

Piet-Hein van de Ven

# Kalle, 12 jaar

Portret van een lezer uit Zweden

Bijlage bij  
Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming  
1e jaargang, nummer 3, december 1991

Deze publikatie, ter gelegenheid van de jaarwisseling 1991-1992, is een gemeenschappelijke uitgave van de Katholieke Universiteit Nijmegen en de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, en wordt gezonden aan de relaties van de afdeling Literatuurdidactiek van de K.U. en genoemde stichting.

Met de beste wensen voor 1992!

Koos Hawinkels, voorzitter SPL  
Wam de Moor, afd. Literatuurdidactiek KUN  
Anja Bijlsma-Lindaart  
Harrie Habets  
Ank Hendricks  
Ronald Soetaert  
Márgitka van Woerkom,  
redactie Tsjip

## 1 Vier gevangenen

Het was midden op de open zee. De 'Don Pedro', een klein maar goed toegerust vaartuig, koerste naar het Zuid-Westen. Alle zeilen waren bijgezet en de oranje vlag en wimpel van Portland wapperde aan de top van de mast. De zee wierp kleine heuveltjes op en was blauw en leeg zover het oog reikte.

In een donker laadruim zaten vier gevangenen. Hun handen en voeten waren met touwen gebonden. Ze konden zich nauwelijks verroeren. Eén keer per dag kwam de scheepskok met eten. Hij had medelijden met hen en gaf hen vaak beter eten dan de kapitein had bevolen.

Behalve de kok zagen ze niemand. Daarom begonnen ze elkaar te vertellen wie ze waren en waar ze vandaan kwamen. Want ze waren niet samen gevangen genomen.

Laban vertelde het eerst. Hij was groot en breed gebouwd en had een baard.

'Ik was stuurman op een handelsschip dat op Oost-Indië voer en kruiden laadde. Jullie weten dat de brute Salamander prins Portos heeft verdreven en zo de macht in Portland greep. Toen we terugkwamen van onze laatste reis besloot hij dat ons schip moest worden gebruikt voor het vervoer van gevangenen naar het Steeneiland. En dat zijn er heel wat, want hij duldt niet dat iemand anders denkt dan hij. Massa's gevangenen. Ik weet waar ik het over heb. Nou ja, onze kapitein en ik werden naar de burcht ontboden om nieuwe orders te ontvangen. Maar de kapitein weigerde de handel eraan te geven, hij wou niet dat het schip dienst zou doen als oorlogsboot of gevangenenschip. "U zult meer verdienen, heerser, als u van gevangenenschepen handelsschepen zou maken", zei hij. "Wachters", schreeuwde de Salamander meteen, "smijt hem in de donkerste kerker". En de soldaten grepen de kapitein en zetten hem gevangen onder in de burcht.

"Zo, stuurman Laban", zei hij tegen mij, "nu is het schip zonder chef. Wil jij kapitein worden?" "Ik wil zeker kapitein worden, maar niet op een van je gevangenenschepen die onschuldige mensen naar het Steeneiland vervoeren".

"Onschuldige", gilde hij, "je zult zelf naar het Steeneiland en stenen bikken tot je niet meer kun staan. Wachters, weg met hem".

En nu zit ik hier en ben zelf op weg naar het Steeneiland', besloot Laban en wond zich zo op, dat hij met zijn gebonden handen een houten kist tot gruzelementen sloeg. Hij was beresterk en als hij kwaad werd, had hij nog meer kracht.

Daarna vertelde de kleine meneer Velamson zijn verhaal. Hij was apotheker in de hoofdstad, Portsburg. Zijn oude vrouw was stervende. Hij verzorgde haar en gaf haar medicijnen. Op een avond, zij lag in bed en

*hield zijn hand vast, kwamen de soldaten van de Salamander en bevalen hem om direct naar de heerser te gaan. Toen hij weigerde, grepen ze hem in zijn kraag en sloegen hem door de straten tot in de grote ridderzaal waar de Salamander zat. 'Apotheker, je zult een sterk giftige drank voor me maken', zei hij. 'Ik moet me ontdoen van enkele vervelende personen, die denken dat ze het land beter kunnen regeren dan ik'. 'Maar....hoogedele heer, gifmengen is toch al lang verboden in Portland', antwoordde meneer Velamson. 'Hier is alleen ongehoorzaamheid aan mij verboden!' schreeuwde de Salamander. 'Nu hoe zit het?' 'Dat is niks voor een apotheker, heer. Ik moet mensen helpen om te leven, niet om dood te gaan. Bovendien heeft mijn vrouw...' 'Wachters, het Steeneiland!' Meneer Velamsons vrouw was diezelfde avond gestorven en hijzelf was in het laadruim van de Don Pedro gegooid. 'Het was beter in de tijd van de oude Portos', zuchtte hij en zweeg.*

*Laban werd zo kwaad over meneer Velamsons verhaal dat hij in zijn woede de touwen rond zijn handen kapot rukte en de losse einden van zich af slingerde. Hij wou zich tegen de deur gooien, die aan de buitenkant met een balk vergrendeld was. 'Stop', zei Jesse. 'Je begint niets tegen alle wachters daarbuiten. Maak onze touwen los en luister naar mij'.*

Op 13 september 1988 lezen de leerlingen van klas 5 van de Albanoschool in Landskrona in Zuid-Zweden<sup>1</sup> het eerste inleidende hoofdstuk van het zeeroververhaal *Veronica*, geschreven door Bengt Ingelstam. Leraar Jan Nilsson heeft het boek kort geïntroduceerd, het uitgedeeld en de leerlingen gevraagd te gaan lezen.

Het eerste hoofdstuk voert de lezers naar het donkere laadruim van een gevangenenschip dat op weg is naar het beruchte Steeneiland, waar de brute Salamander diegenen opbergt, die niet onder zijn juk willen bukken. We schrijven de 17e eeuw als de Salamander de wettige en rechtvaardige heerser Portos van Portland heeft verdreven. De vier gevangenen, Laban, Velamson, Jesse en Licke zitten gebonden in het laadruim. In korte flash backs leert de lezer hun geschiedenis kennen. Ze hebben alle vier op een eigen wijze de heerser getrotseerd.

Laban, de grootste en sterkste van de vier, vertelt zoals we zagen het eerst. Dan volgt het verhaal van de apotheker. Jesse, de volgende, is boer. Hij weigerde zich te laten recruteren voor het leger van de Salamander. Hij is gevangen genomen, maar zijn geliefde Veronica weet van niets. Ze zit thuis in Portland naar hem uit te kijken. Licke is een jongen van wie de vader vlugschriften tegen de tyran schrijft. Toen Licke op een dag de Salamander zag kon hij zich niet inhouden en stak zijn tong uit tegen hem. Toen de Salamander dat zag riep hij meteen zijn soldaten: 'Het Steeneiland, het Steeneiland'.

Wanneer Laban de verhalen van zijn medegevangenen hoort wordt hij zo razend, dat het hem lukt zijn boeien te verbreken. Hij weet zelfs de deur

van het laadruim te forceren. Dan bereikt het verhaal een dramatisch hoogtepunt. De soldaten worden verrast door de vier gevangenen en na een korte maar hevige strijd aan dek springen de vier overboord en vluchten zwemmend naar een dichtbij eiland. Daar verbergen ze zich in de struiken. Vanuit hun schuilplaats zien ze hoe de soldaten naar het eiland roeien om hen te zoeken. Ze besluiten dan om snel terug te zwemmen. Er ontstaat een nieuw, kortdurend gevecht met de achtergebleven soldaten. Met de onverwachte hulp van de kok weten ze te winnen en lukt het hen het schip te kapen. Ze varen naar open zee, geven het schip een nieuwe naam, Veronica, en rusten wat uit van alle vermoedenissen.

## 2 Een rollenspel

Op dat moment in het verhaal wordt het individueel lezen onderbroken. Jan Nilsson heeft de klas gezegd niet verder te lezen. Hij heeft een rollenspel gepland, waarin de leerlingen de kans krijgen zelf op het tot nu toe gelezene door te borduren. Het rollenspel handelt vooral over de kok, die vergeleken met de vier anderen voor de lezers tamelijk anoniem is gebleven. Wie is hij? Waarom heeft hij de anderen geholpen? Waar komt hij vandaan en wat heeft hij gedaan? Zijn levensverhaal vormt, in tegenstelling tot dat van de vier gevangenen, een open plek in het verhaal. Het doel van het rollenspel is dat de leerlingen de fictieve situatie verder uitbouwen en op een eigen wijze die open plek invullen, als een soort medeververtellers<sup>2</sup>.

De leerlingen worden ingedeeld in groepen. Ze verdwijnen voor een deel in diverse vertrekken om het rollenspel voor te bereiden en te oefenen. Ze zullen het later in de klas voor elkaar opvoeren.

Zelf blijf ik bij een groepje in de klas. Mijn collega-onderzoeker, Lars-Göran Malmgren, gaat met een tweede groepje mee en Jan Nilsson met een derde. Ieder van ons maakt observatie-aantekeningen over wat er in het groepje gebeurt. Omdat in mijn bijdrage een leerling<sup>3</sup> centraal staat uit de groep van Lars-Göran, citeer ik een deel van diens observatie-aantekeningen:

*De groep bestaat uit Anna, Sandra, Håkan, Johan en Kalle. Sandra en Håkan ruziën erover wie de kok mag spelen. Anna stelt voor te loten. Dat gebeurt, zonder dat het besloten is. Håkan blijft zeuren. De jongens zijn het oneens met de meisjes. Håkan blijft aanhouden. Sandra geeft toe en stelt voor dat Håkan de kok speelt. Nu Håkan heeft gewonnen betoont hij zich ridderlijk. Hij geeft de rol van de kok over aan Sandra. Hij is heel actief bij het verdelen van de overige rollen. Kalle krijgt de rol die overblijft.*

*Johan en Kalle houden zich stil gedurende de discussies. De discussies spelen zich af tussen Anna en Sandra aan de ene kant en Håkan aan de andere kant. Håkan/Johan enerzijds en Anna/Sandra anderzijds wisselen 'betekenisvolle' blikken. Kalle houdt zich afzijdig van het sociale spel tussen beide sexen. Hij zit, ook letterlijk, buiten de groep.*

De groep voert het rollenspel op na de middagpauze. Ik constateer dat ze een erg kort spel vertonen. De kok blijkt uit Australië te komen. Hij is vroeger rijk geweest, maar werd later ziek en arm. Hij is gegrepen door de soldaten van de Salamander toen hij meel probeerde te stelen om zijn honger te kunnen stillen. De groep heeft zich piratesk aangekleed en geschminkt. Het spel wordt gedomineerd door Håkan en Sandra. Kalle en Johan zijn slechts lijfelijk aanwezig. Na het spel geven de leerlingen zichzelf de schuld van het slechte resultaat. Håkan en anderen verwijten Kalle dat hij enkele antwoorden heeft vergeten.

Het zal duidelijk zijn dat Kalle zich ophoudt aan de schaduwzijde van de activiteiten. Ik zou ook kunnen zeggen dat hij daar door zijn meer zelfbewuste groepsgenoten wordt neergezet. Kalle is in deze onderwijsperiode, zoals in vele andere, een stille leerling. Hij roert zich niet, bevindt zich steeds in de periferie van de onderwijsactiviteiten. In Lars-Görans en in mijn eigen observatie-aantekeningen komt Kalle nauwelijks voor, meestal wordt hij afgeschilderd als zittend in zijn bank met zijn hoofd op zijn armen, met een afwezige blik in de ogen.

Kalle hoort tot de leerlingen die gemakkelijk aan de aandacht ontsnappen. Hij behoort tot de leerlingen die 'gemakkelijk te hanteren' zijn; hij stoort niet, hij neemt geen initiatieven. Dit gegeven vormt een van de redenen om meer speciaal op Kalle te gaan letten. Wat voor jongen is hij, hoe reageert hij op *Veronica*?

In deze bijdrage presenteer ik een eerste aanzet tot een 'lezersportret' van Kalle. Ik schilder hem 'in drie lagen'. Eerst beschrijf ik Kalle's positie in de klas. Dan ga ik in op zijn manier van omgaan met cultuur en literatuur buiten de school en in school. Vervolgens beschrijf ik zijn reacties op *Veronica*. Maar eerst beschrijf ik het kader waarbinnen een portret van Kalle is ontworpen.

### 3 Onderzoek naar literatuuronderwijs

Een 'lezersportret' is een genre dat gebruikt wordt in onderzoek naar de tekstreceptie van leerlingen. Zulk onderzoek wordt uitgevoerd binnen de 'Pedagogiska Gruppen' in Lund in Zweden. De groep bestaat uit didactici, medewerkers van het instituut voor literatuurwetenschap van de universiteit van Lund en leraren. Sinds ruim tien jaar voeren leden van deze groep kleinschalig onderzoek uit naar de praktijk van nieuwe vormen van

moedertaal- en literatuuronderwijs (voor meer informatie verwijs ik naar Van de Ven 1989 en 1991). Sinds 1988 werk ik samen met twee leden van deze groep. Lars-Göran Malmgren is literatuurdidacticus en Jan Nilsson was tot voor kort leraar in het 'mellanstadium'. Onze samenwerking vindt plaats in het kader van het International Mother tongue Education Network, een samenwerkingsverband van onderzoekers, lerarenopleiders en leraren uit twaalf Europese landen. Wie meer wil weten over het IMEN en over mijn samenwerking met Jan en Lars-Göran leze Delnoy/Van de Ven 1988. Ik geef hieronder slechts informatie die me voor het begrijpen van het kader rond Kalle's lezersportret nodig lijkt.

Het onderzoek naar literatuuronderwijs richt zich op twee samenhangende terreinen. Men beschrijft en analyseert de gang van zaken in 'lessen literatuur' en men besteedt aandacht aan hoe leerlingen lezen, hoe ze reageren op teksten, wat ze ervan leren, wat niet, enzovoorts. Het onderzoek poogt de kennis te ontwikkelen over een tamelijk onbekend aspect van het literatuuronderwijs: hoe gaan leerlingen met teksten om. Tot nu toe was het onderzoek in Lund gericht op leerlingen van het Högstadiet (13-16 jaar oud), van het Zweedse Gymnasium (16-18 à 20 jaar) en in het volwassenenonderwijs. Het onderzoek naar het literatuuronderwijs in de klas van Jan Nilsson is het eerste onder kinderen van 12-13 jaar. Het onderzoek resulteert in een beschrijving en een analyse van twee jaar thematisch literatuuronderwijs. Het mondt daarnaast uit in een serie lezersportretten. Tot nu toe zijn enkele detailstudies verschenen. Een ervan behandelt de introductiefase rond het lezen van *Veronica* (Malmgren/Van de Ven 1989). Een andere studie vormt een eerste aanzet tot een lezersportret van Kalle (Malmgren/Van de Ven 1990)<sup>4</sup>. In zo'n lezersportret wordt de receptie geschetst van een aantal boeken door één leerling. Het portret wordt samengesteld uit bevindingen uit interviews met en observaties van die leerling, uit leesverslagen en andere door de leerling geschreven teksten, enzovoorts.

Jan Nilsson geeft thematisch literatuuronderwijs. Hij integreert literatuur met vakken als geschiedenis en maatschappijleer. Literatuur vormt voor hem een belangrijke bron van informatie over mens en samenleving in heden en verleden. Hij kiest (jeugd)boeken rond relevante thema's, laat kinderen die boeken lezen, praat er met hen over, geeft hen diverse werkingsopdrachten (schrijven, drama, tekenen, muziek, documenteren). Hij probeert steeds boven het verhaal uit te stijgen naar algemeen menselijke problemen, maar poogt tegelijkertijd de aandacht voor die problemen in te bedden in de dagelijkse ervaringen van zijn leerlingen. Het onderhavige thema is democratie. Het thema start met het lezen van *Veronica*.

## 4 Kalle thuis en op school

In het leraardagboek van Jan Nilsson en in onze observaties van het begin van het schooljaar in klas 5 verschijnt Kalle als een stille, teruggetrokken leerling. Hij maakt een afwezige en dromerige indruk. Hij werkt stilletjes aan de hem gestelde opdrachten en blijkt vaak moeite te hebben zich te concentreren. Met name doet zich dat probleem voor bij schrijven, tekenen, luisteren naar het hardop lezen door anderen. Tijdens groepswork is hij nogal passief en laat het initiatief over aan anderen. Hij laat zich zelden horen in klassesdiscussies.

Hij neemt ook sociaal gezien een plaats in in de periferie van de klas. Niet alleen in het lokaal, maar ook daarbuiten, op de speelplaats en op het voetbalveld hoort hij er niet 'echt' bij, al heb ik met eigen ogen kunnen zien dat Kalle een van de betere voetballers van de klas is en ook als zodanig wordt erkend. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Håkan, die bij het voetballen luidkeels uiting geeft aan winst- of verliesemoties, lijkt Kalle dat alles stil te observeren of te ondergaan.

In een van de interviews vroeg Lars-Göran hem wie zijn vrienden waren. Kalle noemde iemand uit een andere klas. Kalle is naar onze stellige overtuiging een outsider in de klas.

Zijn vrije tijd is ruim gevuld. Hij is in de laatste zomervakantie voor klas 5 met het hele gezin wezen zeilen en naar een zeilschool geweest. Hij besteedt veel vrije tijd aan muziek. Hij speelt 'key-board' in een bandje.

Aan het begin van klas 4 constateerde Jan Nilsson dat Kalle geen sterke lezer was. Hij had moeite met stilzitten, hij wees bij met zijn wijsvinger, maakte veel fouten door 'radend lezen'. Bij stillezen bewoog hij zijn lippen en fluisterde de woorden voor zichzelf. In de loop van het jaar merkte Jan Nilsson op dat Kalle's lezen meer geautomatiseerd werd. Hij las vloeiender, maar maakte nog wel veel fouten door raden, met name bij functiewoorden. Het lezen van een tekst(gedeelte) kostte hem wel veel inspanning. Als hij klaar was, was hij duidelijk moe. De vraag is of Kalle zich wel een echt geautomatiseerd lezen heeft aangeleerd. Toch kan Jan constateren dat Kalle desondanks begrijpt wat hij leest. Hij kan heel gemakkelijk de inhoud van een tekst gedetailleerd recapituleren.

Kalle heeft het dus niet gemakkelijk met leestaken. Schrijfopdrachten gaan hem nog moeizamer af. Hij schrijft langzaam en vindt het moeilijk dat wat hij heeft bedacht op papier te krijgen.

Kalle heeft een welbested vrije-tijdsleven. Zeilen, muziek, voetballen. Toch brengt hij ook veel tijd door voor de TV en de video. In het 'boek over mezelf', dat hij in klas 4 schreef, vertelt hij veel TV en video te kijken. In een enquête naar vrije-tijdsactiviteiten, door Jan onder zijn leerlingen afgenomen, vertelt Kalle dat hij speciaal geïnteresseerd is in horrorfilms.



Hij bevestigt dit in een interview met Lars-Göran, enkele weken vóór het lezen van *Veronica*.

Lars-Göran vindt Kalle gemakkelijk te interviewen. Ook ik heb ervaren dat hij in het persoonlijk gesprek ontspannen is en vrijuit over van alles praat, dit in tegenstelling tot zijn zwijgen in de groep. In de interviews vertelt hij gemakkelijk over zijn reacties op allerlei teksten. Hij noemt enkele films die hij goed vindt - en vaker heeft gezien (video). Hij vertelt over *Indiana Jones*, over *The Goonies*, een ruimtefilm *V*, over *North and South* (over de Amerikaanse burgeroorlog). Hij is vooral te spreken over *Indiana Jones* en *The Goonies*. Beide films hebben hem klaarblijkelijk gefascineerd.

*The Goonies* gaat volgens hem over een groep jongens en meisjes die in berggrotten op zoek zijn naar een verborgen schat. Zijn relaas over de film is zeer gedetailleerd en gaat ten koste van de samenhang. Een voorbeeld: Kalle beschrijft hoe de groep erin slaagt door te dringen in de berg:

Kalle: *'Ze spelen op een doodshoofdorgel. Dat is een groot, een groot doodshoofd met twee gekruiste beenderen. Zo moet je spelen. Ze lijken op de vingers van een dode, een skelet, zo moet je erop spelen. Het ziet eruit ... Als je geen accoord speelt, zo wordt dat genoemd, dan ben je dood. Nu is er een meisje dat al speelt vanaf dat ze drie jaar was. Nu heeft ze een paar noten ontdekt op de achterkant van de kaart. Zo gauw ze die verkeerd speelt, komt er een geluid dat de berg doet afbrokkelen. Ze weet ten slotte een brug te doen vormen, zodat ze naar binnen kunnen.'*

Lars-G.: *'Naar binnen kunnen?'*

Kalle: *'Ze gaat naar binnen over de brug en dan zegt de broer van het kleine jongetje,...nou ja, eerst vangen ze hem en dan zegt zijn moeder dat ze hem moeten slaan als hij zijn broer niet vindt en dan vinden ze hem en dan komen hij en twee meisjes erbij. Dan gebeuren er heel veel dingen. Dan is er een doodshoofsdoorgang waar ze naar binnen rennen. Ze rennen de mond in.'*

Binnen in de berg beleven de kinderen en massa avonturen. Uiteindelijk lukt het hen aan allerlei gevaar te ontsnappen en weer uit de berg te komen. Kalle's navertelling van de film bestaat uit een reconstructie van diverse spannende episodes en horroreffekten. Hij kiest gebeurtenissen die hem blijkbaar hebben gefascineerd en die hij zich herinnert. Hij houdt met name allerlei technische details en effecten.

Kalle: *'Nou zit daar een kleine bokshandschoen (hij demonstreert dat). Als nou iemand op die knop drukt dan komt die handschoen naar buiten en wie in de weg staat krijgt een dreun.'*

Lars-G.: *'Dus die zit op de borst?'*

Kalle: *'Ja, die zit hier en dan BANG! en dan heeft hij een klein pistool met een soort van zuigmond en als iemand op hem mikt met een*

*pistool dan drukt hij op een knopje en dan raakt het dat pistool en dat valt dan op de grond'.*

Kalle vertelt de film alsof hij bij de handeling betrokken is geweest, lid van de groep kinderen was. Hij gebruikt nogal eens de tweede persoon als hij beschrijft hoe kinderen uit de groep handelen: 'Zo, dan kom jij en je ...'. Kalle reconstrueert het verhaal om zo te zeggen van binnenuit. Hij springt van de hak op de tak, zodat het moeilijk te volgen is wie wie is, hoe het verhaal nu precies verloopt. Maar dat alles is vanzelfsprekend voor wie 'erbij' was. Kalle houdt, zou je kunnen zeggen, geen rekening met de context waarin hij het verhaal navertelt. Hij leeft zich opnieuw in. Dat blijkt ook uit zijn manier van navertellen: hij fluistert, gesticuleert, beweegt zich als in het verhaal.

Een wat gewaagde conclusie zou kunnen zijn dat Kalle het verhaal navertelt als een soort van schaduwlid van de groep, een groep die erin slaagt alle problemen op te lossen. Hij straalt tijdens het navertellen een soort trots uit van 'we-hebben-het-geklaard'. Als we hierop doorspeculeren kunnen we zeggen dat Kalle in de film de vrienden vindt, die hij in zijn eigen leven niet kent. Hij heeft de film meermalen gezien en vond hem steeds de moeite waard.

De receptie van deze film blijkt stereotiep voor Kalle's receptie van andere films, van boeken. Hij vertelt over *Indiana Jones* op eenzelfde gefascineerde wijze, met een zelfde aandacht voor details, effecten, horror, spanning. Met name de wijzen waarop de held steeds weer aan gevaar weet te ontsnappen, zich steeds weer uit gevangenschap redt, steeds weer weet te overleven houdt hem bezig. Je zou kunnen zeggen dat de spanning tussen vrijheid en gevangenschap hem buitenmate boeit.

'We-hebben-het-geklaard', 'we-zaten-vast-en-nu-zijn-we-vrij' zijn twee motieven die voortdurend in zijn navertellen van films terugkeren. Dat geldt ook voor hoe hij boeken navertelt. Hij heeft een aantal boeken gelezen uit de serie *De Vijf* van Enid Blyton. Hij vindt ze spannend, er gebeurt meteen van alles in die boeken. Het stoort hem niet dat die boeken sterk op elkaar lijken. Integendeel, hij beklemtoont dat in elk boek de vijf gevangen genomen worden en zichzelf toch steeds weer weten te bevrijden. Ook zijn navertellen van meer 'klassieke' jeugdboeken als *Huckleberry Finn* en *The Hound of the Baskervilles*, boeken die hij thuis las (geleend van de bieb) kenmerkt zich door de aandacht voor details, voor spannende momenten, zodanig dat ook nu weer de reconstructie van de plot vaag blijft. Hij weet zelfs korte dialogen uit *Huck Finn* te reproduceren. Hij gaat uitvoerig in op de fascinerende effecten van de *Hound of the Baskervilles*. Zo vertelt hij met veel verve hoe aan het einde van het verhaal de hond verschijnt als een lichtgevend monster, en hoe dat effect werd bereikt.

## 5 Kalle's receptiepatroon

Wat ik tot nu toe schreef over Kalle's receptie van boeken en films is voornamelijk gedistilleerd uit een lang interview dat Lars-Göran Malmgren hem afnam, enkele weken voor het lezen van *Veronica*. De indruk die we uit dat interview kregen over Kalle's receptie wordt bevestigd in andere interviews over andere teksten, op school gelezen. Ik denk dat het goed is op te merken dat Lars-Göran en ik onafhankelijk van elkaar enkele van die interviews hebben geanalyseerd en daarna onze analyses hebben vergeleken. We kwamen tot sterk overeenkomstige conclusies. Hoewel de diverse teksten tot verschillende genres behoren, vertoont Kalle's receptie een tamelijk algemeen patroon. Dat geldt zelfs voor de teksten op school gelezen, hoewel die teksten niet de horroreffecten kennen van de vrije-tijdsteksten en de films. Het algemene patroon geldt in grote lijnen voor de receptie van boeken én van films. Kalle is gefixeerd op dramatische episodes, op het overleven van vallen en hindernissen, op fascinerende effecten. In eerdere lezersportretten geconstrueerd in Lund (Malmgren 1986) blijkt vaak dat receptiepatronen zich kenmerken door persoonlijke thema's, die per lezer kunnen verschillen. De lezer focust, selecteert, projecteert en interpreteert nogal eens verschillende teksten op overeenkomstige wijze, in overeenstemming met die persoonlijke thema's. Deze thema's vertegenwoordigen wat McCormick en Waller (1987) noemen het 'general repertoire' van de lezer. Volgens McCormick en Waller kennen zowel de tekst als de lezer ~~over~~ twee repertoires, een algemeen en een literair repertoire. Tekst én lezer kennen een voorstelling van de werkelijkheid, een 'ideologie' waarin veelal verborgen normen en waarden aanwezig zijn. Tekst en lezer kennen ook een literair repertoire, waarin literaire normen en waarden vertegenwoordigd zijn (in de vorm van literaire technieken en vormen). Lezen nu is het samentreffen van het algemene en literaire repertoire van de tekst met die van de lezer. In het geval van Kalle kun je zeggen dat hij lezend zoekt naar aspecten van zijn algemene repertoire, naar zijn persoonlijke thema's. Dergelijke thema's zijn verwoord in de interviews:

1. Het gevoel van *gevangen en opgesloten zijn* versus het gevoel van *ontsnappen en bevrijden*. Kalle's navertellingen kenmerken zich door deze dualiteit. Het lijkt belangrijk voor hem in verhalen dat er dreiging is van valkuilen en gevangenissen, maar dat er ook ontsnappen en overleven is.
2. De ervaring van het *samen doen*. We zouden wat speculatief kunnen stellen dat Kalle graag deel uitmaakt van de groep helden in zijn verhalen. Herhaaldelijk presenteert hij verhalen alsof hij er zelf bij was.

3. *Het vermogen tot handelen.* Het nemen van initiatieven, iets laten gebeuren, het je redden in moeilijke situaties. Kalle's navertellingen zijn eerder reconstructies van dergelijke dramatische episodes dan van het hele verhaal.

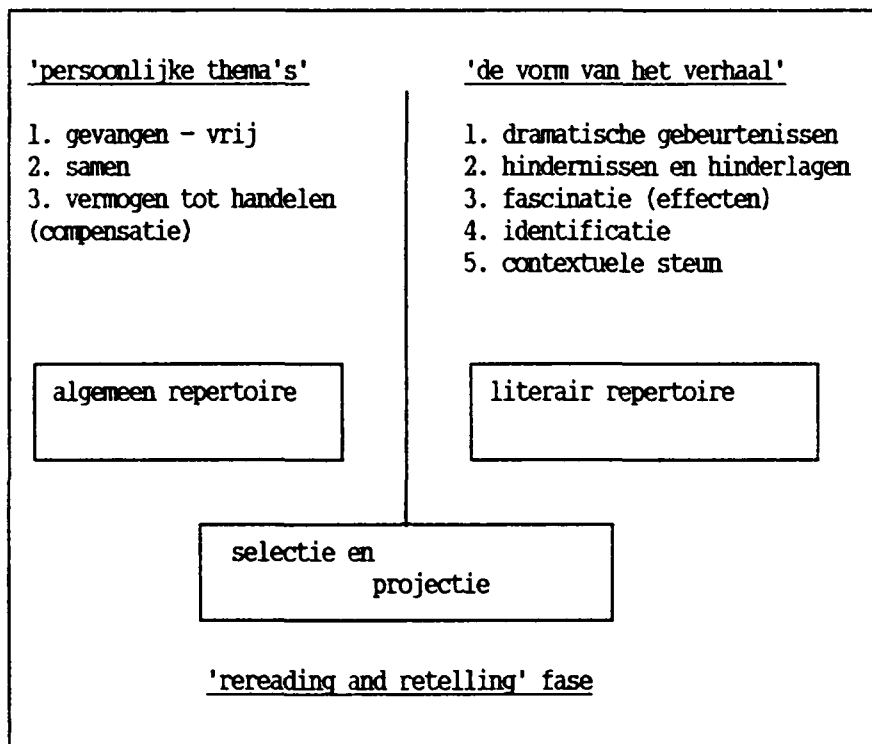
Het is aantrekkelijk om dergelijke persoonlijke thema's te verbinden met Kalle's alledaagse en schoolse realiteit, waarin hij weinig of geen vrienden heeft, niet behoort tot de initiatiefnemers, eerder een zwakke en ondergeschikte positie inneemt dan een dominante. Het is onvermijdelijk Kalle's receptiepatroon te interpreteren in termen van compensatie. In de fictieve wereld slaagt hij waar hij in het echte leven faalt. Deze persoonlijke thema's, deze persoonlijke receptie, vertoont een sterke samenhang met Kalle's literaire voorkeur. In de interviews verwoordt Kalle enkele duidelijke kenmerken van zijn literaire repertoire:

1. Hij is zeer gevoelig voor spanning in een verhaal, voor *dramatische episodes*.
2. Hij verkiest verhalen die langs een duidelijk chronologische lijn verlopen, waarin de helden in korte tijd van de ene *hindernis* naar de volgende *hinderlaag* gaan en steeds weer de meest verbazingwekkende gevaren trotseren.
3. Kalle is *gefascineerd door effecten*, speciale horroreffekten, schrik-effecten enzovoorts. De fictie is hier relevanter dan de realiteit.
4. Hij *identificeert* zichzelf graag met de helden, de kinderen, die vaak volwassen slechterikken te slim af zijn.
5. Hij prefereert verhalen die hem meteen *midden in de actie* plaatsen. Hij wil geen verhalen die een lange aanlooptijd kennen. Tijd, plaats en handeling moeten zonder uitstel en zonder complicaties worden gepresenteerd. Hij houdt niet van onduidelijkheden, van 'open plekken'. We zouden kunnen zeggen dat Kalle nogal wat *contextuele steun* nodig heeft, of liever dat hij gebrek aan contextuele steun als hinderlijk ervaart.

Tegen de achtergrond van deze invulling van zijn algemene en zijn literaire repertoire is het begrijpelijk dat Kalle de horrorfilms en de boeken van *De Vijf* (Blyton) prefeert boven *Huck Finn* en boeken gelezen op school. Opvallend is dat Kalle uit boeken uit de laatste categorie voornamelijk dat reproduceert wat hem aantrekt in *De Vijf*, in de diverse films. Hij *selecteert* als het ware in zijn receptie van die boeken en in die zin vormt zijn receptie van die diverse teksten een - waarschijnlijk voor hemzelf verborgen - projectie van zijn meer algemene repertoire. Door selectie en projectie verkrijgt Kalle een zich herhalende ervaring. Er is een soort van overeenkomst tussen *De Vijf* en de diverse films: de films ziet Kalle herhaaldelijk opnieuw (video), *De Vijf* vormen als het ware ook een voortdurende herhaling. We zouden kunnen zeggen dat Kalle zich

bevindt in wat Fry heeft genoemd een 'rereading and retelling phase of the development of literary response' (Fry 1986).

We kunnen het receptiepatroon samenvatten in schema 1.



## 6 Kalle's receptie van *Veronica*

Het lezen van *Veronica* vormt onderdeel van een periode van thematisch literatuuronderwijs. Begrippen als democratie, onderdrukking, dictatuur spelen een belangrijke rol in *Veronica*. Het boek verschaft de kinderen verschillende leeservaringen rond deze begrippen. Het presenteert een chronologisch geordend verhaal van onderdrukking naar bevrijding, een dualiteit van helden en schurken, vrolijke en fantasierijke passages. Er is een grote mate van contextuele steun. Personen en plaatsen worden in de loop van het verhaal uitvoerig geïntroduceerd. Maar het boek probeert ook meer complexe ervaringen rond democratie en dictatuur teweeg te brengen. Het stelt aan de orde in hoeverre opstand en protest gewettigd

zijn, in hoeverre een 'wettig' gezag in de persoon van Portos zonder meer prevaleert boven een illegaal gezag van de Salamander. Om met de schrijver te spreken: wat moet je doen als een dergelijk illegaal gezag een goed en rechtvaardig bestuur uitoefent?

Laban speelt de hoofdrol. Hij is de vanzelfsprekende leider van de 'piraten' aan boord van Veronica, sterk, moedig, rechtvaardig en zo goed als onoverwinnelijk. Hij is een soort Robin Hood ter zee, met vermogens à la Indiana Jones. Tezamen met zijn nieuwe vrienden begint hij de opstand tegen de Salamander. Na het kapen van het schip beleven de vrienden diverse avonturen. Ze slagen erin meer gevangenen te verlossen en leven samen in een soort van democratie-ter-zee. Avontuur na avontuur vindt plaats en uiteindelijk slagen ze erin Portland tot opstand te brengen en de Salamander te overwinnen. De weg naar die bevrijding voert langs allerlei hindernissen, hinderlagen en grote gevaren, maar de bemanning weet voortdurend te overleven. Dramatische zeeslagen en gevechten met verrassende uitkomsten vormen een wezenlijk bestanddeel op de route naar het gelukkige einde.

Het verhaal biedt Kalle alles wat hij nodig heeft. Het wordt verteld in chronologische ordening, zonder open plekken wat betreft tijd en ruimte en geeft dus veel contextuele steun. Het verhaal over Laban en zijn vrolijke bende, die ontsnappen uit gevangenschap, anderen bevrijden en hindernissen en hinderlagen overwinnen in dramatische en verrassende gebeurtenissen, die Portland bevrijden en besluiten met een groots feest in de burcht van de overheerser - hoe reageert Kalle op dit boek?

Twee interviews met Kalle geven antwoord op deze vraag. Het eerste interview vond plaats direct na het lezen van het inleidende hoofdstuk (zie boven). Het is een interview midden in het leesproces. Gegeven wat we over Kalle weten is zijn antwoord op de eerste open vraag tamelijk verrassend.

Lars-G.: *'Je las het eerste hoofdstuk, tot bladzijde 23. Hoe vond je het?'*

Kalle: *'Ja, het was, ...je kunt niet zeggen dat het spannend was, maar eh, raar, ja'.*

Lars-G.: *'Was het raar?'*

Kalle: *'Ja, want het was een beetje, nou ja, je werd gedwongen om erheen te gaan. Maar voor een deel geloof ik niet dat ze naar dat eiland zouden moeten'.*

Lars-G.: *'Nee. Welk eiland bedoel je?'*

Kalle: *'Het Steeneiland'.*

Lars-G.: *'Het Steeneiland. Wat bedoel je, dat ze er niet heen zouden moeten? Kun je dat uitleggen?'*

Kalle: *'Nee, dat is een beetje moeilijker'.*

Lars-G.: *'Ik begrijp niet goed wat je bedoelt....Kun je het nog een keer zeggen?'*

Kalle: *'Dat sommigen makkelijker werden gestraft dan anderen'.*

Lars-G.: *'Jaja, wat bedoel je, dat sommigen makkelijker werden gestraft dan anderen?'*

Kalle: *'Dat als je iets doet, maar vooral als je iets niet kunt uitvinden, je hoeft dan nog niet direct naar de gevangenis. Hier hebben we rechters en van alles. Nu was het alleen maar daarheen als je iets verkeerd had gedaan. Ze konden zich niet verdedigen. Het was alleen maar daarheen. Naar het Steeneiland. Ik dacht dat een heleboel er niet heen zouden moeten, dat ze mochten zeggen wat ze meenden, dachten en wilden. Wat ik ervan begreep was was dat het alleen maar was daarheen met ze'.*

Kalles allereerste reactie vertoont niet zijn gebruikelijke gefascineerd zijn. Hij reconstrueert het verhaal niet op zijn gewone wijze in dramatische episodes van gevangenschap, vlucht, 'we-hebben-het-weer-gered'. Hij kiest een ander perspectief, waar hij duidelijk moeite mee heeft, maar de opeenvolgende vragen helpen hem te verwoorden wat hij bedoelt. Hij reageert op een moreel niveau. Hij is verontwaardigd over de onrechtvaardigheden.

Overigens geeft Kalle in datzelfde interview aan dat het boek hem leuk lijkt. Hij wil graag verder lezen. Hij noemt enkele details uit het eerste hoofdstuk die hem getroffen hebben.

Het tweede interview vond plaats toen Kalle het boek uit had. In dat interview reageert hij wel op de verwachte wijze op het boek. Het boek was gemakkelijk te lezen en spannend. Hij wijst met name op drie dramatische episodes die hij levendig navertelt. Alle drie zijn het episodes waarin Laban c.s. het onverwacht tot nog weten te klaren. Opnieuw valt waar te nemen hoezeer Kalle door dergelijke passages wordt gefascineerd. We kunnen ook constateren dat het passages zijn die Kalle gemakkelijk kan visualiseren. Hij vertelt gesticulerend, wijzend, demonstrerend. We kunnen veronderstellen dat hij er behoefte aan heeft te zien wat hij leest. Om een beeld te kunnen vormen heeft hij contextuele steun nodig, maar ook de steun van zijn eigen 'voorkennis' van dergelijke verhalen.

Het werk rond *Veronica* wordt afgerond met een opdracht voor de hele klas. De leerlingen fabriceren samen een afbeelding van het piratenschip in 'king-size' formaat langs de muur van de klas. Jan Nilsson kiest Kalle als de leider van het project. Dit vanwege Kalle's know how aangaande boten en zeilen. Kalle is duidelijk vereerd met deze taak. Toch is hij in interviews niet onverdeeld positief over de opdracht. Dat heeft ongetwijfeld te maken met de stille strijd die bij de uitvoering van de opdracht wordt gevoerd tussen Kalle en Håkan, de 'normale' en dominante organisator van de klas. Waar Kalle onder alle omstandigheden een goed begrip van ook complexe tekstgedeeltes toont, toont hij zich hier een meester-lezer. Hij legt in het interview aan Lars-Göran een aantal passages

uit, die voor Lars-Göran (en mij) heel moeilijk te begrijpen waren vanwege de vele scheepstermen. Ook daarbij blijkt hoe goed hij kan visualiseren.

Zijn behoefte aan contextuele steun wordt opnieuw heel duidelijk bij een andere opdracht. De leerlingen moeten een verhaal schrijven over de jeugd van de Salamander en zo weer een open plek in het verhaal opvullen. De Salamander is immers een personage dat slechts wordt neergezet als een grimmige tyran, zonder levensverhaal en achtergrond. Een van de meisjes in de klas wees op die open plek in een gesprek over *Veronica*. Jan Nilsson greep zijn kans en formuleerde de opdracht. Maar dat blijkt voor Kalle een te moeilijke opdracht. Hij heeft het er erg moeilijk mee en klaagt in het interview over het feit dat de tekst hem geen informatie geeft om de opdracht te kunnen klaren. Kalle slaagt er dan ook niet in een duidelijk beeld van de Salamander te geven. Opnieuw blijkt hoezeer Kalle afhankelijk is van de tekst en hoe hij niet in staat is om vanuit enige literaire voorkennis deze open plek te vullen, zich een voorstelling van een der figuren te vormen. De achtergrond van de Salamander is waarschijnlijk te abstract voor Kalle om zich er een opvatting over te kunnen maken. Hij is niet in staat tussen de regels te lezen.

Concluderend kunnen we zeggen dat Kalles receptie van *Veronica* in overeenstemming is met het algemene receptiepatroon dat we eerder bij hem ontdekten. Hij leest *Veronica* om aan zijn behoefte aan spanning te voldoen, om dat wat hem aantrekt in boeken en films ook in *Veronica* te herkennen. Maar tegelijkertijd vinden we een spoortje van een meer intellectuele en reflecterende reactie in zijn verontwaardiging over het onrecht de mensen van Portland aangedaan. Zijn eerste reactie betreft morele aspecten van *Veronica*. Wel is het zo dat die eerste reactie verdwijnt. In het tweede interview uit hij zijn verontwaardiging niet meer, zelfs niet als Lars-Göran er expliciet naar vraagt.

Kalle is in de interviews ook niet in staat om verband te leggen tussen het thema democratie en het lezen van *Veronica*. Voor de leraar functioneert het leven aan boord van het schip als een microscopisch perspectief op maatschappelijke problemen. Het leven aan boord wordt geleefd door personen die kiezen voor rechtvaardigheid, gelijkheid, democratische besluitvorming. Daarom heeft de leraar het boek gekozen. Ik zou kunnen zeggen dat zijn keuze van het boek een bepaalde interpretatie ervan inhoudt, een leraarstekst, die hij probeert de leerlingen te verhelderen door met hen over het boek te spreken en hen allerlei productieve en creatieve opdrachten te laten uitvoeren. Maar Kalle ziet geen thematische samenhang. Deze meer abstracte en intellectuele receptie blijft buiten zijn blikveld. Kalle leest meer met zijn lijf dan met zijn hoofd. We kunnen de mogelijke respectievelijk daadwerkelijke receptie als volgt schematiseren:



## Schema 2

- 
1. Intellectuele reflectie:  
abstract  
de onderliggende thematische samenhang
  2. Intellectuele reflectie:  
concreet  
de morele episode
  3. Lezen met het lijf  
belevende receptie  
beleven van spanning e.d.
- 

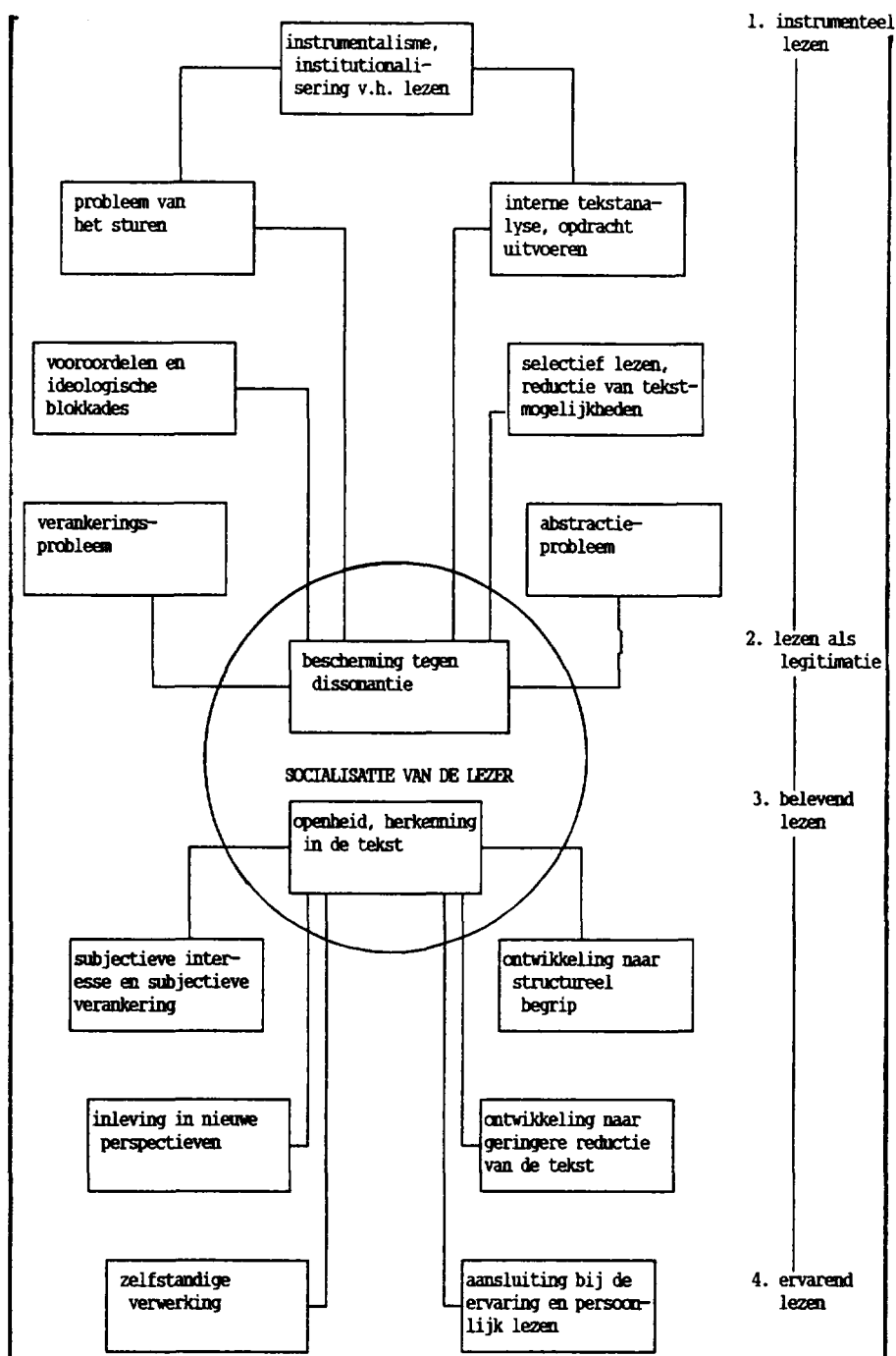
Kalle leest op niveau 3: lezen met het lijf, terwijl de leraar streeft naar niveau 1: de intellectuele reflectie, de thematische samenhang, waarin van het verhaal geabstraheerd relevante maatschappelijke thema's door de leerlingen worden verkend. Kalle blijkt in staat tot een intellectuele reflectie vanuit een concrete passage, een concrete gebeurtenis in het boek (niveau 2). Vanuit een wat optimistische visie kunnen we stellen dat hier voor Kalle een mogelijke ingang tot het eerste niveau ligt: zijn morele verontwaardiging kan een eerste stap zijn in die richting, als tenminste de leraar erin slaagt de morele verontwaardiging opnieuw op te roepen, andere teksten te laten lezen waarin een overeenkomstig gegeven aan de orde is en Kalle weet te stimuleren tot een dergelijk lezen. Het gaat er in Jan Nilssons literatuuronderwijs om de emotionele en esthetische beleving te koppelen aan het ontwikkelen van kennis, aan een intellectuele nieuwsgierigheid naar mensen en naar hoe mensen met elkaar omgaan. Het algemeen repertoire moet verbonden worden met het literaire repertoire. McCormick en Waller spreken van de noodzaak tot 'strong reading'. De lezer moet in staat zijn het literaire repertoire van de tekst te analyseren en de daarin vormgegeven ideologische lading van de tekst te herkennen. Lezers moeten achterhalen wat een tekst hen wil laten lezen en hoe dat in zijn werk gaat, maar ze moeten ook kunnen kiezen voor de mogelijkheid die 'voorgeschreven' wijze van lezen te weerstaan en de tekst hun eigen betekenis te verlenen. In het geval van Kalle kan zijn verontwaardiging een opening bieden meer uit de tekst (en andere teksten) te halen dan alleen maar spanning en horror. Een belangrijke voorwaarde voor het bereiken van een dergelijk doel van literatuuronderwijs ligt in de mogelijkheid voor lezers/leerlingen dergelijke aspecten in teksten te herkennen. Dat blijkt uit resultaten van receptie-onderzoek.

## 7 Resultaten van receptie-onderzoek

Malmgren en Nilsson werken binnen de Pedagogiska Grupper aan ontwikkeling van en onderzoek naar nieuwe vormen van literatuuronderwijs. In dat onderwijs gaat het erom leerlingen literatuur te leren lezen, te leren zien als bron van kennis over eigen leven en maatschappij. De receptie van teksten door leerlingen is een van de belangrijkste aandachtspunten. De afgelopen tien jaar is een aantal kwalitatieve case-studies uitgevoerd naar deze vormen van literatuuronderwijs in het volwassenenonderwijs en aan leerlingen in het Högstadium en het Gymnasium. Malmgren 1986 vat een groot deel van het onderzoek samen in het volgende schema, zie schema 3 hiernaast.

Het schema is gebaseerd op het verschil tussen belevend lezen en ervarend lezen. Dit verschil speelt een belangrijke rol in de Zweedse discussie over literatuuronderwijs (zie ook Delnoy/Van de Ven 1990). Belevend lezen is volgens velen een belangrijke mogelijkheid kinderen tot lezen te brengen, men mag denken aan ons Nederlandse begrip leesplezier. Belevend lezen staat tegenover informatief lezen (van vooral zakelijke teksten). De Pedagogische Grupper vindt deze tweedeling onjuist. De groep ijvert voor een minder vrijblijvende benadering van literatuur en literatuuronderwijs: ervarend lezen. Belevend lezen kenmerkt zich door herkenning, door een positieve identificatie van de lezer met de tekst, waarbij de emotionele lading van de tekst een rol speelt. Ervarend lezen omvat lezen als beleven, maar voegt daar een dimensie aan toe: het lezen leidt tot nieuwe inzichten en nieuwe perspectieven op de werkelijkheid.

Het schema kent twee polen, twee uiterste vormen van lezen zoals men die in het onderzoek heeft aangetroffen: instrumenteel lezen en ervarend lezen. Ervarend lezen is lezen waarbij kennisontwikkeling tot stand komt, instrumenteel lezen is alles behalve dat: het is het schools lezen, het lezen omdat het moet, met zo weinig mogelijk moeite, het niet meer dan vervullen van een schoolse opdracht. De socialisatie van de lezer vormt een belangrijke factor die lezen kan sturen in de richting van instrumenteel of ervarend lezen. Lezers bezitten een neiging tot bescherming tegen de tekst, of juist tot 'openstaan voor'. Die neiging wordt gevormd in de socialisatie van de lezer, zijn/haar identiteitsontwikkeling en ervaringen binnen het gezin, vriendschappen, school, werk, vrije tijd enzovoorts. In het socialisatieproces worden interpretaties, behoeften, verwachtingen gevormd die afschermen van dan wel openstaan voor bepaalde teksten kunnen impliceren. Analyses van lezersreceptie van teksten wijzen uit dat de socialisatie een dominante factor is bij de ontwikkeling van het lezen in de richting van instrumenteel dan wel ervarend lezen. Let wel, de socialisatie is geen alles determinerende factor. Open



staan voor dan wel afschermen van kan voorkomen binnen één klas, kan zich afwisselend voordoen binnen de receptie van één lezer.

Tussen deze uitersten loopt een ontwikkelingslijn en een spanningsveld. In het midden daarvan bevindt zich belevend lezen, in een conflictsituatie tussen afschermen en openstaan voor. Bij belevend lezen zijn er tendensen waarneembaar tot lezen als 'legitimatatie' (zie onder). Maar belevend lezen is ook een noodzakelijke voorwaarde voor ervarend lezen.

Vanuit het spanningsveld in het midden geeft het schema naar boven toe aan wat men aantrof bij lezers in onderwijs dat tendeert naar instrumenteel lezen. Enerzijds zijn het verschijnselen die duiden op instrumenteel lezen, anderzijds zijn het factoren die sturen in de richting van instrumenteel lezen. Naar beneden toe in het schema vindt men verschijnselen/factoren die duiden op ervarend lezen. Ik werk beide richtingen kort uit.

Bescherming tegen wat een tekst mogelijk te bieden heeft kan worden verklaard vanuit de dissonantietheorie. Mensen weigeren soms interpersoonlijke en/of sociale problemen te erkennen, omdat die erkenning het door hen opgebouwde persoonlijke evenwicht verstoort. Onaangename zaken worden genegeerd, vermoedelijk ook omdat erkenning zou leiden tot onvermogen tot handelen. Accepteren dat de 'dingen zijn zoals ze nu eenmaal zijn' helpt mensen hun plaats te vinden temidden van anderen. Die acceptatie legitimeert de bestaande situatie. Aspecten in een tekst die tegen de geaccepteerde situatie ingaan worden genegeerd. Het ter discussie stellen van vooroordelen, het verwoorden van ideologische alternatieven wordt niet op prijs gesteld. Het algemene repertoire van de tekst botst tezeer met dat van de lezer.

Het is moeilijk voor veel leerlingen hun ervaringen in het leven van alledag te verankeren in meer structurele maatschappelijke en historische verbanden. Problemen die ze ervaren in het dagelijks leven of de problemen van personen in boeken zijn persoonlijke problemen, waar ieder zelf 'schuld' aan is. Teksten die deze problemen verwoorden als meer structureel van aard roepen dan ook abstractie-problemen op. Dit alles kan ertoe leiden dat leerlingen zulke teksten benaderen vanuit een schoolse taakopvatting: welke antwoorden verwacht de leraar van hen? Die willen ze leveren, meer niet. Dergelijke teksten worden dus 'gereduceerd' gelezen.

Deze problemen van leerlingen roepen bij leraren vaak een tegengestelde reactie op. De leraar wil dat leerlingen wel de structurele verbanden zien, erkennen dat een tekst meer te bieden heeft dan een persoonlijke geschiedenis. Malmgren spreekt in dezen van een interactie tussen leraar en leerlingen gekenmerkt door een 'overtuigingsconfrontatie'. De leraar stuurt de receptie nolens volens in de door hem gewenste richting. In een dergelijke interactie worden de laatste openingen naar enige persoonlijke ervaring afgesloten. Uiteindelijk zijn de leerlingen ervan overtuigd dat

er maar één mogelijke interpretatie van de tekst is, dat de tekst een absolute structuur heeft, een vastliggende inhoud. De lezer is niet in staat tot 'strong reading'.

Belevend lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor ervaren lezen. Herkenning van de eigen ervaring, van de eigen werkelijkheid kan een 'entreebiljet' zijn naar een bredere, open receptie van de tekst én van de werkelijkheid buiten de tekst. Die herkenning maakt een ontwikkeling mogelijk naar een meer gedistantieerde en interpreterende verwerking van de tekst, naar nieuwe perspectieven op de werkelijkheid. Herkenning kan leiden tot acceptatie en interpretatie van 'vreemde' aspecten van een tekst. Hier schuilt evenwel het gevaar van een te theoretische benadering. Als het 'vreemde' in een tekst alleen wordt benaderd vanuit bijvoorbeeld literair theoretische interpretatiekaders wordt het lezen slechts interpretatie van tekstvorm en symboliek. Het 'grote moment' van de subjectieve herkenning, van de vergelijking met de eigen ervaringen gaat verloren in een dergelijke tekstanalytische benadering. De mogelijkheid van herkenning van eigen ervaringen in een tekst is van groot belang voor een leesproces dat openingen biedt voor zowel het begrip van een tekst als het persoonlijke gebruik ervan, een zelfstandige verwerking. Een didactische consequentie van dit alles is dat de teksten die men kiest in de klas mogelijkheden tot herkenning en inleving moeten bieden. Dat is de voorwaarde voor het ontwikkelen van ervaren lezen.

Malmgren wijst nadrukkelijk op het voorlopige karakter van het schema. Het betreft een uiterst complexe materie. Definitieve verbanden tussen diverse factoren kunnen vooralsnog niet worden geformuleerd.

## 8 Discussie

Wat hebben we in Nederland nu aan dit Zweeds onderzoek? De Nederlandse discussie over literatuuronderwijs spitst zich in mijn waarneming vooral toe op twee punten: tekstbestudering versus tekstervaring en verplichte versus individuele lijst. Vanuit de 'Lund-visie' op literatuuronderwijs (die men overigens ook aantreft in Deense en Noorse publicaties, en die overigens in alle drie de landen niet bepaald onomstreden is) moet het duidelijk zijn dat de tekstbestuderende aanpak voornamelijk het literaire repertoire van een tekst aan de orde stelt. Er wordt geen verband gelegd met het algemene repertoire. In termen van het schema: er vindt geen verankering plaats van nieuwe kennis over de werkelijkheid. Maar ook de in Nederland gepropageerde tekstervaringsmethoden schieten te kort. Die methoden zijn gericht op de individuele receptie, op het belang van de tekst voor de persoonlijke ontwikkeling (vgl. Dirksen 1989). Het 'structurele' aspect, het verankeren van persoonlijke ontwikkeling, problemen, spanningen enzovoorts in een maatschappelijke en hi-

storische samenhang ontbreekt. Natuurlijk hoeft men deze opvatting over literatuuronderwijs niet te delen. Ik vind die visie echter zeer de moeite waard. Voor mij verwoordt de Pedagogiska Gruppen met die visie een kernelement van het humanistische 'kennen'. En dat moet behouden blijven en versterkt worden, anders wordt onze maatschappij meer en meer gekenmerkt door een ééndimensionale 'no-nonsense' visie op cultuur. Hoe men ook denkt over de visie op literatuuronderwijs van de groep uit Lund, mij lijkt dat de resultaten van het receptie-onderzoek in elk geval implicaties hebben in de discussie over de lijst. Als men wil dat boeken voor leerlingen iets 'betekenen', dient men te zorgen voor 'herkenning', voor 'beleving'. Dat is een heel ander criterium voor het selecteren van boeken dan de gecanoniseerde literaire waarde. Voor de goede orde moet vermeld worden dat in het thematisch literatuuronderwijs dat werd onderzocht wel degelijk ook 'klassieke' meesterwerken werden gelezen. Met name die werken die een specifiek licht op bepaalde, hopelijk voor leerlingen herkenbare, problemen aan de orde stellen. Natuurlijk kan men een lijst samenstellen die de canon representeert. Natuurlijk kan men die verplicht voorschrijven. De kans dat er uiterst 'instrumenteel' gelezen wordt, lijkt me dan evenwel heel groot. Is literatuur niet meer waard dan zulk lezen? Om het apodictisch te formuleren: wat weegt zwaarder, de lijst of het lezen?

## Noten

1. In Zweden gaan kinderen van 7-16 jaar allen naar de 'Grundskola'. Deze school kent drie stadia: het lågstadium (klas 1-3, kinderen van 7-9 jaar oud), het mellanstadium (klas 4-6, kinderen van 10-13 jaar) en het högstadium (klas 6-9, kinderen van 13-16 jaar). In de eerste twee stadia krijgen de kinderen les van klasseleraren, zoals bij ons in het basisonderwijs. In het laatste stadium wordt voornamelijk lesgegeven door vakleraren.
2. Rollenspelen met een dergelijke opzet zijn gebaseerd op Iser's theorieën over 'open plekken'.
3. Zoals de lezer verder zal kunnen opmerken is de keuze voor Kalle niet willekeurig. Hij is een van de leerlingen van wie de leraar graag een lezersportret wil zien geschetst. Lars-Göran Malmgren en ik hebben besloten om in ons gezamenlijk onderzoek als eerste portret dat van Kalle te gaan schrijven, een beslissing die dateert van na de eerste lessen over *Veronica* en op tamelijk pragmatische overwegingen berust. De naam van Kalle is evenals die van andere kinderen uit de klas van Jan Nilsson gefingeerd.
4. Deze tekst behelst een eerste analyse van een deel van het materiaal over Kalle en is gebaseerd op eerdere publicaties (Malmgren/Van de Ven 1990 en Malmgren 1991). De lezer zal bemerken dat ik zowel de ik- als de wij-rol speel in mijn tekst. Ik kies de wij-vorm voor gezamenlijke conclusies, de ik-vorm voor keuzes door mij gemaakt in het kader van deze tekst.

## Literatuur

- Delnoy, R. & P.-H. van de Ven, 'Jeugdboeken in een klas in Zweden. Kijken naar moedertaalonderwijs, in een internationaal verband'. In: *Moer*, 1988, 6, 32-40.
- Delnoy, R. & P.-H. van de Ven, 'Literatuuronderwijs en basisvorming: de leerling centraal. Gesprekken over literatuuronderwijs in Scandinavië'. In: *Spiegel* 8 (1990) 3, 89-102.
- Dirksen, J., 'Reader response criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp'. In: *Levende Talen* 446 (1989), 749-756.
- Fry, D., *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes: Open University Press 1985.
- Malmgren, L.-G., *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Malmgren, L.-G., Kalle - ett läserporträtt. In: E. Hansen (red.), *Läsning - oplevels og viden. 7 forelæsinger i anledning af det Internationale Læseår 1990*. København: Danmarks Lærerhøjskole 1990, 77-98.

- Malmgren, L.-G. & P.-H. van de Ven, *Reading literature in comprehensive school (Age 11-13). A speculative analysis of two events. A Swedish contribution to IMEN in accordance to the HELP model*. Occasional paper in Mother Tongue Education 1, Enschede: VALO-M, 1989.
- Malmgren, L.-G. & P.-H. van de Ven, *Kalle, a reader's portrait. A speculative analysis within the IMEN research project Reading Literature in Comprehensive School (Age 11-13)*. Occasional paper in Mother Tongue Education 4, Enschede: VALO-M, 1990.
- McCormick, K. & G. Waller, 'Text, reader, ideology'. In: *Poetics* 16 (1987) 1, 193-208.
- Ven, P.-H. van de, 'Historische aspecten van literatuuronderwijs en de crisis in de humaniora; impressies van en rond een conferentie'. In: *Spiegel* 7 (1989) 1, 57-74.
- Ven, P.-H. van de, 'Leraren onderzoeken eigen onderwijs in Scandinavië'. In: *Spiegel* 9 (1991) 1, 35-53.