

Wam de Moor De leraar moet zich overbodig maken *In gesprek met Simon Ophof en Jan Heerze*

In 1987 lanceerde uitgeverij Van Walraven in Apeldoorn een moedertaalmethode met een allerm minst alledaags karakter: een boek voor de bovenbouw waar alles in zit. Voor de onderbouw kennen we ze al jaren, die uitgaven waarin lezen en schrijven, spreken en luisteren en non-verbale expressie met elkaar in verbinding zijn gebracht. De acties die in de jaren '70 de didactiekkolommen deden schudden, moesten wel iets opleveren. Het waren de jaren van het Grote Gebeuren, de jaren dat nog geloofd werd in de zegeningen van de Mammoetwet, dat grammatica en literatuurgeschiedenis een al te grote aanslag betekenden op het bevattingsvermogen van de leerling en de neerlandistiek het aflei tegen de moedertaal didactiek. En zo ontstonden voor de lagere klassen van het voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen all-in-pakketten. Maar in de bovenbouw bleef het bij *Taaldaden* die zich onderscheidden van *Literaire kunst* en *Het spel en de knikkers*, enzovoorts.

Nu is *Taal Integraal*, waarover we het in dit stuk willen hebben, wel een titel om even hard voor weg te vluchten als voor al die andere geestloze bedenkzels omdat een methode nu eenmaal een naam moet hebben, maar dat kan toch niet de enige reden zijn waarom deze methode absoluut niet is aangeslagen. In 4 jaar tijd werden er van deel 1 voor 4 havo/vwo nog geen 1200 exemplaren verkocht, en de bijbehorende handleiding, zelf al een fraai boekwerk van 112 pagina's, bereikte nog geen 50 collega's in 3 jaar. Bij het vervolgdeel bleef de verkoop dezelfde, in die zin dat van het aparte havo-deel voor de 5e klas in 3 jaar 516 exemplaren en van het vwo-deel voor 5 en 6 640 exemplaren werden afgenomen (gegevens van de uitgever aan schrijver dezes). De al even uitgewerkte handleidingen bij deze delen haalden beide slechts een dozijn.

Prutswerk? Slecht uitgeversbeleid? Dat laatste weten we niet, maar prutswerk kunnen we deze imponerende serie boeken allerm minst noemen. Er is in alle drie de gevallen door een team van drie of vier deskundigen aan gewerkt. En dit had een mening. Deel 1: 'Wat je bijvoorbeeld leert over het schrijven van een verhandelend opstel, kun je ook gebruiken bij het maken van een boekbespreking'. Of: 'Je leert bij spreken en schrijven rekening te houden met het publiek dat luistert of leest; ook bij literatuurgeschiedenis leer je daarom te letten op de wijze waarop een oude tekst inspeelde op de behoefte en verwachtingen van het vroegere publiek'. Een integrale behandeling van de leerstof, dus geen deeloefeningen? Nee, dat zou geen zoden aan de dijk zetten. Ik heb evenwel de indruk dat van het geïntegreerde taalonderwijs vooral de communicatieve kant is overgebleven -en daarmee spoort de methode met de verlangens van de CVEN, waarvan het rapport zojuist is verschenen-, maar dat deze zich weer afzet tegen het literatuuronderwijs, ik bedoel onderwijs in poëzie en fictie, als zodanig. Daar houdt telkens de

integratie halt. Desalniettemin acht ik de opbouw van de bundels en de kwaliteit van de opgenomen teksten en opdrachten indrukwekkend. De auteurs steunen op up to date kennis van zaken en ze houden daarbij hun gerichtheid op de leerlingen vol. Zie bijvoorbeeld hoe ze op p. 126 en volgende over de Middeleeuwen schrijven. Zij houden de grote lijn aan en werken dan exemplarisch met illustratieve voorbeelden. Vervolgens worden op pp. 170-213 de Middeleeuwen uitvoeriger aan de orde gesteld en op 221-242 de Renaissance.

Thema's

Uitgangspunt voor de ordening van de drie delen is het werken met thema's, langzamerhand, na het baanbrekend werk van Jacques Vos in de jaren '70, een vrij normale zaak geworden, zowel bij Nederlands als bij de vreemde talen. Daarmee loopt men risico's natuurlijk. Want Jan Heerze en Ed Veenstra mogen dan zo'n jaar of vijf geleden samen de thema's hebben uitgezet, sommige thema's blijken al gauw te tijdgebonden: het eerste thema uit de eerste bundel is *China*. De actualiteitswaarde daarvan is verbleekt door de gebeurtenissen in Oost-Europa. Ik geef hier zeer beknopt met steekwoorden aan hoe deel 1-h/v in elkaar zit. Het bestaat uit zes themagroepen of 'kavels' met aan elk thema een aantal hoofdstukken gekoppeld.

1. *China*, met teksten lezen, verhalen lezen, teksten schrijven en creatief schrijven -dit grijpt allemaal in elkaar en is inhoudelijk een goede explicitering van het integratie-standpunt-;
2. *Nederland in andermans ogen*, met de opbouw van teksten, fictie vs. non-fictie;
3. *Leven in de nieuwe stad*, met thema en hoofdbewering in fictionele teksten met diverse uitwerkingen;
4. *Opvoeding / Kinderen zijn hinderen*, met teksten in de tijd (code), creatief schrijven en een stukje globale literatuurgeschiedenis;
5. *Verraad*, met aandacht voor personages (verteltheorie) en meer verdiepte literatuurgeschiedenis van de Middeleeuwen;
6. *Vreemdelingen in Nederland*, met literatuurgeschiedenis van de Renaissance en creatief schrijven.

U hebt nu een beeld van de wijze waarop de verschillende vakonderdelen aan de leerstof zijn gerelateerd. Op dezelfde manier is dit gedaan in de vervolgdelen, die overigens aanzienlijk zijn uitgedijd, naar 404 voor havo-5 resp. 528 bladzijden voor vwo-5 en -6. Die dikmaker is vanzelfsprekend een geweldig nadeel voor de verkoop, de boeken zijn loodzwaar, want op fraai kunstdrukpapier gedrukt, maar de talrijke illustraties -foto's van schrijvers, schema's, speciaal vervaardigde tekeningen, boekomslagen, handschriften, afbeeldingen van relevante kunstwerken e.d.- zijn dat wel waard.

In het vervolgdeel havo (2-h), bedoeld voor klas 5, treffen we de volgende kavels aan:

1. *Relaties*, met het verschil tussen literatuur en lectuur, leestechieken en de geschiedenis van de Verlichting;

2. *Aan de grenzen van de werkelijkheid*, met leestechieken, de geschiedenis van de 19e-eeuwse literatuur incl. Romantiek, verteltechniek (Bal?) en het begrip spanning;
3. *Interieur*, met de moderne literatuur in vogelvlucht (niet functioneel binnen dit kavel, lijkt mij);
4. *Vluchten*, met doorwerking van de romantiek in decadentie en symbolisme, een boekenforum en creatief schrijven;
5. *Economie*, met literatuur in en over de crisis (en de Crisis!, aardig verantwoord!);
6. *Aanpassen?*, met de vrouw en de literatuur, literatuur na en over de Tweede Wereldoorlog, alsmede over de jaren '60.

In het vervolgdeel vwo (2-v, bedoeld voor 5 en 6) gaat het, zoals u zien kunt, voor een deel over dezelfde onderwerpen, terwijl er ook meer abstracte onderwerpen aan zijn toegevoegd:

1. *Productie en consumptie van boeken*, met leestechieken, consumptielectuur, de literatuur in de Verlichting;
2. *Jaloezie*, met verteltechniek ('kijken door andermans ogen' om ze minder jaloers te maken? Lijkt me geforceerd ingebracht via de keuze van het verhaal), het begrip spanning, en creatief schrijven;
3. *Lijden in Leiden*, met de geschiedenis van de 19e-eeuwse literatuur incl. Romantiek, nader uitgewerkt in twee vervolgen: Romantiek en Biedermeier;
4. *Sociale verschillen*, met taalgebruik en sociaal milieu, realisme en naturalisme (heel goed verantwoord deze keuze in dit kavel) en dialogen schrijven;
5. *Psychologie*, met tekstanalyse en zelfbeeldvorming, fictie en Freud en het schrijven van fictionele tegenover non-fictionele teksten;
6. *Oorlog*, met de literatuur van de historische avantgarde, van futurisme tot modernisme, en een uitwerking daarvan;
7. *Vriendschap*, met de overige literatuur tussen beide wereldoorlogen;
8. *Televisie*, met grappige teksten, kritisch lezen en literaire waardeoordelen;
9. *Existentialisme*, met existentialistische literatuur (o.m. Hermans, Reve, Mulisch) en argumentatieregels (een goede combinatie!) en
10. *Alles moest anders*, met de Vijftigers, 'Gard Sivik', 'Barbarber' en Podiumpoëzie.

Zoals U ziet is het aandeel van de literatuur en alles wat daarmee samenhangt, het literaire systeem, in deze methode rijkelijk vertegenwoordigt. Over het verschil tussen de havo-leerling en de vwo'er lijkt goed nagedacht te zijn. Bij de opdrachten, ook in de handleidingen, valt veel te waarderen. Jammer is dat de productief-creatieve opdrachten grotendeels geïsoleerd zijn van de literatuurgedeelten. Jammer ook dat in deel 1 geen enkele aandacht wordt geschonken aan de betere jeugdliteratuur, terwijl later wel het verschil tussen lectuur en literatuur wordt geprofileerd. De auteurs vragen ten onrechte weinig of niet naar de persoonlijke leeservaringen van de leerlingen, zodat deze wel de indruk moeten krijgen dat er steeds sprake zou kunnen zijn van één juiste interpretatie van een verhaal, een

gedicht of een toneelfragment. De opdrachten vragen terecht naar kennis, inzicht en vaardigheden, maar ze lijken het belang van een positieve attitude en het bevorderen van een individuele leeservaring niet te dekken.

Met de vragen waarmee we bleven zitten, reisden we af naar Apeldoorn om er ten huize van redacteur Jan Heerze (56) met deze en met Simon Ophof (44) van gedachten te wisselen over de methode. Ophof blijkt in het bijzonder verantwoordelijk te zijn voor alles wat met de literatuur te maken heeft. Zijn co-auteurs Liesbeth Hooijberg, Willy van Wetter en Ingrid Verheggen verzorgden de andere onderdelen. Het nieuwe lyceum van Hoogbergen, dat was de oorzaak van de kavels in deze methode, twee jaar voor deel 1 uitkwam in alle kranten hot news dat snel afkoelde.

Simon Ophof: ' 't Was vlak voor we gingen volleyen, ik stond net in mijn hemd, en toen zeg ik tegen Jan: Gôh, je zou eigenlijk verhaalanalyse en literatuurgeschiedenis in één methode moeten kunnen combineren. Jan vond dat we dan maar eens een keertje moesten gaan praten. En dat deden we. Samen met de taalkundig georiënteerde Liesbeth Hooijberg'.

Jan Heerze: 'Wim Bos (uitgever Van Walraven) had op dat moment ook een plan om een taalmethode te maken, waar alles in zou moeten kunnen en zo heeft het integreren van taalkunde en letterkunde ons vanaf het prille begin voor ogen gestaan. Dat hebben we willen doorwerken tot in de laatste hoofdstukken die voorbereiden op het eindexamen. Dat kun je bijvoorbeeld zien aan het 2e havo-deel, maar ook aan het 2e vwo-deel, waar we eindigen met drie instructiekavels: gericht schrijven ter voorbereiding op de stelopdracht, solliciteren met het oog op de toekomst en pure examentraining. In de adviezen die we voor het mondeling formuleren integreren we het geleerde uit de communicatietheorie met de eisen die gesteld worden aan het lezen voor de Lijst'.

Ja, jullie stimuleren daar de leerlingen om hun examen ten dele in eigen hand te nemen, door zich ook mentaal op de juiste wijze voor te bereiden en de gelegenheden waar te nemen om te laten zien wat ze kunnen.

Simon Ophof: 'Natuurlijk is het combineren van de aardigste teksten met de meest geschikte thema's of kavels het kernprobleem bij het maken van zo'n serie boeken. Vaak waren het toch de thema's die de richting van de tekstkeuze bepalen. Daar vind je dan je beperking en je selectie. Zo is bijvoorbeeld bij literatuurgeschiedenis van de Verlichting de boekproductie als uitgangspunt gekozen en dan blijft automatisch het drama liggen'.

Maar de kavels zijn wel van een verschillende soort. Leven in de nieuwe stad is vergelijkbaar met Vreemdelingen in Nederland, maar wel een ander type dan Opvoeden en weer anders dan Jaloezie. Het laatste type kennen we wel van de driemaandelijke bladen Bumper, Tikker en Diepzee.

Ophof: 'Toen we de Renaissance wilden onderbrengen vonden we als geschiktste kavel 'Vreemdelingen in Nederland'. Zo konden we veel aandacht aan Bredero besteden. In elk kavel zit ook een verhaal uit deze tijd'.

Maar niet Hooft, en evenmin Vondel, terwijl Vondel toch minstens zo'n bekende immigrant was als Bredero.

Ophof: 'Je kunt nou eenmaal met literatuurgeschiedenis niet encyclopedisch te werk gaan, tenminste niet wanneer je, zoals wij, verschillende doelen tegelijk wilt dienen. Je wilt de leerlingen confronteren met een aantal belangrijke auteurs, maar dat kan binnen de beperkte tijd nooit met iedereen, en je wilt ze laten zien dat er een wisselwerking bestaat tussen tekstproductie in een bepaalde tijd en de maatschappelijke verhoudingen'.

Maar dan is Vondel toch een kwetsbare plek in je verdediging. Hij paste prachtig binnen het thema van de vreemdelingen, hij scherpt met zijn barok het beeld aan van de renaissance dat je wilt oproepen en hij is ook nog eens een dichter van wie veel meer gedichten evergreens zijn dan bij Bredero het geval is. Al of niet ten onrechte, dat wil ik nu niet laten gelden. En ja, je kunt toch niet beweren dat Lucifer niet een stuk is dat, mits goed verklaard in zijn religieuze context, behoort tot het beste dat de Nederlandse zeventiende-eeuwse literatuur heeft opgeleverd?

En in elk geval paste Vondel volgens mij meer in je kavel dan Huyghens, die niet eens een migrant was, maar wel functioneert als vertegenwoordiger van de Renaissance. Leg dat eens uit.

Heerze: 'Huygens en Bredero schreven erover, maar Vondel heeft nu eenmaal niet zoveel voor leerlingen leesbare teksten geproduceerd'.

Ophof: 'En we vonden het eigenlijk leuker om minder gebruikelijke teksten op te nemen dan 'Kinderlyck' of 'Het stockske van Oldebarneveldt'. En die lijn hebben we in heel veel kavels aangehouden'.

Heerze: 'Ik denk dat het uitgangspunt van de maatschappelijke relevantie van de teksten in de tijd waarin ze ontstonden voor ons het belangrijkste uitgangspunt is geweest voor de keuze en dat dit ook steeds in het boek naar voren komt'.

Ophof: 'Bovendien wordt in het kavel 'Vreemdelingen' niet ingegaan op de betekenis van de auteurs als zodanig. Het gaat er om teksten die de maatschappelijke verschijnselen illustreren'.

Maar je pretendeert wel een overzicht van de literatuur te geven.

Heerze: 'Dat is ingebed in zoiets als de cultuurgeschiedenis en de sociale ontwikkelingen in de tijd. En wij vinden de aandacht daarvoor dan relevanter voor de leerlingen om te onthouden, samen met de teksten'.

Jullie zeggen in je inleiding dat de boeken meer stof bevatten dan een docent kan verwerken met de klas, maar dat dit is gedaan om de ene leerling wat meer aan te bieden dan de ander. Hoe zien jullie dat aanbieden in de praktijk?

Heerze: 'Ik zie drie mogelijkheden. Als we wat extra's doen kan dit bestaan uit iets wat helemaal niet in het boek staat, bijvoorbeeld muziek, en dat met een hele klas. Of dat je in het verlengde van wat volgens het boek in de klas gelezen wordt, een complete tekst gaat lezen: thuis lezen en gedeeltelijk in de klas bespreken -dat zou bijvoorbeeld kunnen met een Bulkboek of een Grote Lijster-. Het kan zijn bij individuele activiteiten dat leerlingen alleen of in koppels een tweetal boeken voorbereiden en daar een boekenforum over houden. Daar komen de niveauverschillen tot uiting. En het kan zijn dat leerlingen op grond van wat ze in onze boeken lezen kiezen voor hun lijst. Niet alleen omdat het ene boek moeilijker is en het andere makkelijker, maar omdat het thema hun aanspreekt. Achterin een der boeken staat een lijst met titels waar ze uit kunnen kiezen'.

Ophof: 'Als je al differentieert, denk ik dat de docent titels kiest die aansluiten op de belangstelling van de klas. Als ze bijvoorbeeld in havo-5 het hoofdstukje 'Literatuur in vogelvlucht' hebben gehad, hebben ze een indruk van de literaire ontwikkelingen in de twintigste eeuw. Dan valt er te kiezen tussen verhalen over crisis en dé Crisis enerzijds en teksten van dichters en schrijvers die uit de werkelijkheid vluchten, (neo)romantici etc. anderzijds'.

Heerze: 'Eerlijk gezegd, toen ik begon met de methode, had ik ook even moeite mij los te maken van het Knuvelder-syndroom, zal ik maar zeggen, van de neiging om volledig te zijn. Want ja, je wilde toch dat de leerlingen A. Roland Holst kennen, en zo. Maar ze moeten iets kunnen met de teksten die je ze voorlegt'.

Maar waarom dan in het eerste deel bij Vreemdelingen in Nederland, als je het hebt over de Renaissance, die aandacht voor emblemata? Zijn dat nou typisch teksten voor leerlingen?

Heerze: 'Als je daar niet zo enthousiast over bent, kan ik dat wel begrijpen. Maar hier speelde de gebondenheid aan het kavel een rol'.

Ophof: 'Kinderen lopen natuurlijk vast op de subscriptio bij het emblema, die zijn nog in heel kleine lettertjes gedrukt ook, maar wat ze wel leuk vinden is dat je je hersens moet gebruiken om de samenhang tussen tekst en beeld te begrijpen. Zoals bij de politieke prent nu'.

Een kritische buitenstaander moet wel haast concluderen dat jullie je het wel heel moeilijk hebt gemaakt door die kruisbestuiving van kavel en de chronologische literatuurgeschiedenis die Taal integraal bij stukjes en beetjes lardeert. Want er valt onvermijdelijk veel waardevols door de zeef, omdat dat waardevolle niet binnen een kavel thuishoort.

Ophof: 'Maar als leerlingen door die beperking tot thema's meer samenhang zien in het geheel van de literatuur én de samenleving waar ze uit voortkomt, dan ben je toch een stuk verder gekomen. Dat er een tijdsbeeld wordt opgebouwd, vond ik bijvoorbeeld in het kavel 'Vreemdelingen in Nederland' goed gelukt'.

Maar dan zou je ook van de huis-, tuin- en keukenpoëzie van vader Cats kunnen gebruiken.

Ophof: 'Zeker, o ja! Maar ik heb bij hem niets gevonden dat aansloot bij het thema van de vreemdelingen. En dat thema sluit naar onze mening aan bij een onderwerp waarmee we de leerlingen toch wilden confronteren. Als opmaat zou je kunnen zeggen naar een discussie over het vreemdelingenprobleem waar heel Europa nu van zindert, mag je wel zeggen. O ja, dan zijn we wel pedagogisch bezig, dat erken ik ten volle'.

Ik heb zelf altijd de neiging om als ik iets wil duidelijk maken van de overgang van de oude tijden naar de nieuwe tijden om te kijken naar de ontwikkelingen in het mensbeeld. En dan zet je de Renaissance scherper in profiel door deze te vergelijken met de Middeleeuwen, enfin, dat zijn begrippen waar elke docent mee spelen kan, denk ik.

Heerze: 'Ik denk dat dit ook principieel ligt. Wij wilden ons van meetafaan beperken in wat we aan literatuurgeschiedenis aanboden. Maar wel met de bedoeling om via die beperking te werken aan het inzicht in verbanden en aan het ontstaan van een literaire smaak. Dat leerlingen de samenhang zien tussen economisch-politieke en literaire ontwikkelingen lijkt ons belangrijker dan dat zij antwoord kunnen geven op een hele serie vragen over teksten en figuren die niet zoveel met elkaar te maken hebben'.

Ophof: 'Door de verhaalanalytische en de literair-historische lijn te plaatsen in een communicatief kader, dat voor alles geldt, menen we te beantwoorden aan de vraag naar de ontwikkeling van de literaire smaak. En met name zetten we daarvoor de toon in het begin van de methode, waar we werken aan het belang van het waarde-oordeel. Geen waarde-oordeel dat hangt op de meningen van grote deskundigen, maar een waarde-oordeel waartoe de leerling gaandeweg zelf in staat is. Die zijn gebaseerd op de argumenten voor de literaire kritiek van Mooy. Vandaar ook de schema's voor het kunnen maken van een analyse en van een boekbespreking. Later komen voor de vwo-leerlingen die argumenten van Mooy ook terug om te zorgen voor de verdieping en de afronding van het hele leerproces'.

Daarin spoort jullie methode, zonder dat je dit bedoelde, nadrukkelijk met het advies dat door de pre-adviescommissie Literatuurdidactiek in april 1990 aan de CVEN is gegeven. Ook daarin is de vaardigheid om een waarde-oordeel over het gelezene te kunnen geven het ultieme criterium om vast te stellen of leerlingen literair competent geacht kunnen worden.

Ophof: 'Een tussenstapje over fictie-non-fictie hebben we nodig omdat deze een tweedeling in het boek teweeg zou kunnen brengen, en de volgende stap is dan: leer uit een boek een betekenis te halen. Probeer in te zien dat net als bij non-fictie ook in de literaire tekst een soort hoofdbewering zit'. Heerze: 'Je moet je als leraar op den duur overbodig zien te maken. En wij hebben de pretentie dat, wanneer leerlingen met deze methode werken, zij redelijk competent worden om

hun eigen lectuur te lijf te gaan. Dat ze met smaak kunnen kiezen. Dat ze kunnen interpreteren. Dat ze tot een oordeel kunnen komen'.

Ophof: 'En daarmee hebben we absoluut de lijn-Lodewick/Knuvelder losgelaten. Dat hele literaire begrippen-apparaat beperken we tot een aantal hoofdbegrippen. We streven absoluut niet naar volledigheid, maar naar de zelfstandigheid van de leerling als lezer. Ook het creatief schrijven is gekoppeld aan begrippen die we bij literaire analyse introduceren. Als we drie, vier manieren om poëzie te analyseren aan de orde hebben gesteld, geven we daarna meteen een aantal creatieve opdrachten om deze begrippen langs omgekeerde weg eigen te maken.

Maar leraren die in hun lessen een compleet beeld van de literatuur trachten te geven, komen wij niet tegemoet. Voor hen zijn er meer dan genoeg aardige (en minder aardige) boeken beschikbaar.

Overigens wil je natuurlijk niet alles loslaten. Bij één kavel was ik wanhopig, dat was bij Romantiek voor het havo-deel. Het bovennatuurlijke kon ik daar niet in kwijt. En toch wilde ik Paaltjens en Multatuli daar graag in slijten. Daar lieten we dus noodgedwongen het thema los en namen de literaire canon als uitgangspunt.

In het tweede havo-deel zit je steeds met de literatuur van het Interbellum. Ter Braak en Du Perron komen daar niet in voor, wel in het vwo-deel. Jan Mens wel, ja, dat vonden ze prachtig. Theun de Vries, 'W.A.-man', behoort echt niet tot mijn favoriete lectuur, maar op school werden prompt dat soort boeken gekozen voor de literatuurlijst'.

En wat is de reden van de grote verschillen in teksten binnen vaak dezelfde kavels in de beide vervolgdelen?

Heerze: 'Niet weinig leerlingen gaan van havo-5 naar vwo-5 en een van de redenen voor die heel verschillende kavel- en tekstkeuze in 2-h en 2-v is dat die leerlingen dan tenminste iets heel nieuws te lezen krijgen'. Ophof: 'We hebben echt vantevoren per deel een compleet spoorboekje gemaakt met thema's en mogelijke teksten en procedures'. Heerze: 'We hebben ook kavels en selecties bijgesteld als bleek dat er niks mee te beginnen was'.

Lukt het nu jullie zelf om als docenten 'door de stof heen te komen' op jullie manier?

Heerze: 'Ik kan alleen over het athenaeum oordelen. We hebben een tamelijk nauwkeurig samenwerkende sectie. In een plattegrond van het jaar zitten de minimum-afspraken tussen de docenten onderling. Elk kavel komt daarin aan de orde en elk onderwerp uit dat kavel, zeker als het om literatuur gaat. Dat wordt jaarlijks een beetje bijgesteld. Binnen de sectie hebben we afspraken voor een vrije ruimte van 25 % die elke leraar naar eigen smaak invult. Sommigen doen dan wat meer taalkunde of oefeningen voor de samenvatting, anderen wat meer letterkunde. Maar alles komt minimaal voor elke leerling aan de orde'.

En het schoolonderzoek?

Heerze: 'Dat is misschien wat merkwaardig georganiseerd. Wij tentamineren per jaar. Als een leerling de vijfde doorlopen heeft -ik heb het nu over het athenaeum-, doet hij een absolverend tentamen, een schriftelijk over de literatuurgeschiedenis maar wel gekoppeld aan wat de leerling zelf heeft gelezen. Leerlingen putten uit een minimum-keuzelijst, bv. voor de Verlichting, en halen daarbij uit de bibliotheek wat ze willen, daar krijgen ze uitsluitend op het boek gericht enkele vragen over en een of twee vragen over de toepassing van de literatuurgeschiedenis. Daarbij standaard enkele vragen over de literatuurgeschiedenis als geheel. Taal integraal betekent niet dat we in één schoolonderzoek alles bijeen houden. Ze krijgen dus dit literatuurtentamen naast een tekstverwerking en een dictée. Op het athenaeum laat ik ze ook wel over de stof een essay schrijven'. Ophof: 'Op havo en athenaeum werken we ook met boekenforums, en dat werkt goed, mits je de leerlingen duidelijk vertelt dat het niet gaat om lijstjes met titels en biografische data, maar om een probleemstelling vanwaaruit het betoog wordt opgebouwd. In de havo gaat dat vaak goed, op het athenaeum zelfs uitstekend. In de beide vervolgdelen vind je achterin een uitvoerig boekbesprekingsmodel, waarvan de leerlingen bedienen en dat ook door de collegae vreemde talen is overgenomen. Het bevat zes onderdelen: boekbeschrijving, leesverslag, achtergrondinformatie, interpretatie, eindoordeel en verantwoording, met telkens daarnaast de lijst van gehanteerde begrippen. Daaraan hebben de leerlingen heel veel houvast'.

Hoe gaat het verder in dit verband met de samenwerking tussen de leraren van de verschillende vakken?

Ophof: 'We hadden het plan hoorcolleges voor te bereiden voor athenaeum-5. Maar daar zagen collega's tegen op. Nu gaan we aan het eind van athenaeum-5 een aantal momenten kiezen waarop een bepaalde periode voor het eerst of herhaald besproken moet worden. Een probleem is dat de planningen van de secties niet parallel lopen. Bij Frans komt men pas aan de Middeleeuwen toe in de vijfde klas, terwijl deze bij Nederlands nu eenmaal in de vierde aan bod zijn. Een van de vooroordelen die we moeten overwinnen is dat kinderen heel weinig kunnen. Toen we vorig jaar op een studiemiddag onze 35 collegae vreemde talen in kennis brachten met ons boekbesprekingsmodel, was het voor hen echt een eye-opener dat de leerlingen zoveel meer konden met een boek dan er alleen maar een samenvattinkje van te maken. Nu zijn we zo ver dat er een bundel kan worden gemaakt die opent met de verschillende periode-kenmerken en daarna voor elke taal apart voorzover ze afwijken op een rij zet en illustrerende teksten bevat'.

Heerze: 'Het examen is door het absolverend tentamen aanzienlijk zinvoller. De leerlingen kiezen nu tien boeken dikwijls rond eenzelfde thema uit de voor hen favoriete kavels of heel andere thema's. Bij de leraren vreemde talen heerste de overtuiging dat het moeilijker is voor leerlingen om twee of drie boeken met elkaar te vergelijken op vertelperspectief of de ontwikkeling van de hoofdpersoon

dan blind alles uit je hoofd te leren wat je aan leerstof is aangereikt door de docent. En daar zijn ze nu wel van af.

Ophof: 'Wat we daarbij wel eisen is dat aan de te bespreken literatuurlijst een ordeningsprincipe ten grondslag ligt. Het minste is wel een alfabetische ordening op auteursnaam, maar interessanter is ordening naar thema, die wijst op een besef dat geen enkel boek geheel op zichzelf staat'.

Tussen de selectie van de leerstof en de toetsing zit het hele leerproces, wat van de kant van de leraar gezien een onderwijsproces is. Met name in jullie handleidingen worden enorm veel suggesties gegeven omtrent de wijze waarop de boeken gehanteerd kunnen worden. Het valt op dat dit soms heel gedetailleerde vragen zijn.

Neem het gedicht 'Stadgenoot' van Elburg. Daar geef je verder geen uitleg bij. Wat betreft de vragen: waarom zo gedetailleerd? Ik vind dat een heel mooi gedicht, maar je moet mij niet vragen of ik precies weet wat de laatste regel betekent: 'hij zal bang en verongelijkt doodgaan'. Ik kan het gedicht lezen als het verhaal over het lot van de grotestadsbewoner. En nu stellen jullie mij de vraag: 'Waarom is de stadgenoot bang en is hij verongelijkt als hij straks op zijn sterfbed ligt?'. Een krankzinnige vraag eerlijk gezegd. Een andere opmerking is: het gedicht is opgebouwd uit vier delen, waar gaan ze over? Dan denk ik: hoe bedoel je dat nou precies? Het gaat niet om strofen, want dat zijn er vijf. Naar mijn mening valt het gedicht uiteen in slechts twee delen: alle verzen min de laatste regel enerzijds vormen de gedachtengang van de stadsbewoner en daarnaast is er anderzijds dat slotvers. Ik ben bang dat de leerlingen door die dwingende vraag over de vierdeling onmiddellijk in de grammatica vervallen en puur aandacht overhouden voor wel of geen inversie van de regels. Zo'n gedetailleerde vraag die de lezer op weg moet helpen...

Heerze: '...is in tegenspraak met de doelstellingen van het boek. Want wij werken altijd van groot naar klein. Je hebt volstrekt gelijk, en zo zullen er nog wel wat tekorten zijn aan te wijzen. Het past in elk geval niet bij de benadering die wij voorstaan. Ik vind het risico van zo'n bladzijde dat ze ook nog gekopieerd wordt om als proefwerk aan te bieden'.

Ophof: 'Het staat haaks op de rest. In het blok over het lezen van gedichten vertellen we dat je dit op drie manieren kunt doen: 1) je leest een gedicht rats! achter elkaar uit en eigenlijk lees je een bundel met verschillende gedichten van dezelfde auteur en al lezend krijg je dan wel een beeld van de wijze waarop hij of zij zich uitdrukt; 2) je leest een gedicht globaal, je snap het niet, je leest het nog een of twee keer over en stelt dan vast wat je wel en wat je niet snapt en pas bij 3) als je er helemaal niet uitkomt, ga je aan close reading doen. We hebben ook heel weinig gedichten opgenomen met gedetailleerde vragen erbij. Eerder gaat het om hoofdbewering en een heel enkele keer om een stijlfiguur te demonstreren, bv. de antimetrie in 'De zelfmoordenaar' van Paaltjens, omdat deze stijlfiguur daar het wrange van het gedicht extra doet uitkomen.

In het algemeen volgen we bij het proza de lijn van de boekbespreking: Geef een waarde-oordeel, stel de hoofdbewering vast, verzamel analysegegevens, baseer daarop je interpretatie en dan kun je eventueel je waardeoordeel herzien. Voor het vaststellen van de hoofdbewering hebben de leerlingen het meest aan concentratie op het personage in een verhaal en daarop willen we hun aandacht richten: wat gebeurt er met deze, hoe ontwikkelt hij zich?"

Hier ligt dus voor jullie de voornaamste mogelijkheid om de leerlingen wat meer tot persoonlijke leeservaringen te brengen?

Heerze: 'Ja, precies. Leerlingen zijn bovendien al vanaf de eerste klas gewend om bij het lezen van een tekst eerst te zeggen wat ze ervan vinden'.

Jullie boek is in zekere zin voor vooruitstrevende literatuurdocenten de realisering van een oude droom. In elk kavel omvat de literatuur 60 tot 65 % van het materiaal en de opdrachten en zowel de taalvaardigheid als de literatuur komen aldus aan hun trekken. Heb je er een verklaring voor, dat het boek niet loopt?

Ophof: 'Ik vind het doodzonde dat het zo is, want ook na vier jaar terugkijkend op deel 1 en na drie jaar op de delen 2 zou ik het nauwelijks anders willen maken. Docenten zullen mogelijk moeite hebben met het onderscheiden van de leerroutes in deze methode en misschien zijn sommigen met bepaalde coden, bijvoorbeeld van het modernisme, niet vertrouwd genoeg.'

Heerze: 'Je zou kunnen zeggen: de vervolgdelen zijn te dik. Maar vroeger hadden wij voor 4-6 twee delen Ornée-Wijngaards én Letterkundig Kontakt én *Ik heb al een boek* én nog iets voor taalvaardigheid. En op hoeveel andere scholen komt het totale pakket Lodewick-Braet of Dautzenberg-Riemens niet op hetzelfde neer. Ongeïntegreerd, maar samen heel wat dikker en heel wat duurder dan dit ene deel per klas'.

Taal integraal wordt sinds 1987 uitgegeven bij Van Walraven bv. Apeldoorn, Nederland. Voor verdere gegevens zie Tsjip 2, p. 56.

