

KATERNEN KUNSTEDUCATIE

SCHRIJVEN LEREN

AMBACHT, VORMING OF KUNST

Samenstelling
ARDI ROELOFS

LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie
Utrecht 1994

**CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE
BIBLIOTHEEK, DEN HAAG**

Schrijven

Schrijven leren : ambacht, vorming of kunst / Ardi Roelofs (samenst.). - Utrecht : LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. - (Katernen Kunsteducatie, ISSN 0927-1686 ; 4)

Met lit.opg.

Trefw.: schrijfonderwijs ; didactiek / kunstonderwijs / literaire vorming.

ISBN 90 6997 054 6

© LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, Utrecht 1994

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of anderszins, of worden opgeslagen in een elektronisch bestand, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

05

Redactioneel

07 ardi roelofs

SCHRIJVEN LEREN: AMBACHT, VORMING OF KUNST

Het schrijven in groepen

20 carla bogaards

Leswater

21 ron mcfarland

EEN APOLOGIE VOOR CREATIVE WRITING

Ontwikkelingen in de Verenigde Staten

31 jan eijkelboom

Het moet allemaal uit jezelf komen

32 rein bloem

SCHRIJVEN BEGINT WAAR TAAL NOG MOET KOMEN

Over de zoektocht van de schrijver

43 willem van toorn

Schrijven leren

44 dana constandse

DE DIDACTIEK VAN HET LITERAIR SCHRIJVEN BESTAAT NIET

Het onderkennen van leerstijlen

53 chris keulemans

Als een katapult

54 arie van den berg

DE VOGEL UIT DE STEEN BEVRIJD

Literaire schrijfpoddrachten in de praktijk

60 joke linders

Aanleg en liefde voor het woord

61 roos hoogedoorn

LEF EN LOF HEEFT DE SCHRIJVER NODIG

Over de praktijk van lesgeven in literair schrijven

67 susanne van lohuizen

Blotleggen en ontwikkelen

68 nick rogers

LITERAIR SCHRIJVEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Ontwikkelingen in Groot-Brittannië

76 henk romijn meijer

Creative writing

77 pieter quelle

SCHRIJVERS GEVEN LES IN SCHRIJVEN OP SCHOLEN

Interview met Nancy Larson Shapiro, directeur van het Teachers & Writers Collaborative in New York

83 anil ramdas

De metafoor moet 'kloppen'

84 cisca hoogkamp

HET GEHEUGEN ALS SPEELTUIN

Een verslag van de werkgroep van Nirav Christophe

89 beatrijs nolet

DE ZOEKTOCHT BINNEN HET SCHRIJFPROCES

92 mariet lems

DOOR TE ONDERSCHIEDEN EEN PLAATS IN HET GEHEEL

96

Bibliografie

98

Instellingen

REDACTIONEEL

Vanaf 1991 heeft het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie een aantal Salondagen georganiseerd: ontmoetingsdagen waarop wetenschappers, beleidsmensen en docenten kennis en ervaring konden uitwisselen en elkaar konden stimuleren in de ontwikkeling van buitenschoolse literaire educatie. Literaire educatie of literaire vorming is de term voor kunsteducatie in taal en literatuur: lezen, taalexpressie, taaldrukken, literatuurbeschouwing, schrijven van gedichten, verhalen en drama. Onderdelen als literatuurbeschouwing vormen in het onderwijs al een lange traditie, maar buiten de scholen is literaire educatie een betrekkelijk nieuw en snel groeiend verschijnsel.

De Salondag van het najaar 1993 was gewijd aan de didactiek van literair schrijven en is de directe aanleiding geweest voor deze publikatie in de reeks Katernen Kunsteducatie. Door in deze uitgave een overzicht te geven van de stand van zaken, willen wij de ontwikkeling markeren en stimuleren.

De samenstelling van dit katern was in handen van Ardi Roelofs, die ook de Salondagen organiseerde. Auteurs uit allerlei hoeken laten zich in uiteenlopende vorm uit over de didactiek van literair schrijven, waardoor een caleidoscopisch karakter is ontstaan. Behalve dat dit juist heel aardig is in een uitgave over de schrijfkunst, is het ook tekenend voor het stadium waarin de theorievorming over literatuureducatie in Nederland verkeert. Er zijn vele aanzetten, waarbij men worstelt met fundamentele vragen als wat nu eigenlijk te leren is in literair schrijven en welke methoden daarvoor geëigend zijn. Men refereert daarbij vooral aan de eigen praktijkervaring: over de didactiek van literair schrijven is immers nauwelijks theoretische literatuur voorhanden. Hooguit als men de Engelstalige publikaties erbij betreft - wat hier dan ook gedaan wordt.

Overigens zijn bij de kunstvakken die wèl boekenkasten vol didactiek en methodiek beschikbaar hebben de wezenlijke probleemstellingen nauwelijks afwijkend. De collega's van de andere kunstvakken zullen veel herkennen in de hier geschetste dilemma's en oplossingen; nu echter in al hun frisheid en naaktheid, nog zonder de aankleding van talloze theoretische verwijzingen. Het gegeven dat een strak, lineair verhaal slecht mogelijk is op dit moment (en wellicht onwenselijk ook voor de toekomst), betekent dat de basisstructuur van deze uitgave en de positie van de diverse bijdragen niet ogenblikkelijk zijn af te lezen.

Globaal genomen begint deze uitgave met meer theoretisch georiënteerde

artikelen, gevolgd door praktijkbeschrijvingen. Tussendoor verspreid zijn korte commentaren van schrijvers opgenomen. De uitgebreide inleiding van de samensteller functioneert hier als een ankerstuk waarin alles op zijn plaats valt. De redactie adviseert u dan ook om te doen wat een lezer betaamt: gewoon bij het begin beginnen.

Jan Ensink, hoofdredacteur

SCHRIJVEN LEREN: AMBACHT, VORMING OF KUNST

HET SCHRIJVEN IN GROEPEN

ARDI ROELOFS

“Als ik schrijf, leef ik innerlijk. Door die prijs (AKO Literatuur Prijs 1991, AR) kwam ik in het uiterlijke leven. Voor mij is schrijven: alleen in je kamer zijn. Wat je opschrijft blijft intiem. Zuidland heb ik in het geheim geschreven. Een paar mensen wisten ervan. Ik vind zelfs de aanschaf van een boek een intieme handeling. Ik koop geen boeken, ik koop een geliefd boek van een geliefde schrijver in een geliefde winkel. Ik wil er alleen over praten met goede verstanders.”

P.F. Thomése in: Vrij Nederland, 30 oktober 1993.

Sinds een paar jaar groeit het aantal cursussen voor literair schrijven. Ze hebben één ding gemeen, of ze nu gegeven worden in een centrum voor kunstzinnige vorming, in een literair café of aan een kunstvakopleiding: de mythe van het schrijverschap wordt blootgelegd.

Uit het isolement De schrijver is uit het isolement van de tochtige zolderkamer gehaald en in een groep terechtgekomen. De deelnemer wordt vanaf de eerste bijeenkomst als schrijver erkend: iedere schrijver wordt immers aangesproken op het eigen schrijven. De schrijver heeft niet langer te maken met alleen talent en genialiteit en andere wapens die niet te koop zijn. Hij kan zich nu ambachtelijke vaardigheden en contacten in het publicerende circuit verwerven. De schrijver hoeft niet langer onder een boom te gaan zitten wachten op inspiratie: de docent en de groepsbijeenkomsten stimuleren hem te schrijven. De schrijver heeft zijn eerste lezers in zijn adressenboekje staan. Op elk geschrift kan hij direct reacties vragen.

Schrijfcursussen suggereren alleen al door hun naam dat schrijven te leren is. En juist dat 'te leren' roept de vraag op of je je het schrijvend kunstenaarschap wel eigen kunt maken via cursussen of een opleiding. Voor de andere kunstvakken is de vraag al veel eerder beantwoord. Je gaat naar de toneelschool, het conservatorium, de dans- of de kunstacademie. Als je dan talent meebrengt, doorzettingsvermogen en geluk hebt en eventueel veel geld of stevige ellebogen, dan zal je kunstenaarschap erkenning vinden bij een publiek van jou onbekenden. Een kunstvakdiploma is geen abonnement op erkenning, het geeft een zekere kwaliteitsgarantie aan.

Voor het schrijverschap was zo'n opleidingsmogelijkheid er eenvoudig niet. De afgelopen tien jaar is de Schrijversvakschool 't Colofon in Amsterdam uitgegroeid tot een redelijk bekende opleiding. Erkend is ze niet; studenten volgen er particulier parttime onderwijs. Sinds 1992 heeft de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht een afdeling voor Dramaschrijven en Literaire Vorming. Het is een voltijdse hbo-opleiding van vier jaar, die in de eerste plaats drama-schrijvers opleidt maar zeker ook talent voor proza en poëzie begeleidt tot schrijverschap. Organisaties als het LOI, Teleac en Winstgevend Schrijven begeleiden bovendien nog met schriftelijk materiaal (en zeer verschillende beloftes) aspirant-schrijvers: per jaar een paar honderd. Schrijvers zijn tegenwoordig niet alleen meer van de straat maar ook van de school.

Literaire vorming De idee dat je schrijven kunt leren, dat schrijverschap te ontwikkelen is en dat literatuur tot produktiviteit kan inspireren, is sinds het midden van de jaren tachtig in kringen van de kunstzinnige vorming alweer bijna gewoon. Vóór die tijd werden taalexpressie- en schrijfactiviteiten beschouwd als inherent aan dramatische vorming. Eerst hebben schrijvers/docenten

gepleit voor een loskoppeling en verzelfstandiging van de letteren in de kunstzinnige vorming. Toen kwam het ministerie van WVC in zijn Erkenningenregeling tot deze overtuiging. In de *Letterennota* van 1988 spreekt de minister over literaire vorming. Rond die tijd ook begon Schrijversvakschool 't Colofon in Amsterdam haar opleiding. Door bezuinigingen moest het Instituut voor Taalexpressie van de Rijksuniversiteit Utrecht in diezelfde periode sluiten. Het einde van dit instituut betekende het einde van de mogelijkheid om aan een Nederlandse universiteit het bijvak taalexpressie te volgen. Dit einde en begin markeren de kentering in het denken van de jaren tachtig over literatuur en schrijven: expressie als spel met de taal evolueert tot ambacht, tot de kunst van de taal.

Min of meer sinds die tijd, eind jaren tachtig, is er bij steeds meer creativiteitscentra de inzet om ook literaire vorming te ontwikkelen als terrein van kunsteducatie naast de andere kunstvakken. Literaire vorming is meer dan schrijven. Ook literatuurbeschouwing, lezen, taaldrukken en vertellen zijn vakgebieden. De Landelijke Stichting Kwaliteitsbewaking Kunstzinnige Vorming en Amateuristische Kunstbeoefening heeft voor elk van deze gebieden kwaliteitseisen vastgelegd in haar Erkenningenregeling voor de creativiteitscentra.

In het amateurschrijfcircuit lijkt de scholingskant pas op dit moment aandacht te krijgen. Niet in de laatste plaats door de Stichting Lift in Amsterdam, die via kadercursussen en een Raamleerplan Schrijven haar achterban met andere denkwijzen, werkwijzen en kwaliteitsnormen probeert te stimuleren.¹ De Stichting Lift noemt haar achterban het tweede schrijverscircuit, naast het eerste (professionele) circuit. Opmerkelijk is dat daar veel geschreven en (in eigen beheer) gepubliceerd wordt, maar dat de idee om schrijfwergroepen te vormen, stuit op de mythe van het eenzame

schrijverschap. Een Raamleerplan Schrijven is voor grote delen van het amateurschrijfcircuit voorlopig toch nog een contradictio in terminis.

Visieontwikkeling Als je het huidige aanbod schrijfcursussen bekijkt, van creativiteitscentra en amateurorganisaties tot vakopleidingen, dan weerspiegelt zich daarin grofweg de visieontwikkeling op het vak: van vorming en ambacht naar kunst. Elke organisatie heeft een eigen signatuur, die meer of minder aansluit bij de tendens van vandaag. Zo beschouwd staat het vakgebied op een kruispunt: alle richtingen zijn te kiezen, de geschiedenis heeft oude paden bewaard en nieuwe paden aangelegd. Eind jaren zestig is er in het onderwijs ruim aandacht voor expressie. In het literatuuronderwijs wordt gewerkt met opdrachten taal-expressie. Cognitief leren wordt aangevuld met affectief leren. *Creatief schrijven* is een ander woord uit deze tijd, overgenomen uit de Verenigde Staten. Met terugwerkende kracht krijgt het de betekenis van een schrijfmethode waarin het stimuleren van de verbeelding en ideeontwikkeling het belangrijkste zijn. Spelletjes en werkvormen, vaak ontleend aan het dramaonderwijs, zetten aan tot ongecensureerd, fantasierijk schrijven. Alles is goed, het gaat immers om de persoonlijke uiting in taal. In de Verenigde Staten zet *creative writing* in die tijd door op universiteiten en high-schools. Een van de pioniers hier, Paul Dijkstra, reist naar zo'n universiteit en geeft de verworven informatie door in publikaties. Het *WARboek* dat hij met collega's schreef, is een klassieker geworden.² Dijkstra richt zich op geschreven taal. Anders dan Wanda Reumer. Zij opereert vanuit de toenmalige Akademie voor Expressie door Woord en Gebaar in Utrecht, waar ze taal en voordracht combineert. Taalexpressie is verbonden aan drama, en in het literatuuronderwijs is creatief schrijven beperkt tot schrijf-oefeningen

ningen in taalmethodes. Er is nog geen merkbare invloed op het denken over literair schrijven.

Taaldrukwerkplaatsen Midden jaren zeventig wordt in Amsterdam de eerste taaldrukwerkplaats opgericht. Wat begint in twee oude klaslokalen wordt al gauw een ontwikkeling waaraan de erkenning van literaire vorming schatplichtig is. Taal-drukkers sluiten aan bij het grondbeginsel van creatief schrijven: de persoonlijke verwoording. Ze hanteren tegelijkertijd een ander grondbeginsel: de persoonlijke verwoording van de eigen ervaring en concrete gebeurtenissen. Juist niet de fantasie, maar de waarneming van de alledaagse persoonlijke werkelijkheid is uitgangspunt en doel. Het ervaringsgericht leren van de jaren zeventig en het ervaringsgericht schrijven gaan hand in hand.

Net zoals het creatief schrijven van de jaren zestig heeft ook de taaldrukgedachte voorlopers en inspiraties van over de grenzen. Het ervaringsgericht schrijven is door taalwetenschappers als James Britton en Geert Koefoed eerder al humaan taalgebruik genoemd.³ In Frankrijk heeft Freinet een pedagogische opvatting ontwikkeld waarbij de drukpers en de persoonlijke taal van de kinderen het belangrijkste onderwijsmateriaal zijn. In Zuid-Amerika werkte Freire met deze ideeën vanuit een politieke overtuiging.

Zeventien jaar na de Amsterdamse taaldrukwerkplaats zijn er vijftien werkplaatsen bijgekomen plus vele publikaties over taaldrukken. Het handboek *Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven* is nog steeds een waardevol naslagwerk.⁴

Literair schrijven als ambacht De aandacht voor literair schrijven is aangewakkerd met de erkenning van de letteren als zelfstandig kunstvak. Taal en literatuur kunnen duidelijk niet langer verdedigd worden als

cultuurgoed dat in het onderwijs aan de wetten van drama en theater gehoorzaamt. Schrijven groeit in een eigen klimaat. Voor schrijven ontstaat een nieuwe markt. Willem Mooyman publiceert midden jaren tachtig *Als het gras groen was**. Het markeert de overgang van expressie en vorming naar ambacht.

Via ervaringsgericht schrijven loopt er een kronkelige weg van ervaringen beschreven in literatuur, naar autobiografieën, naar belangstelling voor het persoonlijke schrijfproces, naar werkwijzen van auteurs, tot en met het begeleiden van beginnende schrijvers. De tendens van de jaren negentig tekent zich af. Literair schrijven als ambacht van de kunst en de kunst van het ambacht, zoals **Arie van den Berg**** het omschrijft. De schrijfcursussen als kweekvijver voor alle soorten en maten schrijvers: voor de zalm in de vijver zal het kunst gaan opleveren. Ook een kweekvijver voor alle smaken docenten: hoewel het aantal schrijfcursussen groeit, is er geen docentenopleiding voor het vak literair schrijven. In 1991 start daarom de eerste post-hbo urgentie-opleiding Docent Schrijven. In 1994 start de tweede, georganiseerd door het LOKV in samenwerking met de Stichting Lift. De Hogeschool voor de Kunsten Utrecht zal met haar experimentele opleiding literaire vorming in 1995 voor het eerst een paar schrijvers kunnen afleveren die ook tot docent zijn opgeleid.

Net als de andere gekenschetste periodes laat ook deze tijd zich illustreren door een kenmerkende publikatie: *Leren Schrijven Leren**. Het boek is voortgekomen uit de eerste urgentie-opleiding Docent Schrijven, en breekt een lans voor het vakmanschap van de schrijfdocent (zie **Beatrijs Nolet** en **Mariet Lems**).

De erkenning van schrijven als zelfstandig kunstvak lijkt overigens nog door een tweede tendens beïnvloed te worden. De aandacht voor het boek, de schrijver en de lezer is de laatste jaren enorm. De constatering

vanuit het (voortgezet) onderwijs dat leerlingen zo weinig en zo slecht lezen, en de notie dat culturele rijkdom op deze manier niet tot wasdom kan komen, hebben gezorgd voor een stroom van publikaties en projecten in het kader van leesbevordering. De aandacht voor boek en lezer, de reflectieve kant, stimuleert wellicht de aandacht voor de lezer als schrijver en voor de schrijver als docent. Feit blijft, dat lezers die literatuur blijven lezen tot de sociaal-maatschappelijke bovenlaag horen. Literair houdt vooralsnog het stempel van elitair, en van een belastende schoolplicht.

* De met een asterisk aangeduide publikaties en auteurs staan vermeld in de bibliografie achterin dit katern.

** Van de personen van wie de naam vet is afgedrukt, zijn in dit katern bijdragen opgenomen.

Salondagen Ruim drie eeuwen na de eerste Literaire Salon (in 1667 in Parijs in de Salon Carré van het Louvre), leent het LOKV in 1991 het begrip salon voor een studiedag over schrijven: Salondag Stille Schrijvers. In de Republiek der Nederlanden werd de naam *salon* overigens nauwelijks gebruikt. Hier ontstond een eigen vorm die aansloot bij de traditie van de Rederijkerskamers: het literaire genootschap, zoals de Muiderkring rond P.C. Hoof (17e eeuw), of Felix Meritis in Amsterdam (bloeitijd 18e eeuw). Eigen aan de genootschappen was - en dat onderscheidt ze van de Franse salons - dat de leden uit een wat bredere laag van de bevolking kwamen. Een nieuwe elite, rijk geworden door de handel, had tijd gekregen om te lezen en geld om boeken aan te schaffen. Idealen en gezelligheid gingen er samen. En dat was ook het streven van het LOKV voor zijn studiedag over schrijven.

Op die eerste Salondag in 1991 in kasteel Groeneveld te Baarn was het centrale onder-

werp: voor welke doelgroepen worden cursussen en projecten literair schrijven gegeven? Een bescheiden aantal creativiteitscentra heeft een aanbod schrijfcursussen, zoals blijkt uit het onderzoek dat ik in aanvulling op dat van Anton Oskamp in 1991 uitvoerde voor het LOKV.⁵ Projecten literaire vorming zijn te vinden bij steunfuncties kunstzinnige vorming (waar kunstenaars/docenten via projecten en scholingen leerkrachten begeleiden in het lesgeven in een kunstvak). In datzelfde jaar verschijnt *Van idee tot verhaal** van Per Groen. Het is het eerste Nederlandse lesmethodeboek dat aansluit bij de praktijk van de schrijfcursussen in de creativiteitscentra. Vóór 1991 kwamen docenten en consulenten schrijven uit de kunstzinnige vorming slechts eenmaal bij elkaar op een studiedag in 1985 bij het Instituut voor Taalexpressie. Uit mijn onderzoek bleek dat er wel degelijk behoefte was aan meer deskundigheid en verbreding van de vakinhoud. De Salondag Stille Schrijvers is wat dat betreft een mijlpaal. Ook voor het LOKV: vanaf dat moment heeft het zijn eerste stafmedewerker literatuur.

Op de Salondag komen ervaringen en theorie bij elkaar. Met schrijvers, wetenschappers en docenten die hun visie en werkwijze in lezingen en werkgroepen aan de orde stellen. Er volgen nog twee Salondagen over schrijven: de vakontwikkeling blijkt door deze ontmoetingsdagen goed op gang te komen, en de uitwisseling met vakgenoten wordt als belangrijk en stimulerend ervaren. Salondag Schrijven 2 (Lokkende Genres) een jaar later, heeft als onderwerp in welke genres schrijfcursussen aangeboden (kunnen) worden. Wederom komen schrijvers, wetenschappers en docenten bij elkaar, dit keer om te praten over autobiografisch schrijven, reisverhalen en liedteksten schrijven en toneelschrijven. In steeds meer cursusprogramma's is deze inspiratie terug te vinden. De serie Salondagen is beëindigd met een dag over didactiek van literair schrijven.

Deze uitgave van Katernen Kunsteducatie is een direct voortvloeiend van de derde Salondag.

De cursisten Wie zijn eigenlijk die mensen die cursussen volgen? De centra voor kunstzinnige vorming lijken hun cursusbevolking te kennen: vaak vrouwen, met veel tijd en van zekere leeftijd. Althans, zo wordt er nogal eens over gepraat. De Schrijversschool van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam heeft dat begin 1993 eens echt laten onderzoeken.⁶ Uit dat publieksonderzoek blijkt dat bijna evenveel mannen als vrouwen aan de cursussen deelnemen. De meeste cursisten volgden een hoge opleiding (62,6%). En of ze veel tijd hebben: iets minder dan de helft van de cursisten heeft geen betaald werk, de andere helft dus wel. Met de beginnende grijze haren ligt het ook wat anders: 31,6% van de cursisten is tussen de 25 en 35 jaar; 28,8% tussen de 35 en 50.

Nou is Rotterdam niet exemplarisch: een grote stad in de Randstad, met een universiteit en hogescholen, en bovendien een schrijversschool die er al zo'n tien jaar is, trekt een ander publiek dan een cursuscentrum op de Veluwe. Maar toch: ook op andere plaatsen zijn cursisten actief die om iets anders komen dan hun vrijetijdsbesteding. Ze willen leren hun schrijven te verbeteren. Ze komen met hun teksten, en niet met zichzelf.

Beginnende schrijvers Cursist op een schrijversschool, student op een schrijfopleiding, kind op de basisschool, deelnemer op een vormingscentrum: we noemen ze allemaal beginnende schrijvers. Als begin van wat? Van het eerste verhaal op papier, van het eerste verhaal dat naar een tijdschrift gestuurd wordt, van het eerste boek dat uitgegeven is? Voor iedere docent is een beginnende schrijver iets anders. En niet alleen doordat hij werkt op een basisschool

of een bureau dat schrijfcursussen organiseert. Hoe een docent een beginnende schrijver omschrijft, heeft bovendien alles te maken met wat die docent voor zijn cursisten wil. Is voorlezen in de les genoeg? Of geeft hij les omdat zijn cursisten debuterende schrijvers moeten gaan worden? Hoe zit dat bij cursussen in andere kunstvakken? Welke theater- of keramiekdocent verwacht dat zijn cursist in de Stopera gaat optreden of op de Biennale exposeert?

En wat wil de cursist? Een leerling in het onderwijs krijgt een programma voorgeschoteld dat de docent inricht met zoveel mogelijk ruimte voor de leerling, en dat gebonden is aan eindtermen. Een cursist bij een creativiteitscentrum of een organisatie voor amateurkunst komt op die programma's af met een geheel eigen motivatie en ambitie. Die variëren van hobbyïsme en recreatie tot een uitwisseling met andere schrijvers, technische verdieping of een professionele gerichtheid. Een enkele cursist komt als voorbereiding op een beroepsopleiding, en ook de deelnemer die het schrijven als therapie gebruikt is niet helemaal een uitzondering. Wie een poosje de cursusrubriek in de kranten volgt, verzamelt een bonte rij deelnemers waarop de cursussen mikken: kinderen, studenten, jongeren, vrouwen, ouderen, mensen zonder werk, amateurschrijvers, therapiegroepen, allochtonen, personeel van een bedrijf, antroposofen, geloofsgenoten, reumapatiënten en publicerende schrijvers. Afhankelijk van het instituut dat de cursus verzorgt en de opvattingen van dat instituut en zijn docenten over schrijven, zullen de deelnemers zichzelf zien als beginnende schrijvers die gaan publiceren of niet. Beginnende schrijvers die graag willen publiceren en die dat niet lukt bij een gerenommeerde uitgeverij, hebben een schrale troost: slechts één procent van de manuscripten blijkt goed genoeg bevonden te worden voor een debuut.⁷

Cursusprogramma's Als je een cursus schrijven zoekt, of je wilt eens weten wat andere instituten doen op dit front, dan ben je in de Verenigde Staten beter af dan in Nederland. Daar is in 1967 de *Associated Writing Programs (AWP)* opgericht, en die geven de *AWP Official Guide of Writing Programs* uit.⁸ De gids is zo dik als het telefoonboek van Limburg, met diezelfde kleine letters. In de Verenigde Staten is sinds de jaren zestig creative writing een erkend onderdeel van letterenstudies, je kunt er zelfs een *Master Degree* in behalen (MFA: Master Degree of Fine Arts). Een literatuurstudie en het ontwikkelen van schrijverschap gaan er op vele plaatsen samen. In de AWP-gids zijn alle plaatsen te vinden waar deze combinatie wordt aangeboden. Daarnaast staan in de gids allerlei soorten schrijfcursussen en workshops overal in het land, en wordt vermeld door wie ze gegeven worden, welke schrijvers erbij betrokken zijn en wat de bedoeling ervan is. Schrijfcursussen zijn in de Verenigde Staten al sinds de jaren zestig een fenomeen. Creative writing is daar - anders dan hier - het verzamelbegrip voor het schrijven van proza, poëzie en drama.

In Nederland zou zo'n gids niet zo gedifferentieerd zijn om de doodeenvoudige reden dat we hier geen schrijfopleiding aan universiteiten kennen. Bovendien is het opzetten van schrijfcursussen hier in een veel priller stadium. We zouden een gids hebben met een omvang van de bloembollencatalogus van Piet Bakker uit Hillegom. We hebben wel het een en ander om erin op te nemen: behalve de al genoemde opleidingsmogelijkheden en het post-hbo onderwijs, kunnen we er het aanbod van de schrijversscholen in zetten en de cursusprogramma's bij creativiteitscentra, organisaties voor amateurschrijfkunst en vormingscentra. Als apart hoofdstuk kunnen we een lijst met schrijvers samenstellen die via Schrijvers School Samenleving op scholen en literatuurbejeen-

komsten korte schrijfworkshops geven, en ook nog een hoofdstuk toevoegen met schrijfwedstrijden van uitgeverijen en allereerste andere organisaties. Ook de vele schrijfprojecten voor het basisonderwijs vanuit de kunstzinnige vorming en de vakliteratuur mogen niet vergeten worden. Misschien komen we toch in de buurt van een Gouden Gids voor onze belangstellende cursist en organisator.

Stroom van kritiek De AWP geeft zes keer per jaar een krant uit, de *AWP Chronicle*.

Ook dit vakgerichte medium ontbreekt in Nederland. In de *AWP Chronicle* staan interviews met en essays van schrijvers/docenten. In de laatste edities wordt in elk artikel wel gerefereerd aan de stroom van kritiek op en bezwaren tegen de writing workshops. Met tegenargumenten en de kracht van de ervaring wordt die negatieve kritiek weersproken. Ook in andere Amerikaanse tijdschriften zoals *Written Communication* en *College English* is deze discussie gaande. **Ron**

McFarland schreef in *College English* als reactie op de stroom kritieken een apologie. Als ernstig gevaar van schrijfwerkgroepen noemen tegenstanders dat het een stroom van alleen maar brave, zouteloze, nietszeggende literatuur oplevert. Kafka had toch ook geen werkgroep nodig. En als hij wel in zo'n verband aan het schrijven was geweest, dan had de opinie van de groep hem zijn de fantasie schokkende *Verwandlung* niet in dank afgenomen, zelfs afgekeurd. Want, zo zeggen tegenstanders, in die schrijfwerkgroepen viert de middelmatigheid hoogtij, wordt elke tekst onderworpen aan een groepsnorm en wordt schrijven als individueel proces geëlimineerd.

Natuurlijk: een talentvolle schrijver komt er echt wel zonder wat voor schrijfopleiding dan ook. En of Marcel Möring de AKO-prijs ook gekregen zou hebben als hij schrijfcursist geweest zou zijn, is een niet te beantwoorden vraag. Hij is boven het maai-

veld uitgekomen door veel te lezen en vanaf zijn dertiende veel te schrijven. Zoals de dichter en criticus **Rein Bloem** zegt: daar begint het, met die wilskracht. Möring heeft de kunst bekeken, geoefend en er het zijne aan toegevoegd. Een opleiding is geen garantie; er zijn geen wetmatigheden in de praktijk van het kunstenaarschap. Geen opleiding helpt als je niet getalenteerd en gedreven bent. Een opleiding helpt alleen om het talent dat er wél is te begeleiden en te trainen in technieken en vaardigheden. Maar een enerverend tumultueus debat is stimulerend voor de aanscherping van de vakvisie, ook als de herrie van overzee aanwaait.

Kwaliteitsverbetering Nu is de universitaire *Creative Writing Workshop* in de Verenigde Staten nogal anders gericht dan de schrijfwerkgroep of -cursus in Nederland. Om te beginnen met de naam: creative writing betekent het schrijven van zowel proza als poëzie en drama. Het heeft dus een andere inhoud dan wat wij creatief schrijven noemen: een schrijfmethode waarin het stimuleren van de verbeelding en ideeontwikkeling het belangrijkste zijn. Creative writing staat voor een totaalprogramma van literair schrijven. Een ander verschil is dat literatuurstudies in ons land niet een dergelijk schrijfcurriculum hebben. En de schrijfopleidingen die we in Nederland wél hebben zijn geen onderdeel van een literatuurstudie. Inhoudelijk laten de Amerikaanse en Nederlandse schrijfwerkgroepen zich wel vergelijken. Ook hier kunnen deelnemers aan schrijfcursussen leren te verbeelden in woorden, krijgen ze technieken aangereikt, worden vaardigheden getraind en is de schrijfbegeleiding uiteindelijk gericht op de kwaliteitsverbetering van het schrijfprodukt. Cursussen met deze inslag worden met name georganiseerd door creativiteitscentra (die soms, zoals in Rotterdam en Utrecht, hun programma Schrijversschool noemen) en

door enkele instellingen voor amateurschrijfkunst. Soms kan een cursist een route doorlopen van beginnerscursus tot masterclass. Veel vaker zal hij een tijd lang bij dezelfde docent in dezelfde cursus blijven, omdat er eenvoudigweg niets anders is.

De schrijfcursussen richten zich zelden of nooit op het publiceren zelf. In Amerika verschijnen daarentegen schappen vol boeken over *Everything you always wanted to know about publishing*. Het organiseren van schrijfcursussen bij onze creativiteitscentra en amateurorganisaties is nog in zo'n pril stadium, dat begeleiding tot publiceren niet aan de orde is. Er wordt gestreefd naar een tekst die voor de lezer aangenaam is, en voor de schrijver in een zinvol en creatief proces tot stand komt. Zulke teksten zijn niet zondermeer hetzelfde als een publiceerbare tekst voor een uitgeverij. De cursussen en de begeleiding van Beoordelingsburo Script+ in Amsterdam en de Rotterdamse Schrijversschool zijn overigens een uitzondering. De schrijfcursist of student die boven het maaiveld uitkomt, wordt echter wel gestimuleerd om te werken aan publikaties. De korenbloemen in dit maaiveld kunnen door deze cursussen gedreven en goede amateurkunstenaars worden.

Democratisering Er lijkt in het Amerikaanse tumult een adder onder het gras te schuilen. In de *AWP Chronicle* van september 1992 schrijft Carolyn Forché, dichter en docent aan de George Mason Universiteit, over de democratisering van de literatuur ('an important democratization of the literary arts') door de writing workshop. Doordat steeds meer mensen toegang krijgen tot de mogelijkheid om te schrijven, nemen ook steeds meer mensen deel aan het lezen van literatuur. De spreiding van de literatuur en de vergroting van de cultuurdeelname zijn een breuk met de traditie dat schrijvers en vooral dichters met hun lezers behoren tot een bepaalde culturele groep. Volgens

Forché is dit voor literatoren en critici niet te verdragen.

De opvatting over kunsteducatie dat actieve deelname aan de kunsten (zoals schrijven) leidt tot een toenemende belangstelling voor professionele kunst (zoals het lezen), sluit aan bij de door Forché gesignaleerde tendens van democratisering. De schrijfwerkgroep is in deze opvatting dus juist een kracht om cultuurspreiding en cultuurparticipatie voor elkaar te krijgen. Misschien is het zelfs een wapen tegen de heersende bezorgdheid over het afnemende leesplezier bij veel te veel mensen. Mits schrijfwerkgroepen niet alleen door hoger opgeleiden gevolgd worden en gedichten van zowel Jean Pierre Rawie als van Toon Hermans populair mogen zijn.

Zijn de critici die het woord *leesbevordering* niet kunnen horen soms eigenlijk ongelukkig met een nieuw lezersproletariaat? Signaleert Henk Kraima, directeur van de stichting CPNB, in de Volkskrant van 5 november 1993 de nieuwe lezer als hij zegt: 'Heel het literaire bedrijf is in toenemende mate een vrouwenaangelegenheid?' Hij doet deze uitspraak in een interview bij de uitreiking van de Publieksprijs 1993 aan Hella Haasse. Hij zegt: 'Het boek wordt meer en meer het domein van de vrouw. Ze lenen meer, ze kopen meer, ze lezen meer, ze lezen gevarieerder. En ze stemmen meer: 63% van de stemmen is uitgebracht door vrouwen.'

En ze zijn over het algemeen de grootste groep cursisten van schrijfcursussen, voeg ik eraan toe. Heeft Forché gelijk? Zegt kritiek op de kwaliteit van het produkt iets over de ongewenste kwaliteit van de deelnemer? Is het zo dat literatuur lezen en schrijven voorbehouden moet blijven aan een kleine groep? Om de mythe in stand te houden, om de waardering voor bepaalde categorieën literatuur te smoren, om in een klasse van gelijkgezinden naar literaire avonden te kunnen, om literatuur op een hoger plan te houden dan sport en snacken in de kantine?

Schrijfcursussen als ontmoetingsplaats

Jorge Luis Borges zei bij bezoeken aan writing workshops dat vriendschap en literaire conversatie het belangrijkste zijn voor schrijvers. De schrijfwergroep biedt die gelegenheid. Hij merkte verder op dat het een plicht is jonge schrijvers de mogelijkheid te bieden samen te komen en te discussiëren om uiteindelijk de kunst van het schrijven te leren beheersen.⁹ Een schrijfcursus is zo beschouwd een bescheiden vorm van een schrijverskolonie zoals in Greenwich Village in New York, plaatsen in Zuid-Frankrijk of voorheen Walden in Bussum. In de cursussen heeft de schrijver zijn lezer bij de hand. Onmiddellijk kan hij via de *reader response* nieuwe besluiten nemen over zijn tekst. In teksten van een ander zie of hoor je vaak veel beter en makkelijker wat niet lekker loopt dan in die van jezelf. Door te leren hoe je werk van anderen kunt becommentariëren, wordt het kritisch kijken naar het eigen werk ook getraind. Daarbij gaat het niet alleen om hoe geschreven wordt, maar ook over wat. Door niet alleen steeds met eigen teksten bezig te zijn maar met elkaar over verschillen in inhoud en stijl te praten, versterkt de schrijver zijn persoonlijke drijfveer. Want daar zal het uiteindelijk op uit moeten draaien in schrijfcursussen. Je kunt veel leren over technieken en mogelijkheden, maar als er geen innerlijke noodzaak is om te schrijven, blijft alleen het schrijfplezier over. Voor de ontmoetingsplaats die een schrijfgroep kan zijn, is het daarom van belang dat gelijkgestemden met elkaar kunnen werken. In de centra zitten echter nog vaak cursisten met verschillende ambities in één groep, omdat de differentiatie niet geboden wordt. Ook hierom wordt het hoog tijd, dat de centra hun aanbod gaan verbreden. Je zet toch ook geen beginnende aquarellist bij een gevorderde olieverfschilder?

Geen onderzoek naar literair schrijven

In Nederland is geen onderzoek uitgevoerd

naar methodiek of didactiek van literair schrijven. Docenten van schrijfwergroepen bij cursuscentra of opleidingen geven hun lessen op basis van hun kennis van didactiek en methodiek van zakelijk schrijven of hun eigen schrijverschap, of ontwikkelen eigen methodes. Enkel maken gebruik van (meestal) Angelsaksische literatuurmethodes. Dit katern biedt op basis van de derde Salondag een overzicht van de huidige kennis over en ervaring met didactiek van literair schrijven in Nederland. Ik ga in dit artikel in op twee visies die ten grondslag liggen aan het schrijfonderwijs in fictie. Ik baseer me niet alleen op de praktijk, maar vooral op de bescheiden voorzet die ik gemaakt heb voor de Salondagen en toekomstige projecten van het LOKV. Het meest frappant waren de reacties van Neerlandici en wetenschappers. Noch in de eindtermen voor het basisonderwijs, noch in de Wet op de basisvorming is aandacht voor literair schrijven. In het onderwijs wordt wel geschreven, maar nauwelijks proza of poëzie. Dat deze kant van de schrijfpraktijk wel degelijk belangrijk is, heb ik niemand horen ontkennen. Sterker nog: onderzoek wordt aangemoedigd. Het is op dit moment nu eenmaal allemaal zakelijk en cognitief, zei een vooraanstaand didacticus Nederlands. 'Vóór het eind van de jaren negentig zijn jullie weer aan de beurt', voorspelde hij opgewekt. 'Want dan roept iedereen weer dat het zó niet kan.'

Wel onderzoek naar zakelijk schrijven

Onderzoek naar het schrijfproces voor en de didactiek van zakelijk schrijven is er veel en verschillend en van recente datum. Een enkeling legt van hieruit verbanden met literair schrijven. De makers van *Tsjip*, tijdschrift voor literaire vorming van de Nijmeegse Universiteit, hebben een meer dan ruime aandacht voor de persoonlijke respons van lezers op literair werk.¹⁰ De artikelen in dit blad getuigen keer op keer van

de idee dat schrijven niet helemaal los staat van lezen. Ze hebben veel aandacht voor Angelsaksische ontwikkelingen waar het literatuuronderwijs betreft. Dat is niet hetzelfde als literair schrijfonderwijs, maar gezien het peuterstadium van dit vakgebied is Tsjip op zijn minst stimulerend.

Tijdens de Salondag was de bijdrage van **Dana Constandse** gestoeld op een jarenlange ervaring in de didactiek van zakelijk schrijven. Ze zet deze deskundigheid in voor de vakontwikkeling van literair schrijven.

Andere onderzoekers, zoals Daniël Janssen van de Rijksuniversiteit Utrecht, maken af en toe uitstapjes naar proza en poëzie. Janssen heeft onderzoek gedaan naar het schrijfproces van ervaren schrijvers van zakelijke teksten. Hij baseert zich op het schrijfprocesmodel van Flower & Hayes. Op een studiedag van het LOKV en de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) begin 1993 heeft hij teksten van Vestdijk proberen te relateren aan dit schrijfprocesmodel. **Nirav**

Christophe, artistiek coördinator en docent van de dramaschrijfopleiding van de HKU, is gegrepen door het onderzoek van Janssen. Hij is met dit model als basis een schrijfdidactiek aan het ontwikkelen voor dramaschrijvers. Het tijdschrift *Moer* heeft in 1993 een serie artikelen gepubliceerd over het schrijfprocessenmodel van Flower & Hayes als basis voor een didactiek. Hierin gaat het met name weer om zakelijk schrijven.

De literaire traditie Iedere jonge dichter ziet zichzelf als een Adam die de dingen benoemt. De waarheid is dat hij geen Adam is en dat hij een lange traditie achter zich heeft. Die traditie is de taal waarin hij schrijft en de literatuur die hij leest, aldus Borges. Hij benoemt hiermee de twee visies van het leren schrijven zoals die vooral in Angelsaksische vakliteratuur naar voren komt.

De ene visie op het schrijfonderwijs voert terug naar de literaire traditie: de *literature*

based method. Beginnende schrijvers lezen en bestuderen literatuur als start van hun eigen schrijfontwikkeling, zoals in de beeldende kunst schildersgezellen het werk van hun meester leerden imiteren ten gunste van hun eigen vakmanschap.

Literaire teksten worden in eerste instantie gebruikt om schrijftechnieken te leren herkennen en die vervolgens zelf toe te passen. Robert DeMaria geeft met zijn *College Handbook of Creative Writing** een methodisch overzicht van deze werkwijze. *Van idee tot verhaal** van Per Groen is duidelijk beïnvloed door deze visie. Ook zijn methode gaat uit van een technische analyse van verhaalelementen, die vervolgens via schrijf oefeningen toegepast worden. Telkens worden nieuwe verhaalelementen toegevoegd en uiteindelijk is een kort verhaal geschreven. Het in 1990 vertaalde boek van John Gardner *The Art of Fiction* (De kunst van het schrijven)* gaat eveneens helemaal uit van de idee dat de schrijver door middel van de studie van literaire werken oefeningen gaat schrijven en inzicht krijgt in de techniek. Gardner (zelf ooit student in een writing workshop, later een gerenommeerd auteur en jarenlang docent creative writing) gelooft helemaal in de kracht van aan literatuur verbonden schrijfonderwijs. Hij zegt in zijn voorwoord: 'Een intelligente chimpansee die een goede docent creatief schrijven heeft en wat rondhangt en een eind wegrammelt op een schrijfmachine, zou boeken hebben kunnen schrijven die heel wat interessanter en eleganter waren dan de meeste boeken die bij supermarkten en zelfs in kleinsteedse bibliotheken liggen. (...) Hoewel het vermogen om goed te schrijven gedeeltelijk een gave is - net als het vermogen om goed te kunnen basketballen of om een effectenbeurs te doorzien - is het vermogen om te schrijven voor een groot deel het resultaat van goed onderwijs dat gesteund wordt door een enorme liefde voor het schrijven zelf.' Schrijven vanuit de literatuur wordt ook wel

heel nauw opgevat, en betekent dan het oefenen van stijl door literaire teksten te imiteren. De nabootsing, de pastiche, dwingt tot nauwgezet lezen en traint intuïties over schrijfmogelijkheden. **Nick Rogers** refereert aan de pastiche in zijn artikel *Writing at A-Level*, overgenomen uit een recente Engelse publikatie over de didactiek van literair schrijven.¹¹ Daarin stelt hij dat kennis van literaire genres meer ideeën oplevert over de stijl en de vorm waarin een verhaal geschreven kan worden, dan wanneer dit allemaal door de schrijver zelf moet worden uitgevonden. Schrijven in de trant van Tsjechov, zo noemde **Henk Romijn Meijer** dit laatst.

Een andere reden om vanuit literatuur te werken noemt Pamela Gay in haar boek *Developing writers: a dialogic approach**. Ze oefent haar studenten in het leren hoe kritiek gegeven kan worden op teksten door gebruik te maken van teksten uit diverse literaire genres. In haar visie is herschrijven van een tekst op basis van lezerscommentaar (de dialoog tussen schrijver en lezer) de belangrijkste weg naar goed schrijfmateriaal.

De taalontwikkeling traditie De tweede visie die te vinden is in de Angelsaksische literatuur is gebaseerd op de taalontwikkeling. In tegenstelling tot de op literatuur gebaseerde methode, is deze grondslag in sterke mate in Nederlandse publikaties over schrijfonderwijs terug te vinden. De *language based method* gaat uit van het taalbewustzijn en het expressieve taalgebruik. Schrijven begint volgens deze stroming bij het leren verbeelden in woorden. De schrijfdocent begint meteen met het onderzoek naar wat de student drijft, naar wat hij wil verbeelden, zoals Wendy Bishop in *Working Words, The Process of Creative Writing*.¹² Schrijven start in deze werkwijze vaak bij de autobiografie, als bron van literair schrijven. Hoe geschreven wordt, is aanvankelijk ondergeschikt aan waarover geschreven

wordt. Docenten van deze richting bepleiten het leren schrijven vanuit een inhoudelijke betrokkenheid. De betrokkenheid dwingt de schrijver als vanzelf tot verwoorden, tot formuleren. De op taal gebaseerde methode gaat niet alleen uit van de eigen ervaring. Ook fantasie of plezier in taalklanken zijn een middel en stimulans om te schrijven. Zoals bij Peter Elbow die *free-writing* introduceerde: het onbekommerd en zo onbelemmerd mogelijk opschrijven wat er in je opkomt. Schrijftrainingen zoals die in ons land bij schrijversscholen worden gegeven, zijn gebaseerd op deze visie. Opvallend in de op taal gebaseerde schrijfmethode is de grote aandacht voor het schrijfproces. Meer dan in de literatuurmethode zijn werkwijzes ontwikkeld die de schrijver volgen bij het schrijven.

Schrijven op basis van de (persoonlijke) taal wil niet zeggen dat er helemaal niets met literatuur gedaan wordt (omgekeerd overigens evenmin). Verhalen kunnen een thematische ingang bieden voor het eigen verhaal, of er wordt literatuur gezocht bij een bepaalde schrijfstijl van een cursist. Werken vanuit literatuur heeft het gevaar in zich dat de eigen ervaring wordt overgeslagen en de eigen taal onvoldoende ontwikkeld wordt. Het kan beginnende schrijvers doodslaan. Het kan hen normen van buitenaf opleggen, stelt **Roos Hoogedoorn** in haar artikel in dit katern *Lef en lof heeft de schrijver nodig*. Zij wil haar cursisten juist hun eigen normen en waarden laten ontwikkelen over teksten. Ze schrijft: 'Lezen hoort bij leren schrijven. Teksten dienen niet als voorbeeld van hoe het moet, maar als inspiratie en bevestiging van eigen kunnen.'

Lezer-schrijver relaties De aandacht voor het schrijfproces heeft gevolgen voor de didactiek. De beginnende schrijver moet leren te kijken naar en in te grijpen op zijn schrijfproces. Uiteindelijk draait het om kwalitatief betere tekst. Daarmee komt de

lezer om de hoek, de gebruiker en genietter van zijn schrijfwerk. De schrijver is tevens de eerste lezer, en vaak leesblind als het om eigen werk gaat.

De didactiek vraagt daarom zowel aandacht voor de schrijver als voor de lezer. In allerlei varianten wordt gezocht naar effectieve lezer-schrijver relaties. Uit de Amerikaanse literatuur noem ik hier *Pamela Gay**, die gebruik maakt van door haar ontwikkelde formulieren waarop de lezers hun commentaar op de tekst aangeven. De groep begeleidt als het ware het schrijfproces.

Helemaal anders is de werkwijze van Nancy Atwell die voortdurend consulten houdt. Zij gaat elke les bij al haar leerlingen langs en luistert twee tot vijf minuten naar wat ze over het schrijven zelf vertellen. Wendy Bishop hanteert juist de afwisseling van individuele begeleiding, werken in kleine groepjes en schrijfconferenties, waarbij de hele groep feedback geeft op teksten uit de groep.

*Peter Elbow** gaat in dit laatste het verst. Hij is een van de pioniers van de schrijfconferenties. Leren schrijven is voor hem het schrijfproces leren kennen, en van lezers horen wat ze van de tekst(concepten) vinden. Hij gaat zover, dat zijn studenten leren elkaars teksten dusdanig te becommentariëren dat de docent niet meer nodig is. Schrijven-zonder-docenten is een vorm waarin het gezamenlijke lezerscommentaar hooggeacht wordt, en waarin de norm van de beoordelende docent doorbroken wordt door de normen van elke lezer.

Wie is de docent? Denkend over didactiek dringt zich altijd weer de vraag op: wie is de docent? Om welke beroeps categorie in de letteren gaat het hier? De opleidingen voor schrijvers hebben als watermerk dat hun docenten publiceren bij gerenommeerde uitgeverijen. De eis van het schrijverschap weegt zwaarder dan de eis een bekend en bekwaam pedagoog en begeleider te zijn.

Nancy Larson Shapiro van *Teachers and Writers* in New York (een organisatie voor schrijvers die op scholen literair schrijven geven) vertelt in haar interview met **Pieter Quelle** in dit katern dat zij als criteria heeft dat schrijvers met kinderen hetzelfde schrijfproces moeten willen volgen als voor hun eigen werk. De schrijvers/docenten van Teachers and Writers publiceren wel, maar geen jeugdliteratuur; ze hebben er vaak helemaal geen belangstelling voor.

Wat de centra voor kunstzinnige vorming betreft zijn de benoembaarheidseisen geformuleerd door de Landelijke Stichting Kwaliteitsbewaking AK/KV. Die komen neer op het hebben van een eerste- of tweede-graads opleiding Nederlands, plus een proeve van bekwaamheid in het zelf schrijven en het hebben van een pedagogisch-didactische aantekening. Sinds 1991 kan een docent ook benoembaar worden door - na een studie Nederlands of een actief schrijverschap en enige leservaring - de urgentie-opleiding Docent Schrijven te volgen, tegenwoordig via het LOKV.

Lesgeven in schrijven en zelf niet schrijven komt vrijwel niet voor. Wat niet betekent dat alle schrijfdocenten bekende auteurs zijn. Er zijn vrijwel geen kunstenaars die een succesvol en intensief kunstenaarschap kunnen combineren met een succesvol en intensief docentschap. Een auteur is geen docent. Via Schrijvers School Samenleving zijn er heel wat auteurs die scholen, universiteiten en gezelschappen bezoeken en weleens een schrijfpodracht geven. Maar schrijvers die (amateur)schrijvers begeleiden moeten geloven in de overdraagbaarheid van hun schrijversvakmanschap. Op vaste momenten moet het eigen schrijfwerk even wachten. Er blijken weinig auteurs te zijn die dit willen en kunnen. Hoeveel muziekdocenten spelen in professionele orkesten? Wie van de beeldende en dramadocenten heeft exposities in het Stedelijk Museum of voorstellingen in Carré?

Een verleidelijk gekras? De eigen-aardigheid van teksten: dat je eindversies kunt schrijven zonder te moeten samenwerken, dat je bij de supermarkt kunt kopiëren om zo een groot publiek samen te stellen dat gewoon thuis kan blijven zitten, maakt literatuur paradoxaal genoeg ontoegankelijk. Enorme stapels bij de uitgeverijen, containers vol in eigen beheer uitgegeven bundels, enorme ergernis over de kwaliteit bij veel literatuurcritici, onafzienbare rijen boeken om uit te kiezen in winkels en bibliotheken, vrienden en bekenden die niet echt begrijpen waar je mee bezig bent. Zelf bepaal je of je bestaat als amateurschrijver of als een professionele. Want wie leeft van de pen? Of hanteren we de definitie dat een schrijver professioneel is als hij minstens twee boeken bij een gerenommeerde uitgeverij heeft? Of niet meer dan twee boeken bij de Slegte verkoopt?

Toch zijn er enorm veel mensen die pril, debuterend, ambitieus of bescheiden schrijven. Ze vallen tot nog toe steeds buiten de cijfers van onderzoek naar kunstparticipatie: ze zitten thuis, je herkent ze vaak niet. Een verleidelijk gekras, het groeiende schrijfcur-sussenbedrijf?

Noten

¹ *Raamleerplan Schrijven*, een uitgave van de Stichting Lift in Amsterdam, verschijnt eind 1994.

² Dijkstra, Paul e.a. *Van klein praten tot groot schrijven*, WARboek. - Purmerend : Muusses, 1973.

³ Een aardig boekje hierover is van Koefoed, Geert e.a. *Een reden om te schrijven : werken met kinderen aan poëzie*. - Nuenen : Phoenix, 1985.

⁴ Dellensen, Peter en Leo Lentz (red.). *Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven*. - Baarn : Bekadidact, 1987.

⁵ Oskamp, Anton. *Creatief-*

leren-schrijven : veertig workshops en cursussen in kaart gebracht. - Amsterdam : Stichting Lift, 1991.

⁶ Hoogkamp, Ciska. *De SKVR-Schrijversschool : een publieksonderzoek*. - Utrecht/Rotterdam : Algemene Letteren Rijksuniversiteit Utrecht, 1993.

⁷ Nijssen, Peter (red.). *Jaarboek voor lezers 1993*. - Amsterdam : Nijgh & Van Ditmar/Dedalus, 1993.

⁸ Fenza, D. en B. Jarock (red.). *The AWP official guide to writing programs*. - Norfolk : Associated Writing Programs, 1993.

⁹ Borges, Jorge Luis. *Borges on writing*. - New York : 1973.

¹⁰ *Tsjip*, tijdschrift voor literaire vorming. - Redactie : De Schietspoel 1, 5051 DL Goirle.

¹¹ Monteith, Moira en Robert Miles (eds.). *Teaching creative writing : theory en practice*. - Buckingham : Open University Press, 1992.

¹² Bishop, Wendy. *Working words : the process of creative writing*. - Californië : Mayfield Publishing Company, 1992.

ARDI ROELOFS is tekstschrijver en docent schrijven. Ze was van 1991 tot 1994 project-medewerker literaire educatie bij het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. Sinds 1994 is zij regiocoördinator van de steunfunctie kunstzinnige vorming Gooi en Vechtstreek. Zij publiceert regelmatig in vaktijdschrijften over literaire vorming, en ze schrijft educatief materiaal. Recent verscheen voor het basisonderwijs Samen gedichten schrijven in de klas, een poëziewerkboek.

LESWATER

Carla Bogaards

'Tranen met tuiten huilde ik na afloop van mijn lessen', zo begint mijn verhaal over mijn eerste ervaring met lesgeven. Poëzie, een speciale cursus aan Schrijversvakschool 't Colofon in Amsterdam. Vroeg in de morgen, op zaterdag, verliet ik mijn huis en mijn drie zonen om er in de namiddag weer in terug te keren. Tijdens de tussenliggende uren gaf ik les, en daarna stond mijn geliefde buiten de school op mij te wachten, zijn armen reeds wijd geopend. Meteen richtten we onze schreden richting café. 'Vlug', haastte hij de ober, 'twee wodka zonder ijs'. Net op het nippertje, dus vlak voor de overvloed aan tranen mijn innerlijke verdriet vormgaf, toostte hij met me op het geluk en de kunst. 'Ik heb altijd zo'n heimwee', schreide ik. 'Naar m'n kinderen, ik wil liever thuis zijn en gebakjes eten en koffie drinken. Juist op zaterdag als we er allemaal zijn! En ik voel me zo leeg, ik ben zóóó leeg, ik moet steeds alles vertellen aan die mensen! Maar eigenlijk moet ik thuis alles opschrijven, wat ik bedenk en wat ik zou zien op de Lindengrachtmarkt bij de visboer. Maar nu ben ik zo leeg. En ik kan niet in de lerarenkamer zitten, ik voel schroom, ik voel me dan net een argwaanopwekkend kind. Dat ligt aan mij. Misschien ben ik een kind, o God wat moet ik huilen!'

Enfin, later heb ik nog vaak workshops gegeven, zonder één traantje te laten, maar nooit meer op zaterdag.

EEN APOLOGIE VOOR CREATIVE WRITING

ONTWIKKELINGEN IN DE VERENIGDE STATEN

RON MCFARLAND

De groeiende stroom gedichten en het toenemend aantal dichters zijn veel literatuurcritici in de Verenigde Staten een doorn in het oog. Zij vinden de prestaties van debuterende dichters bedroevend primitief. Ron McFarland schreef voor het Amerikaanse tijdschrift *College English* een apologie als reactie op deze kritiek. Daarin maakt hij de vergelijking tussen de sport van het gedichten schrijven en honkbal spelen. Waarom mag er in de sport wel van amateurwedstrijden genoten worden, maar moeten amateurschrijvers hun publikaties voor zich houden? De grote meesters springen er toch wel uit, aldus McFarland.

'De poëzie om zeep geholpen' In zijn artikel *Who killed Poetry?* richt Joseph Epstein zich op het eens zo omvangrijke publiek dat geïnteresseerd was in poëzie.¹ Epsteins enigszins elitaire standpunt - 'Ik heb nog geleerd dat poëzie iets was dat mensen in vervoering bracht' - lijkt ouderwets, maar zijn argument dat de 'academies' door middel van 'professionalisering' de poëzie om zeep hebben geholpen zal waarschijnlijk wel aanslaan bij degenen die dichters beschouwen als 'de niet erkende wetgevende macht in de maatschappij', zoals Shelley zegt.² Of in Wordsworths bewoordingen, als mensen die 'begiftigd zijn met een levendiger waarnemingsvermogen, meer enthousiasme en tederheid, die een grotere kennis hebben ten aanzien van het menselijk karakter en een veel ruimere geest hebben dan normaal wordt geacht bij de mensheid.'³

Epstein ontdekte dat weinig mensen gedichten lezen, hoofdzakelijk doordat 'het initiatief tot de creatie van poëzie (...) buiten het aardse gebeuren is geplaatst, op school

wordt afgeraden, en er een immense overproduktie op gang is gekomen door mannen en vrouwen die voor schrijven zijn opgeleid maar niet in de eerste plaats schrijven omdat ze er talent of bezieling voor hebben.’⁴

Klachten over de aftakelende kwaliteit van poëzie en het verdwijnen van haar lezers als een gevolg hiervan zijn niets nieuws onder de zon. Hamlet merkte al op dat een bepaald ‘fantastisch stuk (...) te goed voor de massa was’.⁵ Maar wat de aanval op poëzie in de afgelopen tien jaar zo kenmerkt, is de neiging de universiteiten met hun *Masters Degree in Fine Arts* (MFA) maar overal de schuld van te geven.⁶ De opvatting dat er geen echte grote dichters meer zijn en dat buiten de opleidingen niemand nog poëzie leest, is nauw verwant aan de veronderstelling dat de oorzaak voor deze trieste gang van zaken gezocht moet worden binnen de *creative writing* programma’s die universiteiten aanbieden.

Poëzie en honkbal Ik ga ervan uit dat poëzie voornamelijk een vorm van vermaak is. Mijn volgende beeldspraak drukt dat uit: poëzie lijkt op honkbal. Honkbal is op allerlei niveaus leuk, of je nu toekijkt of meespeelt. Je zou een bekrompen fan zijn als je de lagere divisie, wedstrijden tussen universiteiten of zelfs honkbal dat op een voetbalveldje gespeeld wordt, zou negeren omdat je liever de grootsheid en allure van de eredivisie wil hooghouden. Dat is echter wel de houding die ik proef in de vele klachten over *creative writing* programma’s.

Bij gebrek aan een betere zondebok die verantwoording kan afleggen over de duidelijke afname van het lezerspubliek, geven Altacruise en anderen de universiteiten er de schuld van dat we op dit moment geen voortreffelijke dichters hebben die, zo zeggen zij, Robert Frost en Theodore Roethke zouden moeten opvolgen, en dat we geen prozaschrijvers hebben die aan Flannery

O’Connor en William Faulkner kunnen tippen.

De aanvallen komen in principe hierop neer: het aantal gedichten neemt snel toe, maar de kwaliteit ervan is zeer bedenkelijk; het publiek dat in poëzie geïnteresseerd is, wordt kleiner en beperkt zich voornamelijk tot beginnende dichters en (misschien erger nog) professoren; de belangrijkste oorzaak voor deze betreuwenswaardige stand van zaken is het ‘inpalmen’ van dichters door academies en universiteiten.

Het spel dat we spelen Ondanks deze aanvallen blijkt de vraag naar cursussen *creative writing* op *undergraduate* niveau en de vraag naar toelating tot MFA-programma’s niet alleen gestaag te groeien maar zelfs ongelooflijk snel toe te nemen. Wellicht is het de moeite waard te onderzoeken wat we nu eigenlijk doen bij dit soort programma’s. Of, om terug te komen op mijn honkbal-analogie, uit te leggen wat voor spel we spelen.

Als we het hebben over het organiseren van *creative writing* werkgroepen, doen we wat we kunnen met de middelen die we tot onze beschikking hebben. Als je trainer bent van een team in de D-divisie in een piepklein dorp, dan is de kans gering dat je veel sterren zult tegenkomen, maar je blijft er wel naar uitkijken en speelt gewoon het spel. Als je het voor elkaar krijgt dat een slagman de ballen tientallen meters verder slaat en een werper zijn ballen nog scherper gooit, binnen welke divisie dan ook, dan heb je goed werk verricht en zou je trots moeten zijn. Zo bekijk ik het tenminste. Zo kunnen we een goede schrijver nog beter maken, denk ik, en een minder goede schrijver helpen zijn schrijven te verbeteren.

Als ik het onderwijs in *creative writing* op een enigszins Aristotelische manier benader, stel ik vast dat een serieuze schrijver vijf eigenschappen heeft: verlangen, drang, talent, visie en vaardigheid. Noem verlangen

desnoods 'wil', of drang 'energie', en verbindt visie met 'ervaring', 'ontvankelijkheid', 'inzicht' of 'waarnemingsvermogen'. Of de lijst nou bij vijf eigenschappen blijft, tot drie verminderd of tot twintig uitgebreid wordt: van alle eigenschappen kunnen alleen vaardigheden echt aangeleerd worden. Het zal geen schokkende opmerking zijn dat we talent en visie niet kunnen aanleren. We kunnen zelfs geen 'kennis van de menselijke eigenschappen' bijbrengen, en ik heb het ook nog niet voor elkaar gekregen iemand een 'levendiger waarnemingsvermogen' te schenken. Evenmin kunnen we iemand van tweeëntwintig leren te denken over het leven zoals iemand van veertig dat doet. Misschien zijn verlangen, drang en visie te stimuleren, maar ze zijn niet echt bij te brengen. Ik probeer mijn studenten dit altijd vanaf het begin duidelijk te maken.

Adviseren en stimuleren Wat doen mijn collega's en ik dan wèl als wij les geven in creative writing? Het is typerend dat onze klassen relatief klein zijn en dat onze studenten de cursussen volgen omdat ze dat zèlf willen. Dat maakt heel veel uit in de sfeer van de les. We adviseren schrijfstudenten een logboek bij te houden, hun ideeën voor gedichten en verhalen op te schrijven, hardop te lezen wat ze geschreven hebben om gevoel voor ritme te krijgen en te begrijpen wat ze gezegd hebben. Net zoals in lessen over zakelijk schrijven stimuleren we studenten verschillende bewerkingen te maken, hun werk opnieuw te bekijken, en reacties van buitenstaanders op hun werk te verzamelen. De creative writing les heeft, net als elke andere les, altijd een kant-en-klaar publiek voorhanden dat doorgaans erg welwillend is. Soms is de groep tē welwillend, met name bij prille beginners. Ze weigeren commentaar te geven dat pijnlijk kan zijn voor hun studiegenoot. Hun eigen verhaal of gedicht is immers daarna aan de beurt.

Wat we verder doen tijdens de cursussen creative writing komt overeen met cursussen literatuur, en de meesten van ons geven zulke cursussen. Bij het schrijven van fictie bestuderen we theoretische principes en doen we oefeningen voor het schrijven van een plot (met een conflict, complicaties en een oplossing), het ontwikkelen van personages, het perspectief, de situatie, enzovoort. Tijdens poëzielessen werken we aan regels en vormen, structuur, beeldspraak en beeldend taalgebruik, en klank. We proberen verschillende 'stimulerende' middelen en geheugensteuntjes uit. En vroeg of laat komt Mark Twain aan de orde met zijn zo vaak geciteerde uitspraak over inspiratie en transpiratie.

Ook bestuderen we teksten van gerenommeerde schrijvers. De meeste docenten concentreren zich op eigentijdse schrijvers. Niet dat Keats, Dickinson, Whitman of Donne onbelangrijk zijn, maar onze studenten moeten zich bewust worden van wat tegenwoordig voor goede poëzie en fictie doorgaat. Deze voorkeur voor tijdgenoten veroorzaakt soms onenigheid tussen de staf van creative writing en de rest van de faculteit Engels.

De ongrijpbare kant De spanningen worden verhoogd door het vermoeden dat Roethke gelijk had toen hij schreef: 'De meeste technische kennis wordt op een indirecte manier verworven'⁷ en dat Richard Hugo het bij het rechte eind had toen hij schreef: 'Je moet wel dwaas zijn om überhaupt al gedichten te schrijven'.⁸ Die ongrijpbare kant van creative writing is er zeker. Het is misschien niet zo moeilijk om onszelf of zelfs onze sceptische collega's van de faculteit scheikunde ervan te overtuigen dat het de moeite waard is om nauwgezet een verhaal te analyseren waarin Gods bedoelingen met de mens gerechtvaardigd worden. Het is gecompliceerder hen ervan te overtuigen dat het nut heeft cursussen te organiseren die gebaseerd zijn op wat

William Staffords beweerde: 'Poëzie is iets wat je vanuit je ooghoeken moet bekijken', of 'Een gedicht is een serieuze grap, een waarheid die jujitsu geleerd heeft'.⁹ Dichters zeggen de meest onmogelijke dingen, kan ik wel zeggen. Het is juist een gave om te vinden wat je niet zocht, om gebruik te maken van het spelelement als je schrijft, in het bijzonder bij creative writing. In plaats van een verdedigende houding aan te nemen, wil ik voorstellen het grillige toeval in onze armen te sluiten en onze collega's in het curriculum literaire studies te stimuleren om dat ongrijpbare spelelement over te nemen.

Er is veel te leren Het is verrassend een gedicht te lezen dat zo krachtig, rijk en levendig is - je zou kunnen zeggen zo geïnspireerd is - als *Fern Hill* van Dylan Thomas, om daarna na te denken over zijn commentaar op het schrijven van gedichten. 'Wat mij betreft is de dichtelijke impuls en inspiratie doorgaans een plotseling opkomende fysieke kracht die het constructieve vermogen van een vakman ten goede komt.'¹⁰ Het lijkt wel alsof hij het heeft over het bouwen van een huis. Dat is niet verwonderlijk tegen de achtergrond van wat zijn *poetic manifest* genoemd wordt. Hij zegt daarin: 'Ik houd ervan mijn woorden te behandelen zoals een vakman zijn hout of steen behandelt.'¹¹ 'Laten we ervan uitgaan dat niemand beweert dat hij dichters scheidt', schreef Roethke in 1952. 'Maar er kan heel veel geleerd worden over de dichtkunst.'¹² Docenten creative writing maken zichzelf niets wijs over hun eigen talent en dat van hun studenten, in ieder geval niet meer dan andere docenten dat doen voorzover ik kan vaststellen. 'Hoeveel mensen van een willekeurige generatie zijn de echte dichters?' was de retorische vraag die Roethke stelde.¹³ Het is maar voor enkele van onze studenten weggelegd te slagen als professionele schrijver, dus wat voor nut hebben onze cursussen voor hun? Wat heeft die bevesti-

ging door het behalen van het diploma in een MFA-grad voor zin?

Eén antwoord is simpelweg, zoals ik al opmerkte, dat we niet beweren mensen te veranderen in schrijvers; het enige wat wij bieden is advies en hulp om hen tot betere schrijvers op te leiden. Bovendien houdt de diplomering die iedere graad met zich meebrengt niet meer of minder in dan het beëindigen van een studie. Een MFA-grad is net zomin een garantie voor het winnen van de Pulitzerprijs als een MBA-studie voor een geslaagde carrière in het zakenleven. Net zoals bij andere studierichtingen brengt een creative writing programma af en toe een Flannery O'Connor of Rita Dove voort, maar doorgaans slagen er mensen zonder uitzonderlijk talent en met gewoon gezond verstand en inzicht, die het leuk vinden te schrijven en een zekere bevrediging vinden bij deze vaardigheid.

Op weg helpen Waar het op neerkomt, is dat wanneer studenten bij mij les nemen in poëzieschrijven ik probeer hen zo goed mogelijk op weg te helpen. Ik geef onmiddellijk toe dat als ik beter kon schrijven dan Wallace Stevens of Gabriel García Márquez, ik dat zeker zou doen. Mijn studenten zijn slim genoeg om dit al over mij uitgezocht te hebben. Ik moet hieraan toevoegen dat, alleen maar omdat ik niet zo goed schrijf als Stevens of García Márquez, dit niet inhoudt dat ik mijn studenten niet kan helpen bij het schrijven.

In veel aanvallen op programma's creative writing wordt er zonder meer vanuit gegaan dat schrijven niet aangeleerd kan worden en dat goede schrijvers ook fantastische docenten zijn. Ik hoop met wat ik al eerder gezegd heb en hierna ga zeggen dat eerste idee te ontzenuwen. Wat betreft het tweede idee, zelfs al zou het waar zijn, dan zijn er niet genoeg echt goede schrijvers - die ook willen lesgeven - om dit te verwezenlijken. Daar komt bij dat docenten didactische trucs

hanteren, die weinig schrijvers zullen weten te gebruiken in hun lessenserie.

De meeste trucs die we toepassen zijn direct van toepassing op het schrijven zelf.

Bijvoorbeeld: een van de opdrachten gaat over het vertellen van een kort verhaal in niet meer dan honderd woorden. Een andere opdracht vraagt de studenten een scène te schrijven 'die zich afspeelt op een vreemde, exotische plek of in een tijd ver in het verleden of ver in de toekomst, waarbij de plek bekend is bij de hoofdfiguur. Overtuig ons ervan hoe alledaags die plek wel is'.¹⁴

Versregels verschuiven en teksten parodiëren zijn alledaagse oefeningen om gevoel voor poëzie bij te brengen. Maar naast dit alles, kijken we gewoon hoe we een schrijver verder kunnen helpen met zijn werk, zoals de volgende voorbeelden van twee van mijn studenten aangeven.

De Tiende Maand Kellie Jo werkt aan haar MFA met als hoofdvak schilderen. Pas geleden besloot ze haar belangstelling en talent voor het poëzieschrijven te ontwikkelen. Ze is moeder van een tweejarig kind en heeft een doodgeboren kindje ter wereld gebracht. Zowel haar schilderen als haar gedichten worden door deze gebeurtenissen beïnvloed. Dit stelt ons als docenten voor de vraag of we onze studenten moeten stimuleren hun impulsen te volgen als het om dit soort zaken gaat. De meesten zullen zeggen: 'natuurlijk'. Maar wat als zo'n onderwerp een obsessie wordt? Ik heb hierover met Kellie Jo gesproken, zonder te willen waarschuwen. Ongetwijfeld heeft een deel van wat ze schrijft over dit onderwerp een therapeutische werking, en ik ben niet van plan haar een andere richting uit te sturen. Hier volgt de eerste versie van haar gedicht *De Tiende Maand*, tekenend voor haar interesse in het proces van geboorte en moederschap.

***The Tenth Month
The final weeks, the
countdown
I look down and see you
safe within our womb;
a miracle, and I feel
beautiful this quiet moment,
and yet
mostly I feel like a hippo out
of water,
the Monster Blob's daughter -
and Every Single Morning
the world expects
THIS body to get dressed!!
HA!
My maternity clothes and
maternity hose
may as well have been made
out of leopard skin
as they cling to my Bloated
Body, I can hardly
waddle to the bed. Then
lying there still
I feel your tiny flutter
reminding me there is no
other
Miracle as beautiful as us.***

*De Tiende Maand
De laatste weken, het aftellen.
Ik kijk omlaag en zie jou
veilig in onze baarmoeder;
een wonder, en ik voel me
zo mooi op dit stille ogenblik
en toch
meestal voel ik me als een
nijlpaard op het droge,
de dochter van het
Blubbermonster -
en iedere Dag weer verwacht
de wereld
dat DIT lijf aangekleed wordt!!
HA!
Mijn positiejurken en
steunkousen
kunnen van luipaardvel
gemaakt zijn
zo plakken ze aan mijn Bolle
Lijf, ik kom nauwelijks
naar het bed gewaggeld. Dan
als ik stillletjes lig
voel ik je zachtjes trappen.
Ik weet weer dat er geen mooier
Wonder is dan wij samen.*

De humor is in De Tiende Maand duidelijk aanwezig, maar de schrijfster wil serieus zijn. Een lastig punt bij het gedicht is dat ze te veel wil vertellen over het mooie wonder. Natuurlijk wil ik dat de lezer dit uit het gedicht opmaakt, maar ik wil niet dat het er zo ondubbelzinnig staat. De lezer vertellen dat de op komst zijnde geboorte een 'mooi wonder' is, is hetzelfde als meedelen dat je de leukste grap ter wereld gaat vertellen. Weinig grappen en nog minder komieken kunnen dit soort voorspellingen waarmaken. Ik bemerkte in dit gedicht ook een soort stapel-effect waardoor ik me afvroeg waar het nu echt begint, waar het van start gaat. *To Sky-Lark* van Shelley begint met: 'Gegroet zijt gij, onbezorgde Geest!' *The Canonization* van Donne begint met: 'Houd in hemelsnaam je mond, en laat me liefhebben'. Nadat we deze voorbeelden besproken hadden, begon het gedicht van Kellie Jo met: 'Meestal voel ik me als een nijlpaard op het droge'.

William Stafford had mij ooit geadviseerd te overwegen om de laatste zinnen uit een eerste versie weg te laten. We besloten dit advies op te volgen. De tweede versie van dit gedicht werd daardoor veel korter, maar het effect was groter. De lezer zal nog een andere wijziging ontdekken: het weglaten van 'HA!'.

***Mostly I feel like a hippo out
of water,
the Monster Blob's daughter -
and Every Single Morning
the world expects
THIS body to get dressed?
My maternity clothes and
maternity hose
may as well have been made
out of leopard skin
as they cling to my Bloated
Body, I can hardly
waddle to the bed. Then
lying there still
I feel your tiny flutter.***

*Meestal voel ik me als een
nijlpaard op het droge,
de dochter van het
Blubbermonster -
en Iedere Dag weer verwacht
de wereld
dat DIT lijf aangekleed wordt?
Mijn positiejurken en
steunkousen
kunnen van luipaardvel
gemaakt zijn
zo plakken ze aan mijn Bolle
Lijf, ik kom nauwelijks
naar het bed gewaggeld. Dan
lig ik daar stilletjes
en voel je zachtjes trappen.*

We vonden dit gedicht allebei een stuk beter. Is het een 'goed gedicht'? Kan het gepubliceerd worden? Had ik er nog meer mee willen doen? Ten eerste: het gedicht is zo goed als haalbaar was; misschien zou het later beter geworden zijn. Ik wilde geen andere alternatieven aandragen dan die ze zelf zag, en ik denk niet dat het mijn taak is haar een taalgebruik mee te geven dat ze voor dit gedicht niet bezit. Ik wil dat Kellie Jo inziet wat het waard is als ze niet het achterste van haar tong laat zien. Het 'mooie wonder' is onuitgesproken aanwezig in dat 'zachtjes trappen' dat de schrijfster beschrijft vanuit haar ervaring.

Ten tweede: het zal best ergens te publiceren zijn. Vooral jonge schrijvers vinden dat belangrijk, maar ik hoop niet dat ze publicatie als een maatstaf beschouwen voor een geslaagde toekomst als dichter. Ten derde: natuurlijk had ik graag gezien dat ze meer met het gedicht gedaan had. Zo ben ik geen liefhebber van het gebruik van hoofdletters om ergens de nadruk op te leggen. Maar goed, De Tiende Maand is voornamelijk een speels gedicht en de hoofdletters passen aardig bij de vergelijking.

Wat ik zo bewonder in dit gedicht zijn de details. De alliteratie 'Blubbermonster - Bolle Lijf', het werkwoord 'waggelen', de tegenstelling 'nijlpaard - luipaard', en het

beeld dat de schrijfster van zichzelf geeft als 'De dochter van het Blubbermonster'. Ik vind het mooi hoe al dat gewicht samenkomt in 'zachtjes trappen'.

Een paar weken nadat we aan dit gedicht gewerkt hadden kwam Kellie Jo met een derde versie. Natuurlijk is deze versie nog speelser dan de tweede, maar ik heb gemengde gevoelens over door vorm bepaalde gedichten. Ondanks *Easter Wings* van George Herbert vind ik dat vormgedichten het best toegepast kunnen worden bij speelse thema's (en dat serieuze gedichten een eigen werking hebben). Wat ik het meest bewonder in deze versie is dat de dichter zelf bedacht heeft welke vorm haar gedicht zou kunnen aannemen:

***Mostly I feel
like a hippo out of
water, the Monster Blob's
daughter - and Every Single
Morning the world expects
THIS
body to get dressed? My
maternity clothes
and maternity hose may as
well
have been made out of
leopard skin
as they cling to my Bloated
Body, I can hardly waddle
to the bed. Then
lying there still
I feel your tiny
flutter.***

*Meestal voel ik me
als een nijlpaard op
het droge, de dochter van
het Blubbermonster - en ledere
Dag
weer verwacht de wereld dat
DIT
lijf aangekleed wordt? Mijn
positiejurken
en steunkousen kunnen van
luipaardvel gemaakt zijn
zoals ze plakken aan mijn Bolle
Lijf. Ik kom nauwelijks naar*

*het bed gewaggeld. Dan lig
ik daar stilletjes en
voel je zachtjes
trappen.*

Omwisseling Ann D. bood me een nog grotere uitdaging. Deze undergraduate studente maakte zichzelf geen illusies over haar talent als schrijver, en al helemaal niet als schrijver van gedichten. Ze had nog maar één studiepunt nodig om af te kunnen studeren, maar had geen idee waar ze 'nu eigenlijk iets over moest schrijven'. Een manier om hierop te reageren is haar erop te wijzen dat de wereld echt niet zit te wachten op zeer toegewijde dichters, laat staan op schrijvers die maar aan rommelen. 'In Godsnaam', hoor ik sommige dichters, critici en docenten smeken, 'doe ons een lol en wijs haar alsjeblieft de deur.' Een docent kan zich beter niets aantrekken van zulke opvattingen. Ik voel me net zo betrokken bij de zwakke, onvoorbereide en middelmatige student als bij de sterke, begaafde en talentvolle student.

Omdat ik geloof dat goede gedichten vaker ontspruiten aan een gebeurtenis dan aan een denkbeeld (thema of idee), vroeg ik Ann D. of ze de laatste tijd iets spannends had meegemaakt, of dat ze iets in haar leven gedaan had wat zij bijzonder vond. Nee, zei ze, ze leidde een erg saai en teruggetrokken leven. Mijn volgende zet zou zijn geweest over te gaan op een nieuwsfeit (niet noodzakelijk een krantekop), maar voor we op dat punt kwamen, zei ze ineens: 'Ik ben een keer verdrongen.' Eerst dacht ik dat deze simpele, nonchalante verklaring de openingszin van haar gedicht zou kunnen vormen, en ik denk nog steeds dat dit goed uitgekapt zou hebben, maar ze kwam zelf met een ander voorstel. Ik liet haar de hele gebeurtenis vertellen, die had plaatsgevonden toen ze ongeveer vijf was, en ondertussen maakten we beiden aantekeningen, een zinnetje hier, een uitdrukking daar, en misschien nog een paar woorden.

Ik denk dat ze zelf verbaasd was over het taalgebruik waarover ze beschikte. 'Het leek of ik onder water ademen bleef', zei ze op een bepaald moment. Ik liet haar stoppen en vroeg haar te herhalen wat ze gezegd had. Ik wilde haar leren het vermogen te ontwikkelen naar zichzelf te luisteren: het ritme van die zin en de assonantie tussen 'leek' en 'bleef' te horen. Wat haar het meest schokte in die hele gebeurtenis was dat ze zo kalm bleef en haar eigen luchtbellens kon zien. Er kwamen veel beelden naar boven terwijl ze vertelde: het leek wel of ze een muur van puur zand aan het beklimmen was; ze wist dat ze zou sterven, maar het gaf niet; een donkere schaduw dook achter haar op en ze dacht dat het een monster was, maar het was haar vader die haar kwam redden; toen ze boven water kwam leek de lucht haar te verstikken, en ze hoestte en huilde.

Voor ze haar gedicht ging schrijven, besprak Ann het voorval met haar moeder. Die vertelde haar details die ze zelf was vergeten. De moeder herinnerde zich bijvoorbeeld dat ze aan het douchen was op het moment dat Ann kopje onderging. Ze had op datzelfde moment het gevoel gekregen dat haar kind schreeuwde. Het was niet in Alberta of Brits Colombia gebeurd, zoals Ann zelf gedacht had, maar ergens in Oregon.

Na verschillende pogingen vonden we de volgende zinnen om het gedicht te beginnen: 'In gedachten zag ze me / schreeuwen in het groene water'. Die twee beginzinnen waren van het allergrootste belang, omdat zij het ritme van het gedicht aangaven, en het gedicht zijn eigen richting uit lieten gaan. Hier volgt de eerste strofe:

***In her mind she saw me
screaming in the green
water,
clamoring, frigtened, cold.
I sank deeper
as she stumbled toward me***

***where I floated, my breath
easy in its perfect bubbles.***

*In gedachten zag ze me
schreeuwen in het groene
water,
gillend, angstig, koud.
Ik zakte dieper
terwijl ze struikelend kwam
naar waar ik dreef, mijn adem
kalm in perfecte luchtbellens.*

We waren tevreden over de assonerende 'ie' geluiden ('she', 'me', 'screaming', 'green') en de manier waarop de zinnen afgebroken werden. Daardoor werd de linker kantlijn af en toe gekenmerkt door 'sterke woorden' zoals: 'schreeuwen', 'gillend' en 'kalm' ten opzichte van voornaamwoorden en 'functionele woorden' zoals: 'in', 'terwijl', en 'naar waar'. Schrijvers weten dat niet alle woorden eenzelfde effect hebben. We namen een paar bijvoeglijke naamwoorden door die we bij de 'luchtbellens' konden gebruiken: mooie, lichte, zilveren, zachte. Ik denk dat we voor 'perfecte' kozen vanwege het ritme en omdat ze zich dat zo herinnerde.

De tweede strofe bestaat uit drie zinnen en de schrijfster vond dat voldoende. Het perspectief wisselt in de tweede strofe van de zij/ik uit de eerste strofe naar alleen de ik-vorm:

***Massive arms grabbed my
waist
propelling me up through
my slumber
I burst into suffocating air,
coughing with leaden lungs.***

*Enorme armen grepen mijn
middel
en trokken me uit mijn
sluimering
Ik schoot de verstikkende lucht
in,
hoestend met benauwde
longen.*

Hier hebben we een foefje toegepast in het enjambement en de strofe onderbroken in plaats van door te draven met de enigszins retorische conclusie. Ann schreef aanvankelijk 'vreedzame slaap' op. Ik stelde voor 'sluimering' te gebruiken. Sommigen zouden zo'n inmenging niet terecht vinden, maar ik ga ervan uit dat het gedicht van de schrijver blijft en alles wat ik zeg alleen maar als een suggestie beschouwd moet worden.

Natuurlijk weet ik welk overwicht een opmerking van de docent op studenten heeft en ik zou willen dat ik zeker wist dat ze mijn advies kritisch zouden bekijken. Dat doen ze ook, denk ik, want regelmatig wijzen studenten mijn opmerkingen af, wat hun gedicht soms wel en soms niet ten goede komt.

Een van de tegenstrijdige aspecten van de gebeurtenis was dat Ann zich herinnerde hoeveel pijn de lucht veroorzaakte die haar longen instroomde en haar leek te verstikken, terwijl het water waarin ze lag aange-naam leek te zijn. In de laatste strofe (de zesde in het gedicht) was het zaak haar tot de werkelijkheid terug te brengen:

***and I flopped on the sand,
and my father leaned over
me smiling,
and my mother was crying.***

*en ik plofte op het zand,
en mijn vader boog
glimlachend over mij heen,
en mijn moeder hilde.*

Pas in deze laatste strofe zien we wie de 'ze' van de beginregel was. Het zou eenvoudiger geweest zijn als Ann haar identiteit al aan het begin beschreven had, en sommige lezers zullen vinden dat ze dit ook had moeten doen: 'In gedachten zag mijn moeder mij / schreeuwen in het groene water'. We besloten echter dit kleine raadsel pas in de laatste regel op te lossen.

Eerst schreef Ann 'Ik plofte onhandig op het zand', maar ik stelde voor dat ze bij een goed werkwoord als 'ploffen' geen bijwoord nodig had. Dat wordt overbodig en bij het voorbeeld in kwestie brengt de uitspraak de lezer nog sterker terug in de dorre wereld van de menselijke realiteit. We waren ook allebei tevreden met de tegengestelde reacties van de ouders. In haar eerste versie probeerde Ann het feit te verwerken dat haar vaders portefeuille en zijn geld nat waren geworden. Ze vond dat vervelend en huilde erom, maar hij was blij dat ze nog leefde. Nadat we dit hadden besproken, verplaatste ze de tranen naar haar moeder. In eerste instantie vonden we dat het gedicht *De gedaanteverwisseling* moest heten, en ik vermoed dat dat mijn idee was, maar Ann besloot het *Omwisseling* te noemen, en uiteindelijk is het haar gedicht.

Enkele slag raak Dit is in grote lijnen wat we tijdens de lessen creative writing doen. Deze beide gedichten zijn misschien niet fantastisch, maar ze zijn zo goed mogelijk in elkaar gezet, denk ik. Om nog een keer op honkbal terug te komen: dit is hetzelfde als een enkele slag raak slaan in plaats van te rekenen op een *home run* waarmee een wedstrijd gewonnen wordt. We kunnen onze studenten helpen hun talenten optimaal aan te wenden en ik durf te beweren dat dat zo ongeveer het enige is wat een docent mag hopen te bereiken met de vaardigheid, bekwaamheid, of vakkundigheid van zijn studenten.

Wat ik verwacht is dat het poëzietalent, net zoals bij professionele sporten, zich meer zal verspreiden en gevarieerder zal zijn dan vroeger het geval was, maar er is meer. De grote meesters onder de studenten zullen eruit springen en zich presenteren, ze springen er nu al uit. Ze zullen erkend worden door degenen die poëzie serieus nemen, in het bijzonder door collega-dichters, net zoals de beste professionele atleten niet zo

zeer erkend worden door hun weinig betrouwbare fans die het ene moment joelen en het andere moment juichen, maar door hun gelijken. En wat de dichters en de schrijvers betreft: er zullen altijd fonkelende sterren en wat minder grote lichten zijn aan het firmament, naast complete volksstammen die helaas het veld uitgestuurd moeten worden.

Noten

- ¹ Epstein, Joseph. *Who Killed Poetry?* In: *Commentary*. 86 (August 1988) (13-120).
- ² Shelley, Percy Bysshe ; Bruce R. Mc Elderry Jr. (Ed.). *Shelley's Critical Prose*. - Lincoln : University of Nebraska Press, 1967.
- ³ Wordsworth, William ; W.J.R. Owen and Jane Worthington Smyser (Eds). *The Prose Works of William Wordsworth*. - Volume 1. - Oxford : Clarendon Press, 1974.
- ⁴ Idem noot 1.
- ⁵ Shakespeare, William. *Hamlet*. In: Bevington, David (Ed.). *The Complete Plays of Shakespeare*. - 3rd ed. - Glenview : Scott/Foresman, 1980 (1071-1120).
- ⁶ Een *Master Degree in Fine Arts* is te vergelijken met een kunstvakopleiding. In de Verenigde Staten is het een universitaire of academische graad die aangeeft dat na het behalen van het baccalaureaat tenminste één jaar van een voorgeschreven studie is voltooid.
- ⁷ Roethke, Theodore ; Ralph J. Mills (Ed.). *On the Poet and His Craft : Selected Prose of Theodore Roethke*. - Seattle : University of Washington Press, 1965.
- ⁸ Hugo, Richard. *The Triggering Town*. - New York : Norton, 1979.

- ⁹ Staffords, William. *Writing the Australian Crawl : Views on Writer's Vocation*. - Michigan : Ann Arbor University, 1978.
- ¹⁰ Thomas, Dylan. *Early Prose Writings*. - London : Dent, 1971.
- ¹¹ Idem.
- ¹² Idem noot 7.
- ¹³ Idem.
- ¹⁴ Burroway, Janet. *Writing Fiction : A Guide to Narrative Craft*. - 3rd ed. - New York : Harper/Collins, 1992.

RON MCFARLAND is professor in de Engelse taal en hoofd van de faculteit literair schrijven aan de Universiteit van Idaho. Zijn meest recente verzameling gedichten is *The Haunting Familiarity of Things*, *Singular Speech Press, Canton, Connecticut*. Deze tekst verscheen oorspronkelijk als *An Apologia for Creative Writing in: College English*, 55 (1993) 1 (January) (28-45) en is met toestemming van de uitgever vertaald en bewerkt.

Vertaling: Lia Pot
Bewerking: Ardi Roelofs

HET MOET ALLEMAAL UIT JEZELF KOMEN

Jan Eijkelboom

Het schrijven van poëzie valt niet te leren. Wel kan talent dat al min of meer latent aanwezig is, worden aangewakkerd. Een gebrekkige techniek kan worden bijgespijkerd. Ook kan - maar niet altijd - het besef worden bijgebracht dat gevoelens, die op zichzelf zuiver en oprecht zijn, niet vanzelfsprekend leiden tot heldere poëzie. Hetzelfde geldt voor een oorspronkelijke gedachte of een verrassend beeld: ook hier kan oefening soms met veel moeite en pijn kunst baren.

Er zijn twee manieren van poëzie onderwijzen, de formele en de informele. Ik voel het meest voor de tweede manier, waarbij de formele kant van de zaak (klank, ritme, traditionele dichtvormen als het kwatrijn, het rondeel, het sonnet, enzovoort) in de loop van een cursus of een zitting als vanzelf aan de orde kunnen komen.

De opvatting dat je van amateur 'beroeps' kunt worden door naar een gepubliceerde en eventueel gelauwerde dichter te luisteren, dient bestreden te worden. Het moet, uiteindelijk, allemaal uit jezelf komen.

SCHRIJVEN BEGINT WAAR TAAAL NOG MOET KOMEN

OVER DE ZOEKTOCHT VAN DE SCHRIJVER

REIN BLOEM

Rein Bloem hield op de Salondag Didactiek van het Schrijven de lezing *Van Binnen Naar Buiten*. Op basis hiervan heeft hij bij wijze van addendum een artikel geschreven. Ardi Roelofs heeft beide bijdragen bewerkt tot het volgende artikel.

Schrijver worden Hoe wordt men schrijver? Het antwoord is om te beginnen het daadwerkelijk beginnen: het is de wil om schrijver te worden. Wanneer begint die wil? De heel vroege schrijvers horen of lezen als kind iets en denken dan: dat wil ik ook. Dat gebeurt vaak op school, maar ook later kun je diezelfde ervaring hebben. Ineens is er een vonk door wat je hoort of leest, meestal juist niet in een officiële les, maar in een noot onderaan een bladzij, of in een bloemlezing waar je doorheen bladerde als je je zat te vervelen of te ergeren aan de les. Het is niet eens een kwestie van taal. Er is iets wat aan taal voorafgaat. Bij mij was dat wat proza betreft een verhaal van Nescio, een prachtig verhaal. Maar het enige wat me toen raakte, was dat twee vrienden de godganselijke dag met een treintje tussen Amsterdam en de zee heen en weer reden. Ze konden er niet mee ophouden en liepen naar het Museumplein en dan weer terug naar zee, enzovoort. Dat wilde ik ook, heen en weer banjeren, het eigenlijk nergens over hebben. Het is er nog voordat er taal is: alleen maar dat bewegen, buiten alles. En toen dacht ik: dat wil ik ook. Voor poëzie gaf een gedicht van J.H. Leopold het startsein: *Schepen, liggen er... waarom zo*. Die verwonderde vraag, dat ondeelbare ogenblik waarin iets gelijktijdig concreet en abstract overkomt, daar heb ik mijn schrijversloopbaan aan te danken. En zo zal het de meeste schrijvers zijn vergaan.

In beweging blijven Op een gegeven moment wil je dat: schrijver worden. Maar hoe, is dan de vraag. Er zijn, denk ik, heel veel wegen die naar een schrijverschap leiden. En ze zijn allemaal even goed als ze helpen om de wil intact te houden. Want word je willoos onderweg, dan ben je natuurlijk verloren als schrijver en wie weet voor de samenleving. Die wil moet blijven branden en dat kan op allerlei manieren. Schrijven is een leerproces, het continu proefondervindelijk te werk gaan. Dit is net zo belangrijk voor de oude rot als voor de beginneling. Zei Nescio niet eens: 'Het leven heeft me veel geleerd, zegt de ouë sok.' Schrijven, of het nu literair georiënteerd is of niet, of het nu fictie of feiten betreft, is in beweging blijven: metterdaad onderweg zijn. Voor een docent die kennis overdraagt, stimuleert, het bestaan van dit en dat kan verhelderen, is het evenzeer zo. Steeds weer een zee van mogelijkheden bevaren, zodat het scheepje niet voortijdig blijft liggen of te gronde gaat. Die docent moet het hebben van het plezier om op de wereldbol van literatuur en lectuur steeds meer vaarroutes in te tekenen. Min of meer bescheiden heeft hij het dan over een leergang.

Schrijven begint steeds op een grondslag, elke keer opnieuw. *Recomenzar*, zoals de Spaanse componist Montpou zei. Met vallen en opstaan steeds opnieuw beginnen en volhouden. Er is misschien een iets diepere betekenis aan te hechten en wel de betekenis van: ga terug naar een begin, een begin van waaruit taal nog moet komen. Ik beschrijf hier twee grondslagen die tot taal kunnen leiden maar vooral tot ideeën. Ze sluiten aan bij het thema schrijven en wellicht schrijver worden. Hoe leer je dat? Je kijkt af, je probeert, je gaat naar cursussen, je leest. De grondslag ligt steeds vóór de taal, namelijk in het binnenste van onszelf.

De queeste Geen levensinhoud is zo vaak vormgegeven en onder woorden gebracht

als de zoektocht, de *queeste*. Hierna volgt een voorbeeld geschreven door een twaalfjarig meisje op basis van een Indianenrebus. Eerst zal ik de vertelstructuur van de queeste toelichten. Ik heb het nu over de fictieve structuur die de waan geeft dat wij het leven naar onze hand kunnen zetten.

Hierdoor ontstaat een spelsituatie, waarin behalve de personages in hun diverse rollen ook de maker en de lezer/kijker/luisteraar meespelen. In die zin is er geen schrijver zonder publiek, zelfs al denk je, al dan niet door schade en schande wijs geworden, dat je alleen voor jezelf schrijft.

De kunst - het vak - van het schrijven is om de lezer te laten meedenken, hem met verwachtingspatronen te activeren. De schrijver laat bij wijze van spreken de lezer vóórgaan, of verrast hem of zet hem zelfs op het verkeerde been. Wat de schrijver in het hoofd heeft, moet over de hoofden van de personages heen de kop van Jut in van de lezer. De vertelstructuur van de queeste wekt al buiten de taal spanning, nieuwsgierigheid en dus ook participatie. Ze is zelfs in letters of cijfers te coderen. De Rus Propp heeft dat in 1920 gedaan door allerlei sprookjes te herleiden tot een formule. Ik geef haar hier, iets bekort en verdietst, weer. (zie pagina 34)

Niemand, beginnend of gevorderd, zal een groot schrijver worden door dit kale schema klakkeloos in te vullen. Maar er zijn wel veel grote schrijvers die op de een of andere manier dit schema in meesterwerken hebben gehanteerd, dus men kan ervan leren. Van belang is uiteraard de aankleding van het skelet door: de AANLOOP (schrijver en lezer vallen met de deur in huis, dan heb je een *in medias res*-model, of: langzame ontregeling tot de aanvankelijke rust - toch nog opeens - verbroken wordt), de RUIJTE, de TIJD, de PERSONAGES en het ROLLENSPEL waarin zij verkeren, de DINGEN die zij op hun weg meenemen, gebruiken, wegwerpen, enzovoort, de TIMING en tot slot de STIJL.

1 Er heerste hongersnood bij de Indianen. Het opperhoofd liet enkele
2 krijgers ieder een eigen kant op gaan om op voedsel te jagen.
3 Grijssoog was er een van. Zijn vrouw had al vaak moeten meemaken dat
4 hij gewond van de jacht thuiskwam en stond huilend bij de wigwam.
5 Ze smeekte hem te blijven maar voor Grijssoog was het een eer om een
6 opdracht voor zijn volk te doen. Hij zou een hogere rang krijgen,
7 dacht hij, terwijl zijn kinderen z'n tas vulden met een broodkorst
8 en een stukje gedroogde vis.
9 Dan vertrekt hij. Langs een beekje waar het water kolkte. Maar de bomen
10 waren niet zo'n goede bescherming tegen de regen. Hij rent naar een kamp
11 om te schuilen. Maar dit is tevergeefs. Er heerst een gevreesde ziekte
12 die erg besmettelijk is, hij schrikt van het gehuil.
13 De regen is opgehouden en rustig loopt hij naar de rivier waar het water
14 zo helder was, dat je de vissen haast kon zien. Hij ziet dat het al
15 schemerig wordt en besluit om een vis te vangen. Het voedsel in de tas
16 heeft ie al lang op. Hebbes...
17 Hij eet de vis rauw op. Het hout is te nat van de regen om te branden
18 en vuurstenen had je hier niet.
19 De zon is onder en het is laat. Hij besluit te gaan rusten. Plotseling
20 schrikt hij wakker. Hoorde hij wat? Hij pakt zijn spullen en sluipt
21 behoedzaam het bos in. Ja, een vers spoor... het is een beer.
22 Hij pakt zijn pijl. Hij kan niet ver zijn. Kreupelhout kraakt en meteen
23 schiet hij. De beer valt dood neer. Hij slaakt een kreet van vreugde
24 en begint de kolos te vellen. Hij eet een goed stuk uit de rug en laat
25 hem liggen. Hij kan zo'n beest niet lang meeslepen. Dan bederft het.
26 Hij loopt verder. Dit keer is het tentenkamp stil, hij durft er niet aan
27 te denken. Hij loopt verder langs een lievelijk meer en het geluk zit
28 hem weer mee... dit keer een hert. Hij schiet meteen weer raak. Hij slaat
29 de berenhuid om het dier heen en sleept het mee.
30 Zijn wigwam komt in zicht. Zijn vrouw verwelkomt hem en houdt de flap
31 van de tent open. Daar ligt een verrassing, een pas geboren zoon erbij.
32 Iedereen is blij en het dorp heeft weer voedsel.

1) *Dat zie je niet in het plaatje. Hoe in hemelsnaam komt iemand op het idee om dan een hongersnood op te roepen? Dat antwoord is natuurlijk makkelijk: omdat het spannend is. Zo ga je niet vrijblijvend van huis, maar je gaat van huis omdat het moet.*

2) *Stefanie heeft kennelijk veel sprookjes gehoord. Waarom zou je beginnen met een hele langzame inleiding van: er was eens een jager die uitgeleide werd gedaan door zijn vrouw nadat hij gegeten had of iets dergelijks. Waarom niet meteen met zo'n vooruitwijzend signaal? Tsjechow heeft vele verhalen die inderdaad op deze manier van start gaan. Het opperhoofd van Stefanie denkt dat zijn krijgers ieder een eigen kant opgaan. Natuurlijk: eentje slaagt erin en de rest niet. Ze heeft dan meteen een held gecreëerd. Vertellen is, nogmaals, niet alleen een kwestie van taal, welnee: het is een spel met de lezer. De lezer is een rol in het verhaal, niet erbuiten, maar erin. De schrijver manoeuvreert om die lezer in dat verhaal mee te laten spelen. De taalbeheersing komt later, eerst is er die lust, de wil tot fabuleren, iets te maken waar een ander in meegaat.*

5 t/m 8) *Dit is een inhoudelijke vondst. Niet van: ga jij om de hoek even een broodje halen, nee: de eer van het volk. Je kunt van dit meisje ongelooflijk veel leren, je bent nooit oud genoeg om hiervan weer de smaak te pakken te krijgen. Een broodkorst en een stukje gedroogde vis zijn er in een goed verhaal bij een goede schrijver nooit zomaar. Je moet leren te werken met dingen die vooruitwijzen, en die teruggekoppeld kunnen worden.*

10 en 11) *Een echte queeste dwingt je van huis te gaan en onderweg een hindernisbaan te doorlopen. Dan moet je dus ook proberen de hindernissen met elkaar in verband te brengen. Hier heb je zo'n hindernis:*

het regent in het bos. Je ziet gewoon iemand problematiseren. Visualiseren, vooruitwijzen en terugwijzen zijn basistechnieken die iedereen kan leren. De literatuur komt wel, eerst moet je proberen te beginnen, moet je terug naar de bronnen van het vertellen. Afgezien van de vraag of je talent groot genoeg is om ooit een bestseller te schrijven, begint hier de weg. Je moet er ook verdomd hard voor werken, want je krijgt het niet cadeau.

12) *En dan komt er iets waarvoor ik echt door de knieën ga. Want in het plaatje zie je wat gespikkelde mensjes in tentjes en dat interpreteer je dan. Ze zijn ziek. Dat meisje heeft gedacht: ik moet de kijker, de lezer, laten weten hoe de held te weten komt dat ze ziek zijn. Hij kan toch niet dwars door zo'n tent kijken? Vandaar: hij schrikt van het gehuil. Ik laat jammeren: 'O, ik ben zo ziek', of: 'Niet binnenkomen, dat is je dood!' Hier staat: hij schrikt van het gehuil. Tien met een griffel!*

13 t/m 16) *De tweede keer dat je door de knieën gaat. Dat je denkt: die kan het, dat is een echte schrijfster. De broodkorst en het stukje gedroogde vis zijn al op, hij moet die vis vangen.*

19 t/m 21) *Daar waar het spannend wordt, moet je natuurlijk uitstellen. We weten dat er iets is, maar wat? De lezer kijkt, is mede in spanning gebracht en ja hoor! Het is een beer. Alles vanuit één plaatje, vanuit een voetzool van een beer. Je had ook kunnen zeggen: hij ziet een afdruk van een berepoot, schiet de beer, eet een stukje op en gaat verder. Maar: dat waar het om spant, moet lengte hebben. Weer zo'n principe dat je eindeloos kunt oefenen. Elke keer moet je terug naar die basisprincipes, en gegarandeerd krijg je ze in je vingers. Wat dat betreft kun je een Tsjechow worden, de rest is misschien moeilijker.*

22 t/m 25) *Waarom vertelt ze dat ze de beer laat liggen? Omdat ze denkt: wat moet hij in godsnaam met een beer, dat haalt hij gewoon niet. Hij kan zo'n beest niet zo lang meeslepen. De beer is te zwaar en zal bederven. Dat zoeken naar details die in zichzelf het verhaal dragen, dat doet het werk. De woorden doen er haast niet toe. Je hebt ze nodig om je verhaal op papier te krijgen, maar het is geen kwestie van stijl.*

26 en 27) *In de rebus is die verbinding er helemaal niet. Je kunt makkelijk zeggen: hij komt weer langs een tentenkamp, dit keer zijn er geen mensen in. Natuurlijk laat geen schrijver zich deze koppeling ontgaan. Waarom is het tentenkamp stil? Hij durft er niet aan te denken. Maar op het moment dat je er niet aan durft te denken, geef je er ook geen woorden voor. Je zegt niet: ze zijn intussen kapot gegaan. Het afwezige is soms sterker dan het aanwezige.*

28 en 29) *Het geluk zit hem weer mee. Dit keer een hert. Hij schiet meteen weer raak en slaat de berehuid om het dier heen. Hij heeft dus wel degelijk iets van de beer gebruikt. Ja, je moet toch laten zien dat je onderweg ook een beer geschoten hebt, al kon je hem niet meenemen. De berehuid wordt gebruikt om het hert mee te slepen. Anders kom je thuis met een kapot hert en daar heb je niks aan. Dan zie je dus hoe die verhaalelementen vooruitwijzen en terugwijzen; steeds een zet in een vermakelijk en zeer leerzaam spel.*

30 t/m 32) *We zijn er: gelukt! Maar een echte verteller heeft nog iets extra's. Of het nou Hermans is met een domper, of deze vertelster met een verrassing: een pas geboren zoon erbij. Dat betekent, - en dat klopt natuurlijk niet, daarom is het ook fictie - dat die man waarschijnlijk wel negen maanden onderweg is geweest. Iedereen is blij, het dorp heeft weer voedsel. De man wordt*

natuurlijk koning.

Een andere jeugdige verteller zorgt eveneens voor zo'n verrassend slot: de Indiaan vreet alles onderweg op, komt thuis en zegt: 'Niks gevangen vandaag.'

In een kwartier geschreven! Nogmaals, de taal is niet volmaakt al mag zij er best wezen, en het verhaal rammelt hier en daar. Maar de formule van de queeste: de hinderisbaan, de beloning en de verrassing aan het slot, kom je al tegen bij Homerus. Of neem Hermans waar elk verhaal natuurlijk slecht afloopt: het is nog altijd dezelfde manier van vertellen.

Het Wachterlied-model Er is een tweede grondslag waarover we het moeten hebben: niet iedereen kan erop uit, niet iedereen wil erop uit. Er zijn schrijvers met hun personages die als een soort kamergeleerden nauwelijks naar buiten komen. Ze willen zich niet oriënteren op de werkelijkheid en proberen alles van binnenuit op te schrijven. Er zijn ook schrijvers die wel degelijk een vooraanstaande plaats in de samenleving innemen. Bij allemaal is er het gevoel van 'laat mij maar zitten waar ik zit'.

Dat is een basis die heel oud is. Je kunt het zo in jezelf terugvinden, het idee van 'voor mij hoeft het even niet meer, voor mij hoeft het eigenlijk nooit meer, alleen al de gang naar dit prachtige kasteel had ik ook kunnen laten, was ik maar thuis gebleven, had ik maar weer geprobeerd een versje te maken of een vertaling of wat dan ook'. Je hebt een soort verantwoordelijkheidsgevoel, iets wat je noopt in de samenleving op te treden, maar die drang om niet mee te doen is in iedereen aanwezig. Voor de meesten van ons is die drang iets extra's, een spanningsveld tussen binnen en buiten.

In de 12e eeuw zijn door troubadours zogenaamde *Wachterliederen* ontworpen. Het Wachterlied-model is te vinden in literatuur

(proza en poëzie) van alle tijden. Het behelst de tweestrijd tussen binnen en buiten, tussen lust en last, tussen nacht en dag. In de nacht treed je terug; er is geen tijd meer. Je beleeft daar van alles, het liefst met een ander. Je probeert het aanbreken van de dag zo lang mogelijk uit te stellen. Dat lukt dus niet. De nacht en de dag worden geproblematiseerd, de lust en de last op de grens gezet van aan de ene kant hier willen blijven en aan de andere kant daar heen willen gaan. Er is veel literatuur die hierop teruggaat, al dan niet gecombineerd met zo'n queeste, zo'n zoektocht.

Wachterlied

**'Rijk God verleen ons avonturen!'
Sprak daar een fris jongelink,
'Dat ik mag komen binnen de muren,
Daar woont die alderliefste mijn.
Rijk God, geef raad:
De wachter is mijn vriendeken niet,
Dat dunk mij kwaad.'**

**De jonkvrouw niet zo vaste sliep,
Zij had verhoord de jongelink.
Zeer haastelijk zij ter venster liep;
Zij bond een koordeken aan de rink.
Daar na niet lank,
Doen zij dat koordeken dalen liet,
De rink die klank.**

**De wachter niet zo vaste sliep,
Hij hadde verhoord des rinks geluid.
Zeer haastelijk hij ter tinnen liep,
Hij stak zijn hoofd ter venster uit.
Hij sprak: 'wie is daar?'**

angst

verontwaardigd

scharnieren

kwaad

of hij snel komt

maak u niet kwaad

als het uitkwam

grote ellende

zal het niet doen

lawaaï

met haast

ontvangen

keer

**Die jongelink neder ter aarde viel
Van groter vaar.**

**De jonkvrouw sprak met zinnen verstoord:
'Wat is er, wachter, dat u deert?
Het zijn mijn vensters die gij hoort:
De herren zijn droog en ongesmeer.
Maak mij niet gram!
Ik zie al naar de lichte dag,
Al of hij iet kwam.'**

**Hij sprak: 'jonkvrouw, belgt u niet,
Ik doe als een wachterkijn.
De lichte dag daar gij naar ziet,
Dat is de allerliefste dijn.'
'Stil, heimelijk, zwijg!
Want kwam 't in klaar, wij waren voorwaar
Ons levens kwijt.'**

**De jongelink sprak: 'och wachter goed,
Wil ons niet melden door uw deugd:
Daar mocht af komen groot onmoed!
Wat schaadt het dat wij tweeën zijn verheugd'
Hij sprak: ik en zal.
Nu gaat al daar 't de liefste begeert,
Maak geen geschal.'**

**Al in de rink zette hij zijn voet,
Gelijk hij dikwijls had gedaan.
Zij haalde hem op al metter spoed:
Zeer vriendelijk was hij daar ontvaan.
In korter stond
Zij kuste hem meer dan duizend werven
Aan zijn mond.**

of zij hoorde

touw aan ijzeren ring

maakte geluid

**'Och wellekome,' zei ze,
'zoete lief!
Mij kwam mijn dagen nooit
liever gast.
Nu laat ons met genoechte
zijn;
Wij willen gaan drinken de
koele wijn.
Wij worden gewacht:
De wachter zal zijn hoorn
blazen
Als komt de dag.'**

plezier

bewaakt

duurde niet lang of *Een korte wijle was daar niet
lank,*

**De wachter zang zijn
dagelied.**

**In zijnen armen dat hij ze
nam,**

**Het scheiden was hen een
groot verdriet.**

jammerlijke

**'Och leider dag,
Gij doet mij van der liefste
scheiden
Die ik ooit zag!'**

Uit: De ontketende held, 1977

Binnen-buiten Deze 'tweestrijd'-structuur is wel verwant aan de queeste, maar is niet of nauwelijks circulair van aard. De hoofdpersoon van Hermans' *Nooit meer slapen* (eigenlijk al zijn personages) is het vleesgeworden dilemma wat dit betreft. In het werk van Samuel Beckett is het zelfs het hoofdthema. De antithetische structuur met twee spanningslijnen die elkaar in tegengestelde richting raken en in een dynamisch evenwicht of permanente tegenstrijdigheid houden, is vooral geschikt voor toneelschrijvers. Probeer maar eens de Indianenrebus zo te structureren, zonder dialoog, dat niet alleen de strijd tussen dag en nacht, tussen man en vrouw, tussen individu en gemeenschap onbeslecht blijft, maar dat het kleinschalige conflict de dimensie van ons levensbelang krijgt.

En wie dit te ernstig vindt: er zijn zoveel interessante, grappige en verrassende wendingen te vinden. De nazaten van de trou-

badours waren daar al meesters in. In het *Antwerps Liedboek* van de 16de eeuw staan wel zeven Wachterliederen, maar er gaat er niet één volgens het voorbeeldboekje. Soms is het probleem om binnenshuis te geraken, soms is de vraag hoe de stem van het geweten te sussen (oftewel: de wachter om te kopen), soms gaat het helemaal niet om uitsstel van de zonsopgang, maar wil men na een vluggertje al weer uit de armen van de geliefde weg, soms zit alles tegen en komt de minnaar nooit meer terug.

Een van de mooiste binnen-buiten-liederen is *Het daghet inden oosten*. Binnen liegt het meisje wanneer een man buiten toegang vraagt. Zij zegt: ik ben al voorzien, ik lig in mijn liefs armen. Dat kan niet waar zijn, antwoordt de man, want je minnaar ligt onder de groene linde, vermoord door een buitenstaander. Er is een Nederlandse geleerde die dit een Antigone-variantie noemt. Want het treurige meisje kan geen toestemming of hulp vinden om een mooi graf voor haar vriend te delven.

Het daghet inden oosten

***'Het daghet inden oosten,
Het lichtet overal.
Hoe luttel weet mijn liefken,
Och, waer ick henen sal.***

***Och warent al mijn vrienden
dat mijn vijanden zijn!
Ick voerde u uuten landen,
Mijn lief, mijn minnekijn.'***

***'Dats waer soudi mi voeren,
Stout ridder wel gemeyt?
ic ligge in mijns liefs
armkens met grooter
waardicheyt.'***

***'Ligdy in uus liefs armen?
Bilo, ghi en segt niet
waer!***

***Gaet henen ter linde groene,
Versleghen so leyt hi
daer!'***

**Tmeysken nam haren mantel
Ende si ghinc eenen
ghanck
Al totter linde groene, daer
si den dooden vant.**

**'Och, ligdy hier verslaghen,
Versmoort in al u bloet?
dat heeft gedaen u roemen
Ende uwen hooghen
moet.**

**Och, lichdy hier verslaghen,
die mi te troosten plach?
Wat hebdy mi ghelaten? So
menighen droeven dach.'**

**Tmeysken nam haren mantel
Ende sie ghinc eenen
ghanck
Al voor haers vaders poorte,
die si ontsloten vant.**

**'Och, is hier eenich heere
Oft eenich edel man,
die mi mijnen dooden
Begraven helpen can?'**

**Die heeren sweghen stille, Si
en maecten gheen geluyt.
dat meysken keerde haer
omme, Sie ghinc al
weenende uut.**

**Si nam hem in harer armen,
Si custe hem voor den
mont
In eender corten wijlen Tot
also menigher stont.**

**Met sinen blancken swaerde
dat si die aerde op groef;
Met haer snee witten armen
Ten grave dat si hem
droech,**

**'Nu wil ie mi gaen begeven
In een cleyne cloosterkijn
Ende draghen swarte wijlen
Ende worden een
nonnekijn.'**

**Met haer claer stemme Die
misse dat si sanck,**

**Met haer snee witten
handen dat si dat
belleken clanck.**

Bron: Antwerps Liedboek, 1544

Jonas Een van mijn lievelingsverhalen is Jonas in de walvis. Ik heb dat als kind alleen maar beleefd als: er zit een mannetje in de walvis en dan komt-ie eruit en dan gaan we hem jonassen. Ik heb geen bijbelse opvoeding gehad, maar toen ik eindelijk het Jonasverhaal las (dat had ik veel eerder moeten doen), dacht ik: dat ben ik zelf, absoluut zelf. Zo'n man denkt: ik wil niet regeren, ik doe niet mee, ik vlucht het paleis uit, ik kom aan het strand, ik laat me opslokken door een schip, ik laat me meevoeren. Dan breekt er een noodweer los. Nou jongens, het is mijn schuld niet, gooi me maar in het water. Dat wilden die matrozen eerst niet, en hij laat zich zakken in het water en komt dan in de binnenste ruimte van een walvis en denkt: dit is mijn bestemming. En dan krijgt hij het benauwd. Dan wil hij iets. Wat, dat weet hij nog niet. Hij wil er in ieder geval uit, of dat nu de stem van zijn geweten is of die benauwdheid. Hij wil daar niet kapot, het is zijn tijd nog niet, hij gaat eruit! Hij verbreekt de boeien en gaat ook maar meteen in zijn eentje regeren. Dat is een grondslag van ons bestaan: meedoen, maar tegelijkertijd er in hemelsnaam voor zorgen dat je binnenste intact blijft.

Willem Jan Otten schreef een gedicht over dit dilemma van binnen en buiten: *Pluk de dag*.

Carpe diem

**Licht als een wimper een lip
tilt iets me op.
Het leven draagt aan niets
nog schuld.**

***Mijn knie voelt zonder
aandrang warmte,
toebehorend net niet
doorgedrongen aan
wie naast me slaapt ook
toen ik sliep.
Mirakel zonder aanvang, ik
kijk met ogen
onvolkomen, willoos zintuig
dat geen diepte
kent, snorhaar van een
dommelende kat,
oor dat niets dan dekbed
hoort, een mof.
Rekt zij met minder deining
dan het puntje
van een poezestaart een
pink, en voelt,
door niemand aangezet, de
knie waarmee ik
voel, en draait zich om. Elk
paradijs
grenst aan een woestenij: ze
spert
de heksenketel van haar
ogen, grist
de dromen weg. In mum van
tijd ontvlammen
elders geijsers, beent ze
zonder vijgeblad
geboend de kamer rond en
ritst het rolgordijn
naar God. Even nog lig ik
zoals ik lag en wacht
tot in mijn knie haar afdruk
is gedooft.***

Uit: Ik zoek het hier, 1980

Ritst het rolgordijn naar God: je ligt, je zou liever nog willen doorslapen, de dag mag nog niet binnengelaten worden. Iemand ritst het rolgordijn naar God, wat betekent dat de zon binnenkomt maar ook dat de dromen kapot zijn.

Het doel ligt onderweg De leerweg die in allerlei cursussen wordt aangeboden is bruikbaar - niet zaligmakend - vooral indien het doel niet bij voorbaat wordt geëxposeerd als resultaat, als goede afloop en een vaststaand schrijverschap. Het doel ligt

namelijk onderweg. De schilder Giacometti zei eens: 'Heb je het doel in zicht, ga er dan met je rug naar toe staan.' Dit adagium geldt niet alleen voor goedwillende tot bezeten beginners, het geldt ook voor vakbekwame schrijvers en wetenschappers en docenten die zich met schrijven bezighouden. Met opzet heb ik in het model van Propp verhaalaspecten als het vertelperspectief en de dialoog weggelaten. Een schrijver moet ook deze instrumenten leren hanteren, maar hij doet er goed aan het edele handelingswerk voor te laten gaan en zelfs al is hij gevorderd daar steeds weer op terug te vallen. De aspecten zoals genoemd voor de invulling van het model worden geoefend zonder taal. Ze zijn te verwerken tot een *story-board*, waarop zichtbaar wordt hoe de spanningslijnen lopen, hoe de samenhangen en de terugkoppelingen werken, hoe de onderlinge verhoudingen verschuiven. Taal is de moeilijkste kwestie. Zei niet de dichter Hans Faverey: 'Het is de taak van de dichter de taal zijn oorspronkelijkheid en waardigheid terug te geven.' Dat is wat grote schrijvers inderdaad doen, maar dat wil niet zeggen dat alle schrijvers daartoe geroepen of bij machte zijn. Het is vanzelfsprekend denkbaar dat een schrijver het ambacht dat surplus kan geven. Dat kan hij geleerd hebben in cursussen, door navolging met creatieve wedijver, op eigen houtje of door een natuurtalent. De Literatuur mag dan de wil zijn van de beginnende schrijver, het doel blijft ondergeschikt aan de middelen die in een leerproces moeten worden herkend, beproefd en aangewend.

Een leergang schrijven (op het vlak van feiten en fictie in onderlinge samenhang of in een gevecht op leven en dood) zou mijns inziens moeten beginnen zonder taal. Scenario-gewijs, dat wil zeggen als een structuur op weg naar een andere structuur (dat zei Pasolini). Neem bijvoorbeeld de film *The African Queen* van John Huston uit

1951, het verhaal over een barkje in een Afrikaanse wildernis, dat via een onbevaarbare rivier langs een Duits fort in het grote meer terechtkomt, daar een Duits slagschip torpedeert en zo de weg voor de Engelsen vrijmaakt en de vrede bewerkstelligt. Ga die film zien of herzien of maak een story-board om dit 'David en Goliath'-verhaal met queestestructuur zelf op te bouwen. Lees er ook de verbeelding van de Indianenrebus door Stefanie nog eens op na, waarin stap voor stap een bericht op spanning wordt gebracht en de dingen op elkaar betrokken zo'n voorbeeldige rol spelen. Breek de queestestructuur open, speel hem tegen, loop de spanningsboog van Sophocles' *Antigone* na, spit eens een Hitchcock uit. Zie hoe de verhalen in beginsel eenvoudig zijn, maar tegelijkertijd zo doordacht tot in de puntjes, de ... van suspense.

De zee van mogelijkheden is onuitputtelijk; wie de watermassa denkt te kunnen meten (zoals een aardig absurd personage in *Sint Brandaen*) verricht monnikenwerk zonder resultaat en zonder plezier. Wie een vaarroute kiest en uitprobeert, en af en toe ook nog eens denkt aan wat er onder het wateroppervlak schuil zou kunnen gaan, komt horizontaal en verticaal in de goede richting, baant zich een weg, is doende schrijver te worden. Ik hoop dat de rolgordijnen open blijven en dat u doorgaat met uw cursussen. Want zeker is dat er wegen zijn om schrijven te leren.

REIN BLOEM *debuteerde in 1966 met de bundel Overschrijven. Zeker zo bekend is hij als poëziecriticus. Hij werkte voor Vrij Nederland, De Gids en Raster, en schreef poëziecolumns voor de Groene Amsterdammer. Hij is bovendien vertaler en cineast, en verzorgt regelmatig cultuurprogramma's voor de radio.*

SCHRIJVEN LEREN

Willem van Toorn

Kun je mensen leren schrijven? Ja, waarom niet. Mensen leren op academies en conservatoria ook schilderen, beeldhouwen, fluit en luit spelen. Wat je niet kunt, is mensen leren *schrijver* worden. Dat worden mensen die iets te vertellen hebben en daar een eigen vorm voor vinden, en die daar jaren van concentratie en zorgvuldigheid en zelfdiscipline voor over hebben.

Ik heb ooit een aantal jaren een 'poëziewerkgroep' begeleid voor de stichting BZZTÔH in Den Haag. Wat ik daar deed, was simpel: met de deelnemers samen de gedichten lezen die ze schreven, en laten zien waarom een regel geslaagd was of juist slap. Verder gaf ik ze voortdurend het advies, poëzie te lezen - Nijhoff, Leopold, Gorter - want ik vond het opvallend dat de meeste deelnemers niets van poëzie wisten en dus geen enkele maatstaf hadden om hun eigen kwaliteit te meten. Streng zijn voor jezelf, daar begint het allemaal mee. Een misverstand dat vooral uit de wereld moet worden geholpen, is dat kunst, dus ook schrijven, *leuk* is. Het is niks leuker dan loodgieten en een goede tafel maken. Een mens doet het, omdat hij niet weet hoe hij of zij anders met de wereld moet omgaan.

DE DIDACTIEK VAN HET LITERAIR SCHRIJVEN BESTAAT NIET

HET ONDERKENNEN VAN LEERSTIJLEN

DANA CONSTANDSE

Op de Salondag Didactiek van het Schrijven hield Dana Constandse een pleidooi om bij de keuze van de didactiek niet alleen rekening te houden met doelen en beginsituaties, maar ook met verschillende leerstijlen. Dit artikel is een bewerking van haar verhaal.

Dè didactiek van het literair schrijven bestaat niet. Dat is mijn stelling. Wat bedoel ik daarmee? Dat we les kunnen geven zoals wij dat zelf willen? Of dat er nog geen gefundeerde theorieën bestaan over hoe het moet of theorieën die door wetenschappelijk onderzoek aan de praktijk zijn getoetst? Of wil ik ermee zeggen dat er geen alleenzigmakende didactiek kan zijn, omdat de manier waarop we lesgeven afhangt van de doelen en de beginsituatie van de cursisten? Dat laatste is zeker belangrijk. Wat willen onze cursisten? Voor hun plezier leren schrijven of 'in de etalage komen te liggen' (zoals een van hen me eens zei)? Willen ze autobiografisch schrijven of fictie, proza of poëzie? Zitten ze op les voor de ambachtelijke kant van het vak, of moeten ze ook nog leren om 'bij hun bronnen te komen', door methoden als 'doorschrijven' of 'brainstormen'?

Inderdaad bedoel ik met deze stelling zeker dat er nog weinig onderzoek is gedaan en óók dat de lesmethode afhangt van de doelen en de beginsituatie. Maar ik bedoel vooral dat er nooit één didactiek zal bestaan die voor iedereen evenveel oplevert. We moeten er namelijk rekening mee houden dat niet iedereen op dezelfde manier leert, dat er verschillende leerstijlen zijn. De ene mens zit het liefst met een boekje in een hoekje, de ander wil graag groepswerk; sommigen leren meer van een lezing, ande-

ren van een workshop. Ik wil het over leerstijlen hebben, omdat literair schrijven in Nederland nog zo'n jong vak is en ik hoop dat we ons van het begin af zullen realiseren dat we bij het kiezen van onze didactiek niet alleen rekening moeten houden met doelen en beginsituatie, maar ook met leerstijlen.

Beeldvorming Ik heb ter illustratie twee tekstfragmenten gekozen. Tekst A is uit *Plezier met poëzie* van Ad van der Heijden en Pieter Quelle.¹ Dat boek is geschreven voor docenten aan de basisschool en laat zien hoe je kinderen op een plezierige manier in contact kunt brengen met poëzie. Van dat contact zullen de kinderen zeker ook vaardigheden en kennis opsteken. Ik



een potje (ge)dichten

Dit zit er in de poëziepot:

- 1 **Gedichten van dichters** – op een kaart geplakt, samen met aantekeningen over gedichtkenmerken, gebruiksmogelijkheden en verwerkingsvormen.
- 2 **Werkwijzerkaarten** – met een beschrijving van de kenmerken van type gedichten: beeld-, naam-, opbouw-, klank-, nonsens-, cijfer-, raadsel-, punt-, liefdes-, poesie- en vrije-stijlgedichten, limericks, haiku's, elfen en rondelen. Ook staan er op de kaart aanwijzingen voor de kinderen om zelf aan de slag te kunnen gaan.
- 3 **Gedichten van kinderen** – zelfgeschreven gedichten die de kinderen de moeite waard vonden om in de poëziepot op te nemen.

Tijdens het wekelijkse 'poëzie-uurtje' in mijn bovenbouwgroep staan dit keer gedichten over dieren centraal. Ik introduceer het thema met het kringspeltje 'Noem je dier'. Alle kinderen krijgen een letter. De letters Q, X en Y doen niet mee. We gebruiken in dit spel de elementen land, lucht en water.

Mark krijgt de letter F en is als eerste aan de beurt. Hij loopt naar een van de kinderen in de kring. Met een handbeweging maakt hij duidelijk welk element hij bedoelt.

Als hij een streep door de lucht trekt, bedoelt hij land.

Als hij een golvende beweging maakt, bedoelt hij water.

Als hij een vliegende beweging maakt, bedoelt hij lucht.

Mark kiest voor een golvende beweging. Zijn klasgenootje moet nu een dier noemen dat met zijn letter begint. Het dier moet passen bij het uitgebeelde element. 'Forel,' roept Karin, blij met haar vondst. Dat is een hele mooie en dus neemt Karin nu de beurt over. Zo gaan we nog even door.

Dierendingen

Het kringspel is de inleiding op een vertelronde over dieren. Allerlei 'dierlijke' zaken komen aan de orde. We praten over huisdieren, dierenasiels, het doodgaan van een diervriendje, dierentuinen en hoe wonderlijk dieren er soms uit kunnen zien. Dit laatste gespreksonderwerp gebruik ik om het gedicht *flamingos* in te leiden. Ze kennen dit dier al van een poëzieposter in de klas. Ik vertel dat ik een gedicht ga voorlezen, waarin een dichteres op haar eigen manier naar flamingo's kijkt.

Ik vraag de kinderen om te reageren. Gijs: 'Ik vind de "hooglopende krullen" leuk gevonden.' Nicole: 'Ik vind het hele gedicht mooi. Ik wil het nog wel een keer horen.' Als ik het gedicht nog eens heb voorgelezen, vraag ik de kinderen om ook andere dieren in twee woorden te karakteriseren naar hun uiterlijk of

6

Perspectief

Inleiding

Perspectief kan een lastig en verwarrend onderwerp zijn. In dit hoofdstuk is daarom bewust gekozen voor een beperkt overzicht van het terrein: ik-verteller, alwetende verteller en enkelvoudig en meervoudig personaal standpunt. Meer niet. De alwetende ik-verteller blijft buiten beeld en het verschil tussen een vertellende en belevende ik komt evenmin ter sprake. De 'vertelinstantie' heet hier 'verborgen verteller' en de 'auctoriale verteller' heet consequent 'alwetende verteller'. De procesopdracht is eenvoudig gehouden en dient in feite alleen maar ter introductie van het nieuwe onderwerp.

EERSTE BIJEENKOMST

Procesopdracht

Schrijf een bladzijde van je (fictieve) dagboek en behandel daarin de dag van vandaag (of gisteren). Bekommer je niet om interessante gebeurtenissen, schrijf op wat je het eerste invalt. Schrijf alles in de tegenwoordige tijd.

Bespreking

Die onvoltooid tegenwoordige tijd voorkomt mogelijk een splitsing tussen de belevende en de vertellende ik. Laat wat fragmenten voorlezen en wijs er op dat er nu een ik-verteller aan het woord is.

Schrijfoopdracht

1 Herschrijf de vorige tekst, of een deel daarvan, alsof het over iemand anders gaat. Voeg wat decor- en persoonsbeschrijvingen toe.

Bespreking

Laat weer wat teksten voorlezen en introduceer de begrippen enkelvoudig personaal standpunt, verborgen verteller en, als daar aanleiding voor is, alwetende verteller. Vervolg de bespreking van de theorie aan de hand van de vier tekstfragmenten uit het begin van hoofdstuk 6.

Schrijfoopdracht

2 Laat elke deelnemer één van deze fragmenten herschrijven in een ander perspectief, maar wijs er wel op dat het verwisselen van een 'ik' met een 'hij', en omgekeerd, wat al te eenvoudig is.

Bespreking

Let alleen op het juiste gebruik van het perspectief.

heb de les over dierenpoëzie gekozen.

Fragment B is uit *Van idee tot verhaal* van Per Groen, bedoeld om volwassen cursisten proza te leren schrijven. Het fragment is een stukje uit het docentenboek en gaat over perspectief.²

Het gaat mij bij deze fragmenten in de eerste plaats om de verschillen in lesmethode, om de werkvormen en leeractiviteiten. En in de tweede plaats gaat het mij om de manier waarop de fragmenten opgeschreven zijn. Want het zijn eigenlijk allebei leerboeken voor docenten; de schrijvers willen docenten leren op een bepaalde manier les te geven. Voor dat lesgeven aan hun lezers hebben ze óók gekozen voor een bepaalde methode. Er zijn duidelijk verschillen in de manier waarop de boeken geschreven zijn. De A-tekst roept ervaringen op, is evocatief. Niet alleen de beschreven les is dat, maar ook de manier waarop hij is opgeschreven. De leerlingen ervaren wat poëzie is, en de schrijvers proberen hun lezers te laten ervaren hoe zo'n les kan verlopen. Ze beschrijven daartoe een bepaalde les, zodat je die als het ware meebeleeft. Tekst B is veel meer onderwijzend, daarin wordt voorgeschreven: zo moet je het doen, dan gaat alles goed. Wat is nu beter? Het ligt voor de hand dat ik ga zeggen: allebei, want het hangt af van het type leerling, van de leerstijl van de lezer.

Leerstijlen Vroeger hield men geen rekening met leerstijlen. Leerde de een meer van een les dan een ander, dan schreef men dat toe aan de intelligentie van de leerling, niet aan het al of niet gevoelig zijn voor een bepaalde lesmethode. Sinds een halve eeuw heeft men juist veel onderzoek gedaan in die laatste richting. Op grond daarvan zijn er aanwijzingen gegeven voor het onderwijs, maar mijn indruk is dat het onderwijs eigenlijk nog steeds te weinig rekening houdt met leerstijlen. Intuïtief zullen veel docenten wel weten dat je aan de een eigenlijk anders les

moet geven dan aan de ander. De ene leerling raakt bijvoorbeeld in de war van een evocatieve tekst, waarin veel details staan die 'je niet hoeft te weten'. Die heeft een overzichtelijk leerboek nodig, waarin de stof stap-voor-stap wordt aangeboden. De ander zal zo'n gestructureerde tekst, waarin niets teveel staat, juist zo slaapverwekkend vinden dat hij zijn aandacht er niet bij kan houden. Dat geldt niet alleen voor jonge leerlingen maar ook voor volwassenen, al hebben die in de loop der jaren meer geleerd om zich aan te passen aan beide stijlen. Een leerstijl is de voorkeur die iemand heeft opgedaan voor een bepaalde manier van leren, een bepaalde manier van waarnemen, problemen oplossen, reageren op leersituaties. Een voorkeur, dat wil zeggen dat mensen wel kunnen leren het anders te doen, maar soms met erg veel moeite, met veel frisse tegenzin. Bij een leerstijl moeten we denken aan een combinatie van aspecten. Dus hoewel ik nu verschillende dimensies apart bespreek, zijn er in de praktijk allerlei combinaties mogelijk.

Flexibel/vasthoudend De eerste dimensie waarmee mensen kunnen worden getypeerd (en vergeef mij dat ik het woord typeren gebruik, want het gaat om voorkeuren, om strategieën) bestaat uit een glijdende schaal, met *flexibel* aan de ene kant en *vasthoudend* aan de andere. Mensen hoeven niet aan een uiteinde van de schaal te zitten, maar kunnen in meer of mindere mate flexibel zijn. Dat wil zeggen dat sommige mensen makkelijker meegaan met opvattingen van anderen of met leerstof die nieuwe gezichtspunten oplevert. Ik neem mezelf als voorbeeld. Als iemand mij vertelt dat er in een gedicht van mij bepaalde regels niet goed zijn, dan leg ik het weg en denk: laat maar praten. Soms pas na een half jaar bekijk ik het opnieuw en overweeg of er misschien toch wel wat inzit, maar nee, ik vind het toch niks. Het kan wel een jaar

duren voor ik een advies accepteer.

In een van mijn groepen zat een cursist die het andere uiterste was. Ik gaf een aanwijzing, 'doe eens wat met flashback' of 'meer kleuren en geuren erin' en bij de volgende tekst had hij het al zo. Dat vertrouwde ik niet helemaal. Waar blijft op die manier zijn eigen stijl? Het kan toch niet dat hij het allemaal zo vanzelf doet! Omdat ik kennelijk vasthoudender ben, voel ik een beetje wantrouwen tegen mensen die zo flexibel zijn dat ze alle aanwijzingen direct oppakken. Dan denk ik: dat kan niet echt zijn. Ik neem natuurlijk mezelf als norm. 'Echt', dat is er lang over nadenken; meteen veranderen is niet diep, dat voel ik als oppervlakkig. Je hebt als docent ook je voorkeuren, je voelt je verwant met leerlingen met jouw leerstijl. Uit onderzoek is gebleken dat mensen met dezelfde leerstijl elkaar na 20 minuten al aardig vinden. En leerlingen die je aardig vindt, trek je vaak voor, dus die gaan dan vaak beter vooruit. Aan de andere kant: ik moet er niet aan denken een groep les te geven met alleen maar zeer vasthoudende leerlingen; dan lijkt het aan het eind van je cursus of niemand wat geleerd heeft. Per Groen schrijft in zijn inleiding dat bij eerdere schrijf cursussen sommigen daar veel van opstaken en anderen op een gegeven moment stagneerden, ook niet meer wilden veranderen. In de methode *Van idee tot verhaal* worden eerst allerlei zaken aangeleerd, voordat de cursisten aan een eigen verhaal mogen beginnen. Dat werkt beter, schrijft hij. Ik voeg daaraan toe: dat werkt beter bij bepaalde cursisten. Mijn cursist had aan een half woord genoeg.

Holistisch/serialistisch De holistische leerstijl heeft niets te maken met een bepaalde levensfilosofie. Holisme en serialisme worden van toepassing geacht voor leesgedrag; er is vooral onderzoek mee gedaan naar de manier waarop leerlingen omgaan met leerteksten. Omdat wij aan de schrijfkant zitten

denk ik dat deze schaal juist voor ons interessant is.

Serialisten lezen het liefst een tekst die mooi schematisch is ingedeeld, waar ze makkelijk doorheen komen. Ze hebben ook graag een vak dat een beetje logisch in elkaar zit. Er moet niet teveel overbodigs verteld worden. Dan vragen ze: 'Wat moeten we nou onthouden?' *Serialisten* zullen de tekst van Per Groen plezierig vinden. *Holisten* vinden zo'n tekst juist saai, als een schoolboek er zo uitziet, haken ze gauw af. Die hebben liever overdaad en het kan hen ook niks schelen of ze eens iets niet begrijpen, terwijl *serialisten* niet verder kunnen als ze iets niet begrijpen, die willen dat dan eerst oplossen.

Voor docenten die schrijfcursussen geven is het interessant te weten dat een *serialist* liever navertelt in de volgorde waarin het in het boek staat, terwijl een *holist* een plukje hier, een plukje daar neemt. Die gooit de hele structuur om. Misschien, maar dat is alleen een veronderstelling van mij, merken we ook bij schrijven dat sommige mensen liever een verhaal vertellen van het begin naar het einde, chronologisch, en moeite hebben met flashbacks en verschillende perspectieven, terwijl anderen het nou juist plezierig vinden om er een andere structuur aan te geven.

Impulsief/reflectief In elke groep vind je *impulsieven* en *reflectieven*. Die kennen we allemaal wel. Je stelt een vraag en A heeft haar antwoord al gegeven voordat je uitgesproken bent. Ook al is het antwoord fout, dat verhindert de impulsieve niet om er een volgende keer weer wat uit te flappen. En als je allang met iets anders bezig bent, wil een reflectieve B nog even terugkomen op 'waar we het zoëven over hadden'. Ook met opdrachten geldt dat. De impulsieve leest vaak niet wat er boven staat, die is al halverwege, terwijl de reflectieve nog kijkt wat voor soort tekst het is en wat hij ermee moet.

De Amerikaan David Kolb stelt dat impulsieven bij voorkeur leren door te doen en reflectieven door na te denken, bijvoorbeeld bij het luisteren naar een lezing.³ Aan de meer impulsief ingestelden kun je beter projectonderwijs geven, die houden van experimenteren. Hij zet tegenover elkaar de mensen die leren van theorie en de mensen die beter leren van voorbeelden. Of dat ook bij literair schrijven geldt? We spelen op safe als we de cursisten veel voorbeelden laten zien en daar de theorie 'aan ophangen'.

Divergent/convergent Wie creatief is, moet kunnen *divergeren*, dat is een wijdverbreide opvatting. Wie een voorkeur heeft voor open vragen waarop meer dan één antwoord goed is, voor een vak dat ruimte geeft aan veel interpretaties, zo iemand zou meer geschikt zijn voor literair schrijven, zeker voor het schrijven van poëzie die poly-interpreteerbaar is, waar de woorden meer dan een betekenis hebben.

Daar moet je bij een *convergent* niet mee aankomen. Die prefereert een vak als wiskunde, er moet één antwoord zijn, multiple choice vragen vindt zo iemand prettig. Ik vraag me wel eens af of we veel convergenten op de cursus hebben. Ik ken er een die heel goede hekeldichten schreef, politiek getint, duidelijk één opvatting en het rijmde prima. Maar werken met dubbele betekenissen voor hetzelfde woord, daar hoefde je bij hem niet zo mee aan te komen. Hij was dan ook zijn leven lang jurist geweest. Misschien dat op een cursus autobiografisch schrijven wel convergenten afkomen, die iets voor hun kinderen willen schrijven of voor zichzelf, bij voorkeur gewoon rechttoe rechtaan, hun leven 'van de wieg tot de cursus'. Misschien, ik weet het niet. Er is voor literair schrijven geen onderzoek naar gedaan. Kan iemand leren divergeren? Ik denk dat de meesten van u niet anders proberen. Cursisten leren van de taaldrukkers eerst te praten over het onderwerp en dan lijstjes te

maken en daarmee te werken. *Plezier met poëzie* werkt met het kringgesprek, met raadselopdrachten. Allemaal vormen van hersenhazen (dat is het Nederlandse woord voor brainstormen). We proberen allemaal onze cursisten los te maken van het idee dat ze geen ideeën hebben.

Veldafhankelijk/veldonafhankelijk Ten slotte bekijk ik de dimensie van de veldafhankelijke en de veldonafhankelijke leerstijl. Veld betekent in dit geval 'omgeving'. De *veldafhankelijken* hebben bij het leren andere mensen nodig. Ze worden graag geprezen en werken graag samen. Ze werken nogal chaotisch, hebben behoefte aan structuur, of dat nu aangeboden wordt door een leraar die een opdracht voor ze verzint of door een uitgever die een uiterste inleverdatum voorschrijft. Binnen die structuur kunnen ze dan lekker aanrommelen. Extreem aan de andere kant zitten de *veldonafhankelijken*. Die werken liever in hun eentje, brengen zelf wel structuur aan, zijn heel accuraat en hebben een uitgesproken afkeer van groepswork. Ook als je ze prijst en ze zijn zelf niet zo tevreden, dan geeft hun eigen mening de doorslag, zij zoeken het zelf wel uit. In zo'n les als bij *Plezier met poëzie* wordt veel samen gedaan, maar wie wil kan aan een individuele opdracht gaan werken. De opzet van *Van idee tot verhaal* mikt zo op het oog meer op de veldonafhankelijken, al kan een deel van de opdrachten ook in groepjes worden gedaan. Er zijn altijd wel mogelijkheden om de lesopzet geschikt te maken voor andere leerstijlen.

Welke leerstijl? De lezer heeft ondertussen vast al zitten bedenken welke leerstijl zijn voorkeur heeft. We moeten niet vergeten dat de school zeker invloed uitoefent op de leerstijl van de leerlingen. Er is weliswaar aangetoond dat kinderen op hun vijfde jaar al een bepaalde voorkeur hebben, maar wie twaalf jaar op school zit, krijgt daar natuur-

lijk een tik van mee. Iedereen schuift in zijn leven wel wat op in de richting van het reflectieve en het convergente. Impulsieve leerlingen kunnen leren eerst na te denken voor ze een antwoord geven, divergenten merken dat er vakken zijn waarbij maar één antwoord goed is en wie veel zelfstandig moet werken, zal dat meestal wel enigszins geleerd hebben. Het is aanpassen of uit het onderwijs vallen.

Ook is de leerstijl vaak afhankelijk van het vak. Als je bij bepaalde vakken altijd divergent bezig was, haalde je die proefwerken niet, dus heb je dan andere strategieën geleerd, door schade en schande of omdat je toevallig een leraar had die je leerde hoe je zijn vak moest aanpakken. Er is recentelijk nog onderzoek naar gedaan en het blijkt inderdaad mogelijk om mensen te leren een succesvollere strategie te leren.⁴

Het blijkt een voordeel te zijn als de doceerstijl overeenkomt met de leerstijl. Dat is voor enkele dimensies onderzocht. Bij een convergente docent doen de convergenten het goed; de divergenten leren meer bij een divergente docent. Convergenten die les krijgen van een divergente docent kunnen daar behoorlijk van in de war raken. Ook de voorkeur voor het vak speelt een rol, maar dat laat ik er nu buiten.

Bij de dimensie van de veldonafhankelijken is er iets grappigs aan de hand. De mensen die graag in groepjes les hebben, leren niet zo veel van een docent die rechttoe rechtaan, frontaal, voorschrijvend lesgeeft. Ik denk wel eens dat scholen daar ook op selecteren, maar dan niet bewust. Op de scholengemeenschap waar ik destijds les gaf, vielen de gymnasiasten op doordat ze nogal individualistisch waren. Als in de brugklas het onderwijs overwegend frontaal plaatsvindt, komen de veldafhankelijken niet zo goed mee en die worden dan naar de havo afgevoerd. Groepswork geeft meer gelijke kansen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen

die het liefst zelfstandig werken, de veldonafhankelijken dus, weliswaar graag en goed leren van frontaal onderwijs, maar ook genoeg kunnen leren van groepsonderwijs, alleen vinden ze dat minder plezierig.

Consequenties Wat voor consequenties heeft dit nu voor schrijfcursussen? Stel, je wilt zorgen dat in een groep alle mensen zoveel mogelijk aan hun trekken komen, dus dat ze er niet alleen veel leren, maar het er ook plezierig vinden. Hoe moet je dat nu aanpakken?

Het is belangrijk met cursisten te praten over hun leerstijl. Bij Judith Herzberg staat er een mooi voorbeeld van.⁵ Een van haar cursisten kreeg zijn ideeën op de fiets, een ander tijdens de afwas, sommigen hadden stilte nodig, anderen juist chaos. Er is een boek van Jan Brokken waarin staat beschreven hoeveel uiteenlopende manieren schrijvers hebben om tot schrijven komen.⁶ Ik denk dat daarover op de meeste cursussen wel wordt gepraat.

We zouden echter ook moeten praten over de manier waarop cursisten willen leren. Het kan nuttig zijn als ze zich ervan bewust worden welke leerstrategieën ze uit zichzelf toepassen en als ze van anderen horen hoe die te werk gaan. Dan kan blijken of ze misschien een succesvollere aanpak moeten gebruiken. En docenten kunnen zich afvragen of hun aanpak niet eens veranderd zou moeten worden voor een deel van de cursisten; of overwegen om sommigen meer steun te geven bij het volgen van een andere strategie. Zo'n gesprek is weer gunstig voor de didactiek, het is eigenlijk het begin van wetenschappelijk onderzoek.

Je kunt cursisten dus helpen om volgens een andere leerstijl te leren. Maar mensen die vooral voor hun plezier komen, willen een cursus die ze plezierig vinden. Voor hen zou de docent zich meer kunnen aanpassen, keuzes geven, differentiëren of variëren, de ene keer zus en de andere keer zo; en voor-

al ook evalueren, dat wil zeggen erachter zien te komen wat beter werkte bij wie. Een andere suggestie is om van tevoren een beeld te geven door een proefles of door materiaal te laten zien. Ik vind in de wer- vingsfolders vaak te weinig over de manier waarop er geleerd gaat worden. Informatie daarover zou teleurstellingen kunnen voor- komen. En ik denk dat bewustwording ervan bij de cursisten bijzonder gunstig kan wer- ken. Gesprekken erover zijn ook voor de docent nuttig, die krijgt daardoor een beter beeld van de verschillende leerstijlen en kan misschien ontdekken dat sommige strate- gieën een beter effect hebben voor literair schrijven. Het is ook goed als een docent daar wat over zou opschrijven.⁷ Dat kan hel- pen om dichter bij definitievere didactieken te komen. Niet bij één didactiek, maar bij de verschillende didactieken voor de verschil- lende cursisten.

Opmerkingen en vragen uit de zaal over leerstijlen

Deelnemer A: *'Ik denk dat je voor creativi- teit een divergent uitgangspunt moet heb- ben. Divergentie is de basis van het creatief denken.'*

Deelnemer B: *'Maar divergent lesgeven wil nog niet zeggen dat je geen rekening kunt houden met cursisten die bij voorkeur con- vergent werken.'*

Dana Constandse: *'Dat is allebei juist. Het betekent enerzijds dat als je wilt dat de leer- lingen zelf divergenter worden, je ze die richting uit moet sturen. Zijn ze niet van nature geneigd tot divergentie, dan zullen ze daar meer hulp bij nodig hebben. Bijvoorbeeld een onderwerp lospraten en werken met lijstjes. Die hulp moet de docent ze dan wel geven. Docenten kunnen zich aanpassen als dat nodig is, dat is uit onder- zoek gebleken. Ze moeten dan natuurlijk wel een béétje flexibel zijn.'*

Deelnemer C: *'Ik merk zelf als divergente docent dat het plezierig is als je cusisten houvast kunt geven door ze te verwijzen naar een boek met structuur, zoals Van idee tot verhaal.'*

Dana Constandse: *'Dat is zeker zo. Maar er speelt hier toch ook nog de vraag mee of docenten zich moeten aanpassen of de leer- lingen? Het is wel belangrijk dat cursisten weten waar ze in terechtkomen. Als ze van tevoren weten met welk boek je gaat wer- ken, hebben ze al een beeld en daarmee kan voorkomen worden dat ze na twee lessen uitvallen. Ook het geven van een proefles werkt in die richting.'*

Deelnemer D: *'Je kunt vinden dat je nu een- maal zo bent en dat de cursisten dat maar moeten accepteren. Je kunt ook vinden dat je als professioneel docent zoveel mogelijk verschillende leerstijlen wilt hanteren. Wat vind jij daarvan?'*

Dana Constandse: *'Het hangt ervan af hoe flexibel je bent. Ik heb van mijzelf de indruk dat ik veel water bij mijn wijn heb gedaan terwille van schoolklassen; dat ik daarom misschien wel langzamerhand de pest aan onderwijs heb gekregen, omdat ik me teveel wilde aanpassen. Maar leerplichtigen kun- nen niet makkelijk weglopen, dus vond ik het belangrijk te proberen voor zoveel mogelijk leerlingen goed les te geven. Trouwens, ik weet ook dat ik voor bepaalde leerlingen toch niet zo'n goede docent was. Gelukkig heb je nog collega's waarbij ze zich wel prettig voelen. Bij een schrijfcursus kunnen de deelnemers kiezen of ze jouw cursus willen. Dan is het wellicht beter om zo les te geven dat je je er zelf prettig bij voelt. Maar er zijn ook docenten die zich er prettig bij voelen als ze veel keuzes aanbie- den, dus differentiëren.'*

Deelnemer E: *'Mag ik een praktijkvoorbeeld geven? In een schrijfcursus die ik volgde, moesten we een stukje schrijven over een*

hobby. Op een gegeven moment zei de docent: lees het stuk van je buurman, kies daar één mooie zin uit en schrijf die bovenaan op een vel papier. Bedenk nu zelf een zin en schrijf die twee keer op. Kies dan een zin uit het stuk van je rechter buurman, enzovoort. Zo, nu hebben jullie een rondel geschreven.' Daar zat ik dan. Heeft dit iets met leerstijl te maken?'

Dana Constandse: 'Dit is een goed voorbeeld van divergerend werken. Je krijgt materiaal van anderen, mag niet je eigen richting uit, er is ook niet één antwoord, alles is mogelijk. Dat je met anderen moet samenwerken, speelt in op veldafhankelijkheid; je mag niet je eigen stijl, je eigen richting volgen. Je moet dus flexibel zijn, je eigen aanpak even loslaten. Het kan ervaren worden als een soort dwang. Maar het kan ook veiligheid geven, omdat je niet alleen op je eigen vindingrijkheid bent aangewezen.'

Noten

¹ Heijden, Ad van der, en Pieter Quelle. *Plezier met poëzie*. - Gorinchem : De Ruiter, 1990. - (LOKV Kleintje kunst ; 6)

² Groen, Per. *Van idee tot verhaal : basiscursus proza schrijven : cursistenboek*. - Baarn : Bekadidact, 1990.

³ Kessel, Louis van. *Kolbs typologie van leerstijlen*, in : *Supervisie in opleiding en beroep 7*, 1990.

⁴ Vermunt, J. *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. - Amsterdam/Lisse : Swets en Zeitlinger, 1992.

⁵ Herzberg, Judith. *Het maken van gedichten en het praten daarover*. - Den Haag : BZZTôH, 1977.

⁶ Brokken, J. *Schrijven, Interviews met J.M. Biesheuvel [enz]*. - Amsterdam : De Arbeiderspers, 1980.

Zie ook: Dana Constandse, Qarrtsiluni, het verschil tussen beroepsschrijvers en mensen die schrijven uit liefhebberij. In: *Leren Schrijven Leren*. - Baarn : Bekadidact, 1993.

⁷ Voor wie in het Nederlands meer wil lezen over leerstijlen: Cashdan. A en V. Lee.

Leerstijlen. - Groningen : Wolters Noordhoff, 1977.

Simons, P. *Leerstrategieën en leerstijlen : inleiding op het thema*, in : J. Lodewijks en P. Simons (red.). *Strategieën voor de verwerking van informatie*. - Amsterdam : Swets en Zeitlinger, 1982.

Vermunt, J. *Leerstijlen, concepties, oriëntaties en de Open Universiteit*. - Katholieke Universiteit Tilburg, 1986.

DANA CONSTANDSE was vijftien jaar lerares Nederlands in het voortgezet onderwijs. Daarna werkte ze twintig jaar voor de didactiek van het schoolvak Nederlands bij de Utrechtse universitaire leraarsopleiding. Daar was zij al vroeg betrokken bij de opkomst van literair schrijven. De afgelopen jaren was ze docent poëzie schrijven voor eerstejaars studenten aan de Schrijversvakschool 't Colofon in Amsterdam. Daarnaast gaf ze cursussen proza en poëzie voor het creativiteitscentrum in Zaandam. Samen met Jos van Hest verzorgde zij de eerste post-hbo cursus *Docent Schrijven* in 1992.

ALS EEN KATAPULT

Chris Keulemans

Op papier bestaat de groep mensen die ik voor me heb uit aanstaande dramaschrijvers en docenten literaire vorming. Twee beroepen die ik niet uit ervaring ken. Hoe ze er op dit moment voorstaan begrijp ik beter: pas uit huis, nieuwsgierig naar het leven in de stad, snel verliefd, onzeker, aangestoken door de drang alles op te schrijven. En over dat laatste denken ze veel te makkelijk. Ze lopen rond met pasklare, nauwelijks op de proef gestelde ideeën over literatuur. Omdat ze zichzelf geen vragen stellen, beseffen ze niet dat alle vragen al eens eerder, door andere schrijvers, gesteld zijn. Instinctief wijzen ze het idee af dat alles wat ze op papier zetten voortkomt uit de enorme zee van teksten die aan hun moment vooraf is gegaan. Dat het niet uit de lucht komt vallen.

Dus praten we als beginnende schrijvers onder elkaar over de geschiedenis van het personage. Ik zet stapels boeken op tafel en we gaan ze allemaal langs: van Don Quixote tot Holden Caulfield, van Alice in Wonderland tot Cantenbein, van Virginia Woolfs vrouwen tot Dirk van Weeldens reizigers. Hoe verhoudt de schrijver zich tot zijn personage? Hoe echt is iemand van papier? Waarom zijn de schrijver en zijn ik-figuur twee verschillende mensen? Hoeveel identiteiten kan een personage bevatten voor ze onleesbaar wordt?

Ik wil dat die tien gezichten voor me dezelfde honger voelen als ik wanneer ik door al die boeken jaag, dat ze zich van zin tot zin bewust raken van wat ze doen, van de dode schrijvers die over hun schouder meekijken, dat ze de ondraaglijke twijfel aan hun literair vermogen leren kennen, en dat het lezen werkt als een katapult waarmee ze weggeschoten worden tot diep in hun eigen schitterende oeuvre.

DE VOGEL UIT DE STEEN BEVRIJD

LITERAIRE SCHRIJFOPDRACHTEN IN DE PRAKTIJK

ARIE VAN DEN BERG

Anekdoten helpen. Het verhaal van de missionaris bij voorbeeld, die omstreeks 1930 op Baffin Island bij een Eskimo-beeldhouwer kwam. De bejaarde kunstenaar zat buiten naast de *torho*, de tunnel die toegang gaf tot zijn iglo, en tuurde met toegeknepen ogen naar een groot stuk speksteen in zijn linkerhand. 'Wat gaat dat worden?' vroeg de missionaris. 'Wat er in zit,' zei de Eskimo.

Wie anderen de kunst van een ambacht wil leren - of het ambacht van een kunst - kan de moraal van deze anekdote maar het beste tot adagium verheffen. Slechts wat er in zit kan er uit komen. Een docent heeft dan ook geen andere opdracht dan zijn studenten of cursisten te helpen ontdekken wat het gekozen materiaal in zich heeft, en wat er in hen zelf zit.

Pas waar de mogelijkheden van het materiaal zich paren aan het talent van de maker, ontstaat een volwaardig produkt. Dat geldt voor elke professionele beoefening van een ambacht: voor huisschilders en kunstschilders, voor lettertekenaars en literaire auteurs. Een beroepsopleiding smeedt idealiter dan ook het perfecte huwelijk tussen materiaal en maker. Een amateurcursus daarentegen kan een vrijage met het materiaal wel aanmoedigen, maar dan toch vooral als vrijblijvende kennismaking. Anders gezegd, en toegespitst op het leren schrijven: een professionele opleiding (zoals die op de Schrijversvakschool 't Colofon) en een cursus voor amateurschrijvers hebben didactisch veel gemeen. Bij de amateurs beperkt de docent zich echter - met mild kritische houding - tot stimuleren. In het beroepsonderwijs daarentegen worden de resultaten kritisch aan de literaire canon geijkt.

Schrijftraining In de afgelopen twintig jaar heb ik, in Nederland, België en Amerika, zowel amateurs als auteurs in spe cursussen in het schrijven van proza, poëzie en essays gegeven. Maar belangrijker dan deze vakcursussen was de schrijftraining: een reeks creatieve schrijfopdrachten, bedoeld om niet alleen de pen, maar vooral ook de geest van de cursist in beweging te houden.

Aanvankelijk was deze training slechts een onderdeel van elk cursuspakket (zoals voetballers zich met een trainingsoefening opwarmen), en in het amateurcircuit geldt deze beperking wat mij betreft nog steeds. Op 't Colofon is schrijftraining echter van meet af aan een apart vak geweest - een vak zelfs dat in het eerste opleidingsjaar evenveel uren vergt als de basiscursussen voor proza, poëzie, non-fictie, drama en scenario samen.

Schrijftraining is een uitstekend middel om cursisten te laten ontdekken wat er in hen zelf zit: hoe ver hun eigen mogelijkheden reiken, en in hoeverre ze hun hekjes nog verplaatsen kunnen. In feite betekent dit dat ze veel van wat hun een levenlang is aangeleerd moeten afleren; dat ze hun zintuigen opnieuw moeten openstellen; dat ze hun vooroordelen overboord moeten zetten; dat ze moeten durven, op hun fantasie moeten vertrouwen; dat het woordenboek een gids is en geen bijbel; dat mooi en goed zelden samenvallen, en dat hun schrijfsels dus niet per se mooi hoeven te zijn...

Fragmentarische oefeningen Schrijftraining biedt ook volop kansen om de aandacht van cursisten te richten op specifiek materiële problemen - zoals woordkeuze, metaforiek, stijl, zinsmelodie en genre-principes. Het gaat immers niet om de productie van gave, afgeronde teksten, maar om exercitie: fragmentarische oefeningen. En binnen die beperking is er alle ruimte om details te bespreken. Essentieel is bovendien, dat alle cursisten binnen een kort

tijdsbestek dezelfde opdracht krijgen, volbrengen en presenteren. De presentatie levert uiteenlopende versies van hetzelfde: vergelijkingsmateriaal dus - en dat is lesstof. Het kost de meeste cursisten overigens grote moeite zich aan de opgelegde beperking te houden. Een opdracht als 'Je zit bij de kapper en je haar wordt gewassen - beschrijf in vijftien korte zinnen hoe dat voelt' wordt, zeker in het begin van de cursus, vaak met een ruime aanloop uitgevoerd. 'Ik was al drie maanden niet bij de kapper geweest...' begint dan een tekst. En een enkele cursist stapt in het vijftiende zinnetje pas in de tram die hem naar de kapper moet brengen. Ook op dit punt bewijst een langdurige schrijftraining haar nut. Zelfs een hardnekkige treuzelaar plaatst op den duur de eerste zinnen van een tekst al midden in de opgedragen situatie.

Dat elke schrijftrainingsdocent een eigen methodiek en eigen middelen ontwikkelt, hoeft weinig betoog. Onder docenten van 't Colofon heerst wat dit betreft alle openheid en worden effectief gebleken opdrachten ook uitgewisseld. Er is geen enkele reden om in dit artikel niet dezelfde openheid te betrachten. Niettemin zal ik me in mijn voorbeelden zoveel mogelijk beperken tot door mij zelf ontwikkelde opdrachten - vooral ook omdat ik de doeltreffendheid daarvan in de afgelopen jaren ruimschoots zelf heb kunnen toetsen.

'Als je goed om je heen kijkt...' Wie kunstonderwijs geeft, doet dat vanuit eigen artistieke opvattingen. Bij mij komen die kortweg neer op het volgende. Een schrijver zegt de dingen vaak anders dan in het dagelijkse taalgebruik de gewoonte is; niet omdat hij ontevreden is over de taal van alledag, maar omdat hij de dingen ook niet op alledaagse wijze beschouwt. Hij kijkt anders, stelt daarom andere vragen, ziet anders en 'zegt' dus ook anders. Niet verhevener, maar verbaasder. Want kunst - dus

ook literatuur - begint altijd bij verwondering: verwondering over het alledaagse. Wie zich geen moment verbaast over het feit dat een auto zomaar rijdt, maar verbijsterd is zodra de motor het begeeft... zo iemand kan maar beter geen kunst bedrijven.

Na deze uiteenzetting, doorspekt met citaten van bij voorbeeld K. Schippers ('Als je goed om je heen kijkt dan zie je dat alles gekleurd is'), geef ik mijn eerste opdracht. Uit het borstzakje van mijn colbert of overhemd haal ik een klein glazen voorwerp. Het is doorzichtig, vijf centimeter hoog, en het lijkt op een schaakpion. Wie beter kijkt ziet dat het scheef staat en dat de bodem mat is. Er zitten bovendien luchtbellens in het glas: een kleintje in de voet en een verticaal langwerpige in de kop en hals van de pion. Ik vraag de cursisten dit voorwerp goed te observeren en laat het van hand tot hand gaan. Op mijn beurt observeer ik elk van de cursisten terwijl die het ding bekijkt en, al dan niet uitvoerig, betast. Zelden ruikt er een cursist aan het glas, en nog nooit heb ik iemand zien luisteren of er geluid in zit, of er een likje van zien nemen.

'De wereld is vol invaliden,' zeg ik, wanneer de laatste uit de groep mij het voorwerp teruggeeft. 'Je hebt vijf zintuigen, maar ik zie je er maar twee gebruiken.'

Voor veel cursisten is dit een bizarre kennismaking. Ze zitten amper drie kwartier tegenover me en ik sla wartaal uit. Maar als we deze sensuele crisis samen nader onderzoeken, blijkt dat ze hun neus niet gebruiken 'omdat glas niet ruikt', dat ze hun oren dichtthielden 'omdat glas geen geluid maakt tenzij het breekt', en dat hun tong binnensmonds bleef 'omdat glas geen smaak heeft'. 'Wanneer heb je dat voor het laatst zelf geconstateerd?' vraag ik, en vervolgens vertel ik hun dat ik denk dat een schrijver steeds weer opnieuw zijn zintuigen moet openstellen en zijn vooroordelen overboord moet zetten.

Daarna maken de cursisten in hooguit acht

zinnen een zakelijke beschrijving van het glazen voorwerp, maar zonder het woord *glas* te gebruiken en zonder vergelijkingen. Een enkele slimmerik noteert nu quasi spontaan dat het ding niet ruikt, geen geluid maakt en smakeloos is. Voor mij is dat aanleiding om duidelijk te maken hoe welkom zulke negatieve formuleringen kunnen zijn - dat bij voorbeeld een dichter als Faverey de ontkenning veelvuldig als stijlmiddel hanteerde, zoals in:

***Ik werp een steen:
geen vogel vliegt op.
Je klakt met je tong: geen
paard komt aangedraafd.***

***Ik zwijg, jij zwijgt.
Maar wij hebben
niets van messen die
zwijgen.***

Elk van de cursisten leest zijn eigen tekstje - de acht regels zakelijke beschrijving - hardop voor. Dat is om te beginnen een beetje eng, maar het geeft weldra aanleiding tot hilariteit, want de vijf centimeter van het voorwerp blijkt bij de een geslonken tot drie centimeter en bij een ander tot acht gezwollen. Een centimeter wordt dus niet altijd door iedereen als een centimeter ervaren. Belangrijker echter is het onderscheid in perspectief. 'Het is een doorzichtig ding,' kan de eerste zin zijn, maar ook: 'Wat ik nu in mijn hand houd heeft geen kleur'. In het laatste geval heeft de schrijver zich zelf in de tekst betrokken. Dat levert een persoonlijke ondertoon, die weliswaar niet strookt met het zakelijke karakter van de opdracht, maar het ding wel dichterbij de lezer kan brengen.

Associaties Intussen weet nog niemand van de cursisten wat de functie van het voorwerp is. Dat laat ik ook maar zo, want de vervolgoopdracht moet de fantasie op gang brengen. Ik zet het glazen ding nu op een tafeltje, midden in de groep. Elke cursist maakt een lijstje van vergelijkingen en

associaties die het voorwerp bij hem of haar oproept. 'Er zijn geen hindernissen,' zeg ik aanmoedigend. 'Alles mag, niets is slecht, onzedelijk, immoreel of vies. Als dit stuk glas je aan een platgereden autobus doet denken, schrijf je dat op. Je hebt tien minuten. Succes.'

Die platgereden autobus is nooit in een lijstje terechtgekomen, maar dat is dan ook de enige associatie die het voorwerp in zo'n vijftig schrijftrainingen niet heeft uitgelokt. Steeds terugkerende favorieten zijn: de stop van een karaf, mislukking van een glasblazer, presse-papier, deurknop, of soortgelijke realia. De fantasie is dan niet echt aan het werk geweest, omdat de cursist zich nog niet veilig voelt in de groep, of omdat de sluis naar de associatiewereld om andere redenen nog dicht zit. Daartegenover staan cursisten die onmiddellijk hoog van de metaforische toren blazen met: een in zijn val bevroren druppel water, de voelhoorn van een glazen slak, de tepel van de ijsgodin, of ingewikkelder associaties als 'Wanneer een vrouw dit in heeft wil ze niet'.

In deze fase komen de eerste emoties naar boven; maar schrijftraining - hebben we inmiddels afgesproken - is geen verkapte vorm van therapie. Niettemin vraag ik elke cursist nu de favoriete associatie van zijn lijstje te kiezen en daarbij een abstract begrip te kiezen, zoals liefde, bescherming, woede of rust. De voelhoorn van een glazen slak wordt dan gecombineerd met voorzichtigheid, en de deurknop met bijvoorbeeld vrijheid. Vervolgens moet ieder een vier regels kort prozastukje of gedicht schrijven, waarin de favoriete associatie en de bijbehorende abstractie voorkomen of doorklinken, en dat begint met de woorden 'Ik wil' of 'Ik wil niet'.

Op zijn best toont zich nu al ten volle wat schrijftraining vermag. Een zakelijke beschrijving na observatie van een onbekend voorwerp leidt, via een vrije associatiereeks bij datzelfde voorwerp, tot een persoonlijke

tekst. Zo persoonlijk soms zelfs, dat de cursist zich bij de presentatie beperkt tot 'Ik wil dit niet voorlezen'. En dat hoeft ook niet. Om de spanning te breken vertel ik wat het voorwerp is. Nee, geen pion van een glazen schaakspel, en nee, ook geen pigmentwrijver, maar een achttiende-eeuws strijkglas. Op Marken streken ze hiermee, na onderdompeling in kokend water, de kantjes en ruches van mutsen. Een ijzeren bout was voor dat werk te grof en zou bovendien roestsporen achterlaten.

En dan is het tijd voor een huiswerkopdracht. Omschrijf vier soorten kou: van water, van sneeuw, van de koelkast, en van onverschilligheid... Of (op een ander moment) maak een verhalende tekst waarin de volgende situatie beschreven wordt, maar zonder gebruik te maken van de gecursiveerde woorden: Een *man staat* in de *hal* van een *hotel* bij de *lift*. Hij *drukt* op een *knop* en de *deuren gaan open*. Hij *stapt* de lift in en drukt opnieuw op een knop. De deuren *gaan dicht* en de lift *gaat omhoog*. Bij de *gewenste verdieping* stopt de lift. De deuren gaan open en de man stapt uit.

Het beste woord Het zal duidelijk zijn dat een schrijftrainingsdocent evenveel creativiteit moet opbrengen als zijn cursisten. Niet alleen om de tientallen opdrachten te bedenken, maar ook om op de juiste momenten adequaat te reageren. 'Ik heb het koud, zei de vrouw / Trek dan wat aan, zei de man', verdient als omschrijving van de kou van onverschilligheid wel een compliment. Maar de liftopdracht blijkt problematischer. De meeste cursisten zoeken hun heil in het gebruik van synoniemen van de gecursiveerde woorden. Het is dan vaak alsof een marsmannetje aan zijn thuisbasis uitlegt hoe men op aarde de dampkring ontstijgt. In zo'n geval verwijs ik naar het stijlmiddel van de ontkenning. 'Hij besluit ditmaal niet de trap te nemen...' is een beter begin dan 'Een persoon bevindt zich in de receptieruimte

van een toeristisch opvangcentrum...'

De liftopdracht is ook een prima gelegenheid om de cursisten kennis te laten maken met *Het juiste woord*. In dit lexicon staan de woorden en gezegden immers in hun betekenisfeer gerangschikt. Wie een synoniem zoekt voor een te vaak gebruikte term, kan ruimschoots in dit woordenboek terecht. Maar - druk ik ook amateurcursisten op het hart - gebruik het creatief. Het beste woord is niet dat wat je in een synoniemenwoordenboek vindt, maar het woord dat als vanzelf in je opwelt omdat je het mist in het lijstje dat het lexicon je biedt.

Laat ik echter niet de indruk wekken dat schrijftraining zich steeds langs geleide banen voltrekt. Het verloop van een langdurige schrijftrainingscursus is vrijwel onvoorspelbaar. Het is dan ook goed om een paar 'schokkende' opdrachten achter de hand te houden voor momenten waarop de groep geen zin meer heeft om het zoveelste 'vrijblijvende' tekstje te bakken, of voor wanneer een te groot aantal cursisten zich zelfgenoegzaam gaat wentelen in de aangeweekte trukendoos en volstrekt cyclopiësch, Oostindisch doof en beroofd van alle reuk-, smaak- en tastzin achter de tekstverwerker zit.

Laat dat in hemelsnaam in de tulpentijd gebeuren! Koop een tulp, dicteer ik dan, en zet die zonder water in een vaas. Schrijf vervolgens een week lang het dagboek van die bloem: vijf regels per dag. Wie dit, al dan niet met bezwaard gemoed, daadwerkelijk volbrengt, kijkt de rest van zijn leven anders naar tulpen - en gelooft voortaan alleen nog wat zijn ogen zien. En zo hoort het ook: alleen een beeld dat je echt zelf 'gezien' hebt, kun je zichtbaar maken voor een lezer.

De verkeerde wereld Opmerkelijk is, dat schrijftraining voor amateur-cursisten zich niet werkelijk onderscheidt van die voor auteurs in spe. Veel van de opdrachten die

ik op 't Colofon gebruik bleken ook succesvol in cursussen voor bij voorbeeld leerlingverpleegkundigen of redacteuren van een financieel-economisch weekblad. Het lijkt erop dat schrijftraining in principe universeel toepasbaar is.

Dat neemt niet weg dat bepaalde opdrachten aan leeftijd gebonden zijn. Wanneer ik cursisten verzoek om hun ogen dicht te doen, vervolgens in mijn handen klap en dan vraag 'Wat voor kleur was dit?' kan ik alleen bij kleuters en bejaarden op een serieuze respons rekenen. En elke havo-docent zal beamen dat het creativiteitsproces bij pubers veelal een extra startmotor behoeft. Zelf gebruik ik in een cursus aan havo- of vwo-leerlingen graag afbeeldingen van de 'verkeerde wereld'. Daarop zijn de hiërarchische rollen - tussen ouder en kind, man en vrouw, mens en dier - op humorvolle wijze omgedraaid. Het kind wiegt dan de moeder, de vrouw steelt de broek, een koe melkt een boerin, het varken slacht de slager, en de boom zaagt de houthakker door. Na een diavertoning van circa twintig van zulke plaatjes geef ik een schrijfopdracht: maak een spottend, satirisch tekstje over iets dat je niet bevalt in de samenleving, en gebruik daarbij het principe van omkering. De resultaten variëren van min of meer gave rijmen ('... en gelukkig blijven we allemaal droog / want de regen valt niet omlaag, maar omhoog') tot prachtige verhaaltjes over bij voorbeeld een bontwinkel. In die zaak hangen geen nertsen en vossen, maar rood-, zwart- en withuiden. Achter de toonbank staat een hermelijn, en als een schuchtere mensenklant ten slotte vraagt of er ook iets voor haar in voorraad is, antwoordt het roofdier: 'Voor jou? Voor jou hebben we alleen maar kippevel.'

Dat zijn de momenten waarvoor ik het doe: waarom ik in plaats van in prettige rust zelf literatuur te bedrijven voor een groep ga. Om, waar ik bij sta, te zien hoe de geest kan waaien en hoe taal soms vleugels krijgt.

En de Eskimo? Na een week of twee kwam de missionaris weer bij de iglo van de beeldsnijder. Hij had net zijn gereedschap neergelegd en bekeek met een liefdevolle, maar kritische blik zijn produkt.

'Ha,' zei de missionaris, 'het is een vogel geworden.'

De Eskimo knikte. 'Die zat erin.'

ARIE VAN DEN BERG *is docent schrijft-training, proza en poëzie aan de Schrijversvakschool 't Colofon in Amsterdam. Hij publiceerde dichtbundels, verhalen en essays. In de Boekenweek 1994 is bij Uitgeverij Atlas zijn nieuwe dichtbundel Blijmoedig aan het graf te denken verschenen.*

AANLEG EN LIEFDE VOOR HET WOORD

Joke Linders

Aanleg en liefde voor het woord zijn absolute voorwaarden voor iemand die zijn of haar brood met schrijven wil verdienen. Beide kunnen gevoed of versterkt worden door oefening die kunst baart. Die oefening bestaat in de cursus kinder- en jeugdliteratuur van Schrijversvakschool 't Colofon uit zelf schrijven, instructies krijgen, kritiek geven en ontvangen, maar ook heel veel lezen en ontdekken wat je wilt of kunt. Met name dat bewustwordingsaspect speelt een belangrijke rol. Is er verschil tussen schrijven voor volwassenen en schrijven voor kinderen? En waar zit dat verschil dan in? In woordkeus en zinslengte, in vertelperspectief of pedagogische doelstelling? In de mogelijkheden en levenservaringen van de beoogde doelgroep of de instelling van de auteur? In de positie van het kinderboek in het literaire bedrijf of de pedagogische context van de kinderliteratuur?

Onderwijzers, vaders en moeders die al jaren verhalen vertellen aan hun kinderen, studenten, illustratoren en theatermakers, boekenliefhebbers en pedagogen die professioneel voor kinderen willen schrijven, verdiepen zich gedurende twee maanden in de verschillende aspecten van de kinder- en jeugdliteratuur. Daarbij komen zowel het aanbod als de historische situatie, het mediacircus als hardnekkige misverstanden over kinderliteratuur aan bod. Pas als de cursisten een beeld hebben van het soort kinderboek dat zij zouden willen of kunnen maken - historische romans of spannende jongensverhalen in de trant van respectievelijk Thea Beckman of Hotze de Roos; poëtische, fantasierijke impressies zoals we die kennen van Paul Biegel, Inne Biemans en Margriet Heymans of realistische observaties à la Peter van Gestel, Karel Eykman, Guus Kuijer en Selma Noort - pas dan is er ruimte voor een bescheiden schrijftraining. Daarbij komen kwesties als genre, vertelperspectief, stijl en verschillende leeftijdsgroepen in bekritiseerbare oefeningen aan de orde.

Door dit aanbod (twee keer vier avonden) groeit het enthousiasme van de cursisten voor kinderliteratuur en krijgen zij enig zicht op hun mogelijkheden voor kinderen te schrijven. Sommigen besluiten dan dat er voor hen op dat vlak geen toekomst is, anderen beginnen aan de klus van schrijven en schrappen en maar hoogst zelden gepubliceerd worden.

LEF EN LOF HEEFT DE SCHRIJVER NODIG

OVER DE PRAKTIJK VAN LESGEVEN IN LITERAIR SCHRIJVEN

ROOS HOOGEDOORN

In haar basiscursus schrijven *Letters op papier* neemt Roos Hoogedoorn als uitgangspunt dat een avondje schrijven een belevenis moet zijn. Mensen moeten in een les de ruimte krijgen voor eigen inbreng, eigen thema's en het ontwikkelen van eigen normen en waarden over schrijven. Ze werkt vanuit de taalontwikkeling en het taalbewustzijn. In dit artikel laat ze zien hoe ze haar uitgangspunten voor lesgeven in de praktijk vormgeeft.

Schrijven over wat je bezighoudt Op een cursusavond, we zijn alweer over de helft, komt Mark met een verhaal voor zich uitgestoken op mij af. 'Ik heb huiswerk gemaakt. Niet precies de opdracht, maar alles van de afgelopen keren zit er zo'n beetje in.' Ik lees: 'Het regende onophoudelijk en ik hield mijn gezicht tegen de beslagen ruit.' Ik zie al lezend een Indisch jongetje voor mij dat uit het raam staart, een jochie van zes met bebop-haar en een houthakkers-blokshirt. Hij droomt over Amerika, waar mannen met slangen vechten en iedereen een auto heeft, zoals zijn neef Nono die aan de oostkust woont. Mark laat het ons allemaal zien, Nono stoer rechtop voor een slee van een wagen, de ene hand losjes op de motorkap, de andere in zijn broekzak. Het jongetje oefent Engelse woorden, woord voor woord herhaalt hij de songteksten van Elvis Presley. Maandenlang hebben ze familie over de vloer gehad, wachtend op vertrek. Zijn vader zal daar ook een baan krijgen bij Douglas in Californië. Maar als iedereen vertrokken is, staat het kind nog bij het raam, voor hem gaat het feest niet door.

Het verhaal van Mark ontroert mij en ik ben

verrast. Tot nu toe heeft hij trouw meegeschreven, maar hij koos telkens onderwerpen waar hij zelf niet echt tevreden over was en nu wel. Hoe hij erop gekomen is, vraag ik hem. Hij had een foto mee moeten nemen voor een feestje op zijn werk, een foto van vroeger voor het spelletje 'wie is wie'. Hij zag zichzelf weer als klein kind. Beelden van de tijd waaruit de foto stamde waren in zijn hoofd opgekomen. Hij was gaan schrijven met als resultaat: *Elvis Presley en andere dromen over Amerika*.

In dit verhaal schetst Mark een beeld van de werkelijkheid. Hij toont ons hoe de werkelijkheid van toen er uitzag in plaats van die te benoemen. Daar zijn we in de cursus van meet af mee bezig geweest. We gebruikten onder andere foto's als inspiratiebron en oefenden met flashbacks. Al dat oefenen blijkt effect te hebben gehad, maar het meest blij ben ik met het feit dat hij nu schrijft over wat hem bezighoudt, dat de opdrachten die ik gaf ertoe hebben bijgedragen dat hij erachter is gekomen waarover hij wil schrijven en daar op eigen wijze vorm aan geeft.

De les als een belevenis Bij het begin van mijn cursussen vraag ik altijd wat iemand hoopt en verwacht te vinden in mijn lessen. De antwoorden zijn uiteenlopend: 'Dat mijn tegenzin in schrijven verandert in plezier' of 'Ik wil al zo lang iets met schrijven doen, maar het is er nooit van gekomen', maar ook: 'Ik schrijf altijd op een bepaalde manier, ik wil kijken of er nog meer mogelijkheden zijn'. Sommigen hebben een idee over wat schrijven is en wat ze er al of niet mee kunnen. Anderen staan, zoals ze zelf zeggen, blanco tegenover de cursus. Ze hopen op een avond leuke dingen te doen met anderen. Mensen komen elke week weer bij elkaar om te schrijven, voor de gezelligheid of om te leren, meestal voor beide. In de cursus *Letters op papier* komen ze in zeventien lessen van alles tegen op het

gebied van bronnen (waar haal ik het vandaan, waarover wil ik schrijven) en elementen die een verhaal tot een verhaal maken: decor, personages, handeling, dialoog, tijdsverloop, kenmerken van stijl en zo meer. Het is iedere keer weer een uitdaging om van een les een belevenis te maken, waar je tegelijkertijd veel van leert over hoe je kan schrijven, zodat iedereen er iets in kan vinden van wat hij zoekt.

Betrokkenheid stimuleren Om van een avond een belevenis te maken, is het nodig te schrijven vanuit betrokkenheid.

Betrokkenheid ontstaat wanneer iemand schrijft over iets dat hem aangaat. Eén van de lessen heeft als titel *Gesprekken*. Eerst maakt ieder voor zich een lijstje van gesprekken die hem zijn bijgebleven van gisteren, van de afgelopen week of van langer geleden. Gesprekken waaraan hij zelf deelnam of die hij beluisterde, gesprekken die zijn blijven hangen. Op een strookje schrijven we van een paar gesprekken twee of drie zinnen op, zoals die gezegd zijn. Zo letterlijk mogelijk. Het voorlezen van die flarden van gesprekken maakt nieuwsgierig naar het geheel, zoals deze zin van Jannie: 'Al geven ze mij een gouden dak, ze komme d'r bij mij niet meer in, nee hoor dat heb ik gehad', gevolgd door: 'Dat belooft wat, bij mij zijn ze nog maar net begonnen.'

En die van Ans:

- 'Toen ik twee kinderen had, toen kon ik niet meer zonder.'

- 'Oh.'

Het blijkt niet eenvoudig om terug te halen welke woorden er gebruikt werden. Je moet reconstrueren wat er gezegd had kunnen zijn.

Nu kiest ieder voor een gesprek wat op de een of andere manier betekenis voor hem of haar heeft. Alvorens daarvan een beeld te geven, doe ik een korte begeleide associatie, om het tafereel weer voor de geest te halen. Ik stel in een hoog tempo een aantal

vragen als: hoe ziet de plaats eruit waar het gesprek plaatsvond? Hoe stonden of zaten de personen ten opzichte van elkaar? Hoe zagen ze eruit, wat hadden ze aan, hoe keken ze? Of de beelden die daarmee worden opgeroepen straks ook in de tekst zitten, is afhankelijk van waar die tekst over gaat. In het ene geval is het van wezenlijk belang te beschrijven waar het gesprek plaatsvond. In een ander geval is het feit dat de een zit en de ander staat het meest in het oog lopend.

We gaan schrijven. We proberen de gesprekken waar we net al één of twee regels uit hoorden opklinken te beschrijven. Die regels moeten erin zitten, maar of er meer zinnen in de directe rede bijkomen, zien we wel. Ik schrijf mee en sta voor dezelfde opgave als mijn cursisten. De mogelijkheden en beperkingen van de opdracht kom ik zodoende zelf tegen. Om mij heen hoor ik pennen over papier gaan. Iemand snuift, een ander zucht. Vanuit een ooghoek zie ik Jannie, ze staart voor zich uit, wel een volle minuut. Toen ik pas begon met cursussen geven kon ik daar niet tegen. Ik ging dan naast zo iemand zitten om hem verder te helpen. Doorgaans werd die hulp maar matig gewaardeerd. Er geen aandacht aan schenken, iemand gewoon laten, bleek de beste remedie. Bij het voorlezen en de nabespreking komt het schrijfproces, dat verder niet zichtbaar is, wel naar voren.

Teksten voorlezen Na verloop van tijd stoppen we met schrijven en houden we een voorleesronde. Geertrui leest haar tekst voor, een lange dialoog tussen een moeder en haar dochtertje, een vragend kind in gesprek met moeder die verwonderd naar antwoorden zoekt. Voor wij reageren zegt ze ter toelichting: 'Ik wilde proberen onder woorden te brengen hoe zo'n gesprek tussen mij en m'n dochter gaat.' Toon schotelt ons een gesprek voor van mannen in een café, hoe die over werken en niet werken

praatten, dat raakte hem. Laura heeft een gesprekje met haar cheffin onder woorden gebracht, dat leek haar het gemakkelijkst. Ze is blij dat het is gelukt. Mark koos voor een terloops gesprek met iemand die hij tegenkwam en vaag kende.

Terwijl hij zijn tekst voorleest, betrap ik mezelf op de gedachte: 'Waarom moet ik dit aanhoren'. Hij heeft het beeldend opgeschreven, maar is zelf ook niet tevreden. Ik overleg met mijzelf of ik hem zal vragen wat hem op de keuze van juist dit gesprek bracht. Ik besluit dat niet te doen. De teksten van de anderen hebben meer effect. Bij het lezen of beluisteren van een geslaagde tekst, al is het een oefening, ervaar je de betrokkenheid van degene die het schreef. Ook al wordt die niet met zoveel woorden benoemd.

Ze zijn heel verschillend uitgevallen, de voorgelezen teksten. Geertrui schreef uitsluitend directe rede. Toon heeft zijn dialogen aangekleed met beschrijvingen van het café en de pratende mannen. Laura heeft alleen dat kleine stukje dialoog dat ze eerder schreef in haar tekst opgenomen. Het gesprek waarin veel stiltes vallen is er niet minder geslaagd door weergegeven. We ontdekken hoe verschillend je gesprekken kunt beschrijven, en wat voor soort dialogen er zijn spreekt daaruit vanzelf.

Ruimte voor eigen thema's Als huiswerk stel ik voor nogmaals een gesprek in beeld te brengen, maar één waar wat mee aan de hand is. We houden een korte brainstorm om op ideeën te komen: een gesprek dat stukt, of waarin mensen langs elkaar heen praten, of waarin de een de ander overdondert, of waarvan je denkt, dat zei hij toch maar even treffend, of een gesprek waarbij niet de woorden, maar de blikken veelzeggend zijn. Ik hoop met zo'n opdracht te stimuleren dat mensen op zoek gaan naar een onderwerp waar ze wat mee hebben. Vaak stellen ze zichzelf ten doel zo'n gesprek

anders vorm te geven dan ze deze keer deden. Nu eens zo te schrijven als Geertrui deed, of juist als Cor. Zo'n lijst met mogelijkheden is nodig om een keuze te hebben. Ik wil mensen niet vastpinnen op een invalshoek. Een opdracht moet ruimte geven, eigen thema's moeten er in naar voren kunnen komen.

Een lesopzet is niet heilig Om op een verhaal te komen gebruik ik in een aantal lessen foto's. Foto's en andere afbeeldingen zijn een onuitputtelijke bron van inspiratie. Sommige foto's zijn heel geschikt om als uitgangspunt te dienen voor een les over bijvoorbeeld perspectief. Naar aanleiding van een foto kun je minstens vanuit twee standpunten schrijven, die van een persoon op de foto en die van de persoon die de foto maakte. Ook het trainen van voorstellingsvermogen en personage-opbouw kan goed met foto's.

De verleiding is groot om een 'sprekende' foto mee te nemen, bijvoorbeeld van een echtpaar in een café: de man kijkt naar het plafond met een jonge klare in zijn hand en de vrouw roert in haar kopje en praat voor zich uit. Heel wat oefening valt hier op los te laten: 'Wat zegt de vrouw?' of 'Schrijf een monoloog interieur van de man', 'Waar komen ze net vandaan?' en 'Waar gaan ze dadelijk heen?' Ik kies zo'n foto bewust niet. Als ik mijzelf naga, merk ik dat ik op dit moment geen belangstelling heb voor cafés en liever niet wordt herinnerd aan de tijd dat ik dat wel had. Vergelijkbare reacties kunnen foto's ook bij cursisten oproepen.

Ik vraag mijn cursisten daarom zelf foto's mee te brengen, waarbij ik wel aangeef waaraan die moeten voldoen. Het schrijven vanuit zelfgekozen bronnen vind ik even belangrijk als de oefening die ik wil laten doen. Het risico is dat iemand geen foto meebrengt of een foto die toch niet zo geschikt is om de opdracht die ik in mijn

hoofd heb mee uit te voeren. In zulke gevallen heb ik een uitgebreide collectie foto's achter de hand. Een verzameling die zo groot en veelzijdig is, dat iemand ter plekke een persoonlijke keus kan maken. Het kan echter te verkiezen zijn toch van de meegebrachte foto uit te gaan en er een andere opdracht bij te geven. Een lesopzet is immers niet heilig. Het gaat erom dat iedere deelnemer voor zich kan oefenen. De beste opdrachten zijn die, waar mensen op verschillende manieren mee om kunnen gaan.

Een portret of een verhaal In een les rond personen laat ik eerst met behulp van korte opdrachten 'regels' verzamelen over de betreffende man of vrouw. Bijvoorbeeld 'Zijn broek viel ruim over zijn schoenen en de omslag sleet bij elke stap' en 'Ze roerde haar thee zolang tot er geen korreltje suiker meer te zien was'. Ook verzamelen we beelden van situaties, voorvallen waaraan de persoon herinnert. Hierna schrijft iedereen een tekst, het kan een portret in woorden zijn waaruit de persoon naar voren komt of een verhaal van een gebeurtenis waaruit zijn karakter spreekt.

Bij het (voor)lezen blijken de verschillende mogelijkheden. Laura heeft er, zegt ze, een hele dobber aan gehad om een beeld te geven van 'tante', maar Geertrui vond het een uitdaging om een sinterklaasavond bij oma te beschrijven waarin een heleboel gebeurt en tegelijk duidelijk wordt wat voor iemand oma is. Deelnemers maken als ze weinig ervaring hebben, intuïtief een keuze voor het één of het ander. Het valt mij op dat 'ervaren' schrijvers of mensen die al een tijd les hebben méér gevoel hebben ontwikkeld voor welke kant ze willen opgaan. Ik moedig mensen aan om een opdracht naar hun hand te zetten. De les met als titel *Het weerzien* is een goed voorbeeld van een les waarmee deelnemers verschillende kanten op kunnen. Het oefenelement zit hem in het gebruik van flashbacks. De les is staps-

gewijs opgebouwd en uiteindelijk schrijft iedereen een 'weerzien' met een of meer flashbacks. Geertrui beschrijft een ontmoeting van de ik-figuur met een jonge man aan het strand, een ontmoeting in het voorbijgaan, ze ziet in hem een ander en de vrouw in het verhaal beleeft het afscheid dat ze ooit moest nemen opnieuw. 'Dat heb ik nou al vaak onder woorden willen brengen', zegt ze als ik na het voorlezen vraag of ze tevreden is over haar tekst. Toon beschrijft een weerzien met iemand die hij van vroeger kent, een denkbeeldig weerzien 'om te zien hoe dat zou verlopen, wat je elkaar nog te zeggen hebt'. Laura beschrijft een weerzien dat ze onlangs tijdens een bezoek aan haar moeder had. Een buurvrouw van vroeger stond onverwachts aan de deur, over uit Canada. Herinneringen aan haar tienertijd komen boven, dat ze nooit thuis was, maar altijd bij buurvrouw.

Ik houd van deze les. Alle mogelijkheden die schrijven je biedt, dat wat schrijven je kan opleveren, kan met het uitvoeren van deze opdracht. Afhankelijk van wat iemand in schrijven zoekt, is de opdracht verschillend te interpreteren. Daar hecht ik grote waarde aan, opdat iemand erachter kan komen wat hij wil schrijven, hoe hij wil schrijven en welke normen hij daarbij wil aanleggen.

Lezen hoort bij schrijven Bij het begin van een cursus komen mensen dikwijls met uitspraken over wat wel en wat niet kan. Uit onzekerheid, denk ik, wil men laten zien wat men al weet, bijvoorbeeld dat je niet te veel bijvoeglijke naamwoorden moet gebruiken. Teksten van andere (gearriveerde) schrijvers kunnen ook als norm werken, daarom stel ik teksten nooit ten voorbeeld van hoe een opdracht moet worden uitgewerkt. Ik lees bestaande teksten vaak pas na afloop van een les voor.

Wanneer je, zoals in de les rond gesprekken, net geprobeerd hebt een dialoog te schrijven, is het aardig de verschillende manieren

waarop anderen het deden te herkennen. Of bij de les van het weerzien te bekijken hoe een gerenommeerd schrijver van de ene tijd in de andere stapt; of dat een mooie of gekunstelde overgang is. Ik denk daarmee te versterken dat ieder voor zich eigen normen en waarden ontwikkelt met betrekking tot geschreven teksten en zichzelf geen normen van buitenaf oplegt.

Onlangs kreeg ik daarvan de bevestiging. Bij het bespreken van de verhalen van Ans had de groep steeds enthousiast gereageerd op de gedetailleerde beschrijvingen van alledaagse handelingen die soms onverwachts opdoken en het gebeuren in het verhaal een bepaalde glans gaven. Ongelovig zat Ans dan te kijken, maar nu niet meer. Ze vraagt voor de les of ze even iets mag voorlezen: ze haalt een boek uit haar tas en begint te lezen. We luisteren nieuwsgierig. De tekst gaat over een man die staat te koken en onderwijl van alles denkt. De beschrijving van de handelingen die hij verricht is zo beeldend en oorspronkelijk, dat het is alsof de dingen waar de man aan denkt erdoor worden onderstreept. 'Het lijkt wel of jij het hebt geschreven', zegt Geertrui.

Triomfantelijk steekt Ans het boek in de lucht. 'Ik dacht, ik moet het jullie laten lezen. Jullie zeggen toch steeds dat ik zo concreet over gewone dingen schrijf.' Lezen hoort bij leren schrijven, teksten dienen niet als voorbeeld van hoe het moet, maar als bron van inspiratie en bevestiging van eigen kunnen.

Wel lof, geen kritiek Normen en waarden over schrijven komen sterk naar voren bij het bespreken van de teksten die op een cursusavond geschreven zijn. De manier waarop zo'n nagesprek moet worden geleid luistert nauw. Het is de tweede cursusavond. Jan is als eerste aan de beurt om zijn verhaal voor te lezen. Hij leest met luide stem, het is hem weer gelukt iets op papier te krijgen. Nog voor ik er één woord over

kan zeggen heeft Jannie al een oordeel geveld, 'Nou, wel wat clichématig hoor!' Ans werpt onmiddellijk tegen dat zij het een mooie tekst vond, 'hoor Jan'.

Het begin van een uitgebreide discussie over de clichés in Jans tekst dient zich aan, aangevuurd door Jannie die ze wel even zal aanwijzen. Met 'daar wil ik het nu niet over hebben' kap ik het gesprek af. Ik neem het heft in handen en vraag naar wat de andere groepsleden hebben ervaren als een mooie zin, een treffend woord. Dan koppel ik terug naar wat de opdracht was: een beschrijving van een plek buiten, zó dat een ander het voor zich kan zien. Ik wijs zelf die regels in de tekst aan waar dat gelukt is. Tot slot vraag ik aan Jan hoe het doen van de opdracht hem is vergaan. Hij zegt iets over hoe hij het schrijven heeft aangepakt en eindigt met: 'het is daar zo stil op die plek, dat wou ik erin hebben'. Tot slot kijk ik met Jan naar dat stukje tekst, hoe klein of groot ook, waar de stilte voelbaar is.

'Lof heeft de schrijver nodig, geen kritiek' zeg ik Gertrude Stein na, als iemand na afloop refereert aan mijn strenge optreden. Als je iets wilt leren op het gebied van schrijven, moet je beginnen met te kijken naar wat goed is in een zin of aan een woord, en doorgronden waar dat in zit. Vanuit die positieve houding kun je verder werken. Als na een aantal weken iedereen het gevoel heeft: het lukt, elke keer kom ik uit de opdracht, dan is de tijd gekomen om ook te kijken naar of iets nog anders, beter of mooier kan worden uitgedrukt. De constructieve manier waarop je naar teksten kunt kijken is tegen die tijd dan ook ingeburgerd.

Teksten waaruit betrokkenheid spreekt oogsten meer lof dan teksten die dat ontberen. Het moedigt cursisten aan met meer lef vorm te geven aan wat hen bezighoudt, fascineert. Schrijven vanuit betrokkenheid maakt een avondje schrijven een belevenis.

ROOS HOOGEDOORN is hoofd van de afdeling onderwijs bij de Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam (SKVA). Zij begeleidt al jaren schrijfgroepen, o.a. bij de SKVA. Aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht is zij als docent didactiek van het schrijven werkzaam voor de afdeling Literaire Vorming. Ze publiceert regelmatig in vaktijdschriften, en is mede-auteur van verschillende onderwijsuitgaven van het SKVA.

BLOOTLEGGEN EN ONTWIKKELEN

Suzanne van Lohuizen

Als er in mijn 'lessen' al sprake is van een methode, dan is die er een van veel doen, veel ervaring krijgen in het schrijven van scènes en dialogen. Mijn aanbod bestaat uit gerichte opdrachten die een strakke, soms zelfs dwingende structuur in zich hebben. De opdrachten zijn zo opgezet dat ze en passant, en voor de cursist vaak nog onherkenbaar, een aantal theatrale stijlen, dialoogtechnieken en aspecten van dramatische structuur aan bod laten komen. Ze dienen een tweeledig doel: enerzijds het leren kennen van en vertrouwen op de eigen impulsen en creativiteit, die juist binnen een strakke structuur heel vanzelfsprekend ontstaan, anderzijds het 'gedwongen' kennismaken met de vakmatige eisen die het drama-schrijven stelt. In de intensieve nabesprekingen toetsen we de scènes aan de wetmatighe-den van de klassieke dramaturgie.

Persoonlijkheid, een eigen stijl, interessante inhoud, dat kan ik niemand leren. Wel is te leren hoe je die blootlegt en ontwikkelt en wat ervoor nodig is om je materiaal op het toneel een theatrale vorm en werking te laten krijgen.

LITERAIR SCHRIJVEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

ONTWIKKELINGEN IN GROOT-BRITTANNIE

NICK ROGERS

In het voortgezet onderwijs in Groot-Brittannië is *creative writing* lang alleen een onderdeel in het onderwijs voor de eerste leerjaren geweest. De laatste jaren komt daar verandering in. Nick Rogers geeft schrijfcursussen op *A-level* (Advanced level), te vergelijken met het vwo-niveau bovenbouw. Hierin bereiden leerlingen zich twee jaar lang voor om zich te kwalificeren voor een universitaire studie. Leerlingen kunnen *A-level* gaan doen na het staatsexamen GCSE (General Certificate Secondary Education), ook wel *O-level* (Ordinary level) genoemd en te vergelijken met havo-niveau.

In dit artikel bespreekt Nick Rogers de ontwikkelingen in zijn land en zijn eigen aanpak. Hij pleit ervoor het onderwijs in *creative writing* niet alleen van toepassing te laten zijn op literaire genres, maar te verruimen tot non-fictie genres.

Geen ruimte binnen studie Op school schreef ik graag verhalen en gedichten en dit enthousiasme werd door mijn docenten Engels aangemoedigd tot ik ongeveer vijftien jaar was. Toen werd me duidelijk dat mijn pogingen om creatief te schrijven niet van belang waren voor een vervolgstudie Engelse letterkunde. Als *A-level* student leerde ik namelijk dat het doel was een goed literair essay te kunnen schrijven en mijn waarnemingsvermogen te verfijnen door de grote schrijvers uit het verleden te leren waarderen, maar dat het niet de bedoeling was deze schrijvers naar de kroon te steken. Als je het idee had dat je door wilde gaan met literair schrijven, kon je daar maar beter niet over praten en dit geheim alleen met je beste vrienden delen. Tijdens mijn studie bemerkte ik eenzelfde houding

bij medestudenten creative writing.

Onze docenten verwezen terloops naar vage keuzemogelijkheden voor creative writing, waarbij we dan ook direct het advies kregen deze keuze niet te maken tenzij we ervan overtuigd waren dat we talent hadden. Het was niet zo dat de docenten zich vijandig opstelden ten opzichte van creative writing. Als ik de moed had kunnen opbrengen dit onderwerp aan te roeren, zouden zij zeker geïnteresseerd zijn geweest en mij ongetwijfeld een helpende hand hebben toegestoken. Binnen de studie Engels vond ik er geen ruimte voor.

Het lijkt erop dat deze gang van zaken eindelijk aan het veranderen is. Creative writing is nog steeds de pijler van de lessen Engels totdat de leerlingen een jaar of vijftien zijn, en vormt nu een belangrijk onderdeel van het GCSE. Het is tegenwoordig mogelijk schrijfcursussen te volgen op universitair en post-universitair niveau, en in het voortgezet en volwassenenonderwijs.

Alternatieve A-level routes Toch is het curriculum A-level voor Engelse letteren niet veel veranderd sinds ik dat toelatingsexamen in 1968 aflegde. Het bestaat nog steeds hoofdzakelijk uit het bestuderen van een serie teksten en het schrijven van een literair essay. De afgelopen tien jaar is er echter een aantal alternatieve A-level routes ingevoerd. Deze alternatieve routes geven studenten de gelegenheid hun eigen creative writing in te dienen als een integraal onderdeel van hun studie in plaats van als een facultatief aanvullend eindexamenwerkstuk. Hun map met schrijfwerkstukken wordt beoordeeld en toegevoegd aan de resultaten van het eindexamen. Creative writing kan gedaan worden in een literaire of taalstudie, of als onderdeel van een gecombineerde studie.

Er zijn belangrijke verschillen in de manier waarop schrijven wordt aangeboden. Elke

tekst die geschreven wordt als onderdeel van een op literatuur gebaseerd schrijfprogramma wordt waarschijnlijk sterk beïnvloed door de modellen voor 'goede literatuur' die stilzwijgend worden aangeboden. Het is aannemelijk dat studenten hun ideeën over wat belangrijk is in literatuur, zoals ze geleerd hebben door teksten te bestuderen, in hun eigen schrijfstijl zullen overnemen. Daarom mag van hen verwacht worden dat zij ernaar streven stukken van een hoog niveau te schrijven, een inspanning die op zich al als een doel beschouwd wordt. De genres die uitgeprobeerd worden, zullen stevast met literatuur te maken hebben, zoals korte verhalen, poëzie, essays en soms toneelstukken. De schrijver is niet verplicht de lezer die hij daarbij voor ogen heeft nader te definiëren.

Teksten die geschreven worden in een op taalkunde gebaseerd programma zullen daarentegen minder beïnvloed worden door de literaire modellen. Ze zijn gebaseerd op journalistieke, beschrijvende of betogende modellen. De eindexameneisen voor Engelse Taalkunde van de *Joint Matriculation Board*¹ verplichten kandidaten een map te presenteren met drie geschreven stukken die zich qua doelstelling van elkaar onderscheiden en waarvan bij ieder stuk de doelgroep duidelijk omschreven is. Natuurlijk zullen de taalkundestudenten ook wel eens literaire genres toepassen. Een student die een stuk schrijft om aan achtjarigen de levenscyclus van een lieveheersbeestje uit te leggen, kan dit bijvoorbeeld doen in de vorm van een kort verhaal.

Te pretentius en gestileerd Schrijven als onderdeel van een literatuurprogramma heeft het gevaar in zich dat de teksten uiteindelijk te pretentius en te gestileerd zijn. Studenten willen vaak literaire technieken uitproberen zodra zij die ontdekt hebben, een bezigheid die nuttig en bruikbaar is bij het leren begrijpen van literatuur, maar die

tot gevolg kan hebben dat zij in hun eigen teksten slechts deels begrepen literaire middelen gebruiken. Studenten zijn geneigd met tegenzin de eigen, vertrouwde taal toe te passen. Zij moeten geattendeerd worden op de waarde van hun eigen taalgebruik en uiteraard op hun eigen vaardigheid. Schrijven binnen de context van een taalkundeprogramma heeft juist het gevaar dat studenten uitdagende taken uit de weg gaan en kiezen voor doelstellingen en doelgroepen die weinig eisen aan hun tekst stellen wat stilistische reikwijdte of vindingsrijkheid betreft. Zij krijgen misschien een zeer simplistisch idee van betogend schrijven en produceren dan wellicht saaie, monotone werken van een beperkt stijlniveau. Zij moeten dus geattendeerd worden op de gecompliceerde, rijk geschakeerde aard van de meeste teksten.

Onafhankelijk schrijverschap De eerste vraag bij het starten van een A-level schrijfcursus is welk doel we hiermee voor ogen hebben. Duidelijk geen literaire meesterwerken of wereldschokkende diepzinnigheid. We hebben te maken met studenten die betrekkelijk onervaren zijn in de wereld van 'volwassen' schrijven en die vooral bezig zijn met hun academische verplichting. Zij zijn beginnende schrijvers en moeten de basisvaardigheden van het vak nog leren. Studenten hebben meestal een goede schrijfvaardigheid bij het behalen van het GCSE. Wat wordt op A-level aan ontwikkeling van hen verwacht? Om te beginnen een hogere mate van volwassenheid, die wellicht wordt aangetoond door de manier waarop zij met vakinhoud omgaan en de manier waarop zij aantonen de complexiteit van het volwassen zijn in te zien. Deze ontwikkeling is gebaat bij een goede begeleiding, maar vindt ook als vanzelf plaats. Een ander gebied waarop we vorderingen mogen verwachten en dat doorgaans een directere inmenging en onderwijsstrategie vereist, is

hun bewustzijnsniveau over het schrijfproces. We willen dat de studenten nadenken over alternatieve schrijfstrategieën, over de keuzes die zij maken en over de redenen voor die keuzes. Ten slotte willen we dat zij het vermogen ontwikkelen hun schrijven op een constructieve manier te evalueren. We willen dat zij kunnen beoordelen wat ze hebben bereikt en tevens beseffen wat ze nog niet onder de knie hebben. Als docent houd ik me bezig met het begeleiden van studenten in het stadium waarin ze 'schools' schrijven, dat vaak slechts een vluchtige overeenkomst vertoont met het schrijven in de buitenschoolse wereld. Hun belangrijkste doelgroep is doorgaans nog steeds de docent. Ik begeleid hen naar het stadium waarbij ze het nut van lezersgroepen gaan inzien en strategieën aanwenden om in deze behoefte te voorzien. Met andere woorden, ik begeleid hen op hun weg naar het onafhankelijk schrijverschap.

Verplaatsen in de lezer Het is belangrijk, zoals ik al opmerkte, om de studenten zich eerst een beeld te laten vormen van een doelgroep die uit meer mensen bestaat dan alleen maar de docent. Er zijn verschillende manieren om dit te doen en het zoeken naar een 'echte' doelgroep is een uitdaging voor schrijfdocenten op elk niveau. De lesgroep kan zelf in een doelgroep veranderen en feedback geven aan de individuele leden. De deelnemers moeten dan echter eerst hun vaardigheden als critici ontwikkelen, anders heeft deze aanpak weinig effect. Zelf begin ik met een paar fragmenten van gerenommeerde schrijvers, niet alleen van 'literaire' maar ook van 'populaire' schrijvers. Fragmenten van Enid Blyton kunnen zij aan zij gaan met die van William Golding, en James Herbert met Edgar Allan Poe. Het gebruik van dit soort fragmenten biedt ook de mogelijkheid de grens te bestuderen tussen wat als 'goede literatuur' en wat als 'populaire fictie' beschouwd wordt. Ik

gebruik korte passages, zonder bronvermelding zodat er geen vooroordelen gevormd zijn, en vraag de studenten eerlijk te reageren op de geschreven stukken. Hierna gaan we stilistische kenmerken van de passages thuisbrengen. Nuttige vragen hierbij zijn: wat voor taalgebruik wordt er toegepast? Worden er kenmerkende zinsconstructies gebruikt? Als het een dialoog betreft: wie mag er wat zeggen? Welke rol speelt de verteller?

Ik vraag de studenten vervolgens zelf verder te schrijven aan het fragment. Deze teksten worden voorgelezen en de groep bespreekt in hoeverre ze de stijl van het origineel weergeven. Het voordeel van deze benadering is dat de studenten in hun rol als 'publiek' op hun gemak gesteld worden. Zij kunnen zich beter distantiëren van het geschrevene en andere mogelijkheden bedenken dan wanneer hun 'eigen' schrijven op het spel staat.

Teksten herschrijven De volgende stap is het herschrijven van teksten in de stijl van een andere schrijver. Studenten vinden dit leuk om te doen, en zonder dat ze al een eigen stuk hoeven te schrijven, kunnen ze zich concentreren op het maken van stilistische keuzes. Ze herschrijven bijvoorbeeld een fragment van Barbara Cartland in de stijl van D.H. Lawrence en vice versa, of een sprookje in de stijl van een populaire schrijver. Deze teksten worden ook weer hardop voorgelezen en besproken. De oefeningen in pasticheren en parodiëren zijn nuttig omdat ze stilistische keuzes benadrukken, maar ook omdat de deelnemers kunnen leren elkaar constructieve feedback te geven. Als deze manieren niet helpen om van de groep een ondersteunend en oordeelkundig gehoor voor het werk van de leden te krijgen, dan kan het nuttig zijn om geschreven feedback te geven. De eerste versie van de werkstukken wordt in de groep doorgegeven, met het verzoek zo gedetailleerd moge-

lijk commentaar te schrijven. Aan het eind van de bijeenkomst heeft ieder lid een vel papier met geschreven commentaar dat hij mee naar huis kan nemen om zijn eerste versie te herzien. Het is belangrijk dat de docent ook deelneemt aan deze oefeningen en zijn werk op dezelfde manier voor commentaar aanbiedt.

Literaire technieken oefenen Zodra de groep een werkgroep is geworden, is het belangrijk de vaart erin te houden door regelmatig bijeenkomsten te organiseren die schrijven, feedback geven en herzien van de eerste versie combineren. De meeste schrijfdocenten stellen hun eigen verzameling schrijfoefeningen samen. De schrijfoefeningen zijn volgens mij in twee categorieën te verdelen. Ten eerste zijn er de oefeningen die zich richten op een specifieke literaire techniek, zoals dialoog, karakterisering en metrum. Je kunt bijvoorbeeld experimenteren met persoons- en tijdsvormen. Een manier om dit te doen is de studenten te vragen een paar alinea's van een verhaal te schrijven. Het kan nuttig zijn een personage, een plaats en een tijdstip aan te geven. Hun fragmenten zullen waarschijnlijk allemaal in de verleden tijd en in de eerste of derde persoonsvorm geschreven zijn. De volgende stap is alternatieven te bedenken en een van de verhalen te kiezen om daarmee verder te werken. Elke deelnemer herschrijft dit verhaal vanuit een bepaalde persoons- en tijdsvorm. Als deze varianten voorgelezen zijn, kunnen de deelnemers discussiëren over het effect ervan. Vervolgens kunnen een paar korte verhalen bestudeerd worden die speciaal gekozen zijn om te laten zien hoe schrijvers deze mogelijkheden toepassen. De volgende oefening, die bij mijn weten bedacht is door W.H. Auden, vind ik heel leuk: de deelnemers moeten een beschrijving geven van een persoon of plaats die zij kennen, en dit zo levendig mogelijk doen zonder bijvoeglijke naamwoorden te gebrui-

ken. Ze worden op deze manier gedwongen om werkwoorden op een creatievere manier te gebruiken dan ze gewend zijn en het geeft de beschrijving meestal een compactheid die erg effectief is. Veel studenten denken dat ze vooral maar veel tekst moeten produceren. Het kan een openbaring voor hen zijn als ze zich realiseren dat hun stuk door schrappen en bijwerken vaak beter wordt. Oefeningen om eigen of andermans teksten een derde deel in te korten en vervolgens nóg een derde deel in te korten, zijn erg nuttig.

Ook leggen studenten op dit niveau veel te veel uit in plaats van de lezer de gelegenheid te geven zelf de situatie in te vullen. Om dit probleem zichtbaar te maken, geef ik studenten de opdracht om een verhaal op verschillende punten te 'beëindigen'. Ook laat ik hen advertenties bestuderen die de lezer of kijker dwingen de boodschap zelf te ontcijferen.

Materiaal ontwikkelen De tweede categorie schrijfoefeningen behelst het ontwikkelen van materiaal om over te schrijven. Gertrude Stein sprak over 'een plotselinge creatieve herkenning'² waarmee zij, denk ik, bedoelt het vinden van aanknopingspunten in het dagelijks leven en het onderbewustzijn die in een literair stuk omgezet kunnen worden. Seamus Heaney zegt: 'De belangrijkste handeling komt nog voor de woorden, de vaardigheid om een eerste signaal of bekoring, hoe onduidelijk en onvolledig dan ook, uit te laten groeien tot een gedachte of een thema of een zin.'³ Sommige schrijfoefeningen kunnen studenten helpen 'af te stemmen' op dit waarnemingsniveau. De oefeningen kunnen hen laten kennismaken met de mogelijkheid ideeën te putten uit improvisatie en dromen. Een doeltreffende manier om de 'interne censuur' om de tuin te leiden, is de studenten te vragen snel en zonder onderbreking binnen een tijdlimiet een stuk te schrijven.

Zij hoeven deze tekst niet voor te lezen. Een tekst in stukjes knippen en in willekeurige volgorde weer aan elkaar plakken - een techniek van William Burroughs - kan eveneens verrassende ideeën teweegbrengen, die studenten wellicht op een ander moment in hun schrijven kunnen gebruiken. Op eenzelfde manier kunnen de drama-oefeningen van Keith Johnstone gemakkelijk bewerkt worden voor een les creative writing en uitdagend materiaal opleveren.⁴

Schrijfoefeningen die de studenten samen uitvoeren kunnen eveneens verrassende beelden losmaken. De groep formuleert bijvoorbeeld woorden en zinnen als reactie op een afbeelding. In groepjes van twee of drie maken de studenten van deze geïsoleerde woorden en zinnen een gedicht of een stukje proza. Een meer gestructureerde vorm is het maken van een *renga* of een reeks *haiku's* met eenzelfde thema. Samen schrijven aan een tekst geeft een gemak aan groepen die onervaren zijn in het geven van commentaar op elkaars teksten, omdat de tekst niet is verbonden aan een individuele schrijver. Dergelijke oefeningen helpen de studenten een gevoel voor schrijven te ontwikkelen als een evenwicht tussen vaardigheid en een bijzonder toeval.

Eigen ervaringen en taalgebruik Een ander aandachtsgebied waarbij schrijfoefeningen ertoe kunnen bijdragen materiaal te vormen, is de student de waarde te laten zien van zijn eigen ervaringen en taalgebruik. Studenten vinden hun eigen ervaringen vaak beperkt en oninteressant, zeker geen materiaal voor 'literair' schrijven. Ik probeer hen ertoe te brengen hun eigen ervaringen te beschouwen als een waardevolle bron. Ik heb daar de volgende manier voor gevonden. In groepjes van twee vertellen studenten elkaar een verhaal over een belangrijk moment in hun verleden. Vervolgens wisselen ze van partner en vertellen ze hun verhaal opnieuw aan deze luis-

teraar. Misschien bedenken ze waar het verhaal dit keer kan beginnen en wat de meest indrukwekkende beginzin is. Bij het opnieuw wisselen van partner vraag ik of ze op een zinvolle manier meer dialoog aan het verhaal kunnen toevoegen, en een volgende keer of ze zich willen concentreren op het beste punt waarop het verhaal beëindigd kan worden. Terwijl de studenten zich in de groep voortbewegen, krijgt het verhaal vorm. Als de tijd rijp is om op te houden met vertellen, verzoek ik de studenten snel en binnen een bepaalde tijdlimiet een geschreven versie te maken. Dit biedt tevens de gelegenheid de relatie tussen mondelinge en geschreven verhalen nader te onderzoeken.

Schrijfmodellen Ten slotte vormen de hobby's, interesses en persoonlijke voorkeuren van de studenten bruikbaar materiaal voor overtuigend, leerzaam en informatief schrijven, zolang ze de uitdaging maar aandurven een bepaalde doelgroep toe te spreken. De schrijf oefeningen hebben dan een aantal doelen: de studenten op de hoogte te brengen van verschillende schrijfstrategieën, ze regelmatig te laten schrijven met specifieke beperkte doelen, hen een idee te geven waar ze moeten beginnen met zoeken naar onderwerpen en hun vermogen tot 'creatieve herkenning' te ontwikkelen. De stap naar het schrijven van langere verhalen blijft een grote. We kunnen ons voordeel doen met reeds ontwikkelde modellen voor deze fase van het schrijfproces.

Garth Boomer geeft een fascinerend model in haar *Fair Dinkum Teaching and Learning*, dat een geschikt uitgangspunt kan bieden.⁵ Het *National Writing Project* stelt eveneens een aantal modellen voor.⁶ Een model kan een referentiepunt zijn voor de student en begeleider bij het bespreken van problemen die kunnen ontstaan bij het schrijven van langere teksten. Het kan zijn dat de student moeite heeft met het ordenen en structure-

ren van het werk, of dat het doel ervan te vaag is en er daardoor overbodig materiaal is. Inzicht in het schrijfproces zal ertoe bijdragen dat de student zich meer bewust wordt van de keuzes tijdens het schrijven. Dit sluit aan bij het eerdergenoemde doel om het zelfbewustzijn en het vermogen tot zelfkritiek van de schrijver te ontwikkelen.

Lijst van mentale activiteiten Een andere mogelijkheid is om een lijst bij te houden van de mentale activiteiten tussen het besluit om te gaan schrijven en de eindversie. Wat vragen we ons af als we schrijven? Ook hier is het weer heel nuttig als de begeleider zelf ook schrijft, zodat zijn commentaar gebaseerd is op eigen ervaringen. Ik suggereer hier niet dat er veel waarde gehecht moet worden aan modellen die een stapsgewijze ontwikkeling behelzen: brainstormen - plan - concept - bewerking - bij-schaven versie. Ieder model moet ruimte bieden aan steeds terugkerende activiteiten, en het idee vermijden dat een tekst in gedachten al helemaal aanwezig is voordat hij opgeschreven kan worden. Het bespreken van een reeks schrijfmodellen, het bestuderen van uitspraken hierover van professionele schrijvers en, wat nog het beste is, een bezoek van een 'echte schrijver', zal hen helpen hun schrijfvaardigheid te zien als een middel om iets te weten te komen. De eindexameneisen van de JMB vereisen dat de student zijn bewustzijn over het schrijfproces duidelijk maakt in de vorm van een commentaar over zijn originele tekst. Ik beschouw dit als een waardevol leerinstrument. Het dwingt de schrijver zorgvuldig na te denken over hoe het stuk tot stand is gekomen en welke onderdelen het bevat, en het stelt hem in staat zijn eigen werk realistisch te evalueren. Het rapport van de JMB stelt dat het commentaar geschreven moet worden 'alsof het een publiek van collega-schrijvers betreft en niet van examinatoren'.⁷ Een commentaar stimuleert de schrij-

ver het werk te zien als een fase in zijn ontwikkeling als schrijver, en na te denken over wat hij geleerd heeft en over wat hij bereikt en niet bereikt heeft.

Een ruimere definitie Creative writing is bijzonder populair bij studenten. Ook docenten maken steeds weer keuzes in hun programma's ten voordele van creative writing en onderzoeken hoe zij duidelijke en toetsbare eindtermen kunnen formuleren en vormgeven. De exameneis om een procescommentaar bij een eigen tekst te schrijven zoals hiervoor genoemd, is een van de uitwerkingen, net zoals het kunnen schrijven voor verschillende groepen lezers en het kunnen werken met een model waarin herschrijven en redigeren een belangrijke plaats hebben. Creative writing sluit op steeds meer punten aan bij de eisen van het taalkunde programma voor A-level studenten. Het feit dat het onderwijs in Engels voornamelijk gebaseerd was op een literatuurstudie betekende dat in de schrijfcursussen de literaire vormen, het verhaal, het gedicht en het toneelstuk, de belangrijkste plaats hebben ingenomen. De term creative writing lijkt wel een synoniem voor literatuur. Ontwikkelingen in literaire theorie die de mate waarin literatuur afgescheiden kan worden van andere uitingen in twijfel trekken, en ontwikkelingen in het onderwijs in Engels die de nadruk leggen op verschillende genres, oefenen allemaal druk uit op de bevoorrechte positie die literaire vormen innemen. Maar ook: ervaringen met groepen die zowel literair als zakelijk moeten schrijven, laten zien dat commentaar op zakelijke teksten veel adequater gegeven wordt. Waar bijvoorbeeld gedichten een gevoelig en subjectief commentaar krijgen, wordt een artikel op grond van publieksgerichtheid en doelgerichtheid van een direct en kritisch commentaar voorzien. Dit alles bij elkaar vraagt om gevolgen voor het schrijfprogramma op A-level. Er ontstaat

door de ervaringen met taal- en literatuurprogramma's die op A-level zijn opgedaan behoefte aan een ruimere definitie van creative writing dan op dit moment door de vele instellingen geboden wordt. Dit betekent dat de status van non-fictie genres in de creative-writing programma's onderzocht moet worden.

Noten

¹ Joint Matriculation Board (JMB) is een exameninstelling. In Nederland kennen we er maar één, het CITO. In Groot-Brittannië zijn er meer, die A-level en O-level certificaten toetsen.

² 'A sudden creative recognition'. Geciteerd in Emig, Janet. *The web of meaning, essays on writing, teaching, thinking and learning*. - New Jersey : Boynton/Cook, 1983, p. 48.

³ 'The crucial action is pre-verbal, to be able to allow the first alertness or come-hither, sensed in a blurred or incomplete way, to dilate and approach as a thought or a theme or a phrase'. Heaney, Seamus. *Preoccupations, Selected Prose 1968-1978*. - London : Faber and Faber, 1980, p. 49.

⁴ Johnstone, Keith. *Impro*. - Londen : Methuen, 1981

⁵ Boomer, Garth. *Fair dinkum teaching and learning, Reflections on literacy and power*. - New Jersey : Boynton/Cook, 1985, p. 149.

⁶ The National Writing Project, *Writing and Learning and Perceptions of Writing*. - Walton-on-Thames/Edinburgh : Thomas Nelson, 1990.

⁷ The Joint Matriculation Board Examinations Council, *GCSE Examiners' Reports 1987*. - Manchester : Joint Matriculation Board, 1988, p.13.

NICK ROGERS *is docent Engels op A-level. Hij begeleidt al vele jaren schrijfwerkgroepen buiten het onderwijs. Deze tekst verscheen oorspronkelijk als Teaching writing at 'A' level in: Monteith, Moira, and Robert Miks (eds.). Teaching creative writing: theory and practice. - Buckingham: Open University Press, 1992 (96 - 107) en is met toestemming van de uitgever vertaald en bewerkt.*

*Vertaling: Lia Pot
Bewerking: Ardi Roelofs*

CREATIVE WRITING

Henk Romijn Meijer

Ik las ergens een uitspraak van een Nederlands auteur, zo ongeveer: lesgeven in creatief schrijven is hetzelfde als je ziel aan de duivel verkopen. Het bericht bracht me op een idee: de duivel betaalt goed, weet beter met zielen raad dan wie ook, en schrijft veel beter dan god. Maar zijn uitspraak was meer als waarschuwing bedoeld, denk ik, en zo'n waarschuwing hoor je wel meer. En waarom toch? Waarom mag een tekenaar wel aan een ander vertellen hoe je tekent, waarom mag een beeldhouwer iemand laten zien hoe je hakt, een componist hoe je een stuk muziek in elkaar zet, terwijl de schrijver in spe alleen zijn eigen ziel mag raadplegen bij het aaneenpassen van woorden? Misschien wekt creative writing te hoge verwachtingen. Maar een opleiding in schrijven die garanties geeft, deugt evenmin als een taalinstituut dat je vloeiend Engels belooft binnen het jaar.

Een opleiding creative writing is een opleiding waarin literatuur wordt behandeld vanuit het standpunt van de schrijver. Literatuur van de grote schrijvers die hun sporen hebben verdiend en literatuur van de medestudent die nog niets heeft verdiend. Het is een praktische opleiding waarin de technische kanten van het verhaal, de roman, of wat ook worden onderzocht en aangeleerd, en waarin ideeën op hun mogelijkheden worden getoetst. Zo'n opleiding kan iemand die wil schrijven op het goede spoor zetten en helpen bij het opzetten en realiseren van het verhaal dat hem voor ogen staat en waarvan hij in een naïeve bui zou kunnen denken dat het min of meer persklaar in zijn hoofd lag te wachten op een verlossend teken. Wat kan er tegen zijn?

SCHRIJVERS GEVEN LES IN SCHRIJVEN OP SCHOLEN

INTERVIEW MET NANCY LARSON SHAPIRO, DIRECTEUR TEACHERS & WRITERS COLLABORATIVE IN NEW YORK

PIETER QUELLE

Het *Teachers & Writers Collaborative* (T&W) is een non-profit organisatie in New York City met twee hoofdtaken: schrijvers naar scholen sturen om het literair schrijven te beoefenen en innovatief materiaal over leren schrijven ontwikkelen, uitgeven en verspreiden. Die eerste taak maakt T&W niet uniek. Er zijn meer instellingen in de Verenigde Staten die schrijvers naar scholen sturen. Het ontwikkelen van innovatief materiaal is echter wel bijzonder en daardoor heeft T&W nationale en zelfs internationale bekendheid. Pieter Quelle sprak met de directeur van T&W, Nancy Larson Shapiro, in het Center for Imaginative Writing, de ontmoetingsruimte annex bibliotheek van T&W in Manhattan.

T&W is meer dan zijn hoofdtaken volgens Shapiro. 'T&W is een nationaal programma op het gebied van literaire vorming, een uitgever en een distributeur van creatief educatief materiaal, een organisatie die schrijvers en opvoeders samenbrengt en advies geeft voor andere *arts in education*-programma's. T&W is ook een *writer in residence*-programma en een programma waarin met kinderen, leraren, ouders en kunstenaars wordt gewerkt. Ten slotte is T&W een thuisbasis en ontmoetingsplaats voor schrijvers en leraren op het gebied van literair schrijven. Onze basis is New York, maar omdat we zoveel materiaal ontwikkelen, is onze uitstraling nationaal en internationaal.'

Praten we over writing, creative writing of imaginative writing?

'In wezen zijn alle termen verraderlijk.

Creative writing is een standaard term, die in de scholen gebruikt wordt om onderscheid te maken tussen zakelijk en artistiek schrijven. Wij zijn het niet eens met die term, omdat hij impliceert dat er ook niet-creatief schrijven zou bestaan en dat ontkennen wij. Schrijven is per definitie creatief, of het nou gaat om een roman, een zakelijke tekst of een memorandum. Maar er is natuurlijk wel een groot verschil tussen artistiek en zakelijk schrijven. Wij zijn geïnteresseerd in de artistieke invalshoek van het schrijven: de verbeeldingskracht en de ontwikkeling van die verbeeldingskracht. Met onze term *imaginative* willen we benadrukken dat onze benadering juist die verbeeldingskracht en de ontwikkeling daarvan centraal stelt.'

Is creative writing een aparte studierichting aan de universiteit?

'Vanaf de jaren zeventig wordt creative writing aan de universiteiten bestudeerd. Het schrijfproces is sinds die tijd op veel verschillende manieren en met veel verschillende invalshoeken beschreven. De onderzoekers hebben een positieve bijdrage geleverd aan de manier waarop je een schrijfproduct, zoals een essay of een kort verhaal, kunt maken. Ze hebben zelfs bereikt dat je in het leerproces van creative writing beoordeeld kunt worden, er een graad in kunt behalen. Het voordeel is dat studenten aangemoedigd worden om aan het proces mee te doen. Het nadeel is dat de onderzoeksverslagen wel veel nieuwe termen hebben opgeleverd, zoals free-writing, pre-writing, enzovoort, maar geen nieuwe methoden of inhouden.'

Wie vindt u belangrijke onderzoekers op dit gebied?

'Ik heb een hekel aan goeroes. Je moet ieder serieus onderzoek bestuderen. Linda Flower, Nancy Atwell, Lucie Calking, Donald Graves, Donald Murray, Peter Elbow en anderen leveren op hun eigen manier een bijdrage

aan de dialoog over het begrijpen van literair schrijven. Het is interessant dat veel schrijvers intuïtief over hun schrijfproces schrijven en daar komt T&W in beeld. Wij zijn geen academici. Onze mensen zijn levende en praktiserende schrijvers die hun brood verdienen met schrijven en daarnaast met het leren schrijven aan anderen. In en door de praktijk groeit inzicht in dat proces. Soms zijn die ideeën niet zo gestructureerd als in de academische wereld, maar ze zijn vaak wel praktisch en vernieuwend.'

Vertellen de schrijvers over hun eigen boeken?

'Er zijn schrijvers die een school of bibliotheek bezoeken om met de kinderen over hun boeken te praten, die voor te lezen en er vragen over te beantwoorden. Maar ons programma is anders. Allereerst: onze schrijvers geven les in schrijven. Ten tweede werken wij niet met kinderboekenschrijvers, maar met schrijvers van literatuur voor volwassenen. Dat materiaal moet natuurlijk wel toegankelijk zijn voor kinderen.

Het waarom is hoofdzakelijk historisch bepaald. T&W is opgericht aan het eind van de jaren zestig door schrijvers die nogal politiek geïnteresseerd waren. Zij vonden dat schrijvers wat te zeggen hadden. De oprichters gebruikten voor hun programma's materiaal dat ze zelf lazen, dat hen zelf had beïnvloed. Het idee was - en dat is nog steeds zo - dat literatuur toegankelijk moet worden voor kinderen, dat ze zich ervoor gaan interesseren.

Bovendien hebben veel van onze schrijvers en dichters geen belangstelling voor kinderen jeugdliteratuur; ze kennen die literatuur niet. Ze vertellen over de zaken die hen interesseren en dat is een belangrijk uitgangspunt voor goed lesgeven. Je kunt niet lesgeven over zaken die je niet interesseren, wel over zaken die je aan het hart liggen. We hebben overigens wel een programma om jonge moeders kennis te laten maken

met boeken voor baby's en kleine kinderen. Dat is heel belangrijk.'

Hoe intensief zijn de programma's?

'Onze programma's duren minimaal tien en maximaal zestig dagen. De cursussen van tien dagen - tien weken lang één dag per week - zijn in feite te kort. We zouden minimaal vijftien dagen moeten aanbieden. Een cursus van zestig dagen is lang en wordt eigenlijk alleen gehouden als er aan een toneelstuk wordt gewerkt, omdat dat een gecompliceerd proces is. Het hangt natuurlijk ook af van het beschikbare budget. Wanneer een schrijver ergens tien dagen is, zal hij een ander programma uitvoeren dan wanneer hij er twintig dagen is. In twintig dagen kun je veel meer doen, vooral veel meer oefenen. In een korte cursus zul je vooral veel motiverende werkvormen moeten aanbieden.'

Jullie schrijvers geven les in schrijven.

Kunnen alle schrijvers dat?

'Nee, niet alle schrijvers kunnen anderen leren schrijven. Als schrijvers te kennen geven voor T&W te willen werken, dan voeren we een gesprek om erachter te komen wat voor mensen het zijn, hoe ze over het schrijverschap en het lesgeven denken en over de combinatie van beide en natuurlijk over wat ze te vertellen hebben aan kinderen en aan leraren. Niet iedereen past in ons plaatje. Sommige schrijvers blijken prekers te zijn. Kinderen en leraren hebben daar geen behoefte aan, dus prekers kunnen we niet gebruiken.

We zoeken schrijvers die zich duidelijk bewust zijn van wat ze zelf doen als schrijver en wat ze doen als ze voor de klas staan. Moedigen ze de kinderen aan in die dingen die ze zelf als schrijver ook doen? Vragen ze de kinderen oefeningen te doen die ze zelf ook hanteren? Dit is de belangrijkste filosofie achter T&W: schrijvers zijn begaan met het schrijfproces zelf. Zij hebben een idee

hoe het werkt. Het is een heel proces om de mensen te vinden die gevoelig zijn voor onze benadering.

Er is geen nationale vereniging van 'schrijvers op school'. De mensen die dit werk doen, doen het op free-lance basis. Als ze te veel betrokken raken bij het lesgeven, zijn het geen schrijvers meer, maar leraren. Dat komt voor, want het leraarschap betaalt beter, maar meestal geven schrijvers gedurende een bepaalde periode van hun leven intensief op school les. Misschien is het voor velen een bijbaantje om een inkomen te hebben zolang ze bezig zijn met het bouwen aan hun echte beroep: dat van schrijver.'

Wanneer is een schrijver een schrijver?

'Dat is een gemene vraag, want er is geen helder antwoord op te geven. We laten het oordeel over aan de mensen die bij ons verantwoordelijk zijn voor de selectie. Misschien is dat niet eerlijk. Sommigen zeggen dat het eerlijker is als een kandidaat kan aantonen dat hij tien gedichten in drie tijdschriften heeft gepubliceerd. Dat maakt het selectieproces ook makkelijker. Maar een novelleschrijver laat andere sporen na dan een dichter. Wij laten die definitie dus liever open. Daar staat tegenover dat we hier kandidaten gehad hebben die vertelden dat ze schrijver waren, maar die nooit hadden gepubliceerd, zelfs nooit iets hadden opgestuurd naar een uitgever of een tijdschrift. Daar gaan we niet op in. Ze moeten iets kunnen laten zien, desnoods iets dat is afgewezen.'

Zijn jullie voorstanders van de literatuur- of van de taalbenadering?

'Sommige van onze schrijvers vertrouwen erg op het literatuurmodel. Ze nemen veel literatuur mee en gebruiken die in hun lessen. Andere schrijvers houden daar helemaal niet van. Ze vinden dat het kinderen intimideert. Ze willen kinderen niet beïnvloeden met teksten van anderen, maar uit de kinde-

ren zelf halen wat er in zit. Je moet natuurlijk niet je kop in het zand steken voor de hedendaagse cultuur die kinderen beïnvloedt. Daar mag je best enig tegenwicht tegen bieden, anders krijg je alleen maar verhalen over Ninja turtles of dinosaurussen-gevechten.

Het verschilt van schrijver tot schrijver. Dat is de kracht van ons programma. Wij hebben geen voorschriften. Onze schrijvers moeten wel degelijk over basiscriteria beschikken. Ze moeten kinderen respecteren, naar ze luisteren. Maar we leggen ze geen manier van werken op. Ze schrijven toch ook niet allemaal op dezelfde manier of ze vinden toch ook niet dezelfde literatuur even interessant? We vertellen ze wel dat bepaalde literatuur bij kinderen over het algemeen goed werkt. Het werk van William Carlos Williams bijvoorbeeld wordt veel gebruikt omdat het simpel en toegankelijk is. Het leent zich bij uitstek voor het werken met kinderen.'

Over welke kwaliteiten beschikken jullie schrijvers/leraren?

'Onze leraren zijn enthousiast over het werk van de kinderen. Ze zijn geïnteresseerd in wat de kinderen te zeggen hebben, niet in de 'fouten' die ze maken. Onze leraren zijn natuurlijk ook niet verantwoordelijk voor grammatica of taalontwikkeling. We zoeken mensen die iets te zeggen hebben. Aan de ene kant willen we bij kinderen de mythe van het schrijven, het mysterie, 'ontmaskeren' en aan de andere kant duidelijk maken dat er wel degelijk sprake is van een mysterie. We willen kinderen leren dat er ook bij hen een artiest van binnen zit, dat ook zij kunnen schrijven.'

Zijn er programma's om het literair lezen te stimuleren?

'Er is in ons land een beweging, *the whole language movement*, die behoorlijk ingang heeft gevonden. De aanhangers houden niet van 'bedacht' taalonderwijs. Zij gebruiken

als basis een tekstboek met goede, dat wil zeggen literaire teksten. En met die teksten wordt van alles gedaan: lezen, discussiëren, dramatiseren, enzovoort. Uitgangspunt is dat het lezen van kinderen gebaseerd moet zijn op interesse. Waar kun je een kind beter mee motiveren dan met een goede tekst? Vroeger werden verhaaltjes geconstrueerd rondom woorden die kinderen moesten kennen. Die verhaaltjes zijn meestal oersaai. Het is dom om zo met kinderen te werken. Je moet ze goede literatuur geven, geen schaapachtige verhaaltjes.'

Zijn er programma's om schrijver te worden?

'Het is een oude vraag of je iemand kunt leren schrijver te worden. Volgens mij word je schrijver door een combinatie van graag willen, talent en geluk. Tegenwoordig kun je op universitair niveau een cursus schrijven volgen. Daar geven gewoonlijk beroemde schrijvers les. Dat trekt studenten, maar vaak zien ze de betreffende man of vrouw nooit, laat staan dat ze er les van krijgen. De opleiding garandeert niet dat je schrijver wordt, net zomin als een conservatorium garandeert dat je musicus wordt. Sommige mensen wijzen deze schrijfprogramma's af. Schrijven is een talent, menen ze, en om schrijver te worden heb je geen cursussen nodig. Maar er zijn wel degelijk technieken die zeer succesvol zijn gebleken. Veel schrijvers praten over leraren die hun wezenlijke instrumenten hebben meegegeven.'

Waarom geven jullie boeken en een tijdschrift uit?

'Omdat we onze leraren na het beëindigen van onze programma's materiaal willen kunnen aanbieden dat ze kunnen gebruiken of uitproberen. Onze boeken worden over het hele land verkocht. Ze worden ook gekocht door mensen die onze schrijvers niet kennen. Ik denk dat goede leraren altijd op zoek zijn naar materiaal. Sommige leraren realiseren zich niet dat zij hun lesgeven kun-

nen verbeteren door om zich heen te kijken, materiaal te verzamelen, te kiezen wat in hun kraam past en een solide programma in elkaar te zetten. Er zijn altijd meer wegen die naar hetzelfde doel leiden. Het programma bestaat niet. Iedereen vindt dat logisch bij rechten of medicijnen, maar in het onderwijs wordt er nogal eens anders over gedacht en dat vind ik beschamend. Ik weet niet of dat in Nederland een probleem is, maar bij ons wel.'

Hanteren jullie een bepaalde methodiek?

'Onze boeken zijn niet geschreven vanuit een strikte methodiek. Ze moeten inspireren, leraren ideeën geven. We moeten ook onze mislukkingen durven publiceren: ik heb dit geprobeerd en het werkte van geen kant. Het beste voor leraren is om geïnteresseerd te raken in het onderwerp en daarna zoveel mogelijk te lezen. Als je aan leraren iets wilt leren, kun je het beste veel verschillende aspecten aandragen. Ieder kan dan zijn eigen invalshoek kiezen. Ze moeten wel een strategie hebben, maar die strategie kan weer van persoon tot persoon verschillen. Ze daarover te laten nadenken is erg belangrijk. Sommige programma's doen dat, bijvoorbeeld *Het Nationaal Schrijfproject* van het Lemon College, speciaal voor The Bronx.'

Hebben jullie verschillende programma's voor verschillende literaire genres?

'Soms, dat ligt aan de school. De school vraagt om een bepaalde cursus, bijvoorbeeld poëzie schrijven. Dat komt dikwijls voor, omdat veel leraren met dit onderwerp niet uit de voeten kunnen. Voor toneelschrijven krijgen we ook veel verzoeken. Bij toneel schrijven gaat er ook veel energie in het productieproces zitten.

De meeste van onze schrijvers geven les in diverse genres. Slechts een enkeling voelt er niet voor om buiten het eigen genre les te geven. Ik kan dat wel begrijpen. Poëzie bijvoorbeeld is niet een onderdeel van de lite-

atuur waar veel mensen mee bezig zijn. Als je jongeren wilt interesseren voor literatuur, kun je heel goed beginnen bij populaire *rapsongs*. Je kunt praten over de verschillen tussen de diverse raps en discussiëren over de vraag waarom sommige songs werken en andere niet. Dan ben je met taal bezig en met poëzie. Hier moet het natuurlijk niet bij blijven. Ook deze jongeren moeten geconfronteerd worden met T.S. Elliot. Tussen Elliot en raps zit een enorme wereld en het is de moeite waard van die wereld kennis te nemen.'

Wat vindt u van poëziewedstrijden voor kinderen?

'Wij hebben er nooit aan mee gedaan. Twee jaar geleden kwam Gwenn Brooks hier een lezing houden en loofde vijfhonderd dollar uit voor de beste vijf kindergedichten uit Harlem. Onze schrijvers konden niet kiezen en kozen uiteindelijk vijf verschillende gedichten om vijf verschillende redenen, die ze uitvoerig toelichtten. 'Het beste gedicht' - dat bestaat niet, ook niet in de professionele kunst. Maar ik weet ook dat het wedstrijdelement werkt. Mensen hebben er behoefte aan. Kies de zeven beste gedichten van de zeven beste dichters, en je hebt een bestseller.

Een betere aanpak vind ik dan om aan zeven bekende dichters te vragen welk kindergedicht zij geslaagd vinden en hen te laten beschrijven waarom. Dat motiveert anderen. Een van onze uitgaven is *Moving windows*, over het evalueren van kindergedichten, van Jack Collom. Hij geeft daarin veel voorbeelden van kinderpoëzie en schrijft erbij waarom hij die gedichten geslaagd vindt. Je kunt het hevig met hem eens of oneens zijn, maar hij maakt een discussie los.

Hoe kun je in hemelsnaam kiezen tussen het werk van een kind dat beschrijft hoe zijn moeder door zijn vader werd vermoord - ik heb dit zelf meegemaakt - en een kind dat humoristisch schrijft over 'mijn eerste ver-

kleedkostuum'? Het tweede opstel mag technisch beter zijn dan het eerste, maar daarom kun je toch niet het tweede boven het eerste verkiezen? Kinderen schrijven zulke onthullende dingen. Door er een wedstrijd van te maken, geef je kinderen de verkeerde boodschap. Iemand vertelde eens het verhaal van een kind dat een Halloweenparty bezocht. Toen hij van huis wegging, was hij trots op zijn kostuum, maar toen hij terugkwam, huilde hij dikke tranen omdat hij zo'n stom pak aan had. Hij had de eerste prijs niet gekregen en daarom was het pak voor hem minder waard geworden. Daarom is 'de beste moeten zijn' de verkeerde boodschap.'

Hoe wordt uw organisatie gefinancierd?

'We putten uit drie bronnen. We krijgen subsidie en daarnaast betalen de scholen een honorarium voor een programma. Dat honorarium dekt niet onze kosten, want dat zou voor de scholen onbetaalbaar worden, maar ze moeten wel iets betalen. Als het kosteloos zou zijn, krijgt het minder waarde. De derde bron is de verkoop van onze boeken. Natuurlijk kost het uitgeven ons meer dan het oplevert, want we werken niet als een commerciële uitgever. Die zou met ons fonds allang failliet zijn. Maar de boeken voeden het programma en het programma wordt versterkt door de boeken.'

Wat zijn de toekomstplannen?

'We gaan door met het uitgeven van boeken. We proberen te inspireren waar we kunnen. We willen ook ons *Center for Imaginative Writing*, dat in 1992 geopend is, intensiever gebruiken: meer vergaderingen beleggen met schrijvers, meer ontmoetingen arrangeren tussen schrijvers en leraren en meer mensen naar onze bibliotheek lokken. Iedereen is welkom, vooral uit Nederland!'

Teachers & Writers Collaborative (T&W) heeft meer dan 30 boeken in eigen beheer uitgegeven. De catalogus (met in totaal 70 titels) en de meeste T&W boeken zijn in de LOKV-bibliotheek aanwezig, evenals het tijdschrift *Teachers & Writers Magazine*.

PIETER QUELLE is stafmedewerker literaire educatie bij het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.

DE METAFOOR MOET 'KLOPPEN'

Anil Ramdas

Binnen het geheel van teksten in de krant wil ik de studenten leren de echte opstellen te herkennen. Een opstel beantwoordt aan andere eisen dan een recensie of een verslag. Het is persoonlijker, en tegelijk ook breder, algemener. Het bevat visie, een bepaalde kijk op de werkelijkheid, waarbij een voorval, een journalistieke gebeurtenis of een anekdote, of eventueel een film of een boek, als 'aanleiding' dient, als metafoor werkt om de grotere visie te kunnen poneren. Het vinden van die visie, het formuleren ervan is een eerste vereiste.

Maar vooral gaat het om het begrijpen en ontleden van de compositie. Een goed opstel is zorgvuldig opgebouwd en heeft een bepaalde structuur; net als bij een roman wordt in een opstel het eind aan het begin 'voorspeld'. Hoe sterker de verbinding tussen begin en eind, hoe meer de lezer het gevoel krijgt de gedachtengang te 'begrijpen'. Een goed opstel geeft de lezer het gevoel dat hij de uitkomst zelf heeft voorzien, persoonlijk heeft ontdekt. En een geniaal opstel geeft die uitkomst helemaal niet.

De anekdote, de metafoor, moet in alle opzichten 'kloppen'. Het is niet de theorie of de wereldbeschouwing van de schrijver die verrassend is, maar de metafoor die hij/zij ervoor heeft gevonden. Het gaat dus niet om een simpel voorbeeld, maar om iets dat vanuit alle kanten voldoet aan de impliciete theorie. Idealiter is een opstel dus een 0, begin en eind cirkelen om de metafoor en sluiten bij elkaar aan. Soms is er een overbodige aanloop, en dan krijg je een 6. Soms is het stuk te kort en moet de schrijver uitgebreider afsluiten: dan krijg je een 9 (opstelschrijvers schrijven op lengte!). Soms is een metafoor te klein, en gebruikt de schrijver er twee: een 8. Hierin verschilt een opstel van een eenvoudig betoog. Een betoog is altijd een 1.

HET GEHEUGEN ALS SPELTUIN

EEN VERSLAG VAN DE WERKGROEP VAN NIRAV CHRISTOPHE

CISCA HOOGKAMP

Hoe leer je mensen fictie schrijven? Op deze vraag probeert Nirav Christophe samen met andere mensen van de opleiding Dramaschrijven en Literaire Vorming van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht een antwoord te vinden. Zij maken daarbij gebruik van de theorie van schrijfprocessen die ontwikkeld is door *Flower en Hayes*. Christophe vertelde tijdens de Salondag Didactiek van het Schrijven over deze theorie en onderwierp de deelnemers van zijn werkgroep aan een schrijfprocesopdracht. Gedurende het eerste jaar van de Utrechtse opleiding heeft hij hierover praktijkmateriaal kunnen verzamelen. Christophe voegt met zijn werkwijze een nieuwe kijk toe op de didactiek van het feedback geven.

Het organiseren van denkprocessen
Flower en Hayes verrichten sinds het eind van de jaren zeventig baanbrekend werk met hun onderzoek naar schrijfprocessen bij ervaren schrijvers. Zij vatten schrijven op als het organiseren van denkprocessen en zien de schrijver als probleemoplosser. Zij hebben onderzoek gedaan naar de schrijfprocessen van (volgens hen) geoefende schrijvers van artikelen. Deze schrijvers moesten tijdens het schrijven verslag doen van wat er zich in hun hoofd afspeelde. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat hoe meer ervaring de schrijver heeft, hoe sneller hij kan schakelen van plannen naar schrijven naar herschrijven, en weer terug.

Schrijfprocesmodel Met de resultaten van het hardop-denkenonderzoek ontwikkelden Flower en Hayes een schrijfprocesmodel. Een schrijver organiseert tijdens het schrijven

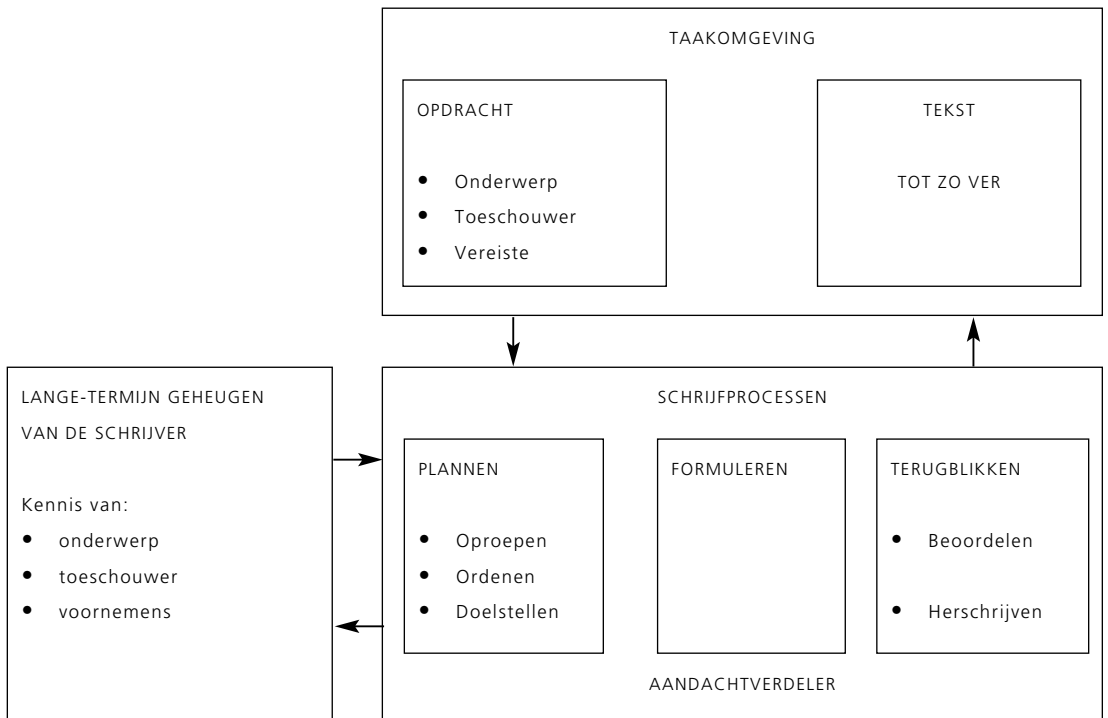
een aantal denkprocessen; zo moet hij nadenken over problemen die hij tijdens het schrijven tegenkomt en over problemen van de inhoud. Schrijven is zo'n complex proces dat een schrijver nooit tegelijkertijd aandacht kan geven aan alle aspecten ervan. In het model worden de onderscheiden processen en de wisselwerking daartussen duidelijk aangegeven. Hiermee brengen Flower en Hayes het schrijfproces in kaart en geven zij inzicht in de werking en functie van het lange-termijngeheugen van de schrijver tijdens het schrijven.

Het model van Flower en Hayes beschrijft niet alle aspecten van het schrijfproces want, zoals ook een deelnemer aan de werkgroep terecht opmerkte, externe prikkels zijn er niet in opgenomen. Het model gaat uit van de schrijver en staat niet stil bij invloeden van buitenaf.

Recursief schrijfproces Er bestaan verschillende interpretaties van het model van Flower en Hayes. Eén daarvan is dat het

schrijfproces lineair verloopt: de auteur schrijft van begin naar eind en gaat daarna herschrijven. Een andere is dat het schrijfproces recursief verloopt. Volgens deze interpretatie lopen de verschillende stadia van het schrijven door elkaar. Nirav Christophe gaat uit van de recursieve interpretatie. De ideale schrijfhouding ontstaat volgens hem als de schrijver van het ene naar het andere deel van het proces kan schieten. Om ervoor te zorgen dat het geheugen daarbij niet overbelast raakt, moet de schrijver gebruik maken van strategieën. Deze strategieën kunnen ontwikkeld worden door veel te oefenen. Aan de hand van het model van Flower en Hayes zijn oefeningen bedacht om verschillende onderdelen te trainen.

Afstand nemen Schrijvers kunnen problemen hebben met verschillende onderdelen van het schrijfproces. Sommige schrijvers blijven bijvoorbeeld steken in het proces van formuleren; ze lezen tien keer dezelfde zin over voor ze doorschrijven. Christophe



denkt dat blokkades ontstaan door over-identificatie met de tekst. Schrijvers nemen vaak te weinig afstand van het onderwerp waarover zij schrijven. Het is gebruikelijk, vooral bij autobiografische en geschiedkundige teksten, om feiten op te schrijven. Daardoor kunnen schrijvers gebukt gaan onder de dwang van echtheid. Zeker als zij kiezen voor autobiografisch schrijven en zich voornemen om 'precies te beschrijven hoe het was'. Docenten willen cursisten graag helpen om het gewenste resultaat te bereiken. Bij autobiografische teksten denken ze dan vaak: 'Daar mag ik niet aankomen'. Het opzettelijk aanbrengen van veranderingen kan echter leiden tot een sterkere tekst.

De mythe van het schrijverschap

Schrijven is een paradoxaal proces. Aan de ene kant moet de schrijver zich zijn onderwerp eigen maken, aan de andere kant moet hij afstand nemen van het onderwerp. Afstand nemen biedt de mogelijkheid tot spel en flexibiliteit en maakt het ook makkelijker om de tekst te herschrijven. Als de schrijver zich identificeert met de tekst kan hij kritiek op de tekst als kritiek op zichzelf opvatten. De mythe van het schrijverschap speelt daarbij een grote rol. Mensen die in deze mythe geloven, denken dat er alleen geschreven kan worden als er inspiratie is. Een uit inspiratie ontstane tekst herschrijven is dan uit den boze. Als een schrijfdocent deze mythe eenmaal ontmaskerd heeft, gaan cursisten vaak enthousiast aan de slag en maken soms wel vijf verschillende versies van één verhaal.

Je geheugen anders gebruiken Bij het schrijven gaat het erom interessante delen uit je geheugen te gebruiken. Het repertoire van wat je als interessant beoordeelt, zal groter worden naarmate je veel oefent. Voor de oefeningen wordt gebruik gemaakt van de hardop-denkenmethode omdat deze methode veel inzicht geeft in hoe het

schrijfproces bij een schrijver verloopt. De docent moet het hardop denken langzaam opbouwen. Veel cursisten zullen namelijk overgaan tot zelfcensuur: 'Je verschanst jezelf toch altijd', aldus Christophe. Daarom is het spelelement bij deze oefeningen heel belangrijk.

Oefening tijdens de werkgroep Bij de oefening tijdens de werkgroep hoefden de deelnemers nog niet hardop te denken, maar moesten ze vragen uitwisselen. Er werden groepjes van twee gevormd, die de opdracht meekregen een monoloog te schrijven. Dit gebeurde als volgt. Deelnemer A is de schrijver, deelnemer B neemt een hem bekende persoon in gedachte. A stelt vragen over die persoon, om zo informatie te krijgen voor de monoloog. B geeft antwoorden en noteert tevens de vragen. Bij de oefening ging het om het schrijfproces en niet om het produkt of de psychologie van de hoofdpersoon in de tekst. Voor deze opdracht kregen de deelnemers tien minuten de tijd; daarna werden de rollen omgedraaid.

Opvallend was dat sommige deelnemers aan één stuk door vragen stelden en dat andere slechts een paar vragen stelden en meteen alles opschreven. De snelheid waarmee de monoloog op papier werd gezet was opmerkelijk. Binnen twintig minuten had iedereen een stukje geschreven.

Er werd enthousiast gereageerd op de opdracht: 'Leuk, dit is iets heel nieuws', 'Ik vond het spannend omdat ik van tevoren helemaal niet wist wat voor verhaal ik ging schrijven.' Sommige deelnemers vonden de opdracht moeilijk: 'Ik wist niet welk perspectief ik moest kiezen.' Het beantwoorden van de vragen vond men niet moeilijk. Niet iedereen was bij het beantwoorden van de vragen helemaal eerlijk. 'Het moet toch een verhaal worden', was hun verontschuldiging. Ook bleek dat mensen elkaar beïnvloed hadden in het soort vragen dat zij stelden.

Stelde de een bijvoorbeeld vragen over de psychologie van de hoofdpersoon, dan was de ander daarna geneigd om ook psychologische vragen te stellen.

Grote verschillen De leden van de werkgroep vertelden een voor een hun verhaal. Al snel bleek dat er grote verschillen bestonden tussen de manier waarop de deelnemers hun opdracht hadden uitgevoerd. Sommigen hadden een beschrijvend verhaal gemaakt, anderen een zakelijke opsomming. Ook het soort vragen varieerde. Sommige deelnemers vroegen alleen naar het geslacht, de leeftijd en het beroep van de persoon. Andere wilden meer details weten en vroegen bijvoorbeeld: 'Is hij netjes?' of 'Is zij bang voor de dood?' Om een plot voor het verhaal te vinden, werden verschillende strategieën gebruikt. Er waren deelnemers die door veel vragen te stellen een plot probeerden te ontfutselen. Andere deelnemers vroegen onmiddellijk naar 'het probleem' van de hoofdpersoon.

De didactiek van Christophe Het stellen van vragen is een belangrijk middel in de schrijfdidactiek van Christophe, die daarbij geïnspireerd is door de onderzoeksmethode van Flower en Hayes. Volgens Christophe stelt een ervaren schrijver weinig vragen en zijn de vragen die hij stelt bovendien zeer sturend. Een ervaren schrijver is in staat om een diagnose te stellen (een probleem te herkennen) en zal altijd op zoek gaan naar een probleem, simpelweg omdat ongeluk meer verhalen oplevert.

Met de door de werkgroep uitgevoerde schrijfprocesopdracht werd er op kunstmatige manier afstand geschapen tussen schrijver en tekst. Doordat de deelnemers een stukje moesten schrijven over een onbekend persoon was de identificatie van de schrijver met de tekst niet zo groot. Een van de deelnemers zei zelfs: 'Ik kreeg zomaar een verhaal cadeau.' Door deze oefening kunnen de

cursisten bewust gemaakt worden van de afstand tussen persoonlijke beleving en het zelf geschreven verhaal. Het idee voor een verhaal kan op persoonlijke ervaring gebaseerd zijn, maar als een schrijver ermee aan de slag gaat, wordt het gewoon een middel.

Geen persoonlijke kritiek De deelnemers hoefden niet bang te zijn voor persoonlijke kritiek. De kritiek richtte zich op de vragen. Welke vragen je nodig hebt om te schrijven is individueel. Voor de schrijfdidactiek is het belangrijk om te kijken naar de vragen die niet gesteld worden. Door training kun je andere vragen gaan stellen. Door de oefeningen te herhalen, ontdekken de schrijvers dat ze telkens een nieuw verhaal kunnen schrijven, afhankelijk van het soort vragen dat ze stellen. Hun repertoire wordt zodoende uitgebreid. De kritiek die de docent geeft, is dus gericht op het vergroten van het repertoire van verhalen door het vergroten van het repertoire van vragen.

Christophe heeft hiermee één aspect van het gecompliceerd procesmodel naar voren gehaald, namelijk het lange-termijngeheugen als informatiebron. Dit combineert hij met zijn opvatting over het ontmythologiseren van het schrijverschap. Een verhaal krijg je als schrijver nooit cadeau, maar door schrijfprocesopdrachten kun je leren flexibeler met de informatie in je geheugen om te gaan. Bovendien laten de opdrachten zien dat je voor een goed verhaal niet te ver moet zoeken.

CISCA HOOGKAMP studeert algemene letteren aan de Rijksuniversiteit Utrecht, met als specialisaties literatuurwetenschap en kunstbeleid en management.

In het najaar van 1993 verscheen bij Bekadidact de eerste Nederlandse publicatie over didactiek van literair schrijven. *Leren Schrijven Leren* bestaat uit veertien artikelen, geschreven door docenten schrijven in het kader van de urgentie-opleiding Docent Schrijven in 1992. Elk artikel belicht een andere kant van de praktijk van het vak: van hoe om te gaan met de bespreking van autobiografische teksten tot hoe schrijfoopdrachten te geven aan een zeer gemêleerde groep. Benadrukt worden de kwaliteit van de docent, de geschreven teksten en de les.

Op de hierna volgende pagina's beschrijven twee docenten/auteurs hoe bruikbaar het boek voor hen is. BEATRIJS NOLET is kinderboekenschrijfster. Sinds kort geeft zij les in schrijven. Voor haar heeft het boek de waarde van een kennismaking met het lesgeven in schrijven. Als auteur put zij bovendien uit een andere bron: *Van idee tot verhaal* van Per Groen. Beide publicaties zijn voor haar van belang bij het ontwikkelen van cursussen schrijven. MARIET LEMS is docent Nederlands en schrijfdocent. Ze publiceert gedichten en kinderverhalen. Zij heeft *Leren Schrijven Leren* vooral gelezen in de optiek van het docentschap.

DE ZOEKTOCHT BINNEN HET SCHRIJFPROCES

BEATRIJS NOLET

Ik ben als kinderboekenschrijfster autodidact. Mijn eerste boeken kwamen uit zonder dat ik ooit een cursus schrijven had gevolgd. Ik zat alleen op mijn kamer en staarde uit het raam. Soms schreef ik achter elkaar een paar vellen vol. Dat waren prettige momenten. Vooral omdat ik dacht dat het goed was wat ik aan het doen was. Helaas bleef er na een nacht slapen van mijn enthousiasme meestal niet veel over. Het resultaat correspondeerde niet met de inspiratie waarmee ik had geschreven. Dat dat een gewoon verschijnsel was, wist ik niet. Ik zat niet op een cursus waarin mij verteld werd dat schrijven schrappen was en meer met transpiratie dan met inspiratie te maken had.

‘Iedereen schrijft gemakkelijker dan schrijvers’, staat in het artikel van Dana Constandse in de bundel *Leren Schrijven Leren*. Zo’n zin had mij in ieder geval kunnen troosten op momenten van twijfel. Ik had minder diep hoeven zuchten als ik weer eens in een recensie las dat mijn boeken zo ‘vlot’ geschreven waren.

Ik denk dat ik indertijd blij geweest zou zijn met een gedegen lesboek zoals *Van idee tot verhaal* van Per Groen. Daarin had ik kunnen lezen waar het aan kan liggen dat een personage niet tot leven komt, een dialoog geen spanning oproept, een beschrijving geen beelden weergeeft. Waarschijnlijk had ik de gebreken in mijn tekst eerder kunnen aanwijzen, in plaats van de zinnen telkens weer over te lezen met het groeiende gevoel dat er iets aan ontbrak. En misschien was het een zinvollere besteding van mijn tijd geweest om een oefening *free-writing* te doen zoals door Per Groen wordt aanbevolen, dan door beslagen ruiten in het niets te zitten staren. Als ik een cursus schrijven had gevolgd, was de weg die ik moest afleggen om een lezer te bereiken misschien korter geweest.

Het niveau van de cursus In Leren

Schrijven Leren staat een aantal artikelen waarin de praktijk van het lesgeven beschreven wordt. Daar blijkt wel uit dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende schrijfcursussen. Sommige cursussen besteden meer aandacht aan de vorming van de deelnemer, in andere staat het ambacht van het schrijven meer centraal. Maar voor mij zou het niveau van de cursus belangrijker zijn dan de vraag of vorming of ambacht centraal staat. Het zou mij erom gaan dat de cursus aansluit bij het niveau waarop ik zelf was.

Ik vind het altijd jammer als er over de vormende en de ambachtelijke benadering gediscussieerd wordt alsof twee partijen elkaar bestrijden, soms zelfs met de overtuigingskracht die hoort bij een ideologie.

Natuurlijk maakt het verschil of je een cursus volgt waarin je vooral leert zo zintuiglijk mogelijk op te schrijven wat je ziet of meemaakt, of een cursus waarin je naast oefeningen ook theoretische informatie krijgt over bepaalde aspecten van het schrijven. De keuze voor meer van het een of meer van het ander heeft te maken met belangstelling, ambitie en niveau van de cursisten.

Ik wil ervoor pleiten dat vorming en ambacht niet alleen volwaardig naast elkaar komen te staan, maar ook door elkaar heen worden gebruikt, want het onderscheid tussen het een en het ander is niet eens zo duidelijk.

Wat valt er precies onder de vormende en wat onder de ambachtelijke benadering? 'Veiligheid binnen de groep' hoor je vaker genoemd bij vormingsgerichte docenten, terwijl 'het kritisch bekijken van teksten' eerder gezegd wordt door docenten die de ambachtelijke benadering voorstaan. In de ene groep zul je eerder voor je eigen genoegen schrijven, terwijl je in de andere groep een lezer voor je tekst probeert te interesseren.

Vorming en ambacht Onlangs ben ik, kinderboekenschrijfster, ook docent schrijven geworden. Leren Schrijven Leren vind ik gelukkig aan het begin van deze nieuwe loopbaan. Ik wil in mijn cursussen zoeken naar een integratie van vorming en ambacht. Dat is de zoektocht die ook binnen mijn eigen schrijfproces aan de orde is. Het ene moment moet ik de teugels vieren (vorming), het volgende moment moet ik dresuur toepassen (ambacht). Eerst laat ik mijn personages hun eigen gang gaan (vorming) en vervolgens trek ik de teugels weer aan en moeten ze doen wat ik zeg (ambacht).

Telkens opnieuw zoek ik naar het juiste evenwicht tussen laten gaan en beheersen, tussen mezelf aanmoedigen en mijn eigen werk kritisch bekijken, tussen zelfvertrouwen en twijfel.

Het liefst wil ik de veiligheid binnen een groep garanderen door cursisten aan te moedigen onveiligheid te verwelkomen als iets waarmee ze hun voordeel kunnen doen. Het kunnen leren van fouten is een onvermijdelijk onderdeel van het schrijfproces. En dat proces van moeite doen en resultaten boeken kan heel bevredigend zijn. Sterker nog, op het moment dat iets lukt, kun je je plotseling heel gelukkig voelen, is mijn ervaring. Zoals de docent de cursist aanmoedigt om fouten te durven maken, zo moet hij zichzelf ook kunnen toestaan om onvolmaakt te zijn in de begeleiding van cursisten.

Het vereist alertheid om bij iedere cursist te kunnen inschatten op welk moment hij aangemoedigd moet worden en op welk moment kritische feedback op zijn plaats is. Als je alles prachtig vindt wat iemand opschrijft, doe je een deelnemer tekort. Te snel met theorie en kritiek komen kan iemand blokkeren. Altijd precies het goede doen is onmogelijk. Dat lukt in je eigen schrijfproces ook niet. Ik heb het gevoel van onzekerheid leren hanteren als een goed stuk gereedschap bij het schrijven, zoals een

metaaldetector goed te gebruiken is bij het opsporen van klinkende munten. Elke ideologie pakt dat gereedschap van je af.

En de kunst? Vorming is noodzakelijk, het ambacht kun je leren maar hoe zit het nou met de kunst? Dat is het materiaal dat in jezelf verborgen zit en dat er misschien door hard werken uit kan komen. Geen lesboek of cursus kan je helpen een authentieke schrijfstijl te ontwikkelen. Je zult zelf de ingang moeten vinden naar je onderbewuste. De gedrevenheid waarmee je telkens opnieuw begint en waarmee je door blijft knutselen aan een tekst komt van binnen uit.

Zoals ik al eerder zei: het is een lange weg om als schrijver een lezer te bereiken. Gebruik maken van ervaringen van anderen in de vorm van cursussen of lesboeken maakt het pad misschien makkelijker begaanbaar. Als ik nu aan het begin stond van mijn loopbaan als kinderboekenschrijver zou ik ze allebei gebruiken.

BEATRIJS NOLET *is kinderboekenschrijfster. Ze publiceerde De kleine wereldreis; Op een onzekere dag; Ontsnapt; Schrikbeelden; Het verdwenen park en Slapen gaan bij het licht van de maan. Daarnaast schrijft ze theaterteksten, onder andere voor het Koorenhuis in Den Haag waar ze docent theater is. Onlangs is ze hier ook als docent schrijven aangesteld.*

DOOR TE ONDERSCHIEDEN EEN PLAATS IN HET GEHEEL

MARIET LEMS

We hebben allemaal op school gezeten. We weten dat tussen een docent en een leerling een vaak moeilijk begaanbaar veld van theorie ligt. De docent wordt geacht precies te weten hoe de valkuilen te omzeilen, obstakels uit de weg te ruimen, en zo het veld aantrekkelijk en begaanbaar te maken. Soms met een stille wenk, vaak met het felrode potlood in de hand. Voor de docent en de cursist literair schrijven ziet het veld er heel anders uit. De docent heeft geen plattegrond, is nauwelijks in de gelegenheid geweest het veld te verkennen. Er zijn wel boeken waarin staat wat voor stappen je kunt zetten, maar niet wat er gebeurt als die stap te groot blijkt voor degene die volgt.

Toen ik jaren geleden als docent begon, waren ook de karakters van deze veldsoort zeer uiteenlopend. Bij de een moest vanuit een moeilijk te ontcijferen plattegrond een weg gezocht worden, bij de ander was een plattegrond uit den boze. Daar moesten spelletjes, in eindeloze variaties uitgevoerd, de cursist vertrouwd maken met een hoekje van dat grote veld. Pas daarna kon de volgende stap genomen worden. Al zigzaggend kwam ik af en toe iemand tegen die ons veld al beter verkend had. Maar de tijd ontbrak om uitgebreid in te gaan op zijweggetjes en nieuwe routebeschrijvingen. Was er geen andere mogelijkheid?

Concreet-abstract Die mogelijkheid werd geboden toen veertien verkenners van het veld hun ervaringen bundelden in *Leren Schrijven Leren*. Ik ging er onmiddellijk vanuit dat ik er als docent iets aan zou hebben en ik hoopte ideeën te vinden voor nieuwe routes en suggesties voor het geven van zinvolle kritiek op werk van cursisten. Ik vond méér. Naast de concrete voorbeelden bleken het vooral de abstracte te zijn die de route duidelijk maakten. Uit al die uiteenlopende,

vaak ontroerende verhalen kwam een gezamenlijk doel naar voren, namelijk een mooie, veilige plek voor de cursist creëren, waardoor ook de docent een beter overzicht kan krijgen. Terwijl ik het boek las en in al die verkenningen wel iets herkende, stelde ik mezelf steeds de vraag: wat gebruik ik eruit voor mijn eigen proefveldjes? Wat is voor mij belangrijk?

Het rode potlood Op hoeveel tere schrijverszielen had ik al getrapt voor ik kennis maakte met het rode potlood van Jos van Hest? Op de Salondag in 1991 brak hij al een lans voor de totale vernietiging van dat ding. Mij was het destijds als een soort estafettestokje doorgegeven, en ik moest er een jaar over doen voor ik hem kwijt mocht raken aan de vuilnisbak. Wat hij toen vol verve vertelde over het geven van feedback, is in uitgebreide vorm terug te vinden in zijn artikel *Van elkaar horen wat het effect is van je tekst*. Het is vooral de door hem gecreëerde sfeer die mij aanspreekt. Destijds op de Salondag ging er een enkele grommende stem op van: flauwekul, soft gedoe, nee hoor, keihard aanpakken, dan hou je de echte *die-hards* over. Maar laverend tussen die twee uitersten begon ik mij steeds beter thuis te voelen in zijn verhaal. Hier kon ik als docent mee uit de voeten.

‘Beginners moeten gestimuleerd worden, moeten verleid worden tot schrijven. Ze hebben lof nodig; daar krijgen ze lef van. Veel mensen kennen van school maar al te goed de strepen van het rode potlood. Ze hebben daar wat van over gehouden: het sterke gevoel dat ze het niet goed kunnen, dat ze het niet en nooit goed doen, dat het wel weer zal stikken van de fouten.’ Hij hanteert het cadeau- en sponsprincipe. ‘De opdracht is een cadeau, pak het aan, ook al vind je het misschien een minder leuk geschenk.’ En: ‘Een ontvanger van feedback moet als een spons al het commentaar opnemen; ook de opmerkingen waarmee hij het misschien

niet eens is. Hij hoeft zich niet te verdedigen, want hij wordt niet aangevallen.’ Bij een schrijfkring in Waalre heb ik zijn principe voor het eerst toegepast. Ik las daar voor uit eigen werk en voorzag na de pauze de toegestuurde gedichten en verhaalfragmenten van kritiek. Feedback geven en ontvangen bleek ineens niet meer zo abstract. Alle groepsleden ontspanden zich en stonden er meteen open voor. ‘Ja leuk, als je het zo bekijkt’, zei iemand. En een ander: ‘De spons maakt dus uit wat mag worden uitgewist en wat moet blijven staan.’ En ik dacht: prachtig, dat heeft een spons voor op een rood potlood. De docent koppelt hiermee tegelijkertijd de beslissing terug naar de schrijver. Anderhalf uur terug naar huis rijden, na bijna drie uur intensief bezig geweest te zijn, bleek geen enkele moeite. Er was een enorme energiestroom op gang gekomen doordat we ons allemaal veilig hadden gevoeld, ook al hadden we elkaar nooit eerder ontmoet.

Niet in discussie gaan Ook uit Margreet Diepeveens artikel *Een kwestie van vertrouwen, feedback geven en ontvangen in een schrijfgroep* valt veel te leren. Hoewel we het wel weten, kan het in de groep niet genoeg benadrukt worden: ‘Niet in discussie gaan. Stel vragen als: waar zie je dat aan? Vinden anderen dat ook? Geef eens een voorbeeld. Het commentaar moet gericht zijn op het werk en niet op de persoon.’ Zij verwijst in haar boek ook naar de theorie van Elbow en citeert uit zijn boek *Writing without teachers*: ‘Elbow vindt het belangrijk dat je als lezer (luisteraar) weergeeft wat de tekst jou doet. Ik vraag de cursisten steeds aan de linker- en rechterbuur te vertellen wat ze de mooiste woorden en zinnen vinden. Elke cursist doet dit dus twee keer. Op deze manier concentreert iemand zich op de voorgelezen teksten en kan hij bij de andere teksten zijn aandacht wat laten verslappen.’

De verpakking Om in feeststemming te blijven: een opdracht is een opdracht, maar het papiertje, de wikkel maakt uit of de opdracht ingewikkeld blijft of zich ontwikkelt tot een prachtig produkt. Uit alle verhalen blijkt hoe zorgvuldig docenten de verpakking kiezen. Geen moeilijke strik in een groep die de verbanden niet kent, geen eenvoudig puntzakje voor cursisten die allerlei punten al meester zijn. De mooiste ontdekking, waarmee ik het liefst meteen aan de slag wilde, vond ik die van Rinke Visser in *De schrijfdocent als grenswachter, het werken met kunstkaarten en het overschrijden van grenzen*.

Hij ontdekt dat schilderijen zoals die van Munch, Klee, Appel, Kandinsky en Francis Bacon onverwacht een bepaalde emotionele laag kunnen raken door de lading die de schilder erin gelegd heeft. Daarom begint hij voortaan met realistische of impressionistische schilderijen die een andere, meer vertrouwde laag raken. De cursist en de docent raken gaandeweg gewend aan deze manier van werken, waarna de minder navolgbare zeggingskracht van abstracte en expressivistische schilderijen als bron gebruikt kan worden.

Uiteraard kun je hevige emoties niet altijd voor zijn. Elke docent herkent wel iets in de beschreven situaties. Zoals die in het verhaal van Anneke Schenk *Het particuliere draagt altijd iets universeels in zich, autobiografisch schrijven in een groep*. Een cursist die zijn verhaal niet verder kan lezen omdat zij te geëmotioneerd is, wordt opgevangen door een andere cursist die het lezen overneemt: 'Ik lees jouw verhaal voor, maar ik houd je hand vast; het is jouw verhaal.' Een ander plaatst een gortdroge opmerking die de hele groep aan het lachen maakt, inclusief de geëmotioneerde persoon. Het werd mij duidelijk dat een cursus autobiografisch schrijven van mij als docent nog iets extra's vereist: ik moet voortdurend zorgen voor veiligheid. Alert zijn. Elk gevoel van onvei-

ligheid, hoe licht het signaal ook is, kan het schrijven blokkeren.

Hoewel het niet voor de hand ligt dat ik ooit een situatie zal meemaken zoals Ada van der Does beschrijft in *De oorlog zit altijd aan tafel, literaire vorming met joodse ouderen*, onthoud ik wel haar uitspraak dat veiligheid hard nodig is wanneer de groepsleden niet zachtzinnig met elkaar omgaan. Haar cursisten zijn ronduit venijnig, uit verdediging; een gevoel van veiligheid verzacht en maakt dat ze zich kwetsbaarder durven opstellen.

Doel bereikt Nadat ik alle routebeschrijvingen heb gelezen, waarvan ik er hier maar een paar fragmentarisch heb kunnen beschrijven, ben ik op het punt gekomen van mijn eigen plaats in het geheel. Ik heb veel situaties herkend en ik zal me die zeker herinneren in volgende voorkomende gevallen. Uit elk verhaal neem ik wel iets mee voor onderweg: de overgang van werkelijkheid naar fantasie van Hieke van Til; de dialoogaanpak van Els Doeleman; de aanpak van Machtelt van Thiel en Francisca Stam in hun groepen met een laag schrijfniveau, waarin ik veel raakvlakken zie met mijn lessen bij de basiseducatie; over de keuze van wel of geen theorie voorafgaand aan de schrijfopdracht van Peet van Duijnhoven; de vraag van Dana Constandse of het gemakkelijke schrijven op een cursus wel iets te maken heeft met het echte schrijven van het geploeter in alle eenzaamheid thuis. Doordat de verhalen een verbinding tot stand hebben gebracht met mijn eigen ervaringen, heb ik mijn volgende stappen beter kunnen overwegen. Ik kan ze met meer zekerheid zetten en ze bewuster aanpassen aan de snelheid en de conditie van degene die mee wil. Ook voor mij geldt wat Peet van Duijnhoven in haar artikel tot besluit zegt: 'Soms heb je uitwisseling nodig om te weten wat je zelf belangrijk vindt.'

MARIET LEMS *geeft cursussen gedichten en verhalen schrijven bij Stichting Basiseducatie Zoetermeer, Stichting Taal en Letteren in Den Haag, Schrijfkring Poëzie in Werkendam en Stichting voor Culturele Educatie Dordrecht. Ze publiceerde Een schaduw als bewijs (poëzie) in 1988, Een plooi in de afstand (poëzie) in 1990 en Het geheim van de knikkerkoning, een educatief kinderverhaal over glas voor het Glasmuseum Hoogeveen, 1993.*

BIBLIOGRAFIE

De volgende reeks publikaties is een geselecteerde lijst van uitgaven op het gebied van didactiek van literair schrijven, alle te leen in de bibliotheek van het LOKV.

LOKV, NEDERLANDS INSTITUUT VOOR KUNSTEDUCATIE

Bibliotheek en documentatie-centrum

Ganzenmarkt 6

3512 GD Utrecht

Telefoon 030-33 23 28

Openingstijden: maandag tot en met vrijdag van 11.00 tot 17.00 uur na telefonische afspraak

Atwell, Nancy

In the middle : writing, reading, and learning with adolescents

Portsmouth [etc.] : Boynton/Cook, 1993

Bishop, Wendy [ed.]

The subject is writing : essays by teachers and students
Portsmouth [etc.] : Boynton/Cook, 1993

Buchanan, Carolyn Alma

An arts-based curriculum for literacy : a project study
Ann Arbor : UMI, 1990

Creyghton, Job

Effectief en creatief schrijven : hoe technische en creatieve vaardigheden kunnen leiden tot een goed verhaal en boeiend rapport
Groningen : BoekWerk, 1990

DeMaria, Robert

The college handbook of creative writing
Fort Worth [etc.] : Harcourt Brace Jovanovich, 1991

Duijnhoven, Peet van, Jos van Hest en Machtelt van Thiel [red.]

Leren schrijven leren
Baarn : Bekadidact, 1993

Elbow, Peter, en Pat Belanoff

A community of writers : a workshop course in writing
New York [etc.] : McGraw-Hill, 1989

Elbow, Peter, en Pat Belanoff

Sharing and responding
New York [etc.] : McGraw-Hill, 1989

Elbow, Peter

Writing with power : techniques for mastering the writing process
New York : Oxford University Press, 1981

Elbow, Peter

Writing without teachers
London [etc.] : Oxford University, 1973

Fagin, Larry

The list poem : a guide to teaching & writing catalog verse
New York : Teachers & Writers Collaborative, [s.a.]

Fairfax, John

Creative writing
London : Elm Tree Books, 1989

Flower, Linda

Problem-solving strategies for writing
Fort Worth [etc.] : Harcourt Brace Jovanovich, 1993

Gardner, John

De kunst van het schrijven : een praktische handleiding
Amsterdam : 1990
(Oorspr. titel: *The art of fiction : notes on craft for young writers.* - New York : Knopf, 1984)

Gay, Pamela

Developing writers : a dialogic approach
Belmont : Wadsworth, 1992

Geel, Rudolf

Niemand is meester geboren : geschiedenis van het Nederlands schrijfvaardigheidsonderwijs in de 19e en 20e eeuw
Muiderberg : Coutinho, 1988

Goldberg, Natalie

Wild mind : living the writer's life
London [etc.] : Rider, 1991

Ghose, Zulfikar

The art of creating fiction
London [etc.] : MacMillan, 1991

Groen, Per

Van idee tot verhaal : basiscursus proza schrijven: cursistenboek
Baarn : Bekadidact, 1990

Groen, Per

Verhalen schrijven
Gorinchem [etc.] : De Ruiter [etc.], 1992
(LOKV Kleintje Kunst ; 6)

Heijden, Ad van der, en Pieter Quelle

Plezier met poëzie
Gorinchem [etc.] : De Ruiter [etc.], 1990
(LOKV Kleintje kunst ; 3)

Meyer, Mia

Creatief schrijven : een cursus voor individuen en groepen
Amersfoort : SVE, 1990

Monteith, Moira, en Robert Miles [eds.]

Teaching creative writing : theory and practice
Buckingham : Open University Press, 1992

Mooijman, Willem

Als het gras groen was : opdrachten tot creatief schrijven
Amsterdam : Pendoor, 1987
(TOP-reeks ; 4)

Murray, Donald M.

Learning by teaching : selected articles on writing and teaching
Portsmouth [etc.] : Boynton/Cook, 1982

Phillips, Larry W. F.

Scott Fitzgerald on writing
Wellingborough : Equation, 1988

Pluijm, Cees van der

Schrijven van gedichten en verhalen
Utrecht : Teleac, 1993

Protherough, Robert

Encouraging writing
London [etc.] : Methuen, 1988
(Teaching secondary English)

Rico, Gabriele L.

Garantiert schreiben lernen : sprachliche Kreativität methodisch entwickeln - ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung [S.l.] : Rowohlt, 1989

Rico, Gabriele Lusser

Writing the natural way : using right-brain techniques to release your expressive powers
Los Angeles : Tarcher, 1983

Selling, Bernard

Uw eigen verhaal; schrijfgids
Naarden : Strengholt, 1990

Stillman, Peter

Writing your way
Portsmouth : Heinemann, 1984

Strickland, Dorothy S., en Lesley Mandel Morrow [eds.]

Emerging literacy : young children learn to read and write
Newark, Delaware : International Reading Association, 1990

Vos, Jacques... [et al.]

Poëzie op school
Gorinchem : De Ruiters, 1991

Werder, Lutz von; bijdr. van Claus Mischon en Barbara Schulte-Steinecke

Kreative Literaturgeschichte
Berlin : Schibri, 1992

Werder, Lutz von

Lehrbuch des kreativen Schreibens
Berlin : Schibri, 1993

Wilmink, Willem

In de keuken van de muze : de gehele schriftelijke cursus dichten
Amsterdam : Bakker, 1991

Zavatsky, Bill, en Ron Padgett

The whole word catalogue
New York : Teachers & Writers Collaborative, [s.a.]

Ziegler, Alan

The writing workshop
New York : Teachers & Writers Collaborative, [s.a.]

Zinsser, William

On writing well : an informal guide to writing nonfiction
4th, rev., updated and exp. ed.
New York : Harper Collins, 1990

INSTELLINGEN

Op het gebied van schrijven en didactiek is een aantal instellingen, instituten en werkgroepen actief. Hier de adressen met contactpersonen.

Hogeschool voor de Kunsten Utrecht

Faculteit Theater, afdeling Dramaschrijven en Literaire Vorming

(contactpersoon Nirav Christophe)

Janskerkhof 18
3512 BM Utrecht
Telefoon 030-34 20 41

Landelijke Werkgroep Literaire Vorming

(contactpersoon Ardi Roelofs)
Henegouwen 64
3524 RB Utrecht
Telefoon 030-89 47 93

LOI

(contactpersoon Julius Ypma)
Leidsedreef 2
2352 BA Leiderdorp
Telefoon 071-45 19 11

LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie

(contactpersoon Pieter Quelle)
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Telefoon 030-33 23 28

Poëziecentrum/Stichting Lodewijk de Raet

(contactpersoon Erik Vanhee)
Liedtsstraat 27-29
B 1210 Brussel
België
Telefoon 0032-02-242 01 11

Schrijvers School

Samenleving

(contactpersoon Margreet Ruardi)
Huddestraat 7
1018 HB Amsterdam
Telefoon 020-623 49 23

Schrijversvakschool

't Colofon

(contactpersoon Marieke de Ridder)
Karthuizerplantsoen 2
1052 LS Amsterdam
Telefoon 020-422 02 10

Script+

(contactpersoon Anton Oskamp)
Postbus 15385
1001 MJ Amsterdam
Telefoon 020-626 68 49

SLO, Instituut voor Leerplanontwikkeling

(contactpersoon Dik Prak)
Postbus 2041
7500 CA Enschede
Telefoon 053-84 08 40

Stichting Lift

(contactpersoon Aly Freije)
Herengracht 418
1017 BZ Amsterdam
Telefoon 020-625 41 41

Stichting Promotie Literatuuronderwijs

(contactpersoon Koos Hawinkels)
Taludweg 83
1215 AC Hilversum
Telefoon 035-21 37 78

Katernen Kunsteducatie zijn
een uitgave van het LOKV,
Nederlands Instituut voor
Kunsteducatie.

UITGEVER

Bob Malmberg

VORMGEVING

Mevis & Van Deursen
m.m.v. Jessica Ottersberg

ZETWERK

Studio Jos Velmans, Utrecht

DRUKWERK

Van Marken, Delft

Ganzenmarkt 6
Postbus 805
3500 AV Utrecht
Telefoon 030-33 23 28
Fax 030-33 40 18

