

## Over-Lezen: een opmerkelijk boek

Om meer dan één reden is *Over-Lezen* een opmerkelijk boek. Het is geschreven door een literatuurwetenschapper en draagt daar de sporen van. Het is eigenlijk een basiscursus Literatuurwetenschap, bestemd voor de bovenbouw havo-vwo en voor de eerste jaren van in aanmerking komende opleidingen uit het hbo en wo. En het is een echt schoolboek, gericht op een leerlingen-/studentenpubliek in toon, met opdrachten. Een dergelijk boek was er nog niet.

### *Een korte typering*

*Over-Lezen* bestaat uit twee delen met een visiekatern (1). De inhoud van deze twee delen is de volgende:

1. De mogelijkheden die taal en teksten bieden.
2. Het schrijven van literatuur.
3. De weg van schrijver naar lezer.
1. De verschillende leesstrategieën.
2. Het functioneren van literatuur.

Het visiekatern bevat paragrafen over:

- bestaande visies en methoden in het literatuuronderwijs;
- een andere visie en methode;
- een andere opzet;
- cijfers geven.

Wie de twee delen globaal doorleest, met interesse voor de stof maar zonder de opdrachten te maken, ervaart dat de tekst loopt als een trein. Met vaart en verve worden allerlei wetenswaardigheden over het proces van fictionele communicatie verteld. Geïllustreerd met teksten uit de, voornamelijk moderne, Nederlandse literatuur. Regelmatig onderbroken door opdrachten. De visie die hieruit blijkt en die ook geëxpliciteerd wordt in het visiekatern is hoofdzakelijk een literatuurwetenschappelijke. Literatuur is een vorm van communicatie die plaatsvindt in een maatschappelijke context. Literatuur-sociologie en receptie-esthetica. Conform de opvattingen in de receptie-esthetica is de literatuuropvatting "literair" en niet "fictioneel": het gaat uiteindelijk toch om de echte literatuur (2). In literatuurwetenschappelijk opzicht is de methode geavanceerd te noemen. In onderwijskundig opzicht is ze

traditioneel, dat wil zeggen sluit aan bij de gangbare traditie in schoolboeken: theorie wordt gevolgd door opdrachten om deze toe te passen, er is geen enkele vorm van differentiatie, het is een basiscursus die door alle leerlingen of studenten in hetzelfde tempo doorlopen moet worden. In feite wordt deze keuze niet verantwoord.

#### *Een discussie onder vakgenoten*

In *Levende Talen* is de laatste jaren een discussie gevoerd tussen literatuurwetenschappers en didactici op het punt van de literatuurdidactiek, een standpuntendiscussie, geopend door Bekkering (1981) en voortgezet door Segers (1984) en Anne de Vries (1983 en 1985).

De bijdrage van Anne de Vries (1983) is de moeite van het lezen waard. Op een rustige en gedegen manier toont hij aan dat de kritiek van Bekkering (1981) op de literatuurdidactiek in *Zeggen-schap* en *Moedertaaldidactiek* onderwijskundig niet onderbouwd is. De Vries stelt daarbij deze didactische eisen: de doelen moeten voor de leerling bereikbaar zijn en de middelen moeten het gewenste effect hebben. Bij de uitwerking van deze eisen staan de didactische categorieën, beginsituatie en motivatie centraal, dat impliceert begrippen als "aansluiten bij de beleavingswereld van de leerling" en "leesplezier als voorwaarde van effectief literatuuronderwijs". De Vries kan dan ook met behulp van deze criteria een volgende conclusie trekken: "dat hij (Bekkering: B.S.) het psychologisch aspect van het leesproces en de beginsituatie en de motivatie van de leerlingen verwaarloost, waardoor hij geneigd is doelen te kiezen die voor de meeste leerlingen onbereikbaar zijn, en middelen die geen effect hebben".

Wel moet opgemerkt worden dat de kennis waar De Vries op dit punt blijk van geeft voornamelijk speculatief is. Er bestaat mijns inziens dringend behoefte aan de vakinhoudelijke, met name empirische bijdrage uit de literatuurwetenschap met betrekking tot de psychologie van de (jonge) lezer en van het lezen. Maar dit terzijde. In formeel opzicht is de kritiek van De Vries er niet minder juist om.

In het tweede deel van dit artikel analyseert De Vries de ideeën van Segers en Vis (1981) over literatuuronderwijs. Het is in het verband van dit artikel interessant om zijn conclusie volledig over te nemen.

"Segers en Vis pleiten voor "leerlinggericht" literatuuronderwijs, gebaseerd op de principes van de receptie-esthetica. Voor zover zij daarmee bedoelen dat het onderwijs moet aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen, kan men op grond van didactische principes moeilijk iets anders verdedigen. Aan het doel van het literatuuronderwijs besteden zij nauwelijks enige aandacht; zij beperken zich tot het object ervan en de manier waarop dat onderwezen wordt. Uit wat ze over het laatste zeggen, blijkt dat ze zich onvoldoende in de didactiek en in de praktijk van het



onderwijs verdiept hebben. Hun belangstelling lijkt niet zo zeer uit te gaan naar het onderwijs als naar een wetenschappelijk doel: het verbreiden van de principes van de receptie-esthetica. Op zich biedt een richting binnen de literatuurwetenschap die aandacht besteedt aan de lezer, zeker aanknopingspunten voor de literatuurdidactiek. Een voorwaarde is dan wel dat men zich richt op de werkelijke lezer: een benadering die uitgaat van een "ideale", hoogontwikkelde lezer, kan niet leerlinggericht genoemd worden."

Het onderwijzen van de receptie-esthetica, ook wanneer daarbij de receptie van de leerling betrokken wordt, betekent nog niet dat in onderwijskundige zin van leerlinggericht onderwijs sprake is, aldus De Vries. Daarvoor is meer nodig, een tekstkeuze die aansluit bij de ontwikkeling van de leerling met name.

In de volgende jaargang reageert Segers (1984). Leerlinggericht onderwijs is ook naar zijn mening iets anders dan onderwijs in receptie-esthetica, het houdt in "dat het onderwijs daadwerkelijk probeert aan te sluiten bij de interesse van de leerlingen en dat het de (reacties van) leerlingen serieus neemt (...). Wat echter tot op heden ontbreekt, is een gedegen voorstel hoe we in de klaspraktijk aan het principe van leerlinggericht literatuuronderwijs op een systematische manier gestalte kunnen geven: wat zijn onze uiteindelijke doelstellingen, welke teksten en tekstsoorten kiezen we, hoe moeten die behandeld worden, bespreken we het functioneren van de literaire instituties (bibliotheek, school, uitgeverij), wat te doen met historische letterkunde, hoe toetsen we de kennis, etc.? Kortom: we lijken op dit moment een kader te missen waarbinnen het leerlinggerichte karakter *systematisch* gerealiseerd zou kunnen worden".

Receptie-esthetica kan zijns inziens bij het ontwikkelen van een dergelijk kader een belangrijke rol spelen. Leerlinggericht onderwijs besteedt ook aandacht aan het (juiste) interpreteren en maakt tevens gebruik van noodzakelijke elementen uit bijvoorbeeld narratologie en literatuursociologie. Tenslotte schetst hij zijn onderwijsmethode in spe.

"Op systematische wijze zouden we onze leerlingen moeten leren omgaan met fictie, vanuit de gedachte dat fictie een specifieke vorm van communicatie is en dat sommige soorten fictie (literair proza, poëzie, toneel, film) superieure vormen van communicatie genoemd kunnen worden. Een dergelijke vorm van onderwijs neemt als vertrekpunt de wijze waarop fictie zich anno 1984 aan de leerling voordoet. De leerling maakt kennis met de manier waarop fictie zich nu in de maatschappij manifesteert. In een dergelijk onderwijsplan zouden achtereenvolgens aan de orde moeten komen: de schrijver en het schrijven, de uitgeverij, de teksten zelf, de boekhandel en andere distributiekkanalen, de lezers en de verschillende manieren waarop men kan lezen, tenslotte de maatschappelijke context waarbinnen fictie funtioneeert." (3)

De reactie van De Vries (1985) voegt weinig nieuwe gezichtspunten toe. De kern van zijn kritiek blijft dat Segers onvoldoende ingevoerd is in zowel de didactische theorie als de praktijk van het literatuuronderwijs. Daarbij vindt hij Segers' recente voorstel een herhaling van het voorstel dat deze met Vis formuleerde. Je kunt mijns inziens moeilijk volhouden dat Segers in zijn recente onderwijsvoorstellen zich beperkt tot de receptie-esthetica. Wel ontbreekt voor zijn systematisch voorstel een gedegen onderwijskundige verantwoording -op alle door hem genoemde punten- waarbij de psychologie van de leerling-lezer zoals De Vries eist, een belangrijke rol behoort te spelen. Ik constateer dit overigens uitsluitend, wie is daartoe wel in staat...

In *Over-Lezen* is, zoals zal blijken, de doelstelling verbreed -het aankweken van leesplezier bij leerlingen en het verschaffen van kennis en inzicht in fictie als een communicatief verschijnsel- maar blijven de andere onderwijskundige bezwaren onverkort van kracht.

#### *De sterke kanten van de methode*

*Over-Lezen* is gebaseerd op een aantal voor de behandeling van literatuur mijns inziens zeer vruchtbare uitgangspunten, te weten: in plaats van de "verticale" literatuurhistorische methode wordt een "horizontale" gehanteerd; dat wil zeggen dat het proces van fictionele communicatieproductie, distributie, receptie en de relatie met de maatschappij behandeld wordt.

In plaats van de structuralistische benadering van teksten wordt een receptie-esthetische gehanteerd; wat ook wil zeggen dat voor de analyse van de autonome tekst, gericht op dé juiste interpretatie, vooral het tekstervarend lezen in de plaats komt.

Voeg daarbij een ruime aandacht voor moderne literatuur en een aantrekkelijke vormgeving en het is duidelijk dat een nieuwe literatuurmethode op de markt is gebracht, in een aantal opzichten leerlinggericht en uit een oogpunt van informatie relevant.

Over de informatieve waarde nog enkele opmerkingen. De structuur van het boek, het behandelen van de verschillende aspecten van de fictionele communicatie biedt ongekende mogelijkheden. Daarvan een voorbeeld. In het tweede hoofdstuk van het eerste deel, over het schrijven van literatuur, ik laat Segers aan het woord, "komt het probleem van het schrijven van literatuur aan de orde. Waarom wordt er eigenlijk literatuur geschreven? Ik laat uitgebreid zien dat er in de verschillende historische perioden steeds op een verschillende manier, met een andere schrijfconventie, geschreven werd. De meest in het oog springende schrijfconventies vanaf de Middeleeuwen tot heden worden behandeld. Dit gebeurt aan de hand van een groot aantal tekstvoorbeelden. Aan het einde van dat hoofdstuk (...) worden de leerlingen uitgenodigd -via allerlei oefeningen- zelf te gaan schrijven". (visiekatern pag. 29)



En passant komt hier een heel stuk literatuurhistorie ter sprake op een functionele manier die ik niet eerder tegengekomen ben.

### *Enkele kanttekeningen*

Ik heb zelf tegen *Over-Lezen* enkele bezwaren die samenhangen met mijn ideeën over literatuur en onderwijs daarin (zie daarvoor mijn dissertatie 1984).

Wat het eerste betreft. Segers relateert mijns inziens terecht het onderscheid tussen wat hij canonliteratuur noemt en massaliteratuur: "(...) de rol van het lezen van *canonliteratuur* sterk teruggedrongen lijkt. Veel schoolboeken echter schenken nog hoofdzakelijk aandacht aan de canon van "mooie" teksten, of liever van teksten die voor "mooi" gehouden worden of werden. Toch zijn alle wetenschappelijke pogingen om deze literaire teksten eenduidig van niet-literaire teksten af te grenzen op niets uitgelopen. Criteria als "fictionaliteit" en "afwijkend taalgebruik" bleken geen afdoende afgrenzing op te leveren. Die afgrenzingspogingen moesten ook wel stranden, omdat een literaire tekst niet bij voorbaat voor eens en voor altijd literair is, maar door een bepaalde lezersgroep als "literair" bestempeld wordt. (visiekatern pag. 13) (...)

In *Over-Lezen* stel ik mij op het standpunt dat een leerling zelf moet uitmaken of hij of zij een tekst "literair" vindt of niet. De leerlingen zouden zich zo'n inzicht moeten eigen maken, zodat ze die beslissing inderdaad zelf op grond van argumenten kunnen maken. Ze moeten daarom op de hoogte zijn van het verschil tussen triviale en literaire teksten. Ze moeten weten hoe de vage grens tussen die beide tekstsoorten ongeveer loopt en waarom die zo loopt en niet anders. Vandaar dat aan de *problematiek* van *waarde-oordelen* grote aandacht wordt besteed." (visiekatern pag. 19 en 20)

Ik constateer echter dat Segers in dit perspectief onevenredig veel aandacht besteedt aan de (moderne, Nederlandse) canonliteratuur. Op een totaal van 53 opgenomen tekstfragmenten in deel 1, waarvan enkele niet-fictioneel, treffen we zegge en schrijve een tekst uit de massaliteratuur aan. Een tweede voorbeeld. De illustraties verwijzen, voor zover ze betrekking hebben op het proces van fictionele communicatie, vrijwel zonder uitzondering naar het literaire circuit. Bijvoorbeeld alle schrijvers waarvan in deel 1 een foto is opgenomen, zijn canonliteratuurschrijvers; de enige foto van een distributiepunt is die van het interieur van een bibliotheek en niet van bijvoorbeeld de hoek van een supermarkt. Segers verloochent zijn culturele afkomst niet. Dat hoeft hij natuurlijk ook niet, alleen hij zou het zich wel bewust moeten zijn.

Bezwaar heb ik ook tegen de tegenstelling referentieel versus niet-referentieel zoals hij die formuleert. Een onderscheiding

mijns inziens die veel betrekkelijker is. Wanneer je enerzijds en mijns inziens terecht stelt, dat "Lezen wordt pas lezen als een leerling de tekst confronteert met eigen inzichten, herinneringen en verlangens" (visiekatern pag. 19), dan moet je leerlingen maar beter niet vertellen:

"Even nog een opmerking over de niet-referentiële teksten. Dat zijn dus teksten die niet direct naar de werkelijkheid van de lezer verwijzen, maar in sommige gevallen wel als zodanig *kunnen* worden geïnterpreteerd. Het is wel denkbaar dat de personen in zo'n niet-referentiële tekst (bijvoorbeeld een roman) in de werkelijkheid voorkomen, maar de tekst hoeft niet direct naar werkelijk bestaande personen te verwijzen. Eventuele W-vragen (dat wil zeggen Wie? Wat? Waar? Wanneer? Waarom? B.S.) kun je alleen beantwoorden met informatie die de tekst zelf geeft.

Aan het begin van een roman waarin bepaalde hoofdpersonen voorkomen die een opvallende gelijkenis met werkelijk bestaande en bekende mensen hebben, staat vaak vooraan in de roman:

"Alle overeenkomsten van personen in deze roman met werkelijk bestaande personen, berusten op louter toeval."

De auteur wil door die mededeling elke overeenkomst met de werkelijkheid op louter toeval laten berusten, met andere woorden: hij wil niet dat de tekst als referentieel opgevat wordt, alsof de roman in kwestie een krante-artikel of een roddelblaadje is. De auteur wil dat zijn roman primair wordt opgevat als verzonnen, als *fictioneel*. Gedichten, romans en de meeste andere niet-referentiële teksten worden dan ook wel *fictionele* teksten genoemd." (deel 1, pag. 29 en 30)

Fictie heeft natuurlijk alles met de werkelijkheid te maken. Lezen wordt immers pas lezen als je de tekst confronteert met eigen inzichten, herinneringen en verlangens. Inzichten waarin, herinneringen waaraan, verlangens waarnaar, naar verzinsels? De wijze waarop geschreven wordt, verschilt van die in de zogenaamde referentiële teksten en dat kan consequenties hebben voor de geldigheid van de informatie.

Een derde bezwaar is het volgende. Wanneer je literatuur als een vak apart beschouwt en onderwijst, wanneer dus de literatuur doel is, waarom dan een boek geschreven over de *Nederlandse literatuur* en niet over de literatuur of misschien nog beter de kunst, de esthetica (4)? Overigens spreekt Segers zich zelf tegen op dit punt. Enerzijds legt hij duidelijk het verband tussen literatuur-, taal- en media-onderwijs, anderzijds schrijft hij, een enkele divergerende opdracht ten spijt, een methode puur voor literatuuronderwijs.

Wanneer ik let op de manier waarop in *Over-Lezen* de leerstof gepresenteerd wordt, zie ik geen verschil met bijvoorbeeld een methode als *Opbouw*. Theorie wordt gevolgd door opdrachten.



Opdrachten kan je schriftelijk of mondeling uit laten voeren door één leerling, een groep leerlingen, de hele klas, op school of thuis. Je kunt als leraar opdrachten overslaan en toevoegen, je kunt dit ook doen met de theorie. Bij Segers heet dat "flexibel" en het is een van zijn uitgangspunten voor vernieuwing van het literatuuronderwijs, in feite het enige strikt onderwijskundige uitgangspunt.

Als leerlingen dan toch op een schools-functionele manier les moeten krijgen, geef ik de voorkeur aan een no-nonsense methode, volgens de principes van Mastery Learning bijvoorbeeld: functionele opdrachten, dat wil zeggen gericht op beheersing van noodzakelijke leerstof (minimumdoelstellingen), systematische differentiatie, regelmatige diagnostische toetsing, herhalingsblokken, selectieve toetsen, en dat alles vergezeld van een antwoordenboek voor de leraar met niet alleen antwoorden met betrekking tot te reproduceren kennis maar ook met betrekking tot te demonstreren inzicht, zoals beschrijvingen van goede en verkeerde gedachten-gangen, wanneer daarnaar gevraagd wordt.

Dit alles ontbreekt in deze methode. Ik neem een willekeurig voorbeeld. Op bladzijde 49 en 50 van deel 1 lees ik "opdracht e. De Vliegende Hollander is een bekend onderwerp uit de literatuur. Veel schrijvers hebben zich daardoor laten inspi-reren. Zo ook Marsman in het volgende gedicht *Lezend in mijn boot* (volgt de tekst van het gedicht B.S.). Welk van de drie elementen, beschrijving, handeling en gevoel, is in dit gedicht het belangrijkste, denk je? Waarom?

Opdracht f. Geef in het volgende schema aan hoe belangrijk jij de drie in e genoemde elementen vindt voor de opbouw van de sage (op pagina 43 wordt de term sage toegelicht, op pagina 44 e.v. vinden we de sage van De Vliegende Hollander B.S.) en van het gedicht. Je kunt de volgende cijfers geven: 5 = heel belangrijk; 4 = belangrijk; 3 = normaal; 2 = onbelangrijk; 1 = heel onbelang-rijk.

	sage	gedicht
beschrijving		
handeling		
gevoelens van de verteller		

Opdracht g. Nu kan een klasseggesprek volgen over de individueel geconstateerde verschillen tussen de sage en het gedicht." Opdracht g is, getuige de formulering "nu kan" een niet-noodzakelijke opdracht en kan dus weggelaten worden.

Opdracht f bewijst de leerlingen teveel eer. Is het van belang wat een leerling hiervan vindt, hij moet het simpel weten (het antwoord staat op pagina 34 en 51). En wanneer het antwoord gecompliceerder is dan ik nu even vlotweg stel (5), dan zou dat in een antwoordenboekje uiteengezet dienen te worden. Trouwens gaat het hier om de sage in het algemeen of om deze sage in het bijzonder, om het gedicht in het algemeen of om dit gedicht in het bijzonder?

In opdracht e tenslotte is de toevoeging "denk je" overbodig. Deze suggereert een opiniërend antwoord en dit verontschuldigt bij voorbaat de leerling als hij het juiste antwoord niet weet, je kunt er ook anders over denken kennelijk.

Wanneer leerlingen deze drie opdrachten uitvoeren, zijn ze daar toch al snel een lesuur mee bezig. Wanneer je leerlingen verplicht antwoord te geven op vragen die ze zelf niet stellen, behoren dat functionele vragen te zijn, vragen gericht op het bereiken van de leerdoelen. Daarom is het, in dit gesloten type onderwijs, ook nodig dat je je doelstellingen tracht te formuleren en verantwoorden. "Geformaliseerde leerdoelen beperken de vrijheid van de gebruikers van *Over-Lezen*", stelt Segers (visiekatern pag. 25). Hij vergist zich.

### Conclusie

In een eerder artikel beschreef ik de moedertaal didactiek als een interdiscipline die ook door een interdisciplinair team beoefend zou moeten worden (1982/1984). Segers heeft gekozen voor een solo-optreden. Ik heb grote waardering voor zijn motivatie en bewondering voor de manier waarop hij de literatuurwetenschap toegankelijk maakt. Juist daarom vind ik het doodzonde dat het produkt in onderwijskundig opzicht middelmatig is..., gemeten aan mijn onderwijskundige maatstaven, moet ik er dan ogenblikkelijk aan toevoegen.

Bilthoven, september 1985



## Noten

1. Over-Lezen 1. 262 pagina's, ing., f 29,50; docentenprijs f 18,50. ISBN 90 247 8018 7.  
Over-Lezen 2. 162 pagina's, ing., f 24,50; docentenprijs f 13,50. ISBN 90 247 8019 5.  
Visie op literatuuronderwijs, 42 pagina's, f 6,95.  
ISBN 90 247 8083 7.
2. Ik refereer hier aan een, in de literatuurwetenschap gehanteerde tegenstelling fictioneel-referentieel, c.q. fictionele-referentiële tekst. In plaats van referentieel spreekt men ook wel van zakelijk, respectievelijk zakelijke tekst. Bij de categorie fictionele teksten is het gebruikelijk weer een onderverdeling aan te brengen tussen literatuur en lectuur.
3. Segers hanteert hier de term fictie in dezelfde ruime betekenis als ik (zie hierboven). Binnen de fictie onderscheidt hij superieure van andere vormen. Ik kom hier nog op terug.
4. Het bezwaar daarvan is naar mijn mening dat de literatuur, kunst, cultuur te zeer geïsoleerd kan raken van andere maatschappelijke verschijnselen, met alle gevolgen van dien voor producent en consument. "Ik ben een God in 't diepst van mijn gedachten." "De poëzie blijft, naakt en ongekromd, een tijdverdrijf voor enkle fijne luiden."
5. En natuurlijk is het veel gecompliceerder.

## Bibliografie

Bekkering, H., Literatuuropvattingen in de moedertaal­didactiek.  
In: *Levende Talen* 365 (1981).

Griffioen, J. Griffioen en H. Damsma.  
*Zeggenschap*. Groningen, 2e dr. 1978.

Leidse Werkgroep Moedertaal­didactiek, *Moedertaal­didactiek*. Muiderberg 1980.

Leidse Werkgroep Moedertaal­didactiek, *Moedertaal­onderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg 1982.

Segers, R.T. en G.J. Vis, *Lezen en lezen is twee*.  
In: *Levende Talen* nr. 364 (1981).

Segers, R.T., Over literatuuronderwijs en literatuurwetenschap. In: *Levende Talen* nr. 393 (1984).

Segers, R.T., *Over-Lezen.*, Een methode voor het literatuuronderwijs. Leiden-Antwerpen 1984.

Schut, B.J.M., Object, doelstelling en werkwijze van de moedertaaldidactiek. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Muiderberg 1982, herdrukt in Schut 1984.

Schut, B.J.M., *Literatuurdidactiek.* Een bijdrage tot de theorievorming. Leiden 1984. diss.

Vries, A. de, Plastic of Ivoren Toren? Over literatuurwetenschap en literatuuronderwijs. In: *Levende Talen* 379 en 380 (1983).

Vries, A. de, Leerlinggericht, Horizontaal Leesplezier. In: *Levende Talen* 399 (1985).