

ment hebben, dan hoeven ze in de les niet perse een winnaar aan te wijzen.

Na het aangehaalde onderzoek uit 1999 heeft de Universiteit Leiden samen met het Nederlands Debat Instituut voor de tweede keer het Nederlands Kampioenschap Debatteren voor middelbare scholieren georganiseerd. Zesendertig scholen deden mee aan de voorrondes; uiteindelijk streden zestien scholen om de eerste plaats. Uit het enthousiasme van de deelnemers en de begeleidende docenten bleek niet alleen dat leerlingen zeer goed in staat zijn leuk, goed en op niveau te debatteren, maar vooral dat de praktijk het meest overtuigende argument is dat het debat op school gevoerd moet worden.

#### LITERATUUR

Boer, M. de (1996). *Debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen*. Enschede, SLO.

Boland, J. (1995). *Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam*. Enschede, SLO.

Bonset, H. (1995). *Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessorilyceum Herman Jordan in Zeist*. Enschede, SLO.

Bonset, H. (1996). *Groepsspreekbeurt en discussie op*

*het Over Betuwe College in Bemmelen*. Enschede, SLO.

Braet, A. (1998a). *Pro en Contra, Een lesbrieff over debatteren*. Leiden.

Braet, A. (1998b). *Pro en Contra, Een lesbrieff over debatteren. Docentenhandleiding*. Leiden.

Geest, E. van der, Braet, A. & Oostdam, R. (1988). *Het zal wel altijd een stiefkind blijven*. *Levende Talen* 1988, 506-511.

Geest, E. van der & Schouw, L. (1987). *Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en vernieuwing*. *Moer* 1987(5-6), 3-20.

Gelderen, A. van & Oostdam, R. (1994). *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands: referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum: Coutinho.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht, Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven [enz.].

Laarveld, K. (1995). *Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam*. Enschede: SLO.

Leene, W. (1995). *De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pieron College in Den Bosch*. Enschede: SLO.

Meindersma, Y. & Zaalberg, A. (1989). *Mondeling monddood?* *Moer* 1989 (3), 98-106.

## Argumenteren in het literatuuronderwijs Over 'warrant', leesautobiografie en smaakontwikkeling

JOOP DIRKSEN

De Tweede Fase is inmiddels in heel Nederland gestart, met het 'nieuwe' literatuuronderwijs daarbij hoort. Literatuuronderwijs dat als doelstelling heeft 'literaire competentie', het kunnen communiceren met en over literatuur. Literatuuronderwijs dat smaakontwikkeling van de leerling moet stimuleren, dat wil zeggen zijn 'leesbereik' moet verbreden en verdiepen. De nadruk in dat 'nieuwe' literatuuronderwijs ligt op receptie en op reflectie op die receptie: op onderbouwing van de waardering voor de literaire tekst, ten behoeve van de communicatie over die literaire tekst. Daarnaast is bij het vak Nederlands ook argumentatieleer als nieuw element binnengekomen. Hoe je daarover ook denkt, nu dat onderdeel expliciet in het programma is opgenomen, is er alle reden om waar dat nuttig kan zijn voor de overige vakonderdelen, gebruik te maken van wat leerlingen tóch moeten leren.

Als er in literatuurschoolboeken gesproken wordt over het beargumenteren van het eigen oordeel, beperkt men zich vrijwel steeds tot het opsommen van soorten argumenten die hierbij een rol kunnen spelen: emotionele argumenten, structurele, stilistische, intentionele, etc.. Zolang waardeoordelen bij boeken onderbouwd zijn met 'losse' argumenten, is communicatie

over zo'n oordeel, en over de smaak van de degene die dat oordeel uit, nog niet goed mogelijk. Als een leerling stelt dat hij *Dubbelliefde* van Van Dis niet geslaagd vindt omdat de structuur rammelt, en een ander antwoordt dat hij het boek wel geslaagd vindt omdat het zulke sterke emoties oproept, is er weliswaar een gesprek op gang aan het komen, maar dat bevindt zich nog op het niveau van appels en peren vergelijken op hun vruchtkwaliteit.

Het gesprek krijgt meer diepgang als we zouden weten vanuit welke literatuuropvatting de beide leerlingen praten, dat wil zeggen, wat hun smaak is op het gebied van literatuur, welke normen ze aanleggen bij de beoordeling van boeken. Niet alleen wordt dan zichtbaar dat er binnen die smaak sprake is van een hiërarchie in soorten argumenten, maar ook wordt smaakontwikkeling mogelijk doordat gericht kan worden gewerkt aan wat door vooroordelen geblokkeerd is en/of aan het inkleuren van wat onbekend en dus onbemind is.

In dit artikel wil ik laten zien hoe smaakontwikkeling een plaats kan krijgen in literatuurlessen en hoe argumentatieleer daarbij een functionele rol kan spelen.

*Verborgen argumenten: de literatuuropvatting 'Over smaak valt niet te twisten.'* Deze uit-

spraak wordt meestal gebruikt om een eind te maken aan een discussie die nergens toe lijkt te leiden. Maar er kan wel degelijk over smaak getwist worden en dat kan zeker tot iets leiden, bijvoorbeeld het nuanceren van een mening.

‘Dit magazine deugt niet want er staat een naakte vrouw op de omslag.’  
 ‘Dit boek is mooi want het loopt goed af.’  
 ‘Dit is een meesterwerk, want dat staat achter op de flaptekst.’  
 ‘Dit is een slecht verhaal want het gaat over pedofilie en dat is smerig.’

Iemands smaak wordt zichtbaar in de argumenten waarmee hij zijn waardering of gebrek aan waardering onderbouwt. Naarmate die argumenten duidelijker worden uitgewerkt, ontstaat er een helderder beeld van de literatuuropvatting van de betrokkene. En hier komt de argumentatieve leer ons te hulp.

‘Dit magazine deugt niet, want er staat een naakte vrouw op de omslag.’ Deze uitspraak viel in allerlei gradaties van heftigheid te lezen in ingezonden brieven als reactie op het eerste *Volkskrant* magazine, bijlage bij *De Volkskrant* op zaterdag, verschenen begin september 1999. De uitspraak bevat een mening, vergezeld van een argument. Wat ontbreekt, is wat de Engelsman Toulmin (zie: Miller and Nilsen 1966) in zijn ook bij ons nog steeds gehanteerde argumentatieschema de ‘warrant’ noemde, in het Nederlands vaak vertaald met ‘verzwegen vooronderstelling’, of ‘verborgen argument’. Toulmin’s model om argumentatie te analyseren:

‘Claim’ want ‘Data’ (of: ‘Data’ dus ‘Claim’) krachtens (de ‘Warrant’) tenzij / als tenminste (de ‘Rebuttal’) blijkens (de ‘Backing’)

Bijvoorbeeld:

‘Jan is niet in zijn studeerkamer WANT er brandt geen licht’  
 ‘Er brandt geen licht in Jans studeerkamer, DUS hij is er niet.’  
 Warrant: ‘Jan heeft altijd het licht aan in zijn studeerkamer als hij er is’  
 Backing: ‘Hij heeft me al vaker verteld dat hij altijd als hij zijn studeerkamer ingaat, het licht aandoet, omdat het er zo donker is.’  
 Rebuttal: ‘Tenzij hij toevallig even iets weglegde in zijn kamer.’

De verzwegen vooronderstelling van de verontwaardigde *Volkskrant*lezers was naar alle waarschijnlijkheid: ‘tijdschriften met een naakte vrouw op de voorpagina zijn oppervlakkige, op hitsige mannen gerichte bladen’. Ondersteuning waarschijnlijk iets als: ‘dat weet ik van mijn bezoeken aan de kapper, want daar kijk ik noodgedwongen wel eens de *Panorama*, de *Aktueel* of (wie weet, bij ‘snelle’ kapperszaken wellicht) de *Playboy* in, en bij dat soort seksistische oppervlakkige bladen staat altijd een naakte vrouw op de omslag’.

Een blik in de inhoud van het magazine had duidelijk kunnen maken dat binnen een om-slag met een naakte vrouw erop ook heel interessante teksten met veel diepgang vastgeniet kunnen zijn. Een compleet argumentatieschema bevat dus niet alleen stelling en argument(en) maar ook de verzwegen vooronderstelling bij elk argument en de ondersteuning daarvan. Zo’n compleet argumentatieschema bij uitspraken over literatuur maakt het een en ander van de literatuuropvatting van de lezer duidelijk en daardoor wordt niet alleen de communicatie helderder, maar ook wordt werken aan smaakontwikkeling mogelijk gemaakt. De verzwegen vooronderstelling is van belang voor leerling én docent, om zicht te krijgen op de smaak van de leerling.

Bij de tweede voorbeeldzin: ‘Dit boek is mooi want het loopt goed af’ is de verzwegen

vooronderstelling: ‘boeken die niet goed aflopen of een open einde hebben, zijn niet mooi.’ De ondersteuning zou kunnen zijn ‘ik heb eens een boek gelezen dat slecht afliep en dat vond ik niet mooi’, of: ‘ik kan er niet tegen als de hoofdpersoon, met wie ik zo heb meegeleefd, aan het einde ongelukkig is, of zelfs sterft.’

Bij de derde voorbeeldzin: ‘Dit boek is een meesterwerk want dat staat achter op de flaptekst’ is de verzwegen vooronderstelling: ‘wat op een boek staat afgedrukt, is waar, anders zetten ze het niet erop.’ De ondersteuning zou kunnen zijn: ‘het zijn uitspraken van recensenten, en recensenten zijn deskundigen, dus die zeggen zo iets niet zomaar.’

Bij de vierde voorbeeldzin: ‘Dit boek is slecht want het gaat over pedofilie en dat is smerig’ is de verzwegen vooronderstelling: ‘praten, schrijven, lezen over een moreel onacceptabel onderwerp moet niet mogen.’ De ondersteuning is misschien: ‘wat niet wordt gezegd, geschreven, bedacht, bestaat niet; daar word ik dus niet mee geconfronteerd en dat is veilig.’

Als aan het begin van de Tweede Fase de leerling een leesautobiografie gaat schrijven, is het de bedoeling dat hij voor zichzelf en voor zijn docent een beeld schetst van zijn beginsituatie: wat voor een lezer (niet-lezer) is hij eigenlijk geworden in de loop van zijn nog korte leven? De leesautobiografie is natuurlijk geen opsomming van titels, al kunnen juist heel concrete herinneringen aan (passages uit) opvallende boeken de leerling op weg helpen naar een zo compleet mogelijk beeld van zijn leesvoorkeuren.

De formulering van de verzwegen vooronderstellingen maakt het creëren van een helderder beeld mogelijk. Bijvoorbeeld: ‘Ik vond *Kruistocht in spijkerbroek* een mooi boek want de hoofdpersoon was een jongen van mijn leeftijd.’ Verzwegen vooronderstelling naar alle waarschijnlijkheid: ‘Boeken waarin een jongen van mijn leeftijd de hoofdrol speelt, spreken mij aan.’ ‘De aanslag is een mooi boek

want het gaat over de Tweede Wereldoorlog.’ Verzwegen vooronderstelling: ‘Boeken over de Tweede Wereldoorlog spreken mij aan.’

Aan de leerling zou gevraagd kunnen worden om bij te houden wat zijn verzwegen vooronderstellingen zijn. Hoe concreter en hoe completer die lijst, hoe dichter de leerling komt bij wat we zijn literatuuropvatting zouden kunnen noemen, zijn beeld van wat voor hem een waardevol literair werk is. Die literatuuropvatting kan dan vervolgens in de loop van de Tweede Fase verder ontwikkeld worden, door de begeleiding van de docent die daartoe de aanzetten geeft.

Die literatuuropvatting is bij vrijwel iedere leerling natuurlijk nog erg vaag, want nog nooit voorwerp geweest van reflectie. Hoe helderder die literatuuropvatting te formuleren is, hoe effectiever (en plezieriger) het literatuuronderwijs zal kunnen zijn.

#### Factoren die de literatuuropvatting bepalen

Elke lezer heeft natuurlijk zo’n min of meer vage literatuuropvatting die samenhangt met zaken als zijn leef- en leessituatie (op het moment dat lezen móet, houdt het voor veel jongeren op om leuk te zijn. Literatuur is dan saai, moeilijk, niet leuk meer). Zijn ervaringen met literatuur, met fictie spelen een rol: is hij voorgelezen en was dat een aantrekkelijk moment van de dag, is lezen beslist gekoppeld aan plezierige gevoelens? De levenservaring van de betrokkene speelt mee: wie bijvoorbeeld bang is voor de dood van zijn ouders, zal in veel gevallen erg geboeid zijn door boeken die over dat onderwerp gaan; als een jongere in de praktijk met het verlies van een van zijn ouders wordt geconfronteerd, is hij de eerste tijd helemaal niet geïnteresseerd in lezen over dat onderwerp, maar daarna vaak juist weer heel sterk. Leerlingen met een ‘belast’ verleden gaan over het algemeen heel wat intensiever om met literatuur dan leeftijdgenoten die nog ‘niets’ hebben meegemaakt.

Een factor die belangrijk is bij iemands literaturopvatting is de mate van wat in de Engelstalige literatuur de *willing suspension of disbelief* wordt genoemd: in hoeverre beschikt de betrokkene over de bereidheid, of het vermogen om mee te gaan in een verzonnen wereld? De een likt zijn lippen af bij SF, de ander vindt er werkelijk helemaal niks aan, hij wil met beide benen op de grond blijven staan.

De literaturopvatting van een individu hangt ook samen met zijn flexibiliteit op het gebied van normen en waarden: hoe gemakkelijk is hij te shockeren, hoe open staat hij tegenover volstrekt afwijkende denkbeelden? Iemands 'oog voor schoonheid', taalgevoel speelt ook een rol. Kortom, allerlei factoren moeten mee gezien worden als we proberen zicht te krijgen op iemands literaturopvatting.

Wie leerlingen wil gaan vragen naar hun literaturopvatting doet er goed aan, eerst eens te proberen om zo concreet mogelijk de eigen opvatting te schetsen. Hoe komt het dat je wel van Mulisch maar niet van Brakman, wel van Bloem en Nijhoff maar niet van Rawie houdt? Waarom 'kun je niks' met Reve en stoor je je aan Giphart, terwijl je Moens al niet eens uit de schappen haalt en Vestdijk eigenlijk ook echt als 'dood' ervaart? Waarom zijn die regels uit dat ene gedicht zo van waarde voor je en kun je je bepaalde scènes uit dat ene boek bijna woordelijk herinneren terwijl je bij andere boeken na een week al vrijwel helemaal vergeten bent wat er eigenlijk in gebeurde? Dat kan een nuttige en leerzame (en toch leuke) invulling zijn, ook van een sectiemiddag, als voorbereiding op het werken met deze aanpak in de klassen.

#### Stadia in de smaakontwikkeling

Nog even wat andere aspecten van smaakontwikkeling. Het ontwikkelen van iemands smaak impliceert het vergroten van zijn waarnemingsvermogen, van zijn inlevingsvermogen, en van zijn oordeelsvermogen. Wie zorgvuldig waarneemt en zich goed kan inleven in

anderens situatie, kan tenslotte ook een afgewogen oordeel uitspreken over wat hij tegenkomt.

Met enig effect werken aan het waarnemings-, inlevings- maar vooral oordeelsvermogen kan alleen bij leerlingen die daar in hun ontwikkeling aan toe zijn. De Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Michel J. Parsons heeft de stadia omschreven die een kind doorloopt op weg naar een 'volwassen' kunstopvatting (Parsons 1987; zie ook De Mul 1990). Hij beschreef dat proces vanuit de schilderkunst, maar wat hij zegt is zonder al teveel moeite te vertalen naar de literaire ontwikkeling.

Hij stelt dat het jonge kind uitsluitend associatief kijkt, het iets oudere kind zoekt naar gelijkens, zoekt herkenning. In de puberteit gaat het om de expressiekracht van het gebodene, daarna krijgt de jongere (aangeleerd?) oog voor de vorm, de structuur, de techniek. Pas tegen het einde van de puberteit – in de bovenbouw van ons voortgezet onderwijs – staat de jongere echt open voor reflectie op zijn receptie, wat kan leiden tot interpretatie en evaluatie. Reflectie over esthetische en ethische aspecten is dus pas in dit laatste stadium mogelijk.

Belangrijk is dat deze stadia elkaar aanvullen, niet dus elkaar uitwissen. Ons kijken, maar zoals gezegd mag hier gerust gesteld worden, ook ons lezen leidt tot een eerste spontane reactie, gebaseerd op associaties (op emotioneel niveau), de 'echtheid', de herkenbaarheid wordt 'gemeten', zo ook de zeggingskracht; we taxeren de vorm, de structuur, de techniek en komen via reflectie op onze receptie tot interpretatie en evaluatie. Natuurlijk is dit geen keurig 'lineair proces', geen stap voor stap afwerken van een vastliggend lijstje, natuurlijk lopen allerlei 'fasen' uiteindelijk door elkaar, maar een min of meer volwassen lezer, u en ik, en ook de leerling in de Tweede Fase, moet op al deze stappen aan te spreken zijn.

#### Smaakontwikkeling in het leslokaal

In het kader van de aanpak die ik hier propageer, zou aan de leerling enige kennis verschaffen moeten worden over smaak en de stadia in de ontwikkeling van de smaak, over de literaturopvatting die daarbij aansluit en de manier van argumenteren die daaruit voortvloeit.

Smaak is persoonsgebonden, dus uniek, maar tegelijkertijd natuurlijk bepaald door allerlei groepen en groepjes waarin wij van jongsaf aan functioneren. De opvoeding die we hebben gekregen, de vriend(inn)en met wie we opgroeiden, de schoolopleiding die we gevolgd hebben, de vakgroepen waarin we samenwerken, beïnvloeden ons, leggen allemaal in meerdere of mindere mate druk op de manier waarop we de werkelijkheid beleven, dus (ook) op onze smaak. En afhankelijk van onze mate van autonomie en de waarde die we hechten aan geaccepteerd worden door zo'n groep, gaan we onze strikt individuele smaak aanpassen in de richting van de groepssmaak. Natuurlijk zoeken we ook vanuit onze smaak naar mensen bij wie we ons op ons gemak voelen, maar iedereen kent het verschijnsel dat hij wel eens opschuift in de richting van wat 'men' in zijn naaste omgeving 'mooi', 'waar', 'leuk' vindt.

In het literatuuronderwijs moet gewerkt worden aan smaakontwikkeling. Gezien het bovenstaande zal het duidelijk zijn dat dat vanuit de docent gestimuleerd moet worden met oog voor het individuele van ieders smaak. Dat wil zeggen dat de docent rekening houdt met de 'ruimte' of 'beperking' die iemand in aanleg en/of opvoeding heeft meegereggen, de grootte van de 'angst' voor het vreemde die hij van nature bij zich draagt, de openheid en de welwillendheid of de vooringenomenheid die zich in hem geworteld heeft (Zie ook Dirksen 1996).

Heel beknopt kan de docent aandacht besteden aan de stadia in de smaakontwikkeling om duidelijk te maken hoe complex een reactie op een literaire tekst is, en hoe de leer-

ling om kan gaan met die complexiteit om zijn waardeoordeel over de tekst uitgebreid te beargumenteren.

Dat daarbij de al aanwezige kennis van argumentatieleer geactiveerd kan worden, en eventueel uitgebreid, spreekt voor zich. Men mag aannemen dat dit onderdeel steeds wanneer het ondersteunend kan werken, aandacht krijgt, dus bij het analyseren van een betogende tekst bij tekstbegrip en bij het opzetten van een schriftelijk of mondeling betoog bij spreek- en schrijfvaardigheid, maar het zal duidelijk zijn dat ook in het kader van het formuleren van waardeoordelen over literatuur aandacht voor argumenteren en met name het belang van het verborgen argument in een redenering zinnig is. Hier kan zichtbaar worden dat uiteindelijk elke redenering steunt op een visie, een kijk op de werkelijkheid, die per definitie persoonlijk gekleurd is. Aandacht voor argumentatieleer is overigens altijd het middel, en (in dit geval) vergroting van de literaire competentie het doel, en niet andersom.

Zonder dat dit vele uren van de kostbare contacttijd kost, zijn al deze theoretische zaken te demonstreren aan leerlingen en 'gebruiksklaar' te serveren ten behoeve van de ontwikkeling van hun literaire competentie.

Dat smaak iets persoonlijks is, maar beïnvloed wordt door de groep(en) waarin je functioneert, is te demonstreren via voorbeelden op het gebied van eten, kleding, muziek: alle drie zijn dat onderwerpen waar het individu een eigen voorkeur ontwikkeld heeft, en zich toch snel zal realiseren dat die voorkeur onder druk staat, beïnvloed wordt door groepen waarin hij functioneert.

Hoezeer de verschillende stadia in onze smaakontwikkeling bewust, maar vaker onbewust meespelen in onze reactie op een tekst, is zichtbaar te maken aan de hand van voorbeelden die de schijnwerper richten op die verschillende stadia: op associaties bij het gelezene, op de herkenbaarheid, geloofwaar-

digheid van het verhaal, op de expressieve kant van taal en uiteindelijk op de structuur, de 'technische' kant van het verhaal.

Associaties bij losse woorden, bij een titel, bij formuleringen in een verhaal spelen een grote rol bij onze beleving van, en dus waardering voor een tekst: vervang in de titel van Burniers verhaal *Giovanni en de heksen* de eigenaam: 'Jan en de heksen', of maak er 'Giovanni en de vrouwen' van en realiseer je het verschil in effect, het effect van associaties dus. Voor iedereen zitten er aan de naam Giovanni andere associaties dan aan de naam Jan. Natuurlijk zijn die associaties voor een klein deel identiek (bijvoorbeeld 'Italië versus Nederland'), maar de invulling, de kleur en de aantrekkelijkheid variëren per individu. Of maak van *Sjakie en de chocoladefabriek* 'Jacques en de chocoladefabriek' en laat leerlingen vertellen in welk opzicht het verhaal door die ingreep van aard zou kunnen veranderen.

Een laatste voorbeeld waarmee de werking van associaties bij onze reactie op een literaire tekst gedemonstreerd kan worden is het volgende (ultrakorte) verhaal:

'Toen een boer merkte dat zijn vrouw hem bedrogen had, liet hij de tafel dekken voor drie. En ze aten de rest van hun leven met een blik op het derde, lege bord voor hen.'  
(Uit: *De stofwolk* van Tonino Guerra)

Verander 'boer' bijvoorbeeld in 'leraar', 'Chinees' of 'dominee', of verander de geslachten: 'Toen een boerin merkte dat haar man haar be-drogen had...' Leerlingen zullen zich de effecten van de associaties realiseren bij deze woorden in deze context, en dus, ruimer, de effecten van associaties bij lezen in het algemeen.

Dat de geloofwaardigheid, de herkenbaarheid van een verhaal een rol speelt bij de waardering, niet alleen bij jeugdige lezers maar ook bij volwassenen, is ook via eenvoudige voorbeelden aan te tonen. Laat leerlingen maar eens hun eerste reactie noteren op de volgende drie gezinnen:

1. 'Er was eens in een land hier ver vandaan, een kabouter die niet wilde deugen'
2. 'Op het moment dat Inni Wintrop zelfmoord pleegde, stonden de aandelenkoersen Philips 149.60'
3. 'Terwijl Smirk op weg naar de achterste galactiden in de Derde Melkweg zijn ruimteschip te pletter had gevlogen tegen een meteoriet, begonnen er op de paar-se zonnen van Uranus vreemde ontwikkelingen.'

Iedereen herkent de genres met hun verschillen in 'echtheid', en zal merken dat de waardering voor zo'n genre minstens voor een deel daardoor bepaald wordt.

De expressieve kant van taal is vanuit de alledaagse spreektaal van jongeren heel eenvoudig aan te tonen: een krachtterm als potverdomme (een generatie of wat geleden nog redelijk hanteerbaar) legt het bij de jongere van deze tijd natuurlijk meteen af tegen \*\*\* (gemeenzaam voor vrouwelijk geslachtsdeel). De jonge lezer die in een roman de hoofdpersoon de eerstgenoemde krachtterm hoort gebruiken, ervaart geen 'kracht' en voelt dus eerder afstand dan betrokkenheid.

Oog voor structuur krijgt de leerling – als het goed is – via voorbeelden in de literatuurles. De uitwerking van een structuuraspect als de vertelwijze (de invloed van de subjectieve verteller op sympathie en antipathie van de lezer voor de hoofdpersonen), de werking van de volgorde in een verhaal, de manier waarop de ruimte de sfeer kan versterken in een verhaal, het zijn allemaal zaken die in de literatuurles sowieso al onderwerp van gesprek zullen zijn.

En wat de aanpak van de literaturopvatting betreft: vanuit de waardeoordelen die leerlingen uitspreken en met name dan vanuit de verzwegen vooronderstellingen die daaraan ten grondslag liggen, moet het mogelijk zijn om te komen tot de formulering van hun literaturopvatting, die weer te geven is in twee rijtjes:

'Ik houd van literatuur die...' en  
'Ik houd niet van literatuur die...'  
Die lijstjes geven een helder beeld van de eigen smaak, wat als uitgangspunt kan dienen voor smaakontwikkeling: welke uitspraken in de 'negatieve' lijst berusten op vooroordeel, welke op ervaring, waar kan aan gesleuteld worden, en wat is onveranderbaar.

Veranderingen zijn natuurlijk al opgetreden in de loop van de afgelopen jaren. Uit de leesautobiografie van leerlingen liet ik hen lijstjes als de onderstaande destilleren:

Ik houd van • open eindes  
• zielige verhalen  
• verhalen over leeftijdgenoten  
• verhalen over de oorlog  
• spanning,  
• humor  
• verhalen in de ik-vorm  
• verhalen over liefde en seks  
• verhalen met veel actie en geweld

tegenover:

Ik houd niet van • verhalen over het verleden of over de toekomst  
• verhalen waarin de tijds-volgorde niet duidelijk is  
• verhalen met uitgebreide beschrijvingen  
• dikke boeken, behalve als ze meteen raak beginnen  
• ouderwetse taal

Duidelijk wordt al snel, dat vanaf de basisschool, via de onderbouw zich al heel wat wijzigingen hebben voorgedaan in de smaak. Zichtbaar wordt dan ook al vlug dat smaak een uiting is van je persoonlijkheid, en omdat die verandert, groeit, verandert ook je leesvoorkeur. Zo staan leerlingen dan ook open voor de uitspraak dat je naarmate je 'ouder en wijzer' wordt, een bredere belangstelling krijgt en dus openstaat voor meer uiteenlopende aandachtsgebieden.

Met de 'ik houd niet van...'-uitspraken

kunnen leerling en leraar – desgewenst – aan de slag. Ik denk dat iedere leraar zich uitgedaagd voelt door een uitspraak als 'ik houd niet van poëzie want dat is voor mietjes'. Maar ook uitspraken als 'ik houd niet van boeken die gaan over bejaarden want ik ben pas 16', of 'ik houd niet van boeken met een slechte afloop want ik gun een aardige hoofdpersoon een gelukkig vervolg van zijn leven', of 'ik houd niet van boeken over pedofilie, want dat is smerig', zullen de leraar uitnodigen om te reageren; natuurlijk op een manier die aangepast is aan situatie en leerling. Stimuleren, enthousiasmeren, confronteren, een leraar die zich betrokken voelt bij de leerlingen en zijn vak heeft een heleboel middelen om een leerling te begeleiden bij diens gang door het 'nieuwe' literatuuronderwijs.

Inzicht (laten) verwerven in de individuele manier van waarderen, van beargumenteren en van onderbouwen van de leesvoorkeur is een belangrijke stap op weg naar verbreding en verdieping van de eigen leesmaak, op weg naar een helderder communicatie met en over literatuur, op weg naar literaire competentie. In dit artikel heb ik hopelijk ook duidelijk gemaakt dat dat heel goed mogelijk is in de literatuurlessen.

#### LITERATUUR

Dirksen, J.A.G. (1996). Over smaak en smaakontwikkeling, *Tsjip*, 6(3), 4-9.

Miller, G.R. and T.R. Nilsen (1966). *Perspectives on argumentation*. Chicago.

Mul, Jos de (1990). *Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons*, In Moor, Wam de (red.), *Stiefkind en bottleneck, de toetsing in het literatuuronderwijs* (pp. 47-56). Nijmegen: Algemene Vakgroep Kunstwetenschappen, KU Nijmegen, reeks Literatuurdidactische verkenningen. dl. 31.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience* Cambridge: M.I.C.