

Jeugdliteratuur

Een bespreking van Jacques Vos, *Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek*, Leiden, Martinus Nijhoff, 1988. 171 pp.

1. Literatuurdidactiek

Productiviteit en een degelijke, internationale oriëntatie op het vakgebied zijn kenmerken van J. Vos waardoor je aan zijn werk niet kunt voorbijgaan. Zijn boek "Jeugdliteratuur: Didactiek en methodiek" (Leiden, Nijhoff, 1988) bevestigt dit alles ten overvloede.

Zoals de ondertitel al suggereert, valt het werk uiteen in twee hoofddelen: didactiek waarin J. Vos zijn opvattingen over literatuurdidactiek wil synthetiseren (theorie) en methodiek als suggesties voor de concrete aanpak van literatuur in de klas (praktijk) op basis van die theorie.

In zijn woord vooraf maakt hij al duidelijk dat hij zich tegen een éézijdige literatuurdidactiek wil afzetten en daarmee bedoelt hij de didactiek die met leuzen als "leesplezier", "natuurlijk lezen" en "leesbereidheid" zwaait. Kortom, een overbeklemtoonde affectieve didactiek ligt niet in de aard van J. Vos: het cognitieve aspect moet evenwaardig aan bod komen. J. Vos wil zijn didactiek uitwerken vanuit een pedagogisch omvattend kader waarvoor hij een beroep doet op de principes van Imelman. Deze principes steunen op de volgende pijlers: onderwijs en opvoeding richten zich op een triadische relatie: kind, -opvoeder en leerstof en hebben tot doel jongeren binnen te leiden in betekenissen.

2. Didactiek

J. Vos start dan ook vanuit de leerling-lezer op school. Dat sluit in dat hij resoluut kiest voor een omgang met lezen en literatuur die anders mag en moet zijn dan lezen thuis. Schools is voor Vos een neutrale term, evenals voor Hurrelmann (1982) waarop hij zich baseert. Of lezen op school boeiend is en kwaliteit heeft, hangt van de leerling én van de leerkracht af. Op school mag men gerust de voorkeur geven aan activiteiten als een tekst beoordelen, schrijven, met de werkelijkheid vergelijken, kortom aan leeservaringen die bij het "natuurlijk" lezen niet aan bod komen. Vervolgens springt hij over naar een discussie over leesfasen en vermeldt de invloed van de sociale omgeving en de massamedia op de leesontwikkeling van jongeren. Zelf geeft Vos de voorkeur aan een fasenindeling waarin de opeenvolgende ontwikkelingsmomenten met voorkeuren zijn verbonden die dominant zijn maar niet exclusief. Het fasenmodel van Carlson wordt, blijkbaar met goedkeuring, afgebeeld maar roept onmiddellijk vragen op. Zo staat er dat tussen 11-14 jaar een voorkeur uitgaat naar "philosophical speculations": deze grote woorden laten mij wel opschrikken maar een nadere toelichting of uitwerking geeft J. Vos niet zodat het schema in de lucht blijft zweven.

En wat met de groeiende groep van niet-lezers, gaat J. Vos verder? A. M. G. Schmidt veronderstelt dat dit vooral leef- en (andere) hobby-kinderen zijn, maar Vos tekent aan dat niet-lezen blijkt samen te gaan met apathie op vele andere terreinen en hij steunt daarbij op een niet nader genoemd Engels onderzoek. Uit eigen onderzoek (Van Assche 1979) weet ik dat lezers een grotere algemene culturele belangstelling aankweken dan niet-lezers en bijgevolg ook meer interesse hebben voor musea, theater, (klassieke) muziek dan de anderen, wat erop wijst dat lezen met algemene culturele interesse sterk samengaat... en dus Vos vermoedens ondersteunt.

Vervolgens gaat de auteur over naar de receptie van verhalen, meer bepaald het leesgedrag van jongeren tijdens het lezen en stelt onmiddellijk vast dat er weinig onderzoek beschikbaar is wat slechts gedeeltelijk waar is (denk aan de recente veelvuldig gebruikte "luidop denken"-techniek in de onderzoeken naar leesprocessen Hoffstaedter 1987). Hij vermeldt met veel instemming een oud boekje van J.S. Square (het moet J.S. Squire, 1964, zijn) met een onderzoek waarvan hij de conclusies uitvoerig citeert. Het verouderde, normatieve onderzoekskader van I.A. Richards waarop Squire expliciet een beroep doet, laat hij na ook maar te vermelden. Ik heb de conclusies van Squire even nagelezen en dan kom ik toch tot vreemde vaststellingen: J. Vos pikt uit deze genuanceerde visie van Squire zinnen en flitsen die hem liggen en laat de precieze context weg.

Ik beperk me tot de aanwijzingen die Squire geeft voor het literatuuronderwijs: Squire stelt vast dat leerlingen hulp nodig hebben bij het leren interpreteren. Niemand zal dat betwijfelen, maar dan gaat hij verder: lezers hebben geen oog voor duidelijke evidenties in het verhaal en voor implicaties of afleidingen uit acties en dialoog, of projecteren hun eigen emoties op het verhaal. Hier gaat Squire duidelijk uit van de veronderstelling dat zijn interpretatie de "juiste" en waarschijnlijk ook de enige fundeerbare is zoals Richards reeds in "Practical criticism" had voorgezegd. Het receptieonderzoek heeft deze veronderstelling met veel voorbeelden en onderzoek terecht verworpen. Moeten we deze unieke schoolmeester-interpretatie weer binnenhalen in het onderwijs? J. Vos lijkt te menen van wel als hij Squire aanhaalt: "tijdens het lezen 'verzamelen' de leerlingen mogelijk allerlei verkeerde interpretaties". Vindt hij dat ook en wat doet hij ermee als didacticus? Het antwoord is niet duidelijk uit zijn tekst te halen. Maar in zijn tweede conclusie naar Squire zegt J. Vos: "Een docent moet niet voortdurend verhalen aanbieden waarin 'leerlingen zichzelf herkennen' (p.21). Dat vind ik nergens terug in de wijze woorden van Squire. Hij vermeldt wel: "The study also provides new evidence that teachers exercise discretion in recommending to adolescents specific books as an aid to solving their personal problems. An adolescent's reaction to literature which involves problems similar to his own cannot be predicted with any degree of certainty. Case studies conducted as part of this research indicated that intense emotional involvement of some readers may be so painful as to cause them to reject the selection. The affective impulses of others may encourage distorted interpretation. Teachers who do use books and stories in an attempt to modify or shape the attitudes of readers toward themselves and their problems are strongly urged to plan class work so as to allow for lengthy conferences with adolescents for the purpose both of discussing the problem in the books and for clarifying the distortions and misunderstanding which may arise."(p.55) Squire raadt hier niets

af; hij geeft alleen terecht een waarschuwing voor deze "psychotherapeutische" onderneming, een vingerwijzing avant la lettre voor Bleich die deze affectieve gebondenheid in het centrum plaatst van zijn literatuurles. Men kan zich afvragen of zo'n sterk persoonlijk en op katharsis gericht onderwijs op zijn plaats is in volle klassen, en niet eerder uitsluitend individueel onderwijs vooronderstelt?

En dan schakelt J. Vos in de volgende paragraaf over naar problemen rond het begrip identificatie. Terecht stelt hij vast dat het begrip slordig wordt gebruikt, maar op basis van dit wazig gebruik van een term kan men het probleem van "meeleving of empathie of identificatie" niet wegwuiven. Misschien kan een minder besmette term als "absorptie" hier voor een uitweg zorgen. (Voor een goed wetenschappelijk overzicht van deze problemen in verband met literatuur, zie Schram 1985) Het heeft geen zin zoals vele didactici veronderstellen, deze problematiek vast te haken aan gedragsverandering. Men kan zeer goed in- of meeleven met een personage of situatie maar men is daardoor het volgende ogenblik geen ander mens die anders handelt, al kan men veronderstellen dat door deze ervaring meer mogelijkheden, meer bronnen en achtergronden voor kennis en handelen ter beschikking komen; men wordt rijker aan potenties maar er is geen garantie dat zij worden gebruikt!

Vervolgens springt Vos over naar leerstijlen, waarmee hij verwijst naar het bestaan van verschillen tussen leerlingen in de wijze waarop zij een probleem oplossen. Om hierbij aan te sluiten, moet een leerkracht differentiëren en dat kan, vermeldt J. Vos, met successieve differentiatie (een andere aanpak in opeenvolgende lessen) en parallelle differentiatie (verschillende benaderingen binnen één les!).

Hij eindigt dan dit eerste hoofdstuk met een samenvatting die niets anders is dan een opeenstapeling van losse zinnen die elk van de voorgaande paragrafen samenperst in één conclusie.

Ik heb dit eerste hoofdstuk met de vinger op het blad trachten voor u te beschrijven. Het laat, hoop ik, goede en slechte kwaliteiten van dit boek duidelijk worden. J. Vos toont zich een belezen didacticus met meestal evenwichtige, uitgebalanceerde stellingen, maar wie naar enige diepte of argumentatie achter de standpunten of al te losse citaten zoekt, komt volledig bedrogen uit. J. Vos behandelt enkele invalshoeken, elk op zichzelf zinvol, maar enige samenhang, enige uitwerking van een gestructureerd concept vind ik niet. Hij springt van de hak op de tak, van identificatie naar leerstijlen, van leestypen naar receptie- gedrag zonder intens verband. Vooral het eerste deel "didactiek" lijdt hier sterk onder, met uitzondering van twee hoofdstukken: Doelstellingen en Werkvormen, waarin hij betoogt dat werkvormen in dienst moeten staan van doelstellingen en hij de al te sterke concentratie op werkvormen verwerpt, vooral als deze leidt tot een "toeters-en-bellen-didactiek" d.w.z. veel versiering zonder leerdoel. Tenslotte komt het duidelijkst zijn opvatting over literatuurdidactiek tot uitdrukking in het slothoofdstuk van het eerste deel dat hij kortweg "Standpunten" noemt. Dat bevat zijn basisstellingen in een pedagogisch kader gesitueerd maar helaas, zonder uitwerking. Eenzijdige affectieve aanpak wijst

hij af, tekstbestudering en tekstervaring moeten samengaan. Lezen op school mag zijn eigen stempel hebben. Leren begrijpen en interpreteren van teksten is voor J. Vos een zeer belangrijke doelstelling.

3. Methodiek

Zijn tweede deel methodiek is een verzameling van tips en perspectieven gebundeld in enkele hoofdstukken. Hier komt J. Vos het best tot zijn recht: zijn rijke ervaring, zijn veelzijdige oriëntatie en fantasievolle uitwerking en realiteitszin werken hier optimaal samen.

Een mooi voorbeeld hiervan is het hoofdstuk over de tekst met vragen: J. Vos beseft dat vragen bij een tekst nog altijd de essentie vormen bij het leesonderwijs. Maar de wijze waarop ze gesteld worden en de verscheidenheid ervan laat dikwijls te wensen over. Hij beschrijft hoe het vroeger was en vervolgens geeft hij met voorbeelden aan hoe het anders kan. Hierbij verwijst hij vooral naar de verschillende niveaus die vragen bij teksten moeten bestrijken: niet alleen het letterlijk-textuele niveau (als wie, wat, waar) dat de overhand heeft, maar ook vragen naar interpretatie, kritisch en creatief denken zodat ook het analytisch vermogen, de synthetische competentie, de verbeelding enz. worden geoefend.

In cursorisch literatuuronderwijs heeft hij het over de uitwerking van kleine 'cursussen', kleine gehelen van enkele lessen die een specifieke vaardigheid inoefenen zoals b.v. informatie leren verzamelen of de functie van dialogen in verhalen leren onderkennen met voorbeelden als "Over poezen voor de kleinen en over fabels voor de groteren". Hier levert hij uitstekend, bijna direct bruikbaar materiaal. Het onderscheid van zijn cursus-samenstelling over een bepaalde vaardigheid met het volgend hoofdstuk dat handelt over een thematisch ontwerp en een "web"-ontwerp, is graduëel. J. Vos ziet dit vooral als een toepassingsgebied van vaardigheden die de leerlingen reeds in het "cursorisch" onderwijs hebben gekregen of ter afwisseling. Het thematisch onderwijs bloeide vooral onder de Duitse emancipatorisch-gerichte invloed terwijl het Amerikaanse "webbing" de verschillende vaardigheden voor elke leerling in het moedertaalonderwijs wil integreren. Een web is een groepering van activiteiten rond een thema, b.v. een verhaal over Indianen en het reservaat waarbij de leerkracht de creatieve vorming, schrijven, waardenontwikkeling, historische verdieping enz. beurtelings aan bod laat komen.

In het hoofdstuk traditionele verhalen gaat Vos in op de aanbreng van sprookjes en mythen. Zijn mythen al voor de onderbouw?

Naast aandacht voor klassieke jeugdboeken wil hij ook historische teksten uit de jeugdliteratuur introduceren, al beseft hij dat dit vreemd overkomt. Men kan inderdaad zinvol met dit historisch materiaal omgaan en sporadisch ernaar verwijzen maar opdrachten inlassen als "schrijf een "kinderbrief" zoals in de vorige eeuw" (Je moet zelf wel een verschrikkelijk onderwerp bedenken?), zijn toch wat met de haren erbij gesleept en weinig functioneel.

4. Besluit

Het is een mooi uitgegeven maar onrijp boek. In plaats van losse invallen te verzamelen en enkele artikelen te hergroeperen, had J. Vos beter de tijd genomen om een afgewogen en omvattende literaturoidactiek te schrijven. Hij heeft er het materiaal zeker voor in huis: hij moet het alleen grondiger uitwerken en intrinsiek structureren naar een samenhangend betoog.

Bibliografie

- Assche, A. van, *Empirisch-psychologisch onderzoek van de relatie lezer-poëzie*. Leuven, 1979.
- Hoffstaedter, P., Poetic text processing and its empirical investigation. *Poetics*, 1987, 2, 75-91.
- Hurrelmann, *Kinderliteratur im sozialen Kontext*. Weinheim, 1982.
- Schram, D.H., *Norm en normdoorbreking*, Amsterdam, 1985, p. 180-217.
- Squire, J.R., *The responses of adolescents while reading four short stories*. Champaign, NTCE, 1964.

