

Lezers, literatuur en literatuurlessen

Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands

Ontevredenheid over het bestaande literatuuronderwijs en de wens om de enorme kloof tussen (literatuur)wetenschappelijk onderzoek en (literatuur)onderwijspraktijk te verkleinen. Twee motieven voor een onderzoek naar een 'nieuwe' vorm van literatuuronderwijs, gebaseerd op inzichten uit reader response criticism, een Amerikaanse vorm van literatuurwetenschap.

In dit artikel wordt verslag gedaan van de achtergronden en opzet van een evaluatie-onderzoek naar een meer lezersgerichte lessenreeks literatuur voor de bovenbouw van vwo en havo. Op grond van de resultaten worden de consequenties ervan voor de onderwijspraktijk van nu en de nabije toekomst besproken.

Ofschoon er bij de moderne vreemde talen en bij Nederlands over geen enkel vakonderdeel zoveel wordt gepraat en geschreven als over het literatuuronderwijs, lijkt men in de praktijk al vele decennia met grote voortvarendheid de status quo te willen handhaven. Uit onderzoeken van de laatste jaren (Thissen e.a. 1988, Janssen 1992) valt te concluderen dat docenten wel geïnteresseerd zijn in nieuwe vormen van literatuuronderwijs, maar toch op heel grote schaal blijven vasthouden aan de methode waarmee zij in hun opleiding hebben kennisgemaakt. Dat is voor de oudere docenten de historisch-biografische en voor de (iets) jongere de structuur-analytische. Echt jonge docenten, met 'verse' kennis van de universiteit gekomen, zijn er helaas niet zoveel, dus de lezersgerichte literatuurwetenschap – aan de universiteiten inmiddels wel volledig ingeburgerd – heeft in het voortgezet onderwijs nog amper voet aan de grond gekregen.

Respons als startpunt

Die lezersgerichte literatuurwetenschap komt rond 1970 min of meer gelijktijdig op in Duitsland en in de Verenigde Staten. In Duitsland richt de *receptie-esthetica* zich vooral op de wijze waarop *groepen* lezers reageren op literaire teksten; men wil literatuurgeschiedenis gaan beschrijven als de geschiedenis van de 'receptie' van de tekst door de lezers van een bepaalde tijd. Duidelijk is, dat elke tijd andere normen aanlegt, anders aankijkt tegen (o.a.) literaire teksten.

Voor de individuele lezer heeft receptie-esthetica, i.t.t. de Amerikaanse vorm van lezersgerichte literatuurwetenschap, geen oog.

In de Verenigde Staten gaat *reader response criticism* uit van de visie dat 'de' werkelijkheid niet bestaat: een waarneming is niet los te denken van de waarnemer. Iedereen kijkt tegen de hem omringende wereld aan vanuit zijn eigen referentiekader, beziet de werkelijkheid door de eigen 'gekleurde' bril. Tot dan toe namen aan dat iedereen die een kunstwerk onder ogen kreeg, dezelfde 'perceptuele respons' had; dat schiep de illusie dat een kunstwerk objectief te benaderen viel, als een autonoom geheel, met 'betekenis in zich'.

Vanuit de 'subjectivistische visie' zoals die tegenwoordig in de literatuur wordt gehanteerd, is het logisch dat de respons op het kunstwerk startpunt is voor de bestudering van de esthetische ervaring, en niet het kunstwerk zelf ('Waarom vind ik dit nou eigenlijk mooi; wat zie ik er in?', in plaats van 'Waarom is dit mooi; wat is de interpretatie?').

Reader response criticism legt daarom de nadruk op de rol en de inbreng van de individuele lezer in het leesproces, de 'transactie' tussen lezer en tekst. Lezen valt in deze optiek te vergelijken met het wandelen met de hond aan zo'n 'flexi-band', zo'n uittrekbare honderiem. U, de lezer, bent dan de hond, de tekst fungeert als 'uitlatter'. De ene hond volgt min of meer 'braaf', staat hoogstens van tijd tot tijd bedachtzaam stil en snuffelt eens. Hij wandelt wel zijn eigen wandeling, maar rekt de riem amper uit. Een andere hond, met een iets andere aard, probeert speels alle kanten tegelijk op te gaan, rent vooruit en draaft daarna nog eens terug, slaat zijpaadjes in, benut elke centimeter die hem gegund wordt volledig voor zijn eigen wandelingetje. Wie dus na het lezen van een boek uitspraken gaat doen over dat boek, doet er verstandig aan zich te realiseren dat hij alleen maar iets kan zeggen over *zijn* leeservaringen met dat boek. Als

verschillende lezers van hetzelfde boek hun leeservaringen uitwisselen, wordt voor degene die het boek niet kent het 'traject van de wandeling' wel enigszins duidelijk, maar waar de ene hond nog nagenietend staat uit te hijgen van alle interessante zijpaadjes die hij even ingerend is, knort de ander, die verveeld aan de leiband heeft meegesukkeld, dat hij weinig spectaculairs heeft gezien, of blaft een derde ontevreden dat hij dit type wandelpad al wel kan dromen, dus helemaal uitgekeken is op deze route. Je komt – als ik nog even door ga met mijn vergelijking – op zo'n wandeling jezelf natuurlijk voortdurend tegen, als je er tenminste oog voor hebt: wat voor zijpaadjes kies je bij voorkeur? Waar kijk je verveeld of blasé of juist vrolijk en opgewonden rond? Waar gaan je nekharen overeind staan? De hond is aardig te typeren door zijn manier van wandelen, de lezer door zijn manier van reageren op teksten.

Individuele leeservaring

Reader response criticism zet dus de individuele lezer centraal, stelt dat verstand en gevoel per definitie samengaan in de respons van die individuele lezer op een tekst (je kunt nooit 'emotieloos' aan tekstbestudering doen), en ziet voor literatuur een wezenlijke functie weggelegd in de ontwikkeling van jongeren. Als zij de kans krijgen om op te gaan in een tekst (dus niet gehinderd worden door vragen en opdrachten die hen dwingen een leeshouding aan te nemen alsof het om een 'leertekst' gaat), en daarna de kans krijgen om eigen leeservaringen te verwoorden, kunnen ze door een uitwisseling van die leeservaringen zicht krijgen op overeenkomsten en verschillen in die reacties, zodat ze hun eigen kijk op de tekst kunnen verdiepen of aanpassen. De docent kan ook *zijn* leeservaringen met de tekst naar voren brengen, niet als de definitieve, of enig juiste kijk op het verhaal, maar als een bijdrage van een groepslid, met natuurlijk wel iets meer lees- en levenservaring dan de andere groepsleden. Maar aangezien 'de juiste interpretatie' niet bestaat, zullen leerlingen eerder gestimuleerd worden om hun beeld van het verhaal te schetsen, waardoor uiteindelijk iets als een gemeenschappelijke interpretatie kan ontstaan. Reflectie over eigen en andermans respons kan niet alleen leiden tot betere, dat wil zeggen completere en concretere responsen, maar ook tot meer 'zelfkennis'.

Vijf lessen

Op basis van dit alles heb ik een onderzoek opgezet. Hoofddoelstelling was het ontwikkelen en evalueren van een lessenspakket voor de voorexamenklas vwo/havo op basis van reader response criticism; dus het 'vertalen' van de reader response-theorie in lessen, en het laten beoordelen van de kwaliteit van deze lessen door de betrokkenen. De verwachting was dat door deze lessen de waardering voor literatuur(onderwijs) bij de leerlingen zou toenemen. In de vijf lessen van dat lessenspakket waren de meest essentiële aspecten van de reader response-theorie terug te vinden.

In de eerste les (de basisles), werd de leerlingen een kort verhaal voorgelegd (*Het examen* van Oek de Jong),

met als enige opdracht vooraf: 'Lees dit verhaal en noteer na afloop beknopt je eerste reacties n.a.v. dit verhaal: wat vond je ervan, wat viel je op, etc.'. Bena-drukt werd dat ieders reactie hierbij even waardevol was, dat er geen goede of foute antwoorden waren. Doelstelling van deze les was de leerlingen hun leeservaringen te leren verwoorden en ze te laten reflecteren op die leeservaringen: wat kun je uit die leeservaringen afleiden over de lezer?

Nadat de leerlingen de tekst gelezen en hun eerste reacties genoteerd hadden, werden ze geïnstrueerd in het maken van een leesverslag, in het verwoorden van hun lees- en leerervaringen.

De beginnende lezer komt bij een vraag naar zijn reactie op een boek vaak niet verder dan eenwoordige antwoorden, 'gaaf', of 'stom'. Door handvatten te bieden als 'Wat vond je de opvallendste passage, en waarom?', of 'Welke verhaalfiguur vond je het sympathiekst en welke het onsympathiekst, en waarom?', is het al heel snel mogelijk, leerlingen te brengen tot een uitgewerkte en beargumenteerde reactie op een tekst. (Zie ook de uitwerking van deze basisles in de bijlage.)

Die lees- en leerervaringen werden vervolgens klassikaal uitgewisseld om zo tot een meer afgewogen en beargumenteerde visie op het verhaal te komen. Aan het eind van elke les vond een schriftelijke evaluatie plaats. Hierop kom ik in de volgende paragraaf nog terug.

In de tweede les stond het verschijnsel projectie centraal.

Doelstelling was het zichtbaar maken van projectie: de leerling laten herkennen dat hij al lezend projecteert.

Aan de hand van een verhaal van Lévi Weemoedt, *Bingham & Co*, konden de leerlingen ervaren hoezeer zij karakter en uiterlijk van verhaalfiguren 'invullen' vanuit hun eigen referentiekader. Nadat ze de tekst hadden gelezen, en kort hun eerste reacties hadden genoteerd, moest de tekst worden weggelegd, en kregen ze een lijst voorgelegd waarop enerzijds een groot aantal karaktereigenschappen stond, en anderzijds een lijst met uiterlijke kenmerken. De opdracht was, op de lijst aan te geven, welke kenmerken zij van toepassing vonden op de 'ik' uit het verhaal, over wie in de tekst amper iets wordt gezegd. De lijst kon eventueel ook nog aangevuld worden.

Bij de bespreking bleken naast 'verdedigbare' kenmerken en eigenschappen bij bijna iedere leerling ook wel uiteenlopende, tamelijk verrassende kenmerken en eigenschappen genoemd te zijn. Zo werd zichtbaar dat iedere lezer zijn eigen hoofdfiguur voor zich ziet, van alles invult vanuit zijn eigen beleving van die hoofdfiguur.

De derde les ging over de gevolgen van identificatie. Doelstelling was hier het zichtbaar maken van (de gevolgen van) identificatie.

De leerlingen kregen *De zwemmer* van Anna Blaman voorgelegd, weer met de opdracht het verhaal te lezen en hun eerste reacties te noteren. Daarna werd gepeild hoe men tegenover de hoofdfiguur stond en tegenover de opvattingen die zij in dat verhaal met

veel verve presenteert. Vervolgens werd de opdracht gegeven de verhaaldebeurtenissen nu eens te bezien door de ogen van de bijfiguur; en daarna werden de meningen nog eens gepeild. Duidelijk kwam in deze procedure naar voren dat je je min of meer automatisch identificeert met de 'ik' in een verhaal en diens standpunten en visies overneemt, waarmee je het bij kritische beschouwing mogelijk helemaal niet eens blijkt te zijn.

Doelstelling in de vierde les was de leerlingen te laten herkennen dat er verband bestaat tussen hoe je bent en hoe je (mee)fantaseert (met een verhaal). De leerlingen kregen het verhaal *De afgang van Apollo* van Monique Thijssen voorgelegd. Dit verhaal was van zijn titel ontdaan, om ongewenste beïnvloeding bij de opdracht tegen te gaan, en het einde ontbrak. Opdracht na het lezen was, zelf het einde te schrijven ('Hoe vind jij dat dit verhaal moet eindigen?'). Dit leverde zo ongeveer evenveel verschillende eindend op als er leerlingen deelnamen.

Wel waren er verschillende *soorten* eindend, globaal zo'n vijf stuks, te onderscheiden, van heel agressief tot heel lief, van heel 'volwassen' oplossingen voor het 'verhaalprobleem' tot tamelijk 'onvolwassen' uitwerkingen.

De vijfde les tenslotte handelde over groepsprocessen. Doelstelling was de leerlingen het verschil te laten ervaren tussen evocatie, wat een tekst bij je oproept, en respons, datgene wat je daarvan 'naar buiten brengt'; te laten zien dat de bespreking van leeservaringen wordt beïnvloed door de groep waarin dat gebeurt.

De leerlingen kregen *Misbruik wordt gestraft* van Jan Donkers te lezen en moesten daarna op papier aangeven wat zijzelf van het verhaal vonden, en wat ze voor reactie bij hun klasgenoten verwachtten. Daarna werden de reacties op het verhaal besproken en werd gepeild in hoeverre zijzelf, gesteund door de bespreking waarin zij de responsen van hun klasgenoten te horen kregen, dichter bij het uiten van de 'evocatie', hun 'echte', eerste reactie waren gekomen ('Eigenlijk vond ik het ook wel een heel irritant/erg humoristisch verhaal!'), en hoe zij dat proces bij hun klasgenoten inschatten.

Onderzoeksofzet

Het gehele lessenspakket werd in een pilotstudy op mijn eigen school, het Eckartcollege in Eindhoven, uitgeprobeerd, en op grond daarvan op onderdelen nog aangepast.

De definitieve versie van het lessenspakket werd vervolgens op tien scholen, verspreid door Nederland, door de eigen docent aangeboden aan de leerlingen. Naast de klassen die de reader response-lessen kregen voorgeschoteld, werd gewerkt met controlegroepen om een duidelijker beeld te krijgen van wat de lessen precies voor effecten hadden. Op elk van de tien scholen werd een parallelklas van de proefgroep daartoe ingeschakeld. In totaal waren er 440 leerlingen bij het onderzoek betrokken.

Om na te kunnen gaan of de hoofdoelstelling van het onderzoek en de doelstellingen van de afzonder-

lijke lessen gehaald waren, heb ik verschillende 'meetinstrumenten' ingezet.

• Vragenlijsten

Op de eerste plaats was er een ('begin')vragenlijst ontwikkeld waarmee de beginsituatie van de deelnemende leerlingen kon worden geschetst t.a.v. de voor dit onderzoek belangrijke aspecten van hun lezersrol, hun lezersactiviteiten. Dat wil zeggen dat na inleidende vragen naar achtergrondgegevens (leeftijd, sekse etc.) een lijst volgde met vragen naar leesfrequentie, leesmotivatie, attitude t.a.v. literatuur(les), houding t.o.v. praten over literatuur etc.

Van een deel van die vragen (bijvoorbeeld waar het ging over leesfrequentie) mocht verwacht worden dat de beantwoording ervan gedurende de periode van het onderzoek (zo'n twee maanden) geen wijziging zou ondergaan. Voor een ander deel gold dat ze betrekking hadden op de (sub)doelstellingen van de aanpak als geheel. Na afloop van de lessenreeks zouden de vragen die hierop betrekking hadden, misschien wel anders beantwoord worden. De 'slotvragenlijst', direct afgenomen na de vijfde les van het pakket, had als functie deze veronderstelling na te gaan. Deze slotvragenlijst was identiek aan de beginvragenlijst, maar wel waren er nog enkele 'learner report-stellingen' aan toegevoegd: 'open', d.w.z. individueel aan te vullen zinnen waarin de leerling aandachtspunten en leereffecten van allerlei aard kon vermelden ('In deze lessen is me vooral opgevallen...' 'Van deze lessen heb ik vooral geleerd...').

Subdoelstellingen van de methode waren o.a. het aanzetten tot reflectie en het stimuleren tot praten over literatuur.

De vragen m.b.t. de (sub)doelstellingen waren belangrijk omdat hiermee eventuele veranderingen ten gevolge van de lessen te meten zouden zijn: de overige vragen waren nodig omdat ze duidelijk zouden kunnen maken bij welke 'typen' lezers welke (sub)doelstellingen wel of niet bereikt werden. De controlegroepen kregen tegelijk met de proefgroepen de begin- en later ook de slotvragenlijst (zonder de learner report-stellingen) voorgelegd, en tussendoor de op die school gebruikelijke, over het algemeen tamelijk traditionele manier (literatuur)les. De uitspraken over lezen, literatuur en literatuurles, gedaan door de leerlingen die hadden deelgenomen aan de lessen op de reader response-manier, konden zo vergeleken worden met uitspraken van leerlingen die alleen het min of meer traditionele literatuuronderwijs kenden.

De vragenlijst die speciaal voor dit onderzoek was ontworpen, werd uitgeprobeerd op enkele proefgroepen, om betrouwbaarheid en validiteit te kunnen vaststellen. Die bleken voldoende.

• Evaluatieformulieren

Zoals gezegd werd de leerlingen na elke les een evaluatieformulier voorgelegd, waarop eerst gevraagd werd of het verhaal nieuw was voor de betrokkene (een al eens eerder gelezen, en misschien al uitvoerig bestudeerd verhaal wordt, zo mag men

aannemen, anders ervaren dan een volstrekt nieuw). Vervolgens werd gevraagd om de waardering voor het verhaal in een cijfer van 1 tot 10 uit te drukken (1 = zeer slecht, 10 = heel erg goed). Hierdoor zou het mogelijk worden, eventueel optredende opvallende verschillen in de reacties op de verschillende lespakketonderdelen (minstens gedeeltelijk) te verklaren: iemand die een bepaald verhaal niet erg geslaagd vindt, kan daardoor beïnvloed worden in zijn reactie op de rest van het betreffende lespakketonderdeel. Bij de overige vragen op het evaluatieformulier werd getracht een beeld te krijgen hoe de leerling de tekst beleefd had, en de les ervaren.

Aan het eind werden steeds twee learner report-stellingen toegevoegd: 'In deze les is me vooral opgevalen...', 'Van dit alles heb ik vooral geleerd...'

• Docenteninterviews

De deelnemende docenten werden na de laatste les van het pakket geïnterviewd om hun reacties op en ervaringen met deze lessen te weten te komen. Zowel hun eigen opvattingen als hun indrukken van de meningen van hun leerlingen kwamen ter sprake. Zo was er vanuit drie bronnen materiaal om de kwaliteit van het gepresenteerde lesmateriaal te evalueren: de scores op de begin- en slotvragenlijsten, de tussentijdse evaluatieformulieren en de docenteninterviews.

Resultaten

Over het geheel genomen waren de resultaten zonder meer positief te noemen: leerlingen en docenten reageerden in meerderheid van enigszins tot erg enthousiast.

De keuze van de teksten – altijd een belangrijk punt: zowel te gemakkelijke als te moeilijke teksten schieten aan elk onderwijsdoel voorbij – bleek geslaagd: in de tussentijdse evaluaties door de leerlingen werd een gemiddeld waarderingcijfer gegeven van 6,01 (voor *De zwemmer*) tot 7,26 (voor *Bingham & Co*).

De doelstellingen van de verschillende lessen werden, blijkens de antwoorden en opmerkingen van de leerlingen steeds duidelijk gehaald: de lessen 'werken'. De leerlingen reageerden bijvoorbeeld zeer verast op wat er in de 'projectieles' allemaal door hen als lezers in- en aangevuld werd bij de beschrijving van de hoofdpersoon in het verhaal; ze lieten zich meeslepen en 'ongewild beïnvloeden' door de ik-verteller in *De zwemmer*, zo werd hun duidelijk; ze beseften dat je niet 'zomaar' wat fantaseert, maar duidelijk een persoonlijk stempel drukt op het zelfverzonnen verhaaleinde, en waren verbaasd niet alleen over de creativiteit die uit de verzonnen eind sprak, maar ook over de duidelijkheid waarmee leerlingen zichzelf in hun verhaaleinde portretteerden.

Bij de tussentijdse learner report-stellingen bleek een groot deel van de leerlingen steeds erg geïnteresseerd in de vergelijking van de eigen reacties met die van hun klasgenoten. Er was, zeker in het begin, sprake van grote verbazing over het feit dat er zoveel verschillende, soms ver uiteenlopende reacties en meningen mogelijk waren bij een-en-dezelfde tekst. Opvallend was dat leerlingen blijkaar (nog) niet zo

geoeftend zijn in het omgaan met gevoelens: bij de evaluatievragen na les 1 waren er nogal wat leerlingen die aangaven geen gevoelens ervaren te hebben bij het lezen van het verhaal, terwijl ze in hun leesverslag van het verhaal allerlei eigen gevoelens beschreven.

De vergelijking van de antwoorden op de begin- en slotvragenlijst van enerzijds de proefgroepen en anderzijds de controlegroepen leverde ook een redelijk duidelijk en positief beeld op. Uit nogal wat antwoordscores bij de proefgroepeleringen kwam duidelijk naar voren dat de doelstellingen van de aanpak als geheel, gehaald waren: de meerderheid vond de literatuur(les) zó een stuk boeiender.

Uit de analyse van het leerlingmateriaal kwam naar voren dat sekse en leesgedrag een belangrijke rol speelden bij de waardering voor de reader response-methode: uitermate positief ten opzichte van de hier geboden lezersgerichte methode stonden jongens die van lezen houden en meisjes die niet zo van lezen houden; redelijk positief reageerden meisjes die wel van lezen houden, en alleen de categorie jongens die niet van lezen houden reageerde negatief op de aangeboden methode.

Op nog een aantal momenten in dit onderzoek traden sekseverschillen aan het licht:

- Uit vragen naar leesgedrag kwam naar voren dat meisjes over het algemeen veel meer literaire en andere boeken lezen dan jongens, terwijl jongens veel meer de krant en stripverhalen zeggen te lezen dan meisjes.
- Bij de vijf in het lessenspakket aangeboden korte literaire verhalen spraken jongens hun voorkeur uit voor de twee verhalen met 'actie' (*Het examen* en *Misbruik wordt gestraft*), terwijl de andere drie verhalen, waarin steeds een relatie centraal staat en waarin meer 'bespiegeld' wordt, duidelijk hoger gewaardeerd werden door de meisjes.
- Bij het schrijven van een zelf verzonnen einde aan het verhaal van les vier, kwam in de verhaaleinden van de jongens opvallend veel meer geweld naar voren dan in de verhaaleinden van de meisjes. Als er in een verhaaleinde van de meisjes sprake was van geweld, was dat in de helft van de gevallen 'op zichzelf gericht': de hoofdpersoon kiest voor suïcide.

Jongens kozen in hun verhaaleinde veel vaker dan de meisjes voor wat ik een 'onvolwassen' versie noem, meisjes veel vaker voor een 'volwassen' versie.

- Waar in de laatste les leerlingen o.a. elkaars reactie op het aangeboden verhaal moesten inschatten, vulden veel jongens voor de meisjes in hun klas in, dat ze op grond van het scabreuze taalgebruik in het verhaal wel negatief zouden reageren op dit verhaal, maar in de meeste gevallen schatten de jongens het 'incassingsvermogen' van de meisjes te laag in. Meisjes daarentegen stelden dat jongens deze tekst wel leuk zouden vinden, juist vanwege het taalgebruik, en zij bleken daarmee de reacties van de jongens aardig te kunnen inschatten.

Via drie learner report-stellingen, toegevoegd aan de

slotvragenlijst van de proefgroepen, konden leerlingen ook nog reageren op het gebodene. Opvallende antwoorden op de stellingen waren:

In deze lessenreeks is me vooral opgevallen...
'dat meningen (reacties, smaken) over literatuur ver uiteen kunnen lopen'
(geformuleerd door 47,1% van de leerlingen).

Van deze lessenreeks heb ik over literatuur geleerd...
'dat literatuur (toch) leuk/interessant is, dat doordenken/praten over literatuur leuk is'
(54,8% doet zo'n uitspraak).

Van deze lessenreeks heb ik over mezelf geleerd...
'dat ik lezen op deze manier/met deze aanpak leuk vind'
(een uitspraak van precies 50% van de leerlingen).
Van een zeer beperkte groep, zo'n 7% van de leerlingen, kwamen hier duidelijk negatieve uitspraken.

Ook uit de docenteninterviews kwam een overwegend positief beeld naar voren. Men verwachtte (nog) meer succes als er meer tijd aan deze aanpak besteed kan worden. Leerlingen moeten wennen aan het verschijnsel 'gevoelens' op school.

De verwachting vooraf bij dit onderzoek was, dat de reader response-methode positief onthaald zou worden door leerlingen, omdat ze twee 'aangeboren interesses' combineert: iedereen is geïnteresseerd in fictie, én in zichzelf; zeker jongeren op deze leeftijd willen weten in hoeverre ze hetzelfde zijn als, of verschillen van hun leeftijdgenoten en anderen. Deze lezersgerichte methode legt het verband tussen reageren op – aansprekende – literaire teksten, en de eigen persoonlijkheid. Het mag duidelijk zijn dat deze van tevoren geformuleerde verwachting in aanzienlijke mate is bewaarheid.

Slotson

Uit het voorafgaande komt naar voren dat een lezersgerichte literatuuronderwijsmethode een goede basis kan vormen voor een eclectische aanpak van het hele literatuuronderwijs. Dat wil zeggen dat de werkwijzen in de huidige onderwijspraktijk, de historisch-biografische en de structuuranalytische, zeker niet de prullenbak in moeten. Aandacht voor de schrijver, het verband tussen zijn leven en zijn werk, is op sommige momenten in het curriculum zeker zinnig, alleen – het is maar één van de interessante facetten van literatuur. Van de historisch-biografische aanpak is belangrijk het historisch bewustzijn dat leerlingen hierdoor kunnen krijgen. En ook de structuuranalytische aanpak heeft heel duidelijk nuttige en belangrijke kanten: het leveren van handvatten om over teksten te kunnen praten. Maar de uiteindelijke basis van het literatuuronderwijs – zo zal na mijn betoog duidelijk zijn – zou de aandacht voor de lezer, voor de werking van de tekst op de individuele leerling moeten zijn.

Een curriculum voor het literatuuronderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs zou wat mij betreft als doelstelling moeten kiezen 'de leerlingen literair competent maken' (Zie Coenen en De Moor 1992, Dirksen 1995).

Kort samengevat is literaire competentie te omschrijven als het vermogen om met en over literatuur te

communiceren; een literair competent lezer beschikt over de kennis en de vaardigheden om 'verstandig' te kunnen omgaan met literaire teksten. Wil men de leerling tot een competent lezer maken, dan ligt in zo'n curriculum een start vanuit die leerling als lezer (of tenminste als 'consument van fictie') voor de hand. Het opdoen van kennis van, vaardigheid met, en inzicht in literatuur, de confrontatie met de eigen wereld, met andere werelden en wereldbeelden via literatuur, dat alles heeft de grootste kans van slagen als het perspectief van de leerling/lezer consequent het uitgangspunt is.

Natuurlijk moeten bij een dergelijke literatuuronderwijsaanpak de didactische opvattingen van nu toegepast worden: er moet uitgegaan worden van een procesgerichte didactiek: aandacht voor de oriënteringsfase, de uitvoeringsfase en de evaluatie- of recapitulatiefase.

'Reflectie' is daarbij een kernwoord: voortdurend zal de leerling ertoe aangezet moeten worden om na te denken over de werking, het effect, de 'nieuwheids-waarde' van hetgeen hij tegenkomt, en zijn positie te bepalen ten opzichte van het gebodene.

Een heel belangrijk aspect bij dit alles is de rol van de docent in het literatuuronderwijs. Die rol van de docent verandert, zoals dat ook bij de andere vakonderdelen in de tweede fase het geval zal zijn: hij wordt begeleider van het leerproces, stimulator, vraagbaak, wegwijzer, leergespreksleider.

Tot slot. Het ligt om verschillende redenen voor de hand dat docenten Nederlands en mvt-docenten gaan samenwerken (in ieder geval) op het gebied van het literatuuronderwijs. Als via de hierboven beschreven aanpak de leerling bij Nederlands literair competent gemaakt wordt, is het enige wat de docent mvt eigenlijk hoeft te doen: leerlingen met de literatuur van 'zijn' taal te laten kennismaken, aan de hand van zorgvuldig gekozen teksten van 'eigen' bodem. Bij wijze van 'kapstok' kan de leerlingen een (beknopt) overzicht geboden worden van de literatuurgeschiedenis van West-Europa. Op scholen waar men daarvoor kiest, kunnen in gezamenlijke projecten van de talensecties overeenkomsten en verschillen in de ontwikkelingen binnen de verschillende literatuurgeschiedenissen worden uitgewerkt. Wezenlijker echter dan een grondige kennis van het verleden van de literatuur, lijkt me voor de leerling van nu, ervaring, op te doen met de werking van de literatuur van nu.

'Leesplezier' mag dan voor sommigen een ietwat dubieuze term zijn als we het hebben over literatuuronderwijs – 'literatuurhaat' kan toch voor niemand een aanvaardbare uitkomst zijn van literatuuronderwijs!

Literatuur

- Coenen, L., en W. de Moor, Het begrip 'literaire competentie', in: W. de Moor en M. van Woerkom (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van het literatuuronderwijs*, Den Haag: Sdu, 1992.
- Dirksen, J., *Lezers, literatuur en literatuurlessen* (dissertatie), Nijmegen: KUN, 1995. (Hierin ook een uitvoerige literatuuroopgave, m.n. van publikaties van reader response critics.)
- Janssen, T., *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en het vwo. Resultaten van een nationale enquête*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1992.
- Thissen, J., D. Neijts en N. Rowan, *Leraren over literatuuronderwijs*, Den Haag: Stichting Bibliographia Neerlandica, 1988. (Voorzeten nr. 15)

Joop Dirksen



Geboren in Eindhoven 1949. Studeerde Nederlands aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Vanaf 1973 als leraar verbonden aan het Eckartcollege in Eindhoven. Part-time verbonden

(geweest) aan uiteenlopende vormen van onderwijs aan volwassenen. Was o.a. gedurende vijf jaar docent moderne taal-kunde aan de Katholieke Leergangen in Tilburg. Promoveerde vorig jaar in Nijmegen met als promotor prof. dr. J.H.G.I. Giesbers en als co-promotor dr. W.A.M. de Moor, op het proefschrift *Lezers, literatuur en literatuurlessen* (ISBN 90 9007823 1). Adres: Koning Markweg 27, 5625 EX Eindhoven.

De basisles

Ter informatie volgt hier een nadere uitwerking van de 'basisles' (zoals les 1 van het pakket werd omschreven).

De leerlingen krijgen een literaire tekst te lezen (in het onderzoek werd, zoals gezegd, *Het examen* van Oek de Jong gebruikt.

Iedereen schrijft na lezing individueel een leesverslag (zie onder een mogelijke instructie voor leerlingen).

Enkele leerlingen lezen hun leesverslag voor; de luisterende leerlingen noteren wat daarin nieuw of opmerkelijk voor hen is. Als er enkele verslagen zijn voorgelezen, kan gevraagd worden of er iemand ze kan aanvullen met nog niet genoemde, niet besproken aspecten. Zo komt, als het goed is, een redelijk compleet beeld van de werking van het verhaal naar voren. De docent kan deze bespreking van het verhaal eventueel nog (beknopt) aanvullen met die punten die in zijn optiek aandacht moeten krijgen bij deze tekst.

Uiteindelijk kan eerst individueel gezien, en vervolgens eventueel klassikaal besproken worden wat er aan leerervaringen te halen zijn uit vorm en inhoud van de tekst, en uit de verschillende fasen van de in deze les gevolgde procedure.

Wanneer een klas een aantal literaire teksten op deze 'basis'-manier aanpakt, neemt de kwaliteit van de verslagen over het algemeen per keer duidelijk toe, zo is mijn ervaring.

Het leesverslag: kwaliteitseisen

Een goed leesverslag is een heldere, concrete en complete weergave van je lees- en leerervaringen naar aanleiding van een literaire tekst. Je had, bijvoorbeeld op grond van de titel, bepaalde verwachtingen van wat je te wachten stond, en je hebt in de tijd dat je met het lezen van de tekst bezig was, gevoelens ervaren en meningen gekregen, over de handelingen in het verhaal en over de manier waarop die handelingen je gepresenteerd zijn.

Daarvan moet je zó verslag kunnen uitbrengen dat de lezer van je verslag een duidelijk beeld krijgt van de werking, het effect dat de tekst op jou gehad heeft. (Je mag ervan uitgaan dat de lezer van je verslag de tekst ook gelezen heeft, je hoeft dus de inhoud niet na te gaan vertellen.)

Dat wil zeggen

- dat je de kwaliteit van het verhaal als geheel, beargumenteerd, beoordeelt;
- dat je de meest opvallende passages belicht; d.w.z. duidelijk maakt waarom je ze opvallend vindt;
- dat je aangeeft welke gevoelens door welke passages in de tekst bij je zijn opgeroepen;
- dat je meningen formuleert ten aanzien van de opvallendste handelingen en gedragingen in het verhaal;
- dat je meningen formuleert ten aanzien van de manier waarop de handeling gepresenteerd wordt;
- dat je nagaat wat het verhaal met jou te maken heeft, wat je 'wijzer' wordt van de ontwikkeling die de hoofdpersoon doormaakt.

De structuuranalytische begrippen (vertelwijze, tijd, ruimte etc.) zijn handvatten, gereedschappen om een tekst te bespreken, maar geen doel op zich. Zo'n aspect bespreek je dus alleen voorzover het een functie heeft in jouw beleving van het verhaal.

Het heeft geen enkele zin (en het wordt een meestal al snel stomvervelende routine) om bij elke tekst een heel lijstje met termen en begrippen te gaan 'afstrepen'. Een leesverslag is een persoonlijk gekleurd verslag van jouw lees- en leerervaringen, van je verwachtingen, meningen en gevoelens. Net zoals je na bioscoopbezoek samen met vriend(inn)en napraat, dus kijkervaringen uitwisselt, zo geef je hier jouw persoonlijke ervaringen met, en kijk op de tekst weer; wees daarbij zo concreet en compleet mogelijk.

Of je zo'n verslag toch systematisch wilt opzetten, in de hierboven aangegeven volgorde, of dat je in volgorde van belangrijkheid je ervaringen presenteert, mag je zelf bepalen, zolang tenminste het eindresultaat in alle opzichten 'goed leesbaar' is. Een lang verslag is niet per definitie beter dan een kort verslag, maar aan het slaken van kreten heeft niemand iets. Een verslag vol negatieve ervaringen kan een uitstekend verslag zijn, als je tenminste – net zoals je dat bij een tekst doet waar je enthousiast over bent – een en ander toelicht en uitwerkt.