

Reader response ... en dan?

De bruikbaarheid van zelfstandige literatuurmethoden Duits voor de Tweede Fase.

De discussie over de vraag of het leesdossier leesplezier bevordert of juist bederft, woedt in alle kanten. Op de markt verschijnen tal van literatuurmethoden die, ondanks grote verschillen in aanpak, alle claimen geschikt te zijn voor het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. Maar of een methode geschikt is, kan pas worden vastgesteld als duidelijk is wat we met het vernieuwde literatuuronderwijs willen bereiken. Myra Nijhof kwam tot 17 criteria waarmee het mogelijk werd om literatuurmethoden Duits te toetsen op hun bruikbaarheid in de Tweede Fase.

In dit artikel gaan we na welke leerdoelen de eindtermen voor literatuur bevatten en welke weg de moderne literatuurdidactiek, vertegenwoordigd door de *reader response*-school, bewandelt om aan de eindtermen te voldoen. Vervolgens schetsen we een didactisch model dat een aanvulling op en uitbreiding van de *reader response*-didactiek impliceert. Op grond van dit didactisch model hebben we 17 relevante criteria ontwikkeld voor de beoordeling van recent verschenen zelfstandige literatuurmethoden Duits die vergeleken en getoetst worden op hun bruikbaarheid in de Tweede Fase.

De leerdoelen van literatuur

De nieuwe eindtermen voor literatuur zijn in de eerste plaats gericht op ontwikkeling van persoonlijke leesmaak, leesplezier, en – op enige afstand – culturele, maatschappelijke en esthetische vorming. Bijzondere aandacht onder literatuurdidactici krijgt eindterm 43 van het subdomein 'literaire ontwikkeling', waarin het opdoen van persoonlijke ervaringen uiteenvalt in *beschrijven*, *verdiepen* en *evalueren*. Onder *beschrijving* zijn een aantal uiteenlopende items bijeengebracht zoals het geven van een persoonlijke reactie op literaire werken, motivering van de individueel gemaakte boekkeuze en in staat zijn tot een beknopte weergave van de inhoud.

De *verdieping* wordt uitgevoerd aan de hand van verwerkingsopdrachten, die gericht zijn op: 'het bespreken van de belangrijkste passages; de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en zich identificeren met bepaalde verhaalpersonages; de analyse van de eigen respons en relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrond-

informatie; de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent); de karakterisering van de personages; de analyse van de spanningsopbouw; de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen; de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur; de vergelijking met andere auteurs of literaire werken; de behandeling vanuit cultuur-historische of maatschappelijke context' (SLO, Eindtermenbrochure 1996).

De *evaluatie* oordeelt over eigen leeservaring en verdieping, waarbij de kandidaat aandacht besteedt aan moeilijkheden en onduidelijkheden bij het omgaan met literaire teksten.

Reader response

Het doel van de *reader response*-aanpak is in het kort: een korte parafrase en uitvoerig reflecteren. Met deze doelstelling voor ogen en onder invloed van het Amerikaanse *reader response criticism* introduceert een aantal literatuurdidactici onder wie Jan Mulder, W.A.M. de Moor en Joop Dirksen, de tekstervaringsmethode in de didactiek. Ervan uitgaande dat men expliciet aandacht moet besteden aan de invloed van teksten op de leerling en het subjectieve karakter van lezen, staan de opdrachten in dienst van de evocatie (wat roept de tekst bij je op en wat betekent hij voor jou?) en de respons (wat breng je ervan naar buiten en hoe doe je dat?). Cor Geljon (1994) ontleent enkele voorbeelden, gebaseerd op de aanpak van de *reader response*-school, aan De Moor:

- lees de tekst en geef een korte parafrase;
- noteer het belangrijkste gevoel dat de tekst bij je teweegbracht en geef aan waarom je denkt dat je juist deze emotie noemt;
- welke associaties roept deze tekst bij je op en probeer (ook als dit niet het geval is) daar een verklaring voor te geven;
- streep in de tekst het woord of de zin of passage aan die voor jou het belangrijkste is.

Na deze inleidende fase worden de verschillende individuele resultaten in een groep besproken en vergeleken, waardoor de leerlingen volgens Geljon tot een 'goed doordachte interpretatie (komen), die niet of nauwelijks onder hoeft te doen voor een aanpak waarbij ze een analytische strategie hanteren'. Verder wordt ook de identificatiemethode aangeraden, die

een sterk beroep doet op de beleving van de lezer. De leerling moet zich verplaatsen in een personage en vanuit die identificatie een spel- of schrijfopdracht uitvoeren. Voorbeelden van zulke opdrachten zijn:

- schrijf in je dagboek wat je als verhaalfiguur vandaag hebt meegemaakt;
- schrijf een brief over je belevenissen aan een andere verhaalfiguur;
- bereid je voor op een interview dat direct zal plaats vinden.

Hoe belangrijk het verwoorden van zo'n subjectieve respons, van projectie, identificatie en mee-fantaseren ook zijn, hiermee is nog niet aan eindterm 43 voldaan. Deze eindterm veronderstelt een behoorlijke verdieping in de tekst en mikt, naast een affectieve benadering en een emotionele verwerking, op een nadere bezinning op de tekst in de vorm van tekstbestudering.

De competente lezer: tekstervaring en tekstbestudering

De individuele ontwikkeling van de leerling als competente lezer verloopt niet uitsluitend via de individuele respons zoals 'reader response-critici' ons willen doen geloven. Enerzijds zijn het de structuur en specifieke kenmerken van het literaire werk, die het denken en het voelen van de lezer sturen. Anderzijds beïnvloedt de ervaring die de lezer al heeft opgedaan met andere literaire werken (van hetzelfde genre, thema enz.), zijn kijk op een nieuw gelezen werk. De lezer die op de hoogte is van het bestaan van bepaalde literaire conventies kijkt met andere ogen naar 'concrete poëzie' dan iemand die deze kennis mist. Maar ook andere kennisgebieden modelleren de visie van de lezer op het werk en zijn waardering daarvan. Is hij op de hoogte van normen en waarden achter een werk? Hebben die normen en waarden een ontwikkeling in de tijd meegemaakt? Kan de lezer een verband leggen tussen het literaire werk en andere kunstvormen uit de zelfde tijd? De maatschappelijke ontwikkelingen en de biografie van de auteur zijn evenals responsuïtingen van andere recipiënten en professionele lezers onmisbare aspecten bij het vormen van een nog steeds geheel persoonlijk oordeel. Al deze aspecten worden door het prisma van de eigen ervaring, belevingswereld en fantasie geleid. De kennis die rondom een literaire tekst verworven wordt en de tekstbeleving versmelten met elkaar tot een geheel. Zo ontstaan er nieuwe individuele inzichten die vervolgens het persoonlijke referentiekader aanvullen.

De vorming van een persoonlijke waardering voor het literaire werk kent verschillende stadia. Het hele traject van primaire respons tot gefundeerd eindoordeel bepaalt uiteindelijk de literaire competentie en de persoonlijke leesmaak. Het vastleggen van de primaire respons en het inventariseren van verschillen en overeenkomsten tussen de eigen respons en die van medeleerlingen vormen slechts een beperkte eerste stap tot het bereiken van het einddoel en niet – zoals de aanhangers van het reader response criticism ons willen doen geloven – de voltooiing daarvan. Het werk begint dan pas

Een didactisch model van tekstervaring en tekstbestudering

De aanvulling en verdieping van de tekstervaringsmethode met de elementen van de tekstbestudering levert een voor de Tweede Fase bruikbaar literatuurdidactisch model. Wij stellen een model voor dat vier fasen omvat: 1. de oriëntatiefase; 2. de verdiepingfase; 3. de revisie- en integratiefase; 4. en de applicatiefase.

1. Oriëntatie; voorbereiding op de tekst

In deze fase moet de leerling zich op de tekst oriënteren door middel van brainstorm- en associatieopdrachten. De opdrachten zijn gericht op het onderwerp, een bepaalde periode of auteur, het verklaren van titel en ondertitel en op het activeren van aanwezige voorkennis.

Naast de meer traditionele vorm zoals het integraal lezen van de tekst valt te denken aan didactisch gemanipuleerde teksten zoals gatentekst of een dubbele versie van de tekst, waarvan één de originele is. Zeer aantrekkelijk zijn literaire voordrachten die op cassette zijn opgenomen of verfilmingen.

Na een eerste globale tekstlezing wordt de 'primaire respons' van de leerlingen vastgelegd. Met behulp van semantische schalen of vrije formuleringen kunnen hun eerste indruk van de tekst op schrift stellen en met klasgenoten bespreken. Deze eerste fase wordt afgesloten met het beantwoorden van de vraag: 'Wat brengt de tekst bij mij teweeg?'

2. De verdieping; de werkhypothese

Nadat leerlingen de discrepanties in hun respons met die van medeleerlingen hebben vastgesteld, moeten zij nagaan hoe de tekst precies is gestructureerd en welke tekstelementen voor bepaalde individuele reacties verantwoordelijk zijn. De leerlingen moeten in deze fase de vraag 'Hoe is de tekst opgebouwd, en waarom heeft hij juist deze uitwerking op mij?' kunnen beantwoorden.

De verdieping vindt plaats via verwerkingsopdrachten die op verschillende aspecten van het werk en op de leeservaring van leerlingen gericht zijn. De kennis van literaire begrippen vormt een belangrijk instrumentarium om een oordeel over de tekst te kunnen formuleren en onderbouwen. De aard van de verwerkingsopdrachten is uiteindelijk afhankelijk van het te onderzoeken literaire werk. Uiteraard is een complete tekstanalyse niet nodig. Zo kunnen we leerlingen een samenvatting van de tekst laten maken en deze vervolgens steeds laten indikken totdat de essentie van het verhaal overblijft. Een dergelijke procedure kan leerlingen vaak beter helpen het thema te bepalen dan de opdracht om een abstracte definitie van het begrip 'thema' op het werk toe te passen. Door structurelementen te leren opsporen, die in een schema onder te brengen en te oefenen met vervanging van bepaalde structurelementen door andere krijgt de leerling de gelegenheid zich in de tekst te verdiepen en na te gaan wat hem precies prikkelt, verveelt, verontwaardigt of meesleept.

Al vroeg hebben jongeren toegang tot vrij simpele vormen van fictie zoals detectives, soaps en stripverhalen, die volgens een vast en voorspelbaar patroon verlopen. Bij deze dagelijkse confrontatie met dit soort fictie creëren zij al van jongs af aan een verwachtingspatroon, dat altijd blijkt uit te komen en geen bijstelling behoeft. Identificatie met een van de figuren verloopt zonder moeite. Zodra echter meer gecompliceerde werken in zicht komen, met een rijk gelaagde structuur en een ingewikkelde relatie tot de werkelijkheid, levert uitsluitend identificatie niet meer zoveel op. De verwerkingsopdrachten, waaruit de leerling in de verdiepingsfase kiest, moeten hem stap voor stap leiden naar een gedistantieerde kijk op het werk. Terwijl de leerling aan het begin van de omgang met literatuur geniet door pure identificatie, gaat het er in een volgende fase juist om, dat hij dit mechanisme van identificatie doorziet. Geleidelijk moet hij leren genieten van werken die weinig identificatiemogelijkheden bieden en om andere redenen zeer uitdagend en interessant zijn.

3. *De revisie en integratie*

De derde fase is de leerfase. Daarin staat de vraag centraal: 'Wat zijn de consequenties voor mij?'. De nieuwe inzichten die leerlingen tijdens de verwerkingsfase gewonnen hebben, reviseren de voorlopige werkhypothese. De leerling stelt vast welke verwachtingen uitgekomen zijn en welke niet en wijzigt zijn voorlopige begrip van het werk. Deze nieuwe inzichten worden in zijn referentiekader opgenomen. In deze fase is het belangrijk de uitkomsten uit de verwerkingsfase te vergelijken met de primaire respons. Ook een vergelijking van de resultaten met die van andere leerlingen of met professionele lezers (docent, recensenten) is zeer zinvol.

4. *De applicatie*

In deze fase moet de leerling de ervaring met een bepaald werk kunnen abstraheren en toepassen op de omgang met andere werken. Hij moet nadenken, praten en schrijven; hij moet reflecteren op de leerweg, over de strategieën die hij heeft toegepast, op de vraag wat hij geleerd heeft in de omgang met de tekst, en hoe hij het een volgende keer efficiënter zal aanpakken.

Beoordeling van een aantal literatuurmethoden Duits voor de Tweede Fase

Het schoolboek speelt een belangrijke rol in de structuring van het leerproces. Enerzijds neemt het boek sommige leerfuncties over, anderzijds moet het de zelfstandig lerende leerling in de Tweede Fase aanzetten tot het vervullen van leerfuncties die het zojuist beschreven didactische model aangeeft. Dit model levert ons 17 criteria waarmee we een aantal recent verschenen literatuurmethoden kunnen beoordelen. Het gaat om de volgende titels:

Naam methode	Uitgever	havo/vwo
Dossier lezen leerlingenboek katern Duits	Meulenhoff Educatief	vwo vwo havo/vwo
Literatur zum Anfassen	Wolters Noordhoff	havo/vwo
Literatuur zonder grenzen	EPN	vwo
Eldorado Basisboek Teksten en opdrachten Duits	Meulenhoff Educatief	havo/vw
Variété der Wörter Kernboek werkboek	Meulenhoff Educatief	havo/vwo

In het nevenstaande schema zijn de resultaten van deze beoordeling weergegeven met een systeem van +, ± en -. De tekens +, ± en - staan voor: voldoende aanwezig, sporadisch aanwezig, niet of onvoldoende aanwezig. Alleen bij criterium 1 betekenen +, ± en - : tekstkeuze vrij, teksten aanbevolen en leesteksten voorgeschreven.

Samenvatting van de resultaten

Bij de vergelijking van de resultaten valt het volgende op:

Oriëntatiefase. Alle methoden schenken aandacht aan de voorbereiding op de omgang met literaire teksten. *Dossier lezen* en *Literatur zum Anfassen* doen dat met goed gestructureerde opdrachten en visueel materiaal. *Variété der Wörter* beperkt zich tot het bieden van cultureel-historische informatie. De meeste literatuurmethoden maken geen gebruik van de mogelijkheden die de moderne media voor het literatuuronderwijs bieden. *Literatuur zonder grenzen*, *Variété der Wörter* en *Literatur zum Anfassen* bevatten verwijzingen of bieden beperkt film- en/of geluidsmateriaal aan. Alle methoden behalve *Literatur zum Anfassen* sporen de leerling aan uit een breder aanbod te selecteren. Alle methoden met uitzondering van *Variété der Wörter* stimuleren het zoeken van verbanden tussen de nieuwe studiestof en de eigen voorkennis. *Dossier lezen*, *Literatur zum Anfassen* en *Eldorado* motiveren de leerling om zijn aandacht te richten op de eerste respons, de gewekte verwachtingen en emoties. Samenvattend kan men vaststellen dat *Dossier lezen* en *Literatur zum Anfassen* de meeste aandacht besteden aan de oriëntatie en de voorbereidingsfase met doelgerichte, gestructureerde opdrachten. Deze twee methoden nemen veel meta-cognitieve functies van de leerling over: het nadenken over mogelijke leerdoelen en het plannen op welke manier de verdieping gerealiseerd wordt.

Verdieping. Een goede verdieping in de stof bieden de methoden *Literatur zum Anfassen*, *Literatuur zonder grenzen* en het basisboek *Eldorado*. De leerling leert structureren, analyseren, selecteren, onderbrengen in de literatuurhistorische context, samenhangen ontdek-

Criteria	Dossier lezen	Literatur zum Anfassen	Literatuur zonder grenzen	Eldorado	Varieté der Wörter
Oriëntatiefase					
1. Is er sprake van een vrije keuze van leesteksten door de leerling?	±	-	+	±	±
2. Aanbod van associatieve en brainstorm opdrachten ter activering van voorkennis en verwachtingspatroon.	+	+	-	-	-
3. Stof ter oriëntatie in de cultureel-literaire context en de informatie over de auteurs.	-	-	+	+	+
4. Aanbieden van didactisch bewerkte teksten.	+	+	-	-	-
5. Verwijzing/aanbod naar cassettes en van verfilmingen van Duitse literatuur op video.	-	+	-	-	+
6. Opdrachten ter vastlegging van de eerste respons.	±	-	+	+	-
Verdiepingsfase					
7. Kennis van literaire begrippen.	-	±	+	+	-
8. Opdrachten ter ontdekking van het verband tekst/culturele context.	-	±	+	+	+
9. Productieve transformatie-opdrachten (veranderen van vertelperspectief, veranderen van open door gesloten einde e.a.).	-	±	+	-	-
10. Identificatie-opdrachten.	+	+	-	+	-
11. Opdrachten ter verbreking van de identificatie (bestuderen van structurelementen die obstructies opwerpen e.a.).	-	-	-	-	-
Revisie- en integratiefase					
12. Opdrachten opmaken balans verwachtingen/verdieping.	±	±	+	+	-
13. Vergelijken uitkomsten van leerlingen met die van professionele lezers. Recensies, kritieken, bewerkingen van de tekst door derden of ander respons-materiaal.	-	-	+	+	-
Applicatiefase					
14. Opdrachten m.b.t. de vraag: Welke opgedane kennis kan men gebruiken bij een herhaalde omgang met een literaire tekst in het algemeen?	-	-	+	+	+
15. Opdrachten m.b.t. de vraag: Welke opgedane kennis kan men gebruiken bij teksten van hetzelfde genre of met dezelfde thematiek of van dezelfde stroming/tijd of van dezelfde auteur.	±	-	+	+	-
16. Opdrachten m.b.t. toepassen van de kennis op andere gebieden en bij andere vakken (vakover-stijgende opdrachten).	±	-	+	+	+
17. Vastleggen van de leerweg, de gebruikte strategieën en conclusies trekken.	-	-	+	+	-

ken, het bewijsmateriaal kritisch verwerken en nadenken over literaire teksten. Helaas voldoen de opdrachtenboekjes van *Eldorado* niet aan de verwachtingen die het basisboek wekt. Het vwo-boekje geeft heel summieri aanvullingen op het tijdsbeeld. Er worden tekstfragmenten en gedichten per literaire periode in het Duits aangeboden. Zowel de aanvullende informatie als de opdrachten zijn in het Nederlands geformuleerd. Veel van de opdrachten hebben het leggen van verbanden tussen de kenmerken van de stroming en het concrete voorbeeld als doel, maar omdat zij dit niet stapsgewijs sturen, blijft het voor de leerling problematisch. Veel opinievormende vragen zijn onsamenhangend en oppervlakkig. Het havo-boekje, dat een thematische/genre-gerichte aanpak heeft, bevat meer opdrachten m.b.t. verteltechnische en vormaspecten.

De verdiepingsfase is onvoldoende uitgewerkt in de methode *Dossier lezen*. Na een goede oriëntatiefase blijft de methode aan de oppervlakte drijven en biedt de leerling de kans niet, zich in de stof te verdiepen. Het ontbreekt aan zinnige informatie over de auteur en de literatuurhistorische context. Opdrachten gericht op de verwerking van de kennis over de structuuraspecten van de tekst ontbreken. Het kritisch verwerken van de aangeboden teksten wordt ernstig bemoeilijkt door de nadrukkelijke oproep zich steeds met bepaalde figuren te identificeren. De methoden houden allemaal geen of weinig rekening met het feit dat veel goede literaire werken obstructies bevatten die de identificatie helpen verbreken. *Variété der Wörter* hanteert de toegang tot de tekst op basis van de literatuurhistorische methode, waardoor de structuuranalytische aspecten onderbelicht blijven. Alle methoden schieten tekort op het gebied van de meta-cognitieve leeractiviteiten: het proces bewaken, tijdens de uitvoering in de gaten houden of het leerproces volgens plan verloopt, toetsen, controleren of de feitelijk gerealiseerde resultaten van de verdiepingsfase overeenkomen met de leerdoelen die men in gedachten had in de oriëntatiefase. *Eldorado*, basisboek en *Literatuur zonder grenzen* vormen daar een uitzondering op. Zij sporen de leerlingen aan een balansverslag te maken, geven goede richtlijnen voor het leesdossier en de leesautobiografie. Het zijn ook de twee methoden die het hoogst scoren bij de verdiepingsfase wat betreft het aanreiken van instrumenten voor de omgang met literatuur en verdiepen van het inzicht in literaire teksten. Een handicap van *Literatuur zonder grenzen* is, dat de methode geen Duitstalig katern aanbiedt.

Revisie en integratie. Ook in deze fase steken *Eldorado*, basisboek en *Literatuur zonder grenzen* positief bij de andere methoden af. Er wordt aandacht besteed aan het leren selecteren van verschillen tussen de eerste respons en de nieuwe inzichten in het leesdossier, de leesverslagen en het opmaken van de balans, het leren schrijven van literaire recensies, het vergelijken van het eigen oordeel met dat van medeleerlingen en professionele lezers. *Dossier Lezen* raadt ook vergelijking van de eigen respons met die van medeleerlingen aan, maar omdat de verdiepingsfase heel opper-

vlaakig verloopt en niet tot een goed onderbouwd oordeel kan leiden, heeft de vergelijking van de respons weinig effect. *Literatur zum Anfassen* schenkt ook weinig aandacht aan opdrachten die de samenhang tussen nieuwe inzichten en preconceptie helpen ontdekken. Het koppelen van de conclusies aan het eigen referentiekader wordt verondersteld maar niet met gestructureerde opdrachten gestuurd. Geen enkele sturing in deze fase ondervindt de leerling in *Variété der Wörter*.

Applicatie. De taaloverstijgende methoden *Dossier lezen*, *Literatuur zonder grenzen* en *Eldorado* zijn zo opgezet, dat ze de toepassing van dezelfde literatuurtheorie en literatuurgeschiedenis in het vak Nederlands en in de MVT mogelijk maken. De methode *Variété der Wörter* stimuleert het zoeken van verbanden tussen beeldende kunst, muziek en literatuur, maar blijft beperkt tot de cultuur van het Duitse taalgebied. De meeste cognitieve en meta-cognitieve leeractiviteiten worden ook in deze fase door *Literatuur zonder grenzen* en *Eldorado* gestimuleerd. Beide methoden bevatten een breed scala aan ontwikkelde instrumenten en aanwijzingen voor het analyseren van de stappen in het leerproces en het zoeken van verbanden tussen leerproces en leerinhoud. Voor het vasthouden van de relevante kennis zijn speciale middelen ontwikkeld als schema's, richtlijnen voor het leesdossier, persoonlijke leesschijf, leesverslagen, leesautobiografie.

Het *reader response criticism* heeft geleid tot een literatuurdidactische praktijk die de evocatie en de primaire respons een centrale rol toekent in de leesmaak-ontwikkeling van de leerling. Hoewel het belang van deze factoren niet onderschat mag worden – tenslotte is de opinie van leerlingen te lang verwaarloosd – dient voor de ontwikkeling van de leerling tot competente lezer nog rekening gehouden te worden met een groot aantal andere aspecten. Indien de literatuurdidactiek deze uit het oog verliest is het bereiken van de eindtermen literatuur 41-48 niet gewaarborgd. Respons en reflectie dienen broodnodig te worden aangevuld met elementen uit de tekstbestudering en de culturele context.

Myra Nijhof-Gertscheva



Studeerde Duits in Leipzig en Leiden. Ze is docente Duits in het vwo en mede-auteur van de methode *Duits Perspektieven voor de tweede fase* (EPN) en het *Mediadossier Duits* (Edumedia). In '97-'98 volgde ze de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit van Leiden. Haar afstudeerscriptie over literatuurdidactiek, *Leerstijlgerichte Literatuurdidactiek*, werd bekroond met de onderzoeksprijs 1998 van het ICLON, waarvan bovenstaand artikel een sterk verkorte versie is. Een samenvatting van het onderzoeksverslag *Leerstijlgerichte Literatuurdidactiek* in het kader van de universitaire lerarenopleiding MVT 1998 is te verkrijgen bij het ICLON, Universiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.