

Gerrit Luidinga
&
Joop de Vries

HET LEZEN VAN
FICTIONELE TEKSTEN
IN BO EN VO

doorlopende
vakinhouden
voor mto

18

Fictionele teksten leiden een hondenbestaan op school. Als ze er al worden toegelaten, worden ze vaak misbruikt voor allerlei oneigenlijke doelen. Er zijn gelukkig ook uitzonderingen, maar Gerrit Luidinga en Joop de Vries hebben weinig aanleiding gevonden om hun globale schets van de gang van zaken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in een vriendelijke toonaard te zetten.

Het kan ook anders en het moet ook anders. Het lezen van fictionele teksten biedt mogelijkheden tot ontspanning, tot (esthetische) beleving en tot dialoog met jezelf, met de ander en het andere. Die mogelijkheden kunnen ontstaan door een bonte verscheidenheid van fictionele teksten die – afgestemd op leeftijd, niveau, persoonlijkheid en milieu van de leerling – (ont)spannend, mooi en vormend moeten zijn.

Luidinga en De Vries behandelen in de eerste paragraaf de organisatie en de didactiek van het voortgezet lezen op de basisschool; duidelijk wordt hoezeer technisch lezen en tekstanalyse domineren. In de tweede paragraaf beschrijven ze hoe het op de Andersenschool waarvan Luidinga hoofd is, toegaat: het lezen van fictionele teksten is goed uitgebouwd en geïntegreerd in de school.

De derde paragraaf is een uitdagende beschrijving van de leesdidactiek in het voortgezet onderwijs. De schrijvers hopen hiermee leerkrachten te prikkelen om hun praktijk van leesonderwijs te beschrijven voor de lezers van Moer.

De vierde paragraaf is een samenvatting van een schoolboek dat andere, betere mogelijkheden biedt. Tenslotte wijzen de schrijvers op een aantal voorwaarden die zij nodig vinden voor een behoorlijke aansluiting van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Lezen op de basisschool: traditioneel

Vooraf in de bovenbouw van het basisonderwijs komt het *studerend lezen* veel voor. Het is ge-

richt op het ontdekken van de grote lijn, het verkennen van details, het onthouden van hoofdzaken en van illustratieve voorbeelden. Er zijn zelfs speciale series voor studierend lezen. Overwegend

zijn de teksten zakelijk en feitelijk van inslag. Maar weinig teksten uit deze series zijn fictioneel. De wijze waarop de teksten bestudeerd worden, heeft meer te maken met inspanning dan met ontspanning. Sfeer, voor zover die in de tekst aanwezig is, is niet van belang.

Ook komt het *technisch lezen* veel voor in de bovenbouw. De teksten die daarvoor gebruikt worden, zijn meer verhalend en sferisch. Ook voor dit onderdeel bestaan aparte leesseries of losse teksten. De didactiek van het technisch lezen heeft zich de laatste tijd sterk ontwikkeld. Er zijn vanouds klassikale leeslessen: de leerlingen krijgen leesbeurten waarbij ze hardop verklankend moeten lezen. Maar er bestaat ook een aanpak waarbij heterogene of homogene groepjes van vijf of zes leerlingen actief lezen. Per groep krijgt steeds een leerling een beurt. Medeleerlingen corrigeren een verkeerde verklanking. Vooral bij deze leesgroepjes treden vaak leesmoeders op.

Dit groepslezen wordt vaak *niveaulezen*: een groepje leerlingen leest op de wijze van technisch lezen een tekst van een bepaald leestechisch niveau. De groepsindeling kan tot resultaat hebben dat het jaarklassenverband doorbroken wordt. Maar steeds staat de technisch verantwoorde verklanking op de voorgrond. De eigenlijke functie van fictionele teksten kan naar voren komen, maar wordt vaak verdrongen doordat voordracht- en leestechische aspecten de boventoon voeren. Een aardige vorm van voortgezet lezen is *forum-lezen*. Een klein groepje leerlingen verkent thuis of op school de inhoudelijke elementen van een tekst. Na voorlezing (en meelezing) in de klas stellen leerlingen vragen aan de 'deskundigen'. De communicatie die dat oplevert heeft meestal een zakelijk karakter. Ook hier komt de functie die fictionele teksten zouden moeten hebben, niet goed aan bod.

Bij *individueel lezen* staat het lezen van fictionele teksten centraal. De leerlingen lezen thuis en/of op school boeken uit de school- en klassebibliotheek die hun wel of niet op niveau zijn aangeboden. Op een leeskaart tekenen ze aan welke boeken ze gelezen hebben. Soms geven ze de inhoud kort weer. Zelfs komt het voor dat leerlingen hun mening over elk gelezen boek noteren. We hebben de indruk dat dit individueel lezen al snel in de klem komt door andere prioriteiten van meer cognitieve aard. De vraag is zelfs gewettigd of de nadruk op technisch en studerend lezen niet nadelig is voor een stimulerende leesbeleving. Met

andere woorden: de geringe leesbereidheid waar je zoveel over hoort, zou het gevolg kunnen zijn van een leesdidactiek die te cognitief gericht is. Het kan ook anders. In de volgende paragraaf beschrijven we een lagere school die het lezen van fictionele teksten serieus neemt.

Lezen op de basisschool: een positief voorbeeld

Leesvormen die zijn gericht op verklanking en tekstbegrip dragen niet bij tot vergroting van de leesbereidheid. Het omgekeerde is ook waar: hoe meer en hoe gretiger een kind leest, hoe eerder het ontvankelijk is voor leesvormen waarbij expressieve verklanking, tekstanalyse en kennisvermeerdering centraal staan.

De Andersenschool voor openbaar kleuter- en lager onderwijs in Woerden heeft zich daar terdege rekenschap van gegeven. In een informatiebulletin hebben de ouders uitvoerig verslag gekregen van de visie op leesonderwijs zoals de school die vertolkt heeft in het schoolwerkplan; niet alleen staan er de vele uiteenlopende activiteiten in beschreven, maar ook de achtergronden en de doelstellingen van het onderdeel leesmotivatie. Het is namelijk van groot belang dat de ouders beseffen welke waarde het lezen heeft.

In dit artikel beperken we ons tot de beschrijving van enkele activiteiten op het terrein van de leesmotivatie. Die activiteiten hebben tot doel: het lezen ontwikkelen en bevorderen, zodat de leerlingen zich ontspannen, genieten beleven en hun persoonlijkheid ontplooien alsook hun actief taalvermogen ontwikkelen en leren selectief en kritisch te lezen. Ofwel, zoals het in het schoolwerkplan staat: bij de leerling een zodanige leesgewoonte ontwikkelen dat het lezen voor het verdere leven als onmisbaar wordt ervaren.

Alle activiteiten berusten op het lezen van fictionele teksten.

Individueel lezen en het praten over leeservaring

Minimaal drie kwartier per week lezen de kinderen in elk leerjaar (behalve in het eerste) individueel. We hebben daarvoor verschillend materiaal: de traditionele leesboekjes (oorspronkelijk bestemd voor klassikaal gebruik), boeken uit de klassebibliotheek en de uitleenbibliotheek en boeken die de leerlingen zelf meebrengen. Tot voor kort lazten we in het zesde leerjaar het voortreffelijke jeugdlectuurmagazine *Bumper* (Wolters-Noordhoff) maar daar zijn we door geldge-

- de leerling toetst het eigen oordeel over het gelezene aan dat van anderen;
- de tekst kan aan betekenis winnen zodat leerlingen ze intensiever beleven;

- praten over een boek is ook praten over jezelf: hoe fascinerender de tekst, hoe minder de lezer buiten schot blijft;
- enthousiasme over een bepaald boek is pure promotie van dat boek;
- op natuurlijke wijze en onder behoedzame begeleiding kunnen er op den duur selectiecriteria ontstaan ten voordele van het literaire boek boven het triviale boek.

De leerlingen schrijven in hun leeslogboek zelf een aantal gegevens over de boeken die ze hebben gelezen: wanneer gelezen, schrijver, titel, uitgever, geleend of gekocht (op school of ergens anders), oordeel (goed, gaat wel, niet goed), en het aantal keren dat ze het boek herlezen hebben.

DEZE BOEKEN HEB IK GELEZEN:												
datum	schrijver	titel		uitgever	geleend		gekocht		ik vond het boek			opnieuw gelezen *)
					A school	B ergens anders	A school	B ergens anders	A goed	B wel aardig niet goed	C	

de drie mooiste boeken van deze bladzijde vind ik:
 1.
 2.
 3.

*) zet hier iedere keer, als je een boek opnieuw leest, een streepje.

Zo kan er een duidelijk beeld ontstaan van het lees-, leen- en koopgedrag gedurende zes jaar. De leerkracht kan door geregelde controle de leesbereidheid van de leerlingen bevorderen. Een aardige bijkomstigheid is dat zo ook de leesbereidheid van de leerlingen in het schoolrapport tot uiting kan komen.

Sinds kort doen we onder wetenschappelijke begeleiding van de rijksuniversiteit in Leiden een onderzoek naar het lees-, leen- en koopgedrag van zes- tot twaalfjarigen. Een aantal ouders ordenen het onderzoeksmateriaal dat voorkomt in de leeslogboeken. Twee studenten verrichten samen met de leerkrachten het feitelijke onderzoek onder leiding van de hoogleraren Ria Bauer (jeugdliteratuur) en Frans Kieviet (onderwijskunde). Met de conclusies uit dit onderzoek zal het onderwijs zijn voordeel kunnen doen.

Allerhande verwerkingsvormen

Met allerlei niet-geïsoleerde leesactiviteiten kan het proces van de leesbevordering belangrijk worden versterkt. Immers, het terrein wordt breder, er ontstaat verband met anderssoortige activiteiten en belangstellingsgebieden. Op de Andersenschool gebruiken we onder meer de volgende verwerkingsvormen:

— Dramatische expressie. Boeken spelen in de klas en in de school een belangrijke rol bij toneelactiviteiten. Eens per week treden gedurende drie kwartier leerlingen voor de hele school op. Als ze bij zo'n gelegenheid gebruik maken van een thema uit een bepaald boek, dan is dat een indringende vorm van boekpromotie. Ook de kleuterschool doet mee aan deze activiteit.

— Manuele expressie. Bijvoorbeeld: een groepje maakt zelf een boek(je). Dat gebeurt minstens eens per jaar, ook op de kleuterschool.

— Verbale expressie. Bijvoorbeeld: verhalen en gedichten schrijven. De regelmaat daarvan staat op het lesrooster. Een extra aansporing is de schoolkrant die drie keer per jaar verschijnt en waarin van ieder kind minstens één bijdrage per schooljaar moet staan. Daar hebben we een controlesysteem voor ontwikkeld. Dikwijls verschijnen er van veel kinderen heel wat meer bijdragen. Het gevolg is dan ook dat de schoolkrant soms ongehoorde proporties aanneemt (het record is 158 pagina's). De kleuterschool komt ook drie keer per jaar met een eigen schoolkrant uit.

— Beeldende expressie. Bijvoorbeeld: een verhaal illustreren; of een stripverhaal maken.

— Audiovisuele expressie. Bijvoorbeeld: radio-boekenprogramma's maken die via de intercom worden uitgezonden. Door een technisch probleem is die activiteit nog niet uitgevoerd. Maar het zal er van komen. We denken aan een tweewekelijks programma dat de verschillende klassen volgens een rooster maken. Zo kunnen er ook zelfgemaakte hoorspelen, al dan niet op het thema van een kinderboek, worden uitgezonden.

Klassebibliotheken, schooluitleenbibliotheken en de openbare bibliotheek

Elke klas van de lagere school heeft een klassebibliotheek, waaruit de leerlingen een boek kunnen kiezen dat ze in schooltijd individueel lezen. In die klassebibliotheek staan niet alleen fictionele maar ook informatieve boeken.

De kleuterschool en de lagere school hebben allebei een uitleenbibliotheek. Het geld voor uitbreiding van die bibliotheken komt van de gemeente, uit het schoolfonds en uit de winst van de boekwinkel op school (tien procent van de verkoopprijs). Een groepje ouders organiseert de uitleen. De kleuters kunnen er iedere woensdagochtend onder schooltijd terecht. De leerlingen van de lagere school kunnen elke dag een boek lenen in de middagpauze. Dat doen ze vaak.

Omdat de plaatselijke openbare bibliotheek niet genoeg personeel heeft, was er tot op heden helaas geen andere vorm van samenwerking mogelijk dan de kinderen aan te sporen ook uit die bibliotheek te lenen: daar is immers meer keus. Die aansporingen helpen wel: heel wat kinderen lenen ook uit de openbare bibliotheek.

De boekwinkel op school

In mei 1976 hebben we onze boekwinkel opgericht, de eerste in Nederland. Het idee is ontstaan in Engeland waar er nu ruim zesduizend zijn. In Nederland hebben op het ogenblik zo'n honderd scholen een boekwinkel.

De plaatselijke boekwinkel levert de boeken op aanvraag in consignatie: we rekenen pas af na verkoop. De financiële risico's zijn dus niet voor de school, maar voor de boekhandel.

In ruim zes jaar hebben we ongeveer 4400 boeken verkocht aan leerlingen van de school, alleen of met hun ouders.

De boekwinkel vergroot de leesbereidheid van de leerlingen echt, ook al omdat hij een vanzelfsprekend onderdeel is geworden van het totale onderwijsprogramma. Bovendien vergroot zo'n winkel

de belangstelling voor het bezit van boeken; wij vinden dat van belang.

Het accent mag overigens niet uitsluitend op het bezitten van boeken komen; er moet evenveel aandacht zijn voor het lenen.

De boekhandel is in principe altijd open. Alleen onder lestijd kan je er geen boek kopen. Het kan wel voorkomen dat leerlingen in lestijd de boekwinkel bezoeken, maar dat is dan altijd in het kader van het (lees)onderwijs. Ook 's avonds, als de school om welke reden dan ook open is, kan men in de boekwinkel terecht.

De organisatie van de boekwinkel is in handen van alle leerkrachten en een ouder.

Enkele voordelen en gevolgen:

- De leerlingen ervaren (misschien wel voor het eerst) dat het erg fijn is zelf je boeken te kopen en voor altijd te houden.
- De leerlingen komen in contact met een ruime collectie boeken, ook de allernieuwste, die ze waarschijnlijk anders niet zouden hebben gezien.
- De boekwinkel heeft het voordeel boven een normale boekhandel dat ze precies kan zijn afgestemd op de wensen van de leerlingen en de leerkrachten.
- Leerkrachten die doorgaans weinig of niets weten van jeugdlektuur hebben nu de kans en de verplichting zich erin te verdiepen zodat ze na enige tijd de leerlingen en de ouders zinvol en gericht kunnen voorlichten bij het kiezen van boeken.

De boekwinkel bevat titels uit het literaire, maar ook uit het triviale genre. We doen dat zo omdat we denken dat kinderen via het lezen van minder literaire jeugdlektuur de weg naar het literaire jeugdboek kunnen vinden.

In de actieve boekpromotie besteedt de school nauwelijks of geen aandacht aan de triviale lectuur, terwijl we het 'betere' jeugdboek op allerlei manieren propageren, door middel van voorlezen, bespreking in de boekenkrant, enzovoorts.

Boekenkrant 'Het open boekje'

Met een speciale boekenkrant, die losstaat van de schoolkrant, proberen we bij de kinderen en hun ouders een niet aflatende belangstelling voor het kinderboek te wekken. Die krant dient bovendien ter ondersteuning en begeleiding van de boekwinkel. Er staat voorlichting in over kinderliteratuur in brede zin, over oude, nieuwe en te verschijnen boeken, over schrijvers van kinder-

boeken en over lees- en boekenactiviteiten op school. Geregeld staan er top-verkooplijsten in die we samenstellen aan de hand van de verkoopcijfers uit de laatste periode en uit de totale bestaansperiode van de boekwinkel.

De boekbesprekingen die de kinderen schrijven, vinden we het belangrijkste onderdeel. De opzet van deze rubriek is: schrijf zo over een boek dat je kortgeleden hebt gelezen en goed vindt, dat anderen het ook willen lezen. Leespromotie door de kinderen zelf dus. Ook van belang zijn de interviews met schrijvers van kinderboeken die de Andersenschool bezoeken, door kinderen van het zesde leerjaar. Ze bereiden het interview in de klas voor: dat doen vier leerlingen met behulp van een cassette recorder die hun verslag op schrift uitwerken.

De boekenkrant verschijnt minimaal drie keer per jaar en is ook bestemd voor de ouders van de kleuters.

Schrijvers op school

Ieder schooljaar nodigen we een of meer schrijvers van kinderboeken op school uit. Het schoolfonds stelt daar een bepaald bedrag voor beschikbaar.

De schrijvers vertellen over hun werk, lezen voor uit eigen werk of gaan in projectvorm met de kinderen aan de slag. Meestal vragen we dan ook de ouders.

Bij zulke gelegenheden worden vaak flink wat boeken gekocht in de boekwinkel. Maar het belangrijkste is dat ze worden gelezen. En dat gebeurt. Ook nog lang daarna. De schrijver is door het bezoek een goede bekende van de school geworden en zal dat blijven. Naar de nieuwe boeken van zo'n schrijver kijken de leerlingen verlangend uit.

De Stichting Schrijvers School Samenleving heeft bemiddeld bij bezoeken van de volgende schrijvers: Wim Hofman, Wim Burkunk, Vic Sjouwerman, Dolf Verroen, Guus Kuijer, Anke de Vries, Eric Carle, Thea Beckman, Thea Dubelaar, Henk van Kerkwijk, Marianne van Tuinen, Els Pelgrom en de tekenaar The Tjong King.

Natuurlijk moet je de komst van een schrijver grondig voorbereiden, zowel voor de kinderen als voor de ouders. Ook na afloop moet je de nodige activiteiten ontplooiën om het bezoek te laten beklijven.

Er blijven altijd kinderen met een hardnekkige te-

Gouden Griffel De eend op de pot, Nannie Kuiper
illustraties Dagmar Stam
vanaf 3 jaar, Leopold 114,90



Over Nannie Kuiper

Nannie Kuiper wilde het liefst naar de kunstakademie, maar ze werd uiteindelijk lerares voor kinderverzorging en -opvoeding. Ze is nu 43 jaar. Toen haar twee dochters op school raten en ze wat meer tijd had, begon ze kindergedichten te schrijven. Haar eerste gedichtsbundel 'De knal is door zijn nest gezakt' verscheen in 1971. De gedichten gaan over de belevenissen van gewone kinderen. Bekende tekenaars en tekenaresen maakten de illustraties in haar boeken: The Tjong Khing in 'Berend' en 'Dank je wel', Retje Venema in 'Dag hooopje' en 'Zo kan het ook'. Nannie vindt het leuk wanneer kinderen zeggen dat ze 'rijmpjes en verjes' maakt, want het woord gedichten klinkt zo gewichtig. Hoe maakt ze nu eigenlijk haar verjes? Nannie denkt bijvoorbeeld aan een prinsesje dat helemaal alleen voor een paleisraan zit te koekeleeren. Dan schiet de volgende woorden door Nannie's hoofd: 'Klein prinsesje Koekeleertje' en vervolgens maakt ze het verje: 'Klein prinsesje Koekeleertje heeft geen zuigje, heeft geen broertje, heeft geen vriendjes in de buurt; ja dan ik wel begrijp dat voor haar de dag lang duurt!'. Eerst zegt ze het verje hardop. Pas wanneer het dan leuk klinkt, schrijft Nannie het op.

uit het JURNSPORT:

Het bijzondere van deze poëzie is dat de gedichten met elkaar een viertel lopend en goed uitgewerkt verhaal vormen. De gedichten zijn ritmisch geschreven. Het ritme is gevarieerd en dikwijls verrassend, waardoor levendige poëzie is ontstaan. Het rijm is ongekunsteld. Eindrijm, binnenrijm en alliteratie wisselen elkaar af. Ritme en rijm zijn speels en vindingrijk. Hoewel het schrijven voor jonge kinderen aan de auteur grote beperkingen oplegt, is Nannie Kuiper er in geslaagd in een eenvoudige maar oorspronkelijke taal te schrijven, die nergens kinderachtig is.

De herhalingen, zo belangrijk voor jonge kinderen, zijn functioneel en knap gedoseerd. De aardige, realistische tekeningen zijn een goede aanvulling op de tekst.

boek en jeugd:

Nannie Kuiper
"De eend op de pot"
Dagmar Stam (Leopold) f 11,90
Van alle eelt en speelpendertjes is de heftigste tuch de eend van het potje, die een rol speelt bij het plassen maar ook in het spel. In natuurlijk lezend rijm wordt dit verhaal over Marjke, dat haar angst voor de w.c. kwijtraakt, verteld. Met bij elke bladzijde ook een pagina getiteld in treftend zwart-wit Vanaf 3.

opmerkingen naar aanleiding van 'De eend op de pot', gemaakt in de klas van Grace:

Nanon:

Ik vond het een leuk verhaal.

Stef:

Ik vond het feestje leuk, de cadeautjes uitpakken.

Marlies:

Ik snap niet waarom ze op eens wel op de wc ging.

Linda:

Ik vond het verhaal leuk.

Claudia:

Ik vond de plaatjes leuk.

Marlette:

Ik vond de plaatjes en het verhaal leuk.

Mieha:

Ik vond het raar dat de eend op de pot weg was.

Inge:

Ik vond de plaatjes mooi.

Fvette:

Ik vond het jammer dat er geen gekleurde plaatjes waren.

Nanon:

Ik ben wel eens in de wc gezakt en dat vond ik niet leuk.

Fvette:

Hou, ik kwam vroeger op de wc en toen was ik ook bang dat het water mij meenam.

yuette

marjke op haar kamer
met de eend op de pot.



het bed

Twee bladzijden uit 'Het open boekje' (nr 20, oktober 1982).

genzin in lezen. Bij hen kan alleen maar individuele begeleiding uitkomst bieden. Leespromotie heeft bij hen alleen maar via gerichte boekpromotie kans van slagen. Samen met de leerling zoekt de leerkracht een boek uit waarvan zij of hij denkt dat het de leerling zal boeien. Als dat gebeurt, dan kan dat, en dat alleen, een doorbraak betekenen. De doorslag geeft de wijze waarop de leerkracht het proces begeleidt vanaf het uitzoeken tot en met het praten over het boek na afloop en de vertrouwensrelatie die er tussen beiden is.

Lezen in het voortgezet onderwijs: traditioneel

In het voortgezet onderwijs is de meest gangbare leesles eenvoudig van opzet. De leerlingen lezen teksten klassikaal hardop; meestal wisselt de leerkracht dat af met een korte bespreking van de leesprestatie. De leerkracht bespreekt terloops moeilijke woor-

den en stelt soms vragen over inhoud, opbouw en vorm van de tekst. In de bovenbouw komt dat laatste steeds meer voor.

Het komt ook, maar minder, voor dat eerst elke leerling de tekst voor zichzelf leest. Daarna beantwoorden de leerlingen schriftelijk vragen die de leerkracht op het bord heeft gezet. Tenslotte bespreekt de leerkracht de antwoorden klassikaal.

Een klein didactisch wonder is een leesopzet waarbij de leerkracht vooraf moeilijke woorden verklaart, elke leerling voor zich stil de tekst leest, gestencilde vragen groepsgelees beantwoordt en waarbij tenslotte via het bord de antwoorden vergeleken en gewogen worden. Vaak hebben de vragen dan een onpersoonlijk karakter.

Waar de vernieuwing van de basisschool is overgevaaid, vinden we wat meer variatie. Technisch lezen, voordrachtlezen, groepslezen, studierend lezen en forumlezen wisselen elkaar dan af. Maar dat beperkt zich dan toch meestal tot de brugpe-

riode. In de bovenbouw treedt weer het schema op van: tekstlezen, woordverklaring en vragen over de psychologische, compositorische en stilistische aspecten van teksten.

Dit soort leesonderwijs komt vermoedelijk niet verder dan technisch en abstraherend bezig zijn met teksten die vaak op zichzelf niet onverdienstelijk zijn. Het technisch bezig zijn geldt dan vooral het verklankend lezen; het abstraherend bezig zijn geldt de cognitieve beschouwing van niveau, inhoud, opbouw en vormaspecten. Zelfs bij moderne leesvormen blijft dat technische, informatieve en beschouwelijke voorop staan, hoe aantrekkelijk die vormen ook kunnen zijn. Zo'n zakelijke sfeer en zo'n zakelijke omgang met teksten lijkt ons niet bevorderlijk voor de leesbereidheid van de leerlingen. Leeszwakke leerlingen en leerlingen die zich niet snel geven, ervaren dat leesonderwijs als een crime. Zij vinden de zakelijke teksten, de soms onnatuurlijke sfeer en de nadruk op leesteknik, informatiegaring, structuuranalyse en de nadruk op leesteknik een ramp.

Daarnaast is het natuurlijk duidelijk dat de leerlingen vooral veel thuis lezen als gevolg van meegegeven huiswerk. Dat lezen is overwegend inspanning vragend studerend lezen.

Fictionele teksten komen nog het best aan de orde bij het lezen voor de boekenlijst. Helaas is die lijst meestal onderdeel van een schoolonderzoek waardoor het lezen toch in het teken van de zorg komt te staan. Leraren die begrip hebben voor de wereld van hun leerlingen en niet belast zijn met al te literaire aspiraties, geven hun leerlingen nog de meeste ruimte voor het samenstellen van hun lijst. Gezien de functie van fictionele teksten vinden we zo'n houding nog het meest te prijzen in de leesdidactiek van het voortgezet onderwijs. Fictionele teksten moet je vooral thuis lezen.

Er is geen principieel verschil tussen het lbo en het avo. Wel is er een gradueel verschil in omvang en uitwerking.

Lezen in het voortgezet onderwijs: een positief beeld

Het kan ook anders. Aan de hand van een leesproject voor het lbo¹, maar dat ook goed bruikbaar is voor het mavo, willen we dat duidelijk maken.

De schrijvers formuleren de volgende uitgangspunten:

- het lezen van teksten is een emancipatorisch proces waarbij de individuele leesbeleving en individuele leesbeschouwing centraal staan;
- uitwisseling van individuele leesbelevingen en individuele leesbeschouwingen is de beste mogelijkheid om leesfrustraties te doorbreken, het leesproces te verrijken en daardoor de leesbereidheid te versterken;
- leesonderwijs moet als belangrijkste activiteiten lezen en praten hebben.

De schrijvers beschouwen lezen als een integratieproces. De werkelijkheid van de tekst en de persoonlijke werkelijkheid van de lezer schuiven tijdens het lezen niet ('een saai boek'), gedeeltelijk ('wel aardig') of geheel ('een goed boek') in elkaar. Hoe meer de lezer gepakt wordt door de tekst, hoe meer de behoefte om zich hierover te uiten toeneemt. Praten dus als in eerste instantie gevoelsmatig reageren op de werkelijkheid van de tekst. De leerkracht geeft daarvoor de ruimte door zo min mogelijk voor te structureren. De tekst zelf moet zo mogelijk tot een gesprek kunnen aansporen. Het gaat dus vooral om teksten:

- die gevoelens losmaken
- die gevoelens van iedereen en overal beschrijven
- die concreet zijn
- die identificatieprocessen tot stand brengen
- die werkelijkheid en weinig abstracte begrippen bevatten.

Daarnaast hebben de schrijvers geselecteerd naar inhoudelijke en leesteknische criteria. De inhoudelijke criteria hebben te maken met de algemeen menselijke thema's die aan de orde komen (doodgaan, leven met een handicap, je thuis voelen, verliefdheid, pech hebben, enzovoort), de leesteknische met de moeilijkheid van woorden, zinnen en modaliteit. Ze maken praktisch geen onderscheid tussen lectuur en literatuur; er is geen criterium op grond waarvan strips, kranteknipfels, feuilletons en dergelijke zouden moeten afvallen.

Steeds dragen vijf teksten bouwstenen aan voor een thema-onderwerp. De schrijvers gebruiken die term omdat ze niets voelen voor themadwang. De thema's worden dan ook niet in volledigheid behandeld en die behandeling is niet informatie- en probleemgericht. In het docentenboek staan bij elke tekst en in een vaste volgorde vijf vragen waarmee de leerkracht een gevoelsmatige reactie van de leerlingen kan oproepen en kan nagaan welke beelden de tekst bij de leerlin-

gen heeft achtergelaten; verder zijn de vragen gericht op het bevorderen van gesprekken over het thema-onderwerp, over een vormaspect van de tekst of over de uiteindelijke waardering ervoor.

Het zal duidelijk zijn dat deze leesdidactiek die berust op het (niet hardop) lezen van teksten met zeggingskracht en het praten erover, geen ander doel heeft dan van de leerlingen lezers te maken.

De samenstellers willen de leerlingen:

- plezier in lezen geven
- prikkelen tot nieuwsgierigheid naar allerlei teksten
- leren praten over hun leeservaringen
- leren een eigen mening over een tekst te vormen en te geven
- begrip bijbrengen voor de mening van anderen
- helpen bij het ontdekken en ontwikkelen van hun leesvoorkeur
- laten kennismaken met allerlei genres zonder bepaalde genres te discrimineren.

Het gaat hun niet om kennis van stilistische bijzonderheden, opvallende zinsbouw, bijzonder woordgebruik, functie van nevenfiguren, en dergelijke. Die aspecten komen wel op eenvoudige wijze en terloops aan de orde, maar de kennis ervan staat in dienst van de ontwikkeling van een persoonlijke leeshouding en een leesvoorkeur die berust op leesrijkdom.

(Aan)sluiting

We hebben gezien dat de gangbare praktijk op de basisschool en die in het voortgezet onderwijs in ieder geval op een punt overeenstemmen: er is weinig aandacht voor het lezen van fictionele teksten.

Er is ook een verschil. Op de basisschool ga je steeds minder fictionele teksten lezen naarmate je ouder wordt; in het voortgezet onderwijs moet je er steeds meer lezen naarmate het eindexamen nadert. Die situatie is niet in het belang van een behoorlijke aansluiting.

We hebben beschreven hoe het anders kan. Daarvan uitgaande willen we de contouren schetsen voor een behoorlijke aansluiting waarbij het lezen van fictionele teksten ernstig wordt genomen.

Twee belangrijke elementen voor een didactiek van het lezen van fictionele teksten in basisonderwijs én voortgezet onderwijs zijn:

- het individueel lezen van fictionele teksten en
- het praten over eigen leeservaringen.

Belangrijke voorwaarden om dat mogelijk te maken in beide soorten onderwijs, zijn:

- Een rijk geschakeerde voorraad boeken op school die alle leerlingen in gelijke mate kunnen bereiken (bibliotheek), zo actueel mogelijk samengesteld en eventueel voor verkoop in aanmerking komend (boekwinkel).
- Lees- en boekpromotie die uitnodigen en inspireren, en onlosmakelijk en met vastgestelde regelmaat in het onderwijs geïntegreerd zijn (boekenkrant, schrijvers op school).
- Lees- en praatmomenten in een ontspannen natuurlijke sfeer, die voorkomen op het wekelijks rooster.
- De stuwende (historisch-elitaire) invloed van de leerkracht moet tot een minimum worden teruggebracht; geen kwaliteitsnormen waardoor op een dirigistische wijze bepaalde genres worden gediscrimineerd.

Uitwisseling van leeservaringen moet een open proces zijn en blijven. Verfijning van selectiecriteria moet het resultaat zijn van een innerlijk proces en niet van een opgelegde opinie.

- Leeservaring moet even hoog gewaardeerd worden als levenservaring. Het gebruik van een leeslogboek waarin leerlingen hun eigen leeservaringen beschrijven, is zeer belangrijk. Dat logboek gaat van jaar tot jaar mee, van basisschool naar vervolgschool. Het verdient om zijn persoonlijke karakter respect en behoudzame aandacht van de leerkracht.

Noot

- 1 *Leespraatboek*. Thematisch gerangschikte fragmenten uit jeugdlektuur, jeugdliteratuur en andere bronnen. Met docentenhandleiding. Meulenhoff Educatief 1982.