

Samen lezen *Chambers in de Tweede Fase*

In het afgelopen jaar bracht de jeugdboekenschrijver Aidan Chambers een bezoek aan Nederland. Hij verzorgde een aantal workshops over zijn boeken *The reading environment* en *Tell me*, waarin hij zijn visie op het literatuuronderwijs weergeeft. De boeken zijn in het Nederlands vertaald als *De leesomgeving* en *Vertel eens*.

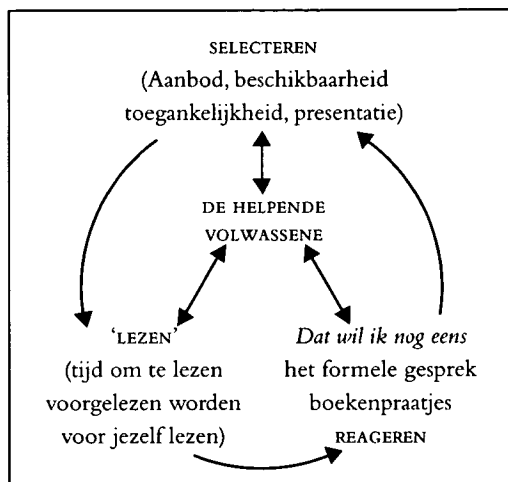
De leesomgeving biedt een aantal praktische aanwijzingen die het lezen zouden moeten kunnen bevorderen. Het vervolg, *Vertel eens*, is voor het onderwijs van groter belang omdat hierin een aanpak (Chambers stelt met nadruk in zijn voorwoord dat het niet gaat om een methode) voor het literatuuronderwijs wordt beschreven.

Tijdens een workshop in Leeuwarden gaf Chambers op basis van *Vertel eens* een voorbeeldles over het omgaan met literatuur. Om de workshop bij te kunnen wonen was elke deelnemer verplicht om Peter Pohls *Jan, mijn vriend te lezen*. Dit boek werd, naast een paar gedichten uit *Ted van Lieshouts Mijn botjes zijn bekleed met deftig vel*, op de *Vertel eens*-manier behandeld.

Deze workshop inspireerde Carien Bakker en Maeike Bosma, omdat zij zelf bezig waren tekstervaring te verbinden met tekstbestudering. Naar aanleiding van de workshop van Chambers en het lezen van zijn boeken kwam bij hen de vraag op of wat Chambers doet ook bruikbaar is voor het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. In dit artikel bekijken ze of en zo ja hoe *De leesomgeving* en *Vertel eens* aanknopingspunten bieden. Daartoe hebben ze de voorstellen voor de Tweede Fase bekeken en deze gelegd naast de uitgangspunten van Chambers. Het artikel sluit af met een praktisch lesvoorbeeld waarin zowel de uitgangspunten als de ideeën van Chambers zijn verwerkt.

De leesomgeving

In zijn boeken gaat Chambers uit van het proces van het lezen. Hij noemt dit proces de 'leescirkel'. De drie componenten van lezen (het lezen zelf, het reageren daarop en het selecteren) blijven elkaar opvolgen. In het midden van de cirkel staat 'de helpende volwassene': deze begeleidt het proces.



Afbeelding 1: De leescirkel

Zoals al uit de titel blijkt, wordt in *De leesomgeving* de aandacht gericht op het creëren van een omgeving die het lezen op alle mogelijke manieren stimuleert. Chambers richt zich op de schoolsituatie en reikt ideeën aan voor bijvoorbeeld het inrichten van een schoolbibliotheek en het tentoonstellen van boeken op school. Verder wijst hij op het belang van een 'gezellige' leessituatie in de klas. De leukste en meest praktische suggestie die hij doet in *De leesomgeving* is het leesdagboek. In zo'n dagboek zouden leerlingen steeds kunnen opschrijven welk boek ze gelezen hebben. Commentaar mag, maar het hoeft niet. Zowel de leerkracht als de leerlingen zelf houden zo het overzicht op (en inzicht in) de gelezen boeken. De 'smaak' van leerlingen laat zich wellicht lezen uit leesdagboeken.

Kritische kanttekening bij Chambers aanwijzingen is dat hij uit lijkt te gaan van een school waar alles koek en ei is, waar de leerkrachten niets liever willen dan een perfecte bibliotheek en de leerlingen zelfbewuste, kri-

tische jonge mensen zijn. Een ideale school-situatie dus. Zo schrijft hij over het aanschaffen van een nieuwe collectie:

'Elke groep discussieert gedurende enige tijd over de boeken die de leerlingen graag in de schoolbibliotheek zouden zien. Vervolgens kiezen zij uit hun midden een vertegenwoordiger voor de commissie 'aanschaf nieuwe boeken'. De voorzitter van die commissie is een leerling uit de hoogste klassen, die geholpen wordt door de man of vrouw die verantwoordelijk is voor de schoolbibliotheek. Deze commissie stelt uit de verschillende klasselijsten de uiteindelijke verlanglijst op en heeft maar één beperking: de beschikbare financiën. Vervolgens brengt de commissie een bezoek aan de plaatselijke boekwinkel, koopt de boeken en introduceert ze na uitvoerige en zorgvuldige voorbereiding bij de hele school. Ze legt uit waarom juist deze boeken gekozen zijn en leest een paar fragmenten voor.' (Chambers 1995a, p. 26)

Een ideale situatie op een ideale school. Voor een praktische uitvoering hiervan lijkt het ons zinvol om ook nog nader in te gaan op het keuzeproces in de klas en het uiteindelijk opstellen van de lijst. Op basis van welke criteria wordt deze opgesteld? Meeste stemmen gelden?

En deze kritiek geldt voor meerdere zaken uit *De leesomgeving*: de aanzet, het idee op zich is heel leuk. Maar het wordt maar matig vertaald naar de praktijk, althans, het lijkt ons (zie het voorbeeld hierboven) vaak vertaald naar een onrealistische praktijk.

Ook in *Vertel eens* gaat Chambers uit van de al beschreven leescirkel. Ging hij in *De leesomgeving* voornamelijk in op het lezen en de omstandigheden daarvan, in het vervolg concentreert hij zich op de tweede component van de leescirkel: het reageren. Hij legt uit hoe belangrijk het is voor kinderen om te kunnen reageren op dat wat ze gelezen hebben. Een goed gesprek stimuleert het lezen en bevordert het begrip voor het lezen en 'door kinderen aan te moedigen goed over hun leeservaringen te praten, help je hen zicht te krijgen op wat zij met hun leven willen en kunnen' (Chambers 1995b, p. 12). Leuk is dat Chambers deze stelling niet alleen verdedigt of motiveert met zijn eigen (volwassen) ervaringen, maar dat hij hierover ook een leerling aan het woord laat: 'Je weet pas wat je

van een boek vindt als je erover gepraat hebt' (p. 19).

Belangrijk is voor hem ook dat leerlingen vooral vanuit hun eigen beleving moeten kunnen reageren op literatuur. Zo kunnen ze hun eigen normen en waarden aanleggen.

Volgens Chambers is de basis voor een goed gesprek gelegen in 'drie manieren van delen', 'vier manieren van zeggen' en een 'veilig klimaat'.

Drie maal delen, vier maal zeggen

Chambers onderscheidt in het reageren (dat hij 'delen' noemt) drie manieren: het delen van enthousiasme, het delen van moeilijkheden en het delen van patronen. Deze manieren geven een aanzet tot het bespreken van een boek: leerlingen geven eerst alleen maar antwoord op de vragen: wat vond je mooi/niet mooi aan het boek? Wat vond je moeilijk en heb je nog niet helemaal begrepen? Waren er zaken die vaker terugkwamen in het verhaal? Op basis van dit raamwerk werd tijdens de workshop *Jan, mijn vriend*, een jeugdroman van Peter Pohl, besproken. Wij merkten zelf dat deze manier van bespreken het enthousiasme bevordert om over een boek te praten. Je hebt ook echt het gevoel dat je iets deelt: enthousiasme, verbazing (vond je dat mooi?), de oplossing voor een probleem.

Wij gebruikten *Vertel eens* bij het bespreken van de film *Mariken van Nieumeghen* (waarbij we er gemakshalve maar vanuit gingen dat Chambers' methode om verhalen te bespreken ook bruikbaar was voor het bespreken van een film). Hierbij bleek dat leerlingen in eerste instantie grote problemen hadden met het invullen van de kolom 'patronen'. Zo zagen ze bijvoorbeeld niet dat overal waar Mariken en Moenen kwamen er chaos uitbrak. Maar tijdens het bespreken van de problemen kwam steeds de vraag op wat Mariken en Moenen nu eigenlijk zochten in de kroegen. Door de bespreking van dergelijke problemen zagen leerlingen langzamerhand ook de patronen.

In het vervolg op het 'delen', gaat Chambers in zijn volgende hoofdstuk in op wijzen van 'zeggen'. Hier ziet hij een vierdeling: het zeggen voor jezelf, het zeggen voor anderen, het zeggen in samenspraak en het zeggen van iets nieuws.

Een veilig klimaat

Voor een 'goed' gesprek is, zoals bij alle goede gesprekken, natuurlijk een prettig klimaat noodzakelijk. Belangrijk is dat alles kan en mag worden verteld. Ons inziens moet dit niet alleen als regel gelden, maar is het ook belangrijk dat een leerkracht dit gegeven, deze vertrouwde basis, inbouwt in al zijn lessen. Immers, leerlingen zullen niet spontaan reageren wanneer de leerkracht tijdens de taallessen het sarcasme zelf is en dan bij het bespreken van literatuur een grote openheid suggereert.

Natuurlijk is het dan leuk om tijdens de workshop mee te maken hoe Chambers een veilig klimaat schept. Hij legde allereerst de cursisten uit wat er vernieuwend was aan zijn methode. Hij gaf aan dat in de oude, schoolse situatie de leerkracht aangeeft wát je nu precies moet onthouden. In zijn optiek ben je als leerkracht echter meer als 'helpende volwassene' aanwezig. Je laat dus nooit als leerkracht merken wat je van het antwoord van je leerlingen vindt. Door af te keuren maak je de leerlingen minder spontaan. Natuurlijk allemaal waar, en wij waren bijzonder gespannen hoe de meester dit zelf zou doen. We begonnen met twee gedichten uit Ted van Lieshouts *Mijn botjes zijn bekleed met deftig vel*. De geïllustreerde gedichten werden met elkaar vergeleken. Maar toen iedereen spontaan ging reageren, werd al snel duidelijk dat Chambers het gesprek toch wel graag in eigen hand hield. En toch wel zelf zijn eigen interpretatie vertelde (en, o schande, dit nog ging motiveren met de mededeling dat hij Ted van Lieshout kende en dus zeker wist wat de dichter bedoeld had). Zo moet het volgens ons dus niet. Toen één van de deelnemers hem na afloop vertelde dat hij soms wel iets had van de ouderwetse leraar keek Chambers heel verheugd: 'Thank you!'

Goed van Chambers is dat hij uitlegt waarom 'waarom' nooit werkt. Leerlingen voelen zich door de 'waarom-vraag' aangevallen, ze moeten uitleggen, nee erger nog, zich verantwoorden over hun eigen uitspraken. Hij gebruikt liever (en verklaart daarmee meteen de titel van het boek) 'vertel eens'.

Het gesprek

Uiteindelijk komt Chambers dan, na alle theorie over delen, manieren van zeggen en veilig klasseklimaat, bij dat waar het om lijkt te gaan: het gesprek in de klas. Het begin van zo'n gesprek is gebaseerd op de zogenaamde basisvragen (wat vond je mooi, niet mooi, moeilijk en welke patronen heb je ontdekt). Aan de hand van deze basisvragen en de antwoorden daarop kan een schema op het bord worden getekend, waardoor leerlingen ook kunnen zien wat er *gezegd* is. De rol van de leerkracht moet hierbij terughoudend blijven: hij is de begeleider van het proces. Om het gesprek gaande te houden kunnen er na de basisvragen een aantal algemene vragen gesteld worden. Dit zijn vragen waarop leerlingen hun eigen persoonlijke antwoord kunnen geven. Een paar voorbeelden: toen je het boek voor het eerst zag en je nog niets gelezen had, wat dacht je toen dat het voor boek was? Of: wat ga je je vriendjes over dit boek vertellen? Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen? Was er iets in dit boek dat je zelf wel eens hebt meegemaakt?

Tenslotte kunnen de 'speciale vragen' gesteld worden. Dit zijn vragen die specifiek te maken hebben met het gelezen boek. Hierbij wordt ingegaan op de verhaalanalytische aspecten van het boek (zonder dat de termen perspectief, tijd, ruimte, etcetera gebruikt worden): wie vertelde het verhaal? Weten we dat? En hoe weten we dat? Of: waar speelt het verhaal? Tussen deze 'speciale vragen' zitten ook weer vragen waarop leerlingen persoonlijk kunnen antwoorden, maar ze moeten dan wel specifiek ingaan op de inhoud van het boek.

Al met al is dit vragenpakket veelomvattend; het neemt veel tijd in beslag. Chambers heeft het zelf over een uur, maar volgens onze ervaring is dit de tijd die nodig is voor een bespreking van de basisvragen alleen.

Kanttekeningen

De aanpak die Chambers beschrijft in *Vertel eens* en *De leesomgeving* is uitermate geschikt voor de basisschool en onderbouw van het voortgezet onderwijs, omdat daar de nadruk

ligt op tekstervaring. Onze bedoeling is om te laten zien in hoeverre de aanpak geschikt zou zijn voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw. Daar ligt de nadruk immers minder op tekstervaring en meer op tekstbestudering of een synthese tussen bestudering en ervaring. Maar toch willen we (hoewel het niet de bedoeling is om het boek te recenseren) een kort, algemeen oordeel geven over de aanpak van Chambers.

De manier waarop Chambers leerlingen tekstervaringen laat ontdekken en uitwisselen, is volgens ons zeer uitdagend, constructief en veilig voor leerlingen. Bij het gesprek komen al zoveel aspecten van het boek en de leeservaring aan de orde dat het goede aanknopingspunten biedt voor verdere 'bestudering' van de tekst.

Het boek laat zich erg gemakkelijk lezen, en dat is heel prettig. Ingewikkelde termen en theorieën worden achterwege gelaten, en daardoor is het boek heel toegankelijk voor een groot publiek. Maar tegelijkertijd is het misschien ook wel de zwakke kant van het boek. Chambers trekt soms wel erg snel en erg gemakkelijk een conclusie. Een voorbeeld daarvan is dat Chambers beweert dat je door iets uit te spreken anderen op de gedachte kunt brengen dat ze dat altijd al geweten hebben. Hij 'bewijst' dat dan door een praktijkvoorbeeld waarbij één leerling een 'goed' antwoord geeft. Als andere leerlingen daarmee instemmen, acht Chambers het bewijs voor zijn stelling geleverd (Chambers 1995b, p. 30-31). Hij gaat hierbij totaal voorbij aan het groepsproces: leerlingen weten bijvoorbeeld dat Jan altijd goede antwoorden geeft. Om niet dom te lijken stemmen ze graag en volmondig in met dat wat hij gezegd heeft.

Jammer is ook het omgekeerde: soms laat Chambers de praktijk zien, maar vertaalt dat dan weer niet terug naar de theorie. Zo staat er verspreid door het boek een aantal voorbeelden van 'vertel eens'-gesprekken. Erg leuk leesbaar, maar natuurlijk ben je als leerkracht benieuwd of en waarom dit nu een goed voorbeeld is. Chambers zegt naar aanleiding van een van deze voorbeelden:

'Ter voorbereiding op de komende hoofdstukken leent dit gesprek zich goed voor een analyse. Wat ging er goed en wat niet? Op welke manier had de leraar het gesprek nog beter kunnen sturen? Zetten

haar vragen de kinderen op het gewenste spoor? Legde zij antwoorden in hun mond?' (p. 48)

Inderdaad, denk je dan als lezer, dit zijn de vragen die bij mij zijn blijven hangen. Helaas volgt het antwoord niet en voel je je een beetje alleen gelaten: aan de ene kant de theorie, aan de andere kant de praktijk. Maar hoe rijmen die twee met elkaar?

Hoewel deze vragen onbeantwoord blijven, spreekt het grondidee van *Vertel eens* ons erg aan en lijkt het ons een goede aanpak voor tekstervaringsgericht literatuuronderwijs.

De Tweede Fase

De vraag die wij in dit artikel willen beantwoorden is in hoeverre de hierboven beschreven aanpak van Aidan Chambers aansluit bij en past binnen het literatuuronderwijs zoals dat in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs vorm kan gaan krijgen. Daartoe is het belangrijk om eerst kort in te gaan op de voorstellen van de Vakontwikkelgroep Nederlands (1995) ten aanzien van het examenprogramma Nederlandse literatuur en letterkunde. Deze voorstellen zijn ter raadpleging voorgelegd aan mensen uit het veld en zijn dus nog niet definitief.¹

Uit de doelstellingen van de Vakontwikkelgroep blijkt dat er een verschuiving plaatsvindt van tekstbestudering naar een synthese tussen tekstbestudering en tekstervaring: eigen waardering en perceptie van een literair werk staan centraal, waarbij maatschappelijke en literair-historische kennis en het literaire begrippenapparaat middelen zijn om de tekstervaring te beschrijven. De kandidaat moet niet alleen zijn eigen perceptie en waardering toe kunnen lichten, maar ook de eigen literaire belangstelling en ontwikkeling onderzoeken en die aspecten van literatuur onderscheiden die al dan niet waardevol zijn voor zijn (smaak)ontwikkeling.

Deze algemene doelstelling komt tot uiting in het schoolexamen literatuur. Zowel voor het HAVO als voor het VWO zal dit examen bestaan uit een gesprek op basis van het leesdossier. Bij het leesdossier staan de smaakontwikkeling en de synthese tussen tekstbestudering en tekstervaring centraal; het begrippenapparaat en de literatuurgeschiedenis worden gebruikt om tot een beter tekst-

inzicht te komen. Overigens mogen deze laatste twee domeinen ook apart getoetst worden. Het leesdossier zal in ieder geval bevatten:

- 1 Leesautobiografie: een beschrijving van de ontwikkeling van de lezer van het eerste bewust moment tot op heden. Volgens de vakontwikkelgroep is het een goede aanzet tot het leren reflecteren op de eigen leeservaring en het ontwikkelen van de eigen voorkeur.
- 2 Balansverslag: waarin de evaluatie van en reflectie op het eigen lees- en leerproces, de eigen smaakontwikkeling en literaire belangstelling vorm krijgen.
- 3 Verder zal het dossier diverse *verwerkingsopdrachten* bevatten. Deze verwerkingsopdrachten moeten bestaan uit drie componenten:
 - een *beschrijving van de leeservaring*, waarbij de eigen perceptie en waardering van de leerlingen centraal staan. Het is een eerste reactie op het gelezen werk.
 - *verdieping*: hiermee wordt de tekstbestuderingsoopdracht bedoeld (zoals bespreking aan de hand van vakliteratuur/recensies, karakterisering van de personages, behandeling van de literair-historische context etcetera.).
 - *evaluatie*: dit is een beoordeling van het boek en een terugblik op de opgedane leeservaring, waarbij de leerlingen aangeven in hoeverre de verdiepingsoopdracht het leesbegrip/plezier goed heeft gedaan, en waarbij ze ook aandacht besteden aan wat ze moeilijk, verwarrend of onduidelijk vonden.

Uitgangspunten voor literatuuronderwijs

Hieronder zullen we in het kort aangeven met welke aanpak, volgens ons, de smaakontwikkeling en de synthese tussen tekstervaring en tekstbestudering bereikt zouden kunnen worden. Daarbij houden we rekening met de algemene uitgangspunten van de Tweede Fase (individualisering van het leerproces: het zelfstandig en actief leren; procesgericht onderwijs zodat leerlingen strategieën krijgen aangereikt waarmee ze taken zelfstandig kunnen uitvoeren en reflecteren op hun eigen leerproces; en de nadruk op het aanleren van vaardigheden om kennis en inzicht effectief te gebruiken). De literair-historische kennis laten we voorlopig buiten beschouwing.

SMAAKONTWIKKELING De *leesautobiografie* en het *balansverslag* lijken ons goede manieren om te reflecteren op de eigen smaak. Bovendien zullen al bij de leesautobiografie allerlei verhaalanalytische aspecten (spanning, perspectief, tijd, etcetera) naar voren komen die wellicht nog niet zo benoemd worden. Deze leesautobiografie zou dan als een soort kader kunnen fungeren voor het vervolg van het literatuuronderwijs. Tijdens hun schoolcarrière moeten leerlingen regelmatig reflecteren op hun leeservaring, waarbij ze alle nieuw gelezen boeken (ook die van de moderne vreemde talen) bespreken in een balansverslag.

Veelvuldig *uitwisselen van de leeservaring* bevordert de reflectie op literatuur en de eigen smaak.

Verder kan de smaakontwikkeling van de leerlingen worden bevorderd door *procesmatig werken* met het begrippenapparaat. Hiermee bedoelen we dat leerlingen met behulp van het begrippenapparaat steeds beter uitdrukking kunnen geven aan hun eigen smaak.

Ook is het belangrijk om leerlingen *zoekmethodes* aan te leren waarmee ze leren hoe ze boeken kunnen lenen die bijvoorbeeld thematisch aan elkaar verwant zijn of uit hetzelfde tijdvak/dezelfde stroming komen.

TEKSTBESTUDERING EN -ERVARING

Ons eerste uitgangspunt is dat het literatuuronderwijs zoveel mogelijk moet *uitgaan van complete boeken*. Dit vergroot het leesplezier en sluit aan op de eindexameneisen, waarin leerlingen verwacht wordt dat ze in staat zijn om zelfstandig een complete roman te lezen. Ons inziens wordt er in de lessen nog te vaak gebruik gemaakt van verhalen, terwijl er bij het lezen van romans te weinig ondersteuning wordt geboden. Zelfstandig lezen en verwerken van romans is qua inspanning en analysevaardigheden niet te vergelijken met dat van verhalen.

Verwerken van literatuur begint (en eindigt wellicht) bij het praten erover. Alleen al het *uitwisselen van de leeservaringen* in een discussie of gesprek biedt goede aanknopingspunten voor tekstbehandeling en leidt vaak tot de essentie (voor leerlingen) van het boek.

De *primaire respons* op een tekst en de eigen beleving van leerlingen moet een belangrijke

plaats gaan innemen en uitgangspunt worden voor bestudering van de tekst. Het gaat hierbij niet alleen om het bewust maken van affectieve emoties, maar ook om gedachten en opinies. Voorts is het van belang dat leerlingen bewust worden van het subjectieve karakter van lezen en teksten (De Moor 1992, p. 43-49). Belangrijk hierbij is dat er ook echt iets wordt gedaan met de respons (in een onderwijsleergesprek, of bij een verwerkingsopdracht die aansluit op de primaire respons, of door een terugkoppeling aan het eind van het leesproces). Verder kan de leerkracht reacties uitlokken die aansluiten op smaak of het behandelde of te behandelen begrip uit het begrippenapparaat.

Het *actief en zelfstandig verwerken van de leerstof* speelt een belangrijke rol. Bij het uitwisselen van leeservaringen zal de rol van de leerkracht, die in eerste instantie alle touwtjes in handen heeft en het gesprek dirigeert, veranderen van dirigent naar begeleider. Dit kan bijvoorbeeld door regelmatig groepswork waarbij leerlingen om de beurt de verantwoordelijkheid krijgen voor een goede uitwisseling van de leeservaring. De docent begeleidt de groepsprocessen. Op deze wijze kunnen leerlingen de stof actief en zelfstandig verwerken. Leerlingen moeten steeds meer vanuit hun eigen tekstervaring durven omgaan met teksten. Het opgebouwde zelfvertrouwen vormt de basis van waaruit leerlingen de tekst bestuderen.

Tekstbehandeling begint ons inziens niet bij het lezen van de tekst, maar ervoor: de leerkracht moet zorgen voor een goede cognitieve contextuering of thematisering (Geljon 1994) door een *goede introductie van de tekst* en door *voorverwerkingsopdrachten*. De voorverwerkingsopdrachten dienen aan te sluiten bij de smaakontwikkeling en bij de te behandelen (en reeds behandelde) begrippen uit het begrippenapparaat. Zo worden leerlingen beter gemotiveerd en kan hun voorkennis geactualiseerd worden. Verder moeten er gerichte leesopdrachten worden gegeven.

De *na- en voorverwerkingsopdrachten* bij het leesdossier moeten *divers van aard* zijn. Alle facetten van het lezen en van een tekst moeten aan de orde komen: niet alleen tekstbestuderingsopdrachten (aan de hand van het literaire begrippenapparaat) moeten leiden tot een beter begrip en interpretatie van de tekst,

maar ook allerlei andere produktieve opdrachten, met betrekking tot spel en beeld, schrijven, andere kunstvormen etcetera. Ons inziens horen in het leesdossier niet alleen tekstbestuderings- maar ook tekstverwerkingsopdrachten, maar dit wordt niet genoemd in de voorstellen voor de Tweede Fase.

De leerstof moet zowel met betrekking tot de smaakontwikkeling als de omgang met het begrippenapparaat *cumulatief* zijn opgebouwd ten aanzien van: de verschillende *aspecten van het begrippenapparaat* (van concreet naar abstract; dus van personages, via ruimte, tijd, perspectief, opbouw naar motieven en thematiek) en de *moeilijkheidsgraad van de boeken* die worden behandeld (thematiek, onderwerpen, omvang, aansluiting op beleavingswereld).

Zo zou je bijvoorbeeld heel goed kunnen beginnen met *Het gouden ei* (om de spanning/inhoud) of *Het hemels gerecht*, *Voor een verloren soldaat* of *Nathan Sid* (alle om de inhoud en de personages) om via *Het rookoffer* (tijd) en *Hersenschimmen* (ruimte en perspectief) te eindigen bij *De aanslag* (thematiek en opbouw).

Tenslotte is ook *variatie in aanpak* belangrijk. Niet alleen de keuze van de soorten verwerkingsopdrachten moet variëren, maar ook de aanpak (deductief, inductief, frontaal, zelfstudie, individueel, groepswork etcetera).

We noemen deze uitgangspunten voor alle duidelijkheid. Ze zijn niet nieuw in de literatuurdidactiek (zie hiervoor onder anderen De Moor 1992 en Geljon 1994), maar het is wel interessant en opmerkelijk dat deze uitgangspunten nu voor een groot deel te vinden zijn in de nieuwe voorstellen.

Kortom, de smaakontwikkeling en de synthese tussen tekstbestudering en -ervaring kunnen volgens ons bereikt worden met de volgende aanpak en onder bovenstaande voorwaarden:

- a voorverwerkingsopdracht die aansluit bij de thematiek of het te behandelen aspect van het begrippenapparaat (of van het literair-historisch kader);
- b gericht lezen van het boek aan de hand van een of meerdere opdrachten;
- c primaire respons en individuele verwerkingsopdracht;
- d uitwisselen van de leeservaring;
- e verwerkingsopdracht ten aanzien van tekst-

ervaring en/of tekstbestudering (individueel of in een groep) en een evaluatie daarvan;
f individuele reflectie op het lees- en leerproces.

Chambers en de nieuwe voorstellen

In hoeverre kan Chambers nu een inspiratiebron zijn bij de invulling van de aanpak van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase? Laten we voorop stellen dat de aanpak van Chambers, het 'vertel eens'-gesprek, een manier is om leerlingen de tekst te laten ervaren en om hun ervaringen uit te wisselen. Hiermee is de aanpak primair een tekst-ervaringsmethode, maar de gespreksmethode is een goede basis om vanuit die tekstervaring over te stappen op tekstbestudering.

De aanpak van Chambers komt op een aantal punten overeen met de uitgangspunten voor het literatuuronderwijs (de verwijzingen tussen haakjes hebben betrekking op deze uitgangspunten in de vorige paragraaf).

De eerste overeenkomst is de centrale plaats die de *eigen beleving van leerlingen* inneemt in de aanpak van Chambers. In *Vertel eens* stelt hij nadrukkelijk de eigen belevingswereld, perceptie en waardering van de leerlingen centraal. Hij reikt hiervoor niet alleen een aanpak aan, maar beschrijft tevens hoe (natuurlijk in een ideale situatie) de leerkracht zou moeten reageren op de respons van de leerlingen. De antwoorden die leerlingen geven op de basisvragen en algemene vragen zijn gebaseerd op hun eigen oordeel en zijn niet goed of fout. Er wordt niet gerefereerd aan de bedoeling, centraal staat de waarde van het boek voor de leerlingen (zie uitgangspunt B5).

De manier waarop leerlingen ervaringen uitwisselen hebben wij in onze klassen als inspirerend ervaren. De leerlingen zijn actief met de stof bezig en ze leren om elkaar te helpen. Het (leren) praten over gelezen boeken bevordert het inzicht van leerlingen in literatuur (zie uitgangspunten B2, B3 en A2).

In de Tweede Fase wordt zoveel mogelijk getracht leerlingen zelfstandig te leren omgaan met leerstof in het algemeen. Ons inziens is het daarvoor erg belangrijk om zelfstandig te leren denken, en dat is nu juist wat Chambers ook nastreeft. Leerlingen bepalen met hun antwoorden zelf de inhoud en het verloop van het gesprek.

De leesautobiografie zoals Chambers die in *De leesomgeving* beschrijft, vormt een helder uitgangspunt voor het leesdossier (zie A1).

In de *Vertel eens*-aanpak worden verder complete boeken besproken (zie B1).

Tegenover de positieve aspecten van Chambers' aanpak staat ook een aantal minpunten.

De methode *Vertel eens* slaagt er niet in om vanuit de ervaring door te gaan naar de evaluatie en de verdieping. Leerlingen bespreken een boek, en daar blijft het vooralsnog bij. Wel geeft Chambers aan dat in een volgende boekbespreking aspecten uit de vorige behandeld kunnen worden, maar deze herhaling van de leerstof wordt niet expliciet gemaakt. Leerlingen gebruiken hun ervaringen niet optimaal (zie B4).

De aanpak voor het fictie-onderwijs op de basisschool verschilt van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. Hierdoor heeft *Vertel eens* voor gebruik in de Tweede Fase het bezwaar dat de onderdelen van de verhaal-analyse stapelend worden gepresenteerd: in principe komen in het klassikale gesprek alle onderdelen van de verhaalanalyse aan bod, maar een gerichte verdieping mist. De procesgerichte aanpak, aan de hand waarvan leerlingen zelfstandig een thema of de personages van een roman zouden kunnen beschrijven, ontbreekt (zie B7).

De invulling die Chambers geeft aan het begrip 'helpende volwassene' staat haaks op een aanpak waarin leerlingen zelfstandig leren omgaan met literatuur omdat de volwassene bij Chambers *sturend* in plaats van begeleidend optreedt. Een sturende volwassene onthoudt zich weliswaar van normerende uitspraken waardoor leerlingen wel hun eigen smaak kunnen ontwikkelen, maar tegelijkertijd staat hij het proces van zelfstandig leren in de weg. Ook hier geldt weer dat *Vertel eens* een procesgerichte aanpak mist (zie B3).

Vertel eens bestaat verder voor het grootste gedeelte uit gesprekken. Er valt weinig variatie in de aanpak te ontdekken, zeker voor het op verschillende manieren ervaren van een tekst schiet de aanpak wat te kort. Chambers doet wel een aantal suggesties aan het einde van het boek, maar een structurele variatie ontbreekt (zie B8).

Chambers concreet

Wat kunnen wij als docenten Nederlands in de Tweede Fase nu concreet met deze ideeën van Chambers? De basisvragen, en dan vooral de moeilijkheden en patronen, vormen tijdens onze lessen een uitstekend uitgangspunt voor de bespreking van een literaire tekst. Die bespreking kan ons inziens dan zowel klassikaal als groepsgewijs gevoerd worden.

Afhankelijk van de mate waarin leerlingen in staat zijn zelfstandig te werken, zien wij voor een directe toepassing van de theorie uit *Vertel eens* de volgende mogelijkheden:

Een klassikale bespreking waarbij leerlingen door middel van de algemene en specifieke vragen een beter begrip wordt bijgebracht. De docent treedt hier erg sturend op en kan het gesprek in een bepaalde richting leiden (bijvoorbeeld op de verhaalanalytische aspecten, maar ook op de moeilijkheden). Gezien de tijd die het gesprek in totaal in beslag neemt is het aan te raden de antwoorden op de basisvragen op een groot vel papier te schrijven, zodat ze in een volgende les ook weer gebruikt kunnen worden.

Wanneer de leerlingen bekend zijn met de methode en met het begrippenapparaat kan de aandacht verlegd worden naar de onderdelen 'moeilijkheden' en 'patronen'. Leerlingen proberen een oplossing te vinden voor de moeilijkheden die ze tegen zijn gekomen. Ze maken per groepje een verslag van deze bespreking. Nu zijn er meerdere mogelijkheden: als alle leerlingen hetzelfde boek hebben gelezen kunnen de overgebleven moeilijkheden aan de klas worden voorgelegd, waarbij leerlingen zelf een strategie aangeven en ontwikkelen om het probleem op te lossen.

Als elke groep een ander boek leest, kunnen de verslagen worden ingeleverd bij de docent (uiteraard nadat het groepje mogelijke leesstrategieën heeft geformuleerd). Deze formuleert voor elke groep concrete opdrachten die aansluiten bij hun verslag. Ook in dit geval kunnen leerlingen hun problemen voorleggen in een mondelinge presentatie voor de klas. Naar aanleiding van deze bespreking kunnen ze dan zelfstandig verder werken aan hun verslag.

Naarmate de docent een minder sturende en meer begeleidende rol krijgt in het leerproces, kunnen leerlingen, die vertrouwd zijn met

deze manier van literatuurbenadering, de basisvragen meer zelfstandig gebruiken.

Ook kan een oudere leerling de taak van de docent als helpende volwassene overnemen. Deze leerling kan, bijvoorbeeld als invulling van een keuze-uur, optreden als begeleider. Natuurlijk moet de begeleider wel vertrouwd zijn met de aanpak van Chambers en vindt regelmatig overleg plaats tussen de docent en de begeleider.

Een praktijkvoorbeeld

Tenslotte willen we een concreet voorbeeld geven van het literatuuronderwijs dat is gebaseerd op de geformuleerde uitgangspunten. Deze lessen over *Het gouden ei* van Tim Krabbé zijn het startpunt van het literatuuronderwijs in de vierde klas. In deze eerste lessen ligt de nadruk natuurlijk voor een groot gedeelte op de eigen ervaringen en impressies van het boek. Verder moeten de leerlingen groepsgewijs hun ervaringen delen. In latere lessen zullen meer verhaalanalytische elementen centraal komen te staan.

De keuze viel op *Het gouden ei* vanwege het spanningselement, hoewel het boek misschien al te populair is. In onze uitgangspunten formuleerden we al dat spanning en inhoud goede 'trekkers' zijn voor leerlingen die voor het eerst kennis maken met literatuur. De doelen die we bij deze lessen hebben geformuleerd zijn gebaseerd op leeservaring en de uitwisseling daarvan. We beginnen en eindigen met een individuele verwerkingsopdracht, omdat hieruit de individuele ontwikkeling van leerlingen is af te lezen. De algemene vragen, zoals Chambers die heeft geformuleerd, zijn individueel van aard en goed geschikt om een primaire respons uit te lokken en als eerste individuele verwerkingsopdracht. De opdrachten die de leerlingen maken zijn bestemd voor het leesdossier.

In de lessen is tijd ingeruimd voor het lezen van het boek. Dit heeft als voornaamste doel de leerlingen te laten wennen aan het fenomeen 'lezen' in de klas. Leerlingen moeten de gelegenheid hebben om in het klaslokaal te lezen, net zoals er in het lokaal ook gewerkt kan worden aan tekstverklaring. Het lezen zal zodoende een duidelijkere plaats krijgen binnen het vak Nederlands.

We hebben de lessen gemaakt voor een 90-minutenrooster.

DOELEN

- 1 Leerlingen leren omgaan met literatuur door het te beleven, maar ook door erover na te denken.
- 2 Leerlingen verbinden de thema's 'spanning' en 'geheim' aan hun eigen beleving en aan de gebeurtenissen en de sfeer in *Het gouden ei*.
- 3 Leerlingen ontwikkelen hun eigen oordeel en proberen dit zo helder mogelijk te formuleren.
- 4 Leerlingen ontdekken door het uitwisselen van ervaringen dat ze elkaar kunnen helpen, en van elkaar kunnen leren.
- 5 Leerlingen wennen aan het fenomeen 'lezen' in de klas.

LES 1: VOORVERWERKINGSOPDRACHT

- 1 Voorverwerkingsopdracht: de leerkracht laat de leerlingen een stukje 'raadselachtige' muziek horen (bijvoorbeeld van de tv-serie *Twin Peaks*) en vraagt de leerlingen welke sfeer deze muziek bij ze oproept. De leerlingen schrijven hun antwoorden voor zichzelf op.
- 2 Reflectie en uitwisselen van ervaringen: in een klasgesprek worden de antwoorden besproken. De leerkracht vraagt daarbij waarmee leerlingen de muziek hebben geassocieerd.
- 3 Gericht verwerkingsopdracht: de leerlingen moeten individueel in een half uur een raadselachtig of geheimzinnig gedicht of verhaal schrijven. Deze opdracht is bestemd voor het leesdossier.
- 4 Nader onderzoeken van het thema en variatie in de opdrachten: een aantal van de opdrachten wordt voorgelezen en aan de klas wordt gevraagd welke het meest geheimzinnig is en waarom. Belangrijk is hierbij dat leerlingen proberen zo helder en duidelijk mogelijk uit te leggen waarom zij dit vinden. De leerkracht kan dan samen met de leerlingen nagaan wanneer en waarom iets spannend of geheimzinnig is (een bekende film kan daarbij heel goed als uitgangspunt genomen worden).
- 5 Gericht lezen: *Het gouden ei* wordt uitgedeeld. De rest van het uur wordt besteed aan het lezen en de leerlingen moeten het boek uitgelezen hebben vóór de volgende les. De leerlingen moeten bij het lezen letten op het spannings-element: waarom is het boek spannend?

LES 2: BESPREKING

- 1 Primaire respons en individuele verwerkingsopdracht: de leerkracht komt even terug op de vorige les en geeft de leerlingen dan meteen een individuele verwerkingsopdracht: schrijf in een paar woorden op wat je vond van het boek, welk gedeelte van het boek je zou voorlezen aan je vriend of vriendin; leg ook uit waarom.
- 2 Beantwoorden van de basisvragen en het uitwisselen van ervaringen: nadat leerlingen aan de hand van deze opdracht (ook bestemd voor het leesdossier) hebben nagedacht over hun oordeel over het boek worden ze ingedeeld in groepen. In deze groepen gaan ze de basisvragen van Chambers bespreken. De leerkracht heeft de kolommen ook op het bord gezet: mooi/niet mooi/moeilijk/patronen. De leerkracht geeft enkele extra aanwijzingen voor het invullen van de kolom 'patronen': kijk eerst wat er in de andere kolommen is ingevuld. Hebben deze zaken met elkaar te maken? Of heb je misschien nog andere dingen gelezen die vaker terugkomen? Verder worden er voorbeelden van patronen gegeven uit het dagelijkse leven.
- 3 Ervaringen in een groter verband bespreken met de 'helpende volwassene': als de groepen klaar zijn worden de opdrachten klassikaal besproken. Uitgangspunt hierbij is dat ten eerste aan de orde komt wat leerlingen wel of niet mooi hebben gevonden, maar dat het gesprek daar niet op moet blijven steken. Het gesprek moet flexibel verlopen van 'mooi' of 'niet mooi' naar bijvoorbeeld 'moeilijk' ('dat vond ik niet zo mooi want dat begreep ik niet'). De leerkracht vult de kolommen op het bord in.
- 4 Verwerken van de uitwisseling en reflecteren op het leerproces: na het bespreken gaan de groepen bij elkaar zitten en maken gezamenlijk een verslag van de bespreking. De vragen die daarbij centraal staan zijn: wat hebben jullie als groep geleerd na de klassikale bespreking? Zijn er moeilijkheden opgelost of zijn er nieuwe vragen bijgekomen?
- 5 Verwerkingsopdracht/evaluatie: tenslotte ronden de leerlingen de bespreking van *Het gouden ei* af met een individuele opdracht: welk personage uit *Het gouden ei* maakt het plot het meest spannend en intrigerend? Leg uit waarom zij of hij nu juist zorg voor de spanning en gebruik daarbij de informatie uit de vorige les.
- 6 Huiswerk voor de leerlingen: alle opdrachten verwerken in het leesdossier met daarbij, als

geheugensteun, een korte inhoudsweergave van het verhaal.

Blijven experimenteren

Wij zien in elk geval wel een aantal mogelijkheden om de ideeën van Chambers om te zetten in literatuurlessen voor de Tweede Fase. Uit onze, natuurlijk nog maar geringe, ervaringen in de klas blijkt dat leerlingen enthousiast reageren op het gesprek naar aanleiding van de vier basisvragen. Opvallend is dan ook dat leerlingen die normaal gesproken moeite hadden om te participeren in gesprekken over literatuur nu wel hun eigen (vaak verrassende) inbreng hebben. De stap naar tekstbestudering is daarna makkelijker te maken omdat die direct te koppelen is aan de zojuist besproken indrukken van de leerlingen. Wij hebben met behulp van de aanpak van Chambers de verfilming van *Mariken van Nieumeghen* besproken. Daaruit kwam naar voren dat leerlingen de houding van Mariken halverwege het verhaal (wanneer ze Moenen blindelings volgt) 'niet mooi' vonden, terwijl ze haar aan het einde van de film 'mooier' vinden. Aan een dergelijke observatie kan een gesprek worden vastgeknoopt over de ontwikkeling van een personage.

Ons probleem is wel dat het allemaal in theorie kan, maar dat dit voor een groot deel ook afhankelijk is van de inhoud van het gesprek. Het voordeel van een 'open' gesprek is dat leerlingen vanuit zichzelf kunnen reageren, maar daar staat tegenover dat je als docent wel afhankelijk bent van datgene wat in het gesprek naar voren komt. In hoeverre moet je als docent dan een weinig inhoudelijk gesprek gaan sturen? Of grijp je dan teveel in in het inductieve leerproces? Op dergelijke vragen hebben wij vooralsnog geen antwoord. Maar we zijn na onze ervaringen wel zo enthousiast dat we blijven experimenteren met Chambers.

Literatuur

Chambers, A., *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam, Em. Querido's Uitgeverij B.V., 1995a.

Chambers, A., *Vertel eens. Kinderen, lezen en pra-*

ten. Amsterdam, Em. Querido's Uitgeverij B.V., 1995b.

Geljon, C., *Literatuur en leerling: een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, Couthino, 1994.

Moor, W. de, 'Een misverstand omtrent tekstvervaringsmethoden. Een overweging naar aanleiding van Het CVEN-rapport' in: *Tsjip. Tijdschrift voor literaire vorming* 2. 1992, p. 43-49.

Vakontwikkelgroep Nederlands, 'Examenprogramma HAVO en VWO Nederlands. Eerste concept' in: *Moer. Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*, 1995-4 (p. 190-200) en 1995-5 (p. 251-254).