

DE REDELIJKHEID VAN SMAAK

In deze bijdrage wensen we te pleiten voor een literatuuronderwijs waarbij een confrontatie op gang komt tussen de manier waarop ‘gewone’ kunstconsumenten (ook leerlingen dus) én professionele critici over kunst praten, hoe zij in hun discours waardeoordelen onderbouwen. Twisten over smaak mag, maar dan met argumenten.

André Mottart
& Ronald Soetaert

Inleiding

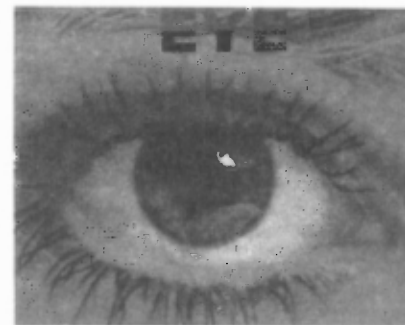
Wie het over smaak in het kunstonderwijs in het algemeen en in literatuuronderwijs in het bijzonder wil hebben, komt al gauw uit bij twee tegenstrijdige posities: ‘extreme’ houdingen die veel te maken hebben met de loopgravenoorlog tussen traditie en vernieuwing. Traditie staat dan voor een (te) cognitieve benadering waarin kennis van de klassieken centraal staat. Vernieuwing staat gelijk aan een (te) emotionele benadering waarin het leesplezier van de leerlingen centraal staat.

De traditionele houding hebben we als leerling aan den lijve ondervonden: literatuuronderwijs als cultuuroverdracht waarbij een actieve leraar van passieve leerlingen verwacht dat ze niet alleen de stof leren maar dat ze zich bovendien spontaan bekeren tot hoger kunstgenot. Leesplezier wordt als het ware gedikteerd door de leraar. De vernieuwingsbeweging hebben wij als leraar aan den lijve ondervonden: literatuuronderwijs wordt leerlinggericht waarbij de leraar zichzelf wegcijfert en de leerlingen krijgen het recht om hun eigen leesplezier als leerstof te dicteren. Nou ja, wij beschrijven de twee richtingen wat karikaturaal om nu al te

suggereren dat de waarheid in het midden ligt.

Wij zijn ons daarbij diep bewust dat iedereen min of meer onvermijdelijk vanuit een eigen rol of goed begrepen eigenbelang spreekt. Als je (literatuur)wetenschappers aan het woord laat krijg je de indruk dat ze hun persoonlijke smaak verdringen, dat ze het zonder ‘emoties’ doen.

Waarom zouden ‘beroepsdenkers’ - in de sfeer van de kunst en literatuurwetenschap - zo wantrouwig staan tegenover emoties? Een eenvoudige verklaring lijkt ons dat ze beroepshalve verplicht zijn of zich toch verplicht voelen om een zekere afstand te nemen van wat hun bezighoudt. Zij hebben tijd om vragen te stellen over wat de dingen precies waard zijn; zij worden als het ware betaald om hun emoties te wantrouwen. Dát zij het zonder al te veel emoties proberen doen, heeft te maken met institutionele kaders en conventies waarbinnen ze werken. Kortom: er zijn sociologische redenen waarom iemand op een bepaalde manier met kunst en literatuur omgaat, waarom de ene een oproep tot meer emoties doet, en de ander meer redelijkheid eist.



Wat ontluisterend zouden we kunnen stellen dat ‘de kenners’ er geen baat bij hebben als de reacties op kunstwerken herleid worden tot emotionele reacties waar geen rationele verantwoording dient voor afgelegd te worden. Ook de literaire kritiek hoort tot die groep van ‘kenners’, die als bemiddelaars tussen kunstenaars en publiek een zekere macht vertegenwoordigen vermits ze als een soort priesters het woord interpreteren en zo nodig evalueren. Ondanks dit terechte wantrouwen tegen experts willen we toch een institutie als de literaire kritiek verdedigen. Die machtspositie moet uiteraard steeds weer in vraag gesteld worden, maar het extreme alternatief dient ook kritisch benaderd te worden. Het progressieve wantrouwen tegenover macht en het daarbijhorende vertrouwen in de democratie leidt tot de oproep: laat iedereen toch zelf beslissen wat ze goed of slecht vinden, wat hen emotioneel raakt.

Hoewel zulke oproepen vaak overlopen van goede bedoelingen moeten we tegelijkertijd ook constateren dat dergelijke redeneringen sporen met argumenten die het hele kunstencircuit herleiden tot louter marktmechanismen: laat de vrije markt maar bepalen wat mensen goed of slecht vinden, wat overblijft is dan immers democratisch uitverkoren. Zo’n onverwachte steun van neo-liberale denkers (die ondertussen ook de subsidies voor kunst, de

uren besteed aan kunstonderwijs willen verkleinen en/of afschaffen) zou aan het denken moeten zetten. Het kan toch niet de bedoeling zijn om via spontane emotionele reacties en de daarbij horende volks- (of in het onderwijs:) klasreferenda bepaalde kunstwerken weg te stemmen of kunst als vak van het curriculum te halen? Wie wat ervaring heeft in onderwijs weet dat een aanpak waarbij leerlingen gevoelens en attitudes ongestructureerd mogen verwoorden na een tijdje iedereen verveelt. Wat doe je immers met uitspraken als: ik vind er niks aan of ik vind het schitterend? We willen daar dan vlug aan toevoegen dat het natuurlijk ook mogelijk is dat iemand kiest voor een woordeloos plezier, dat iemand heel persoonlijke emoties koestert bij het lezen van literatuur die hij meestal slechts met intimi wil delen. Maar aangezien we het over het onderwijs hebben, zullen we de stelling verdedigen dat dergelijke intimistische gevoelens of gesprekken in de openbaarheid - dus ook in de klas - een ander karakter krijgen. Het gaat immers om meer dan een losse babbel. Wie in de openbaarheid - en dat kan ook in de klas zijn - het woord neemt, dient zijn opvattingen met redenen te ondersteunen.

Conversatie in & over kunst en literatuur

Daarom willen we in dit artikel verder ingaan op de rol van conversaties over kunst. De kunst zelf kan beschreven worden als een nooit eindigende conversatie waarbij nieuwe kunstwerken steeds weer in dialoog gaan met vorige kunstwerken. En de kunstkritiek voert de dialoog met die werken in het openbaar of in gespecialiseerde kringen verder. Het gaat om conversaties in de open-

baarheid, die al een voorafspiegeling kunnen krijgen in het forum van de klas. Persoonlijk reageren op literatuur krijgt daardoor een bijzonder karakter. Wie gewaar wordt dat zijn oordelen gewikt en gewogen kunnen worden, moet een vorm vinden waarin hij over meer spreekt dan persoonlijke voorkeuren. Hij tracht zijn voorkeuren dan te rationaliseren zodat ze ook begrepen, bediscussieerd en eventueel gedeeld kunnen worden door anderen. Het gaat hier om conversaties tussen deelnemers die niet alleen redeneringen en emoties ventileren maar ook zichzelf presenteren. Het gaat ook om conversaties waarin bepaalde conventies gelden. Wie een stem wil krijgen in het debat dient met kennis van zaken te spreken: de conversatie over kunst is immers al langer dan vandaag bezig. Wie wil deelnemen, dient ingeleid te worden. Inleiden in de cultuur impliceert dat leerlingen veel meer moeten kunnen dan persoonlijk affectief reageren op cultuur maar dat ze ook leren welke argumenten tellen. Vanuit dit laatste principe kan het doel van het literatuuronderwijs beschreven worden als het vormen van competente en kritische lezers die het relevant vinden literatuur te lezen én aan het culturele - literaire - leven te participeren. Dat laatste impliceert dat leerlingen leren deelnemen aan het debat over kunst want kunstwerken krijgen daarin een tweede leven en komen vaak dan precies tot leven.

Er mag dus nog wel degelijk iets 'aangeleerd' worden in de literatuurklas? Deelnemen aan het literaire debat veronderstelt immers kennis van die boeken en die argumenten die op een bepaald ogenblik in een bepaalde cultuur tellen. Een niet zo voor de hand liggende opgave gezien de toegenomen kennis en complexiteit van een vakin-

houd als literatuur. Het debat rond de literaire canon heeft ons geleerd dat teksten hun betekenis ontlenden aan de traditie waarin ze zijn ingebed en door de interpretaties en evaluaties die errond geweven worden. De nieuwe media kunnen ons hier behulpzaam zijn. Digitale teksten laten ons toe op een andere manier te lezen. Vooral de hypermedia (de mogelijkheid om via 'klikken' telkens nieuwe 'links' te leggen naar andere teksten of gegevens van welke aard ook: muziek, film etc.) zorgen niet alleen voor een totaal nieuwe leeservaring, maar kunnen ook de literaire netwerken visueel en auditief tonen. Meepraten vereist eveneens inzichten in het literaire systeem: hoe literatuur gemaakt, verspreid en gerecipeerd wordt. Jongeren dienen dan ook kennis te nemen van de vele vormen van literaire communicatie: kritiek, literaire prijzen, vertalingen, reclame, tijdschriften, boekenbijlagen, beurzen, radio en televisieprogramma's. En hierbij leren de leerlingen discussiëren over literatuuropvattingen, leren zij die van anderen kennen en leren ze welke argumenten ertegenover te plaatsen.

Met deze doelstelling sluiten we aan bij een ideaal en een praktijk van de Verlichting waarin de literaire debatten over 'de goede smaak' over de kwaliteit van de literatuur in de vorm van een debat onder kenners gevoerd werd.

Onderwijs als conversatie

Wat onderwijs betreft, wordt hier een redengevend onderwijs verdedigd waarbij leerlingen en leraar in een machtsvrije communicatie met elkaar converseren. Hoewel we dat laatste als ideaal naar voren schuiven, dient ook rekening gehouden met het feit dat in onderwijs die machtsvrijheid niet voortdurend bereikt wordt: wie leerlin-

gen wil helpen in hun ontwikkeling kan het belang van het machtsvrije gesprek, de vrije expressie van emoties beklemtonen maar kan toch ook niet voorbijgaan aan gewoontevorming, overdracht van kennis, en aan alle vormen van retorische beïnvloeding.

Typisch aan het onderwijs is immers dat er vaak een kennisachterstand tussen leraar en leerling is. In de kennisgebieden waarin leerlingen geïntroduceerd worden hoort de leraar immers competentier te zijn.

De objectiverende blik van de leraar is nodig, omdat kinderen nog niet rijp zijn, omdat leerlingen nog niet dezelfde competentie hebben. Door die blik krijgt de leraar zicht op wat een leerling doet, kan hij invloed uitoefenen, fouten verbeteren, argumentaties confronteren met andere argumentaties, rekening houden met de ontwikkeling van zijn leerlingen, zoeken naar motiverende momenten.

Kan de leerling dan niet zeggen dat hij gewoon van iets wel of niet houdt? Uiteraard kan dat, maar het gaat dan om een preferentie - een kwestie van smaak - en daar is weinig of niets tegenin te brengen. Complexer wordt het als we naar argumenten vragen. Zo schuiven we van een preferentie naar een oordeel.

Het gesprek op gang brengen impliceert dat leerlingen getoond wordt dat er vele manieren zijn op hetzelfde kunstwerk te reageren. Zo'n gesprek begint in de klas maar stopt niet bij een kleine kennissamenleving van leraar & leerlingen. De argumenten worden gehaald uit de kunstgeschiedenis en de kunstkritiek. Dit leidt tot een concept van kunst- en literatuuronderwijs "as social events bound by the cultures of readers as well as by the cultures of the texts read." (Purves 1991:4). Hierbij willen we - na de uitvinding van de mondigheid - ook de aandacht vestigen op het belang van luisterbe-

reidheid en luistervaardigheid. Het lijkt ons essentieel dat leerlingen ook in staat zijn argumenten van anderen te herhalen en bereid zijn de opvattingen die erachter steken af te wegen tegen eigen referentiekaders.

Kunstopvatting & argumentatie

Kunst en literatuur zijn een verzameling werken en teksten met een open karakter, aangezien die erin opgenomen en eruit afgestoten kunnen worden. Geen probleem dus, zou men kunnen stellen, dan kunnen leerlingen ook op basis van emotionele voorkeuren teksten afwijzen. Hoewel dat uiteindelijk klopt, gaat het - zo menen wij - in literatuuronderwijs om het tijdelijk opschorten van spontane oordelen zodat leerlingen kunnen geconfronteerd met andere oordelen, met andere mogelijke rollen die literatuur in hun leven kan spelen.

Lezers die enthousiast zijn over een roman, praten in termen van: je moet X lezen want ... - en dan volgt een reden waarom het lezen van X goed voor u kan zijn.

Literatuur kan immers steeds weer andere functies vervullen voor soorten lezers. Oversteegen (1982) zet een reeks mogelijke 'rollen' die de literatuur kan spelen op een rijtje. We geven ze hier in telegramstijl weer: (nieuw) inzicht geven in onze ervaringswerkelijkheid; wijzigingen aanbrengen in de relatie mens-omgeving door onze werkelijkheidsbeleving te intensiveren; wijzigingen aanbrengen in de (bijvoorbeeld sociale) omstandigheden; die omstandigheden bevestigen of doen aanvaarden; diepere verbanden in de werkelijkheid blootleggen; positieve of negatieve voorbeelden van gedrag stellen; een houding tegenover het bestaan, een momentane indruk, een momentane emotie, algemene (psychische) inhouden of persoonlijke psychi-

sche (onderbewuste) inhouden uitdrukken; een katharsis bewerkstelligen bij schrijver en lezer; zintuiglijk bevredigende gewaarwordingen verschaffen; door inhoud of overdrachtsvorm vermaken (Oversteegen 1982: 59). Tussen deze functies zijn combinaties, hiërarchieën, ontkenningen, verbodsbepalingen mogelijk... Wat we hier opsommen zijn functies die zowel emotioneel als rationeel ervaren kunnen worden: ze zijn redenen waarom iemand graag of niet graag leest.

Die opvattingen over lezen vinden we niet alleen bij individuele lezers die bepaalde functies koesteren, maar vinden we ook verzameld binnen het kennisdomein literatuur. Literatuur wordt ook - zoals hierboven werd gesteld - institutioneel bepaald, dus de literaturopvattingen worden door schrijvers, critici, gespecialiseerde lezers, literatuurwetenschappers en 'gewone' lezers geconstrueerd.

Kenner en liefhebbers van literatuur delen enerzijds een 'aanleg', een emotionele voorkeur voor literatuur, anderzijds is het ook zo dat zij met elkaar kunnen argumenteren, dat zij weten hoe ze van mening kunnen verschillen. Hoe verloopt nu die argumentatie? Reichert (1977) omschreef het proces als volgt: "a full critical evaluation will consist of an analysis of the effect of the work on the reader - of precisely what sort of cognitive and emotional experience it is designed to afford - coupled if the need arises, with justification of the value of that experience." (1977: 188). Zo wordt een reeks van functionele argumenten gemaakt: "A is good for intensifying B; together they evoke C and make it clear that D; these in turn help to achieve E." (Reichert 1977: 188). Die argumentatie klimt steeds hoger, wordt abstracter om uiteindelijk vaak - als we doorvragen - moreel te worden. Of emotioneel als u dat wil.

De Duitse filosoof Sloterdijk constateert dat redelijke argumentaties steeds weer - als ze doorgevoerd worden - eindigen op een allerlaatste argument: “omdat ik dat nu eenmaal geloof”.

Maar ondertussen is een complexe argumentatie opgebouwd.

Precies mensen die veel van kunst weten, vergeten soms dat hun reacties niet zo natuurlijk zijn als zij voor hen lijken. Zij vergeten dat hun participatie en waardering gebaseerd is op competentie, op het bezit van cultureel kapitaal. Competentie telt wel degelijk, ook wanneer men spontaan of emotioneel reageert.

De vermeende spontane voorkeuren voor bepaalde kunstwerken zijn in hoge mate ook aangeleerd, en gebaseerd op kennis van zaken. Het gaat om kennis van een culturele grammatica en geschiedenis waardoor lezers/leerlingen kunstwerken in een netwerk van verwijzingen kunnen plaatsten. Het is dus niet fair te suggereren dat spontaan reageren - niet gehinderd door kennis - iedereen automatisch brengt tot een gedeelde smaak over wat goed en slecht zou zijn, of over wat belangrijke kunstwerken zouden zijn.

Action-research

Hoe belangrijk emoties ook zijn, het is dus niet juist dat bezig zijn met literatuur louter een kwestie zou zijn van gevoel of emotie. Er moeten in het onderwijs momenten gecreëerd worden waarin een wat meer afstandelijke benadering mogelijk wordt.

Een ander probleem komt voort uit het feit dat de leraar een bepaalde verhouding aangaat met het vak dat hij geeft. De keuze om literatuur te studeren houdt een emotionele binding in. Die binding wordt tijdens de vakopleiding serieus gecorrigeerd door een meer wetenschappelijke benadering van lite-

ratuur. En dan komt die leraar op school, hij “heeft zich op de universiteit met literatuur en literatuurbenaderingen beziggehouden, dat wil zeggen hij heeft een aantal teksten leren lezen, en dus brengt hij op school mee: een canon van waardevol geachte fictieteksten (de Literatuur) plus een manier van lezen en bestuderen die daarbij past. (...) En hij heeft een manier van lezen geleerd, bijvoorbeeld dat hij niet op iets als levensechtheid van de figuren mag letten, hij zal gespitst zijn op manipulaties van het tijdsverloop, perspectiefwisselingen, al of niet mythische ruimteverbeelding, kortom: alle subtiliteiten van wat de roman-structuur genoemd wordt.” (Anbeek 1974: 159). Zo wordt inderdaad een affectieve voorkeur door een cognitieve benadering gecorrigeerd. Die beide benaderingen worden dan later weer met de lespraktijk geconfronteerd: hebben de leerlingen dezelfde emotionele voorkeur voor literatuur? Hebben leerlingen dezelfde wetenschappelijke interesse in literatuur?

Via reflectie op het discours dat door henzelf en de leerlingen rond kunst en literatuur wordt gehanteerd kunnen leerkrachten meer inzicht in deze problematiek verwerven.

In het communicatief onderwijs dat wij voorstaan, is het immers zo dat de interactie centraal staat. Een eerlijke interactie waarbij de leraar de leerling substantieel bij het lesonderwerp betreft. Iedere leraar weet dat zo'n interactie met de vragen van de leraar samenhangt.

Wat de methode betreft beklemtonen wij het concept ‘uptake’ in de lessen literatuur. Met dit laatste bedoelen we de interactie die tussen leraar en leerlingen gevoerd wordt waarbij confrontatie van het antwoord van de leerlingen met de reactie van de leraar centraal staat (Nystrand & Gamoran 1991). In deze sequenties kan men in

feite op kleinere schaal het principe van de cultuuroverdracht zien op gang komen.

Binnen de opleiding en nascholing onderzoeken we hoe die interactie in de klas verloopt, hoe de leraar - via uptake - werkt met de reacties van leerlingen. Kortom: hoe ‘smaak’ een plaats krijgt in het debat over literatuur.

Daartoe introduceerden wij action-research waarin de leraar-als-onderzoeker optreedt. In action-research is de leraar niet langer enkel object van onderzoek maar onderzoekt hij zijn eigen handelen. Een praktisch probleem wordt onderzocht, leidt tot reflectie en leidt hopelijk tot een didactische verbetering. Concreet : wij vroegen de leraren-in-opleiding zoveel mogelijk lessen waarin de interactie centraal stond op audio- of videocassetten te registreren en de interessante interactiemomenten te transcriberen. Zo kregen we een inventaris van mogelijke vragen, waaruit vruchtbare gesprekken zijn ontstaan, maar ook van vragen die het helemaal niet doen; van op- en aanmerkingen die redeneerwijzen blootleggen, etc.

In wat volgt beschrijven we bij wijze van voorbeeld enkele bevindingen die we uit lessen haalden waarin het verhaal *Dood weermiddel* van F.B. Hotz aan bod kwam en waarin we de leraren-in-opleiding precies vroegen het discours rond voor- en afkeuring te analyseren.



Dood weermiddel vertelt ons het levensverhaal van een oudere man in het midden van vorige eeuw. Als ingenieur bij het leger, had hij de stille ambitie een reduit te bouwen. Het werken aan dit plan vond hij belangrijk, omdat hij ook zichzelf wilde afschermen. Met zijn vrouw botert het met name niet al te best. Toen zijn vrouw ten slotte overleed, werd het toch al verouderde vestingwerk al gauw helemaal nutteloos door het tot ontwikkeling komen van een nieuw soort geschut: zo werd het uiteindelijk een dood weermiddel. In zijn nadagen heeft de ik-figuur een kleine tabakswinkel ergens in een stad. Zijn bestaan is vredig geworden en hij verwondert zich over de wending die vele dingen nu genomen hebben. Is het leven zelf uiteindelijk niet ironisch?

Thema

Het valt op dat hoe minder geschoold in het literaire kennisgebied, hoe sterker emotioneel gereageerd wordt op een belangrijk thema uit het verhaal: de beschrijving van het huwelijk en de daarbij behorende typering van de man-vrouw relatie. In de literaire kritieken blijkt dit thema trouwens niet het belangrijkste te zijn, het is slechts één thema naast dat van de mislukte droom. Voor leerlingen is het huwelijk hét hoofdthema, voor critici is het 'werk' van de hoofdfiguur het hoofdthema:

L : Waarover gaat het verhaal eigenlijk?
ll1 : Het gaat over een man en een vrouw ... hun geschil... Het gaat over zijn werk...
L : Wat is zijn werk eigenlijk ?
ll2 : Het maken van vestingen.
L : Een reduit. Weet iedereen wat een reduit is ?
ll3 : Een maquette.

(...)
L : Een 'dood weermiddel' is een reduit, een militaire vestiging, een verdedigingsmiddel. Hij is eigenlijk voortdurend op zoek naar manieren om zijn reduit te kunnen bouwen.

Verder wordt ook duidelijk dat leerlingen graag een directer resultaat van hun lectuur verlangen, dat zij minder plezier hebben in de reflectie over mogelijke betekenissen, wat uiteraard ook tegengesteld is aan de professionele lezer die juist de complexiteit, het verhullende als 'literair waardevol' beschrijft:

L: (...) Kan je het verhaal nu meer appreciëren ? Jij daar zei van wel.
ll2 : Het zit wel knap ineen, ik zeg daarom niet dat het uitstekend is.
ll3 : Als je te lang moet zoeken naar de betekenis van de symboliek, welk nut heeft die tekst dan? Niet iedereen kan erachter komen.
L : Zou je het nog eens willen lezen ?
ll3 : Nee. Het is een beetje saai, de inhoud was wel goed. Ik zou het beter vinden als hij direct tot de kwestie kwam.

Spanning

Hetzelfde geldt voor de houding tegenover spanning. Veel leerlingen keuren het verhaal spontaan af op basis van het argument spanning. Dood Weermiddel werd door de meeste leerlingen niet spannend gevonden. We hebben de neiging om - als leraren literatuur - een dergelijke reactie als emotioneel te beschouwen.

L : Ja. Vonden jullie het verhaal spannend ?
ll4 : Nee.
L : Nee, dus er loopt iets fout. Wat

eigenlijk?
ll4 : Hij wacht te lang en blijft te vaag. Je vraagt je af waarover het eigenlijk gaat. Het is zeer geheimzinnig.
L : Er is dus niemand die het spannend vindt, en die aan de hand van die kleine dingen die je langzaam te weten komt, gaat verder lezen.
ll5 : Een klein beetje wel. Als het verhaal plots zou stoppen, zou je je toch afvragen: waarover ging het nu eigenlijk ?
ll6 : Het interesseert me eigenlijk niet hoe het afloopt.

Het is nu interessant om dit standpunt van de leerlingen met dat van de critici te vergelijken. Het blijkt dat zij het verhaal wel ergens spannend vinden, maar dat zij het begrip spanning anders interpreteren. Voor hen betekent spanning veeleer de manier waarop schrijvers hun verhaal stileren en componeren.

L : (...) Er is nog iets dat een beetje samenhangt met die sentimentaliteit (...). Dan heeft Komrij het over de historische verhalen van Hotz. Hoe komen die verhalen over, volgens hem?
ll1 : Spannend...
L : Ja, ik heb nog één woord te kort. Ze komen volgens Komrij authentiek over, omdat hij details gebruikt waar niemand aan zou denken. Ze zijn ook spannend. Nochtans zeiden jullie vorige les dat het verhaal
ll1 : ...niet spannend was...
L : Heeft Komrij dan een andere interpretatie van het woord spannend ?
ll1 : Hij zegt, dat het verhaal leuk en spannend is, omdat hij details vermeldt, die niemand meteen zou opmerken.

We plaatsen dus tegenover de emotionele oordelen van de scholieren de rationele van de critici. Beide standpunten: niet spannend (leerlingen) en spannend (critici) worden op die wijze in de les literatuur ontleed, op zoek naar de onderliggende argumentatie. Tegelijkertijd dienen we ook de concepten te relativeren die we hanteren: leerlingen (emotioneel) tegenover critici (rationeel).

Stijl

De leerlingen reageerden ook nogal negatief op de stijl van Hotz. Hun reacties vinden we emotioneel omdat zij dit oordeel niet kunnen beargumenteren. Critici brengen wel argumenten aan bij hun oordeel over de stijl. Opvallend is dat zij de kwaliteit van de stijl uiteindelijk prijzen door de stijl van Hotz te vergelijken met de stijl van andere schrijvers. Omdat Hotz hen doet denken aan Elsschot, Nescio e.a. is de stijl literair ingebed. Tegelijkertijd is er ook een criticus die de stijl ronduit vervelend vindt, waardoor we opnieuw de verschillende oordelen met elkaar kunnen vergelijken en thematiseren.

Tenslotte

In verband met smaak is het noodzakelijk dat leraren op zijn minst afstand moeten kunnen nemen van hun eigen subjectieve voorkeuren. In de conversatie met leerlingen moeten zij immers argumenten in het debat kunnen herkennen en met elkaar confronteren. Analyse van hun klasdiscours kan hen hierbij behulpzaam zijn. Bovendien willen we nog stellen dat we door de 'conversatie' over kunst- en literatuur centraal te stellen slechts een uitstel van oordeel bij de leerling nastreven, wat niet betekent, dat na de rationalisering iemand zijn smaak - zijn emotionele voorkeur - wijzigt.

We zijn er echter van overtuigd, dat het introduceren van de hier beschreven complexiteit in het literatuuronderwijs, een mogelijkheid biedt, om de emotionele preferenties tot rationeler oordelen om te buigen. ■

Bibliografie

Anbeek, T. (1974), *De literatuurwetenschap en de lezers*. In: De Gids, 137ste jrg, nr 3, 1974, p. 159-175.

Hotz, F.B. (1976), *Dood weermiddel*. Amsterdam: Arbeiderspers.

Nystrand, M. & A. Gamoran (1991) 'Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement'. *Research in the Teaching of English*, 25.3 (1991), p. 261-90.

Oversteegen, J.J. (1982), *Beperkingen*. Utrecht: Hes.

Purves, A. C. (1991), *The Idea of Difficulty*. State University of New York Press.

Reichert, J. (1977), *Making sense of literature*. Chicago: The University of Chicago Press.



Joe Tilson, vier van de 'Vijf zintuigen' 1968-69 Aken, Neue Galerie