

# JIJ LEEST NIET MAAR ZIJ EN WAT DOEN WE ERAAN?

Lezen en laten lezen in de eerste klas van het VWO

Paul Kuyer

Paul Dijkstra

Wim Pieters

## 1. Brugklassers lezen

Wanneer zij de nieuwe school binnentreden zijn zij lezers, met zeer bepaalde voorkeuren en aversies. Wie in augustus de beginsituatie peilt, merkt dat hij met een heterogeen gezelschap moet werken aan het realiseren van de taak die het leerplan hem oplegt. Tot die taak hoort o.m. 'het lezen en bespreken van goede lectuur'. Dit wordt als volgt nader uitgewerkt: 'Reeds in het eerste leerjaar horen de leerlingen kennis te maken met literatuur door het lezen, voordragen en bespreken van voor hen geschikt werk, zowel proza als poëzie. Daarnaast is het belangrijk, dat de leerlingen gebracht worden tot het zelfstandig lezen van goede jeugdlectuur. Een eerste vereiste hiervoor is een goed functionerende schoolbibliotheek.'

Het leerplan verstrekt dus tweërlei aanwijzingen: in de eerste plaats wordt een kwalitatieve norm gesteld aan wat behandeld moet worden (literatuur, voor hen geschikt werk, goede jeugdlectuur); in de tweede plaats wordt gesuggereerd hoe de kennismaking moet verlopen (lezen, voordragen, bespreken). Er wordt steeds in de meervoudsvorm gesproken (de leerlingen, hen, de leerlingen), maar juist het feit dat het gezelschap leerlingen zo heterogeen is, maakt de opdracht veel gecompliceerder dan de formulering doet vermoeden. Wanneer we ons bezig gaan houden met de vraag: 'Hoe realiseren we onze opdracht het best', dan moeten we drie dingen weten:

- a. wat voor lezers hebben we voor ons;
- b. wat is voor elke leerling afzonderlijk goede en op zijn niveau staande jeugdlectuur;
- c. hoe kunnen we het lezen verder stimuleren en de leerlingen verder helpen bij hun ontwikkeling als lezer.

## 2. Wat voor lezers hebben we voor ons

Aan het lezen kunnen technische, kwalitatieve en kwantitatieve eisen worden gesteld, dus moeten we drie beginsituaties peilen. De leesteknische capaciteiten (enz!) kunnen we beoordelen d.m.v. de traditionele leesbeurt. Het klassikaal lezen van verhaaltjes uit het leesboek kan ook inzicht verschaffen in de kwaliteit van het lezen (smaakniveau) bij de individuele leerlingen. Vaak wordt er bij het begin van de leesles al op aangedrongen een bepaald verhaal wel/niet te lezen. De opmerkingen na het lezen ('Bèèh', 'Wat een saai verhaal', 'Spannend meneer') leveren voorts de mogelijkheid, tot een gesprek te komen over wat iedereen nu eigenlijk 'mooi', 'spannend', 'fijn' enz. vindt. (Zie ook 4. Om te weten te komen welke plaats het lezen in het leven van de leerling

inneemt (kwantitatief), kunnen we hem aan het begin van het jaar vragen een kaart in te vullen. Hierop moet worden vermeld:

- a. hoeveel tijd ongeveer aan lezen besteed wordt (enigszins uitgesplitst in tijd voor de krant, tijd voor tijdschriften - Pep, Donald Duck, Panorama - en tijd voor boeken);
- b. hoeveel boeken er per week/maand gelezen worden en waar die boeken vandaan komen (eigen bezit, bibliotheek, andere bronnen);
- c. de titels van een aantal in de afgelopen tijd gelezen werken (als het kan moet achter de titel een korte waardering komen: 'geweldig', 'mooi', 'gaat wel', 'gaat net niet', 'niet om door te komen').

Als we op deze drie manieren de beginsituatie hebben gepeild, kunnen we zinvol werken.

### 3. Wat is voor elke leerling afzonderlijk goede en op zijn niveau staande jeugdlektuur

Wat voor een bepaalde leerling op een gegeven moment goede lectuur is, kan door geen leraar worden bepaald. Leraren die proberen met zachte dwang leerlingen tot huns inziens goede lectuur te brengen, doen meer kwaad dan goed. Zij zullen hun doel niet bereiken, al kan het zijn dat zij menen een enkel succesje te hebben geboekt. Dit zijn echter schijnsuccessen; het enige wat zij in feite hebben gedaan, is een bepaalde ontwikkeling in smaak/literaire voorkeur versnellen. Een ontwikkeling die zich zonder hun inmenging toch wel zou hebben voltrokken. Bij een aantal leerlingen echter zullen zij mogelijke ontwikkelingen sterk afremmen of onmogelijk maken. (Zie hiervoor: Paul Kuyser: Literatuuronderwijs. In: Materialistische literatuurkritiek. Uitgave van het Instituut voor algemene literatuurwetenschap te Utrecht, februari 1970.)

De leraar die een leerling naar een niveau tracht te forceren waar het kind nog niet aan toe is, maakt meer kapot dan hij verbetert. '(...) taste is a matter of normal growth (...)' merkt Mearns op en hij geeft in zes stellingen de weg aan, die gevolgd moet worden om de leerlingen zich tot goede lezers te laten ontwikkelen. (Zie: H. Mearns: Creative power. The education of Youth in the Creative Arts, New York - 1958 2, Dover Publications Inc.)

A. Wees nooit dogmatisch en doe nooit superieur. Iemand heeft recht op zijn eigen smaak, hoe laag het niveau (voor jouw gevoel) ook moge zijn.

B. Wanneer iemand op een bepaald smaakniveau verzadigd is, zal hij vanzelf naar het volgende gaan. (M.a.w.: Iemand op een niveau plaatsen dat het zijne niet is, kan nooit goed zijn. De betreffende figuur zal in het lezen geen of weinig voldoening vinden en het als iets vervelends gaan ervaren. Het klassikaal lezen, voordragen en bespreken van 'goede' lectuur zal, gezien de heterogeniteit van de groep, op een aantal leerlingen eenzelfde werking uitoefenen. Hiermee wil niet gezegd zijn, dat deze werkvormen dienen te verdwijnen, maar ze moeten, met mate, naast een aantal andere werkvormen worden gehanteerd.)

C. De iets betere werken moeten bij de hand zijn op het juiste moment. Een

goede bibliothecaris kan het groeiproces aanmerkelijk versnellen.

D. De iets betere werken hoeven dit in de ogen van volwassenen nog niet te zijn. 'A study in children's tastes will someday show us an inclined plane through many stages of inferior material up to that high literary standard over which teachers have customarily grown so frigidly ecstatic.'

E. Het lezen moet als iets zeer aanlokkelijks worden voorgesteld, en wel liefst door kinderen zelf. Wanneer een kind ergens enthousiast over is, is dat voor zijn leeftijdsgenoten veel overtuigender dan wanneer volwassenen hun enthousiasme uitdragen.

F. Elke opvoeder moet eerlijkheid betrachten, vooral op het gebied van zijn literaire voorkeur. Het heeft geen zin je in dit opzicht beter voor te doen dan je bent.

Het antwoord op de beginvraag van deze paragraaf moet dus luiden: 'Dat weten we niet. De klas herbergt kinderen van verschillende smaakniveaus. Zij hebben recht op hun niveau of omgekeerd, geen leraar (of leesboek) mag bepalen wat voor al die individuen nu wel het juiste niveau is. Probeert een leraar dit toch, dan zal hij bij een aantal leerlingen een resultaat bereiken, dat tegengesteld is aan het door hem (of het leerplan) beoogde. Willen we dit vermijden, dan moeten we naar werkwijzen zoeken die de leerlingen in staat stellen zichzelf en elkaar op te voeden (of: zich geleidelijk en in hun eigen tempo van niveau tot niveau te ontwikkelen).

#### 4. Hoe kunnen we het lezen verder stimuleren en de leerlingen helpen bij hun ontwikkeling als lezer

Het klassikaal lezen van verhaaltjes is belangrijk. Het geeft de leraar inzicht in de leestechische capaciteiten van zijn leerlingen en n.a.v. het gelezene kan een discussie op gang komen waaruit veel te leren valt over ieders smaak. Met verhalen die door een grote groep kinderen 'mooi' gevonden worden, kan op prettige en zinvolle wijze doorgewerkt worden. (Voor de leraar prettig, omdat de leerlingen er hopelijk door leren zien dat je met iets, dat je gelezen hebt, meer kunt doen dan aanvankelijk leek en dat lezen dus niet zo'n 'duffe' bezigheid hoeft te zijn.)

Een mogelijkheid is, de kinderen de 'mooie' verhalen te laten dramatiseren. De klas kan in groepjes worden verdeeld, die elk een andere wijze van dramatiseren hebben:

- a. korte speelscènes, aaneengepraat door een verteller;
- b. vanuit een veel later tijdstip dan het gebeurde zich in het leven van de held heeft afgespeeld (de held fungeert hier als acteur en verteller en zijn groepsgenoten zijn beurtelings toehoorder en medespeler);
- c. een toneelstuk zonder verteller (waarbij dus de personen en de gebeurtenissen zichzelf moeten karakteriseren);
- d. op de wijze van een stomme film met explicateur (een groep leerlingen voert de handeling op zonder te spreken, een leerling krijgt de taak een verslag te spreken);

- e. op de wijze van de aftikdans (De leerlingen bespreken samen hoe het verhaal gedramatiseerd wordt. Een aantal leerlingen krijgt de 'eerste beurt', maar zij mogen hun rol, na enige tijd spelen, aan een van hun klasgenoten doorgeven.);
- f. de hoorspelvorm (hoorspel op de band opnemen en de kinderen met muziek laten werken).

Behalve de dramatische verwerking kan ook een schriftelijke verwerking worden gekozen. Een mogelijke opdracht is een speciaal nummer van een krant aan het verhaal te wijden, met rubrieken als een zo objectief mogelijke weergave van de gebeurtenissen, een hoofdredactioneel commentaar daarop, interviews met belangrijke figuren, een dameshoekje waarin de vrouwen uit het verhaal aan de lezeressen worden voorgesteld, een kinderhoekje waarin de kleuters e.e.a. op voor hen begrijpelijke wijze voorgeschoteld krijgen enz. Het verhaal hoeft echter geen hoofdschotel van de krant te worden. Berichten over de gebeurtenissen, interviews enz. kunnen worden gepresenteerd tussen allerlei ander nieuws.

Wanneer de leerlingen niet erg enthousiast op een verhaal reageren, kan een gesprek ontstaan, dat een andere werkwijze introduceert, n.a.v. de vraag waarom ze het verhaal niet goed vinden en wat ze dan wel kunnen waarderen. De eerste pogingen om duidelijk te maken waarom een bepaald verhaal niet gewaardeerd wordt, zullen over het algemeen vrij moeizaam zijn. Het blijkt dat wat voor sommige kinderen negatief is, voor anderen juist positief is, dat het moeilijk is aan anderen duidelijk te maken wat iemand nu eigenlijk 'mooi', 'leuk', 'spannend', 'ontroerend' enz. vindt en dat deze termen betrekkelijk synoniem zijn. De leraar kan dan de moeilijkheid oplossen door de leerlingen te vragen e.e.a. te verduidelijken aan de hand van een boek dat zij zelf erg 'mooi' vinden. Er zijn verschillende mogelijkheden om met de boeken, die de kinderen behandelen, verder te werken.

A. Boekbespreking. Uit de afspraak met de klas resulteert een aantal boekbesprekingen (b.v. twee per week, aan het begin van een les). Wie de beurt heeft hoeft niets anders te doen dan het verhaal zo goed mogelijk na te vertellen en een korte, erg 'mooie' passage hardop te lezen. Hierop hoeft geen discussie te volgen, tenzij enkele leerlingen daaraan behoefte hebben. Bij het begin wordt de afspraak gemaakt, dat een klasgenoot die door de bespreking enthousiast is geraakt, het boek (als dat kan, bibliotheekboeken) mag lenen. Op deze wijze leren de leerlingen vaak boeken kennen die op of bij hun niveau liggen en waar ze anders niet mee in aanraking zouden zijn gekomen.

B. Dramatiseren. Wanneer een leerling de inhoud van het verhaal heeft weergegeven en zo goed mogelijk zijn eigen mening over de held heeft vermeld, kan de klas in groepjes worden verdeeld, die de opdracht krijgen het verhaal te dramatiseren, geheel of gedeeltelijk. De leerling die het boek heeft gelezen wordt aangesteld als beoordelaar van de spelprestaties. Hij moet beoordelen welke groep/figuur het best het verhaal en de held gestalte hebben gegeven. Het is ook mogelijk, de lezer zelf de rol van zijn held te laten spelen. De klas

beoordeelt of hij erin geslaagd is een held ten tonele te voeren die lijkt op de door hem in de spreekbeurt geschetste. De klas kan ook in groepjes worden verdeeld, die elk met een ander boek bezig zijn, o.l.v. de lezer.

C. De persconferentie. De lezer/held geeft een zeer summier overzicht van wat hem is overkomen ('Ik kom net terug uit Afrika waar ik zeer bloedstollende avonturen heb meegemaakt. '), de klas stelt hem vragen ('Kunt u in het kort zeggen wat er precies is gebeurd?', 'Hoe voelde u zich toen u in de kookpot gestopt werd?', 'Hoe is uw tegenstander uw schuilplaats op het spoor gekomen?'). Het interview kan op de band worden opgenomen, er kan een krant van worden gemaakt, een kort bericht, een tv-verslag enz.

Tot nu toe is alleen gesproken over de vraag wat we met een boek/verhaal kunnen doen in de hoop het inlevingsvermogen en dus het leesplezier te vergroten. Een minstens even belangrijke vraag moet nog worden besproken: 'Wat moeten we doen om de kinderen zich tot goede lezers te laten ontwikkelen, zonder dat we hen daarbij naar een niveau forceren, dat het hunne nog niet is'. (Anders gezegd: Hoe buiten we de ontwikkeling in het individu zelf uit of hoe sluiten we daarbij aan.)

A. Oriëntatielessen. Een antwoord op de vraag vloeit voort uit stelling 2, 3 en 5 van Mearns. Een gedeelte van de voor het lezen bestemde uren kan worden gebruikt voor oriëntatie in de schoolbibliotheek. De leerlingen moeten zich dan volledig vrij kunnen oriënteren op wat er is, in handen nemen wat aardig lijkt, het boek na enige tijd weer wegleggen, het ter plaatse lezen, of het mee naar huis nemen. Het werken op deze wijze vooronderstelt natuurlijk de aanwezigheid van een goede schoolbibliotheek, het leerplan wijst daar trouwens ook op. Gelukkig hebben de Nederlandse scholen noch over de financiële middelen, noch over de accommodatie voor hun bibliotheek te klagen. Trouwens, welke school bezit nog geen goede bibliothecaris die het groeiproces aanmerkelijk kan versnellen? Mocht echter in een enkel geval niet aan deze voorwaarden zijn voldaan, dan is het altijd mogelijk op bescheiden wijze op deze manier te werken.

De voordelen van deze manier van werken zullen duidelijk zijn. In de eerste plaats heeft de leraar veel mogelijkheden om met leerlingen over boeken te praten. Hij leert hierdoor hun belangstelling en hun niveau beter kennen. In de tweede plaats schuilt er een belangrijk opvoedend element in de enthousiaste reacties van de leerlingen zelf als ze iets hebben ontdekt dat ze fijn vinden.

B. 'De Klassebibliotheek'. De leraar kan ook gebruik maken van de boeken van de leerlingen zelf en die uit zijn eigen bibliotheek. Er kan met de klas worden afgesproken, dat iedereen drie 'mooie' boeken uit zijn eigen collectie meeneemt. Deze worden dan op een aparte plank in het lokaal gezet en kinderen die met een bepaalde taak klaar zijn, mogen de rest van het uur gaan lezen. Met de klas moet worden afgesproken, dat iedereen zo voorzichtig mogelijk is met andermans boeken. De boeken mogen alleen in uitzonderingsgevalen en met toestemming van de eigenaar mee naar huis genomen worden.

Het voordeel van deze werkwijze is, dat er een kleine collectie ontstaat van boeken van verschillende niveaus, die toch dicht bij elkaar liggen. De overstap naar een iets hoger niveau wordt hierdoor ongemerkt gedaan.

Aan het eind van de tweede klas, als een aantal leerlingen al schuchter naar literatuur beginnen te grijpen, kan de leraar wat 'betere' werken aan de klasbibliotheek toevoegen (Den Doolaard, een enkele Gijsen, Georges Hebbelinck - wordt door vrijwel alle leerlingen zeer gewaardeerd -, een enkele Ruyslinck enz. ).

Door de vrije oriëntatielessen en de instelling van een 'klassebibliotheek' komen de leerlingen vanzelf tot de ontdekking dat lezen best fijn kan zijn - voor zover ze dit nog niet weten -, als je maar de goede boeken weet te vinden. En wat fijn is, bepalen zij zelf, zonder enige dwang van hogerhand. Daarbij komt dat besprekingen in de klas/in groepsverband door de leerlingen zelf van het op dat moment gewaardeerde, belangrijk kan bijdragen tot de ontwikkeling van de kritische zin en de eigen smaak. Omdat de leerlingen zelf vanuit verschillende, maar toch dicht bij elkaar gelegen niveaus praten en lezen, voeden zij zichzelf en elkaar op, zeker wat betreft de kwaliteit van de door hen gelezen werken, hopelijk ook wat betreft de kwantiteit.

## VERSLAG LITERATURE SEMINAR

Drs. B. Wildeboer

### Inleiding

Onder de auspiciën van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) en onder leiding van professor Benjamin S. Bloom van de universiteit van Chicago werd van 5 juli tot 14 augustus 1971 een 'International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation' gehouden te Gränna in Zweden.

Het Seminar duurde in totaal zes weken. Ongeveer een derde deel van de tijd werd besteed aan courses, een derde deel aan seminars en een derde deel aan individuele studie, teambesprekingen, consultaties van stafleden en het opstellen van papers. De courses, die door alle deelnemers werden gevolgd, hadden tot doel een gemeenschappelijke taal voor systematische leerplanontwikkeling, inzichten en vaardigheden in bepaalde aspecten van de leerplanontwikkeling en leerplanevaluatie te ontwikkelen en ze hadden tot doel inzicht te geven in de wijzen waarop experts en panels van experts kunnen worden ingeschakeld tijdens de verschillende fasen van de leerplanontwikkeling.

De seminars, die door de deelnemers met dezelfde specialisatie werden gevolgd, hadden tot doel inzichten en vaardigheden te ontwikkelen in het speciale gebied of aspect van de leerplanontwikkeling en verbanden te leggen tussen de algemene problematiek tijdens de courses aan de orde gesteld.