

Márgitka van Woerkom

## Literatuur lezen is nou eenmaal moeilijk Amerikaans onderzoek naar de rol van de docent (2)

### Inleiding

Overdracht van literatuur is belangrijk. Maar tot welk niveau kun en/of moet je als docent gaan? Hoe verloopt het proces om literatuur te begrijpen?

Met behulp van diverse methoden, onder andere interviews en discussieverslagen, onderzoekt het *Center for the Learning and Teaching of Literature* -het CLTL- (aan de University of Albany in de staat New York) de gangbare praktijk van het literatuuronderwijs op Amerikaanse High Schools.

In mijn eerste bijdrage over dit studiecentrum -in Tsip 1/1- liet ik U kennismaken met het verloop van de interactie tussen docenten en leerlingen, op basis van een zestal discussieverslagen. In dit tweede artikel staat de vraag centraal: Hoe introduceren en doceren docenten Engels de literatuur in hun klas? Met behulp van gestructureerde interviews met docenten, afgenomen op de zes projectscholen, krijgen we enig inzicht in de doelstelling van het literatuurprogramma, welke werkvormen de voorkeur genieten, welke boeken er gelezen worden en welk effect de overdracht van literatuur heeft op de kennis van en het inzicht in die literatuur.

### Eisen aan het literatuurprogramma

Lezen is interpreteren, maar het verwoorden van de auteursintentie, met name in literaire teksten, levert de lezer nogal eens problemen op. Om die reden wordt het lezen van literatuur dan ook vaak als moeilijk ervaren.

De moeilijkheidsgraad van een bepaalde literaire tekst hangt volgens menige lezer onder meer af van de normen die de literaire gemeenschap aanhoudt bij het beoordelen en interpreteren van de tekst. Met andere woorden: het idee van de moeilijkheid is niet zozeer een eigenschap van de tekst zelf maar veeleer gebaseerd op de manier(en) waarop instituties (scholen, universiteiten) de lezer leren lezen. Om die reden blijkt de discrepantie tussen de wereld van de tekst en de aanwezige kennis bij de lezer telkens weer de sleutel tot de moeilijkheid van literatuur te zijn. Om een voorbeeld te geven: De doorsnee leerling -maar ook de student Literatuur- heeft problemen met het herkennen van klassieke allusies in een tekst of met het onderkennen van belangrijke facetten van de klassieke -en zelfs moderne- literatuur, doordat de kennis van het Latijn en/of Grieks bij hem ontbreekt en ook de literaire tradities en literatuurgeschiedenis vaak geen onderdeel vormen van het onderwezen letterkundeprogramma. Evenwel om te komen tot een rijke appreciatie en interpretatie van literatuur zullen lezers gebruik moeten leren maken van een grote variëteit aan literaire conventies, maar evenzo goed in staat moeten zijn intertekstuele relaties te leren zien, om zo het ene literaire werk te kunnen verbinden met het andere.

Dat het proces om literatuur te begrijpen -en daarmee te komen tot een relatie tussen tekst en lezer- afhankelijk blijft van de wens die je als docent hebt met je literatuuronderwijs, staat buiten kijf. Op de zes onderzochte High

Schools wordt de literatuur echter (helaas) in de eerste plaats gezien als een representant van een hoogstaande cultuur en streeft men ernaar de leerling op de hoogte te brengen van haar normen en gebruikte conventies. Het lezen van literaire teksten wordt beschouwd als esthetisch lezen en de gewoonte die aangeleerd moet worden, is het ontwikkelen van een goede smaak en liefde voor de 'betere' literatuur. Dat deze doelstelling wordt bepaald door groepen van lezers -in het literatuuronderwijs de docenten- die over het algemeen dezelfde opvattingen hebben met betrekking tot de functie van literaire teksten in de maatschappij, blijkt uit de interviews en lesprotocollen waarin de bedoeling van de docenten duidelijk naar voren komt: de leerling binnen de groep van literaire lezers proberen te krijgen.

De vier terreinen van het literaire gehalte van het literatuurprogramma waarmee de docent zich bezighoudt, zijn dan ook de volgende:

- De historische achtergrondinformatie betreffende auteurs, teksten en tijden waarin ze werden geschreven.
- De gegevens omtrent de literaire terminologie.
- De informatie op cultureel gebied (folklore en mythologie bijvoorbeeld) als noodzakelijk startpunt voor een juist begrip van (veel) literaire werken.
- De procedures, strategieën en routines die de literaire gemeenschap eist om te komen tot een juiste esthetische houding ten opzichte van een tekst. De criteria die hierbij gehanteerd worden zijn deels formeel en structureel, anderzijds ontstaan ze uit consideratie met de breedte van de visie van de betreffende auteur.

Zo ligt met dit laatste gegeven meteen de functionele definitie van literatuur vast die de docenten hanteren in hun onderwijs: de literaire gemeenschap beslist te allen tijde welke teksten tot de literatuur mogen behoren. Het literatuurcurriculum schijnt hiermee slechts de functie te hebben gekregen die de leerling binnen die gemeenschap te krijgen. De opvatting heerst dat als men maar de bedoeling heeft de ongevormde lezer de benodigde kennis van de gemeenschappelijke canon (waarover later meer) te verschaffen, dan zal deze wijze van overdracht van literatuur het corpus van teksten en de daarbij behorende functies voor de maatschappij op een passende wijze beschermen en behouden.

Evenwel, het gesignaleerde probleem -literatuur lezen is per definitie moeilijk- is met dit elitaire standpunt, met deze conservatieve benaderingswijze / doelstelling van het literatuuronderwijs in het geheel niet omzeild. Ik denk dat we niet moeten vergeten dat de culturele vorming alleen optimaal nagestreefd zal kunnen worden bij een groep van geoefende, gevormde lezers -na hen overigens voldoende instructies te hebben meegegeven.

Ongevormde lezers, en dat zijn leerlingen nu eenmaal, zullen nu juist gefrustreerd en/of cultureel geïndoctrineerd raken als ze tijdens de lessen literatuur een andere methode moeten gaan gebruiken om te komen tot een gefundeerd waardeoordeel over een literair werk dan ze van huis uit of in de eerste jaren van hun voortgezet onderwijs gewend zijn (namelijk 'het behouden van leesplezier'). Ook de aversie tegen de literatuur en het literatuuronderwijs zal er alleen maar door toenemen wanneer een leerling gedwongen zal worden zich een plaatsje te veroveren in de kring van literaire lezers.

De huidige discussies over het wát, aan wiè en waaròm er literatuur onderwezen moet worden, verlopen moeizaam, zo constateren de onderzoekers. Er moet onder andere gelet worden op de aard van de literaire en culturele ervaringen die je als docent aan leerlingen wilt meegeven. De keuze voor de doelstelling 'leesplezier aankweken' of cultuuroverdracht is daarmee weer volop aan de orde.

## De werkvormen

### 1. Voorlezen

Door vijf van de zes ondervraagde projectdocenten gebeurt het voorlezen van literatuur op school ongeveer vijftien minuten per dag. De teksten die hiervoor in aanmerking komen, zijn grotendeels afkomstig uit complete werken. De voorkeur gaat vooral uit naar boeken met mooie illustraties en een rijk taalgebruik zonder al teveel lange, beschrijvende passages.

Het voorlezen wordt niet onderbroken voor het geven van woordverklaringen en/of toelichtingen op de personages of gebeurtenissen. Wel vindt vooraf enige introductie plaats op het verhaal. Aan het eind vraagt de docent steeds enkele reacties van leerlingen: Vonden ze het verhaal boeiend of niet en waarom?

De doelstelling die de docent met deze werkvorm nastreeft, is tweërlei van aard: enerzijds wil hij leerlingen laten zien hoe prettig lezen kan zijn, anderzijds wil hij hen op een aangename manier kennis bijbrengen over bepaalde onderwerpen. Wat dit laatste betreft wordt er door de docent nog wel eens bewust gekozen voor een historisch verhaal.

### 2. Klassikaal lezen

Aan de hand van de boekenlijsten leest iedere leerling in een jaar tijdens de les drie tot vijf boeken. Het aantal titels is afhankelijk van het programma dat men volgt (wel of geen voorbereiding op het universitaire onderwijs). De zes docenten streven ernaar dat de klassikaal gelezen literatuur afkomstig is van een gestandaardiseerde, voorgeschreven lijst met werken, de canon.

De geschiedenis van de canon in de Verenigde Staten dateert uit de laat 19de eeuw. De factoren die bij de samenstelling indertijd een rol speelden waren:

- Het prestige van Milton en de Latijnse dichters.
- De sterke Shakespeare-traditie.
- De oude traditie van de klassieke teksten.
- Een selecte keuze uit de moderne literatuur.
- Teksten die door leerlingen kunnen worden gekozen die niet 'doorstuderen' na hun High School-periode.

De gecanoniseerde lijst met werken die op de zes projectscholen (alle uit de staat New York) in 1990 werd gebruikt, bevat een tiental titels die -merkwaardig genoeg- dezelfde boeken bevat als de lijst uit 1963:

1. *Romeo and Juliet* (Shakespeare)
2. *Macbeth* (Shakespeare)
3. *Huckleberry Finn* (Twain)
4. *To Kill a Mockingbird* (Lee)
5. *Julius Caesar* (Shakespeare)
6. *The Pearl* (Steinbeck)

7. *The Scarlet Letter* (Hawthorne)
8. *Of Mice and Men* (Steinbeck)
9. *Lord of the Flies* (Golding)
10. *Hamlet* (Shakespeare).

Wat onmiddellijk opvalt is dat de lijst slechts bestaat uit complete romans waarbij de tweede factor (de sterke Shakespeare-traditie) de boventoon voert. Net als op onze toplist doorgaans het geval is, ontbreken poëziebundels, korte verhalen en essays. Ook feministisch gekleurde werken en de allochtone literatuur ontbreken in het geheel.

Welke titel precies bij welk niveau hoort, wordt niet duidelijk gemaakt, en dat is jammer, want wil je bereiken dat iedere leerling zijn eigen plaats kan veroveren binnen het aanbod, dan zul je als docent de leesstof gedifferentieerd moeten aanbieden. De verplichte lijst lijkt evenwel bedoeld als eindniveau, zoals ook in de Nederlandse situatie het geval is. Voorts lezen leerlingen naar eigen keuze nog een drietal andere titels per jaar. Deze worden gekozen uit een lijst met werken 'die het lezen waard zijn'. Ieder schooljaar opnieuw stelt de sectie deze lijst samen op grond van materiaal uit (gebruikte) tekstboeken, bloemlezingen en op advies van (externe) collega's en curriculumplanners. Er is op deze wijze dus wel degelijk sprake van een jaarlijkse programma-evaluatie, zij het minimaal. Maar ik moet constateren uit het interview-materiaal dat het 'nobeles' streven leerlingen te laten lezen uit de niet-gecanoniseerde boeken er nog wel eens bij inschiet, en dan niet alleen door tijdgebrek. Overigens is het moeilijk te achterhalen hoeveel tijd er precies aan deze laatste vorm van klassikaal lezen wordt besteed. Twee docenten stellen de activiteit helemaal uit tot het einde van het schooljaar (waardoor er zeker sprake zal zijn van tijdgebrek). Soms wordt er alleen maar gelezen buiten de literatuurlessen om, bijvoorbeeld na afloop van een toetsmoment en besteedt de docent in zijn lessen slechts tijd aan de uitwisseling van gegevens in de vorm van klassediscussies over plots, karakters en dergelijke uit de betreffende boeken. Instructie over de boeken wordt vooraf verstrekt en bestaat voornamelijk uit het geven van achtergrondinformatie of het verklaren van enkele woordbetekenissen, omdat niet alleen bepaalde historische verhalen maar ook de syntaxis van de tekst problemen kunnen opleveren.

### 3. *Individueel lezen*

Vier van de zes docenten zijn van mening dat het individuele lezen alleen thuis dient te gebeuren. De keuze die de leerling kan maken, wordt bepaald door wat er in de klasse- of schoolbibliotheek of bij hem zelf thuis voorhanden is. Alle docenten vertellen dat zij wel het recht voorbehouden te letten op het niveau van de leesstof; ze keuren dan ook al dan niet boeken af.

Per week wordt er bij twee docenten ongeveer een half uur besteed aan het individueel lezen. Dit is per school anders geregeld: soms is deze activiteit apart ingeroosterd of staat ze tussen twee activiteiten in, een andere keer komen de leerlingen er alleen maar aan toe als ze klaar zijn met hun andere werk.

Deze individueel gekozen leesstof wordt door de docent vaak niet getoetst, want hij wil het leesplezier zo min mogelijk 'bederven' en in ieder geval be-

reiken dat de leerlingen hun woordenkennis blijven vergroten en kritisch leren lezen. Als deze toetsing al plaatsvindt, dan leveren leerlingen leesverslagen in, spelen toneel, maken diorama's/ kaften/posters, schrijven in hun dag-/logboek, organiseren boekencongressen (waarbij ze vooraf de betreffende documentatie verzamelen), of voeren individuele gesprekken met hun docent over het gelezen boek. Gegevens over het verloop van deze activiteiten zijn jammer genoeg niet opgenomen in de onderzoekverslagen van het CLTL; de interviews geven slechts deze informatie op summere wijze weer.

#### *4. Bibliotheekgebruik*

De schoolbibliotheek vervult een belangrijke rol bij het zinvol lesgeven over literatuur. Gemiddeld trekt de docent dertig minuten per week uit voor het geven van bibliotheekinstructie, voor het laten zoeken van geschikt leesmateriaal (dit gebeurt overigens meestal zonder de hulp van de docent, wel is er altijd hulp van de bibliotheekmedewerkers beschikbaar) en voor het hardop lezen door de docent of door de leerlingen uit het gekozen materiaal.

Niet alleen de onderzoekers maar ook de ondervraagde docenten constateren dat het overleg met de bibliotheekmensen nogal eens onvoldoende gerealiseerd wordt op de zes scholen, en niet alleen door tijdgebrek maar ook doordat het 'territoriuminstinct' nog steeds bestaat.

#### *Enkele kanttekeningen*

Als lezer van de onderzoekverslagen van het CLTL over het literatuurcurriculum en de benaderingswijze van de moeilijkheidsgraad van literaire teksten blijf ik na afloop met een aantal vragen zitten, vragen waarop het Center helaas geen antwoord biedt. Ik noem er enkele.

- Hoe herkent een lezer van literaire teksten de (eventueel aanwezige) moeilijkheden snel genoeg?
- Hoe daagt een docent een leerling zo uit dat hij puzzels leert oplossen?
- Hoe krijgt een docent een leerling zover dat deze uit zijn eigen subjectiviteit wil breken en zich wil identificeren met andere lezers, om maar niet te spreken van 'zich wil identificeren met de literaire gemeenschap'?
- Hoe houdt een docent rekening met het feit dat een leerling zegt bepaalde tekstsoorten, genres, werken of auteurs ingewikkelder te vinden dan andere, zodat hij tijdens het leesproces niet of nauwelijks tot een relatie met een tekst kan komen?

Het blijft voor mij dan ook een moeilijke kwestie te definiëren op grond waarvan een leerling tot dit soort uitspraken over de moeilijkheid van literatuur komt. De moeilijkheidsgraad van een bepaalde tekst zal mijns inziens voor het grootste deel afhangen van de aard van het verwachte begrip. Bij elk literair werk dat op school is of wordt bestudeerd, zullen het curriculum en de instructie zelf de belangrijkste factoren blijven voor het bepalen van de moeilijkheid. Uit de verslagen blijkt evenwel dat ruim 20% van de vragen die de docenten stellen procedureel van aard zijn en 60% van die vragen structureel-analytische kwesties aan de orde stellen. Dit betekent wel dat authentieke vragen en doorsnee-antwoorden de boventoon voeren in de discussies over literatuur: de vragen zijn door de docent al voorgespecificeerd, de

antwoorden van de leerling zijn herhalingen van het reeds genoemde. Een bedroevende zaak.  
En ook de vraag of de graad van moeilijkheid bepalend is voor de mate van canonisering van de literatuur, is op dit moment nog niet te beantwoorden.

