

Gerard de Vriend

Op weg naar zelfstandig lezen van literatuur

Volgens Annie M. G. Schmidt zijn er lees- en leefkinderen. Misschien wel door de alliterende formulering heeft deze typering een zekere stelligheid gekregen, al mag worden aangenomen dat de hooggeëerde schrijfster geen moment heeft gedacht aan een hooggeleerde bewijsvoering. Retoriek derhalve, maar toch informatie die tot nadenken stemt.

De uitspraak lijkt de mogelijkheid om als literatuurdocent sukses te hebben aanzienlijk te beperken en dwingt in elk geval tot relativering. Niet elke leerling zal een Vestdijk-lezer kunnen worden. Zulk een besef voorkomt veel krampachtige didactisering. Door met enige distantie te kijken naar literatuuronderwijs als voldongen feit, worden weliswaar bepaalde mogelijkheden ter discussie gesteld, maar ontstaat eveneens verheldering over wat er wel kan en waarom dat zo belangrijk is.

Niet iedereen heeft een literatuurknobbel, schreef Hans van den Bergh niet lang geleden in *Vrij Nederland*. Voor hem zijn het er zelfs maar een paar voor wie de hogelijk door de leraar gewaardeerde teksten - en dat is de literatuur die Van den Bergh in de klas wil zien - een schoonheidservaring zal opleveren. Toch is de literatuurles een van de weinige plaatsen waar alle leerlingen in elk geval weet krijgen van literatuur, terwijl er op zich geen reden is om uit te sluiten dat zelfs leefkinderen er esthetische ervaringen kunnen opdoen. Maar dan zullen we het begrip esthetische ervaring ruimer moeten opvatten dan als (geclausuleerde) schoonheidservaring.

In mijn proefschrift (*Literatuur als voldongen feit*, Amsterdam 1996) gebruikte ik de aanduiding 'fascinatie door fictie' voor een dergelijke meer algemene invulling, ter legitimering van pedagogisch gefundeerd (en juist daarom: longitudinaal) literatuuronderwijs. Ik doelde onder meer op de algemene belangstelling voor gedragingen van andere, ook fictieve personen. Die gebeurtenissen van verhaalpersonages moeten dan wel aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, of in elk geval bij hun belevingswereld. Ik zou dat willen invullen met wat Jerome Bruner noemt de 'narrative mode of thinking'.

Narratieve omgang met de werkelijkheid

Ook leefkinderen hebben met verhalen kennis gemaakt, bijvoorbeeld met plotstructuren en personages, al dan niet in stereotiepe rolverdelingen. Als er thuis niet werd (voor)gelezen zorgde de 'Medienalltag' (een uitdrukking van Eggert/Scharpe) van het moderne kind wel voor de nodige impulsen.

Aan die indrukken en invloeden ligt vermoedelijk een fundamenteel proces ten grondslag, dat te maken heeft met de taalontwikkeling van elk kind. Via de taal gaan we met de werkelijkheid om, meent Bruner, die bovendien benadrukt dat we niet alleen volgens 'the paradigmatic mode of thinking' moeten (leren) observeren, analyseren en argumenteren, maar ook dringend behoefte hebben

aan 'goede verhalen, pakkend drama, geloofwaardige (...) historische verslagen [accounts]'. En daarmee toekomen aan een 'narrative mode of thinking'.

Deze denkwijze heeft betrekking op menselijke intenties en handelingen en is even wezenlijk voor het constructief kunnen omgaan met de werkelijkheid. Ze manifesteert zich door specifieke taalkundige aspecten, die met name te maken hebben met mogelijkheden om aan de taalboodschap een individuele kleuring mee te geven. Al op jeugdige leeftijd leert het kind de taal op die wijze te hanteren en te doorzien. Op een gegeven moment kan het 'the dual landscape' van een verhaal onderkennen. Dat wil zeggen: het begrijpt dat er niet louter van handelingen sprake is, maar ook van een perspectief op die handelingen. Het kind blijkt dan tevens in staat om bepaalde voorstellingen als 'niet werkelijk' op te vatten, of als opvatting van verhaalpersonages, zodat ze niet zonder meer 'werkelijk' hoeven te zijn.

Door een subtiel gebruik van de narratieve denkwijze geeft men zijn taal een mate van onbepaaldheid. Daardoor wordt interpretatie nodig en manipulatie mogelijk, ook in de betekenis van: zich overleveren aan een bijzondere kijk op de werkelijkheid. Om zulke ervaringen zou het kunnen gaan in de literatuurlles.

Abeltje en Anton Wachter

Elke docent weet dat onderwijs contraproductief werkt als je de eigen onderwijsdoelen uit het oog verliest. Weinig zinvol is het bijvoorbeeld om gegevens uit de literatuurwetenschap zonder meer over te nemen in de literatuurlles: zelfs leeskinderen hoeven immers geen literatuurwetenschappers te worden. Omgang met fictie leer je in een leerproces; (gecanoniseerde) literatuur lezen moet je leren. In het perspectief van de literaire vorming betekent dit dat we rekening moeten houden met 'esthetische ervaring in ontwikkeling'. Zowel voor het genieten van *De A van Abeltje* als voor het appreciëren van *Terug tot Ina Damman* is 'voorkennis' vereist: leeservaring en het vermogen zulke verhalende teksten te lezen. Als docent kun je er niet zonder meer op rekenen dat een jong kind de afloop van een verhaal kan voorspellen en evenmin dat wat oudere leerlingen in staat zijn het thema van een verhaal vast te stellen.

Een boek over herkenningspunten

Vorig jaar verscheen er een boek waarin het onder meer over zulke herkenningspunten gaat. In *Children's Literature and Critical Theory* presenteert Jill May onderwerpen uit de literatuurbeschouwing die voor het onderwijs in de jeugdliteratuur van belang zijn. Zo zorgt kennis over plotstructuren en verhaalpersonages voor inzicht in de eerste herkenningspunten van lezers, blijkt het zinvol om op retorische effecten verdacht te zijn (Indianen waren tot voor kort in kinderboeken altijd op het oorlogspad), evenals op het utopisch verwerken van bestaande (volks)verhalen (Disney's *Snow White* is vooral een typisch Amerikaanse success-story). Nieuwe inzichten in realisme scherpen de blik voor (afwijkende) morele stellingnames in (jeugd)romans. Aandacht

voor poëtisch taalgebruik kan het verrassende van verhalen vol protestadsjargon verklaren.

Deze voor de studie van de jeugdliteratuur belangwekkende observaties zijn bovendien ingepast in een onderwijsperspectief, zodat May's boek tevens kan worden opgevat als een pleidooi voor literaire vorming. May beoogt lezers met een kritische stem op te leiden, via onderwijs in jeugdliteratuur dat de eigen lezersinbreng het volle pond geeft. Hoofdstukken over de literaire onderwerpen zijn als het ware ingebed in onderwijskundige adviezen als de volgende. Houd er rekening mee dat kinderen een andere leeswijze hebben dan de volwassen docent. Zorg dat het kind niet ontmoedigd raakt doordat zijn respons niet serieus genomen wordt. Luister naar de leerlingen, want juist zij kunnen vertellen op welke wijze lectuur onderhoudend is, instrueert en hun eigen situatie weerspiegelt.

Reflecteren op eigen leeservaring

Jill May doceert in Indiana - beter gezegd in Bloomington waar David Bleich lange tijd actief was - en leidt studenten op voor het leraarschap. Haar inzichten heeft zij deels ontleend aan het reader response criticism en deels aan eigen ervaringen met haar kinderen thuis en in haar onderwijsloopbaan.

Aan Norman Holland ontleende zij het idee van de leesautobiografie: ze stimuleerde het reflecteren op de eigen leeservaring van haar studenten en het observeren van zulke ervaringen in hun door face-to-face situaties gekenmerkte onderwijsstages. Een aantal uitgewerkte verslagen van studenten nam zij in haar boek op.

Uit de opmerkelijke voorbeelden krijg je de indruk dat die reflecties waardevol zijn voor het verkrijgen van inzicht in het 'esthetisch lezen' van kinderen, in het gemeenschappelijk met literatuur bezig zijn in de klas en dus in het (leren) lezen van literatuur. De door May gepropageerde aanpak bevorderde ongetwijfeld de literaire vorming van haar studenten en hun schoolklassen. De observaties uit de 'leesdossiers' zijn bovendien stimulerend voor het lezersonderzoek en voor de studie van de jeugdliteratuur.

Wat die eerste herkenningpunten betreft, lijkt het aannemelijk dat uit prentenboeken met een 'home-away-home'-patroon en uit sprookjes het besef groeit: thuis is veilig, het bos betekent gevaar. Voor wat oudere kinderen zijn 'gutsy children' bijvoorbeeld ook belangrijk als herkenningpunt: 'Opmerkelijke karakters in kinderboeken hebben succes omdat ze alleen durven te reizen, nadenken over hun situaties en proberen te begrijpen waarom de dingen gaan zoals ze gaan' (p. 46). (Kinderboekenschrijvers blijken dan ook zeer vernuftig in het uit de buurt -of zelfs: uit de weg ruimen! Zie bijvoorbeeld het begin van Roald Dahl's *De reuzenperzik* van ouders, om zo de kindhelden tot avonturen in staat te stellen.) Zulke literair-formele of psychologisch-inhoudelijke herkenningpunten als respectievelijk aan de hand van de prentenboeken en de 'gutsy children' worden ontleend, vergroten de kans van slagen van het esthetische ervaren in de literatuurles.

Teksten die de leefwereld overstijgen

Nee, het gaat niet om louter leesplezier, en niet om méér van hetzelfde, het gaat om vooruitgang, om ontplooiing. Ik vind bijvoorbeeld het tekstaanbod van de eerste schoolboeken voor de basisvorming een gemiste kans, omdat de keuze van de teksten nogal obligaat was en te veel afgestemd op wat de leerlingen toch wel graag lezen: wel Beckmann en Terlouw bijvoorbeeld, maar niet Pelgrom en Tellegen, die ik er graag bij zou zien.

Ook op dit punt is May's studie interessant. Zij maakt bezwaar tegen realistische verhalen die het verleden zo herschrijven dat het kind slechts zichzelf tegenkomt. Voor de bevordering van de leesontwikkeling heb je volgens haar meer aan realisme 'als een manier van herschrijven van het verleden met de bedoeling de interpretatie door de lezer van dat verleden te veranderen' (p. 125). Literaire ontwikkeling is vooral gediend met teksten die wel aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen, maar die toch hun leefwereld overstijgen. Een van de redenen dat ik in mijn dissertatie niet uitvoerig ben ingegaan op de opvattingen van Holland en Bleich is de mijns inziens nogal extreme nadruk die door hen wordt gelegd op de 'ervaring van het eigene'. Wan de Moor, die in *Tsjip* 6/1 terecht opmerkte dat ik deze voor het literatuuronderwijs interessante mogelijkheden niet uitwerkte, dacht waarschijnlijk vooral aan de didactische consequenties. In mijn literair-pedagogisch perspectief gaat het evenwel meer om het bekendheid geven aan literatuur als bijzonder fenomeen. De leerling moet juist ontdekken dat er teksten zijn die als het ware confronterend werken. Juist het vervreemdende van de teksten kan voor een esthetische ervaring zorgen.

Luisteren naar en praten met leerlingen

Creatieve onafhankelijkheid en een juist tekstaanbod in de literatuurles is één, rekening houden met de inbreng van de leerling is twee. Doe je dat niet dan leid je ze hooguit op tot *passieve* lezers. 'Passieve lezers zijn geen lezers voor het leven. Zij beleven niet meteen plezier aan lezen en kunnen niet bepalen hoe vóór of tegen een tekst te pleiten' zegt May op bladzijde 17. In mijn boek hekelde ik de literatuurles die in verbalisme ontaardt en in het naar de mond praten van de docent. May geeft een concreet voorbeeld van zo'n situatie. Van leerlingen die uitsluitend op de wijze waarop de docent het doet naar metaforen moeten zoeken. De ervaring van de leerlingen is in dat geval dat ze als lezer geen verantwoordelijkheid krijgen 'om persoonlijke betekenis toe te kennen aan de samen gelezen tekst. Aangezien ze niet worden aangemoedigd om een dialoog aan te gaan over de tekst voelen zij zich vervreemd van het verhaal en verwachten dat de analyse een nutteloze oefening is' (p. 17).

May en haar leraren-in-opleiding doen dat wel en het lukt de lio's om met zeer jonge kinderen vruchtbaar over teksten te kunnen praten in termen van 'reis'-verhaalpatroon en 'protagonist'! Wat de leesvoorkeur is van leerlingen weten we wel door onderzoek, maar alleen door met leerlingen te praten over hun lectuur komen we erachter welke factoren ervoor zorgen dat ze geboeid zijn door wat ze lezen.

Een voorbeeld uit May's boek

Dana Hershey, een ouderejaarsstudent uit de groep van Jill May vroeg zich af kinderen uit groep 1, de jongste scholieren dus, kritisch over prentenboekverhalen kunnen (leren) spreken. Ze gebruikte verschillende versies van Roodkapje en stelde vooraf de vraag: Wat is een held? Als antwoord noteerde ze 'down'. De kinderen gaven ook voorbeelden. Robin Hood is een held en in The Wizard of Oz zijn Tin Man en Dorothy ('because she melted the witch') helden.

Hershey las vervolgens de Grimm-versie van Roodkapje voor en vroeg: 'Is dit hetzelfde verhaal als je wel eens eerder hebt gehoord?'

Dat gold niet voor alle kinderen. 'Mine's a woodcutter - has an axe'. In plaats van de jager uit het Grimm-verhaal. Daarna noteerde Hershey notuleerde de discussie over de held van dit verhaal als volgt:

Teacher: Who's the hero in this story?

Ryan: The hunter!

Teacher: Is the hunter who the story's mostly about?

Jessica: No - Little Red Riding Hood.

Nick: But, Little Red Riding Hood's not the hero.

Else: Hunter.

De docente besloot zich aan de held-definitie van de kinderen te houden. Daarna las ze de Perrault-vertaling van Roodkapje en direct begonnen de kinderen de illustraties te vergelijken. Ze 'kozen' bijvoorbeeld de gemeenste wolf, maar ze herkenden tevens taalverschillen en het verschil in verhaalverloop (bij Perrault gaat Roodkapje ten onder, vandaar de uitroep van Shayla 'She never got saved!'). In de discussie spraken de kinderen vooral over de meest waarschijnlijke afloop.

Hershey, die een curriculum van vijf weken maakte voor deze kinderen, introduceerde in de volgende week de term 'reis', die ze met de kinderen toepaste op het Roodkapje-verhaal. Ze haalde er andere verhalen bij (zoals 'The Tale of Peter Rabbit') en verzamelde in de derde week eigenschappen van verhaalpersonages. In die week introduceerde ze de termen 'protagonist' en 'antagonist'. Etc.

Leesonderzoek en literatuuronderwijs

Het literatuuronderwijs is waarschijnlijk meer gebaat bij wetenschappelijke gegevens over lezers en over esthetische ervaring dan bij een universitaire blauwdruk voor de didactische inrichting van de literatuurles. Als we meer weten over literaire vorming wordt het gemakkelijker een route uit te stippen voor het lezen van literatuur op school. Op grond van die overtuiging heb ik in mijn dissertatie dan ook niet gepoogd een lijn te trekken van de receptie-esthetica en reader response criticism naar didactiek. (Ook op dit punt moest

ik Wam de Moor dus teleurstellen. Dat ik wel verband legde tussen de New Critics en Drops *Indringend lezen* heeft vooral te maken met de exemplarische waarde van dit schoolboek voor mijn betoog over het niet altijd doordacht overnemen van wetenschappelijke benaderingswijzen. maar ik plaatste daarbij inderdaad ook didactische vraagtekens.) Ik wilde liever de aandacht vestigen op die andere mogelijkheid voor een relatie tussen school en universiteit.

Nieuwe impuls voor denken over leesdossier

Aan het brede scala van lezersonderzoek, van tekstgerichte werkingsanalyse en reader response criticism tot empirisch lezersonderzoek, zijn opvattingen en observaties te ontleenen over het lezen van literatuur. Maar die kennis blijft diffuus als er geen toegespitste vragen worden gesteld over literaire vorming. Het is dan ook niet toevallig dat ik in dit betoog voorbeelden ontleende aan Jerome Bruner, een inspirator voor het onderzoek naar de 'eerste geletterdheid' en leesbevordering, en aan het werk van Jill May.

De door haar aankomende leraren opgetekende ervaringen met literaire socialisatie in de schoolklas kunnen een nieuwe impuls geven aan het denken over het leesdossier. Maar bovenal onderbouwt dit pleidooi voor onderwijs in jeugdliteratuur de gedachte, dat dit het ontwikkelen van literaire competentie moet betekenen. May stelt zich namelijk het vormen van een kritische stem bij lezers ten doel en denkt dan aan openheid voor nieuwe manieren van lezen, bespreken en interpreteren van literaire teksten. Ze benadrukt dat het om de vorming van lezers gaat: kinderen worden volwassenen die boeken uitzoeken die bij hun eigen behoeften passen, of worden niet-lezers. Uit haar voorbeelden blijkt bovendien dat ze leerlingen in staat wil stellen de 'implied reader' van een tekst te benaderen. Een dergelijk lezen 'op-z'n-Isers' vraagt veel van de leerling-lezer.

Het werken aan de literaire competentie van de leerlingen is evenwel de conditietraining die een overlevingstocht door de literatuur mogelijk maakt. Daarbij moet wel worden bedacht: een literaire reis is nauwelijks comfortabel zonder culturele bagage.

Jill P. May, *Childrens' Literature & Critical Theory. Reading and Writing for Understanding*. New York/Oxford 1995.

