

De toekomst van het literatuur- (en kunst)onderwijs in Nederland

Wam de Moor

Twee factoren bepalen vanaf september 1998 – of voor de meeste scholen september 1999 – de toekomst van het literatuuronderwijs in Nederland. Ten eerste is dat de invoering voor alle leerlingen van het vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1)*¹, als uitvloeisel van een herziening van het gehele onderwijs in de bovenbouw van hoger algemeen vormend onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), aangeduid als 'de tweede fase'. Ten tweede schept de invoering van deze tweede fase, waarin verzelfstandiging van de leerlingen (van 16 jaar en ouder) de belangrijkste impuls vormt voor de vernieuwing van het onderwijs, de mogelijkheid om het literatuuronderwijs, dat thans bij Nederlands substantieel en de moderne vreemde talen mondjesmaat wordt gegeven, samen te voegen in één *Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO)* (De Moor 1996). Er is een zogenaamd 'Netwerk GLO', waarbinnen zes scholen in het land experimenteren met dit geïntegreerde onderwijs, en er zijn een stuurgroep en een begeleidingsgroep die GLO in het algemeen op poten zetten.

Opmerkelijk is dat door de zogenaamde vakontwikkelgroepen, die tot taak hadden om per taal een nieuw eindexamenprogramma te formuleren, eenzelfde tweedeling wordt aangehouden die ook het nieuw in te voeren vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming 1* kenmerkt. Namelijk: aan de ene kant een grotere nadruk op de persoonlijke ervaring van leerlingen met literatuur resp. kunst, aan de andere kant het behoud van een in omvang verminderd aandeel van literatuur- resp. kunsthistorie en -theorie. In deze bijdrage wil ik, uitgaande van het nieuwe vak CKV1, laten zien wat de achtergrond is van deze nogal fikse vernieuwing, waarvoor van leraren en didactici heel wat inspiratie en energie wordt geleverd. Vanzelf wordt dan ook duidelijk welke plaats literatuur in het bijzonder krijgt temidden van de andere kunsten.

De centrale vraag luidt: 'Wat wil ik idealiter met dit nieuwe cultuurvak, bestemd voor alle leerlingen van de tweede fase, bereiken en inhoudelijk aanbieden?' Hierin kunnen een aantal deelvragen onderscheiden worden, waarop ik in het vervolg van dit artikel vanuit een principiële vakinhoudelijke stellingname een aanzet tot antwoord zal geven:

- (1) Welke vormen en inhouden zijn typisch voor literatuur (in vergelijking tot andere kunsten)?
- (2) Hoe kun je mensen enthousiast maken voor literatuur?
- (3) Hoe beoordeel je leerlingen op hun omgang met literatuur?
- (4) Waar is sprake van overlap met andere kunstvakken? Is er een vakoverstijgende terminologie? Zijn er parallellen? Discussiepunten?

Eerst ga ik even in op het antwoord van de eindtermen zoals in het meest recente concept, afgeleverd door het Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito, Arnhem).

DE EINDTERMEN

In eerdere concepten van de eindtermen was, net als in de concepten van de andere vakken waarin literatuur een rol speelt (Nederlands en moderne vreemde talen), een tweedeling zichtbaar. Aan de ene kant zag ik *het domein van de traditie*, met daarin literatuurgeschiedenis (c.q. cultuur- en/of kunstgeschiedenis) en literaire theorie (c.q. kunsttheoretische opvattingen) met systematische analyse van kunstwerken. Aan de andere kant was er *het persoonlijk domein*; daarin staat de leerling met zijn belangstelling of het ontbreken daarvan centraal en gaat het er onderwijskundig om de interesse van de leerling te wekken, vast te houden en verder te verbreden en te verdiepen.

In het 'definitieve' voorstel spreekt men van vier sectoren:

- (1) culturele activiteiten;
- (2) kennis van kunst en cultuur;
- (3) praktische activiteiten;
- (4) reflectie en kunstdossier.

Nadere bestudering van de invulling van deze vier sectoren leert dat het *persoonlijk domein* (ik handhaaf graag die term om in het hele concept CKV1 de ervaring van de leerling centraal te mogen houden) in feite wordt ingevuld binnen de nieuwe domeintjes (1), (3) en (4). Het boeiende van de opzet is dat de culturele activiteiten die op veel scholen plaatsvonden buiten de lessen om, nu een officieel kader krijgen. Waarvoor enthousiaste leraren veel extra tijd hebben gegeven om leerlingen met kunst in aanraking te brengen, wordt nu gehonoreerd. Deze culturele activiteiten bepalen de rest van de leeractiviteiten, de keuze van het

praktisch werken, van de leerstof over kunst en cultuur, en de wijze waarop de bijdragen voor het 'kunstdossier' worden ingevuld. De leraar Nederlands heeft daarbij een rol die hij voor zover het de literatuuroverdracht betreft, kan delen met de literatuurleraar vreemde talen, en voor zover het om zijn specifieke kwaliteiten gaat, als begeleider van het kunstdossier van de leerling.

VORMEN EN INHOUDEN DIE TYPISCH ZIJN VOOR LITERATUUR

DE VORMEN

Er moet straks het nodige afgebakend worden. En binnen de literatuurles – al of niet geïntegreerd gegeven – zou ik dan de verantwoordelijkheid willen leggen voor het bijbrengen van inzicht in verschillende literaire genres, bijvoorbeeld hoe de roman, de novelle, de short story in elkaar zitten, wat spanningwekkers zijn, of als het gaat om poëzie: hoe het sonnet of rondeel in elkaar zitten, wat metrum en rijmvormen zijn en waarvoor ze dienen, hoe je met stijlfiguren kunt werken als enumeratie of hyperbool.

Typisch voor CKV1 lijkt me dat je kunt gaan vergelijken, bijvoorbeeld hoe de hyperbool in de beeldende kunst of de herhaling in de muziek of de beeldende kunst wordt aangewend en wat voor effect dat heeft; hoe de spanningsopbouw in een toneelstuk en die in een verhaal verschillen; het gebruik van metaforen in een gedicht van Ellen Warmond bijvoorbeeld of in een schilderij van Magritte of Reinier Lucassen; het ritme in een poëtische tekst en in muziek, bijvoorbeeld de charleston en Van Ostaijen's *Boerecharleston* en andere teksten die duidelijk op de dans zijn geïnspireerd, of een wiegeliedje van de Surinaamse dichter Trefossa, gebaseerd op het gezang van de kota missie. Heel wezenlijk is in dit kader leerlingen gevoelig te maken voor de wijzen

van vertellen, die doorgaans in het literaire proza en toneel of film *lineair* is en in beeldende kunst *statisch of momentaan* (in alle gevallen omkeerbaar, maar dan gaat het meer om de uitzonderingen dan de regels).

DE INHOUDEN

Typisch voor literair proza tegenover muziek (alweer: doorgaans, uitzonderingen daargelaten) is de centrale plaats van het verhaal, van een reeks gebeurtenissen die zich causaal aaneenrijgen, terwijl muziek en (lyrische) poëzie weer vaak de emotie gemeen hebben als structurend element. In de liedtekst is dit laatste goed te demonstreren (Schubert, Schumann bijvoorbeeld). Verhalende poëzie gedraagt zich wat dit betreft als proza: in lineaire vorm worden gebeurtenissen met daarin personages voorgedragen. De *Odyssee* en *Vanden Vos Reynaerde* zijn mooie voorbeelden uit de wereldliteratuur: bij voorlezing (de *Odyssee* bijvoorbeeld door Ton Lutz) spreken ze op een directere manier aan dan bij lezing.

Typisch voor literatuur en drama is het conflict tussen de personages; wanneer je daarnaar op zoek gaat – de structuralistische verhaalanalyse van Bal (1977) heeft daar een te omvangrijke reeks vragen voor – , krijg je greep op de thematiek van het verhaal of toneelstuk. Hierin is de beeldende kunst geen partij, tenzij het, zoals in videokunst, gaat om kleine verfilmde toneelstukjes/scènes. Maar de beeldende kunst kan wel momentopnamen geven van een conflict, dit in verstarring vastleggen, en dat zie je wanneer je bijvoorbeeld Rembrandts schilderij *Belusebar ziet de woorden op de wand* of *De eed van Claudius Civilis* goed 'leest': daar is iets aan voorafgegaan en daar zal iets op volgen. En zo kan, of het nu om dergelijke realistische schilderijen of om de *World Press Foto van het Jaar* gaat – ook interessant om te bespreken! –, voor elk stilgezet tafereel gesproken worden van het Heden van het beeld dat verwijst naar het

Verleden en de Toekomst van wat is afgebeeld.

Hier laten beeldende kunst en literatuur zich in de verwerking goed verenigen: je ziet deze afbeelding, bekijk haar goed en probeer je voor wat je ziet een tijd vóór en een tijd ná het beeld voor te stellen, schrijf wat je verbeelding je geeft uit als een verhaal. Een dergelijke opdracht zal gemakkelijker vervuld worden als de afbeelding personen bevat die tot personages in het verhaal kunnen worden omgezet.

ENTHOUSIASMEREN, HOE DOE JE DAT?

Hoe kun je mensen enthousiast maken voor literatuur? Dat is een wezenlijke vraag. Er zullen vele oplossingen zijn. Ik geef hier waar ik zelf goede ervaringen mee heb gehad in de achterliggende jaren. Wezenlijk lijkt mij dat je bij mensen die je iets laat lezen, het gevoel weet te wekken dat zij iets met die tekst van doen hebben, dat er niet over hun hoofden heen is geschreven.

Belangrijkste inspiratiebronnen waren voor mij tweemaal. Al in de jaren zestig maakte ik gebruik van verworvenheden buiten het onderwijs: creatief spelen – zoals dat in de jeugdbeweging was ontwikkeld –, laten acteren en schrijven zomaar om het plezier van het spelen en schrijven, steeds met gedichten en verhalen als inspirerend uitgangspunt. Door de moedertaal didactiek van de jaren zeventig werden dit soort ervaringen geordend, werd creatief werken met taal via associatiespelletjes gewoner, en het begrip 'creative writing' inspireerde tot leeractiviteiten, bijvoorbeeld aan de hand van publicaties van de dichter-hoogleraar moderne literatuur Kenneth Koch (1970/1973).

De tweede en belangrijkste inspiratiebron is

het werk van Amerikaanse beoefenaars van de lezersgerichte literatuurwetenschap, namelijk David Bleich (1975/1978) en Norman Holland, Bleichs leermeester en leider van deze *Reader Response Criticism*. Tegelijkertijd dat in 1968 een conferentie van Amerikaanse moedertaalgeleerden op de conferentie in Dartmouth zich onder leiding van Alan C. Purves uitsprak voor leerlinggericht literatuuronderwijs (zie Purves 1971), publiceerde psycho-analyticus en anglist Holland zijn basiswerk *The dynamics of literary response*. Voor Bleich, Holland en Purves was de oudere Louise Rosenblatt met haar boek *Literature as Exploration* uit 1937, maar in 1970 herdrukt, het inspirerende voorbeeld. Over allen schreef ik in *Moer en Levende Talen* een reeks artikelen (De Moor 1980/1983/1984/1987/1988/1989a-b), en later ordende Joop Dirksen als mijn promovendus de voornaamste ideeën van de reader respons critics en ging met een vijftal van hun ideeën aan de slag om de mogelijkheden daarvan in zijn eigen klas en de klassen van andere leraren te onderzoeken (Dirksen 1995). Hoezeer in ons literatuuronderwijs behoefte bleek te zijn aan leerlinggerichte procedures, laat de opmerkelijk grote vraag naar Dirksens proefschrift zien.

Het wezen van de procedures vindt men bij Bleich. Van hem is het adagium '*The passion precedes the knowledge*': eerst voor iets gaan voelen, dan ben je gemotiveerd om er meer over te weten. Ik heb in 1980 het begrip *tekstvaringsmethode* gesteld tegenover *tekstbestuderingmethode* omdat de laatste soort methoden – voornamelijk neerkomend op tekst met vragen en opdrachten, analyseren en begrip tonen – een negatieve uitwerking heeft op de belangstelling van de leerling.

EEN LEERPROCES, OOK VOOR DE LERAAR

Dat deze wijze van werken ook door leraren geleerd moet worden, bewijst het lessenspakket *Het vreemde*, dat door het Instituut voor Leerplanontwikkeling (1996) aan de netwerkscholen CKV1 is gegeven als materiaal voor hun aandeel in het proeftraject CKV1 (zie ook Van Bommel e.a. 1997). Wat de aanwezige teksten betreft die gebruikt worden, is mij opgevallen dat opdrachten en vragen die werkelijk als tekstvaringsvragen kunnen gelden, nagenoeg afwezig zijn. Ik zie twee typen opdrachten. Zwaar dominant zijn tekstafhankelijke vragen, en die rangschik ik onder de tekstbestuderingmethoden omdat ze voor de leerling geen enkele ruimte laten voor eigen reflectie. Ze vragen naar kennis en inzicht. Daarnaast zijn er een paar vragen in de trant van 'Vind je het verhaal leuk om te lezen?', zonder dat dit 'vinden' wordt gericht op de relatie tussen leerling en kunstwerk (bijvoorbeeld door te vragen naar 'Welke passage doet 't hem?' en 'Wat vind je er leuk aan en hoe denk je dat dit komt?'). En dat is naar mijn mening een te schraal soort vragen, dat al gauw antwoorden genereert van het genre 'niks aan!' of 'geweldig!'

De samenstellers hebben zich duidelijk niet gerealiseerd wat onder *tekstvaringsmethoden* verstaan moet worden. In mijn opvatting maak je met deze methoden als leraar gebruik van het gegeven – onder meer wetenschappelijk vastgesteld en beschreven door Wolfgang Iser (1970) – dat er van een tekst (c.q. een kunstwerk) een spontane 'werking' uitgaat. In een tekstvaringsprocedure staat het streven van de leraar centraal om de leerling in relatie te brengen met de tekst door expliciet aandacht te schenken aan de uitwerking van de tekst op de leerling en zo een proces te bevorderen waarin de leerling zich bewust wordt van de affectieve en cognitieve waarden die de tekst wel of niet heeft voor hem of haar. Het zal na het voorgaande duidelijk

zijn dat nu juist in deze tekstervaringsmethode, zó opgevat, de kern aanwezig is van wat we met CKV1 willen bereiken.

Dat men daar in het katern over Monet van het pakket *Het vreemde* niet aan toe is en de vraag naar de persoonlijke mening van de leerling zelfs uitstelt tot het einde, nadat alles over het schilderij en zijn context is verteld en de leerling eerst een hele reeks vragen en opdrachten heeft verwerkt zonder zelfs een preferentie te hebben mogen geven, markeert bovendien een cultuurverschil tussen literatuuronderwijs en onderwijs in de beeldende vorming. Leden van het netwerk CKV1 verzekerden mij overigens dat er op heel wat scholen goede uitzonderingen zijn op deze regel, iets wat ik met mijn ervaring van het project *Goede praktijk van kunsteducatie* kan bevestigen (Van Deursen & Van Gemert 1995). Een en ander heeft zeker te maken met de kunsthistorische opleiding: eerst goed kijken voor je analyseert, interpreteert en oordeelt.

WAT ZIJN KUNSTERVERINGS-METHODEN DAN WEL?

Intussen blijft voor sommigen de vraag wat tekst- of laat ik zeggen kunstervaringsprocedures dan wel zijn. Ik vertrek nog eens bij Bleich. Hij leerde mij om leerlingen en studenten te vragen:

- (1) een tekst te lezen / een schilderij te bekijken;
- (2) op te schrijven waar de tekst over gaat of wat het schilderij voorstelt (de *parafrase* of 'retelling');
- (3) na te gaan welk affect of emotie het kunstwerk bij je oproept (de zogenaamde *affectieve respons*);
- (4) na te gaan welke associaties, welke

herinneringen bij je bovenkomen (de zogenaamde *associatieve respons*).

Deze procedure vergt oefening en herhaling, zo vaak tot zij een vanzelfsprekende handeling is geworden. Speuren naar affect en associaties en speuren naar de gronden van onze interpretatie en ons oordeel en daarmee ook naar de aard van onze reflectie.

Hebben we deze procedure onder de knie, dan kunnen we verder, want dan zullen we aan een enkele vraag bij een verhaal dikwijls genoeg hebben, bijvoorbeeld de vraag 'Wat is voor jou de belangrijkste passage in dit verhaal?' Die vraag impliceert nu een antwoord waarin de eerste stapjes van parafrase, affectieve en associatieve respons helpen bij de verklaring van de spontaan gekozen passage. En vervolgens een klas- of groepsgesprek over de verschillende passages. Mijn ervaring is dat elk verhaal op deze manier tot zijn recht komt en je als leraar alle kansen krijgt om door uitnodigende vragen die informatie toe te voegen die je voor het verstaan van het kunstwerk nuttig lijkt. Afgeleid van Bleich wil ik hier nog drie voorbeelden van tekstervaringsprocedures kort uitwerken. Achtereenvolgens zijn dat de zogenaamde trefwoordprocedure, de Melopeedmethode en de kiesprocedure.

DE TREFWOORDPROCEDURE

Bij de trefwoordprocedure laat ik de deelnemers/leerlingen een korte tekst lezen met het verzoek hiervan een *parafrase* op te schrijven van enkele regels. Standaard daarvoor is het rondeel *Een trage, lauwe regen* van Drs. P., wiens naam ik zorgvuldig verzwijg tot de procedure achter de rug is. Ik kies dat gedichtje, omdat gebleken is dat het buitengewoon meekleurt met het referentiekader van de lezer.

Een trage, lauwe regen
 Een troebel ochtenduur
 Een vreugdeloze zegen
 Een trage, lauwe regen
 De mannen stonden tegen
 De veelbesproken muur
 Een trage, lauwe regen
 Een troebel ochtenduur

Is de parafrase opgeschreven, dan vraag ik deze parafrase samen te ballen in een *trefwoord* en dit trefwoord op te schrijven. Dat kan een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord of een werkwoord zijn. Heeft men dit gedaan – ikzelf heb intussen de tijd gehad om de namen van de deelnemers/leerlingen in carrévorm te noteren –, dan vraag ik ieder met de klok mee zijn/haar trefwoord te noemen. Ik noteer deze. Woorden als 'triest', 'executie', 'klaagmuur' komen veel voor, 'Berlijnse muur' na 1989 veel minder.

Hierna interview ik kort, dwars door de klas heen – ik noem dat gemakshalve *crossing* –, deelnemers/leerlingen op hun trefwoorden, waarbij ik ervoor zorg verwante trefwoorden te clusteren, en ik vraag hun 'Op welke parafrase is je trefwoord gebaseerd?' Soms blijken de parafrases van dezelfde trefwoorden nagenoeg identiek, vaak zijn ze toch verschillend. In het geval van dit gedicht ontstonden herinneringen aan de Berlijnse muur, aan de klaagmuur, aan beelden op televisie van de Chinese muur, aan arbeiders in opstand, aan een executie in een Zuid- of Midden-Amerikaans land.

Mijn volgende vraag luidt: 'Wat is de passage die beslissend was voor je interpretatie? Wat is je werkzame passage?' Men blijkt dat altijd te kunnen bepalen. En dan is het interessant te weten wat de eigen associaties en affecten ertoe deden. Dus is mijn vraag: 'Wie is van mening dat zijn eigen herinnering de interpretatie heeft gestuurd?'

Daarop komen altijd positieve antwoorden, soms met uitleg en een nieuw verhaal. Maar ik wil ook weten of men zich bewust is van selectieve waarneming die daarmee te maken kan hebben. Dus vraag ik: 'Wie merkt achteraf dat hij min of meer bewust of onbewust een versregel minder goed heeft gelezen, omdat die niet zo goed in de gekozen interpretatie paste?' En ook daar komen altijd antwoorden op.

De procedure bestaat dus uit de volgende stappen:

- (1) lezen met parafrase;
- (2) trefwoord noteren;
- (3) trefwoord noemen;
- (4) crossing;
- (5) werkzame passage bepalen;
- (6) rol van de herinnering/eigen geschiedenis achterhalen;
- (7) eventueel genegeerde passage aangeven.

Met deze procedure toon je de leerlingen respect voor hun eigen spontane reactie en zij leren zo dat je met zijn allen over een gedicht kunt praten. Uiteraard is dan de methode in een breder perspectief te plaatsen, van: 'kijk, zo kun je ook met poëzie omgaan, maar je zou dit gedicht ook heel anders kunnen benaderen, het echt onder de loep kunnen leggen, op de rijmen en de herhalingen letten, op de naam van de schrijver, diens werk erbij halen, diens leven, etcetera, maar dat doen we nu niet (of wel)'. Naar mijn mening is er ook geen enkel bezwaar tegen om leerlingen duidelijk te

maken dat je voor deze aanpak bewust kunt kiezen. Net zoals je een tekstbestuderingmethode neemt om een werk nauwkeurig te analyseren, te interpreteren en in zijn historische context te plaatsen. De keuze van de methode wordt mede bepaald door de aard van het werk.

DE MELOPEEMETHODE

Korter zal ik hier zijn over de Melopeemethode (De Moor 1983/te versch.). Het gaat hier om de tegenstelling *auteurstekst/lezerstekst*, een tegenstelling die haar oorsprong vindt in het onderzoek van de Zweedse literatuurpsycholoog Gunnar Hansson (1959). Men zou kunnen zeggen dat deze tegenstelling een variant is op de tegenstelling tekstbestudering/tekstervaring en wel hierom. Als auteurstekst beschouwen we de tekst – en met de nodige mutaties is voor 'tekst' te lezen 'kunstwerk' –, zoals deze naar zijn betekenis valt te reconstrueren uit informatie over de intenties die de auteur had bij het maken ervan, aangevuld met de interpretaties van deskundigen.

Met *Melopee* van Paul van Ostaijen is dat het geval. We kunnen bij de reconstructie van de betekenis steunen op enkele essays van de dichter uit hetzelfde jaar 1925 dat hij het gedicht schreef en op knappe interpretaties van de neerlandici Uyttersprot (1963) en Kazemier (1954). In De Moor (1983) heb ik hiervan een uitvoerige samenvatting gegeven, en ik heb ook laten zien dat bepaalde conclusies in zekere zin terug te vinden zijn in de interpretaties door de leerlingen. Terwijl toch die interpretaties langs een heel andere weg tot stand zijn gekomen, namelijk via de lezersteksten van de leerlingen. Omdat ook de leraar zijn lezerstekst heeft, waarschijnlijk, als hij zich goed voorbereidt, ook gebaseerd op kennis omtrent de auteurstekst, spreek ik liever van 'leraartekst' en 'leerlingteksten'.

Hoe zijn nu deze 'leerlingteksten' ontstaan? De procedure is als volgt. Ik nodig (1) de leerlingen uit het gedicht *Melopee* te lezen en (2) te parafraseren. Op schrift uiteraard. Dat is niet alleen mijn vaste gewoonte, maar ieder moet zich aan zijn eigen interpretatie kunnen houden, omdat ik vervolgens (3) de leerlingen in groepjes van drie met elkaar laat praten over de drie interpretaties. De opdracht is dat zij het, door overtuiging van elkaar, eens moeten worden, maar wel zodanig dat van ieders interpretatie voldoende over blijft. De gemeenschappelijke opvatting van 'waar het gedicht over gaat' mondt uit in een gemeenschappelijk thema en de opdracht is nu om (4) heel vrij, dus niet gebonden aan een realistisch beeld (al mag dat wel), een beeld te tekenen bij het thema. Voor deze procedure (1)-(4) heeft men doorgaans een half uur nodig (dus na een kwartier: 'mensen, denk aan je tekening!'). Het tekenen gebeurt met viltstiften op flap-overs (elk groepje één).

Het groepje dat klaar is, hangt de tekening voor de klas tegen het bord (dikwijls opschuifbaar naar boven), zodat ten slotte 6 tot 10 tekeningen naast elkaar hangen. Volgt (5) de klassikale bespreking onder leiding van de leraar, met de leerlingen aan het woord om: (a) uit de tekeningen op te maken wat de betrokken groepjes als interpretatie hebben; (b) vast te laten stellen door de betrokken groepjes of hun tekening op de juiste wijze is 'gelezen'; (c) overeenkomsten en verschillen waar te nemen. Tenslotte (6) vat ik als leraar de discussie samen en wijs op de brede schakering van opvattingen en hoe redelijk het is bij zo'n polyinterpretabel gedicht – want dat blijkt het telkens weer te zijn: kosmisch, dood, eeuwigheid, waterland – verschillende responses te hebben.

DE KIESPROCEDURE

Altijd plezierig voor het begin van de lessenreeks en voor veel herhaling vatbaar is wat

ik noem de kiesprocedure. Die heeft twee doelen: ten eerste leerlingen kennis laten nemen van veel kunstwerken en ten tweede bijdragen aan de ontwikkeling van hun persoonlijke smaak. Dat kan heel gemakkelijk met poëzie, maar ook met korte verhalen, met muziekfragmenten of liedjes, en met reproducties van schilderijen.

Neem bijvoorbeeld vijf korte gedichten, die verschillen van karakter (bijvoorbeeld meditatief, hartstochtelijk, vertellend, met rijm, zonder rijm, aforistisch, grappig, fel). Vraag aan de leerlingen: 'kies uit deze vijf het gedicht dat je het mooist, het boeiendst of het minst saai vindt'. Op het bord noteer ik de voorkeuren van A tot E van de leerlingen en begin bijvoorbeeld bij het minst of meest genoemde gedicht. Ik interview een of twee van de leerlingen die dit genoemd hebben: 'Waarom koos je wat je koos? Heeft dat met jezelf te maken? Heeft dat met de inhoud te maken? Of met iets anders, de vorm bijvoorbeeld?' En ook hier pas ik *crossing* toe, zodat ik schools afvragen kan

vermijden. Alle gedichten passeren zo de revue en per gedicht worden met steekwoorden eigenschappen op het bord genoteerd. De discussie is altijd levendig en boeiend, en je mag als leraar ook nog wel een voorkeur hebben, zonder deze op te dringen of belangrijker te maken dan die van de leerlingen.

De kiesprocedure is ook bijzonder aardig bij het bepalen van de voorkeur voor schilderijen. Heel handzaam daarvoor zijn de *Posterbooks* van Taschen (Berlin/Köln); ze kosten geen kapitaal en leveren elk zes reproducties op voor de klas prima formaat. Met een paar van deze posterbooks kan men veel doen. Drie of vier van deze reproducties zet je op de richel van het bord en je laat de leerlingen hun voorkeur uitspreken. Verder dezelfde procedure als bij de gedichten. En in beide gevallen kan de procedure ook dienen als introductie tot een klassikale behandeling van een dichter of een schilder. Als voorbeeld noem ik drie schilderijen van Mondriaan, aanwezig in het Taschen Posterbook:

- (1) *Windmolen in de zon*. Uit 1908. Duidelijk herkenbaar de molen in de primaire kleuren rood, geel en blauw, nog de vrucht van Mondriaans academieopleiding waarin het naturalisme overheerste, maar intussen had hij de 'expressieve kracht van de kleur' leren waarderen in het fauvisme en het neo-impressionisme.
- (2) *Compositie no 6*. Uit 1914. Mondriaan was in 1912 naar Parijs verhuisd en had intussen het kubisme ontdekt en hij was daar enthousiast over tot Picasso en Braque weer figuratieve elementen in hun werk brachten. In dit werk streeft hij al de abstractie na, maar wie er nog zoiets als een boom in wil herkennen, kan dat.
- (3) *Tableau I*. Uit 1921. Dit werk is met zijn rechte hoeken, horizontale lijnen, met de primaire kleuren geel, rood en blauw, en de niet-kleuren zwart, grijs en wit het resultaat van zijn 'neo-plastische' stijl. Dit is de Mondriaan zoals hij wereldberoemd is geworden.

De drie schilderijen markeren nadrukkelijk Mondriaans ontwikkeling van figuratief naar abstract schilder. Met deze kennis in het achterhoofd is het interessant te zien hoe de klas reageert op deze schilderijen. In verschillende groepen ging de voorkeur duidelijk uit naar het realisme, voorzover aanwezig, en bij de meisjes een voorkeur voor schilderij 2 boven schilderij 3, dat wil zeggen voor de wat genuanceerdere, kleinere vormen van schilderij 2. 'Je kunt er bij wegdromen' zei een van hen. Maar het expressieve karakter van de windmolen heeft zelfs bij eerstejaarsstudenten kunstwetenschap de voorkeur boven de strakke kleurstelling

van het tableau.

In verschillende workshops voor leraren liet ik deelnemers twee korte verhalen met elkaar vergelijken: 'Feeën' van Nescio uit de bundel *Boven het dal* en 'Vreugde' van Tsjechov uit het verzameld werk (Russische Bibliotheek, Van Oorschot). Nescio's verhaal is stemmig, met weinig 'verhaal'; er gebeurt niet veel. Dat van Tsjechov daarentegen is een dartele geschiedenis vol dialoog en spanning. Ik reproduceer hier de lijst van vragen die ik stelde aan het lerarenteam. Met leerlingen zou ik mij beperken tot de vragen (1) tot (5), eventueel (7).

- (1) Welke van deze teksten heeft bij eerste lezing spontaan uw voorkeur?
- (2) Als u een duidelijke voorkeur hebt, kunt u die dan verklaren
 - (a) uit de aard van de tekst zelf (inhoud, dialoog, wijze van formuleren en dergelijke)?
 - (b) uit uw lezerservaring (herkenning auteur of tekst bijvoorbeeld, soort tekst ligt u)?
 - (c) uit uw levenservaring (herkenning gebeurtenissen, identificatie met personage of verteller, vereenzelviging met de situatie en dergelijke)?
- (3) Wat denkt u van de andere tekst volgens diezelfde (a), (b) en (c)?
- (4) Hebben u en uw buur dezelfde voorkeur of een verschillende?
- (5) Wilt u eigenlijk graag dat de ander uw voorkeur deelt? Of juist niet? En waarom?
- (6) Welke van deze twee teksten is het meest 'avontuurlijk'? Welke het meest beschouwelijk?
- (7) Zitten er passages in de beide teksten die u essentieel vindt voor uw voorkeur? Bespreek die met uw buur.
- (8) Welke van de twee teksten zouden uw leerlingen prefereren? Waarom?
- (9) Welke van de twee teksten zou u het best kunnen dramatiseren in de klas? Waarom?
- (10) Wat zou u eventueel met de andere tekst doen?
- (11) Ziet u nu zelf mogelijkheden om iets dergelijks te ondernemen met andere combinaties van teksten? Bespreek die met uw buur en zet ze op papier.

DE BEOORDELING

Hoe beoordeel je leerlingen op hun omgang met literatuur? In CKV1 zou ik dit zoveel mogelijk willen doen in relatie tot de andere ervaringen met kunst. Wat ik van de leerlingen in het algemeen wil beoordelen, is hun vermogen om uitdrukking te geven aan hun respons. Dat begint tijdens de les waarin volgens een bepaalde procedure teksten of andere vormen van kunst worden gepresenteerd en bekeken of beluisterd, en de leerlingen hun parafrase of andersoortige reactie op papier zetten. Vervolgens zou ik andere vormen van verwerking, bijvoorbeeld in het kader van de *praktische activiteiten*, met een cijfer waarderen, waarvoor ik – samen met collega's – een aantal criteria zou ontwikkelen. De know-how vanuit de verschillende kunstvakken kan hier zeer goed van pas komen. Ten derde zou ik de leerlingen met name voor hun *culturele activiteiten* individueel gebruik laten maken van de kijk- en leeswijzer en hun gebruik daarvan willen honoreren met een waardering. En ten vierde zou alles bij alles volgen in het *kunstdossier*, naar analogie van het leesdossier opgebouwd.

OVERLAP MET ANDERE KUNSTVAKKEN

Waar is sprake van overlap met andere kunstvakken? Ik zie wel wat mogelijkheden. Literatuur is qua vorm en inhoud verwant aan theater, film en bepaalde opvoeringskunsten met een verbaal karakter, zoals de thriller, de detective. In elk geval is de regie van het toneel te vergelijken met de organi-

satie van de tekst door de schrijver, en de rolopbouw van een acteur is vergelijkbaar met de manier waarop een auteur zijn personage bij stukjes en beetje gestalte geeft en een ontwikkeling meegeeft. In beide gevallen kan studie van het actantenmodel van Bal (1977) of Genette (1972) nuttig zijn. Met het beginbeeld van het drama valt de openingspagina van de roman te vergelijken, en mij blijft het boeien om van leerlingen te horen welke verwachting zij hebben na het lezen van een bladzijde of het beluisteren van de eerste zestien maten van een muziekstuk. Wat is de verwachtingshorizon van waaruit zij vertrekken als ze aan het kunstwerk beginnen?

Het is het geheel van verwachtingen dat leerlingen hebben ten aanzien van de kunsten, dat het onderwijs – we hebben het hier over onderwijs aan 16-plussers – richting moet geven. Doorgaans hebben leerlingen een lage verwachting van kunst, van literatuur. 't Zal wel weer saai wezen, denken ze. Aan ons de taak om, rekening houdend met die lage verwachting, kunstonderwijs (is ook literatuuronderwijs) spannender te maken, avontuurlijk, interessant. En dat doen we niet door de gemakkelijkste weg te kiezen van het aanbieden van de pulp waarmee ze dagelijks al geconfronteerd worden, maar door enerzijds kunst van betekenis uit te kiezen die appelleert aan de leerlingen omdat in die kunst hun eigen bestaan reflecteert, en anderzijds werkvormen te hanteren die de persoonlijke smaak van de leerlingen respecteren. Naar mijn mening doen dat werkvormen zoals ik ze in het voorgaande heb beschreven en zoals ze ook in het CKV1-onderwijs en het geïntegreerde literatuuronderwijs in Nederland een plaats van betekenis zullen krijgen.

Wam de Moor
Postweg 32
NL-6523 LC Nijmegen

Noot

- 1 Daarnaast bestaat ook het vak 'Culturele en Kunstzinnige Vorming 2', dat alleen voor leerlingen van de schoolstroom 'Cultuur en Maatschappij' wordt ingericht. Dit is één van de vier nieuwe profielen waarin het onderwijs in de tweede fase wordt opgedeeld. Uit gesprekken met collegae-leraren en -didactici is mij al duidelijk geworden dat we voor de relatie tussen CKV1 en CKV2 moeten kiezen tussen 'ervaringsgerichtheid' (CKV1) en 'ambachtelijkheid' (CKV2).

Bibliografie

Bal, M.: Strukturalistische verhaalanalyse. Een poging tot systematisering. *Forum der Letteren* 18/2 (juni 1977), p. 195-199.

Bleich, D.: *Readings and feelings. An introduction to subjective criticism*. Urbana (Ill. USA), 1975.

Bleich, D.: *Subjective Criticism*. Baltimore/London, 1978.

De Moor, W.: Overal kloven, hier en daar een vlinder. *Moer* 1980/3, p. 2-14.

De Moor, W.: Van Ostaijens 'Meloep' in de literatuurles. De oppositie auteursgedicht/lezersgedicht of de keuze tussen een tekstbestuderings- en een tekst-ervaringsmethode. *Levende Talen* 383 (juni 1983), p. 353-361.

De Moor, W.: Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann. Aspecten van literatuuronderwijs 2. *Levende Talen* 390 (april 1984), p. 161-173.

De Moor, W.: Was Hamlet nou goed bij zijn hoofd of niet? In gesprek met Alan C. Purves over het literatuuronderwijs in de Verenigde Staten. *Levende Talen* 424 (oktober 1987), p. 536-540.

De Moor, W.: De plaats van het opstel in de literaire educatie. *Levende Talen* 428 (februari 1988), p. 90-97.

De Moor, W.: Romeo and Juliet in New York. Een leerzaam literatuurproject. *Levende Talen* 438 (februari 1989a), p. 91-99.

De Moor, W.: De bloemlezer als didacticus – Kenneth Koch. *Levende Talen* 442 (juni 1989b), p. 394-406.

De Moor, W.: Op weg naar geïntegreerd literatuuronderwijs. In: W. de Moor & I. Bolscher (red.): *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van*

vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs. Den Haag: NBLC Uitgeverij, 1996, p. 11-23.

De Moor, W.: *Wie leest, leest zichzelf. Wezen en werking van het leesdossier*. Bussum: Coutinho, te versch.

Dirksen, J.: *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen, 1995.

Genette, G.: *Figures III*. Paris, 1972.

Hansson, G.: *Dikten och Läsaren*. Stockholm, 1959.

Holland, N.: *The dynamics of literary response*. New Haven, 1968.

Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO): *Het vreemde*. Enschede, 1996.
[Lessenpakket voor de CKV1-netwerkscholen, niet-officiële uitgave].

Iser, W.: *Die Appellstruktur der Texte*. Konstanz, 1970.

Kazemier, G.: Paul van Ostaijen en Marman. In: *Het expressionisme*. Den Haag 1954. Ten dele onder de titel 'Expressionistisch dichter' in: *Bzzlletin* 66 (mei 1979), p. 120-131.

Koch, K.: *Wishes, lies and dreams. Teaching children to write poetry*. New York, 1970.

Koch, K.: *Rose, where did you get that red? Teaching great poetry to children*. New York, 1973.

Posterbook, Mondriaan resp. Rembrandt (en diverse andere schilders). Berlin: Benedikt Taschen Verlag, 1991.

[Uitgeverij thans in Köln. Helaas is de productie van de grote formaten 'Posterbooks' sinds kort lostgelaten. Wel zijn kleinere formaten verkrijgbaar in diverse museumwinkels, ook in Vlaanderen en Nederland.]

Purves, A.C.: Evaluation in literature. In: Bloom, Hastings & Madau (eds.): *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, 1971.

Rosenblatt, L.: *Literature as exploration*. New York, 1968 (eerste druk 1937).

Uyttersprot, H.: *Melopee*. *Nieuw Vlaams Tijdschrift* XVI (1963), p. 328-338.

Van Bommel, H., L. Metzlar & H. van Voorst van Beest: *Een ontdekkingsreis naar het vreemde. Schooljaar 1996/1997. Ervaringen met CKV1 in de praktijk van twaalf netwerkscholen; een rapportage*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), 1997.

Van Deursen, K. & G. Van Gemert (red.): *Als 't er in zit, wil 't er uit*. Nijmegen: Platform Kunsteducatie in het Voortgezet Onderwijs, 1995.



Ik heb een idee gekregen: een roman schrijven die alleen maar bestaat uit openingshoofdstukken van romans. De hoofdpersoon zou een Lezer kunnen zijn die doorlopend onderbroken wordt. (...) ik zou alles in de tweede persoon kunnen schrijven, jij Lezer...

Italo Calvino

(Uit: *Als op een winter nacht een reiziger*. Amsterdam: Bert Bakker, 1990, p. 191.)