

Gerard Bohncke,  
Joke Olie  
&  
Haije Stobbe

## uit de praktijk

### GELETTERD WEERBERICHT

---

*Gerard, Joke en Haije vormen samen met zeven anderen de sectie Nederlands aan de scholengemeenschap Snellius te Amstelveen. De groep probeert binnen tamelijk traditionele kaders veranderingen aan te brengen in het eigen onderwijs. Zo hebben ze een aantal jaren geleden van drie lokalen één groot laten maken. Daarin geven ze aan diverse groepen/klassen tegelijkertijd les. Deze ruimte noemen ze de taaltuin. Dat lesgeven in zo'n ruimte een aantal veranderingen met zich meebrengt, laat zich makkelijk raden. Over wat er dan zoal kan gebeuren, is enkele keren in Moer bericht (1977: 1 en 1977: 3). Hoe pakken ze nu het leesonderwijs aan?*

---

Dit artikel, dat uit drie delen bestaat, gaat over leesprogramma's in de huidige eindexamenklassen. Het eerste deel beschrijft een historische ontwikkeling en sluit aan bij ervaringen in havo-5. Het tweede gedeelte gaat voornamelijk over problemen van onze aanpak en noemt verder de auteurs die door atheneum-6-leerlingen zijn gelezen. In het laatste gedeelte wordt een programma rond boeken dat in mavo-4 plaatsvond, beschreven.

Het zal de lezer zeker opvallen dat de diverse onderdelen nog al eens uit elkaar lopen. We hebben dat eerder aangescherpt dan weggewerkt; een verklaring daarvoor kan men afleiden uit een passage in het tweede deel van deze bijdrage. Ieder gedeelte dient men te zien als een individuele expressie van een collectieve emotie.

#### Ruimende en krimpende winden (Haije Stobbe)

'Jammer dat Monique er niet is', zeggen Romy en Louise, 'we hadden zo graag met haar gepraat over haar boeken. Ze zei eerst dat ze helemaal niet las en het afschuwelijk vond om te lezen en nu vertelde ze kort geleden tijdens Frans aan enkele mensen heel enthousiast over de boeken die ze had gelezen voor Nederlands.'

Met Monique, Romy en Louise heb ik een afspraak voor een zogeheten 'leesgesprek'. Met al m'n leerlingen van 5-havo houd ik twee maal zo'n gesprek, altijd in een groep van drie of vier personen. Deze groepen stellen ze overigens zelf samen. Beide gesprekken duren ongeveer een uur. Ons schoolonderzoek bestaat uit drie onderdelen: het eerste en het laatste is het aanleggen in groepjes van een documentatiemap (september-december en eind januari tot de paasvakantie).

Het middelste deel gaat over boeken en bestaat uit de volgende onderdelen: een gesprek, een opdracht plus uitwerking, een tweede gesprek. De eerste keer dat we praten, is het oktober of november, de tweede keer januari.

De beide mappen (en het werk daaraan) en het programma met boeken leveren ieder een cijfer op. De drie cijfers tellen even zwaar.

Monique komt toch nog opdagen, een roosterwijziging was niet tijdig genoeg tot haar doorgedrongen. Ze pakt ogenblikkelijk uit: niet alleen legt ze twee dikke pillen van boeken op tafel maar ze gaat ook nog uitgebreid vertellen wat er in die boeken staat. We drukken onze verbazing uit over haar enthousiasme en vragen haar hoe ze aan de boeken komt. 'Nou ik was bij m'n zuster, die is getrouwd, en zij maar lezen. Nou die hield ook nooit van lezen, dus vraag ik haar wat ze aan het lezen is. Nou ze vertelt er over en dan gaat ze weer verder in dat boek. Ik ken m'n zuster wel zo'n beetje, dus zeg ik: geef mij dat boek ook eens.'

Het eerste gesprek gaat over leesgewoontes. En on-gewoontes. Ik stel vragen als: lees je wel, wat lees je dan, wat trekt je daarin aan, waarom lees je nooit, kijk je vaak films of ga je naar de bioscoop en wat zie je dan, wat zijn zoal je hobby's, wat was tot nu toe je beste boek/film, wat je stomste.

Een minderheid geeft aan dat boeken gelezen en films bekeken worden om de informatie die erin steekt: 'ik wil er iets van leren'. Eigen ideeën, gevoelens worden dan meer helder; bepaalde situaties waarin ze terecht zijn gekomen (of terecht zullen komen) worden duidelijker. Soms gaat het ook over anderen (vrienden, familieleden) over wie ze via lectuur en beeld meer te weten zijn gekomen.

Aan het eind van het gesprek draag ik ieder op drie boeken uit te kiezen en daarbij vast te stellen wat ze nader willen leren kennen via die boeken. Met een week moeten ze me auteurs, titels en leesdoel(en) schriftelijk opgeven. Velen overschrijven die termijn van een week. In het algemeen wordt er serieus gezocht naar boeken en besteden de meesten ook tijd aan het 'denkwerk-vooraf', bijvoorbeeld door nog eens om advies te komen of door onderling nog eens raad te vragen. Enkele malen moet ik met suggesties komen.

Soms doe ik voorstellen om het leesplan te wijzigen. Die veranderingen betreffen zelden de boeken, bijna altijd de leesdoelen. Wanneer deze de voortgang van het lezen belemmeren, doe ik andere suggesties. Zo probeer ik vragen over de schrijftechniek te vermijden en vragen over de inhoud(en) te stimuleren. Wat tenslotte op het blaadje staat, is bindend. Over de verwachtingen, het lezen en de uitkomsten gaat dan het tweede gesprek.

Monique heeft 'Koot graaft zich autobio' gelezen. Alleen het verhaal over de koffer met poep is in de smaak gevallen. (Ze heeft het boek niet bij zich.) Eindeloos enthousiast is ze over 'Vier vrouwen' van Rona Jaffe en 'De liefde van Star Lamont' van Patricia Gallagher. Het zijn mooi verzorgde boeken, uitgegeven door een boekenclub, beide door Amerikaanse auteurs geschreven. Het eerste gaat over vier vrouwen die in een emancipatorisch proces terecht komen, het tweede is een ingewikkelde liefdesgeschiedenis, waarin ook de strijd om de slavenbevrijding is opgenomen. In beide boeken gebeurt veel, er zitten veel wendingen in het verhaal, de mensen praten veel met elkaar, kortom er zit vaart in het boek. Kees van Kooten daarentegen beschrijft te veel, hij diept allerlei psychologische dingen te veel uit; 'hij zeurt', zegt Monique.

De 58 havo-leerlingen die ik deze cursus heb, leverden in totaal 174 titels in. Ik heb ze wat geordend en in rubrieken ondergebracht. En ik ben tot de conclusie gekomen dat ik vijf jaar geleden ongeveer tweederde niet acceptabel, inferieur had gevonden.

Ron Plattel heeft in *Resonans* van oktober 1979 geschetst welke ontwikkeling het leesonderwijs op de middelbare school de laatste 15 jaar heeft doorgemaakt: 'Van tekst naar lezer'. Wat hij vertelt, heb ik aardig meegemaakt. Voor het historische gedeelte van mijn tekst volg ik de gedachten-gang van Plattel, terwijl ik ook enkele termen van hem leen.

Bijna twintig jaar geleden had ik voor het eerst een eindexamenklas. Een keurig literatuurboek. Een keurige literatuurgeschiedenis. Iedereen een keurige literatuurlijst, van de middeleeuwen tot heden. Een aantal oud-leerlingen uit die tijd ontmoette ik enige tijd geleden tijdens een reünie, waar ik ook nog een lesje gaf. Voor die gelegenheid had ik wat stencils gepakt die ik op dat mo-

ment gebruikte bij de themagroep 'Teksten voor en over kinderen'. Ik vroeg of ze inmiddels zelf kinderen hadden, wat ze voorlezen, wat ze vonden van de opvoedingspatronen die daarin schuil gaan. Woedende reacties: dat was geen onderwijs meer, maar vormingswerk!

'Kennis van en inzicht in de letterkunde', het staat er zo fraai in de officiële eisen voor het schoolonderzoek havo en atheneum. Zo zag men het, toen die eisen werden geformuleerd. Zo werkte men toen, en ik heb de indruk dat velen dat nog zo doen. In de loop van die twintig jaar heb ik enkele malen de aanpak veranderd.

Na een aantal jaren lesgeven, toen ik zelf de stof wat meer onder de knie had en ik ook wat beter met leerlingen had leren omgaan, kreeg ik door dat ik eigenlijk voornamelijk de officiële en universitaire literatuurgeschiedenis doceerde en over de hoofden van (veel van) de leerlingen heen werkte. Toen heb ik voor de schoolbibliotheek teksten gezocht en gekocht die een beperkter omvang hebben en een meer triviale inhoud (bijvoorbeeld reisbeschrijvingen, kluchten, brieven). Ik geloof wel dat ik zo mijn leerlingen meer lol in het lezen mee gaf.

Ondertussen is er al een jaar of tien verlopen! Inmiddels is er maatschappelijk veel aan de hand. Scholieren en studenten geven aan waar het volgens hen fout zit in het onderwijs. Ze proberen ook onder woorden te brengen waar hun eigen leerbehoeftes liggen. Binnen de sectie waar ik werk, komen ook processen op gang die leiden tot meer onderling overleg en gezamenlijke planning. Wrijvingen die zich voordoen en van praktische aard lijken te zijn, worden steeds meer gezien als uitingen van een principiële met elkaar oneens zijn. Er wordt door de sectie enige jaren gewerkt aan verheldering van de eigen opvattingen. In de praktijk leidt dat tot afschaffing van een boekje als 'Indringend lezen' en de opdracht aan de leerlingen hun boeken te lezen rondom zes thema's (met ieder gemiddeld drie boeken). Aangezien niemand van ons weet, hoe dat precies aangepakt moet worden, is er veel werk aan de winkel: we houden veel gesprekken met leerlingen om geschikte thema's te achterhalen, waarna we het materiaal erbij zoeken. Alles slaan we op in een kaartsysteem. Bij het afnemen van de boekententamens (meestal komen er twee thema's tegelijk aan de beurt) vragen we steeds meer naar de beleving van de leerling en steeds minder naar de bedoeling van de schrijver. Op een gegeven

moment laten we de eis dat er ook boeken van vóór 1900 gelezen moeten worden, vallen. Literatuurgeschiedenis geven is een weinig zinvolle bezigheid geworden: de boeken verdwijnen.

Terwijl de leerlingen in eerste instantie aangeven wat er in de thematische kaartenbak opgenomen wordt, gaat die bak na enige jaren een zelfstandig leven leiden: als je als leerling geen onderwerp (thema) kan bedenken, zoek je iets uit de bak en je kiest wat boeken uit de vermelde mogelijkheden.

Ook krijgen we na enige tijd steeds weer dezelfde combinaties van boeken terug met een keurige motivatie voor de thema-keuze. Diverse leerlingen lezen — kennelijk — voor de school. Daarop besluiten we tot een nog verdergaande 'decentralisatie' van het leesonderwijs. Voorlopig leidt dat tot toetsingsmomenten zoals die in het begin van dit artikel beschreven zijn.

Er wordt (natuurlijk!) nog wel meer gelezen door mijn leerlingen. Dat hoort thuis bij de activiteiten voor de beide documentatiemappen. Tijdens de begeleidende gesprekken wijzen we op zowel referentiële teksten als op fictionele teksten die over het onderwerp gaan (als ook op radio- en tv-

*'Schrijvers zijn ruwweg in twee groepen te verdelen. De ene groep schrijvers schrijft over wat zij weten, de andere groep over wat zij niet weten. De eerste groep doet verslag over door hem of anderen ontgonnen terrein, de tweede groep tast onbekend terrein af. De eerste groep levert bijvoorbeeld informatief werk, de andere groep bijvoorbeeld gedichten.*

*Een extreem voor de ene groep vormt de triviale lectuur: er wordt geen stap buiten de bekende paden gedaan, een extreem voor de andere groep is het nauwelijks te begrijpen experiment. Ik zie geen enkele reden om het een of het ander te veroordelen. Volwassenen kunnen kiezen uit beide genres omdat voor hen beide genres bestaan. Kinderen daarentegen kunnen niet kiezen omdat, behoudens enkele uitzonderingen, voor hen het tweede genre niet bestaat.'*

*Guus Kuijer: De twee Robinsons  
Hollands Maandblad 1980/386 (jan.),  
pag. 3-9*

uitzendingen, films, toneelstukken, manifestaties etc., alles natuurlijk voorzover we er zelf weet van hebben).

Monique zou enkele jaren geleden haar boeken wel gelezen hebben (althans voor een deel), hier en daar had ze wel een graantje plezier opgepikt, maar waarschijnlijk zou haar lust tot lezen niet zijn toegenomen. Het laatste is trouwens nog de vraag, ook nu, maar in ieder geval is de zaak niet van de wal in de sloot geholpen.

Wat hebben die 58 havo-leerlingen aan titels ingeleverd (174)?

Elke indeling is willekeurig, vooral over de afbakening tussen 'literatuur' en 'lectuur' kan men eindeloos strijden. Er zijn natuurlijk ook mensen die daartussen helemaal geen verschil willen maken (tot die groep wil ik mezelf ook langzamerhand rekenen). Voor het gemak is hier wel een splitsing gemaakt. Onder 'literatuur' versta ik dan boeken die voor iedere leraar Nederlands acceptabel zijn; 'lectuur' is dan de rest, voorzover er geen andere indelingen zijn gemaakt.

Er waren 10 leerlingen die uitsluitend *literatuur* gelezen hebben, terwijl nog een 15-tal anderen ook een of twee 'echte' boeken ter hand namen. In totaal zijn er 43 boeken in deze groep terecht gekomen. De enige auteur die eruit springt, is Wolkers (met 9 vermeldingen), de overige genoemden komen meestal één keer voor (Carmiggelt, Campert, Nescio, Haasse etc.).

Onder *lectuur* vallen 60 werken. Met wat goede wil is nog de volgende uitsplitsing te geven: damesromans 11, detectives 15, spionageromans/avonturenromans 17, oorlogsverhalen 11, overige 6. Opvallend is dat de boeken die hier genoemd zijn, voor ruim 70 procent geschreven zijn door buitenlandse auteurs.

Enkele leerlingen deden louter *strips*, sommige lazen er strips bij. In plaats van een boek moest men minstens drie (verschillende) strips bestuderen. 13 maal werden er strips gelezen.

Drie leerlingen voelden meer voor *referentiële teksten*, tot de fictionele teksten waren ze niet te brengen. In totaal zijn hier 7 titels te vermelden, gaande over voetbal, schilderkunst en ufo's.

Er werden 10 maal *sprookjes* gelezen (Grimm, Perrault, Andersen, verzamelbundels).

Verschillende leerlingen wilden zich bezig houden met *kinderboeken* (bijvoorbeeld enkele boeken van vroeger herlezen en enkele moderne

daarnaast). Vooral de werken van Guus Kuyper vallen in de smaak. Hier zijn 16 vermeldingen. Tot slot zijn er de *tienerboeken* (25 maal). Ook hier scoort Kuyper weer hoog in de waardering en vinden ook de werken uitgegeven door Lemniscaat, gretig aftrek (we bevelen deze serie vaak in de aandacht aan van mensen die niet van lezen houden, bijna steeds met succes).

En de leerlingen, vinden zij het een prettige manier? Ik kan er geen enkel betrouwbaar antwoord op geven.

Een aantal jaren terug was er eens een opstelopgave op het eindexamen waarin de leerlingen gevraagd werd hun literatuuronderricht te evalueren. Korte tijd later is er in een lerarenblad een artikel van een collega verschenen waarin hij de meningen van zijn leerlingen samenvatte: ze waren zeer tevreden met de literatuurgeschiedenis van middeleeuwen tot heden en hadden zeer veel goeds geput uit de verplichte boekenlijst. Ik had er toen een stuk naast kunnen schrijven over de meningen van mijn leerlingen — we leefden toen nog in het tijdperk van de zes thema's —: zó hadden ze er erg veel aan gehad, het was in ieder geval veel beter dan wat ze van andere scholen met de traditionele aanpak hadden gehoord. Leerlingen zijn ook niet op hun achterhoofd gevallen! Als ik naar mezelf kijk en me afvraag of ik het prettig vind, dan is m'n antwoord kort: ja. Ik heb nu te maken met mensen en hun meningen, en niet zoals voorheen voorkwam met mensen met geleende uittreksels in hun kop. Op dit moment ligt de vrees voor een nieuwe traditie ver weg. Toch is die vrees wel aanwezig (een historisch gegeven!). En stel, dat ook dit weer verwordt tot herhaling, ik zou niet weten wat ik dan zou moeten doen.

### Enkele wolkenvelden, verder zonnig (Joke Olie)

Het liefst zou ik natuurlijk schrijven over alle aardige kanten die er zitten aan het leesprogramma dat ik doe; maar ik zie ook wel dat een schets waarin we alleen de leuke dingen vertellen, niet geloofwaardig en ook niet praktisch is. Onze onvrede met de huidige situatie wordt door een aantal punten veroorzaakt; ik zal er achtereenvolgens enkele behandelen.

In de eerste plaats blijft ook onze taaltuin deel uitmaken van het instituut school, waar per defi-

nitie geen plaats is voor wat de leerling werkelijk bezighoudt. Er blijft bij zeer veel leerlingen altijd een soort aarzeling echt iets te lezen wat ze prettig vinden. Ze vertonen dan de neiging zich zeer blanco op te stellen, ze vragen niet aan ouders of vriendinnetjes om leesideeën, nee *jij* moet ze iets aan de hand doen, want anders vind je het mischien toch niet goed! Dit brengt met zich mee dat je, of je wilt of niet, als docent erg sterk de keuze beïnvloedt van de leerlingen.

Op een sectievergadering enige tijd geleden hebben we allemaal verteld waarom we zelf lezen en wat voor bedoelingen we met ons leesonderwijs hebben. Velen van ons, maar niet allen, lezen in de eerste plaats om de ontspanning. Informatie opdoen over dingen waarmee je in de privé-sfeer iets te maken hebt, is een andere belangrijke (en algemene) doelstelling voor het eigen lezen. De helft leest ook om esthetische genoegens, het plezier in technische aspecten van literatuur en/of om op de hoogte te blijven van culturele ontwikkelingen. Wanneer de doelstellingen van het eigen lezen dan gelegd worden naast de 'schoolse' doelstellingen, dan blijken er aardig wat parallellen te zijn.

Kortom, het is een open deur intrappen, maar het moet toch maar weer eens geconstateerd worden: 'het onderwijs wordt gemaakt door de vrouw of de man die lesgeeft'. Er is bijvoorbeeld wat verschil in opvatting tussen de docenten onderling of je leerlingen enthousiast moet stimuleren om de Margriet of Commissaris Achterberg te lezen, dan wel Oek de Jong moet aanbevelen. Sommigen gaan ervan uit, dat je geen enkele eis moet stellen aan het soort teksten waar de leerlingen mee aankomen. Als je doelstelling erop gericht is je leerlingen plezier in lezen te laten houden is het natuurlijk wel consequent om aan hun voorkeuren geen beperkingen op te leggen. Maar anderen, waaronder ikzelf, vinden het niet bevredigend om de consumptie van ontspanningslectuur als de Bouquet-reeks te stimuleren; dat doet de amusementsindustrie al meer dan voldoende. Het kan volgens mij geen kwaad de leerlingen boeken aan te bieden die qua thema aansluiten bij hun interesse, maar waar ze zelf niet zo gauw op zouden komen. Dat je dan soms met boeken komt, waar ze wat moeite voor moeten doen, vind ik niet zo'n bezwaar en de leerlingen vinden dat meestal ook niet, mits het boek inderdaad blijkt aan te sluiten bij hun interesse!

Een probleem hierbij is, wat bedoelen we eigenlijk met 'de interesse van de leerling'? Hebben we het dan over de dingen die zijn belangstelling hebben, of over de zaken die van belang voor hem zijn? En al zouden we het weten, hoe kunnen we dan — didactisch probleem — de leerling zijn interesse laten articuleren?

We merken ook dikwijls dat we tekort schieten bij het uit onze mouw schudden van titels die *nét* aansluiten bij datgene waarvoor een leerling belangstelling heeft. We weten te weinig en er is vermoedelijk te weinig.

Jeugdromans van Lemniscaat zijn heel geschikt maar niet onuitputtelijk. Een 16-jarige die geobsedeerd is door bijvoorbeeld de dood, kun je wel 'Toegang tot het feest' aanraden van Gunnel Beckman, maar je kunt hem moeilijk opzadelen met 'Koele meren des doods'. Terugvallen op zogenaamde themabakken is ook geen oplossing: leerlingen zoeken daarin niet naar boeken die bij hun zelfgekozen thema aansluiten, nee, ze zoeken naar een thema dat kennelijk al eerder gebruikt en dus geaccepteerd is. En dan komen ze weer aanzetten met 'kind in sociaal-armoedige omstandigheden' in het kader waarvan ze zich plichtsgetrouw worstelen door 'Merijntje Gijsen' en 'Keetje Tippel'. Niet zo swingend.

Zo'n themabak is hoogstens handig voor de docent, maar moet eigenlijk niet door leerlingen geraadpleegd worden.

Een heel ander punt is dat het mechanisme van het lezen, het 'lettertjes consumeren', de laatste jaren een minder vanzelfsprekende bezigheid is geworden voor jongeren. Audiovisuele media nemen steeds meer een belangrijke plaats in en veel leerlingen hebben lezen geleerd via 'Suske en Wiske' en niet via 'Ot en Sien'. Moderne leermethoden spelen dikwijls in op deze veranderende attitude. Boeken zijn grafisch een stuk beter verzorgd dan vroeger en veel vakken werken met geluids- en/of videobanden. Misschien betekent het wel dat de leraar Nederlands op de verkeerde weg zit met zijn gedrukte teksten. Dan zou het wel eens zo kunnen zijn, dat er achter het verplichte lezen een of meer vraagtekens gezet kunnen worden.

Genoeg over de wolken aan mijn onderwijshemel. Met de atheneum-6-groep die ik dit jaar heb (22 leerlingen) heb ik eenzelfde soort gesprekken gevoerd als in het voorgaande deel met havo-5-leer-

*'Natuurlijk is tekst-analyse, structurele analyse, of hoe je dat allemaal noemt, uitermate zinvol voor mensen die Nederlands zijn gaan studeren. Ik neem aan dat de meesten voor die studie gekozen hebben door hun interesse voor de literatuur. Zij hebben een duidelijke motivatie, zoals dat tegenwoordig heet. En het ligt voor de hand dat op basis daarvan aan de universiteit geprobeerd wordt die reële interesse op de een of andere manier te analyseren, te funderen. Dus simpel gezegd om een antwoord te vinden op de vraag: waaróm is wat ik mooi of interessant vind nu eigenlijk mooi of interessant? Dat moet via een wetenschappelijke methode uit te pluszen zijn. En de structurele analyse is daarbij ongetwijfeld een bruikbaar hulpmiddel. Maar om die methode, al is het in vereenvoudigde vorm, aan de jeugd voor te zetten als onderdeel van het literatuuronderwijs, dat slaat natuurlijk nergens op. Er wordt gewoon een stadium overgeslagen. Waarom moeten kinderen die nog nooit een gedicht hebben gelezen, die nog geen enkele verhouding tot literatuur hebben, plotseling worden opgezaald met zoiets als close reading? Waar is dat goed voor? Wat verwacht men daar in godsnaam van? Het enige wat bij de h.h. leraren voorop zou*

*moeten staan, is de jeugd op de een of andere manier met literatuur vertrouwd te maken, ze ervoor te winnen om het maar eens idealistisch te zeggen. Laten zien dat het niet weer zo'n moeizaam abstract leervak is, waar je later toch niets meer aan hebt, maar juist iets waarvan het belang ver buiten de muren van het schoollokaal reikt. Dat boeken ook voor jou geschreven worden, dat allerlei zaken die als jong mens op je afstormen in literatuur worden verhevigd of doorgelicht of gerelativeerd, zó dat je jezelf erin terug kunt vinden. Hoe je dat als leraar moet aanpakken is natuurlijk een andere zaak en in elk geval niet de mijne, ik heb dus makkelijk praten, en er zullen zeker ook nu nog Daalders en Rob Nieuwenhuyzen voor de klas staan, maar dat zijn dan helaas niet de samenstellers van die boeken.'*

*Gerrit Kouwenaar aan het woord in  
J. Bernlef: Het schoolboek heeft de  
waarheid in pacht. Een gesprek met Gerrit  
Kouwenaar*

*In: Raster 7/1978, waarin ook Pieter de  
Meijer over 'Van Dijk en het literatuuronder-  
wijs' en Jaap Tempelman ook over Van Dijk  
onder de titel 'De medezeggenschap van de  
wetenschapper'.*

lingen wordt beschreven. Van de volgende auteurs zijn er boeken gelezen: Belcampo 3, Heeresma 3, Koot 1, Kooiman 1, Aafjes 3, Ferron 3, Meinkema 6, Hermans 6, Toonder 3, Wolkers 6, Terlouw 2, Arends 1, Biesheuvel 1, Bomans 7, Campert 1, Meysing 1, Márques 1, Debray 1, Skármeta 1, Beckman 4, Breen 1, Oek de Jong 1, 't Hart 1, Grimm 1, Hall 1 en Elsschot 3. Van vóór 1945 zijn er maar weinig werken gelezen. Van de recente en zeer recente ongeveer een 20 stuks. Bijna alle leerlingen verklaarden de boeken met plezier en interesse gelezen te hebben. Dat laatste stemt me zeer tevreden.

#### **Enkele weerkaarten, beschreven en bekeken (Gerard Bohncke)**

Niet in elke laag wordt het kiezen van een onderwerp of thema voorafgegaan door een individueel gesprek. Als Romy, Louise en Monique in mavo-

4 gezeten hadden, dan zou een beginpunt voor het leesprogramma op een meer klassikale wijze gezocht zijn.

In de brugklas bijvoorbeeld wordt in een 'lees-enquête' heel plechtig aan de leerlingetjes gevraagd wat ze tot dan toe het leukste of spannendste boek vonden dat ze ooit hebben gelezen. In een volgende les mogen ze dan dat boek meenemen en er kort iets over vertellen. Op die manier kunnen kinderen die van verschillende basisscholen komen, met elkaars interesses kennismaken. Het aan elkaar (informeel) doorgeven van leessuggesties is natuurlijk ook belangrijk.

In mavo-4 probeer ik ook iets dergelijks: elkaars interesses bespreken en elkaars enthousiasme gebruiken om zo'n leesprogramma op te starten, want in feite is 'lezen' een bezigheid die in de mavo al lange tijd niet echt aan bod gekomen is. Lezen ze nog wel eigenlijk? En wat lezen ze dan? Zo eind september vraag ik dan of ze de volgende

lessen een nog niet gelezen boek mee willen nemen dat ze wel zouden willen lezen. Alles mag. Die ronde noemen we 'Lezen-I' en hij duurt 3 blokuren (is: 3x100 minuten).

Wat nemen ze nou zoal mee als je zomaar om een boek vraagt?

In de mavo-4 die ik dit jaar heb, waren dat de volgende titels:

*literatuur*

Kees van Kooten 'Koot droomt zich af' (2x)

G. Bomans 'Capriolen'

G.K. van het Reve 'De avonden'

J. de Hartog 'De inspecteur'

Jan Mens 'Griet Manshande'

*oorlog*

R. Lylle 'Zij kwamen terug'

A. McClean 'De laatste grens'

A. van Eston 'De wetteloze grens'

L. Mosley 'De rijksmaarschalk'

L. Mosley 'Spionnen hebben geen vrienden'

*bouquet*

M. Rome 'Een wraak zo zoet'

Ch. Lamb 'Eender en toch anders'

*SF*

J. Vance 'Tchai, de waanzinnige planeet'

R. Merie 'Dolfijnen zijn betere mensen'

*avontuur*

T. Moran 'Het monster van het zwarte water'

A. Haley 'Airport, luchthaven onder hoogspanning'

A. McClean 'Zr. Ms Ulysses'

P. Benchley 'De diepte'

*jeugd*

R. Feenstra 'De discussie in de strijd'

Van deze 19 titels zijn er maar 6 oorspronkelijk Nederlands. Is dát wat de gemiddelde mavo-4-leerling leest? Eén leerling heeft de keuze teveel op de docent afgestemd ('oh, ik dacht dat het écht voor Nederlands was ...') en gaat nog voor het begin van de les het aanvankelijk meegenomen boek in de schoolbibliotheek ruilen.

Hoe gaat je lespraktijk eruit zien als je met dit materiaal aan de gang gaat?

Leerlingen druppelen de taaltuin binnen met een boek zoals ik daar als docent (of als belangstellende?) om gevraagd heb. Een boek dat ze wel eens zouden willen lezen. De eerste ronde wat praten over de werken die ter tafel liggen: de keuzes, de verwachtingen.

Aanvankelijk is het een vraag- en antwoordspel tussen mij en de groep. We zitten in een kring in een van de hoeken van de taaltuin.

'Hoe kwam je aan het boek?'

'Waarom heb je dát boek gekozen?'

De antwoorden variëren van 'Omdat het van jou moest' tot 'Het gaat over iets wat me interesseert' of 'Het lijkt me wel aardig'. In de ene groep komen vrij veel oorlogsboeken ter sprake, in een andere groep meer boeken rondom druggebruik(st)ers. Er komen wat motieven voor die keuzes naar voren. Het rondspelen van de vraag waar ze nou zoal op letten bij het kiezen van een boek, levert al meer reacties op. Een meisje laat een hoes zien met een meisje in een witte gazige jurk; decor: een landhuis in een nevelige najaarszon. 'Echt een meidenboek' roept iemand, en je probeert in de volgende reacties wat thema's aan te leggen: jongensboeken tegenover meisjesboeken, de oorlogsjaren en de armoede, de helden, de hevige romances en de stortvloed van huwelijken op papier, dikke boeken en dunne boeken, en: of ze daarom al of niet leuk zijn ...

Koot z'n boekje is heel dun, maar blijkt heel moeilijk, tenminste: een jongen wil op de manier van Koot een stukje voorlezen en verzandt in stotteren.

Enkele anderen beginnen ook stukjes voor te lezen. Er wordt wat gelachen ... door elkaar gepraat ... in boeken gebladerd.

'Gaan we nog 'ns wat dóen' zegt iemand die kennelijk in het voorgaande geen aanknopingspunten heeft gevonden.

Jawel. Voor ze beginnen te lezen krijgen ze een aantal vragen te beantwoorden rondom hun verwachtingen ten aanzien van het boek. Eigenlijk moeten ze dan een aantal zaken uit het kringgesprek expliciet maken en op schrift vastleggen. Van het blokkuur zijn dan 50 minuten om.

Na het praten over en het noteren van de verwachtingen is de derde stap: het lezen en daarbij aantekeningen maken op basis van de verwachtingen.

De kring ontbindt zich: de leerlingen gaan verspreid, meest in groepjes, in de taaltuin of in een van de kleinere zijlokaaltjes zitten lezen. Er zijn wat startproblemen ('ik weet niks', 'ik heb nú geen zin in lezen', 'boek vergeten'). Een enkeling gaat na drie bladzijden lezen het boek ruilen. Hopelijk is die leerling na het kringgesprek in staat een meer bewuste keuze te doen. Opnieuw moeten verwachtingen op papier gezet worden.

Aan het eind van dit eerste blokkur 'Lezen' laat ik een lijst rondgaan waarop iedereen titel en auteur van zijn/haar boek invult.

Aan het begin van het tweede blokkur vertel ik dat ik groepjes ingedeeld heb. Ik deel deze groepjes zo in, dat mensen met hetzelfde soort boeken bij elkaar zitten. Ik maak een indeling voor een 'spreekuur', zo dat ik met elk groepje een gesprek kan hebben. Onderwerp van gesprek: 'Wat waren jullie verwachtingen ongeveer? Komen die een beetje uit?', met andere woorden: 'Valt het boek mee of tegen?' Ook in deze kleinere groepjes kunnen ze nog eens met elkaars manier van lezen kennismaken.

In die gesprekjes leg ik ook uit wat het einddoel is van 'Lezen-I':

Ten eerste: een verslag van het gelezen boek, waaruit blijkt of het boek aan de verwachtingen heeft voldaan.

Ten tweede: een lijstje met boeken voor het tweede lees-programma, waarbij ze tevoren aangeven met welk dóel ze de boeken gaan lezen.

In het derde blokkur worden vooral de verslagen geschreven en worden de lijstjes voor 'Lezen-II' opgesteld.

Van de verslagen die er geproduceerd worden volgt hier een voorbeeld:

Michel v.d. Bogaert, verslag boek.

Titel: De dochter van die schilder op de berg

Auteur: Leonie Kooiker

#### Lezen I: Vragen vooraf en uitwerking

##### Omschrijving van de verwachtingen vóór het lezen

Vragen:

1. Ken je het boek en de schrijver/schrijfster? Wat weet je ervan?
2. Waar denk je dat het boek over gaat; wat voor dingen komen er in voor (bijv.: moorden, liefdesverhoudingen etc.)?
3. Waar ga je op letten in het boek?

Antwoorden:

- a De dochter van die schilder op de berg – Leonie Kooiker
- b Het gaat over een meisje. Ze is thuis en op school niet erg tevreden. Ze zoekt veel toevlucht in het bos op de Pinkenberg. Daar voelt zij zich nooit onhandig of eenzaam. Totdat er mensen met bulldozers komen.
- c Ze heeft al meer bekende boeken geschreven. Zoals 'Het malle ding van bobbistiek', 'De boevenvangers'

en 'De diamant van de piraat'. Allemaal leuke boeken.

Ik denk daarom dat dit boek ook wel leuk is.

- 2 Ik denk dat er een bos wordt *bedrijgt* door een snelweg of zoiets, en dat Machteld zich hiertegen verzet.
- 3 Ik ga kijken of er een goede manier in staat om te voorkomen dat een bos moet wijken voor weg, park, industrie of recreatiepark.

##### Ná het lezen (bijgeschreven op hetzelfde vel – red.)

- 2 Het bos werd inderdaad *bedrijgt* door een snelweg; dit probleem is echter niet de hoofdzaak van/in het verhaal.
- 3 Het probleem werd maar een enkele keer genoemd en de oplossing werd helemaal niet genoemd.

##### Verslag aan de hand van de verwachtingen ná het lezen

- 1 Korte inhoud van het verhaal.  
Machteld heeft op school geen vriendinnen, en omdat ze zich anders zo verveelt gaat ze na schooltijd wandelen in de bossen op de Pinkenberg. In het bos weet ze een heleboel plekjes waar zij in haar fantasie allerlei dingen beleefd. Het bos betekende dus erg veel voor haar, en het is dan ook logisch dat ze het zich heel erg aantrekt als het bos zal moeten verdwijnen voor een snelweg. Op een dag ontdekt ze dat archeologen een histories graf hebben ontdekt in het bos, en dat ze het gaan uitgraven. Ze raakt verliefd op één van de archeologen en als het graf gedolven is en deze archeoloog weer thuis (is – red.), gaat ze hem stiekem opzoeken, als hij haar thuis ontdekt brengt hij haar meteen terug naar haar ouders.  
Onderweg ontmoet ze een bekende uit A'dam en ze nodigt hem uit om weer eens bij hun thuis langs te komen.
- 2 Welke verwachtingen die ik voor het lezen had kwamen uit en welke niet? Ik had verwacht dat het vrij kinderachtig zou zijn en dat was ook zo. Verder verwachtte ik dat het een oplossing zou geven voor een bos dat *bedrijgt* wordt door een snelweg. Dit kwam ook niet uit.
- 3 Als onderwerp had ik 'de bedreiging van de natuur door een snelweg, park of industrie, enz.'  
In het boek begon de schrijfster met het onderwerp als probleem voor een woning die misschien moest verdwijnen voor een snelweg. Toen echter bleek dat het huis niet *bedrijgt* werd, maar 'alleen' het natuurgebied daaromheen werd het onderwerp al vrij snel vergeten, na nog een grove opmerking, nl. Het is niet zo erg dat het gebied wordt aangetast, want '*het heeft toch geen waarde, want er komen nooit mensen*'. Dat vindt ik toch wel zo'n schunnige opmerking, alsof dát ook maar éniġ belang is! Bah!  
Ik vond het trouwens een erg vreemd boek, want er gebeuren in grote lijnen eigenlijk twee belangrijke dingen: de snelweg en de archeologen. De archeologen komen erg veel tot hun recht, en de snelweg wordt plotseling vergeten, en verder gaan alle minder belangrijke onderwerpen heel gek in elkaar over, want het één wordt half vergeten om maar in ieder geval aan het volgende te beginnen.



Commentaar (Gerard): Na het lezen van jouw verslag vraag ik me af waarom iemand zo'n boek nou schrijft ... voor wie (voor welk publiek) zou een dergelijk verhaal bedoeld zijn?

Nadat deze verslagen centraal besproken zijn, wordt er verder aangestuurd op de tweede ronde: het lezen van een aantal boeken, waarbij ze tevoren aangeven met welk doel ze die boeken gaan lezen.

Sommigen kiezen eerst de boeken en bepalen daarna een doel. Dat gebeurt vaak als ze een uitgesproken voorkeur hebben voor een bepaald genre. Het doel wordt dan vaak: het op bepaalde punten vergelijken van boeken binnen dat genre, zoals hieronder:

Mike Opentij  
Programma Lezen II

Ik heb als onderwerp Science Fiction en ik heb een boek over de geschiedenis van science fiction en ik heb een boek dat heet de beste science fiction verhalen van Meulenhoff.

Ik wil proberen uit te vinden wat voor wezens er zijn op verschillende planeten. Die wezens leven op mars, maan, enz. Is dit afhankelijk van de tijd dat, dat boek geschreven is. Ik wil proberen daarachter te komen.

Rob de Jong:

Ik ga het houden over Spionage. Ik heb al een boek gelezen over spionage bij Lezen I. Ik vind het een leuk onderwerp om mee door te gaan. Ik heb nog twee boeken over spionage van dezelfde schrijver.

De boeken gaan over spionage in de tweede wereldoorlog. De titels zijn:

1. 'Duister is de nacht' door Peter Cheney
2. 'Het begint met een Vrouw' door Peter Cheney
3. 'Duister Duet' door Peter Cheney.

'Tot Peter Cheney's meest gelezen en meest geprezen boek behoren ongetwijfeld de zeven spionageromans die samen de 'Duister serie' vormen en waaraan hij in 1942 begonnen is. Zij waren Cheney's bijdrage tot de oorlogspanning en tevens een eresaluut aan hen die het land in het geheim dienden.'

Ik wil gaan vergelijken hoe dezelfde schrijver deze drie boeken beschrijft.

Anderen gaan voornamelijk uit van een bepaald onderwerp en zoeken van daaruit boeken:

Raymond Bosmann M4 Plannen voor Lezen II

Ik ben van plan om over haaien te gaan praten. Ik had eerst het onderwerp 'Zeilschepen', maar daar kon ik weinig materiaal over vinden. Ik ben van plan het boek 'De zomer van de witte haai' te lezen. Daar wil ik een verslag over maken, en daarna ga ik informatie over verschillende soorten haaien en hun levensgewoonten opzoeken in tijdschriften en andere boeken. De titels van die boeken weet ik nog niet.

Anja en Jaqueline

We gaan het doen over Hugo Claus.

Eerst gaan we interviewen met hem lezen. Kijken over welke boeken hij praat, welke informatie hij geeft enz., en daarna gaan we dan die boeken lezen en uitwerken.

Aanvulling:

Ik lees het boek 'Het jaar van de Kreeft' eerst, en daarna Jaqueline. Zij leest dan 'De Metsiers', en daarna ik.

Daarna gaan we kijken hoe Hugo Claus veranderd is met schrijven, want 'de Metsiers' komt uit 1948 en 'Het jaar van de kreeft' uit 1972.

De leerlingen maken dus voor zichzelf een werkplan voor de tweede leesronde, en dat is bindend. Dat wil zeggen dat ze redelijk zelfstandig kunnen lezen — ze hoeven niet altijd binnen het lokaal te blijven, er is niet altijd een docent in de buurt — maar ze verplichten zich om de gestelde vragen met behulp van de aangegeven boeken te beantwoorden binnen de gestelde tijd: 3 weken.

In de 3 blokken van 'Lezen-II' heb ik weer 'spreekuur' en om beurten doen de groepjes (per onderwerp of genre) melding van hun vorderingen.

Voor achtergrondinformatie over bepaalde onderwerpen, schrijvers of boeken kunnen ze terecht in het knipselarchief dat in de taaltuin aanwezig is. De boeken zelf kunnen ze betrekken uit de schoolbibliotheek, twee verdiepingen lager. Er is wat heen en weer geloop. Een paar leerlingen gaan (na toestemming te hebben gevraagd) naar de Openbare Bibliotheek.

De uitwerking van het gelezen materiaal moet leiden tot beantwoording van de vragen uit het werkplan. De verslagen worden verzameld in een map, tezamen met het 'logboek', een verslag van wat ze elke les gedaan (gelezen) hebben.

Het slot van het leesprogramma is een eindgesprek per groepje, waarin de verschillende fasen van het 'onderzoekje' nog eens worden doorgenomen. De (eventuele) interesse van de leerlingen in boeken en bepaalde onderwerpen, de keuze van boeken of onderwerpen, de selectie van het materiaal, het verloop van het doorlezen van de boeken en het al of niet beleefde leesplezier, hoe hun onderwerpen in de teksten naar voren kwamen en hoe zij bepaalde onderwerpen kennen uit hun ervaringswereld in vergelijking met die uit de boeken.

Je praat dan niet over een tekst, maar over een leeservaring. Door uit te gaan van de eigen voorkeuren van de leerlingen hoop ik hun leesgewoontes niet te doorbreken. In veel gevallen be-

tekent 'Lezen-I': vanuit een vacuüm (weer) met lezen beginnen. Op deze manier hoop ik dat leerlingen zich ook een beetje bewust worden van hun voorkeuren en vooral van de verwachtingen die daarbij een rol spelen.

Met 'Lezen-II' wil ik de leerlingen een min of

meer bewuste keuze laten doen waarbinnen het mogelijk is dat ze meer leesplezier ervaren naarmate de tevoren gestelde verwachtingen beter uitkomen.

*'Een beschaafd mens, meneer Rijpma, kán niet parafraseren. Zodra hij 'het gelezene volkomen begrijpt', is een 'weergeven in eigen woorden' hem juist onmogelijk. En dat is toch heel natuurlijk ook. Als een brok taal goed is, (en u zult toch van 't idee uitgaan dat de door u gekozen stukken 't zijn) dan is het juist goed, omdat het de enig-juiste, de meest doeltreffende uiting is van wat in de auteur leefde. En als iemand nu een gedicht heeft gelezen, en hij kan er toe komen dat gedicht 'met eigen woorden weer te geven', dan is het gedicht voor hem vergeefs geschreven.'*

*Theo Thijssen in een bespreking van:  
E. Rijpma: De Nederlandsche taal  
Taal en schoolmeester Bussum 1911*

*'Een onderwijzer zij een ontwikkeld, beschaafd mens, die met zijn tijd meeleeft. Hij moet het leven kunnen genieten, het leven in z'n beste uiting, die kunst is, en daartoe óók kunnen lezen.*

*Dit is dan zeer eenvoudig. Er zijn schrijvers en er is publiek; de onderwijzer moet onder 't publiek zijn.*

*Maar meer niet. Philoloog, onderzoekertje, rubriceerdertje, literator, vorser, kunst-professor hoeft een onderwijzer niet te zijn. De onderwijzer heeft met de literatuur niets meer te maken dan een andere intellectueel. Natuurlijk kunnen er wel onderwijzers zijn die aan speciale studies doen; maar voor de opleiding van de onderwijzer hebben we dáár niet mee te maken.'*

*Theo Thijssen: Taal en schoolmeester  
Bussum 1911*