

Teruggefloten door de Tweede Fase

Om uiteenlopende redenen kunnen mensen ontevreden zijn over de veranderingen die het literatuuronderwijs de afgelopen tien jaar heeft ondergaan. Joop Dirksen sprak met Wout de Vries (1950), docent Nederlands aan het Van Maerlantlyceum in Eindhoven.

Joop Dirksen	<p>‘De manier waarop ik destijds literatuuronderwijs kreeg in mijn middelbare-schooltijd heeft een grote invloed gehad op mijn manier van lesgeven. Ik had destijds een heel bevlogen docent geschiedenis en een kleurloze, ongeïnspireerde docent Nederlands, die “Lodewick” erdoorheen joeg. Toen ik in 1979 na mijn studie Nederlands/Geschiedenis voor de klas kwam, wist ik dat mijn literatuuronderwijs er heel anders uit zou gaan zien dan wat ik zelf gekregen had. Vanaf het begin had ik als doelstelling dat leerlingen die al van lezen hielden, moesten blijven lezen, en dat niet-lezers de kans moesten krijgen om te ervaren dat lezen van literatuur verrijkend kan zijn. Mijn vaak herhaalde slogan is nog steeds: “Met literatuur meer mens”. Die doelstelling probeerde ik op twee manieren te realiseren, door zelf te vertellen over mijn eigen leeservaringen, de boeken in de klas te bespreken waar ik zelf enthousiast over was, die een verrijking voor mijzelf hebben betekend. Ik probeerde – en probeer nog steeds – dan te laten zien in hoeverre zo’n boek me iets over mezelf leert, of over andere mensen, of andere culturen, of andere tijden. Daarnaast laat ik de leerlingen zo vaak mogelijk aan elkaar vertellen wat zij mooi hebben gevonden, waarom een bepaald boek speciaal voor hen is.’</p>	<p>Strategieën</p> <p>‘In de praktijk ben ik in mijn literatuuronderwijs steeds bezig geweest met drie strategieën. Allereerst laat ik laat ik leerlingen via een thematische insteek kennismaken met allerlei soorten literaire teksten. Het verschijnsel reizen bijvoorbeeld presenteer ik vanuit allerlei periodes. Dat wil zeggen dat ik via allerlei soorten teksten en tekstfragmenten, van <i>De reis van Sinte Brandaen</i> tot aan hedendaagse reisverhalen onder meer iets wil laten zien van de cultuur- en historische omstandigheden. Tevens probeer ik leerlingen te laten ontdekken dat ook oudere teksten heel boeiend kunnen zijn. Voor een deel komt die thematische aanpak voort uit een soort schuldgevoel, omdat ik eigenlijk nog nooit echt literatuurgeschiedenis heb gegeven. Na mijn eigen ervaringen als leerling heb ik die in de ban gedaan. Als je zelf als leerling vrijwel de hele “Reinaert” en de hele “Max Havelaar” klassikaal kapotge-maakt hebt zien worden – de boeken werden vele lessen lang tot op het bot geanalyseerd – dan wil je dat je eigen leerlingen niet aandoen. Ik had wel een beeld van hoe literatuurgeschiedenis eigenlijk aangeboden zou moeten worden, namelijk als een complete cultuurgeschiedenis, met materiaal uit alle kunstdisciplines, maar als docent met een volledige betrekking had ik</p>	<p>niet de tijd om zoiets veelomvattends als ik me daarbij voorstelde te maken. De tweede manier is de technische kant, de literatuurtheorie, de structuur-analyse. Daar hadden we aanvankelijk “Drop” en “Anbeek” voor, maar dat was wel erg theoretisch. Daarom ben ik met een zelfgeproduceerde cursus verhaal-analyse gaan werken, vanuit teksten die bij leerlingen aansloegen. Ik gebruikte complete korte verhalen als “Een opgehouden onweer” of “Door een vlies van slaap en tranen” van Jacques Hamelink, of “De nacht achterover” van Julio Cortázar. De teksten stonden centraal en van daaruit ging ik naar de theorie. Hierbij nam ik het verschijnsel spanning als uitgangspunt. Aan de hand van zo’n kort verhaal demonstreerde ik dan structuuraspecten. Ik vond het belangrijk dat leerlingen oog kregen voor details in zo’n verhaal. In “Bloed” bijvoorbeeld, van Gerard Reve, staat een zinnetje: “Ergens koerde een duif.” Daar kun je overheen lezen, je kunt ook, als je de film <i>The Birds</i> erbij haalt, laten zien hoe zo’n onschuldige vogel als het ware de stilte voor de storm zichtbaar maakt, de voorbode is van een heleboel geweld. Ik vraag leerlingen dus steeds naar hun interpretatie van die ogenschijnlijk onbelangrijke details. Het derde onderdeel van mijn literatuuronderwijs was voor mij heel belangrijk, namelijk het lezen en</p>
--------------	--	--	---

bespreken van boeken. In het begin van mijn leraarschap las ik een enquête in *Vrij Nederland*, waarin het traditionele mondeling met de grond werd gelijkgesteld. Uit mijn eigen ervaring als scholier herinner ik me een vraag van zo'n mondeling: "Wat nam Japi (uit *De Uitvreter* van Nescio) mee toen hij naar Friesland ging?" Als je niet wist te antwoorden dat dat een hengel was, leverde dat een onvoldoende op. Ook de keuze van de boeken beperkte zich tot een vaste lijst van niet al te dikke, bij iedereen bekende boeken. Om dit patroon te doorbreken beperkte ik het aantal te lezen boeken van twintig, wat in die tijd heel gewoon was, tot vijf, liet de leerling tamelijk vrij in hun keuze. Daarnaast koos ik voor een heel andere toetsingsvorm.'

Presentaties

'Ik laat leerlingen duo's vormen. Ze spreken vervolgens samen met mij een auteur of een thema af van wie of waarover ze een aantal boeken gaan lezen en uitwerken. Over die auteur en zijn werk gaan ze een presentatie houden voor de hele klas. Die presentatie mag maximaal een lesuur in beslag nemen. De leerlingen moeten daarbij laten blijken dat ze de boeken goed gelezen hebben en ze moeten proberen de klas gedurende de hele presentatie te blijven boeien door de creatieve invulling ervan. Gewoon wat gaan voorlezen van een blaadje is er dus niet bij. Voor de leerlingen die het geheel presenteren, is het vooral belangrijk dat ze heel intensief met een aantal boeken bezig zijn geweest. Ze hebben dan misschien niet zo heel veel boeken gelezen, maar een paar wel heel grondig. Ze geven hun medeleerlingen aantrekkelijk gepresenteerde informatie over boeken die die klasgenoten zelf niet gelezen hebben. In de voorbereiding op hun presentatie praten de twee uitvoerig met elkaar

over hun leeservaringen. Er is dus echt sprake van communicatie over literatuur, niet over het uittrekselboek, maar over de boeken zelf.

In de praktijk gaan leerlingen de bibliotheek in, lezen recensies, ze zoeken soms contact met een auteur, en komen dat alles voor de klas presenteren in een vorm die ze zelf kiezen. Dus je neemt meteen ook andere taalvaardigheden, in ieder geval spreekvaardigheid, mee in deze aanpak. De presenterende leerlingen delen hun leeservaringen met hun klasgenoten, en zo komen met vijftien duo's gemiddeld toch zo'n vijfenzeventig boeken uitvoerig ter sprake in de klas. Probleem is natuurlijk dat de klasgenoten de boeken die besproken worden, zelf niet gelezen hebben, dus moet de presentatie zó zijn dat de klas toch alles kan volgen en nieuwsgierig gemaakt wordt. Hiertoe worden er fragmenten voorgelezen en voor zover nodig wordt de inhoud functioneel in het geheel ingepast.

Al die jaren dat ik deze aanpak heb gehanteerd, was het grootste deel van die presentaties heel geslaagd. Natuurlijk heb ik me ook wel eens zitten vervelen als leerlingen er niet in slaagden om vonken te laten overspringen, maar meestal zat ik vol bewondering te luisteren en te kijken naar wat leerlingen te berde brachten. Hun creativiteit was al die jaren heel groot. Onlangs nog hebben twee jongens bijvoorbeeld een presentatie gehouden over Ronald Giphart. Ze zijn naar de voorstelling *Hamerliefde* geweest, die Giphart samen met Joost Zwagerman maakte, en vervolgens hebben ze contact gezocht met Giphart en hem om een interview gevraagd. Ze zijn met een videocamera naar Utrecht gegaan en hebben een uur met hem gepraat. Met dat materiaal hebben ze hun presentatie opgeluisterd. Leerlingen – ook deze – stopten erg

veel tijd in de voorbereiding van zo'n presentatie. Bij de evaluatie die ik hen ook steeds liet houden, zei vrijwel iedereen dat ze met heel veel plezier bezig waren geweest. Je kon hier ook bijna niet de kantjes ervan aflopen. Toch heb ik nooit van een leerling kritiek gekregen op de omvang van het te verrichten werk. Het aardige overigens in mijn vaksectie hier op school is, dat iedereen elkaar vrijliet in wat we in de bovenbouw deden. Deze aanpak van presentaties hanteerde verder geen van mijn vakcollega's, maar iedereen accepteerde dat ik zo toetste. Bij de beoordeling nam ik steeds de opzet die ik de leerlingen vooraf liet maken, en hun planning erbij. Die planning was tevoren besproken en daarna ging zo'n duo dus zelfstandig aan de gang. Bij de presentatie zelf wees ik steeds vier leerlingen aan die op papier hun gemotiveerde beoordeling gaven. Zelf bepaalde ik uiteindelijk wel het cijfer, maar natuurlijk hield ik rekening met de evaluatie door de presentatoren en de beoordeling van de vier aangewezen leerlingen.'

Tweede Fase

'Ik heb mijn leerlingen altijd verder willen helpen zonder overdreven verwachtingen te hebben van de te behalen successen: ik kan hoogstens een tipje van de sluier oplichten van alle mogelijkheden en rijkdom die literatuur te bieden heeft. Ik heb ook steeds geprobeerd om leerlingen zelf actief te laten zijn op literair gebied: zelf verhalen te laten schrijven bijvoorbeeld, zowel aansluitend bij de thematische aanpak, als in het verlengde van de verhaalanalyse. Hen uitdagen om zelf met de aangeleerde middelen een verhaal te maken over een door mij aangedragen verhaalgegeven, of een plaatje van Yrrah, en daar een geschiedenis bij laten

verzinnen. Zoiets leverde vaak ook heel veel op, er werden soms juweeltjes van verhalen geproduceerd. Doodzonde dat het creatief schrijven helemaal uit het examenprogramma is verdwenen. Een zakelijke tekst schrijven is helemaal niet zo’n probleem. Ik vind creatief schrijven een duidelijk hogere vorm van schrijven. Het voorlezen van dat soort verhalen in de klas was overigens al een plezier op zich. Dit alles, mijn hele aanpak van het literatuuronderwijs zoals die in de afgelopen tien, vijftien jaar vorm heeft gekregen, is nu voorbij. De ironie wil dat ik voor mijn gevoel dus zo’n tien, vijftien jaar geleden begonnen ben met de Tweede Fase, door de leerlingen op een zelfstandige wijze een literatuurpresentatie te laten voorbereiden, en dat nu de Tweede Fase daadwerkelijk ingevoerd is, ik de tijd en de mogelijkheid niet meer heb om met deze presentaties door te gaan. Er is domweg geen tijd meer voor deze manier van werken, die alles in zich had wat nu eigenlijk vereist wordt: zelfstandigheid, actief met de stof bezig zijn, vaardigheden in de praktijk ontwikkelen. De uren Nederlands zijn echter zo ingeperkt, er moet zoveel aan taalvaardigheid gedaan worden op nu wel in de sectie vastgelegde wijze, dat er met moeite zo hier en daar eens een beetje tijd te maken valt om aan literatuur te doen. De rest van de tijd is gevuld met het boek dat we voor taalvaardigheid gekozen hebben. Ik ben heel ongelukkig met deze ontwikkelingen, dat zal duidelijk zijn. Ik voel me teruggefloten door de Tweede Fase. We zoeken nu binnen de sectie naar een gemeenschappelijke manier van toetsen, van het leesdossier met opdrachten die door de sectie zijn vastgesteld, beoordeeld en geëvalueerd. Misschien dat er nog ruimte zal komen voor een kleine presentatie, een verkorte, uitgeklete versie van wat vroeger zo’n succes was.’

Grensoverschrijdend materiaal

‘Het materiaal dat ik gebruik, is in de loop van de afgelopen tien jaar niet zo heel veel veranderd. Een goed verhaal blijft een goed verhaal. Als het spannend is, niet voorspelbaar, dan blijft het iedere nieuwe generatie van leerlingen weer boeien. Wat hun eigen keuze betreft, zo’n tien procent van de leerlingen kiest de gemakkelijke weg, dunne simpele boekjes. De rest kiest echter met zorg soms ook de echt zware boeken, de dikke pillen: *De ontdekking van de hemel* van Harry Mulisch bijvoorbeeld. Ik heb ook nooit grenzen getrokken bij ons taalgebied, García Márquez’ *Liefde in tijden van cholera* of André Brinks *Een droog wit seizoen* komen ook voor. Laatst kwamen leerlingen met *Schuld en boete* van Dostojewski in het kader van een presentatie. In mijn ervaring zijn leerlingen dus bepaald niet te lui om stevige pillen te lezen, mits het aantal verplichte boeken niet te groot is. In die zin was mijn aanpak ook geslaagd, want de alom bekende lijst is bij mij vele malen uitgebreid. Sinds de Tweede Fase kiezen meer leerlingen echter, ook weer onder invloed van de tijdsdruk, voor de wat dunnere boeken, een minder omvangrijk pakket. Begrijpelijk, maar wel jammer. Ik stond dus ook boeken toe van over de grens. Ik lees bijvoorbeeld zelf met genoegen het begin van *Het Parfum* van Patrick Süskind voor in de klas. Zo’n Giphart is voor mij niet interessant, maar hij kan leerlingen aan het lezen krijgen – en dat bleek bij die presentatie heel duidelijk. De jongens van die presentatie waren bepaald geen literatuurliefhebbers, maar uiteindelijk waren ze erg enthousiast over wat ze gelezen hadden, en na *Hamerliefde* zijn ze ook Jeroen Brouwers, Zwagerman en Mulisch gaan lezen. Wat wil je nog meer?’

Inspiratie

‘In hoeverre heb ik me nu door vakbladen en congressen laten inspireren? Eigenlijk ben ik heel eigenwijs: de grote lijn die ik destijds uitgezet heb, is goed. Soms kwam ik in de bladen en op congressen verhalen tegen waarvan ik dacht: “Dat hebben wij allang achter de rug.” Onbegrijpelijk dat er nu nog scholen zijn die op traditionele wijze literatuurgeschiedenis geven. Hoe bestaat het! “Noem de vier kenmerken van...”” Natuurlijk heb ik ideetjes gepikt van anderen, maar alleen als ze pasten binnen mijn eigen opzet. Ik kwam in de bladen wel vaak de bevestiging tegen van mijn “gelijk”: een versterking van wat ik al vond en deed. CKV-1 is een verrijking! Ik ben zelf ook CKV-docent geworden. Ik vind het uitstekend dat leerlingen gedwongen worden om kennis te nemen van allerlei kunstdisciplines. Het is alleen jammer dat ze van alles weer verslag van moeten uitbrengen, omdat het op enigerlei wijze gecontroleerd moet worden. We werken met *Palet*. Dat zit goed in elkaar, stelt wel hoge eisen en vraagt soms een hoog abstractieniveau. Leerlingen maken kennis met zaken waarmee ze anders misschien nooit in aanraking zouden komen. Even ruiken aan, even nadenken over. Weer dat tipje van de sluier. Ze gaan naar toneel, wat ze eerst niet deden, ze komen in een museum, waar ze anders nooit zouden komen. Ze maken kennis met videokunst en met performances. Kortom: ze zien dat kunst boeiend en verrijkend kan zijn. Het is zonde dat CKV-1 maar een één-uursvak is. Er moet zoveel gebeuren in zo weinig tijd. Je moet leerlingen met zoveel zaken laten kennismaken, zonder ze te zwaar te belasten. Als leerlingen creatief moeten zijn, juichen ze dat vrijwel allemaal toe. Ze doen dan veel meer dan er wordt

gevraagd. Nu is de situatie op mijn school wel erg gunstig, we hebben hier een goed “cultureel klimaat”. Ik leid hier de toneelactiviteiten, en ook daarvoor zijn leerlingen bereid maandenlang ongelofelijk veel tijd te investeren.

Leerlingen willen dus nog steeds veel doen, als ze het echt leuk vinden. Als je ze enthousiast weet te maken, werken ze keihard. Dat is iets wat me na de teleurstelling van het tijdgebrek door de Tweede Fase, toch nog hoop geeft voor de toekomst.’ ■