

## Begeleiding smaakontwikkeling: weg met de valkuilen en drempels

Joop Dirksen

Nu steeds explicieter in het literatuuronderwijs wordt gesproken over smaakontwikkeling als doelstelling, is het zinnig om wat dieper in te gaan op wat dat dan zou moeten inhouden en hoe die doelstelling te bereiken valt. In eerdere artikelen ben ik al ingegaan op het verschijnsel 'smaak' en op de argumentatie van een waardeoordeel over boeken (Dirksen 1996 & 2000). Dit artikel<sup>1</sup> beoogt een nadere uitwerking te zijn daarvan. Achtereenvolgens wil ik ingaan op vragen als: uit welke 'componenten' is smaak eigenlijk opgebouwd? Hoe valt smaak te ontwikkelen, te beïnvloeden? Wat is de rol, wat zijn de mogelijkheden van de leraar in dit proces?

### PERSOONLIJKE SMAAK

**E**r kunnen mijns inziens in smaak een aantal aspecten onderscheiden worden: smaak heeft universele kanten, een tijdgebonden aspect, de peergroep heeft een invloed en – vanzelfsprekend – spelen individuele aspecten een rol. Samen vormen ze iemands persoonlijke smaak.

### UNIVERSELE ASPECTEN

Zoals er bij de ongeschoolde kijker een soort vanzelfsprekende waardering bestaat voor het bekende in vele duizendtallen verspreide schilderij van het huilende jongetje (met de grote traan biggelend over zijn wangetje), als herkenbaar en een ondubbeltzinnige emotie oproepend, zo is er bij de ongeschoolde verhalenconsument een vanzelfsprekende waardering te constateren voor een verhaal met als grondvorm: een chronologische weergave van gebeurtenissen met een jongere als hoofdpersoon waarbij het rechtvaardigheidsgevoel van de

lezer bevredigd wordt ('En de schurk werd gestraft en de held kreeg de verdiende beloning') en/of een *feelgood*-effect wordt bereikt ('En ze leefden nog lang en gelukkig'), dus met een gesloten, *happy ending*. De spanning bestaat uit het opbouwen van de nieuwsgierigheid naar de afloop van acties: 'Zal onze held erin slagen om op tijd te zijn om de jonkvrouw te redden uit de handen van de schurk?' De personen zijn min of meer eendimensionaal: goed of slecht; identificatie is dus gemakkelijk. Ongetwijfeld is dit patroon vanuit de algemene literatuurwetenschap nog veel verder te preciseren.

### DE TIJDSGEEST

Vanuit zoiets vaags als de tijdsgeest ('de' literatuur van onze tijd en onze maatschappij) zijn ook wat smaakaspecten te genereren: 'onze' voorkeur gaat bijvoorbeeld uit naar een min of meer psychologisch getinte roman, eerder dan naar een smakelijk verteld verhaal. Dit in tegenstelling bijvoorbeeld tot de voorkeur van 'de' Amerikaan, die dui-

delijk wel meer kiest voor het anekdotische in de literatuur.

### DE PEERGROEP

De peergroep schrijft ons het een en ander voor op het gebied van smaak. Wie in een groep van degelijke cultureel verantwoorde lieden – u en ik dus – geaccepteerd wil (blijven) worden, kan zich geen uitspraken permitteren als 'Eigenlijk lees ik het liefst porno, maar dan wel van die keiharde. En een roman van Konsalik kan ik ook al niet met droge ogen lezen. Maar Mulisch, daar kom ik niet doorheen.' Zo zal in veel peergroups van jongeren van nu literatuur sowieso een lage status hebben: je opent daar dus niet het gesprek met 'Ik heb gisteren de hele avond in de nieuwe roman van Renate

Dorrestein zitten lezen.'

Een uitspraak als 'Boek X is nog wel aardig, dat is een en al sex' zal in veel groepen wél kunnen; een uitspraak als 'Boek X heeft me werkelijk tot tranen geroerd, zo gevoelig is het geschreven' is (helaas) slechts mogelijk in een zeer beperkt aantal jongerengroepjes. Het verschijnsel smaak speelt zich daar veel meer af op het vlak van film en vooral muziek. En ook daar zal gelden dat je je onmiddellijk buiten de groep plaatst

als je serieus aandraagt dat je muzikale smaak vooral ligt bij – om wat Nederlandse voorbeelden te noemen – Vader Abraham of BZN. Maar ook de opmerking dat je favoriete muziek Mozarts *Ave Verum* in de uitvoering van Von Karajan is, zal je in de meeste jongerengroepen in één klap typeren als mafkees, buitenstaander.

### DE PERSOONLIJKHEID

Het laatste aspect van smaak is de persoonlijkheid: wie je bent, wat je bent, beïnvloedt wat je aan smaak hebt. Man of vrouw, jong of oud, 'groen als gras' of 'door de wol geverfd', het zijn zaken die meespelen als je gaat analyseren wat je mooi, leuk, boeiend, interessant vindt en wat niet. Er valt nog verder in te zoomen op die persoonlijkheid.

Norman Holland (1975 & 1988), psychologisch geschoold literatuurtheoreticus, stelt dat in de manier waarop iemand omgaat met literatuur (reageert op gelezen teksten, of teksten schrijft), herkenbaar is hoe hij de verschillende ontwikkelingsfasen is doorgekomen, in welke fasen hij problemen heeft gehad, 'deukjes' heeft opgelopen. Ieders eigenheid is weer te geven in wat Holland noemt het 'identiteitsthema', het persoonlijke basisverhaal van die persoon, dat zijn hele handelen en gedrag kleurt. De manier waarop de betrokkene varieert op dat identiteitsthema laat zien welke levensfasen de persoon niet helemaal harmonieus heeft afgerond.

Holland licht dat toe door te stellen dat lezen een soort regressie is: een opgaan in een wereld waarbij we een deel van onze wakende persoonlijkheid opgeven. We versmelten met een persoon in een verhaalwereld. Een deel van onze persoonlijkheid blijft waakzaam (dat is het deel dat ingrijpt als bijvoorbeeld de griezelfilm te griezelig wordt en we zwetend tegen onszelf zeggen dat het 'maar film' is.) We gaan niet zomaar in elke fantasie mee: ons verleden

***Man of vrouw, jong of oud, 'groen als gras' of 'door de wol geverfd', het zijn zaken die meespelen als je gaat analyseren wat je mooi, leuk, boeiend, interessant vindt en wat niet.***

***Ons verleden met zijn ervaringen en wensen en angsten levert een voorkeur op voor sommige fantasietypen en een afkeer van andere.***

met zijn ervaringen en wensen en angsten levert een voorkeur op voor sommige fantasietypen en een afkeer van andere. Sommige fantasieverhalen sluiten precies aan bij onze favoriete fantasieën en bij andere blokkeert onze fantasie onmiddellijk. Een vaak gehoorde reactie op een ietwat schokkend verhaal is 'Dat kan ik me niet voorstellen!' Bedoeld wordt: 'Dat wil ik me niet voorstellen, want het is te pijnlijk!'

Een leuke oefening voor een regenachtige zondagmiddag is enerzijds het proberen te formuleren van je eigen identiteitsthema: wat is de kern van je persoon? Je angst om in de steek gelaten te worden door je moeder, je onstuitbare drang om gezien te worden door je vader, de wens om mensen te binden? En anderzijds het opsporen van je eigen fantasiegrenzen: bij welke onderwerpen komt een vaag gevoel van onbehagen opzetten, waar wil je niet verder over doorfantaseren? In dit kader is een interessant aspect het 'adagium' van de psychoanalyse: wat men het meest vreest, vindt men het meest fascinerend (denk aan de mensen die vaak letterlijk met de handen voor hun ogen proberen te zien wat ze als walge-lijk ervaren!). Hoe groter je afkeer van een bepaald verschijnsel, gedrag of type persoon, hoe heviger, diep in je, de behoefte om er op een of andere wijze mee geconfronteerd te worden.

ontwikkeling als 'fictieconsument' beschrijven, vanaf de vroege kindertijd ('verhaaltjes voor het slapen gaan') tot nu toe: de bespreking van positieve en negatieve herinneringen en ervaringen rondom 'verhaaltjes' maakt meestal heel helder voor zowel de schrijvende leerling als de leraar waarom de leerling al of niet een liefhebber is van lezen. Anderzijds kan de leerling, op grond van de verhalen (in allerlei vorm: ook strips, films, tv-series) die hij zich uit zijn fictieverleden herinnert als erg mooi of juist tegenval-lend, komen tot het maken van twee lijstjes: 'Ik houd van verhalen die...' en 'Ik houd niet van verhalen die...'. Hierbij komt argumentatieleer goed van pas. Dat domein kan niet alleen ingezet worden bij leesvaardigheid en het analyseren van de structuur van een geschreven betoog, maar ook bij het zelf schrijven van een betoog of het voorbereiden van een betogende spreekbeurt is het zaak om de leerling aan te leren om een compleet argumentatieschema op te zetten. Zo'n compleet schema omvat behalve stelling en argumenten bij ieder argument ook de *warrant*, ofwel het verborgen of verzwegen argument of de verzwegen vooronderstelling. Die warrant is erg belangrijk bij het beargumenteren van je reactie op een literaire tekst, zo heb ik proberen aan te tonen in Dirksen (2000).

### SMAAKONTWIKKELING ALS ONDERWIJS/LEERTAAK

Willen we de smaakontwikkeling van de leerling bevorderen, dan moeten leerling én leraar die smaak zo concreet mogelijk kennen. Een middel daartoe is de *leesautobiografie*, een goede start van het literatuuronderwijs. Daarin kan de leerling zijn

**De warrant**

*Een mening hoort te worden onderbouwd met argumenten. Argumenten op hun beurt steunen op wat we 'warrants' noemen of verborgen argumenten of verzwegen vooronderstellingen. De mededeling 'Anneke voelt zich goed, want ze heeft haar rode blouse aan', wordt pas geloofwaardig als de warrant wordt geformuleerd: 'Ze zegt altijd dat ze alleen maar rode kleren draagt als ze lekker in haar vel steekt'. Een leerling die stelt 'Dit boek is een meesterwerk, want dat staat op de flaptekst', heeft als warrant waarschijnlijk zoiets als 'alles wat gedrukt staat, is wáár'. In een discussie over een boek kan de een stellen: 'Ik vind dit boek geslaagd, want het heeft een prachtige structuur', terwijl de ander kan antwoorden met 'Ik vind dit boek mislukt want de personages zijn ongeloofwaardig.' Op basis van de warrant achter hun uitspraken, respectievelijk iets als 'boeken zijn mooi als ze een goede structuur hebben' tegenover 'boeken zijn mooi als de personages realistisch zijn weergegeven' kan een discussie volgen over de (volgorde van de) criteria waarmee iemand kwaliteit 'meet'.*

Immers, een gesprek over een boek dat niet verder gaat dan de uitwisseling van de argumenten om dat boek al of niet mooi te vinden, lijkt vaak op het vergelijken van appels met peren. 'Ik vind het boek mooi omdat het zo realistisch is' tegenover 'Ik vind het boek niet mooi want de vertelwijze schept afstand'. Boeiender wordt het als de warrants geformuleerd gaan worden, want dan ontstaat zicht op de 'literatuuropvatting' van de betrokkenen: 'een boek is goed als het realistisch is' tegenover 'een boek is goed als ik door de gekozen vertelinstantie me gemakkelijk kan inleven'.

Als de leraar de leerlingen in de voorbereiding op het schrijven van de leesautobiografie eerst eens laat praten over wat hun zoal is bijgebleven aan mooie verhalen, boeken, films, en van welke soorten verhalen ze niet houden, dan zullen ze redelijk makkelijk in staat blijken om daaruit te destilleren wat hun 'literatuuropvattingen' zijn, via de boven genoemde lijstjes 'Ik houd van boeken die...' en 'Ik houd niet van boeken die...'. Te denken valt hierbij aan vorm- en inhoudskenmerken, bijvoorbeeld:

IK HOUD VAN BOEKEN...	IK HOUD NIET VAN BOEKEN...
<ul style="list-style-type: none"> <li>– over oorlog</li> <li>– die goed aflopen</li> <li>– over leeftijdgenoten</li> <li>– met een heldere tijdlijn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uit het verleden of uit de toekomst</li> <li>– met een open einde</li> <li>– met meerdere verhaallijnen</li> </ul>

**Via die leesautobiografieën weet de leraar dus wat hij via klassikale activiteiten moet gaan aanpakken en waar hij bij de individuele begeleiding van leerlingen op moet letten.**

Die lijstjes maken de leraar enerzijds duidelijk wat hij in de begeleiding van de boekenkeuze aan de individuele leerling wél en niet moet aanraden, maar ook wat de leerlingen zoal aan verhaaleigenschappen en kenmerken als moeilijk ervaren, waar ze op vastlopen. Via die leesautobiografieën weet de leraar dus wat hij via klassikale activiteiten moet gaan aanpakken en waar hij bij de individuele begeleiding van leerlingen op moet letten. Immers, als veel leerlingen dezelfde 'complicerende factoren' noemen op hun 'Ik houd niet van...'lijstje, ligt het voor de hand om daar klassikaal aandacht aan te besteden.

### VALKUILEN EN DREMPELS

Onder complicerende factoren versta ik dan zo ongeveer alles wat de leerling noemt als eigenschappen, kenmerken die zijn leesplezier in de weg staan. Grofweg kan gesteld worden dat in principe alles wat afwijkt van de eigenschappen van het boven als 'universeel' betitelde verhaaltype de moeite van het bespreken waard is. Te denken valt bijvoorbeeld aan:

- (1) complicaties rondom de vertelwijze: wisseling van perspectief, een onbetrouwbaar perspectief;
- (2) de tijdsvolgorde: afwijkingen van de chronologische volgorde scheppen voor veel beginnende lezers verwarring, b.v. tijdssprongen, flashbacks;
- (3) de afloop van een verhaal: een open einde wordt zelfs al door veel begin-

nende lezers als een storende factor ervaren;

- (4) het voorkomen van meerdere verhaallijnen door elkaar werkt vaak frustrerend;
- (5) de complexiteit van de thematiek levert nogal eens moeilijkheden op;
- (6) complexere karakters (tot onsympathieke hoofdpersonen toe) kunnen zorgen voor het afhaken van beginnende lezers;
- (7) morele kwesties kunnen leiden tot het afhaken van de (beginnende) lezer.

Een nadere toelichting bij elk van bovenstaande valkuilen c.q. drempels:

#### VERTELWIJZE

In veel romans struikelen onervaren lezers (dus ook veel leerlingen) over de vraag uit wiens perspectief op een bepaald moment verteld wordt. Dat speelt bijvoorbeeld bij *Een sterke man* van Renate Dorrestein, waar elk hoofdstuk door de ogen van een andere verhaalfiguur wordt verteld, en het kost dus even tijd om door te krijgen wie er nu eigenlijk aan het woord is. Bij *De grot* van Tim Krabbé een soortgelijk probleem: daar komt ook nog het tijdsverloop het leesplezier bedreigen. Heel moeilijk ook is het verschuiven van het perspectief in een op zich goed leesbaar boek als *Lisa's adem* van Glastra van Loon. Besproken zou moeten worden wat de functie, het effect is van deze verwarring scheppende vertelwijze. Dat is overigens bij zo ongeveer elk probleem in de hier voorgestelde aanpak: bij het presenteren van kennis van de verhaalstructuur is het natuurlijk essentieel om te laten zien wat de werking is van die structuuraspecten. Pas als kennis van de verhaalstructuur leidt tot inzicht in de werking, de functie, en vervolgens geïntegreerd wordt in de beleving van een verhaal, is er sprake van literaire competentie, zo valt te stellen.

**Pas als kennis van de verhaalstructuur leidt tot inzicht in de werking, de functie, en vervolgens geïntegreerd wordt in de beleving van een verhaal, is er sprake van literaire competentie.**

In het algemeen is het gebruik van korte verhalen in de klas een prima manier om leerlingen literair competent te maken. Immers, aan de hand van door alle leerlingen gelezen en door hen in een leesverslag uitgewerkte korte verhalen valt zo ongeveer alles te demonstreren wat leerlingen bij hun zelfstandig lezen van romans aan valkuilen en drempels kunnen tegenkomen. Een aardig verhaal om het effect van een onduide-

lijke vertelwijze aan te tonen, is *Scheiding* van Kees van Kooten uit de bundel *Modernismen*. Al lezend ervaart elke lezer vroeger of later de verwarring: wie vertelt dit verhaal nu eigenlijk? En de verrassing als dat min of meer ineens tot de lezer doordringt, is een van de bedoelde effecten bij dit verhaal, zo mag je veronderstellen. Zo valt aan te tonen dat verwarring die uiteindelijk wordt opgelost, en zelfs verwarring die in sommige opzichten kan blijven bestaan, uiteindelijk een positief effect kan hebben op de lezer: de bevredigende ervaring dat je 'het raadsel' hebt ontcijferd, of de herkenning van en het meeleven in iemands gevoel van chaos en verwarring bij een crisissituatie.

In het verhaal *De breuk* van Mensje van Keulen, uit haar bundel *Allemaal tranen* staat een mislukt huwelijk centraal: in het eerste gedeelte krijgt de lezer de visie van de vrouw (en haar moeder) te horen en vrijwel iedere leerling neemt klakkeloos aan dat wat ze vertellen, klopt. In het tweede deel van het verhaal krijgt de man echter alle ruimte voor zijn kijk op de relatie en weer

zijn veel leerlingen geneigd om mee te gaan in de gepresenteerde kijk op de werkelijkheid: niet de man is blijkbaar schuld aan het mislukken van de relatie, maar de vrouw. In elke klas van zestien-, zeventienjarigen voor wie dit verhaal een aardige oefening is, zitten er gelukkig altijd wel enkele leerlingen die hun klasgenoten erop wijzen dat de waarheid waarschijnlijk in het midden ligt. De leraar hoeft dan alleen nog maar even door te gaan op de aangetoonde effecten van de vertelwijze: te laten zien hoezeer een auteur door de vorm van zijn verhaal zijn lezers weet te manipuleren.

#### TIJDSVOLGORDE

Tijdssprongen zijn vaak problematisch, zeker overgangen terug in de tijd. Dat *Turks fruit* begint halverwege de verhaalontwikkelingen valt sommige onervaren lezers niet eens op, en, als het hen dan opvalt, weten ze niet echt raad met de logica daarvan. Pas door fabel en sujet naast elkaar te laten zetten, is duidelijk te maken dat de door Wolkers gekozen volgorde veel meer benadrukt hoe intens de liefde was van de ik: de hevigheid van de geestelijke en lichamelijke aftakeling waar de lezer meteen in het begin van het verhaal op indringende wijze mee geconfronteerd wordt, toont hoe sterk de ik door de mislukking van de relatie geraakt is: je moet wel ontzettend veel van iemand gehouden hebben om in een zó diepe geestelijke en lichamelijke crisis te vervallen als die partner weg is.

Ook in het al eerder genoemde boek van Krabbé, *De grot*, is de reeks tijdssprongen voor veel onervaren lezers een probleem. Ook hier is het nuttig om de fabel te laten opschrijven om grip te krijgen op de volgorde van de gebeurtenissen. Vervolgens is het natuurlijk een voor de hand liggende vraag wat het effect is van de volgorde die Krabbé

gekozen heeft. Een gebruikelijke vraag van leerlingen is immers: 'Waarom vertelt de schrijver het niet gewóón?!'

Een aardig (min of meer) kort verhaal om leerlingen de functie van een onduidelijk tijdsverloop te laten ervaren, is *De meisjes van de suikerwerkfabriek* van Tessa de Loo, uit haar gelijknamige debuutbundel. De vertelster in dat verhaal springt van de hak op de tak, herinneringen uit allerlei fasen van haar jonge leven komen door elkaar heen op en worden afgewisseld met stukjes heden. Als de situatie waarin ze bevindt, langzaam duidelijk wordt, blijkt ook meteen waarom het verhaal zo 'rommelig' gepresenteerd wordt: ze verkeert in een toestand van grote verwarring en iedere leerling zal snappen dat je op zo'n moment niet alles helder op een rijtje hebt.

#### AFLOOP VAN EEN VERHAAL

Een open einde is voor veel beginnende lezers al vaak een drempel: ze willen een duidelijke, liefst gelukkige afloop. Ook hier is een gesprekje over de werking, het effect van een open eind nuttig: hoe gaat het verder met de verhaalpersonen na afloop van de gebeurtenissen binnen het verhaal? Hoe realistisch is een 'definitief' *happy ending*? Waarom vinden we zo'n einde dan toch zo prettig? Een geslaagd verhaal om de werking van het verhaaleinde te bespreken (én de rol van vooruitwijzingen in het kader van de spanningsopbouw, en de werking van verwachtingspatronen bij de lezer) is het verhaal *De verrassing* van Jan Donkers, uit zijn bundel *Opgeruimde verhalen*. Een man is na een zakenreis iets vroeger dan afgesproken op weg naar zijn vrouw: hij wil haar verrassen met zijn vroege thuiskomst. Welke verrassing hem dan wacht, is voor de lezer eigenlijk amper een probleem: alles wijst erop dat de naïeve zakenman zijn

vrouw middenin een overspelige activiteit zal aantreffen, maar Donkers weet die verwachtingen in een halfopen einde aardig te doorbreken. Een verhaal waarmee ook de werking van het open einde aardig te demonstreren is (en ook de effecten van wisselende vertellers) is *Call me superb* uit de bundel *De daad* van Joris Moens. Het verhaal heeft incest als thema en breekt af op het moment dat de meeste lezers erg nieuwsgierig zijn geworden naar de verdere ontwikkelingen in het gezin: wat is er gebeurd en wat gaat er nu verder gebeuren?!

#### MEERDERE VERHAALLIJNEN

Een verhaal met duidelijk verschillende verhaallijnen levert soms problemen op. De simpele mededeling dat, wanneer er na elkaar verschillende verhaallijnen gepresenteerd worden, het logisch is dat die ergens elkaar zullen gaan raken, werkt vaak al als voldoende drempelverlagend. Een toch erg eenvoudig en zeer populair verhaal als *Het gouden ei*, weer van Tim Krabbé, zet de beginnende lezer voor het probleem wat de 'tweede' verhaallijn met Lemorne nu eigenlijk met het 'hoofdverhaal' van de jonge hoofdpersonen Rex en Saskia te maken zal hebben. In het voortreffelijke korte verhaal *Giovanni en de heksen* van Andreas Burnier, uit *De verschrikkingen van het noorden*, lijken de twee duidelijk verschillende verhaallijnen uiteindelijk alleen maar in locatie samen te komen. Maar door de leerling de situaties waarin de hoofdpersonen zich bevinden, beknopt te laten samenvatten, zal naar alle waarschijnlijkheid snel duidelijk worden dat het in

***Leerlingen valt heel goed als een soort axioma mee te geven dat alles wat binnen een verhaal ter sprake komt, samenhang heeft met de rest.***

beide lijnen gaat over het verlangen naar vrijheid, naar het overschrijden van grenzen om uit de geestdodende, dagelijkse sleur te geraken. Leerlingen valt heel goed als een soort axioma mee te geven dat alles wat binnen een verhaal ter sprake komt, samenhang heeft met de rest. Overigens hebben soaps op dit gebied ook al baanbrekend werk geleverd!

### COMPLEXE THEMATIEK

De thematiek levert veel beginnende lezers problemen op: om de stap te kunnen zetten van concrete verhaalhandelingen naar zoiets abstracts als 'wat wil de auteur duidelijk maken met dit verhaal, waar gaat het hem of haar nu eigenlijk om?' is heel wat oefening nodig. Dat vereist training in het vertalen van verhaalsituaties naar situaties uit de werkelijkheid, en vervolgens naar de eigen werkelijkheid. Een voorbeeld:

- 'Jeanne, uit het boek *Isabelle* van Tessa de Loo, is zó gefrustreerd door haar lelijkheid en de reacties daarop vanuit haar omgeving, dat ze zich wil wreken op een echt mooie vrouw':
- als iemand echt lelijk is en daar steeds op wordt aangekeken, is dat zó frustrerend, dat hij of zij zich vroeg of laat zal afreageren op zijn of haar omgeving:
- ik/we zeg(gen) wel dat echte schoonheid van binnen zit, maar wie lelijk is, krijgt niet eens de kans om dat te bewijzen. Dit verhaal gaat dus over de macht die we toekennen aan schoonheid en over de machteloosheid die de lelijke(r) mens ervaart.

Uit dit laatste voorbeeld komt ook naar voren dat voor het kunnen waarderen van, het kunnen omgaan met literaire verhalen ook inlevingsvermogen vereist is. Wie zich voorstelt, zich kán voorstellen, hoe het is

om 'met de nek aangekeken te worden' leeft veel meer mee met dit verhaal en kan gemakkelijker begrip opbrengen voor het wrede gedrag van de hoofdpersoon. Grofweg zou je kunnen stellen dat iemand met een groot inlevingsvermogen een verhaal eerder zal waarderen, er intenser van zal kunnen genieten. Anderzijds is het voor mij ook duidelijk dat omgaan met literatuur positief kan werken op het vergroten van het inlevingsvermogen. In een training op het gebied van Emotionele Intelligentie zou het bespreken van literaire verhalen dus een heel nuttig onderdeel kunnen zijn: inlevingsvermogen, empathie, het zijn immers wezenlijke eigenschappen van iemand met een hoog EQ.

### COMPLEXERE KARAKTERS

De identificatiebehoefte van de leerling is groot. Voor veel beginnende lezers is een leeftijdgenoot van hetzelfde geslacht de ideale hoofdpersoon, maar tegelijkertijd is er vaak erg weinig begrip voor 'raar' gedrag van zo'n leeftijdgenoot: het besef dat zo iemand toch anders is, maakt voor sommigen juist een hoofdpersoon die in leeftijd (en situatie) 'veraf staat' een prettiger hoofdpersoon. *Robinson* in het gelijknamige boek van Doeschka Meijsing, Anton in *De aanslag*, het zijn leeftijdgenoten van de leerling, maar ze gedragen zich in de ogen van veel leerlingen 'vreemd'. Ook hier kan de klassieke bespreking van een kort verhaal met een 'rare' leeftijdsgenoot weer nuttig zijn. Een geschikt kort verhaal is *Begeerte*, het titelverhaal uit de bundel van Manon Uphoff. Aan de hand daarvan kan al gauw duidelijk

***Grofweg zou je kunnen stellen dat iemand met een groot inlevingsvermogen een verhaal eerder zal waarderen, er intenser van zal kunnen genieten.***



gemaakt worden dat 'raar' gedrag alle gedrag is dat wijzelf niet vertonen, dat alle gedrag voor degene die het vertoont, volstrekt logisch is, dat we allemaal onze 'particuliere afwijkingen' hebben die ons tot individu maken. Ook hier is inlevingsvermogen natuurlijk een belangrijke eigenschap.

#### MORELE KWESTIES

Iedereen loopt wel ooit via kunst tegen zijn morele grenzen aan: als bijvoorbeeld een boek over schokkende zaken gaat, kan dat een reden zijn om het dicht te slaan. Toch is literatuur een betrekkelijk veilige manier om geconfronteerd te worden met ons onwelgevallige zaken. Zoals ik in Dirksen (1999) al

***De leraar moet ernaar streven om voor iedere leerling, afhankelijk van zijn ontwikkelingsniveau, het goede boek te adviseren met de goede verdiepingsofdracht op het goede moment.***

schreef in een artikel met de titel 'Morrelen aan de moraal' kan de literatuurleeraar gevoelige onderwerpen op een zodanige manier presenteren dat jongeren hun normen eens tegen het licht gaan houden, maar ook dat naast afkeuring voor het gedrag van anderen, er wel begrip kan ontstaan voor de persoon met dat afkeurenswaardig gedrag. Incest, pedofilie, racisme, seksueel en ander geweld, het

zijn allemaal gevoelige onderwerpen, maar ook allemaal onderwerpen die nu eenmaal spelen in onze maatschappij. In die zin speelt het bespreken van een literaire tekst over een dergelijk onderwerp ook eerder op het vlak van ethiek dan op puur literair terrein. Maar een literatuurleeraar is m.i. op de eerste plaats een leraar, een pedagoog en dan pas een literatuurleeraar. Juist dit vak(onderdeel) geeft je de kans om werkelijk elk onderwerp aan bod te laten komen waarvan je positieve (leer)effecten verwacht.

#### CONCLUSIE

Als we dus de smaak van de individuele leerling willen beïnvloeden, is het klassikaal behandelen van korte verhalen, waarin boven beschreven 'waardering belemmerende factoren' voorkomen, een belangrijk middel voor de leraar. Geef het verhaal te lezen, laat iedere leerling een leesverslag schrijven, laat in een klasgesprek die leeservaringen uitwisselen en toelichten, en gebruik waar nodig je deskundigheid als leraar om (bijvoorbeeld) de functie, de werking, het effect van de als problematisch ervaren structuuraspecten of inhoudelijke zaken duidelijk te maken.

Dat daarnaast aan het individuele begeleidingstraject nog heel wat te verbeteren valt als het gaat om het ontwikkelen van de smaak van de leerling, is duidelijk. Witte (2001) probeert heel concrete handvatten te ontwikkelen voor een op de individuele leerling gerichte aanpak, die dus recht doet aan de grote verschillen tussen leerlingen. Dat betekent dat de leraar ernaar moet streven om voor iedere leerling, afhankelijk van zijn ontwikkelingsniveau, het goede boek te adviseren met de goede verdiepingsofdracht op het goede moment.

Als het literatuuronderwijs dus start met een duidelijke meting van de beginsituatie via de leesautobiografie, en via een klassikaal traject en een individueel traject wordt doelgericht gewerkt, dan kan het niet anders of een meting van de eindsituatie van de individuele leerling moet een duidelijke ontwikkeling zichtbaar maken, niet alleen in kennis en vaardigheid, in literaire competentie, maar ook in smaak.

*Joop Dirksen  
Koning Markweg 27  
NL-5625 EX Eindhoven  
j.dirksen3@chello.nl*

### Noot

- 1 Dit artikel verscheen eerder in iets gewijzigde vorm in *Tsijp/Letteren*.

### Bibliografie

Dirksen, J.: Argumenteren in het literatuuronderwijs. Over warrant, leesautobiografie en smaakontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift* 1/1 (maart 2000), p. 27-33.

Dirksen, J.: Morrelen aan de moraal. *Tsijp/Letteren* 9/3 (oktober 1999).

Dirksen, J.: Over smaak en smaakontwikkeling. *Tsijp* 6/3 (oktober 1996), p. 4-9.

Holland, N.: *The Brain of Robert Frost*. New York, 1988.

Holland, N.: *The Dynamics of literary response*. New York, 1975.

Witte, T.: Recht doen aan verschillen. *Tsijp/Letteren* 11/2 (2001).