Wam de Moor

CULTUUR OVERDRAGEN EN TOCH LEERLINGGERICHT WERKEN?

1. De gespannen verhouding tussen literatuur en didactiek

Literatuur en didactiek staan op gespannen voet. Schrijvers laten doorgaans, wanneer hun gevraagd wordt naar hun vroegere literatuurlessen, geen spaan heel van dat onderwijs, tenzij hun leraren toevallig Willem Doorenbos of Rob Nieuwenhuis heetten. Literatuurwetenschappers achten aandacht voor didactiek niet hoog. Zij gaan ervan uit dat literatuurdidactiek met wetenschap niets van doen heeft. Ik heb schrijvers noch bestudeerders van literatuur ooit iets positiefs horen zeggen of zien schrijven over de didactiek van de literatuur, al heeft hun negatieve kijk op de zaak een verschillende oorsprong.

Van schrijvers valt die afwerende houding nog het beste te begrijpen. De literatuur vertegenwoordigt in zichzelve het spontane, de wildgroei, het niet uit te leggene, het onuitsprekelijke. Didactiek dient de overdracht en zoekt haar kracht in de uitleg. Zulke tegengestelde elementen verdragen elkaar slecht. En hun verhouding is sedert de invoering van de Mammoetwet alleen maar bedroevender geworden, omdat de leerlinggerichte didactiek die opkwam voor de minder begaafden automatisch afstand nam van het normatieve en daarmee van de sacrosancte literatuur, en ten detrimente van de schrijver van literatuur, koos voor de lezer van literatuur en lectuur.

Wat moeilijker is het begrip op te brengen voor de afweerhouding van de literatuurwetenschappers. In zekere zin staan zij in dezelfde hoek waar zij zelf de didactiek weten. Ook hun werk ontleent zijn legitimering aan dienstbaarheid ten opzichte van de literatuur en de lezer. Ook hun werk wordt als het zo te pas komt verdacht gemaakt of zelfs belachelijk, omdat zij er bijvoorbeeld - herinner U Karel van het Reve, tien jaar geleden - niet in slagen aan te geven waarom ik juist dit werk, deze versregel, die passage zo mooi of lelijk vind. Misschien zou een literatuurdidactiek die de benadering van de literaire tekst door het individu tot haar centrale opgave rekent daarin meer succes kunnen boeken dan bijvoorbeeld de receptie-esthetica, aangezien zij veel meer dan de receptie-esthetica in de huid van de lezende leerling kruipt.

Aan zo'n didactiek moet dan wel de eis gesteld worden dat zij procedures helder en gedetailleerd omschrijft. Om een voorbeeld te geven het volgende. Vorig jaar verscheen bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Gent een documentatiemap waarin P.C.Hooft centraal stond. Deze map, samengesteld door Christine Dhaese, docente aan het Koninklijk Athenaeum III en Ronald Soetaert, verbonden aan de universiteit, bevat een werkelijk rijke inhoud met aandacht voor de plaats van

Hooft in de canon, informatie over Renaissance, literair leven in de zeventiende eeuw, Hoofts biografie, het reisverhaal en nog enige facetten, gevolgd door een ruime bloemlezing teksten. Ik kan iedereen deze bundel materiaal aanbevelen. Zo wordt bij Hoofts grand tour het reisverhaal tot in de huidige tijd doorgetrokken aan de hand van werk van onder andere Couperus, Nooteboom en Van Dis. Bij andere onderdelen is eenzelfde heilzame diachronie ontworpen. Elk hoofdstuk bevat een paragraaf 'Didactische mogelijkheden'. Ook deze paragrafen zitten vol ideeën, maar, en dat is mijn zorg een beetje: vol onuitgewerkte, niet didactisch verantwoorde ideeën. Ik neem als voorbeeld pagina 40, waar over het onderwerp 'Sonnet en muziek' de volgende didactische mogelijkheid op tafel wordt gelegd:
"De leraar bespreekt drie gedichten van Hooft: de sonnetten 'Nijdighe Tijt', 'Geswinde grijsart' en de alba 'Galathea, ziet de dag komt aan'. De begrippen 'objectieve' en 'subjectieve tijd', 'tijdvertraging' en 'tijdversnelling' kunnen worden aangetoond met fragmenten uit de huislectuur van de leerlingen".
Zo worden er nog vier bundeltjes op tafel gesmeten en ik denk dan: prachtig, zeer welkom, maar hoe doe ik dat nou zo, dat mijn leerlingen niet versuft van niet-begrepen lectuur, platgepraat door de leraar of gillend van ellende het pand verlaten? Didactische aanwijzingen als deze gaan uit van een groot respect voor de creativiteit van de leraar, maar ze raken naar mijn opvatting niet het hart van de didactiek. Die zal als zodanig didactische procedures volledig moeten beschrijven, deze vervolgens toetsen op hun bruikbaarheid om ze vervolgens aan de docenten te overhandigen. Niet dat dan altijd succes verzekerd is, want wat de één goed afgaat, kan voor een ander een probleem zijn en omgekeerd, maar toch: iets meer garantie dat de loc de trein kan trekken, hebben we dan toch wel.

Ik heb het overigens door mij zeer gewaardeerde Hooftproject van Dhaese en Soetaert niet zomaar genoemd. Het past zeer wel in het onderwerp dat ik vandaag met U wil bespreken, namelijk om de doelstelling cultuuroverdracht zo na te streven dat zij bevrijd wordt van het stigma leerling-onvriendelijk dat ze in de jaren '70 terecht heeft gekregen. Ik zal in het tweede deel van mijn lezing een voorbeeld uitwerken van vergelijkbaar materiaal, in dit geval Shakespeare's Romeo and Juliet, dat is behandeld op een wijze die mijn voorkeur heeft.

2. Verschuiving van doelstellingen.

Zoals U weet worden er nogal wat doelstellingen voor het literatuuronderwijs geformuleerd. In historische volgorde, corresponderend met de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap: 1. cultuuroverdracht, 2. esthetische voming, 3. maatschappelijke bewustmaking en 4. individuele ontplooiing, terwijl velen ook leesplezier als een 5e algemene doelstelling beschouwen. In de conferentie "De Toetsing in het Literatuuronderwijs" die op 22 en 23 september van dit jaar in Nijmegen plaats had, is door sprekers herhaaldelijk vastgesteld dat ze allemaal reden van bestaan hebben, wanneer de toetsing er maar op is afgestemd.

Het betekent niet dat ze alle vier of vijf door even veel docenten en in gelijke mate nagestreefd worden.

Van oudsher heeft cultuuroverdracht, of culturele vorming zoals Thijssen (1985) haar noemt, hoge prioriteit gehad.
En hoewel in de jaren '70 zowel maatschappelijke bewustmaking als individuele ontplooiing voor degenen die zich over het probleem van het literatuuronderwijs in publicaties uitlieten de belangrijkste doelstellingen leken te zijn, vond nog in 1980 35% van de VWO-docenten Duits en 26% van hun HAVO-collagae dat de cultuuroverdracht de voornaamste doelstelling van literatuur-onderwijs is. Zeven jaar later bleek onder neerlandici - zoals Joost Thissen voor de Nederlandse Taalunie naging - in de praktijk 94% van de docenten deze doelstelling belangrijk - zij het niet zonder meer de belangrijkste - te vinden, maar een bijna even grote groep - en daarvan moeten er vele dezelfde les-gevers zijn geweest - streefde de doelstelling leesplezier na, liefst 82%. Een kleine meerderheid van hen zou overigens meer willen weten van deze doelstellingen: 58% acht leesplezier zo belangrijk dat ze er meer van willen weten, 52% laat dit gelden voor cultuuroverdracht en 50% voor de doelstelling individuele ontplooiing. Wat we willen is blijkbaar niet zo duidelijk.

Het lopend onderzoek van Eus Schalkwijk, feitelijk ingesteld om te weten te komen hoe Duitse literatuurschoolboeken worden gebruikt en welke behoeften docenten Duits dienaangaande hebben, laat zien dat docenten Duits anno 1988, dus acht jaar na het onderzoek van Thijssen, een sterke voorkeur tonen voor de genoemde twee doelstellingen. Van de vijf doelstellingen scoren maatschappij-oriëntatie en literair-esthetische vorming gemiddeld lager dan 10%, maar haalt culturele vorming het hoogste percen-tage: op het HAVO met 72 van de 241 respondenten, ofwel een kleine 30%, op het VWO met 121 van de 259 respondenten, dat is bijna 47%, in totaal met 193 van de 500 respondenten, hetgeen neerkomt op 38,5%. Daarna volgt leesplezier met scores van in totaal 129 van de 500, dus bijna 26%, waarvan het HAVO een nog hogere score dan culturele vorming haalt: 85 van de 241 (ofwel ruim 35%), maar op het VWO veel minder, namelijk 44 van de 259 (ofwel 17%).

Zelfverkenning annex levensoriëntatie (vergelijkbaar met de doelstelling individuele ontplooiing) haalt totalen van 48 voor het HAVO (= 20%) en 55 voor het VWO (= ruim 21%), dat wil zeggen 103 van de 500 ofwel 20,5%. Maatschappij-oriëntatie moet het stellen met 24 respectievelijk 20 ofwel bijna 10% respectievelijk een kleine 8%, gemiddeld is dat bijna 9%. En literair-esthetische vorming wordt heel weinig genoemd: 12 op de HAVO en 19 op het VWO, 5% respectievelijk ruim 7%, gemiddeld 6%.

Dergelijke enquêtes zijn in zoverre onbetrouwbaar dat de begrippen waarop gerespondeerd moet worden nog wel eens on-duidelijk blijken. Bijvoorbeeld: Waar in feite aan genres in proza en poëzie veel aandacht wordt geschonken, is het niet waarschijnlijk dat het begrip literair-esthetische vorming door alle geënquêteerden van Schalkwijk eenduidig wordt uitgelegd.

Ander voorbeeld: In de enquête die Thissen c.s. vorig jaar docenten in Nederland en België afnamen kwam het begrip "canon" voor. Dit bleek in Nederland niet eenduidig begrepen te worden en voor veel Belgen kaas te zijn waarvan zij nooit gegeten hadden. Als ik de verschillende enquêtes even in één frame mag wringen, kom ik tot het volgende beeld:

VERSCHUIVING DOELSTELLINGEN
I Cultuuroverdracht/culturele vorming
II Literair-esthetische vorming
III Maatschappelijke bewustmaking
IV Individuele ontplooiing/zelfverkenning en levensoriëntatie
V Leesplezier

	I			II			III			IV			V		
	H	V	G	H	V	G	H	V	G	H	V	G	H	V	G
Doc.Duits in '80 (Thijssen'85)	26	35	30,5	13	19	16			29		27	28	26	12	19
Doc.Duits in '88 (Schalkwijk'88)	30	47	38,5	5	7	6	10	8	9	20	21	20,5	35	17	26
Verschil	+4	+12	+8	-8	-12	-10			+1		+2	+1,5	+9	+5	+7

Waar Thijssen doelstellingen III en IV samenvatte als één doelstelling 'Zelfverkenning, levensoriëntatie en maatschappijoriëntatie' is deze door Schalkwijk onderscheiden in 'Zelfverkenning en levensoriëntatie' enerzijds, "Maatschappijoriëntatie' anderzijds. Het geringe verschil in aantallen, gemiddeld anderhalf procent meer nastrevers van deze dubbele doelstelling, doet vermoeden dat de cijfers ook in 1980 ongeveer zo lagen. Echt opmerkelijk is de vooruitgang van het paradoxale paar Cultuuroverdracht/Leesplezier ten koste van de thans bijna afgeschreven 'Literair-esthetische doelstelling'. Deze afschrijving zou wel eens op conto kunnen komen van de verminderde aandacht voor poëzie en daarmee voor literaire terminologie, genretypische eigenschappen en dergelijke.

De percentages laten overigens zien, dat men lang niet altijd slechts één doelstelling de belangrijkste acht. Dat juist zo conflicterende doelstellingen als *cultuuroverdracht* en *leesplezier* koplopers zijn, kon wel eens voortkomen uit het feit dat men blijkbaar meent dat de ene doelstelling met de andere te combineren valt. Ook tijdens eerder genoemde conferentie over de toetsing was weliswaar bij de inleiders de overheersende teneur dat getoetst moet worden wat geleerd en getoetst kán worden: aangeleerde kennis en vaardigheden en niét een leeshouding of andere attitude de literatuur betreffende; het ontbreken van een geschikt toetsinstrument noopte tot deze stellingname. Maar een tweederde meerderheid van de docenten vond toch dat de toetsing "ook de processen die een lezer doormaakt tot hun recht (dient) te laten komen en niet alleen het eindprodukt".

Bijna allen waren van mening dat "literatuuronderwijs zal verschralen indien toetsing op objectief afvraagbare kennis wordt gericht". En met de rapportage van de leeservaringen door de leerlingen als onderdeel van de les was vrijwel iedereen het eens.

Blijkens onderzoeken van Joppen (1978) en Thijssen (1985) liep er een scheidslijn dwars door de docententeams. Aan de ene kant waren er volgens hun onderzoek, let wel: gehouden in of vóór 1980, degenen die aan de cultuuroverdracht vasthielden, aan een min of meer constant pakket literaire teksten die analytisch benaderd werden, gevolgd door toetsing aan de hand van de lijst. Aan de andere zijde van de scheidslijn bevonden zich degenen die zulk een aanpak als heilloos hebben ervaren en met de doelstellingen zelfontplooiing, maatschappelijke bewustmaking of leesplezier voor ogen zeiden vooral leerlinggericht te willen werken.

De nu ontstane paradox dwingt haast tot de bezinning hoe cultuuroverdracht zo te verzorgen dat het leesplezier behouden blijft. In dat geval zouden de huidige docenten zich het best op hun gemak voelen.

3. Literatuuronderwijs is kunstonderwijs.

Onze samenleving kijkt de laatste vijf, zes jaar beslist anders tegen kunst in het algemeen en ook literatuur aan dan in de periode daarvoor, waarin bovenbeschreven zwartwit tegenstelling - die in feite vanaf J.H. van den Bosch heeft geleefd - sterk tot ontwikkeling kwam. Het lijkt mij dat het onderwijs daarop wil reageren en dat het de bakens wil verzetten.

De in de jaren zeventig veelvuldig beleden opvatting dat literatuuronderwijs zomaar een vorm van leesonderwijs is, heeft het niet uit het slop gehaald. Bij een zo gering aantal uren als thans in de vreemde talen en bij Nederlands overschiet voor aandacht voor literatuur en kunst, en bij de bedreiging van alle vormen van expressie in de basisvorming, moet het onderwijsveld één verdedigingslinie overhouden, dat van het mansgat van de literatuur. Ik denk dat literatuuronderwijs maatschappelijk alleen aan prestige wint als het de literatuur *als kunst* centraal stelt. Televisieseries, films, massalectuur etcetera kunnen onverkort tot het gebied van het literatuuronderwijs behoren, maar wij zullen leerlingen wel meer dan thans gebeurt moeten leren hoe het één van het ander te onderscheiden, en tegelijk zichtbaar blijven maken wat een tekst voor de leerling zelf kan betekenen en in hoeverre diens eigen leven zich in een tekst weerspiegelt. Dat zijn dus twee doelen die wij ons stellen.

Zo is literatuuronderwijs kunstonderwijs overeenkomstig het communicatiemodel van Berlo, onderwijs dat zich zowel met de maker van het kunstwerk, dat kunstwerk zelf alsook de ontvanger ervan bezighoudt, en dat deze drie in hun onderlinge relatie wil beschouwen vanuit het gezichtspunt van de leerling.

Daaraan ontleent het zijn maatschappelijke relevantie, zowel in de eventuele basisvorming als in de bovenbouw.

4. Wat is leerlinggerichtheid volgens literatuurdocenten?

Er zijn nogal wat scholingsconcepten vanwaaruit men het begrip "leerlinggerichtheid" zou kunnen definiëren. *Cultuuroverdracht* heeft, sterker nog dan het ook wel gebruikte begrip *culturele vorming*, het impact van het selectieve scholingsmodel zoals door Standaert en Troch (1980) afgezet tegen het adaptieve model, waarbij de leerling geacht wordt de leerstof te recipiëren zoals alle andere leerlingen doen en op de kwaliteit van zijn receptie geselecteerd te worden. Binnen een ander model - dat van Hegger (1984) - valt cultuuroverdracht bijna naadloos samen met acculturatie: de leerling wordt, zoals Imelman het formuleert en anderen het misschien wat al te gretig overnemen, ingeleid in betekenissen. Die staan vast en daar leer je van. Een derde mode van scholingsconcepten, beschreven door de SLO, zou cultuur-overdracht onderbrengen in het wetenschapsgerichte model, dat afgezonderd wordt van een maatschappijgericht, een bestaans-gericht en een leerlinggericht model.

Vat men cultuuroverdracht in deze voor de hand liggende betekenis op, dan is er sedert de jaren '60 niets veranderd, zijn alle aansporingen en verzuchtingen in Moer en Levende Talen vergeefs geweest en zal het ach en wee geroep in lerarenkamers over ongemotiveerde leerlingen in verhevigde mate blijven klinken. Beter lijkt het mij vanuit de praktijk te bekijken of er cultuuroverdracht plaats kan vinden die de leerling ziet zitten en daarbij mag U deze uitdrukking drievoudig uitleggen: 1) de cultuur wordt overgedragen met respect voor de leerling en diens behoeften en interessen, 2) de leraar die dit doet kent zijn leerlingen individueel en weet wat hij hun kan aanbevelen, en 3) - maak van "die" even lijdend voorwerp - de leerling voelt zich bij dergelijke cultuuroverdracht thuis.

Wat leerlinggerichtheid betreft, wil ik daarbij verder uitgaan van een concept, gebaseerd op de praktijk van een zestal docenten Nederlands, Frans, Duits en Engels, dat bewust "leerlinggericht" wil werken. Ik laat heel veel details weg en beperk mij tot hun voornaamste ervaringen en opvattingen, waaruit ik het volgende profiel van "de leerlinggerichte docent anno 1988" samenstel.

De "leerlinggerichte" docent anno 1988 koestert enerzijds het beginsel van de ontplooiing van het individu, persoonlijke verantwoordelijkheid en keuzevrijheid, maar erkent anderzijds dat overdracht van kennis (= cultuur = literatuur), vaardigheid en attitude niet goed lukt zonder voorgestructureerde leerplannen. Het betekent dat ook bij literatuuronderwijs waarderingen voor goed, minder goed en slecht te geven zijn en dat aan selectie niet te ontkomen valt.

De "leerlinggerichte" docent anno 1988 vindt de ontwikkeling van veranderingsbereidheid belangrijk. Hij wil dat de leerling als

totaal individu wordt aangesproken. Gevoel en verstand dienen gelijkelijk tot hun recht te komen, zeker in het literatuur-onderwijs. De leerstof, ontleend aan de literatuurwetenschap, lijkt voor hem weer belangrijker geworden.

De "leerlinggerichte" docent anno 1988 tracht de doelstellingen cultuuroverdracht en esthetische vorming meer dan tot voor kort het geval was te combineren met de doelstelling individuele ontplooiing. Hij vindt de ontwikkeling van sociaal-affectieve vaardigheden even belangrijk als het in onderwijs als vanzelf-sprekend bijbrengen van cognitieve kwaliteiten.

5. Leerlinggericht literatuuronderwijs = leerlinggericht kunst-onderwijs.

In het hiernavolgende wil ik een voorbeeld geven van lessen cultuuroverdracht, gegeven op een wijze die volgens boven-beschreven profilering "leerlinggericht" genoemd kan worden. Ik ben daarmee in aanraking gekomen tijdens mijn verblijf in de Verenigde Staten en wel in New York.

De lessen hebben als gemeenschappelijk element dat het literatuuronderwijs duidelijk beschouwd wordt als kunstonderwijs.

5.1. Een procedure voor de lectuur en verwerking van Romeo and Juliet.

Harold Vine leerde in het collegejaar 1986-1987 zijn studenten moedertaalonderwijs een procedure die hij zijn oud-leerlingen ook op High Schools liet gebruiken en waarover zij dan met hem als supervisor kwamen praten.

Ik zal de procedure eerst globaal schetsen en er dan nader op ingaan. Vine's "class" van de Graduate School of Education was van 18 maart tot 22 april 1987 met deze procedure bezig.
Ze moest vanuit de ervaringen met Shakespeare's stuk leiden tot een toepassing van de procedure op een door een student gekozen werk. Ik moet erbij zeggen: Harold Vine heeft de gewoonte heel veel op te schrijven. Ik ben nog nooit een docent tegengekomen wiens opdrachten zo perfect in elkaar zitten. Je zou zijn onderwijs daardoor bijzonder gestuurd kunnen noemen, maar het heeft in elke geval één grote charme: het is bijzonder duidelijk. En de perfecte wijze waarop de docent ermee omsprong heeft mij voor deze gestuurde procedure gewonnen.

5.2. Literair-theoretische uitgangspunten.

In het eerste college geeft hij een schets van het literair-theoretisch kader waarbinnen het projekt zich afspeelt.
Vine onderscheidt hier een viertal functies van literatuur waar je volgens hem bij het lezen van zo'n stuk als Romeo and Juliet mee te maken kunt krijgen:

1. *Literatuur als abstracte kennis.* Je let dan vooral op de ideeën in het werk, hoe dit gebruikt kan worden om opvattingen

binnen andere disciplines als filosofie, sociologie, psychologie, politicologie of godsdienst te illustreren. Je kunt literatuur gebruiken om een morele uitspraak te doen (bijvoorbeeld "Mending Wall" laat zien dat het verkeerd is om tussen mensen afscheidingen te bouwen) en een persoonlijk standpunt kracht bij te zetten (bijvoorbeeld "Walden Two" bewijst dat een utopische samenleving kan bestaan en de beste is voor iedereen).

2. *Literatuur als biografie en literatuurgeschiedenis*. Hier gaat het erom te begrijpen hoe het leven en de perioden van de schrijver zich verhouden tot de schepping van het literaire werk en te begrijpen hoe deze individuele tekst zich verhoudt tot andere teksten uit dezelfde periode en van hetzelfde genre en ten opzichte van teksten die eraan voorafgingen en op haar volgden. Op haar laagste niveau geeft deze literatuur als biografie de lezer een hoop feitjes en generaliseringen (bijvoorbeeld "Ze haatte mannen", "Hij was verslaafd aan drugs") die de lezer in de war kunnen brengen of ervoor zorgen dat hij het literaire werk vanuit een bijziend perspectief gaat bekijken. Zo waarschuwt hij ook voor de gevaren van de literatuurhistorie, die lezers teksten laat lezen vanuit een opgedrongen perspectief.

3. *Literatuur als een artistiek object*. In dit geval let je vooral op het werk zelf, hoe het in elkaar zit, wat de elementen ervan zijn en hoe die samenhangen, hoe je de tekst kunt deconstrueren om vast te stellen dat er niet sprake is van één heldere bedoeling, maar van een veelvoud aan betekenissen. Ook dat kan weer op het niveau van de direkte vraag: "Er zijn drie voorbeelden van beeldspraak, twee van personificatie, en één van metonymia in de tekst. Wijs ze aan", "Van welk gezichtspunt uit is het verhaal verteld?", "Hoe zit het rijmschema in elkaar?". Of je vraagt naar het genre waartoe de tekst behoort ("Is dit een fabel, een legende of een mythe?") of stelt algemene vragen als "Is dit geen mooi gedicht?". Als de lezer gevorderd is kan hij de tekst bekijken vanuit een reeks kritische perspectieven, structuralistisch, semiotisch, poststructuralistisch etcetera. Hij kan de voor- en nadelen van elk perspectief vaststellen en zijn eigen perspectief kiezen en verdedigen.

4. *Literatuur als esthetische ervaring*. Het voornaamste is hier de concrete, doorleefde ervaring die de lezer via de tekst stuurt en schept. Op het simpelste niveau betekent dit dat de lezer een tekst op afstand beleeft, op weinig details van de tekst let en ofwel de tekst dwingt op het Procrustes-bed van zijn al vaststaande geloof, ideeën en waarden (bijvoorbeeld "Romeo and Juliet gaat over zuivere ware liefde") ofwel de tekst in het vage laat en haar gebruikt als springplank om zijn eigen betrokkenheden te bespreken (in plaats van te proberen Romeo and Juliet te ervaren, besteden de lezers drie weken aan het praten over liefde, geboortebeperking en abortus). Op het niveau van de gevorderde is de lezer in staat zich thuis te voelen in het literaire werk, intens deel te nemen aan een brede verscheidenheid aan mensen, plaatsen, ideeën, gevoelens en waarden, verschillend van de zijne; de literaire ervaring te gebruiken om na te denken over zijn eigen ervaring, ideeën en waarden, en zo meer te begrijpen van zowel zichzelf als anderen.

5.3. Introductie van het thema via verfilming.

Vine liet om te beginnen zijn studenten Zeffirelli's verfilming van Romeo and Juliet zien. Hij was benieuwd of dat geen problemen zou geven, want de meeste leraren voelen daar weinig voor, omdat hun ervaring is dat de leerlingen het dan verder wel geloven. Achteraf, na analyse van de tekst, laten ze de film wel zien. Dat Vine's studenten het niet vervelend bleken te vinden om eerst de film te zien, dankte hij mijns inziens vooral aan de motiverende procedure die hij hanteerde.

Het ligt bijna voor de hand dat de leerlingen nu eerst het toneelstuk zelf gaan lezen. Zij krijgen nog in die eerste les de opdracht dit te doen en wel voor de tweede les, veertien dagen later. Deze leesopdracht (ik noem haar A) is gekoppeld aan een leesdagboek ("reading journal"), waaraan de leerlingen gedurende hun lectuur van het stuk moeten werken.

5.4. Eerste benadering: de leesopdracht.

Op een A4 wordt precies aangegeven wat ze te doen hebben bij deze lezing:

Zoek een rustige plek op en lees de tekst hardop. Vermijd de aantekeningen, kijk niet naar het notenapparaat, de uitleg en dergelijke. Het gaat niet om een kritische analyse, maar om het *doorleven* van de tekst. "Dare to realize that *you can* understand Shakespeare without having to rely on text notes and critical commentary".

Schrijf zoveel en zo vaak je wil. Wil je na elk tafereel of paar scènes schrijven, doe dat. Prefereer je na elk bedrijf of paar bedrijven te schrijven, ook goed. Mocht je het stuk zó door willen lezen en pas daarna reageren, prima. "Do whatever suits you best".

Voel je vrij om ook eens iets ongewoons op te schrijven, bijvoorbeeld een dialoog met één van de personages, of een gesprek met Shakespeare, een discussie met verschillende aspecten van je eigen persoonlijkheid. Je kunt je ook concentreren op één of twee gebeurtenissen in het stuk om die in je verbeelding en op papier te herscheppen. En misschien wil je wel nagaan hoe je gevoelens en gedachten zijn bij het lezen van het stuk. Eén of vele van deze benaderingen is mogelijk.

Zo biedt Vine zijn studenten en passant allerlei interessante keuzen aan en hij eindigt dan heel precies: "Schrijf tenslotte vijf vragen op over dingen in het stuk waarop je geen antwoord weet en de antwoorden waarin de tekst ten dele voorziet" en: "Produceer tenslotte tenminste zeven pagina's dubbelgespatieerde getypte tekst. (Als je met de pen schrijft, zul je al gauw 20 bladzijden nodig hebbem). Beschrijf slechts één kant van elk vel papier. Breng twee kopieën van je leesdagboek mee naar de les om op 1 april te delen en in te leveren".

Wat deed de docent met de vragen van de studenten, wat met de leesdagboeken zelf? De leesdagboeken bleken als basis te dienen voor een klassegesprek over de voornaamste elementen van het

stuk. Eerst vroeg hij hen in de les om kort die elementen op te schrijven. Daarna begon een uitvoerig gesprek onder leiding van een docent, die geestig is, weet waarover hij het heeft en tegen wie hij het heeft. Vine staat dicht bij zijn studenten, maar er worden geen zachte woorden gesproken. Slaat iemand onzin uit, da krijgt hij dat ook te horen, van de docent of van zijn mede-studenten, want die hebben de methode van hun leraar overgenomen om elkaar tot uitspraken te dwingen.

Zelf heeft Vine zich op de les geprepareerd door een outline van het stuk te schrijven. Als de discussie achter de rug is geeft hij al zijn studenten een exemplaar van die outline.

5.5. De interviewopdracht (alleen voor opleiding van belang).

Als huiswerk krijgen de studenten de opdracht (b) om in de volgende week de eigen stagedocent te interviewen over het geven van literatuuronderwijs. Voor dit "Report from the Field" moeten zij gebruik maken van een voorgestructureerde vragenlijst, samengesteld door de docent, maar ze mogen er eigen vragen aan toevoegen, kunnen de volgorde van de vragen veranderen. Het doel van de interviewing is "to enable us to know how a wide range of experienced teachers go about 'teaching' literature", en daarom wil Harold Vine dat de antwoorden vergelijkbaar zijn.

Het is een prachtige lijst met vragen over de twee of drie literaire werken (verhalen, gedichten) die bij alle leerlingen blijken aan te slaan (*To Kill a Mockinbird* wordt genoemd, en ook *The Outsiders* van S.E.Hinton, *Of Mice and Men, Clothe the Naked* van Doroth Parker, *Chrysanthemums* van Steinbeck en Capote's *In Cold Blood*); hoe de geïnterviewde zijn leerlingen motiveert; hoe hij zelf een langer werk - een roman, een toneelstuk - onderwijst en daar vooral gaat het interview dan verder op in.
Twee onderwerpen tot slot: Wat zijn de algemene doelstellingen voor literatuuronderwijs van de betrokken docent en hoe streeft hij ernaar zijn leerling tot "Life-Long Readers" te maken?

5.6. Tweede benadering: het spelen van de plot.

De derde les begint met het spelen van de "plot of the play". Dramatiserend en improviserend lopen de studenten zonder hun tekst te raadplegen in verschillende groepjes door de plot heen. Zij hebben blijkbaar gelegenheid gehad om met elkaar te beslissen aan welke punten of scènes ze de plot zouden ophangen. Het duurt alles bijeen, met 22 studenten, niet langer dan 25 minuten. Deze excercitie vinden ze "exciting", heel plezierig omdat iedereen mee kon doen en het kennelijk graag goed deed, omdat je op deze manier bemoedigd wordt om het stuk eens heel goed te gaan bekijken, omdat je op deze wijze de narratieve lijn in het stuk beter onthoudt dan door een samenvatting vooraf van de leraar.

Vine zegt mij dat hij deze manier van werken aan de Oxford University in Engeland leerde. Dit spel heeft de bedoeling alle spontane reacties op het stuk van de leerlingen een kans te geven en van meetaf aan de grote lijn te stellen boven het detail.

Dat is nuttig want hierna komen inderdaad naast wat algemenere ook detailvragen aan de orde.

5.7. Derde benadering: door middel van zelfgeformuleerde vragen.

Daarna worden de vragen over Romeo and Juliet gebruikt die elke student zich tijdens de lectuur (opdracht A) gesteld heeft. Vine noemt dit een "Door de leraar gestuurde, chronologische analyse van de tekst op basis van door de leerlingen gestelde vragen en groepsdiscussies gebaseerd op het lezen van de hele tekst".
De docent heeft zich weer uitgesloofd in de voorbereiding. Hij tikte alle vragen uit en ordende ze naar onderwerp:

Over de vete tussen de Capulets en de Montagues, 2 vragen
(Veel gevraagd: "Wat is de reden voor de vete tussen de beide families en wanneer begon die?")

Over de Capulets, 5 vragen
(Ook veel gevraagd: "Waarom besluit Capulet plotseling na Tybalts dood Julia te laten trouwen met Paris, terwijl hij deze tevoren had afgewezen?")

Over de Montagues, 1 vraag
(Aardig: "Waarom hebben de Montagues zo'n kleine rol in het stuk? En waarom heeft Romeo zo weinig met hen te maken?")

Over Rosaline, 2 vragen
Over Paris, 3 vragen
Over de zuster, 4 vragen
Over Mercutio, 2 vragen
Over Broeder Laurence, 8 vragen
(Vraag: "Hoe kon Friar Laurence zo gemakkelijk het huwelijk van Romeo en Julia accepteren terwijl hij zo weinig van hen wist?")

Over Romeo, 10 vragen
(Vraag: "Was het typisch voor Romeo dat hij zo enorm verliefd werd op veel andere vrouwen?")
En: "Shakespeare was een toneelschrijver die schreef over de man uit de Renaissance. Past de figuur van Romeo in het traditionele manbeeld van de Renaissance? Geef voorbeelden uit het stuk om je mening te onderbouwen")

Over Juliet, 3 vragen
Over Romeo en Juliet, 7 vragen
(Vraag: "Welk bewijs hebben we dat de liefde van Romeo en Julia voor elkaar meer dan oppervlakkig was?")

Over liefde, 2 vragen
Over het lot, 7 vragen
Over de afloop, 7 vragen
Over de tragedie, 1 vraag
Over de beeldspraak, 2 vragen
Over de humor, 1 vraag
Over van alles wat, 4 vragen
Over Shakespeare, 4 vragen

Vine leerde zijn studenten tegelijkertijd twee dingen: ten eerste dat je op deze wijze als leerling zelf de antwoorden op de vragen in de hand hebt en derhalve veel betrokkener raakt dan wanneer je alleen maar zit te luisteren naar je docent, ten tweede dat zij als docent bepaalde typen vragen konden stellen.

Met dit tweede leermoment was hij al eerder begonnen, aan de hand van een short story. In *Richtlijnen voor het schrijven van vragen om lezers in staat te stellen hun begrip van een literair werk te vergroten* had hij aangegeven hoe zij over vragen moesten brainstormen, vervolgens groeperen als 1) specifieke detail-vragen, 2) extratextuele vragen, zoals vragen naar persoonlijke ervaring, mening en speculatie, en 3) inferentiële vragen. Het zijn de laatste vragen die het werk zelf betreffen.

Het brainstormen over vragen houdt in dat de docent alert is op de werkelijke vragen die achter opmerkingen steken. Als een leerling zegt: "De schrijver zou niet zo veel points of view hebben moeten gebruiken" ligt daar impliciet de vraag achter: "Welke redenen zou je kunnen bedenken waarom de schrijver deze vier verschillende points of view gebruikte?" of "Hoe beïnvloedde ieder van deze vier verschillende points of view jouw beleving van het verhaal?"

Vine rondde dit stukje lerarenopleiding af door vervolgens de lijst vragen van de studenten te laten vergelijken met de vragen die leerlingen van de High School omtrent hetzelfde toneelstuk hadden gesteld. Overigens bepleitte hij nadrukkelijk inperking van het aantal vragen. De meeste docenten zijn geneigd bij een leestekst veel te veel vragen te stellen. Zorg voor een paar goede, liefst open einde-vragen en je bereikt veel meer.

5.8. Vierde benadering: verwerking door herschepping.

Een heel boeiende activiteit is daarna wat Vine noemt "Going One Step Beyond the Narrative. Through Recreations (or How to Closely Analyze a Text while Preserving a Lived-through Experience)". Hier laat hij zijn studenten kiezen uit twee mogelijkheden, elk weer onderverdeeld in een aantal suggesties.

5.8.1. De eerste is: Schrijven vanuit één rol.
Vine noemt drie manieren:
1) Schrijf het dagboek dat een door jou op zijn verschijnen en uitspraken gevolgd personage aanlegde over de gebeurtenissen en ervaringen in het toneelstuk. De opdracht geeft tot op de regel nauwkeurig aan welke versregels betrokken moeten worden bij de terugblik van de betrokkene. Men kan kiezen uit Benvolio's diary en Friar Laurence's diary. Vine beschouwt het als één van de krachtigste en betrouwbare ervaringen van een literair werk, wanneer men dit ziet door de ogen van één der personages.
2) Interview zelf over hun graf heen Julia of Romeo, maar pas als je met aandacht alle regels hebt bekeken waar de betrokkene in voorkomt, sprekend of luisterend.
3) Laat één van de personages een ander interviewen. De Vorst lijkt hier de meest geschikte om na te gaan waarom Capulet en Montague handelden zoals zij door het stuk heen deden. Steeds worden aanwijzingen gegeven in déze geest: "Bestudeer zorgvuldig alle regels van Montague en de regels eromheen als hij het gevecht en de Vorst tegemoet gaat (I:i); Benvolio ontmoet (I:i); als hij hoort van Tybalt's dood en Romeo's verbanning (III:i); en als hij leert van de uiteindelijke afloop en verzoend raakt met

Capulet (V:iii). Bedenk dan een onderhoud tussen de Vorst en de oude Montague, waarin de Vorst heel precies probeert te weten te komen wat Montague deed, dacht en voelde gedurende het stuk; waarom hij deed wat hij deed; en wat hij nu denkt en voelt over het leven dat hij heeft geleefd en de beslissingen die hij heeft gemaakt. Zet dat onderhoud op papier".

5.8.2. De tweede mogelijkheid is: het stuk transformeren in een gedicht.
Hogere literatuurles wordt het volgende voorstel. Herlees het toneelstuk zorgvuldig en noteer alle beelden die gebruikt worden en het soort patronen van beeldspraak die je kunt onderscheiden. Transformeer daarna het stuk in een gedicht, waarbij je Shakespeare's beelden gebruikt om in gedestilleerde vorm een essentie van het stuk te vatten.

Een voorbeeld daarvan, gemaakt door een studente. Het eerste geeft in "prewriting notes" te zien op welke beelden de schrijfster gestoten is. Ik geef het begin van haar twee bladzijden tellende lijst:

"the sun
  light/dark contrast
  way of telling time
the moon
stars
  as the light of night
  as directors of fate"

Daarvan is in haar 64 versregels tellende gedicht bijvoorbeeld deze passage terug te vinden:
"Love and hatred, night and day, sun and stars,
All are somehow oddly twisted round.
For Juliet, bethinking of her Romeo, the night becomes
Suffused with light, for to her eyes the beauty of her lover
Makes the night like day".

5.8.3. Verwerking door voordracht.
Naast herschrijven kan er ook mondeling iets goed worden gedaan met het stuk. Door bijzondere aandacht te schenken aan de clauzen van een bepaalde figuur - je kunt ze van buiten leren, maar vooral is het van belang de verbinding tussen de verschillende clauzen te leggen zodat je het denken en voelen begint te begrijpen dat onder deze woorden ligt - treedt er ook verdieping van de tekstverwerking op.
Ook hier laat Vine zijn studenten niet in het vage. Hij geeft precies de stappen aan die men moet zetten om zich zo'n rolgedeelte eigen te maken en hij noemt negen fragmenten, elk van 30-45 regels, die hem heel bruikbaar lijken voor dit doel.

5.9. Slotopdracht.

Tenslotte rondt Vine zo'n project af met een soort tombola van mogelijke verwerkingsvormen, 15 in totaal, waaruit gekozen kan worden. Bijvoorbeeld: Probeer het hele stuk, al couperend, tot eenvijfde van de omvang terug te brengen. Je mag er verhalende

tussenteksten bij maken, zodat een hoorspel ontstaat van 20 tot 25 minuten, voor de bedrijven I, II, III en IV elk 5 minuten. Je kunt dan overtuigend laten zien dat deze wijze van selecteren van de tekst in feite heel dicht staat bij de selectieprocessen die in de evaluerende literatuurwetenschappen aan de orde zijn.

5.10. Overgang naar nieuw werk (alleen voor opleiding van belang).

Nauwelijks is dit achter de rug of Harold Vine gaat na of zijn studenten, behalve dat ze van *Romeo and Juliet* hebben genoten en geleerd, ook in didactisch opzicht hebben verstaan wat hij bedoelde. Hij laat studenten, verdeeld in vier groepen, onmiddellijk voor het volgende college aan de samenstelling van "resource units" werken voor vier verschillende verhalen, op soortgelijke wijze als hij zelf voor *Romeo and Juliet* heeft gedaan. En ook die taak is in een juweel van een opdracht vastgelegd, concreet, helder, bemoedigend, literatuur, leraar en leerling ten volle dienend, zoals Imelman het alleen maar in zijn dromen gerealiseerd kan zien.

Literatuur.

Joppen, R., Het literatuuronderwijs op het Boschveldcollege. Ervaringen van docenten, hun leerlingen en oud-leerlingen. Een vakdidactische analyse. Doct.Scr.Nijmegen 1978.

Hegger, W.J., Scholingsconcepten. In: School 10 (1984), p.7-10.

Standaert, R., F.Troch, Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek, Leuven, 1980.

Thijssen, M., Het literatuuronderwijs in reguliere dagscholen voor HAVO en VWO. diss. Katholieke Universiteit Nijmegen, 1985.

Thissen, J., Ervaringen en problemen van leraren in het literatuuronderwijs in België en Nederland (voorlopige titel), Nederlandse Taalunie, Voorzetreeks, 1988.