

Hermance Wissink,
Wam de Moor &
Dees Maas

Vallende spelden
*Een onderzoek naar
voorleesteksten*

Om te achterhalen welke teksten docenten graag en met succes voorlezen, hielden enkele Nijmeegse studenten een enquête. De resultaten van die enquête gaven een aardig beeld van wat er in de klas zoal wordt voorgelezen. Het zal niemand verbazen dat leerlingen vooral de beproefde canon te horen krijgen. Maar toch is er hier en daar een leraar Nederlands, die een minder bekende tekst onder de aandacht van het welwillende publiek brengt. En dat was een mooie uitkomst van de enquête, want uiteindelijk moet het voorleesonderzoek de weg effenen voor twee nog te verschijnen voorleesboeken voor docenten in het voortgezet onderwijs. Dat het onderwerp voorlezen nogal wat vragen oproept, blijkt hierna, want behalve de resultaten van de enquête, maken De Moor, Maas en Wissink in dit artikel ook een uitstapje naar de waardering door leerlingen van het voorlezen.

‘Van iemand die voorleest moet je houden, want als je niet van hem houdt, kun je niet naar hem luisteren’ zei Willem Brakman. Maar wat lees je als docent Nederlands voor aan je, al dan niet liefhebbende, publiek? Op welke gronden baseer je de tekstkeuze? Van welke teksten kun je als voorlezer houden, en waarom? Correleert jouw tekstkeuze met die van de leerlingen? Ten slotte, waar kun je uit kiezen?

De werkgroep Literatuur Didactiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen¹ onderzocht deze vragen in 1993 op verzoek van de Vereniging voor VDN (Didactiek van het Nederlands) en de SPL (Stichting Promotie Lite-

ratuuronderwijs). Het onderzoek is de opmaat naar de samenstelling van twee bloemlezingen met voorleesteksten, waartoe het initiatief is genomen door genoemde instellingen.

U vindt hier een weerslag van onze resultaten. Op de eerste plaats informeren wij u over het verloop en de inhoud van de enquête, waarbij we ruim aandacht schenken aan de toppers onder de voorleesteksten. Vervolgens bekijken we de redenen van docenten om voor te lezen en vangen we een glimp op van de reacties in de klas. We sluiten het artikel af met vier slotopmerkingen ten aanzien van het samenstellen van de bundels.

Enquête

In april 1993 vonden zo’n vijfhonderd docenten Nederlands van verschillende schooltypen (VBO, MAVO, HAVO, MBO) een enquêteformulier in hun brievenbus. Daarin werd gevraagd naar hun persoonlijke top-drie van voorleesteksten, drie voor de onder- en drie voor de bovenbouw. Bovendien vroegen wij hun keuze toe te lichten aan de hand van de volgende criteria. Wilden ze

- leerlingen enthousiasmeren voor lezen en/of boeken?
- leerlingen vermaken?
- een bepaald literair verschijnsel illustreren?
- een bepaald thema introduceren?

Docenten die lesgeven in de bovenbouw konden onder een vijfde categorie nog andere redenen opgeven.

We verwerkten 71 formulieren en dat deze veel interessante informatie opleveren, blijkt uit het voorbeeld in de bijlage.

DE TOPPERS Na verwerking van de documenten onstond een lijst van 294 verschillende verhalen en romanfragmenten, die begint bij Bertus Aafjes’ verhaal ‘Wie zich met vermiljoen mengt wordt rood of de zaak van de identieke verdachten’ uit *Een ladder tegen een wolk* en eindigt met een fragment uit Joost Zwagermans roman *Gimmick* (p. 44-48). Het is ondoenlijk al de auteurs hier te vermelden. U vindt ze in het rapport *Literatuurdidactisch onderzoek voorleesteksten*, dat aan VDN en SPL werd uitgebracht.

Van welke aard de aanbevolen teksten zijn, wordt duidelijk als we de teksten, die er kwan-

titatief en kwalitatief uitspringen bij elkaar zetten. Welke auteurs keerden regelmatig terug?

Lijstaanvoerder Godfried Bomans (15x genoemd) wordt op de voet gevolgd door Kees van Kooten (13x) en Roald Dahl (12x). Jan Terlouw en Thea Beckman worden respectievelijk 10 en 9 maal vermeld. Vlak achter Maarten Biesheuvel en Hans Dorrestijn (beiden 7x) zien we Ferdinand Bordewijk, Harry Mulisch, Gerard Reve en Jan de Zanger (allen 6x). Tonke Dragt, Multatuli, Jaap ter Haar, Evert Hartman en Jan Wolkers worden 5x genoemd en Belcampo, Remco Campert, Louis Couperus, Tessa de Loo, Ward Ruyslinck en Willem Wilmink 4x. Dan vinden we de volgende namen drie maal terug: Herman-Pieter de Boer, Jan Donkers, Willem Frederik Hermans, Hans Koekoek, Guus Kuyter, R.J. Peskens, Otto Preußler en Bob den Uyl.

Bijna alle auteurs van de top-30 zijn te schetsen als schrijvers wier werk gekenmerkt wordt door humor of realisme. Multatuli, Mulisch en Hermans zijn aanwezig met hun evergreens.

Van de genoemde jeugdboekenschrijvers ligt het voor de hand dat hun teksten uitsluitend in de onderbouw worden voorgelezen. Dit geldt voor Dahl, Terlouw, Beckman, De Zanger, Dragt, Ter Haar, Hartman, Kuyter en Preußler. Van de overigen moeten ook Bomans, Dorrestijn, Ruyslinck en Wilmink het voornamelijk van de onderbouw hebben. Wat zijn de topers uitgesplitst naar onder- en bovenbouw?

In de onderbouw wordt Godfried Bomans het meest voorgelezen. Met name de verhalen 'De rijke bramenplukker' uit *Sprookjes* en 'De waarheid omtrent Sinterklaas' uit *Capriolen* springen er qua frequentie uit. Met 'De lifter' uit *Het wonderlijke verhaal van Hendrik Meyer* en 'De zwaan' uit *Slagwerk* wordt Roald Dahl in de klas gebracht.

Jan Terlouw en Thea Beckman ontlopen elkaar ook hier niet veel. De voorleesfragmenten komen vaak uit *Oorlogswinter* (b.v. blz. 11-22, 103-115) en *Kruistocht in spijkerbroek*. Verder tracteert men de leerlingen *Desnoods met geweld* op literair snoepgoed van Jan de Zanger: *Voor een halve zak drop* (b.v. blz. 7-12, 19-22).

In de bovenbouw voeren anderen de boventoon. Kees van Kooten staat op één met *De laatste treiterende trends*. Van Gerard Reve leest men romanfragmenten en van Maarten Biesheuvel verhalen. Remco Campert wordt enkele ma-

len genoemd met zijn boek *De jongen met het mes*. *De meisjes van de suikerwerkfabriek* betreffen nog regelmatig het klaslokaal evenals de 'Gevederde vrienden' van Jan Wolkers uit *Geponnen suiker*. Van Mulisch leest men o.a. 'Gelijkenis' voor uit *Het mirakel*.

Reflectie op de top-30 algemeen, de toppers in de onder- en de bovenbouw leidt tot de conclusie dat er niet veel nieuws onder de zon is. Het gaat doorgaans om materiaal van twintig of meer jaren oud.

POËZIE Met de poëzie is het bij voorlezen blijkbaar niets gedaan². Slechts 5 maal is sprake van een vermelding. Het gaat dan om het gedicht 'Thebe' van Achterberg, dat bijvoorbeeld voorgelezen wordt om het Orpheus-motief te dienen en 'De achttien doden' van Jan Campert vanwege het thema 'opofferen'. De beste gedichten van J.H. Speenhoff, zoals ze door Willem Wilmink zijn uitgegeven prikkelden één der docenten om diens liedjes als 'Opoe' en 'Twee aardige mensen' voor te lezen. De brugklas en de 'tweede' mogen griezelen bij Dorrestijns gedicht 'De bloeddorstige badmeester'. Dat Levi Weemoedt slechts tweemaal wordt genoemd, verbaast misschien nog het meest. Diens gedichten uit o.a. de bundel *-Bedroefd maar dankbaar* worden voorgelezen vanwege de ironie, de humor, de clichés, de herkenbaarheid van gevoelens en omdat ze kunnen enthousiasmeren of vermaken.

Opvallend: vier van de vijf gedichten zijn rijk aan gebeurtenissen en worden duidelijk niet omwille van het lyrische voorgelezen.

JEUGDLITERATUUR De jeugdliteratuur is in de onderbouw, behalve met genoemde toppers, present met oudere auteurs als Piet Bakker (*Ciske de Rat*), Cissy van Marxveldt (*Joop ter Heul*) en Anne de Vries (*Bartje*). Daarnaast zijn uit de jeugdliteratuur van de laatste decennia o.a. aanwezig: Henk Barnard (*Kon Hesi Baka, kom gauw terug*), Anton van de Ent (*Het vonnis*), Frank Herzen (*En zondags een stukje vlees*), Piet Meeuwissen (*Het eerste meisje*), Meinderts / Jekkers (*Uit de school geklapt*), Moniek Thijssen (*Lobke en De jongen met het litteken*), Rita Tornquist (*Gewoon mezelf*), Jacques Vriens (*Eindelijk aktie*), en Gijs Wanders (*Spoorloos verdwenen*). De grensoverschrijding gaat hier gemakkelijker dan wanneer het de bovenbouw betreft. We

noteerden naast Dahl en Preußler de aanwezigheid van de vertaalde auteurs: Cole (*De zondebokken*), Hinton (*Vluchten kan niet meer*), Sörensen (*Het wonderkind en andere bizarre verhalen*) en Voigt (*Het verhaal van Dicey*).

'VOLWASSEN' LITERATUUR Het blijft in de onderbouw overigens niet bij jeugdliteratuur. Wie de oudere schoolboeken inkijkt, verbaast zich daarover natuurlijk niet, want van oudsher konden rasvertellers als Jan de Hartog en Piet Bakker of schrijvers van streekromans met een godsdienstig tintje, zoals Marie Koenen, Antoon Coolen en Stijn Streuvels op aandacht van de docent in de onderbouw rekenen. Nu treffen we er nog de oude realist Piet van Aken aan, de aan zijn jeugd denkende realist R.J. Peskens, en de beschrijvers van het volle hedendaagse leven Marjan Berk en Herman-Pieter de Boer.

De eenvoud en doorzichtigheid van Bomans' geestigheid, zowel in komische als meer spirituele zin, verklaart waarom hij zo'n grote rol speelt. Maar Bomans mag dan bovenaan de algemene lijst staan: de 12 keren dat hij wordt voorgelezen is dat telkens in de onderbouw.

Zoiets hadden we wel verwacht, en in zoverre is de verrassing groter anderen in de onderbouw aan te treffen die doorgaans door anderen worden gelezen: A. Alberts met 'Het onbekende eiland' uit *De eilanden*, nog wel voor de eerste twee klassen, en, in de derde de Couperus-biograaf F. Bastet met 'Felix' uit *Lobster Cocktail*. Het succes van Van Kooten en De Bie verklaart de aanwezigheid van 'De vouw wand' uit *Meneer Foppe en het gedoe* van Wim de Bie.

VOOR ALLE LEEFTIJDEN Er zijn maar een paar schrijvers die het blijkbaar in alle klassen doen. In die positie bevinden zich volgens onze enquête Maarten Biesheuvel, Anton Koolhaas, Kees Van Kooten, Joop Waasdorp; zij worden voorgelezen van de eerste tot de zesde. Ferdinand Bordewijk en Willem Frederik Hermans, Harry Mulisch (min de brugklas) en Van Toorn ook, maar hij is als jeugdboeken-auteur (*Rooie*) in de onderbouw, als auteur voor volwassenen in de bovenbouw (*Pestvogels*).

Van Louis Couperus wordt alleen 'De binocle' voorgelezen. Als iemand zo'n ijzersterk verhaal heeft geschreven, moet er in zijn

oeuvre toch meer te vinden zijn dat een dergelijke aandacht verdient. Voor Bordewijk geldt hetzelfde: alleen 'Bint' en niet bijvoorbeeld de *Fantastische vertellingen*.

VERNIEUWING Willen we *nieuwe* voorleesteksten dan is het nuttiger om naar de volledige lijst te kijken. Wie zijn de auteurs die echt iets nieuws in de klas brengen? Kijken we naar de in de enquête slechts een enkele maal genoemde verhalen, gecombineerd met enige toppers, dan levert ze aan vernieuwing de volgende teksten die o.i. de aandacht van bloemlezers verdienen. We laten ze vergezeld gaan van de verantwoording door de betrokken docent. Deze verhalen zijn:

- 1 Armando, pagina's uit *Armando in Berlijn*, om de stijl te laten zien en de thematiek van de oorlog te stellen, en *De straat en het struikgewas*, om de functie van een bepaald perspectief te demonstreren en de houding in de oorlog te laten zien; beide vrij recent.
- 2 A.L. Boom, *Mijnheer en mevrouw Aluin*, om de relatie tussen literatuur en geschiedenis te verhelderen.
- 3 Jeroen Brouwers, het fragment van de Rode-Kruis-zending uit *Bezonken rood*, als confrontatie met het existentialisme.
- 4 Boudewijn Büch, p. 9-21 uit *Het dolhuis*, om leerlingen van klas 2 en 3 te enthousiasmeren voor het boek.
- 5 J.B. Charles, 'In de arena' uit *Volg het spoor terug* in verband met het thema van de oorlog.
- 6 Jules Deelder, 'Niks tegen Kees zeggen', uit *Schöne Welt*, voornamelijk om te amuseren en iets van spanning te laten zien.
- 7 Adriaan van Dis, *Nathan Sid*, voor amusement en boekpromotie, en als voorbeeld van autobiografisch schrijven.
- 8 Jan Donkers, 'De verrassing' (2x), uit *Opgeruimde verhalen*, vooral om de opbouw van de spanning, en 'Misbruik wordt gestraft', uit *Gevoel voor verhoudingen*, om de amusementswaarde en de thematiek van de man/vrouw relatie, de zieleligheid van machogedrag.
- 9 Renate Dorrestein, (2 x) niet nader genoemde fragmenten uit *Buitenstaanders*: enthousiasmerend, amusement, perspectiefwisseling, schijn en werkelijkheid; zowat alle argumenten tellen hier.
- 10 Herman Finkers, enkele verhalen uit *Verhalen*

- voor in het haardvuur – uiteraard vanwege de humor.
- 11 Piet Grijs, 'De douche', uit *De nieuwe morgen*; geen argumentatie.
 - 12 W.F. Hermans, 'Naar Magnitogorsk', uit *De laatste roker*, en *De zegelring* (als Bulkboek verschenen), beide om te amuseren.
 - 13 Oek de Jong, 'Rita Koeling', 'Het examen', (*De hemelvaart van Massimo*, toch al weer meer dan 15 jaar oud).
 - 14 Freek de Jonge, *Zaansch Veen*, humor en ironie.
 - 15 Mensje van Keulen, 'Hondekontje' (uit *Allemaal tranen*, ook al zo'n twintig jaar in de running), enthousiasmeren en amuseren.
 - 16 Herman Koch, enkele pagina's uit *Red ons, Maria Montenelli*, boekpromotie en amusement.
 - 17 Gerrit Komrij, het hoofdstuk uit *Horen, zien en zwijgen* waarin hij de kritiek en het schrijven van recensies aan de kaak stelt (4); maar ook drie fragmenten uit *Averchts*, vanwege de ironie.
 - 18 Tim Krabbé, p. 68-73 uit *Het gouden ei*; boekpromotie en amusement.
 - 19 Vonne van der Meer, 'Afscheid van Phoebe' (uit *Het limonadegevoel*); spreekt meisjes aan en lokt discussies uit, is bovendien enthousiasmerend.
 - 20 De notulen van de duivel (door F.P. van Oostrom hertaald uit het middelnederlands); amusant en je kunt er de middeleeuwen aan bespreken.
 - 21 *Stijloefeningen* van Queneau (door Kousbroek vertaald), amuserend en vanwege het begrip stijl.
 - 22 F. Springer, 'Happy Days' uit *Zaken overzee*; omdat het een verhaal is dat boeit en Springer zelf laat zien; fragment uit *Quissama* (p. 54-60): amuseert.
 - 23 Willem van Toorn, 'Vaders' uit *Pestvogels*; amusant en analyseren toestand van de hoofdfiguur.
 - 24 Bob den Uyl, stukken uit diverse bundels: omdat ze amuseren, literatuur 'herkenbaar' maken, triviale dialogen bevatten.
 - 25 Levi Weemoedt, 'Bedroefd maar dankbaar', uit bundel met die titel, als kaderverhaal, humor, cliché, toespelingen e.d.
 - 26 Willem Wilmink, *Het verkeerde pannetje*, 3x enthousiasme, amusement, en dan a) humor en ironie, b) het thema van de oorlog en c) de thema's van gescheiden ouders en de dood.
 - 27 Leon de Winter, met fragmenten uit *Supertex* (p. 25-32) en *Hoffmans honger* (22-27, 31-32), beide om te enthousiasmeren voor de auteur en zijn boeken en te amuseren.

28 Joost Zwagerman, 'Karel Appel heeft een papierfabriek' uit *Gimmick*, p. 44-48. 'Als illustratie' – ik begon daarmee – 'van het nihilisme in de literatuur van eind jaren '80 en begin jaren '90'.

ONVERMELD Er valt uiteraard heel wat meer te zeggen over de gegevens van de enquête. Wie mis je in de reeks als je het geheel van de moderne literatuur overziet? Ons verbaast het bijvoorbeeld dat 't Hart maar twee keer is genoemd en Van der Heijden maar één keer. Een groot aantal belangrijke debutanten van de laatste jaren zoals Margriet de Moor, Hermine de Graaff, Marijke Höweler, Rascha Peper, Nelleke Noordervliet of P.F. Thomése blijven onvermeld, maar ook Hella Haasse, een rasverteller als Willem Brakman of de Europa-beroemde Cees Nooteboom. En deze opsomming doen we puur toevallig. Voor een nieuwe bloemlezing voor de bovenbouw ligt dan ook een groot veld braak. Dat willen we door verder onderzoek in kaart brengen.

Overzicht van de criteria

Voorlezen kan alleen als de condities waaronder het gebeurt in orde zijn. Docenten benadrukken dat het fragment niet te lang mag zijn, het verhaal 'mooi' moet zijn en dat je goed moet kunnen voorlezen, terwijl je je moet kunnen inleven in de tekst. Als je dat kunt, ben je vrijwel altijd van succes verzekerd, of, zoals een docent beweert: 'Ervaring heeft geleerd dat de spreekwoordelijke speld door de klas echoot'.

We vroegen de docenten waarom zij voorlezen. Het enquêteformulier was in dit opzicht richtinggevend. (De vijf mogelijkheden waren enthousiasmeren; vermaken; het illustreren van een literair verschijnsel; het introduceren van een thema of een andere reden.)

LEESBEVORDERING Leerlingen enthousiast maken voor het lezen van boeken, dat is de voornaamste reden waarom wordt voorgelezen. Als we de criteria enthousiasmeren en vermaken onder één noemer brengen, dan blijken in totaal 70% van de respondenten in de onderbouw en 63,5% in de bovenbouw dit als belangrijkste voorleesmotief te zien. Let wel: het percentage voor de bovenbouw is geflat-

teerd omdat veel docenten meerdere criteria aangeven.

De docenten willen aantonen dat lezen helemaal niet saai hoeft te zijn. Het belang voor de leesbevordering blijkt bijvoorbeeld uit deze opmerking: 'In groepen waar weinig gelezen wordt, lukt het mij steeds weer door voor te lezen enkelen over de drempel het leesparadijs binnen te leiden'.

BIJ DE LEERSTOF In de categorie 'voorlezen als illustratie bij de leerstof' treffen we twee soorten verwijzingen aan: een type dat te maken heeft met stijl en structuur en een tweede type waarbij de thematiek het uitgangspunt vormt. Een belangrijke legitimering van het voorlezen vinden veel (bovenbouw-)docenten in het gebruik van de voorleestekst als illustratie bij de leerstof. Op het toch bescheiden aantal enquêteformulieren is het aantal verwijzingen naar leerstofelementen enorm. Bij eenzelfde tekst worden vaak meerdere criteria aangegeven. Zo noemt men Bomans' 'De rijke bramenplukker' als voorbeeld van een sprookje, maar ook om te laten zien wat een vergelijking is; gebruikt de ene docent *Het mirakel* van Mulisch als voorbeeld van het absurdisme en demonstreert de andere docent er de spanningsopbouw mee. We zetten hier de verschillende leerdoelen bij het voorlezen op een rij.

In de eerste plaats wil men een *literair verschijnsel* illustreren. Deze docenten zoeken teksten die de leerlingen aanspreken en tegelijkertijd concrete informatie geven bij de uitleg van literaire stromingen, genres, stijlfiguren, structuurelementen en wat algemenere zaken. Onder de *literaire stromingen* worden vooral stromingen vanaf de romantiek genoemd, zoals: romantiek en sentimentalisme, naturalisme, Nieuwe Zakelijkheid en magisch realisme, existentialisme en absurdisme.

Ten tweede: Wat de *genreleer* betreft wordt een achttal genres genoemd: sprookjes, verhalen (short stories) fantasieverhalen, historische roman, autobiografie, dagboek (egodocument), massaliteratuur en politieke satire.

Verder wordt aangaande de *stijl* zo ongeveer alles genoemd wat denkbaar is. In algemene zin wijst men op de mogelijkheid om de stijl van een auteur te illustreren of typische kenmerken van een stijl. Ook zij er in diezelfde algemene zin aanduidingen als: dubbele bo-

dems, eenvoud van stijl, effectiviteit van stijl, extra betekenis die stijl geeft aan een tekst, het triviale karakter van een dialoog, sfeerbeschrijving, vergelijkingen en beeldspraak. Daarnaast is er veelvuldig sprake van het cluster humor, ironie, cynisme, spot en understatement. En in het verlengde hiervan stijlfiguren als climax, anti-climax, cliché, herhaling, hyperbool en toespelingen.

Bij het illustreren van de *structuur van een literaire tekst* is het belangrijkste blijkbaar de spanning. Voorts worden hier genoemd: de relatie opening en slot van een verhaal, de geslotenheid van een verhaal, het in media res van een verhaal, een verhaallijn, en elementen als: flat characters, thema, motief, ritme, ruimte, tijd, tijdverloop, chronologie, flash-back en titelverklaring. Graag wijst men ook op het perspectief van de verteller, diens alwetendheid, perspectiefwisseling en de functie daarvan.

Een vijfde categorie tenslotte vormen opmerkingen die verwijzen naar vaak gevoerde *literaire discussies* als: laten zien wat fictie is met een kern van realiteit, of wat moreel oordeel betekent, wat het verschil is tussen lectuur en literatuur, of in hoeverre de verwachting van de lezer wordt gehonoreerd.

BIJ EEN THEMA In totaal worden liefst 127 verschillende thema's aangeduid. Wanneer we die naar hun aard clusteren, blijken er vijf hoofdthema's te zijn. Om te beginnen verwijzen 20 thema's direct naar de *literatuur* zelf. Het gaat dan om thema's als 'dieren in de literatuur', 'moderne legenden', waarvan de meeste ook in de voorafgaande paragraaf een plaats zouden kunnen krijgen. Verder kunnen we noemen *leven en dood*, de (Tweede Wereld-)oorlog, en thema's gericht op de *maatschappelijke bewustwording* van leerlingen, zoals recht en onrecht, racisme, dementie en milieu. Ten slotte nog het meest voorkomende hoofdthema: *het eigen bestaan* van de leerling, met invullingen als relaties, intimiteit, sociale contacten, eenzaamheid, gebroken gezin, weglopen, strijd tussen generaties, machtsstrijd tussen leraar en leerling enzovoort. Men ziet: een heel herkenbaar patroon van motieven waaraan niet veel hoeft te worden toegevoegd.

ANDERS In de categorie die het de geënquêteerden mogelijk maakte restmotieven aan te

geven treffen we acht maal verwijzingen aan die zonder meer onder de andere categorieën geplaatst hadden kunnen worden. Direct op *de beleving en de attitude* spelen argumenten als: laten zien dat het verhaal emotionele waarde heeft, of ontroeren kan, dat gedichten en liedjes mooi kunnen zijn en literatuur heel herkenbaar. Ook een morele kant komt hier aan bod: een verhaal kan een boodschap bevatten: bv. begin niet aan drugs, pas op voor sekten, of: machogedrag is zielig.

De reacties van de leerlingen

Veel van de opmerkingen die de respondenten maakten, hadden betrekking op de reacties van de leerlingen. Daaruit blijkt dat het lang niet altijd bij voorlezen blijft. Menigeen laat de leerlingen reageren op het voorgelezen verhaal. Dat komt overeen met de opvatting van Teuws (*Het heerlijke voorlezen* 1990), die voor het basisonderwijs een dergelijke aanvulling *conditio sine qua non* acht.

Het aantal mogelijkheden is beperkt. Naast het klasgesprek zien we: het zelf voorlezen door leerlingen, het schrijvenderwijs voltooien van een gedeeltelijk voorgelezen verhaal of uitbeelden in tableaux vivants en het beluisteren van audiocassettes, respectievelijk het bekijken van video's waarop schrijvers zelf hun verhaal voorlezen.

Tijdens het voorlezen reageren leerlingen volgens de respondenten vrijwel altijd positief. Als het een spannend of ontroerend verhaal is zijn ze muisstil of ze lachen bij een komisch verhaal. 'Leerlingen vinden het heerlijk als je verhalen voorleest. Ze luisteren vaak heel goed, vooral als je er «alleen maar» over praat. Ik overhoor ze nooit als ik wat heb voorgelezen, maar ik praat wel altijd over het verhaal. Soms lachen we alleen maar met z'n allen'.

Komen er ook *lange termijn* reacties? Nogal eens keren de boeken, waaruit fragmenten zijn voorgelezen, terug op de boekenlijsten en sommige leerlingen lezen zelfs andere boeken van een geïntroduceerde schrijver. Een docent: 'Nooit zegt iemand tegen een leraar: «zo, dat heb je goed gedaan». Maar als een leerling, één leerling, werk van Van Ostaijen of een andere, voorgelezen tekst leest of op zijn lijst zet, dan denk ik: «Zo, Hans, dat heb je goed gedaan». Een ander: 'Ze zeggen jaren later dat ze daarvoor meer zijn gaan lezen dan voorheen'.

Wat spreekt volgens deze respondenten de leerlingen aan? Het ligt voor de hand dat de toelichting van de docent correspondeert met de keuze van de verhalen en de motiveringen. Wat betreft de thematiek worden genoemd: verhalen waarin de eigen belevingswereld, de puberteit centraal staan of een eigentijdse problematiek (drugs, sektes), danwel absurde of bizarre verhalen. De *criteria* waaraan een goed voorleesverhaal volgens sommige docenten moet voldoen zijn dan ook de volgende: er komen humor en komische situaties in voor, er is sprake van spanning, vaart en afwisseling en het heeft liefst een onverwacht einde. *Bint* van F Bordewijk is dus niet voor niets een top-per.

Tijdens de gegevensverwerking groeide bij ons de behoefte te weten hoe leerlingen het voorlezen ervaren, zodat beter vastgesteld kan worden of de criteria van docenten tot resultaat leiden. Daarom hebben we een snelle steekproef gehouden onder 21 leerlingen, 9 uit de onderbouw en 12 uit de bovenbouw, van verschillende scholen en niveaus.

LEERLINGEN Slechts in twee van de 21 gevallen wordt er nooit voorgelezen. Bij vier leerlingen uit de onderbouw en acht uit de bovenbouw gebeurt dit regelmatig en in zes gevallen wordt er maar af en toe voorgelezen.

In de onderbouw heeft het voorlezen slechts in twee van de zeven gevallen iets te maken met wat in de literatuurles wordt geleerd, in de bovenbouw is dat juist omgekeerd: tien van de twaalf leerlingen leggen de link tussen het voorlezen en de literatuurles. Met deze gegevens correspondeert het feit dat slechts in twee van de negen gevallen in de onderbouw en in negen van de twaalf gevallen in de bovenbouw het voorgelezen stuk aansluit bij een thema dat behandeld wordt.

Zes leerlingen ervaren het voorlezen als 'lachen', negen vinden het eerder 'prettig, ontspannend en/of gemakkelijk', terwijl zes anderen het 'saai en vervelend' noemen. Het merendeel (twaalf leerlingen) heeft 'soms' zin om naar aanleiding van het voorlezen zelf iets van de schrijver of een zelfde soort verhaal te gaan lezen. Vijf leerlingen doen dat regelmatig en drie anderen doen dat nooit.

Deze steekproef bevestigt de resultaten van de enquête. De bovenbouwleerlingen vinden

het jammer dat ze 'nooit' eens alleen maar hoeven te luisteren. De voorgelezen teksten komen dan ook meestal uit het lesboek. Sluit het voorleesfragment aan op een thema, dan ligt dat veelal aan de indeling van dat boek. De leerlingen kunnen zodoende meelesen en krijgen soms zelf leesbeurten, die beoordeeld worden.

De houding ten opzicht van het voorlezen is bij de meeste leerlingen neutraal. Ze vinden het ontspannend, makkelijk en prettig. 'Ik vind het wel leuk, maar ik kan het ook zelf lezen,' zegt een leerling. Als leerlingen een negatief standpunt innemen, ligt dat zeer sterk aan de docent, zo maakten we uit de gesproken toelichtingen op. Als het oordeel over het voorlezen *positief* is, is dit te danken aan: de goede voorbereiding, de juiste tekstkeuze en de manier van voorlezen (boeiend, enthousiast, met expressie en humor).

In alle klassen vinden leerlingen voorlezen leuk als ze er om kunnen lachen en in de bovenbouw krijgen ook andere gevoelens, bijvoorbeeld ontroering, meer kans. Uit alle lezersonderzoeken (bv. Hoogveld 1964, Vos en Barend 1984, Van Woerkom 1990) blijkt dat zowel bij jongens als bij meisjes in de bovenbouw boeken met humor zeer hoog scoren. Geen wonder dus.

Teleurstellend voor veel docenten moet zijn dat, als we deze leerlingen geloven mogen, het voorlezen maar weinig lijkt bij te dragen tot boekpromotie. De leerlingen hebben meestal wel zin om meer te lezen van dezelfde schrijver, maar *dóen* is een tweede.

Veel invullers van de enquête noteerden bij een en dezelfde tekst meerdere criteria; de steekproef onder de leerlingen suggereert echter dat de criteria 1 en 2 (het voorlezen voor de leesbeleving) nauwelijks effectief zijn wanneer ze gecombineerd worden met de criteria 3-4-5 (voorlezen als illustratie bij de leerstof). De docent moet waarschijnlijk heel bewust kiezen wat hij beoogt met de voorgelezen tekst.

Conclusies en discussie

THEORIE We willen de antwoorden van de door ons ondervraagde docenten bezien in het licht van al eerder verricht onderzoek op het gebied van de literatuurdidactiek. We hebben

het over elementaire kennis terzake het voorlezen als we, mogelijk ten overvloede, verwijzen naar de drie basisredenen die Giehrl in 1969 formuleerde waarom mensen lezen:

- 1 het verlangen naar oriëntatie in de wereld;
- 2 het verlangen te ontsnappen aan de alledaagse werkelijkheid; en
- 3 het verlangen naar zingeving en duiding van het bestaan.

Het doel dat een lezer zich stelt, leidt tot een bepaalde *leeshouding*. In de terminologie van Giehrl kan men zoals bekend op een informatieve (basisreden 1), escapistische (2), cognitieve (1 + 3) of literaire (2 + 3) manier (willen) lezen.

Een docent moet zich het belang van een juiste lees-, in dit geval luisterhouding realiseren. Het succes van het voorlezen is afhankelijk van de medewerking van de leerlingen. Voor een optimaal resultaat moeten de luistermotieven van de leerlingen samenvallen met de voorleesredenen van de docent. Wanneer de docent leerlingen wil vermaken, gaat hij mogelijk uit van een escapistische luisterhouding bij zijn leerlingen: de leerlingen weten dat er geen vragen aan hen gesteld zullen worden en kunnen helemaal opgaan in het verhaal. Kiest de docent een doel in samenhang met de leerstof dan zal eerder een cognitieve luisterhouding worden aangesproken. Derhalve is de eerste voorwaarde om in overeenstemming met de doelstellingen voor te lezen, het beïnvloeden van de luisterhouding. Zijn de leerlingen gericht op basisredenen 1, 2 of 3 van Giehrl? In een klasgeprek kan de docent de leerlingen wijzen op de verschillende mogelijkheden om naar een verhaal of gedicht te luisteren, zodat iedereen weet met welke bedoeling er wordt voorgelezen. Door voorlezen ter lering af te wisselen met voorlezen tot vermaak, kan hij bovendien de verschillende luisterhoudingen van de leerlingen trainen.

LONGITUDINAAL Behalve door het doel van het voorlezen zal de docent zich laten leiden door het niveau van de klas. In de brugklas komen leerlingen vaak voor het eerst in aanraking met 'echte literatuur' en boeken als te analyseren grootheden. Welke teksten kies je?

Menig docent begint met de jeugdliteratuur. Met name Thea Beckman en Jan Terlouw doen het goed in de klas, beter dan typisch

literaire jeugdboekenauteurs (cf. Bekkering 1993). Dit komt overeen met de conclusie van Wijma (1981): leerlingen van 10-12 jaar, vaak ook brugklassers, zoeken naar duidelijkheid, houden niet van 'open plekken' (informatie die de lezer zelf aan moet vullen) in een verhaal en juist wel van stereotypen ('de held en de boef') en een sterke zwart-wittekening. Het geheel zien zij het liefst omlijst met een flinke dosis spanning of humor. Freeman (1985) kwam voor dezelfde leeftijdsgroep tot ongeveer gelijke conclusies. 'Vraagt men aan kinderen welke boeken ze mooi vinden ... dan weet men ... dat ze voor 90% triviale serieboeken en voor 10% boeken van een wat hoger gehalte zullen noemen'.

Als docent moet je beslissen deze voorkeur te honoreren of te doorbreken, een algemeen probleem van de didactiek uiteraard. De enquête leert ons dat veel docenten al met een soort voorlees-curriculum werken. In de onderbouw komen nog veel jeugdboeken op de lijst voor, terwijl dat later, afhankelijk ook van het schooltype, steeds minder wordt. Interpretieren we daarbij de gegevens van de enquête dan is er longitudinaal gesproken duidelijk sprake van een verschuiving van voorlezen voor het plezier in de onderbouw naar voorlezen met een doel in de bovenbouw. Dit is in overeenstemming met wat er feitelijk gebeurt volgens de steekproef.

DE VOORDRACHT De ondervraagde leerlingen geven regelmatig kritiek op het voorlezen zelf. 'Die leraar leest zo saai ...' zeggen ze dan of ze beklagen zich erover dat het voorlezen alleen in de restminuten gebeurt als iedereen al zijn tas aan het inpakken is. Tegen beide punten trok Griffioen in 1980 al van leer. Hij hekelt slecht voorbereid voorlezen, zeker als dat alleen gebeurt om de les op te vullen. Voorlezen is belangrijk in het lesprogramma van de talen want het is de meest directe manier om leerlingen in aanraking te brengen met literatuur. Volgens Griffioen ligt in de interpretatie van het verhaal door de voorlezer de meerwaarde van het voorlezen. Daarom mag het ook geen opdrachtsvorm of gespreksvorm zijn.

Veel docenten echter zeggen leuke reacties te krijgen, wanneer ze naar aanleiding van een voorgelezen fragment een discussie beginnen.

Door directe vragen te stellen (Wat zou jij in de plaats van de hoofdpersoon gedaan hebben?) komen de leerlingen meestal wel los. Er loopt dus beslist een aantal docenten rond dat daaromtrent met Griffioen in discussie wil.

Waar ze het wel over eens zullen zijn, is dat er te weinig ruimte voor voorlezen ingeruimd wordt en er op vakdidactisch gebied te weinig aandacht aan wordt besteed. Terwijl voorlezen valt of staat met de kwaliteit van de voordracht. 'Het voorlezen van de leraar is zo rijk, dat de leerlingen daardoor enthousiast kunnen worden voor een tekst, waar ze bij stillezen koud onder gebleven zouden zijn' (Griffioen). Het tegengestelde kan echter evengoed voorkomen.

Een viertal slotopmerkingen

Over voorlezen, de voordracht en voorlees teksten is het laatste woord nog niet gezegd. Voor het samenstellen van een bundel heeft ons onderzoek echter de wenselijkheid van de volgende richtlijnen aangetoond.

Eerste opmerking. Voorlezen is voor veel leraren een middel om leerlingen te enthousiasmeren voor boeken. Leerlingen vinden het over het algemeen wel aardig wanneer er voorgelezen wordt. Toch bestaat er al in de brugklas een spanning tussen wat de leerlingen en de leraren willen. In de onderbouw komt die spanning het meest tot uiting in de boekkeuze. De voorkeuren van de leerlingen stroken niet met wat men verstaat onder 'de' literatuur. Leraren vangen dit probleem vaak op door jeugdromans voor te lezen.

Uit de gesprekken met leerlingen blijkt dat in de bovenbouw de spanning vooral ligt in het feit dat de leerlingen escapistisch willen luisteren en de leraren het voorgelezen fragment graag integreren in het lesprogramma. Naarmate de leerling hogere klassen bezoekt wordt deze spanning groter. Klassegesprekken lijken de enige methode te zijn, waarop deze spanning onderbroken wordt, daar beide partijen er plezier aan beleven en er het nut van inzien.

Tweede kanttekening: Levert de enquête voldoende materiaal op voor nieuwe bloemlezingen? Niet wanneer we ons zouden richten op de toppers. Daarmee wordt de beperkte voorleescanon immers in stand gehouden. Vrijheid blijheid, dat wel, en Van Kooten en Bomans

zullen niet in de voorleesuurttjes ontbreken, daarvoor is het positieve effect te stellig. Maar voor docenten en leerlingen zouden de nieuwe bloemlezingen juist een avontuurlijke kennismaking met minder gelezen schrijvers moeten worden. Met name in de door ons opgestelde lijst van 28 verhalen/romanfragmenten ligt een basis voor vernieuwing, maar het is lang niet genoeg. Vandaar dat we in dit opzicht ons onderzoek voortzetten.

Derde kanttekening: Voor de samen te stellen bloemlezingen is nog iets anders noodzakelijk, namelijk dat elk in aanmerking komend verhaal op voorleesbaarheid bij de doelgroep wordt uitgetoetst. Sommige verhalen die uit de enquête naar voren kwamen, hebben we zelf beproefd als voorleestekst. Ze blijken problemen van verschillende aard op te leveren. Het verhaal 'Fonduutje' van Kees van Kooten bijvoorbeeld is heel geestig, maar iedere luisteraar raakt de draad kwijt: er komen 27 namen in voor, elke claus wordt door iemand anders gezegd, en het staat volledig in de directe rede. Een docent moet over geweldige voorleescapaciteiten beschikken, wil het voorlezen van dit verhaal een succes zijn. Ook het verhaal 'Alle begin is moeilijk' van B. den Uyl bleek minder geschikt als voorleestekst, vanwege de vele bijvoeglijke naamwoorden en het gebrek aan actie.

En ten slotte: Meer in het algemeen en in samenhang met de literatuur over het onderwerp stelde de werkgroep tijdens haar onderzoek het volgende vast. Om leerlingen te boeien en te raken is het belangrijk dat de verhalen actie, humor en/of spanning bevatten. Maar een juiste overdracht is toch afhankelijk van de creativiteit en de inventiviteit van de docent en de mate waarin hij zijn voorleesteksten aan de situatie (klas, tijd, weer etc.) aanpast. De voorleesbundels lijken ons dan ook niet bedoeld als norm maar als leidraad. Afwisseling is het sleutelwoord voor de samenstelling van de bundel. En om zoveel mogelijk aan de behoefte te voldoen moet rekening worden gehouden met de verschillende identiteiten van scholen en docenten. Maar of dat een haalbare kaart zal zijn?

Ingezonden door een docent van het College Hageveld, Heemstede.

Onderbouw

- 1 F. Bordewijk, Bint. Uit: *Blokken, Knorrende Beesten, Bint*. Den Haag/Rotterdam, Nijgh & Van Ditmar, p. 73-77. Het fragment: De Hel. Klas 2, 3 en 4 MAVO, HAVO en VWO. Criteria 1, 2 en 4, nl. de machtsstrijd tussen leraren en leerlingen.
- 2 Piet Meëuwissen, *Het eerste meisje*. Den Haag, Leopold, 1986, p. 5-19. Klas 3 en 4 MAVO, HAVO, en VWO. Criteria 1, 2, 3, nl. functionele perspectiefwissel.
- 3 Cynthia Voigt, *Het verhaal van Dicey*. Amsterdam, Querido, 1986. P. 31-35, 59, 132-142. Klas 1, 2 en 3 MAVO, HAVO en VWO. Criteria 1, 2 en 3, nl. perspectiefwissel tussen twee boeken!

Ervaringen

- 1 Bint, Met name het fragment De Hel, is een oerverhaal over de machtsstrijd tussen een leraar en zijn leerlingen. Veel schrijvers zijn aan Bordewijk schatplichtig, wat dit thema betreft. Vergelijk de volgende jeugddromans:
Louis Hermans, *Het systeem van Prosper Kips*, Amsterdam/Antwerpen, Kosmos 1982, p. 37-56. (Adembenemend! Wie dit voorleest zal bij publiek en zichzelf haat en woede voelen rijzen ten aanzien van deze dictator/onderwijzer!)
- Robert Lormier, *Chocolade Oorlog*. Utrecht Sjaloom 1982, p. 38-44. (wederom adembenemend! Leraar speelt kat-en-muis-spelletje met klas, slechts één jongen durft zich te verzetten).
- 2 Het eerste meisje: de oneven hoofdstukken worden vanuit een meisje verteld, de even vanuit een jongen. In hoofdstuk 1 wordt haar fiets gejat door een onbekende, in hoofdstuk 2 lezen we hoe deze de fiets van het meisje jat en vooral wat hij van haar vindt (zie ook boek 3).
- 3 Vergelijk Het verhaal van Dicey met Wilhelmina Smiths, van diezelfde Cynthia Voigt (Amsterdam, Querido 1989, p. 187-190). Leraar beschuldigt opstellenschrijfster van plagiaat; je beleeft het in het ene boek vanuit Dicey (die

haar hart en ziel in dat opstel heeft gelegd!) en in het andere vanuit Wilhelmina Smith (zeer assertief meisje op gemengde high school, zuidelijke staat V.S., omstreeks 1960, die het voor de trotse, in zichzelf gekeerde Dicey opneemt: prachtige afgang van leraar!!!

Bovenbouw

- 1 Bob den Uyl, 'Alle begin is moeilijk' uit *Vreemde verschijnselen*. Querido Amsterdam [1978], p. 190-196 [moet zijn 185-195].

Klas 4 en 5 HAVO en VWO.

Criteria 1, 2 en 3, nl. triviale dialogen/'massaliteratuur'.

- 2 J.M.A. Biesheuvel, 'Inwijding' uit *In de bovenkooi*. Amsterdam, Meulenhoff, 1972, p. 83-88.

Klas 4 HAVO en VWO.

Criteria 1, 2 en 4, nl. inwijding in de wereld der volwassenen [socialisatie].

- 3 Jacques Hamelink, 'Een opgehouden onweer', uit *Het plantaardig bewind*, Amsterdam, Van Gennep, 1971, p. 7-23.

Klas 4 en 5 HAVO en VWO.

Criteria 1, 2, 3, nl. functie decor in spanningsopbouw.

Ervaringen

- 1 'Alle begin is moeilijk' leent zich uitstekend als illustratie bij lessen over 'flat characters' en nietszeggende/onbenullige dialogen in triviale literatuur. Het sluit bv. goed aan bij een soortgelijke dialoog in *Zuster Belinda* van Peter Andriess, uitg. Bert Bakker, Amsterdam, p. 83-86, een hilarische persiflage op de doktersroman.

- 2 'Inwijding' past goed in een serie lessen over inwijding in de wereld van de volwassenen, waarin bv. ook fragmenten worden voorgelezen uit *Maurice* van E.M. Forster (het fragment: 'De tekeningen in het zand', uitg. Veen, Utrecht).

'Vandaag heb ik gezien dat je echt van me houdt', fragment uit *Het leven is elders* van Milan Kundera, uitg. Agathon/Ambo.

'De ziekte van meneer Prinsen', fragment uit *Een jongen met vier benen* van Kees Verheul [Querido, Amsterdam,...] en 'Drive? You like?' uit *Voor een verloren soldaat* van Rudi van Dantzig.

'Een oud gebruik' uit *Mens en engel* van Adri-
aan Morri'n (De Bezige Bij, Amsterdam, ...).

- 3 'Een opgehouden onweer': bij lessen over de functie van het decor, als ondersteuning van de spanningsopbouw, zie ook 'De put en de slinger' van E.A. Poe in diens *Fantastische vertellingen*, Utrecht/Antwerpen, Prisma, p. 137-151.

Noten en Literatuur

- 1 In casu de werkgroep Voorleesteksten, afd. Literatuurdidactiek, vakgroep Algemene Kunstwetenschappen van de K.U. Nijmegen 1992-1993, naast de auteurs bestaande uit Floor Basten, Lisa Damen, Yvonne van Gennip, Mariëlle de Grauw en Heleen Litmaath.

- 2 Dat is een opvallende afwijking van de situatie die zich zo'n twintig jaar geleden voordeed, althans als het gaat om de teksten waarmee schoolbloemlezingen toen gevuld waren. Bij Knuvelder, Lodewick en hun tijdgenoten domineerde juist de oudere letterkunde en de poëzie. In 1981 vatte De Moor die situatie samen onder de titel 'De overwaardering van oud en poëtisch'. Zie *Levende Talen*, september 1981.

Bekkering, H., Is jeugdliteratuur volwaardige literatuur? *Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming*, 3/4, december 1993, 40-44.

Boland, J., A. van der Post, Wanneer krijgen we weer eens voorlezen? *Levende Talen*, 30-36.

Freeman, A., Herkenning is het eerste leesplezier. *Levende Talen* 406, december 1985, 629-632.

Freeman, A., Lezen alleen is niet genoeg. *Levende Talen* 327, december 1977, 426-469.

Giehrl, H.-E., *Der junge Leser*. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth, 1969.

Griffioen, J., Voorlezen. *Levende Talen* 349, februari 1980, 89-98.

Iser, W., Der Appelstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. R. Warnung, *Rezeptionsästhetik*. München 1975.

Moor, W. de, De overwaardering van oud en poëtisch. Nijmeegs onderzoek literatuuronderwijs. *Levende Talen*, september 1981, 672-394.

Teuws, L., *Het heerlijke voorlezen*, Literatuurdidactische Verkenningen 30. K.U. Nijmegen, 1990.

Vos, J. en M. Barend, Als ik op school niet hoefde te lezen, las ik nooit. *Leestekens*, december 1984, 15-19.

Wijma, M., Leeservaringen van 10- tot 12-jarigen. *Spektator*, 1981-1982, nr. 2, 123-141.

Werkgroep Literatuurdidactiek Literatuur didactisch onderzoek Voorleesteksten (Nijmegen 1994)

Woerkom, M. van, *Schrijven over lezen*. Een onderzoek naar de verwoordingen van leeservaringen 1892-1990 onder letterenstudenten en middelbare scholieren. Literatuurdidactische Verkenningen 32. K.U. Nijmegen 1990.

Woerkom, M. van, De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. W. de Moor, M. van Woerkom, M. van, *Neem en lees*. Den Haag 1992, 182-196.

Schriftelijke taalvaardigheid

Aan de universiteit van Nijmegen volgen studenten Nederlands sinds een aantal jaren de cursus 'Schriftelijke Taalvaardigheid' (STV). Deze cursus bestaat uit drie colleges voor eerste- tweede- en derdejaars studenten. Kenmerkend is het achterwege blijven van beoordelingen gedurende het eerste en tweede jaar. Tijdens besprekingen met mede-studenten of ouderejaars komt uitsluitend het schrijfproces aan de orde en niet de kwaliteit van het produkt. Er wordt gesproken op gelijkwaardige basis: de mening van een ervaren 'mentor' is niet waardevoller dan die van de 'student-schrijver'.

In een drietal artikelen besteedt Moer aandacht aan deze vorm van peer tutoring (schrijven met tekstbesprekingen). **Piet-Hein van de Ven**, docent aan de K.U. Nijmegen, verkent zijn eigen schrijfvaardigheid en legt uit waarom leerlingen gebaat zijn bij procesgericht schrijfond onderwijs. **Helma Molenaars** volgde de eerstejaarscursus en vroeg aan tien medestudenten wat ze van de cursus hadden geleerd. **Patrick Eckringa** heeft naast de eerstejaars- ook de tweede- en derdejaarscolleges doorlopen. Op basis van eigen ervaringen en een casus onderzoekt hij in hoeverre een cursist op gelijkwaardig niveau van gedachten kan wisselen met zijn of haar (ouderejaars-)mentor.
