den lijve ervaren. Want staat het literatuuronderwijs er eigenlijk al bij voorbaat niet slecht voor? 'Op normaal-functionele wijze' houdt volgens Wil van der Veur in: 'Je onderwijs is zo ingericht, dat de leerlingen er iets van leren, dat ze naar eigen oordeel, op korte termijn, praktisch kunnen gebruiken, of zinvol, boeiend vinden'. In een enkel geval willen leerlingen literatuur nog wel eens boeiend vinden, maar 'op korte termijn, praktisch bruikbaar' zit er niet zo in. Met name het onderdeel historische letterkunde levert dan veel problemen op, zo bleek al bij de eerste inventarisatie van de motieven om met letterkunde-onderwijs bezig te zijn in het voortgezet onderwijs.

Het is de methode, het zijn de leraren die weten wat goed is voor de leerlingen, die weten wat mooi en boeiend is en vooral de leraren weten welke teksten kunnen leiden tot inzicht in de eigen situatie.

Substreamleider Wil rapporteerde na afloop dan ook:

Leerplanontwikkeling in fictionele teksten op normaal-functionele basis, 1. zonder *leerlingen* erin te betrekken, nou vergeet het maar!, 2. zonder *docenten* met een zo duidelijk mogelijk mensbeeld en een zo duidelijk mogelijke maatschappijvisie, nou vergeet het maar!

Dat wil niet zeggen dat de deelnemers van deze substream teleurgesteld naar huis zijn gegaan. Het praten over elkaars ervaringen was voor iedereen zeer waardevol, het samenwerken aan leerplannen en het kritisch bespreken ervan stemde even zovele keren tot nadenken over eigen visie op het literatuuronderwijs, de confrontatie met verschillende meningen leidde tot inspiratie en goede voornemens.

Aanvankelijk werd er gewerkt aan een aantal

schrijfopdrachten rond het thema 'oorlog', bedoeld als voorbereidend model op het construeren van eigen lessen voor de leerlingen. Schrijfopdrachten, omdat er vanuit werd gegaan dat door het schrijven en bespreken van je eigen teksten, de teksten van anderen toegankelijker zouden worden.

Na anderhalve dag hadden we genoeg van het geschrijf, we wilden graag met teksten gaan werken; we hadden zelf teksten meegenomen en ook Wil had een koffer vol. Eerst hebben we met poëzie gewerkt, gedichten van Rutger Kopland. Uitgangspunt was: hoe zouden we zelf deze poëzie behandelen in de klas? Bij de uitwerking van de lesideeën kwam het begrip *werkzame passages* naar voren<sup>1</sup>. Laat de leerlingen eerst voor zichzelf een tekst lezen en daarin die passages onderstrepen die hem of haar om de een of andere reden opvallen, omdat ze emotioneel gelaten zijn, spannend zijn, herkenbaar, of wat dan ook.

Naar aanleiding van die werkzame passages kan er dan een gesprek ontstaan over de eerste leesimpressies. Later, als de impressies bij elkaar zijn gevoegd, kan er gezamenlijk gezocht worden naar een interpretatie<sup>2</sup>.

Vervolgens gingen we twee aan twee werken aan een lesopzet naar aanleiding van een verhaal. Gekozen werden: 'Kun je nog zingen' van Hans Dor-

restijn, 'De bruid' van Hannes Meinkema, 'Suiker' van Jan Donkers, een verhaal uit 'Ik had een strohoed en een wandelstok' van Jan Arends en een stukje van Emmy van Overeem uit de NRC.

Iedereen maakte eerst zelf een lesopzet, die kritisch werd doorgesproken met de 'tegenpartij'. Keuze van het verhaal, visie op literatuuronderwijs, werkwijze en presentatie moesten aan de ander duidelijk worden gemaakt, kritische vragen moesten alle vaagheid vermijden.

De resultaten liepen erg uiteen. Het eindresultaat is geen duidelijk afgerond produkt geworden. De gemaakte lessen zijn geen van alle volledig uitgewerkt. Voordat ze bruikbaar zijn, zullen ze nog op vele punten bijgeschaafd moeten worden.

Het rendement van het congres lag voor de deelnemers dan ook niet in een kant en klaar produkt, maar in de opgedane ervaring die zal doorwerken in het lesgeven op school. Met name ook het toneelstuk dat woensdagavond werd gebracht door de toneelgroep *Genesis* uit Groningen maakte nog eens heel duidelijk hoe een tekst (en in dit geval dan ook het overbrengen van een tekst) als middel kan werken om situaties die heel herkenbaar zijn, te verduidelijken en hoe een discussie op gang gebracht kan worden.

#### Noten

- 1 *Moer* 1977: 4; Verslag van VON-congres 1977, p. 34 e.v.
- 2 Verwezen werd naar Wil van der Veur 'Is poëzie kinderspel' in: *Moer* 1978: 1 en Georg Lubbers 'Kluiven met Kuifje, of met een Grijsaard in een donkere kamer' in: *Letteren leren lezen* Purmerend 1974, p. 73-95.

## Bijlage

### Standaardvragen bij fictionele teksten

- 1 Wie zegt wat ik/wij moet(en) lezen?
  - 2 Waarom zou ik/zouden wij die fictionele tekst(en) lezen?
  - 3 Waarom ga ik/gaan wij nu die fictionele tekst(en) lezen?
  - 4 Waarom zou ik in mijn eentje, met een groepje of met de klas dezelfde of verschillende fictionele teksten lezen?
  - 5 Waar komt die tekst vandaan?
  - 6 Wat gaan we/ga ik met die tekst doen? Waarom?
  - 7 Hoe pak ik/pakken we die tekst(en) aan?
  - 8 Hoe krijg ik/krijgen we gauw in de gaten wat er ongeveer in die tekst staat?
  - 9 Weet ik/weten we nu waar die tekst(en) *ongeveer* over gaat/gaan?
  - 10 Wil ik/willen we nu die tekst(en) *helemaal en grondig* lezen?
  - 11 Hoe kan ik/kunnen we nu die tekst(en) *helemaal en grondig* lezen?
  - 12 Wat doe ik/doen we met moeilijke passages?
  - 13 Wat doe ik/doen we als de hele tekst niet te begrijpen is?
  - 14 Waar gaat het nu precies om in die tekst(en)?  
Wat is de centrale vraag? Wat voor antwoord geeft/geven die tekst(en) daarop?
  - 15 Wat doen/doet/zegt/zeggen die tekst(en) mij *tijdens* het lezen?
- De tekst(en) roept/roepen *tijdens* het lezen bij mij een gevoel op van ... Ik word ... *tijdens* het lezen.
- 16 Wat wilde(n) die tekst(en) van mij en waar blijkt dat uit? Wat heeft/hebben die tekst(en) mij gedaan/gezegd? De tekst(en) gaf/gaven mij een gevoel van ...
  - 17 Hoe heeft de auteur dat allemaal verpakt? Welke middelen heeft hij/zij gebruikt? Hadden die middelen effect?
  - 18 Is het (net) echt, waar, waarachtig wat de auteur laat zeggen, waarnemen, ervaren? Oorzaak?
  - 19 Zou jij de hoofdperso(o)n(en) willen zijn? Waarom? Ben je het eens met zijn/haar opvattingen/visie/gedrag/houding? Zou jij die hoofdpersoon als vriend/collega enz. willen hebben? Waarom?
  - 20 Zou jij in het milieu, de wereld, de 'ruimte' en de 'tijd' in die fictionele tekst(en) willen leven? Waarom?
  - 21 Welke stemming spreekt uit die tekst(en)? Oorzaak? Welke kleur zou jij die tekst geven?
  - 22 Wat is er voor fictioneels/literairs aan die tekst(en)?
  - 23 Was je benieuwd naar de afloop van de tekst(en)? Oorzaak? Vind je de afloop goed, en waarom?
  - 24 Waar bleef je haken in de tekst(en)? Oorzaak?
  - 25 Wat kan ik/kunnen we nu nog meer met die tekst(en) doen?

**TIEN JAAR VON**

**vier dit mee**

**stuur sterke staaltjes  
of stevige stappen**

**naar:**

**Fie van Dijk  
Straatweg 222  
Breukelen**