

# Kijkvaardigheid en literatuuronderwijs - Wie doet het? Wat doen ze? En vooral... hoe doen ze het?

*Leerlingen kijken veel naar beelden. Een dooddoener. Leraars Nederlands werken veel met woorden en hebben daar hun handen mee vol. Nog een dooddoener. Moeten ze nu ook nog leerlingen leren kijken? Blijkbaar wel als je naar leerplannen en eindtermen kijkt. Kijkvaardigheid wordt in Vlaanderen wel eens de vijfde vaardigheid genoemd. Naast leerlingen leren lezen, schrijven, luisteren en spreken is leerlingen leren kijken blijkbaar ook een taak voor de leraar Nederlands. In de leerplannen wordt aangegeven dat kijken toch wel belangrijk is (bijvoorbeeld bij theater); in de (voorlopige versies van de) eindtermen vind je de koppeling met kijken expliciet aangegeven als een na te streven doelstelling. En dat is eigenlijk ook wel logisch en evident in een tijd waarin de woordcultuur meer en meer vervangen wordt door een beeldcultuur.*

Rudi Wuyts

Waar kun je kijkvaardigheid nu plaatsen in de lessen Nederlands? Moet dat een apart hoofdstukje worden? Kun je een koppeling maken met de drie hoofdcomponenten van het leerplan (literatuur, vaardigheden en taalbeschouwing)? Moet je nu veel extra tijd uittrekken voor die kijkvaardigheid? Levert dat wat op voor de andere componenten van Nederlands? Dit artikel wil eenvoudig enkele interessante mogelijkheden aangeven om zowel leerlingen te leren kijken in de les Nederlands als de les Nederlands te verrijken.

**Leren kijken: een bewustmakingsproces**

Voor een algemene visie op kijkvaardigheid, kun je de grote lijn van het

literatuuronderwijs als uitgangspunt nemen. Bij het lezen van een literaire tekst ervaren leerlingen het effect van bepaalde technieken die de auteur gebruikt heeft. Zij voelen wel aan dat een ik-verteller slechts een beperkte visie op de werkelijkheid kan geven, en dat wat zij lezen dus erg persoonlijk is, of zij voelen spanning in een verhaal; de leraar gaat dan in de loop van de jaren in de lessen Nederlands leerlingen zich bewust laten worden van die technieken, gaat die benoemen en aan hen vragen ze te benoemen in een leesopdracht zonder hun (verwoording van de lees-)ervaring te vergeten. Iets dergelijks kun je ook met beelden doen. Laat leerlingen ontdekken dat een bewuste ervaring van beelden kan

leiden tot een andere (en mogelijk) interessantere kijk op het hun aangereikte beeldmateriaal. Wat intuïtief zo ongeveer wel begrepen wordt, kan door een bewustere houding een rijkere kijkervaring worden, en hier kan het vak Nederlands zowel nuttig werk leveren als vanuit de beeldcultuur interessant materiaal aangereikt krijgen. Hoe beelden betekenis (kunnen) krijgen, wordt hier niet behandeld. Wie dit complexe proces van betekenisvorming bij beelden in een (wel erg theoretisch) overzicht wil bestuderen, kan bijvoorbeeld terecht bij Folkert Haanstra in *Onder zeil naar Ithaka*.<sup>1</sup>

**Basisoefening**

Uit literatuur over het kijkproces blijkt toch wel dat een verwoording van (de betekenis van) een beeld een extra dimensie kan aanreiken. Vandaar een basisoefening over de relatie tussen taal en beeldbegrip (vooral geschikt voor wat oudere leerlingen) om zo te komen tot een basishouding.

Toon leerlingen een aantal foto's; neem foto's gemaakt door topfotografen of foto's waar (omwille van de techniek of de inhoud of het mysterieuze) wat over te vertellen valt. Vraag leerlingen te beschrijven wat ze zien en die elementen te interpreteren vanuit de vraag wat de fotograaf met die foto wilde zeggen. Leerlingen komen dan, door naar elkaar te luisteren en elkaar

aan te vullen, tot inzicht in metafoor, opbouw van een beeld en de rol daarvan voor de betekenis. Ze ontdekken dan ook dat een waarneming rijker of minstens anders kan worden door erover te praten. Geef hen bij het einde van de oefening het volgende stuk tekst om in de klas te bespreken:

*“Waarneming is niets meer dan een streep licht door het smalle venster van de taal. Dit citaat betekent: we krijgen slechts wat op de dingen door ze te verwoorden. Een waargenomen realiteit is een verwoorde realiteit, is dat deel van de realiteit dat wij gestructureerd hebben door de taal. Het is trouwens pas door het te formuleren dat duidelijk wordt wat wij denken en zien. Spreken is niet alleen communicatie met de anderen, maar ook met onszelf. Het belang van correct verwoorden kan eenvoudig niet overschat worden: het is de poort tot contact met de wereld.”<sup>2</sup>*

Confronteer leerlingen dan met beelden uit hun eigen omgeving (posters, modeverschijnselen, advertenties) en vraag hen weer zowel te beschrijven wat er te zien is als een interpretatie ervan te geven; vraag hen ook te verwoorden hoe bepaalde vormelijke eigenschappen leiden tot betekenis. Stel op het einde de vraag of de beelden nu meer of een andere betekenis hebben gekregen door die te verwoorden.

Laat leerlingen, nadat je dit proces enkele keren expliciet doorlopen hebt in de klas, voortdurend bij vaardigheidsoefeningen, bij taalbeschouwing en bij literatuur beelden, foto's en dergelijke zien. Vraag hen steeds naar de betekenis ervan, zodat het een gewoonte wordt om beelden te interpreteren en eventjes aandachtiger te bekijken. Dit proces vraagt nauwelijks tijd in de les, en ontwikkelt zowel hun aandacht

voor beelden als hun vaardigheid in het interpreteren van beelden. Laat leerlingen de covers van boeken bekijken en de relatie tussen cover en boek uitleggen; laat ze de foto's van auteurs zien; laat ze oude prenten bij verhalen zien en zo kennis maken met de iconografie van vroeger, laat ze cartoons bij teksten of thema's zien en vraag hun ze te interpreteren, toon hun schilderijen en beelden bij bepaalde literaire stromingen. Je kunt soms wat (laten) vertellen over stijlen of symbolen of tijdsgebonden elementen. Op die manier wordt de kijkwereld van leerlingen voortdurend verbreed en geïntensifieerd en plaats je het aange-reikte woordmateriaal in een toegankelijke context.

Een (kort) concreet voorbeeld voor oudere leerlingen. Wanneer je in je lessen Marieken van Nieuweghen aan bod laat komen, kun je werken met de houtsneden uit de oorspronkelijke uitgave van Vorstermans. Je kunt het dan hebben over de (primitieve) technieken, over de voorstelling van de duivel in deze houtsneden. Je kunt bij deze tekst de leerlingen ook schilderijen of tekeningen van Bosch en Breughel tonen en op die manier zowel de middeleeuwse visie op het kwade en de duivel tonen als de middeleeuwse manier om een beeld te maken. Als je dit (kort) bij deze tekst toevoegt, krijg je een dubbel effect: leerlingen leren (historische) beelden interpreteren en vinden de lessen over die (saaie) periode veel interessanter.

#### Kijken en literatuur

In de vorige algemene oefeningen op weg naar een grondigere kijkvaardigheid, vind je al literaire oefeningen. Je kunt bij literaire teksten voortdurend visueel materiaal inbrengen, en er is nogal wat voorradig. In 1997 heeft bijvoorbeeld Thera Post-Hofman een

overzicht gemaakt van de audiovisuele en digitale media die beschikbaar zijn voor het literatuuronderwijs Nederlands en dat leverde een boekje op van meer dan 170 bladzijden!<sup>3</sup> Ik wil hier dan ook niet ingaan op de vraag hoe je de (dicht)wereld van Van Ostaïen of die van Gezelle in de klas kunt brengen met audiovisuele middelen, of hoe je de jaren vijftig kunt introduceren. Daar is voldoende interessant en onmiddellijk bruikbaar materiaal voor aanwezig.

Ik wil wel ingaan op enkele wat minder concrete en nog verder te didactiseren elementen. Wat doe je met de relatie tussen het filmische vertellen en het literaire vertellen? Je kunt natuurlijk leerlingen een flashback in een verhaal aanwijzen en daarnaast in een film(-fragment), maar dan toon je niet de specifieke eigenheid van elke manier van vertellen, en ook die zou aan bod moeten kunnen komen. Een mogelijke didactiek:

Laat leerlingen de filmversie zien van een in de klas besproken roman(-fragment) of verhaal. Probeer aan de hand van concrete scènes samen met de leerlingen op zoek te gaan naar de essentiële overeenkomsten en verschillen tussen het filmische vertellen en het vertellen van een verhaal. Toon hun dat inderdaad bijvoorbeeld een flashback, een ellips, of andere verteltechnieken in de film voorkomen, maar toon hun ook dat een aantal romantische technieken niet zo maar overzetzbaar zijn in een film (bijvoorbeeld het innerlijke van personages, het panoramische vertellen, enzovoorts). Daar staat weer tegenover dat een film bepaalde sensitieve mogelijkheden heeft die een roman niet heeft.

Deze eenvoudige lessen kunnen een grondiger kijk op de eigenheid van elke

manier van vertellen opleveren; zij kunnen betere kijkers en betere lezers opleveren. Wie een concreet uitgewerkt voorbeeld wil vinden rond *De Aanslag* van Harry Mulisch, kan terecht bij een artikel in *Leeswijzer* 3.<sup>4</sup>

### Theater

Een literaire wereld die heel duidelijk visueel geëxploreerd kan en eigenlijk moet worden, is de theatrale. Een theatertekst dient om opgevoerd te worden en (meestal) niet om gelezen te worden. Het is dan ook een lovenswaardig initiatief dat in Vlaanderen in de leerplannen te vinden is dat de opvoering centraal staat en dat in Nederland ‘lezen voor de lijst’ of ‘voor het leesdossier’ ook een deel bevat waar leerlingen naar een theatervoorstelling gaan kijken.

Ook hier is het zo dat ‘theater kijken’ niet zo maar de evidentie is; je moet een manier vinden om over de ervaring van de voorstelling te praten en je moet leerlingen een analysemodel meegeven. Dit klinkt verdacht veel als wat de leraren Nederlands met literatuur doen, en dat is eigenlijk nogal evident. Voor het aan bod laten komen van de ervaring in de klas, kun je de bestaande modellen gebruiken (erg interessant is bijvoorbeeld het model van Aidan Chambers).

Wat minder evident is, is hoe je met leerlingen een voorstelling analyseert. Een theoretisch model met interessant materiaal (opnames van voorstellingen dus) kun je vinden in bestaande (Vlaamse) schoolboeken Nederlands<sup>5</sup>, of in een lessenreeks van het Vlaams Theater Instituut<sup>6</sup>.

In die methodes wordt leerlingen gevraagd heel goed te kijken en te luisteren naar de verschillende aspecten van theater (decor, kledij, mime, het paraverbale, de muziek enzovoorts) om die dan samen te brengen in een inter-

pretatie van de voorstelling. Net zoals bij een verhaalanalyse vraagt dit een minimale vorm van (liefst inductief aangebrachte) theorie en een aantal keren oefenen voor leerlingen dat proces zelfstandig kunnen toepassen. Dat een aantal elementen van een dergelijke opvoeringsanalyse hen ook helpen bij het bekijken van andere beelden die op hen afkomen, is nogal vanzelfsprekend.

### Saai en niet echt

In Vlaanderen wordt in het laatste schooljaar (traditioneel de ‘retorica’ genoemd) tijdens de lessen literatuur vaak aandacht besteed aan de redevoering. Leraren lezen dan een redevoering (nogal eens die waar Max Havelaar spreekt tot de hoofden van Lebak) en wijzen op de retorische middelen, de opbouw, de argumentatie... Dat is ongetwijfeld waardevol en boeiend, maar leerlingen vinden dat vaak saai en niet ‘echt’.

Een rijkere manier om iets over redevoeringen te zeggen, is die te tonen. Je kunt het dan nog hebben over de bouw, de retorische middelen, de argumentatie, maar de beelden kunnen de lessen rijker en indringender maken. Leerlingen worden niet alleen sterker aangesproken door de beelden, maar er gebeurt nog iets anders. Zij krijgen oog voor andere aspecten bij het houden van een toespraak: de lichaamstaal, de intonatie, het ‘bespelen’ van een publiek met ogen, handen en dergelijke. Met andere woorden: zij zien ook de retoriek van het lichamelijke, dat zo belangrijk is bij toespraken. Die redevoering begint dan voor hen te leven en zij krijgen ook bij andere spreekoefeningen oog voor het lichamelijke. Helaas is de redevoering in de verfilming van *Max Havelaar* niet zo interessant om mee te werken in de klas. Een veel betere filmredevoering vind je bijvoorbeeld in de film *Other People’s*

*Money*, met inhoudelijk schitterende teksten en zeer knappe ‘redevoeringsprestaties’ van Danny De Vito en Gregory Peck. Deze redevoering is uitgewerkt in het Vlaamse schoolboek *Netwerk* 6.<sup>7</sup>

### Kijken en vaardigheden

Bij de redevoering werd al de aandacht gevestigd op het grote belang van het lichamelijke bij spreken. Leerlingen zijn zich doorgaans niet zo sterk bewust van het belang van hun houding.

Je kunt dit oplossen door zo nu en dan hun spreekoefening op te nemen; camcorders zijn tegenwoordig nogal courant aanwezig (soms op scholen of bij leraren, nog vaker bij leerlingen). De confrontatie met hun eigen spreekhouding verheldert vaak veel meer dan commentaar van medeleerlingen of leraren na een spreekoefening.

Je kunt bij het aanbrengen van een aantal spreekoefeningen ook het visuele voorbeeld gebruiken. Laat leerlingen een debat eerst zien en laat ze dan zelf debatteren. Ontleed met hen wat er goed en slecht ging in de debat-situatie die ze gezien hebben. Zo kunnen leerlingen de criteria voor een goed debat zelf vinden. Ze zullen (hopelijk) meer rekening houden met die criteria omdat ze die gezien hebben; zo krijg je een betere spreekoefening in de klas.

Je kunt ook werken met foto’s van of opnames van verkoopsgesprekken. Wie naar een bibliotheek gaat of contact opneemt met opleidingen tot verkoop vindt vrij gemakkelijk geschikt materiaal<sup>8</sup>. Je kunt leerlingen de foto’s, respectievelijk de opname, tonen en ze een observatieschema geven. Daarbij moeten ze letten op de houding van de handen, de armen en de benen; ze moeten ook kijken naar het gezicht en naar de lichaamshoek van de spreker tegenover de luisteraar.

In boeken over dit soort verkoopsgesprekken vind je informatie over positieve gespreks- en luisterhoudingen en negatieve. Als je bijvoorbeeld een vriendelijk glimlachend gelaat combineert met ontspannen en open armen en handen, met ongekruiste benen en een lichtjes naar de luisteraar gebogen houding, dan heb je meer kans op een goed gesprek (of een geslaagde verkoop).

Nadat je leerlingen dat hebt leren observeren, kun je ze dat laten toepassen in parallelle situaties met telkens sprekers en observatoren. Zo maak je leerlingen het grote belang van lichaamshoudingen in gesprekken duidelijk. Wij letten in het dagelijkse leven heel sterk op die non-verbale signalen. Zo heeft men bijvoorbeeld vastgesteld dat bij het overbrengen van sympathie de woorden maar ongeveer voor een tiende meetellen. De andere negentig procent komt van het niet-verbale.

Wanneer je werkt met luistersyntheses of informatieve luisteroefeningen, kun je ook beeldmateriaal gebruiken. Leerlingen krijgen daar de structuur van een ‘tekst’ anders aangebracht (bijvoorbeeld met tussenshots, een telkens terugkerend beeld enzovoorts), of moeten informatie uit (woord-)materiaal halen dat niet echt een traditionele tekst is of moeten informatie halen uit beelden.

Strategieën om hiermee te werken moeten nog voor een groot gedeelte uitgewerkt worden, maar het is duidelijk dat leerlingen veel informatie (zullen) halen uit teksten waar ook beelden bij horen. Oefeningen en strategieën hiervoor zouden dus in de klas aan bod moeten komen. Hier en daar begint men schoorvoetend aan materiaalontwikkeling.

Leerlingen zullen in hun leven of in hun latere beroepsleven geconfron-

teerd worden met bepaalde spreek-, schrijf-, lees- of luistersituaties. Een aantal daarvan hebben te maken met kijkvaardigheid en zouden dan ook zo ingeoeft moeten worden. Denk bijvoorbeeld aan een instructie, die naast lezen vaak ook een gedeelte kijken inhoudt of denk aan een interview, dat leerlingen beter kennen vanuit hun tv-wereld dan vanuit een leessituatie, maar zeer zelden zo aangebracht wordt. Dit soort kijkvaardigheid zou nochtans in de klas een plaats moeten krijgen.

#### **Twee kritische opmerkingen**

Het is nogal evident dat leerlingen geoefend moeten worden in het kijken naar en het interpreteren van beelden. Op die manier krijg je leerlingen die op een rijkere manier kunnen omgaan met de (beeld)informatie die hen omringt; als ze het beeld als een teken beschouwen waaraan ze betekenis kunnen of moeten geven, en ze hebben constant een training gekregen in het zo zinvol en zo rijk mogelijk bekijken van beelden, krijgen we burgers die voldoende wakker zijn. Maar...

1 Toch is dit een behoorlijke verzwa-  
ring van de taken van een leraar  
Nederlands. Die is vaak niet opge-  
leid om beelden te interpreteren en  
‘moet ook dit nu nog erbij nemen’.  
Zijn opdracht wordt nog eens  
zwaarder, en wat hij allemaal moet  
kunnen wordt nog eens ‘verruimd’.  
Ook al maakt het de lessen voor  
leerlingen en voor hem extra boei-  
end, toch moet je die taak niet  
onderschatten. Er moet dus een  
beleid komen met aandacht voor  
kijkvaardigheid in de opleiding, in  
navormingen, schoolboeken enzo-  
voorts.

2 Kijkvaardigheid is als onderwerp in  
de lessen Nederlands niet zo van-

zelfsprekend: woorden zijn het  
materiaal van de leraar Nederlands,  
en beelden en woorden passen niet  
altijd netjes bij elkaar. De Ameri-  
kaanse socioloog S. Lash onder-  
scheidt een figuratieve en een dis-  
cursieve sensibiliteit, zeg maar een  
gevoeligheid voor het beeld en een  
gevoeligheid voor het woord.<sup>9</sup> De  
twee sensibiliteiten bekijken het  
‘object’ anders, en zijn eigenlijk  
niet compatibel. De discursieve  
sensibiliteit vindt formele eigen-  
schappen van culturele objecten  
belangrijk; liefhebbers van de  
woordcultuur praten inderdaad  
vaak over de vorm van de tekst van-  
uit een sterker rationele visie op  
cultuur.

De figuratieve sensibiliteit vindt dat  
formalisme eigenlijk onbelangrijk  
(of althans minder belangrijk), en  
plaatst daarbij het cultureel hoog-  
staande naast het banale zonder al  
te veel gradaties, terwijl dat onder-  
scheid veel belangrijker geacht  
wordt in de woordcultuur. Lash  
spreekt van een niet-rationalisti-  
sche houding in de figuratieve sen-  
sibiliteit.

De vraag naar de betekenis van de  
tekst wordt in de beeldcultuur ver-  
vangen door de vraag: ‘Wat doet  
een beeld mij?’ In Freudiaanse ter-  
men vertaald zou je kunnen zeggen  
dat een beeld sterker vanuit het Id  
bekeken wordt, en een woord meer  
met het Ego waargenomen wordt.  
Deze visie impliceert ook dat een  
beeld gemakkelijker ondergaan  
wordt, terwijl een tekst afstandelij-  
ker bekeken wordt.

Er zijn dus duidelijke verschillen  
tussen de (traditionele?) manieren  
van omgaan met woord of beeld.  
Wanneer we dan spreken over het  
incorporeren van de audiovisuele  
cultuur in de lessen Nederlands,  
wanneer er dan een pleidooi

gehouden wordt voor het gebruik van de eigen (audiovisuele) wereld van de leerlingen in de lessen, wanneer er gesproken wordt over een vijfde vaardigheid, dan moet de leraar Nederlands zich toch bewust blijven van het gegeven dat woord- en beeldcultuur fundamenteel van elkaar verschillen.

Deze twee laatste opmerkingen mogen zeker niet uit het oog verloren worden wanneer men spreekt over kijkvaardigheid in de lessen Nederlands. Ze mogen echter geen hinderpaal vormen om de meerwaarde die je met kijkvaardigheidsoefeningen in je lessen kunt realiseren dan maar te laten liggen. █

Noten

1

Folkert Haanstra *Leren zien als doel van het onderwijs in de beeldende vakken*. In: Wam De Moor (red.) *Onder zeil naar Ithaka, Literaire en kunstzinnige vorming in de Tweede Fase*. Den Haag: NBLC Uitgeverij, 1998, blz. 45-58.

2

Maurice Jacobs en Herman Labro *Je ziet niet wat je ziet*. Z.j., z.u.

3

Thera Post-Hofman *Audiovisuele en digitale media bij het literatuuronderwijs Nederlands*. Den Haag: NBLC-Uitgeverij, 1997, 176 blz.

4

Danny Vandeputte en Rudi Wuyts *Film en roman*. In: Marita de Sterck, en Mark van Bavel *Leeswijzer 3*. Leuven: Infodok, 1993, blz. 41-56.

5

Rudi Wuyts e.a. *Netwerk 6*, 1999.

6

Het Vlaams Theater Instituut heeft uitgaven rond *Medea* (het Zuidelijk Toneel), *Groot en Klein* (De Tijd) en *Cyrano* (Blauw Vier), naast een algemene brochure over de methode van opvoeringsanalyse.

7

Rudi Wuyts e.a. *Netwerk 6*, 1999, blz. 64-67.

8

Nijssen en Nijssen, *Verbale en Non-verbale Verkoopkracht*.

9

S. Lash *Sociology of Postmodernism*. London: Routledge, 1991.