

Argumenteren in het literatuuronderwijs

Over 'warrant', leesautobiografie en smaakontwikkeling...

Joop Dirksen

De Tweede Fase is inmiddels in heel Nederland gestart, met het 'nieuwe' literatuuronderwijs dat 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 als nieuw element binnengekomen de argumentatieleer. 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. 'Over smaak valt niet te twisten.' O nee? Wat voorbeelden van uitspraken:

'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 in de flaptekst.'

'Dit is een slecht verhaal, want het gaat over pedofilie en dat is smerig.'

We gaan hier nader in op het verschijnsel smaak, op de mogelijkheden tot smaakontwikkeling, en de rol van argumentatieleer daarbij.

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 wij 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 groeps-smaak. 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', 'nuttig', '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 meegekregen, de grootte van de 'angst' voor het vreemde die hij van nature bij zich draagt, de openheid en welwillendheid of de vooringenomenheid die zich in hem geworteld heeft.

Zou u, als u ergens in den vreemde aan tafel hebt plaatsgenomen, ontspannen mee gaan hap-pen van het plaatselijke culinaire hoogstandje, als u geen idee hebt wat erin verwerkt zit? Of als u weet dat meelwormen / apenhersens / nijlpaardenuiers / kakkerlakkenruggetjes er een hoofdbestanddeel van uitmaken? De kok zal u ongetwijfeld verzekeren dat zijn maaksel overheerlijk is.

De ene reiziger zet verwachtingsvol zijn tanden in het krokante korstje, staat open voor elke nieuwe ervaring; de ander wendt een plotselinge ziekte voor, vanuit de oude grondregel 'wat de boer niet kent, dat eet hij niet', een derde zal uit sociale overwegingen voorzichtig een hapje meeepelen. En misschien is het wel overheerlijk. (En misschien ook niet.)

Bij het werken aan de ontwikkeling van iemands smaak is het belangrijk dat er gestart wordt vanuit het bekende, dat er dus rekening wordt gehouden met de beginsituatie van de leerling. Het nieuw aan te bieden 'product' moet nog binnen het gezichtsveld van die leerling liggen. Vergelijk maar weer een mogelijke aanpak bij 'vreemd' eten: 'het smaakt ongeveer als ..., maar dan iets pittiger' zal een aarzelende tafelgenoot eerder aanzetten tot mee-eten dan de mededeling 'dit is het heerlijke gerecht N'wambouli, het komt uit West-Ghana'.

Een ander aspect is de toegankelijkheid: hoe kun je het voedsel het beste benaderen, hoe moet je beginnen te eten, waar moet je op bedacht zijn. Denk maar eens terug aan uw worsteling met zoiets simpels als een gebraden kip in een beschaafd tafelende omgeving, of uw allereerste te hete bitterbal op een receptie.

Dus: er moet zorgvuldig gekeken worden welk boek een 'moeilijke lezer' nog aan zou kunnen, en die moeilijke lezer moet de handvatten aangereikt krijgen om problemen die hij kan tegenkomen, aan te kunnen. Duidelijk is dat een zo groot mogelijke helderheid over de smaak van de leerling van groot belang is bij deze begeleiding.

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 argumentatieleer ons te hulp. Terug naar de eerste voorbeeldzin van boven: *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 Volkskrantmagazine, 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 in zijn ook bij ons nog steeds gehanteerde argumentatieschema de 'warrant' noemde, in het Nederlands vaak vertaald met 'verzwegen vooronderstelling', of 'verborgen argument'. Een stukje theorie: Toulmins model om argumentatie te analyseren:

'Claim' want 'Data' (of: 'Data' dus 'Claim'),
krachtens (de 'Warrant') tenzij / als tenminste niet(de 'Rebuttal')
blijkens (de 'Backing')

Bijvoorbeeld: 'Jan is niet in zijn studeerkamer WANT er brandt geen licht' of '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 aan-doet, omdat het er zo donker is.'

Rebuttal: 'Tenzij hij toevallig even iets weglegde in zijn kamer.'

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, zoals gezegd, werken aan smaakontwikkeling mogelijk gemaakt.

Terug naar de verontwaardigde Volkskrantlezers: hun verzwegen vooronderstelling 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* (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 omslag met een naakte vrouw erop ook heel interessante teksten met veel diepgang vastgeniet kunnen zijn.

Tweede voorbeeldzin: *Dit boek is mooi want het loopt goed af.* Verzwegen vooronderstelling 'boeken die niet goed aflopen of een open einde hebben, zijn niet mooi'. 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.'

Derde voorbeeldzin: *Dit boek is een meesterwerk, want dat staat in de flaptekst.* Verzwegen vooronderstelling: 'wat op een boek staat afgedrukt, is waar, anders zetten ze het niet erop.' Ondersteuning zou kunnen zijn: 'het zijn uitspraken van recensenten, en recensenten zijn deskundigen, dus die zeggen zoiets niet zomaar.'

Vierde voorbeeldzin: *Dit boek is slecht want het gaat over pedofilie en dat is smerig.* Verzwegen vooronderstelling: 'praten, schrijven, lezen over een moreel onacceptabel onderwerp moet niet mogen'; ondersteuning misschien: 'wat niet wordt gezegd, geschreven, bedacht, bestaat niet; daar word ik dus niet mee geconfronteerd en dat is veilig.'

De verzwegen vooronderstelling is van belang voor leerling én docent, om zicht te krijgen op de smaak van de leerling. 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. '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. Zo zou aan leerling 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.

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 überhaupt 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 literatuuropvatting is de mate van zijn 'willing suspension of disbelief': in hoeverre beschikt hij 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. Hoe open iemand staat ten opzichte van nieuwe ervaringen is ook een belangrijk punt. Leessaak ontwikkelen doe je niet met het zomaar op het bordje van de leerling deponeren van een tekst 'Lees maar, dit is lekker', maar je sluit aan bij wat de leerling waardeert en maakt duidelijk wat hij ongeveer kan verwachten als hij aan deze volstrekt 'andere' tekst begint.

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 bezien 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? Een nuttige en leerzame (en toch leuke) invulling ook van een sectiemiddag, als voorbereiding op het werken met deze aanpak in de klassen.

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. Het waarnemingsvermogen vergroten houdt in dat de leerling geleerd wordt, meer oog te krijgen voor details, voor subtiele ontwikkelingen, voor het minder dik aangezette deel van de situatieschildering. Door waar dat nuttig lijkt, leerlingen te vragen om passages uit een verhaal te vertalen naar hun eigen alledaagse situatie kan gewerkt worden aan het ontwikkelen van hun inlevingsvermogen ('hoe zou het zijn als jij nu zou merken dat je je geheugen kwijtraakt?' 'Hoe zou jij je voelen als je straks thuis zit te mensengerjeningen met je ouders en je broer en van het ene op het andere moment zijn zij er niet meer, ben je de enige overlevende?' 'Wat zou jouw reactie zijn als je de sleutels van een gloednieuwe Ferrari krijgt overhandigd als je tenminste even die twee hondenbolussen die daar net zijn neergelegd, opeet?'). Wie zorgvuldig waarneemt en zich goed kan inleven in andermans situatie, kan tenslotte ook een afgewogen oordeel uitspreken over wat hij tegenkomt.

Met enig effect werken aan het waarnemings-, inlevings-, maar vooral het oordeelsvermogen kan alleen bij leerlingen die daar in hun ontwikkeling aan toe zijn. De Amerikaanse ontwikkelingspsy-

choloog Parsons heeft de stadia omschreven die een kind doorloopt op weg naar een volwassen kunstopvatting. 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 gelijkheid, 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, dus niet 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 onze Tweede Faseleerling moet op al deze stappen aan te spreken zijn.

Zonder dat dit vele uren van onze kostbare contacttijd kost, is het met enkele eenvoudige voorbeelden aan leerlingen aan te tonen hoezeer al de bovengenoemde aspecten bewust, maar vaker onbewust meespelen in onze reactie op een tekst; denk aan onze associaties bij losse woorden, bij een titel, bij formuleringen in een verhaal bijvoorbeeld. 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. Of maak van *Sjakie en de chocoladefabriek* 'Jacques en de chocoladefabriek'. Als laatste voorbeeld een compleet kort 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 bedrogen had...'; realiseer je de effecten van de associaties bij deze woorden in deze context, en dus, ruimer, de effecten van associaties bij lezen in het algemeen.

Terug naar de literatuuropvatting: vanuit de waardeoordelen die we 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 onze literatuuropvatting, 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 sex
verhalen met veel actie en geweld

tegenover:

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

Duidelijk was al snel, dat vanaf de basisschool, via de onderbouw zich al heel wat wijzigingen hebben voorgedaan in de smaak. Zichtbaar wordt dan ook al snel 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 leessaak, op weg naar een helderder communicatie met en over literatuur, op weg naar literaire competentie.

Literatuur:

Dirksen, J.A.G. 'Over smaak en smaakontwikkeling' In: *Tsijp* 6. 3 oktober 1996 pag.4-9

Doorman, S.J. Wat is kunsteducatie waard? In: Wam de Moor (red.) *Onder zeil naar Ithaka*. Den Haag 1998, pag.25-32

Drop, W. en J.H.L. de Vries *Taalbeheersing, handboek voor taalhantering* Groningen 1977

Mul, Jos de, Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons In: Wam de Moor (red.), *Stiefkind en bottleneck, de toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen 1990, pag. 47-56

Parsons, M.J. *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience* Cambridge 1987

Parsons, M.J. 'Oordelen over schilderijen' In: *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, nr. 3 jrg. 4 142-161