

# The making of.....

## Een literatuuronderwijsmethode

*In januari 1995 rondde redacteur Joop Dirksen zijn onderzoek af naar de mogelijkheid om de ideeën van de Amerikaanse reader response critics Bleich, Rosenblatt en Holland naar zijn eigen onderwijs te vertalen. Na zijn promotie werkte hij het wetenschappelijk verhaal uit in hanteerbare lessen voor de school. En intussen was daar de tweede fase drie jaar, en vele honderden werkuren later is Dossier Lezen klaar: een complete literatuurmethode voor de Tweede Fase. Een verslag van de wordingsgeschiedenis.*

Joop Dirksen

‘Elke docent vindt het ideaal om zijn eigen methode te kunnen schrijven.’ Of dat waar is, of gewoon projectie, omdat ik zelf altijd bezig was om met losse en gebundelde stencils mijn eigen lesmateriaal te maken, ik weet het niet. Feit is wel dat ik erg enthousiast was toen in het voorjaar van 1995 een uitgever aan de deur stond met het verzoek om mijn dissertatie ‘Lezers, literatuur en literatuurlessen’ te ‘vertalen’ naar een schoolboek.

**De aanloop**

Het concept voor de methode bestond al heel lang. In 1970 begonnen als leraar, ervoer ik al snel dat literatuuronderwijs dat alleen bestond uit literatuurgeschiedenis geven niet erg bevredigend was, noch voor leerlingen, noch voor mijzelf. Ik haalde met grote verwachtingen de structuuranalyse binnen. Maar na een aantal jaren van stevig analyseren, met het maken van schema’s van verteltijd en vertelde tijd als meest verregaande techniekjes, kwam de onvre-

de opnieuw opzetten. Artikelen van Wam de Moor over tekstervaring vielen in vruchtbare grond: dit was de aanpak waarnaar ik op zoek was geweest. Literatuuronderwijs moest uitgaan van de lezer, van zijn beleving van de tekst. Dat leek –en lijkt me nog steeds– de meest natuurlijke ingang. Natuurlijk was een literatuurhistorische achtergrondkennis noodzakelijk, en kon structuuranalyse handige handvatten bieden bij de bespreking van leeservaringen, maar in eerste én in laatste instantie moest het gaan om de beschrijving en verdieping van leeservaringen. En toen begon het experimenteren: eerst alleen in mijn eigen klassen, maar al heel snel samen met collega’s in de sectie. We kwamen ‘s avonds bijeen, bijna voltallig, om samen uit te proberen wat we aan leerlingen wilden voorleggen. Hoe maak je en hoe beoordel je een leesverslag; wat voor problemen mag je verwachten bij een tekstervaringsaanpak, en welke oplossingen zijn er te bieden? We vonden het al

doende uit, en kregen een van stencils aan elkaar hangend literatuuronderwijs op poten waarmee wij en de leerlingen aardig tevreden waren. In mijn dissertatie gaf ik een theoretische onderbouwing van deze manier van werken en liet op tien proefscholen tekstervaringslessen uitproberen. Het resultaat was over het geheel genomen positief. En toen, kort na mijn promotie kwam er een uitgever op bezoek.

**De uitgangspunten**

Uitgangspunten van de te schrijven methode waren –daar waren we het snel over eens –

- een lezer/leerlinggerichte benadering die alle aspecten van literatuur moest belichten (termen en begrippen, literatuurgeschiedenis), maar vooral ‘inspirerend’ zou moeten zijn, voor lezers én niet-lezers (‘iemand die niet van lezen houdt, heeft het goede boek nog niet gevonden’).
- grote aandacht voor ‘service-verlening’ aan de docent; het docentenboek zou een essentieel onderdeel moeten zijn van de gehele methode. Immers, de interesse van docenten voor een tekstervaringsaanpak bleek bij conferenties en workshops steeds weer erg groot, maar de twijfel over de realiseerbaarheid ook. Een duidelijke handleiding was dus onontbeerlijk.
- de versnippering van het literatuur-

onderwijs over (minstens) vier naast elkaar werkende talen moest een halt toegeroepen worden: samenwerken moest met deze methode zonder meer mogelijk, eigenlijk vanzelfsprekend zijn.

De ideeën van de CVEN en later van de Vakontwikkelgroep gingen gelukkig ook in de richting die ik me vanaf het begin had voorgesteld.

### Het schrijven

En toen de praktijk van het schrijven. Dat betekende voortdurend keuzes maken: hoe de uitgangspunten te vertalen naar de concrete lesstof; op welke manier welke termen en begrippen te presenteren, hoe vorm te geven aan literatuurgeschiedenis, hoe een structuur op te zetten om leerlingen te begeleiden in hun persoonlijke ontwikkeling tot lezer? (Stencils voor eigen gebruik op school, of een ‘echt’ boek, dat maakt toch wel enig verschil!).

De theorie moest ‘lekker weglesen’ en voortdurend vanuit de praktijk met behulp van korte verhalen worden ondersteund: de werking van een vertelwijze ervaren, bijvoorbeeld, zorgt ervoor dat de theorie veel gemakkelijker wordt geleerd en onthouden. Er werd gekozen voor complete verhalen omdat die –vind ik– prettiger lezen en in de meeste didactische situaties beter functioneren dan romanfragmenten (die eerst ingeleid moeten worden en dan ook nog ‘onaf’ eindigen). Bij de thema’s die ik wilde opnemen, was dit natuurlijk niet vol te houden, maar in de rest van de methode wilde ik complete verhalen.

Die moesten niet te lang zijn (daardoor vallen er al een heleboel af), boeiend voor een groot deel van de leerlingen (daardoor vallen er nog veel meer af), en thematisch en/of ‘technisch’ interessant.

Dan kom je voor een deel uit bij wat oudere verhalen die de docent over het

algemeen allang kent. Dat is vervelend, want afwisseling houdt de boel levendig. Maar die allang bekende teksten zijn voor elke nieuwe generatie leerlingen weer nieuw. Een verhaal als ‘De verrassing’ van Jan Donkers stond al in de ‘paarse Drop’, maar is nog steeds een onovertroffen tekst om te laten ervaren hoe verwachtingen van de lezer te manipuleren zijn, hoe spanning opgebouwd kan worden, hoe verrassend alledaags de werkelijkheid ook kan zijn.

Er moest echter zoveel mogelijk voor recente(re) teksten gekozen worden: eigentijdse verhalen zijn verfrissend voor iedere lezer: docent en leerling. Eigentijdse verhalen zijn echter vaak nogal expliciet op het gebied van sex en erotiek, en agressie en geweld, en dat kan lezers afschrikken. Maar een boek van deze tijd met en over literatuur (o.a.) uit deze tijd kan natuurlijk niet om dit soort onderwerpen heen.

Uit commercieel oogpunt zou een prudentere keuze misschien te verdedigen zijn geweest, want ongetwijfeld zullen er docenten –en dus scholen– afhaken bij sommige van de gekozen tekst(fragmenten). Het taalgebruik van een van de hoofdpersonen in het verhaal ‘Call me superbade’ van Joris Moens is niet bepaald salonfähig; het verhaal ‘Vrijnacht’ van Ronald Giphart gaat ontegenzeggelijk over sex, maar voor wie deze verhalen goed leest, is het al heel snel duidelijk dat deze verhalen heel veel meer te bieden hebben dan wat ‘semi-populair sexgedoe’.

De verhalen stammen allemaal uit de laatste decennia, variëren in toegankelijkheid en moeilijkheidsgraad, van erg eenvoudig tot redelijk gecompliceerd. Zowel in het VWO-deel als in het HAVO-deel zijn ook verhalen opgenomen die eisen stellen aan de leerlingen. Allemaal zijn ze aan verschillende klassen voorgelegd en ze spraken daar een groot deel van de leerlingen aan.

Datzelfde geldt voor de opgenomen gedichten.

Bij literatuurgeschiedenis is gekozen voor een thematische benadering, gekoppeld aan een overzichtelijk chronologisch schema-met-toelichting. De overwegingen voor die keuze heb ik in Tsijp/Letteren 7.3 uitvoerig uiteengezet. Kort samengevat vind ik dat leerlingen de hoofdlijnen van de cultuurgeschiedenis van West-Europa moeten kennen, dat is een kwestie van algemene ontwikkeling (én het is een examen-eis!); ze moeten kennisgemaakt hebben met literaire teksten uit ons verleden die ‘museumkwaliteit’ hebben (zoals ze bij CKV 1 ook ‘oog’ moeten leren krijgen voor hoogtepunten uit de beeldende kunst, uit ons verleden), doch ze moeten vooral (literair-)historisch inzicht krijgen door geconfronteerd te worden met en/of gewezen te worden op opvallende overeenkomsten en opvallende verschillen in toon, stijl en benadering van het onderwerp, maar met name in normen en waarden tussen ‘toen’ en nu. Daarvoor is niet een complete, uitputtende (in beide betekenissen van het woord!) behandeling van de literatuurgeschiedenis nodig.

De thema’s aan de hand waarvan bovenstaande aspecten belicht zouden gaan worden, moesten met zorg gekozen worden. Immers, gedurende de gehele ‘schrijftijd’ van Dossier Lezen was onduidelijk wat er precies in CKV 1 zou gaan gebeuren; dat veranderde met de regelmaat van de klok. Te verwachten was wel dat ook in CKV 1 thematisch gewerkt zou gaan worden, en dus moest aansluiting mogelijk zijn tussen de literatuurthema’s bij Nederlands en de Moderne Vreemde Talen enerzijds, en CKV 1 anderzijds.

De tekstkeuze binnen de gekozen thema’s geschiedde vanuit de bovenaangegeven overwegingen: ‘klassiekers’



naast minder voor de hand liggende tekstfragmenten. De historische tekstfragmenten uit de thema's in het VWO-deel en in de MVT-katernen moesten –samengevoegd– ook nog eens de hele literatuurgeschiedenis van het desbetreffende taalgebied dekken. Naast een 'horizontale' gang door de teksten, per thema, moest dus ook een 'diagonale' aanpak mogelijk zijn: zo geven alle middeleeuwse fragmenten, verspreid over de thema's, indien achter elkaar doorgenomen, een 'complete' beeld van de Middeleeuwen. Immers, bij de Moderne Vreemde Talen moet één aaneengesloten periode uit de literatuurgeschiedenis behan-

deld worden.

Tekst(fragment)en kiezen betekent overigens heel veel herlezen: een aantrekkelijke, doch zeer tijdrovende bezigheid.

Een moeilijke keuze was ook de manier waarop oudere Nederlandse tekstfragmenten aangeboden moesten worden: geannoteerd of hertaald. Waar verandert een moeilijk toegankelijke tekst in een zo goed als onleesbare? Annotatie en toelichting bij het taalgebruik moeten ervoor kunnen zorgen dat alle teksten 'leesbaar' zijn. Voor de moderne vreemde talen was dat probleem nog groter. Hier is uiteindelijk gekozen voor het aanbieden van de oorspronkelijke tekst én een complete vertaling naast elkaar. Dat maakt het mogelijk de sfeer van het origineel te proeven, de woordkeus, de klank van de oorspronkelijke taal, maar het maakt ook een onbelemmerde toegang tot de betekenis van de aangeboden teksten mogelijk.

Vragen en opdrachten moesten enerzijds natuurlijk de nodige variatie kennen, maar tegelijkertijd is herhaling noodzakelijk om vaardigheden te kunnen inslijpen. Dat betekent dat voortdurend vanuit de te bereiken doelstellingen bij de verschillende onderdelen bezien moest worden, welk type vraag/opdracht aangeboden moest worden; waar de vorm en waar de inhoud van een tekst meer aandacht verdiende. Via de opdrachtsuggesties bij de leesverslagen, in het docentenboek heeft de docent overigens nogal allerlei extra mogelijkheden om bij een klassikale bespreking van teksten de diepgang van de verwerking te vergroten.

#### Geïntegreerd literatuuronderwijs?

Een probleem tijdens het schrijven van de methode was de onzekerheid die op

een aantal punten bestond. Genoemd werd al de onduidelijkheid over de inhoud van het vak CKV 1. Er kwamen nogal wat uiteenlopende geluiden over de invulling daarvan en met name de omvang van het literatuurgedeelte wisselde nogal eens.

Een ander punt bleek de invoering van het vak literatuur. Terwijl de methode, opgezet vanuit een basisboek Nederlands met katernen voor de moderne vreemde talen, al een eind gevorderd was, kwam staatssecretaris Netelenbos met haar voorstel voor dat ene vak literatuur, en ze trok het vervolgens al even verrassend weer in, althans, maakte het facultatief, net zoals ze dat later met speels gemak ook zou doen met de invoeringsdatum van de Tweede fase.

Een goede literatuurmethode moet bruikbaar zijn op scholen waar secties nog redelijk zelfstandig willen werken, maar ook waar men tot GLO wil overgaan. Enige afstemming is noodzakelijk, de aanpak van het leesdossier bijvoorbeeld moet voor de verschillende vakken identiek zijn, maar vanuit het oogpunt van efficiency is het gezien de geringe beschikbare tijd natuurlijk zonde om niet heel duidelijk samen te werken. Of dat moet leiden tot GLO is natuurlijk een zaak van elke school afzonderlijk. Uit de proefscholen komen naast positieve ook kritische geluiden.

Deze methode is zó opgezet dat ze bij minimale afstemming maar ook bij GLO te gebruiken is.

#### Vormgeving en kosten

Hoe geef je vorm aan een vernieuwde methode?

Toen de werktitel (Lezers, literatuur en literatuuronderwijs, kortweg LL&L) eenmaal was ingeruild voor Dossier Lezen, kon de vormgever daarmee aan de slag en het dossierkarakter gaan visualiseren.

Dat heeft geresulteerd in een opmaak die het nonchalante heeft van een dossiermap, maar erg fraai en doordacht en consequent is uitgewerkt. Omdat ik niet verantwoordelijk ben voor de vormgeving kan ik met een gerust hart zeggen dat die van hoog niveau is. De manier waarop de verhaaltteksten ‘op’ het papier liggen, het functionele kleurgebruik, de originele visuele grappjes, getuigen van vakmanschap. De koffievlek op de achterkant van de omslag heeft al heel wat mensen ertoe gebracht om te proberen met een zakdoek de schade te herstellen.

De prijs was ook nog een punt van overweging; gelukkig ook hier weer meer voor de deskundigen binnen de uitgeverij dan voor mij persoonlijk. Ofschoon geen vaksectie een methode zal aanschaffen omdat die zo goedkoop is, is het omgekeerde wel denkbaar. De kosten die de invoering van de Tweede Fase voor ouders meebrengt, al die nieuwe vakken met al die nieuwe boeken, zouden zeer hoog gaan worden, zo zag men al aankomen, en denkbaar was dat een erg luxe uitvoering met dito prijs potentiële gebruikers zou afschrikken.

Ook hier kan ik onbekommerd stellen dat men erin geslaagd is om voor een betrekkelijk bescheiden bedrag een veelkleurig stevig boek op fraai papier te produceren.

#### **Zelfstandig en actief leren**

Voor alle mensen die de afgelopen jaren betrokken zijn geweest bij het maken van een methode voor de Tweede Fase is het grootste probleem natuurlijk dat nog geen mens precies kan vertellen hoe het onderwijs in die Tweede Fase precies zal gaan verlopen. Hoe gaan scholen roosteren, hoe verdelen ze de vrijruimtevakken over de verschillende jaren, hoe gaan vaksecties en docenten om met contacturen, wat mag je in de praktijk van leerlin-

gen verwachten op het gebied van zelfstandig en actief leren? Niemand weet het, al hebben we er allemaal natuurlijk ons beeld van, op grond van artikelen en experimenten en gesprekken en onze eigen fantasie en wat al niet meer. Maar meer nog dan bij de invoering van de Basisvorming is er nog zoveel ongewis, dat menig schoolboek-auteur graag een reisje richting toekomst had willen maken.

Naarmate de docent namelijk meer begeleider wordt, meer regisseur dan lesgever, neemt het belang van een schoolboek toe. In principe moet een leerling volkomen zelfstandig zijn weg kunnen vinden door de hele methode; aan de docent als regisseur is de taak om te bepalen wat hijzelf nog in handen wil houden. Het boek moet dus aansluiten bij nog niet geheel duidelijke wensen van aspirantgebruikers. Een ‘uitdaging’, heet zoiets.

#### **Resultaat**

Wat is nu het resultaat van dit alles? ‘Dossier Lezen’ bestaat uit een VWO-deel en een HAVO-deel; beide zijn te beschouwen als ‘basisboek’ waarin alle aspecten van literatuur met behulp van Nederlandstalig materiaal worden behandeld, met daarnaast drie losse boekjes, voor respectievelijk Engels, Frans en Duits, die naadloos aansluiten bij het basisboek.

VWO- en HAVO-boek worden beide begeleid door een docentenboek, waarin uitvoerig de verschillende gebruiksmogelijkheden worden toegelicht, didactische werkvormen aangegeven; toetsmateriaal wordt erin gepresenteerd, examenideeën worden voorgesteld, kortom, alles wat voor de verschillende manieren van werken in het literatuuronderwijs van de Tweede Fase nodig is, staat in de docentenboeken.

Dat alles is te beschouwen als een vernieuwende literatuuronderwijsmetho-

de voor de Tweede Fase. Het woord is nu aan de docenten.

De vraag is of docenten in groten getale zoveel als maar mogelijk is blijven vasthouden aan de traditionele aanpak van literatuurgeschiedenis geven, en dus van het literatuuronderwijs een soort ‘literatuurgeschiedenis-plus’ zullen maken, óf dat ze werkelijk gaan vernieuwen.

En als ze het literatuuronderwijs van de Tweede Fase werkelijk zó vorm willen gaan geven als het –volgens mij!– bedoeld is, beschouwen ze Dossier Lezen dan als een bruikbaar boek voor dat type onderwijs?

Het antwoord krijgt u ergens in de negende jaargang van *Tsjip/Letteren*. ■