

## Eus Schalkwijk

### De keuzes van een literatuurboekauteur

"Ik zal zelf nooit een literatuurboek schrijven". Ik hoor het me nog zeggen. Ook dit "nooit" was te stellig uitgesproken. Anno 1991 werk ik met een team van auteurs aan een compleet leerboek Duits voor de bovenbouw van havo en vwo. Er komen drie delen voor de klassen 4-/5-havo, 4-vwo en 5-/6-vwo. Binnen deze "jaarboeken" neem ik de literaire component voor mijn rekening.

Als je onderzoek doet naar het functioneren van literatuurboeken, in mijn geval naar die voor het vak Duits, word je al snel gezien als de deskundige. Voor bijvoorbeeld docenten ben je van de ene op de andere dag de vraagbaak bij uitstek. Als onderzoeker moet je de docenten toch van een gericht keuzeadvies kunnen voorzien? Maar ook voor de uitgevers van de literatuurboeken ben je ineens een serieuze gesprekspartner. Zij zien dat je een gefundeerde kijk probeert te krijgen op hun produkten en hopen dat je voorstellen voor verbeteringen kunt aandragen. De adviesrelatie kan vervolgens onverwachts toch nog uitgroeien tot een auteursrelatie: "Zou je er wat voor voelen om zelf eens een concept voor een literatuurboek op papier te zetten?" In dit artikeltje wil ik een aantal keuzes beschrijven die ik als auteur heb moeten maken. Niet om me te rechtvaardigen, of aan boekpromotie te doen. Een groot aantal keuzes zal voor u als docent herkenbaar zijn, maar wellicht dat mijn afwegingen een aanzet vormen voor een hernieuwde afweging aan uw kant.

#### 1. De randvoorwaarden voor het literaire concept

Toen ik in 1989 tot het auteursteam toetrad, lagen enkele randvoorwaarden reeds vast. Er was besloten dat het leerboek zich op de bovenbouw van het havo en vwo moet richten. In het leerboek moeten alle vaardigheden, inclusief literatuur en Kennis van land en volk, aan bod komen. De inhoud (teksten, oefeningen, grammatica, enz.) moeten rond thema's gegroepeerd worden. Voor het 4-/5-havo jaarboek waren de meeste thema's reeds bepaald: Schule, Freizeit, Ausländer, Gesundheit, Abschied von den Eltern, Technik, Identität en Kultur/Trivial. In elk hoofdstuk - dus bij elk thema - moet een literaire tekst opgenomen worden. Het leerboek als geheel richt zich op de docent, die bereid is vernieuwende vakdidactische inzichten te volgen. In verband met de economische haalbaarheid van het leerboek is daaraan toegevoegd, dat ook docenten die "nog niet zover zijn" over de streep getrokken moeten worden. De invulling van het literaire concept werd aan mij overgelaten.

## 2. Het literaire concept in termen van doelstellingen en keuzes

De keuzes die je als auteur, maar ook als docent, maakt, hangen samen met de doelstellingen die je nastreeft. Het literatuurdidactische handwerk heb ik (vanaf 1983) voornamelijk van Martin Thijssen geleerd. Zijn aanpak blijkt in de praktijk haalbaar en mijn literaire concept bouwt daar dan ook op voort.

Allereerst moest de beginsituatie van de leerlingen vastgesteld worden: heeft de leerling in de onderbouw al literaire vorming gehad of is de vierde klas het beginpunt? Literaire vorming zou al in de onderbouw moeten plaatsvinden, maar de praktijk leert helaas nog steeds dat het merendeel van de docenten hiermee pas in de bovenbouw begint. De uiteindelijke literaire lesmodellen sluiten op dit gegeven aan. Inderdaad, een concessie van mijn kant.

De vraag is vervolgens wat je dan in de resterende twee à drie jaar kunt bereiken. Het met de leerlingen behandelen van 12 (havo) resp. 16 (vwo) literaire teksten (thema's) kan geenszins de pretentie hebben een volledig literair bovenbouwprogramma te bieden. Alleen al met het oog op het lezen voor de lijst zal een docent naast het behandelen van de korte teksten uit de jaarboeken andere zaken aan de orde moeten stellen (bijvoorbeeld: waar moeten de leerlingen op letten als zij een boek uit de schoolbib kiezen en hoe moet het lees- en verwerkingsproces vervolgens verlopen?).

Via de behandeling van de literaire teksten wordt wel gepoogd de leerlingen een handelingskader te bieden waarmee zij op den duur zelfstandig literaire uitingen te lijf kunnen. Er wordt met andere woorden gepoogd de leerlingen literair competent te maken. In dat kader past ook de keuze voor een integratie van tekstbestuderings- en tekstervarings-elementen (cf. voorstellen van o.a. De Moor). Daarbij wordt gepoogd een verdeling te bewerkstelligen van ongeveer 80% tekstbestuderings- en 20% tekstervaringsvragen. Het formuleren van "Textverarbeitungsfragen" dwingt mij als auteur goed na te denken over de in een tekst aanwezige dominante elementen (bijvoorbeeld een opvallend perspectief, of een overduidelijke "diepere betekenis"), want dat zijn immers de elementen die hoogstwaarschijnlijk ook door de leerlingen opgemerkt zullen worden. Aansluiten bij de leeservaringen van de leerlingen en hen vervolgens stapje voor stapje verder willen brengen, is een belangrijk doel van de literaire component in de jaarboeken.

## 3. De tekstkeuzecriteria

Het selecteren van de teksten is een tijdrovende aangelegenheid. Voor de keuze van de 16 teksten voor 4-/5-havo en 4-vwo heb ik bijna 2000

teksten bekeken, wat niet het zelfde is als 2000 teksten lezen. De meest beperkende tekstekeuzecriteria waren thema, moeilijkheidsgraad en tekstlengte. Een fundamentele vraag is in hoeverre de bovenbouwleerlingen geconfronteerd moeten worden met de canonauteurs. Ik heb een duidelijk onderscheid gemaakt tussen havo en vwo. Als literatuurdocent heb je de hoop dat leerlingen ook de zogenaamde waardevolle literatuur (gaan) lezen. Deze hoop lijkt mij voor het vwo realistischer. De vwo-leerlingen moeten in de vijfde en zesde klas op z'n minst enkele bekende schrijvers gezien hebben. Voor het vak Duits praat je dan al gauw over teksten van Frisch, Dürrenmatt, Grass, Brecht, Borchert, Kafka en Goethe. Voor 4-vwo en 4-/5-havo geldt iets anders. Leerlingen uit deze klassen hoeven wat mij betreft niet per definitie met genoemde schrijvers in aanraking te komen. Nog meer dan in de vwo-klassen moeten de teksten voor hen vooral boeiend zijn. De keuze kan dan wel eens op een verder totaal onbekend schrijver vallen (Rolf Bechtel, Ann Charlton, enz.). Het feit dat de schrijver onbekend is, maakt de gekozen tekst niet minder waardevol.

Een volgend tekstekeuzecriterium is de tijd waaruit de tekst stamt. Over het algemeen ben ik van mening dat de modernste literatuur (zeg na 1960) uitgebreid aan bod moet komen. Uit onderzoek blijkt, dat veel docenten hier niet aan toe komen. De oorzaak ligt in de chronologisch geordende literatuurgeschiedenis (annex bloemlezing) die zij veelal gebruiken. Van de teksten die in de jaarboeken opgenomen worden, is 80% afkomstig uit de periode na 1960. De teksten hoeven wat mij betreft niet representatief te zijn voor een bepaalde literaire periode c.q. stroming.

Aan de hand van de tekst 'Entführung in die Vergangenheit' van Rolf Bechtel wil ik het een en ander illustreren. Allereerst het beginfragment van het verhaal.

"Es war kurz vor Mitternacht. Seit Stunden goß es in Strömen. Dr. Barger verabschiedete sich eilig von seinen Freunden, als das angeforderte Taxi vor dem Haus hielt.

'Sauwetter', schimpfte er und nannte dem Chauffeur seine Adresse. Der antwortete: 'Wie Sie befehlen, Herr Doktor Barger.'

Barger betrachtete den jungen Fahrer von hinten und versuchte im Rückspiegel sein Gesicht zu erkennen. Schließlich fragte er: 'Sie kennen mich?' 'Wir kennen uns', verbesserte der Fahrer. 'Sie sind doch Dr. Barger, Lehrer für Physik und Mathematik.' Barger stutzte. 'Und wer sind Sie?'

'Aber lieber Herr Doktor. Eigentlich sollten Sie mich noch in handfester Erinnerung haben. Ich heiße - Peters.'

Der Lehrer versuchte sich zu erinnern.

'Peters', rief er plötzlich schrill. 'Doch nicht der, der von der Schule geflogen war?'

'Es ist schön, daß Sie sich noch an Ihre ehemaligen Schüler erinnern', sagte Peters kalt.

Der Regen peitschte um den Wagen.

Die beiden Männer schwiegen. Dr. Barger starrte in die undurchdringliche Sturmnacht. Er konnte nicht verhindern, daß sich in ihm ein unbestimmtes Unbehagen breitmachte. Hatte Peters ihn damals nicht bedroht..."

De tekst van Rolf Bechtel is de eerste literaire tekst waarmee de 4-havo leerling kennis maakt. De tekst valt onder het thema 'Schule': een oud-leerling die zonder geweld te gebruiken wraak neemt op een oud-leraar. Het taalgebruik van de tekst is zodanig dat geen enkel woord geannoteerd hoeft te worden. De lengte van de tekst in de definitieve lay-out is ongeveer 2 pagina's. Het dominante aspect van het verhaal is spanning. De tekst is boeiend en makkelijk toegankelijk.

#### 4. De tekstbestuderings- en tekstervaringsvragen

Via de "Textverarbeitungsfragen" moet ook aandacht besteed worden aan het literaire begrippenapparaat. Er is een lijst met literaire begrippen gemaakt, die ik verspreid over de lesmodellen aan bod wil laten komen. Uitgangspunt daarbij is, dat de leerlingen de meeste van deze begrippen bij Nederlands of Engels al eens gezien hebben. Meer afstemming tussen de talensecties op scholen zou ook op dit gebied zeer welkom zijn. [De werkgroep Latitudinaliteit van de Stichting zal hier zeker aandacht aan schenken.] De literaire begrippen werden mede tot tekstkeuzecriterium. Als ik bijvoorbeeld al een aantal teksten met een hij-perspectief geselecteerd had, was het de beurt aan een tekst met een ik-perspectief. De literaire begrippen die bij 'Entführung in die Vergangenheit' expliciet aan bod komen, zijn perspectief (hij-verteller) en spanning (setting, verteltechnieken, climax).

Als auteur kun je een docent via de "Textverarbeitungsfragen" enigszins sturen in de tekstbehandeling. Ik heb reeds gewezen op de fundamentele keuze voor tekstbestuderings- en tekstervaringselementen. Vooral de keuze voor tekstervaringselementen is voor literatuurboeken Duits een vernieuwend aspect. Veel docenten ervaren vragen als "Heb je medelijden met de hoofdpersoon?", "Wat vind je van het verhaal?", "Wat zou je zelf doen in een dergelijke situatie" als bedreigend. Tevens zijn veel docenten van mening dat dit soort vragen de literaire competentie van leerlingen niet verder brengt. Ik ben van mening dat tekstervaringsvragen voor leerlingen de moeilijkere vragen zijn en dat zij de literaire competentie uiteindelijk juist verhogen. Een kort voorbeeld illustreert dit. "Geef met voorbeelden uit de tekst aan, waarom de hoofdpersoon

sympathiek is" vergt van de leerling dat hij de tekst nauwkeurig bestudeert op zoek naar de gevraagde elementen. Het voor de leerling veilige van deze procedure is dat hij binnen de tekst kan blijven. Als je aan de leerling vraagt "Vind jij de hoofdpersoon sympathiek?" dan moet hij ook in dit geval de tekst nauwkeurig bestuderen op elementen die de hoofdpersoon al dan niet sympathiek maken. Maar daar komt dan nog bij dat de leerling om een oordeel te kunnen vellen zijn eigen ervaringen en opvattingen moet inbrengen en daarmee dus buiten de directe tekst moet treden.

Bij 'Entführung in die Vergangenheit' heb ik bijvoorbeeld als tekstbestuderingsvragen geformuleerd: "Warum glaubt Dr. Barger, daß er entführt wird?", "Was könnte Peters Motiv für eine Entführung sein?", "Wer erzählt die Geschichte?", "Könnt ihr Elemente aus dem Text nennen, die die Spannung erzeugen?". De bij dit fragment horende tekstveraringsvragen zijn: "Wie würdet ihr in einer solchen Situation reagieren, wenn ihr Peters oder Dr. Barger wäret?" en "Was haltet ihr vom Text?"

## 5. De docentenhandleiding als sturingsmechanisme

Al in een vroeg stadium van de conceptontwikkeling werd duidelijk dat het eventueel vernieuwende van de aanpak alleen dan kans van slagen heeft, wanneer de docent voldoende steun krijgt. Een docent die nog niet gewend is op een dergelijke manier te werken moet door de lesvoorbereiding in staat gesteld worden op "spontane opmerkingen" van leerlingen adequaat te reageren. Besloten is een uitvoerige docentenhandleiding te schrijven. In de docentenhandleiding wordt telkens een compleet lesmodel opgenomen. Elk lesmodel bestaat uit de volgende elementen: korte samenvatting, interpretatie, formele aspecten, uitgewerkte behandelingspunten inclusief mogelijke vragen aan leerlingen, een voorstel voor de lesprocedure en tenslotte een opsomming van inzichts- en kenniselementen die die les aan bod zijn gekomen. De inschatting is dat de lesmodellen een sturende werking hebben. De docenten zullen de lesmodellen bij de lesvoorbereiding raadplegen en wellicht grotendeels opvolgen. De kans dat een docent dan ook aandacht schenkt aan de tekstverarings-elementen (die immers ook uitgewerkt zijn) is groter.

## 6. De invloed van de literaire component op de lespraktijk

De weg van een dergelijk concept tot het feitelijk ter beschikking staan van de jaarboeken is een langdurige: enkele jaren. De teksten moeten gedidactiseerd en op scholen uitgeprobeerd worden. Dat laatste gebeurt vanaf het nieuwe schooljaar voor de teksten van 4-/5-havo. Vervolgens

worden de lesmodellen bijgesteld en in de definitieve vorm gegoten. Ze staan dan ter beschikking voor de docent. Als een docent nou de lijn volgt die ik als auteur heb uitgezet. Wat doet hij dan anders dan anders? Niet veel, als het een docent is die gewend is op een dergelijke manier te werken; hij heeft er gewoon een dertigtal gedidactiseerde teksten bij. Een docent "die nog niet zo ver is" zal minder lang dan voorheen stil staan bij de feitelijke inhoud van de tekst (de oppervlakte laag). Hij zal de tekst ook niet gebruiken voor idioom en tekstbegrip. Hij zal op een systematische wijze de literaire begrippen aan bod laten komen. Hij zal meer dan vroeger - of überhaupt - naar de leeservaringen van de leerlingen vragen. Een bijkomend effect is wellicht dat de uitvoerige docentenhandleiding de docenten een kader biedt voor de didactisering van andere literaire teksten.

## Literatuurdidactische verkenningen voor de literatuurles Duits

In de reeks Literatuurdidactische verkenningen zijn in de loop der jaren nogal wat delen verschenen voor de literatuurles Duits. De meeste zijn nog verkrijgbaar. We attenderen U op:

9 Harry Nijboer, Paul Sars, *Hauptsachen der Literaturgeschichte von 200 bis 1600*. 160 pp. Code 3.11.14. f 7.40;

12 Griet Bekker e.a., *Zur satirischen Literatur im Deutschunterricht*. 100 pp. Code 3.11.17. f 7.75;

13. Loes Daemen, Yolanda Keijzer, Nico Kroon, *Lesebuch / Lesetagebuch*. 200 + 140 pp. Code 3.11.18 A + B. f 13.50 + f 6.50. Gebaseerd op de methode van Jacques Vos voor het literatuuronderwijs in de onderbouw Nederlands;

14 Paul Mans, Erika Poettgens, *Literaturgeschichte in Bildern*. 180 pp. Code 3.11.23. f 12.25. Veel teksten met afbeeldingen uit dezelfde periode in lessen omgezet;

15 Bea Psters, Andrea Verwer, Marcel van de Vorle, *Reiner Kunze en de DDR*. 120 pp. Code 3.11.21. f 7.15. Actueel geworden mooie bloemlezing uit Kunzes werk;

17. John Ebersson e.a., *Unterricht im Bildgedicht*. 180 pp. Code 3.11.22. f 12.80. Lessen waarin tekst en beeld steeds tezamen het uitgangspunt vormen;

33 Paul Nieswand, *Alter Krimskrams im Literaturunterricht?* Een lessenreeks historische letterkunde ingeleid met het essay *De literatuurdidactiek Duits in het huidige voortgezet onderwijs*. Code 3.11.043. f 10.-.

U bestelt bij: Diktatencentrale A-faculteiten K.U.Nijmegen, Thomas van Aquinostraat 2, Nijmegen, tel. 080-61 62 50, en betaalt portokosten.

Miste U Uw eigen vak? Zie blz. 34. Onderzoeksmatige delen: zie blz. 55.