

Leeswijzer 12-14 jaar wil het niet-didactiseerbare didactiseren - Leesplezier en lezerservaring staan centraal

Als lid van de Werkgroep Jeugdliteratuur UFSIA/CVD was Mark van Bavel nauw betrokken bij het ontstaan van een nieuw leesdidactisch hulpboekje voor het leesonderwijs aan 12-14-jarigen. (UFSIA/CVD - Universitaire Faculteite Sint-Ignatius Antwerpen/Centrum voor Didactiek). In het nu volgende artikel stelt Van Bavel dit boekje aan ons voor. Hij hoopt dat het een hulpmiddel mag zijn voor docenten die de leesbereidheid van jongeren willen stimuleren en vasthouden. Tegelijkertijd is dit stuk - net als het boek - een nadere beschouwing van het literair lezen voor twaalf-veertienjarigen, die immers in het voortgezet onderwijs in het literair lezen worden ingewijd.

Mark Van Bavel

Leeswijzer 12-14

In het voorjaar van 1999 publiceerde de werkgroep jeugdliteratuur (WGJL) van de UFSIA/CVD de *Leeswijzer 12-14 jaar*.

Het boek bestaat uit drie delen

- een didactisch luik in zeven 'stappen';
- een lijst met 148 geannoteerde titels van recente jeugdboeken in samenwerking met het Vlaams bibliografisch documentair en dienstverlenend centrum, (Vlabin), uitgever van het tijdschrift *Leesidee*;
- registers: een auteursregister; een register van begrippen, didactieken, werkvormen, werkbladen, illustraties en teksten; informatie over secundaire literatuur, tijdschriften, organisaties en jaaroverzichten.



Naast het boek is er een cd uitgebracht met de werkbladen, illustraties en tekstfragmenten van de behandelde boeken en oefeningen.

Doelgroep

Dit boek is bedoeld voor al wie met de leesbereidheid van 12-14-jarigen bezig is. Dat zijn alle middelaars in de leesomgeving van jongeren: ouders, bibliothecarissen, boekhandelaars, leraren, opleiders en begeleiders (Chambers, 1995). Het is feitelijk geen 'methode', maar eerder een hulpboekje, met een duidelijk concept over lezen en met ideeën en suggesties voor de klaspraktijk.

De lezergerichte aanpak

Met dit boek werd de reeks *Leeswijzers* vol gemaakt. Eerder verschenen *Leeswijzer 14-16* (1990) en *Leeswijzer 16-18* (1993). Die *Leeswijzers* waren in 1990 en 1993 bedoeld als conceptuele ondersteuning met suggesties voor didactische verwerking voor (overwegend Vlaamse) leraren die binnen de lijnen van de centrale leerplannen hun leerlingen aan het lezen wilden krijgen/houden.

In 1990 klonk het namelijk steeds luidder dat leerlingen almaar minder lezen. *Leeswijzer 14-16* wilde een antwoord zijn op die *ontlezing*. We kozen toen reso-

luut voor een aanbod van jeugdliteratuur voor deze leeftijdsgroep om de afnemende leesbereidheid op die leeftijd tegen te gaan. Die vermindering in bereidheid tot lezen, was volgens ons ondermeer te wijten aan een te snelle overgang naar de ‘grote literatuur’. In het concept, het aanbod van boeken en de thematische verwerking probeerden we aan te sluiten bij de *leefwereld* van veertien- tot zestienjarigen. Tegelijkertijd kozen we resoluut voor jeugdboeken met een goede verhaallijn.

Even later, in 1993, klonk in het Vlaamse onderwijs onder invloed van de back to basics-beweging de roep naar de canon. De leerplannen pleitten voor literaire competentie, met de canon hoog in het vaandel. De auteurs van *Leeswijzer 16-18* keken toen bewust de andere kant uit, ze weerstonden aan de sirenenzang van de canon. Ze kozen voor literaire genres die zelden in de leerboeken voor de derde graad (de Vlaamse bovenbouw) voorkomen (onder andere adolescenten-romans, detective & thriller, mediatisering, vrouwenliteratuur, fictie/factie, verhalenencycli) op een ogenblik dat de Vlaamse leerboeken conform de centrale leerplannen opteerden voor de canon in historisch perspectief.

De auteursploegen van de *Leeswijzers* kozen dus telkens voor een leerlinggerichte, lezergerichte aanpak. Dat is ook het geval met *Leeswijzer 12-14*. Deze keer hoefden we daarbij niet tegendraads te zijn. Ook de Vlaamse leerplannen en de Eindtermen stellen leerlinggerichte eisen. Zo luidt Eindterm 12 (eerder een attitude dan een harde eindterm): “... leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om te lezen, zich in te leven in fictionele teksten en hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.”

Conform de leerplannen

Ook de leerplannen voor de leeftijdsgroep 12-14 stellen de bereidheid tot lezen voorop. Het leerplan van ARGO (1997) zegt het zo: “Bij het lezen van fictionele teksten staat het leesplezier centraal. Ook later leest men fictie omdat men zich wil ontspannen. De lectuur kan dan wel aanzetten tot kritisch denken, kan een verrijkende functie hebben, maar zal nooit aanleiding geven tot bijkomende opdrachten.”

Het leerplan van het VVKSO (1997) heeft dezelfde doelstelling en geeft een aantal vragen om dat lezergerichte lezen mogelijk te maken, waaronder:

- Hoe ervaar ik het gelezen of beluisterde verhaal?
- Hoe beleef ik de gebeurtenissen in het verhaal mee?
- Ervaar ik die gebeurtenissen als echt?
- Wat vertel ik mijn medeleerlingen over die beleving?
- Hoe reageer ik op wat mijn medeleerlingen over hun beleving vertellen?...
- Spelen de gebeurtenissen zich nu en hier af, of toen en elders?
- Kan ik me in de personages inleven?

Verwerking

De eerste opzet van *Leeswijzer 12-14* bestond uit een didactiek in zeven stappen, tussen de vragen ‘Waarom zou je leerlingen aanzetten tot lezen?’ en ‘Wat brengt het op?’ Tussen die polen liggen immers de logische/chronologische stappen van het leesproces. Zo kwamen we uit bij een beschrijving van een aantal stappen, die we met didactiek en werkvormen invulden. Tot we inzagen dat we op die manier alleen wat handigheidjes te bieden hadden voor de klas, zonder de rode draad van een onderliggend concept.

Vanuit de voorschriften (eindtermen en leerplannen), de klaservaring van de leraren in de werkgroep jeugdliteratuur en de leerlinggerichte traditie van de reeks *Leeswijzers*, hebben we toen het stappenplan herdacht vanuit een leerling/lezergerichte benadering. De eerste vraag die zich toen opdrong was een wezenlijke: waarom willen we zonodig dat leerlingen lezen? Of liever: wat is de *functie* en *werking* van lezen? Voor de WGJL was duidelijk dat het bij beginnend literair lezen moet gaan om een dubbele initiatie: een persoonlijkheidsvormende en een literaire. Deze denkweg bracht ons bij een aantal bekende lezergerichte theorieën en concepten van Lea Dasberg (1981), Judith Langer (1995), Aidan Chambers (1995) en de reader response (1975 en later).

Didactiek van het niet-didactiseerbare

Voor sommigen kan leesplezier geen doelstelling van lezen zijn, hoogstens een streefdoel.

Voor anderen is leesplezier gewoon lezen voor de lol: het plezier dat je ervaart als je leest wat je leuk vindt: bijvoorbeeld vind je een boek van Paul Van Loon of Marc De Bel best leuk, dan zal je meer van hen willen lezen, misschien zelfs alle boeken van die auteurs. Of misschien vind je de grizelreeksen of de echt gebeurd-boeken wel aardig. Leesplezier? Ja, als je uitgaat van de definitie ‘Leesplezier is lezen voor de lol’.

Er is echter meer. Je moet naar het oordeel van Dasberg leerlingen ook in contact brengen “... met boeken die buiten hun interessesfeer, hun kennis, hun actieradius en hun taalschat liggen. Zoniet bestendig je hun keuze.” Je moet ook boeken in hun leesomgeving brengen die niet onmiddellijk aansluiten bij hun *leefwereld*, maar bij hun *belevingswereld*.

Volgens Dasberg heeft lezen de functie

van grensverlegging in kennis en waarden. Het boek moet een voertuig zijn waarmee een kind op ontdekking en avontuur kan gaan om zo zijn eigen belevingswereld te verkennen: zijn fantasieën, zijn geheime wensen, zijn idealen, zijn angsten, zijn agressie, zijn schaamte, zijn wrok, zijn verliefdheid... Leesplezier ontstaat in grensverlegging in kennis en waarden. Dasberg stelt dat leesplezier ophoudt als je almaar hetzelfde leest. Plezierig wordt het pas echt als je dingen leest die thematisch en literair meer van je vragen: die boeken verleggen je grenzen. Conclusie: wil je de grenzen van je leerlingen verleggen, dan moet je aansluiten bij hun belevingswereld, hun beginsituatie.

Ook moet je dan weten hoe literair lezen in elkaar zit; dat literair lezen anders verloopt dan functioneel lezen. Lezen is altijd: betekenis toekennen aan wat je leest. Literaire teksten zeggen echter niet alles: de schrijver houdt informatie achter, of suggereert soms alleen maar, zonder duidelijk te zijn waar het echt om gaat. Literaire teksten zijn 'teksten met gaten'. Een lezer vormt zich hypothesen over de betekenis van de tekst vanuit zijn belevingswereld. Tijdens het lezen vindt de lezer bevestiging of stelt hij zijn hypothesen bij. In een gesprek met andere lezers over zijn leesbeleving, zal hij geleidelijk komen tot een gedeelde en bredere betekenisgeving. Later zal de lezer geleidelijk aan leren dat er binnen een bepaalde cultuur ook literaire conventies zijn. (Zie: Purves, in *Tsjip/Letteren*, 1997)

In dat spreken over lezen, praten leerlingen spontaan over hun leesbeleving. In het begin gebeurt dat zonder literair jargon. Vanuit hun beleving zullen zij antwoorden geven/willen op vragen als:

- is het verhaal echt of verzonnen?
- Waar en in welke tijd speelt het verhaal zich af? Waaraan merk je dat?
- Hoe komt het dat ik zou willen zijn zoals bepaalde helden?
- Hoe komt het dat ik dit boek bijna niet weg kon leggen? Wat maakt dit verhaal zo spannend?

Geleidelijk aan zullen de leerlingen zich meer bewust worden van hun leesbeleving en zullen ze die preciezer willen benoemen. Vanuit die eerste ervaringsgerichte vragen en de gesprekken daarrond in de klas, kunnen leerlingen geleidelijk tot inzicht komen in literaire begrippen en technieken. Op voorwaarde dat zij onderweg heel wat kansen krijgen om over hun leesbeleving te praten; op voorwaarde ook dat de leraren/de begeleiders van dit lezen, bereid zijn:

- schroomvol te luisteren naar de inkleuring die de jongeren/de leerlingen geven aan wat ze gelezen hebben;
- hen als wijze medelezer te inspireren;
- hun leeservaringen interactief te laten aanvullen om zo hun leesvaardigheid behoedzaam vooruit te helpen;
- niet te snel de eigen interpretatie te geven of die voor te stellen als de enig juiste.

Nemen we deze houding niet in, dan blokkeren we leerlingen in hun betekenisgeving, een essentiële fase in het leesproces (Langer, 1995).

Het zevenstappenplan

Leeswijzer 12-14 werkt dit lezergerichte concept - persoonlijkheidsvormend en literair initiërend - uit op de drie momenten van het leesproces: vóór, tijdens en na het lezen:

- vóór het lezen, proberen we leerlingen gretig te maken door leespromotie en door een blik op een boeiend aanbod, dat rekening houdt met hun leesvoorkeuren en onze belezenheid;
- tijdens het lezen laten we leerlingen aan het woord over hun leesbeleving;
- na het lezen verwerken we die leesbeleving interactief, met creatieve werkvormen.

Vóór - concept, keuzecriteria, en leespromotie en leesomgeving

1. Waarom lezen? - functies en werking van lezen.
 - Wat verstaan we onder leesplezier?
 - Persoonlijkheidsvorming en initiatie in literair lezen.
 - Werkmodellen vanuit de reader response.
 - Maatschappelijke initiatie - socialisatie.
2. Hoe kiezen leerlingen boeken? - keuzecriteria.
 - De persoon en de leesomgeving van de jongeren.
 - Het boek:
 - de buitenkant: kافت, titel, auteur, flaptekst.
 - De binnenkant: illustraties, bladspiegel.
 - De herkenbaarheid: themaboeken, reeksboeken.
3. Hoe prijzen we leerlingen boeken aan? - leespromotie.
 - Kennis van de leerlingen: leesvoorkeuren en persoonlijkheid;
 - kennis van wat er te lezen valt, boekenwisselles;
 - kennis van het aanbod vertaald in lijsten;
 - kennis van leesbevorderende technieken.

- 4 Waar vinden leerlingen boeken? - leesomgeving.
- Het gezin, de eerste leesomgeving;
 - de school als leesomgeving;
 - de boekhandel, boekenbeurzen, media.

Tijdens en ná - de verwerking: werkvormen, begripsvorming

- 5 Hoe werk je interactief met boeken in de klas? - werkvormen
- mondeling: voorlezen, vertellen, spreken over lezen, dramatische werkvormen
 - schriftelijk: elfjes, titelroosters, alternatieve boekbespreking, leesportefeuille, jeugdboeken en poëzie, strips.
 - lezen en kijken: toneel, film, multimedia.

- 6 Hoe begeleid je de groeiende leeservaring naar eerste literaire inzichten/begrippen?
- uitspraken en gesprekken over literaire technieken naar aanleiding van verhalen
 - Een verhaal is niet altijd waar.
 - Een verhaal is een tekst met gaten.
 - Ik ben ook een held.
 - Het belang van spannend.
 - Wat je ver haalt is lekker.
 - Op het eerste gezicht.

Tijdens (!) en ná - procesevaluatie

- 7 Hoe evalueer je dit leesproces? - evaluatie.

We haasten ons te zeggen dat we in dit proces niet telkens weer die zeven stappen hoeven te zetten of dat ze lineair op elkaar moeten volgen. Zo kan bijvoorbeeld elk gesprek na lectuur van een boek weer leespromotie zijn voor een nieuwe keuze, zonder dat we dan eerst opnieuw over leesvoorkeuren moeten praten, of de weg moeten wijzen naar de bibliotheek. We nemen

aan dat die stappen op een bepaald ogenblik ingeslepen zijn. Als een leerling eenmaal doorheeft hoe je met titel, uitgeverij, kافت en flaptekst een boek kunt kiezen of hoe je in de bibliotheek snel een boek vindt, als je met catalogi overweg kunt of als je het SISO-systeem kent, hoeft je stappen twee en vier niet te zetten. Vandaar dat we in *Leeswijzer* de 'lineaire' term 'stappen' vervangen hebben door *Kansen*: uitnodigingen om in het leesproces te stappen.

Spreken over lezen

Spreken over lezen, leerlingen de kans geven zich over hun leesbeleving te uiten, is in onze doelstelling en didactisering essentieel. In kansen drie, vijf en zes zitten dan ook momenten van mondelinge verwerking van lezen, respectievelijk:

- in kans drie, spreken leerlingen met elkaar terwijl ze in een 'boekenwissel-les' boeken doorgeven aan elkaar, om ze te verkennen en te kiezen;
- in kans vijf, bieden we met een eigen versie van de vragen van Chambers (*Vertel eens*, 1995) ondersteuning bij de verwerking van de leesbeleving. Daarbij stellen we vast dat het voor leerlingen - zeker in het begin - niet makkelijk is om over hun beleving te praten. Daarom proberen we dat te compenseren/aan te vullen met een lijstje emotie- en ervaringswoorden.
- in kans zes, komen we met de leerlingen intuïtief tot literaire inzichten, zonder ze daarom al te benoemen met de literaire term. Het is een vorm van systematiseren die leidt tot begripsvorming. We komen dan uit bij 'kenmerken' van verhalen die antwoorden zijn op de vragen van onze leerplannen: is het verhaal echt of verzonnen? Speelt het zich hier af of elders? Hoe

komt het dat ik zou willen zijn als bepaalde helden?

We kunnen dit systematiseren het beste illustreren met een citaat van Judith Langer (1995):

“Waar wij op doelen is inzicht en kennis die organisch groeien vanuit de leesindrukken, de leeservaringen en de exploraties van de leerlingen: vanuit hun gesprekken. De literaire kennis wordt 'deel van het naadloze weefsel' van het procesmatige denken over de tekst en de taal die daarbij gehanteerd wordt: de literaire taal kruipt in alle gesprekken in, niet alleen in de groeiende en veranderende inzichten, maar ook in eigen interpretaties - zo komen we haast intuïtief tot begrippen en dan tot de woordenschat, de literaire termen, het jargon. Het gaat om spontane begripsvorming, die geleerd wordt terwijl leerlingen dingen uitproberen, in rollenspel acteren, in gesprekken met elkaar meedelen; zo leren ze niet alleen wat de begrippen betekenen, maar ook hoe ze werken...”

Evaluatie

Ook op kans 7 'Evaluatie' willen we even doorgaan. Als evaluatie valide wil zijn, moet ze sporen met je onderwijsdoelen, je leerinhouden en je verwerking. Als we in *Leeswijzer 12-14 jaar* een tekstbestuderende benadering afwijzen, dan moet dat ook in de evaluatie zichtbaar zijn.

Maar wat valt er dan te evalueren in een lezergerichte aanpak? In sommige Vlaamse leerplannen staat boudweg dat we literair lezen in de eerste graad niet evalueren. Hoe werkt dat dan? Gesteld dat je toch informatie wil krijgen over wat het oplevert. Uit de gesprekken over lezen, uit de korte leesverslagjes, uit korte presentaties, en vertelsessies valt heel wat te verne-

men dat wijst op een ‘effect’ van tekst-ervaring.

We laten over evaluatie van de lees-beleving Alan Purves aan het woord:

“Het belangrijkste om te toetsen vind ik de ‘expressed response’, en daarvan in het bijzonder de kwaliteit van de discourse, van hoe de leerling zijn of haar response op papier heeft gezet of tegenover de docent verantwoordt in een gesprek. Je toetst dan natuurlijk ook spreken en schrijfvaardigheid. (...). De response van een leerling moet dus van jaar tot jaar meer onder controle zijn, uitgebreider van preferentie tot het vermogen om de tekorten en de kwaliteiten van een tekst op te noemen en te beschrijven.” (Purves, in *Tsjip/Letteren* 1997).

In de plaats van een cognitief, product-gerichte evaluatie verkiezen wij, trouw aan ons concept, een procesgerichte evaluatie. We zijn immers met een langzaam proces bezig: we willen werken aan de persoonlijkheidsvorming van leerlingen, en hen inwijden in literair lezen. Dat proces moet het hebben van vaardigheden en attitudes. Wij willen de vorderingen van onze leerlingen daarin nagaan. Dat vraagt om langdurig observeren en regelmatig bijsturen van het proces.

Dat neemt niet weg dat bepaalde didactieken en strategieën uit ons zevenkansenplan enige meetbare kennis veronderstellen, bijvoorbeeld:

- de strategie van het voorspellend lezen: flaptekst, cover, titel en auteur verbinden om voorspellingen te maken over het verhaal; taal-beschouwend kijken naar titels van jeugdboeken;
- met informatie leren omgaan om de in de bibliotheek het juiste boek

te vinden, dit veronderstelt enige kennis van informatiedragers en de vaardigheid om zoekstrategieën toe te passen;

- kennis van en vaardigheid met werkvormen: voorlezen, vertellen, schrijven over lezen, in een rollenspel de thematiek van een boek uitbeelden, een nieuwe flaptekst schrijven, een ander einde schrijven.

Deze vaardigheden en strategieën zijn objectief te meten. Ze behoren echter niet specifiek tot de leesbeleving. Het gaat hier om voorwaardelijke kennis.

De uiting over de leesbeleving, in een leesportefeuille waarin leerlingen lees-indrukken noteren, en de interactie tijdens het gesprek vanuit spontane betekenistoekenning zijn voluit persoonlijk en subjectief. Vanuit ons concept willen we de leesbeleving niet meten.

We streven dus naar een bewustmaking van het eigen lees- en leerproces, een vorm van zelfevaluatie/observatie, waarbij misschien de volgende aanloopzinnen bruikbaar zijn om leerlingen te helpen bewust te worden van wat ze ervaren/geleerd hebben:

- Ik heb uit dit verhaal ervaren/geleerd dat...
- Ik heb ervaren/geleerd dat in sommige verhalen twee helden kunnen voorkomen.
- Ik heb ervaren/geleerd dat ik in een boek soms iets anders lees dan mijn klasgenootjes.

Grenzen van ons concept

Uit de beschrijving van ons concept zal blijken:

- dat we met *Leeswijzer 12-14* kiezen voor het lezen van *jeugdboeken*,

zowel in de vrije tijd als begeleid in de klas. Door die keuze is er nauwelijks aandacht voor jeugdpoezie of jeugdtheater. Wel komen die aan bod onder *Kans 5 ‘Werkvormen’*. Jeugdpoezie siert ook, waar mogelijk, het begin van een ‘kans’ als literair intermezzo of als smaakmaker;

- dat we kiezen voor een niet-cognitieve aanpak. We weten dat Nederlandse leraren vanuit hun kerndoelelen geacht worden cognitief te werken: fictie analyseren. Ook in ons concept vind je analyse terug. Die is echter nauwelijks gericht op kennis. Wij stellen in deze leesdidactiek voor 12-14-jarigen spontane uitingen over de leeservaring en groeiend inzicht in literaire teksten boven cognitie. Wij zijn ervan overtuigd dat we zo lezers vormen die later nog bereid en in staat zullen zijn om hun interpretatie van literaire teksten te toetsen aan die van expert-lezers. Die vorming begint bij tekstbelevend lezen en bij de vaststelling van jonge lezers dat hun intuïtieve, misschien fantasievolle betekenisgeving ernstig genomen wordt. De literaire begrippen komen later. Ons is het in deze *Leeswijzer* te doen om leesplezier, tekstbelevend en grensverleggend lezen, zonder literair jargon. Wij geloven dat ook Nederlandse leraren die werken aan leesbevordering door middel van leesplezier, in deze *Leeswijzer* interessante invalshoeken zullen vinden.

Leerkrachtvaardigheden

Deze aanpak stelt heel wat eisen aan wie deze verwerking van lezen wil begeleiden:

- als we voor onze leerlingen een rijk leesaanbod willen, dan moeten wij minstens weten wat er te lezen valt.

En dus is het meer dan raadzaam dat we zelf veel lezen;

- als we onze leerlingen uitnodigen te praten over hun leesbeleving, dan moeten we twee dingen in acht nemen: met veel schroom naar hen luisteren, en socratisch wijs deelnemen aan het gesprek, zonder meteen onze eigen leeservaring als de enig juiste op te dringen.

Verder stelt deze *Leeswijzer* eisen in verband met:

- inzicht in de beginsituatie, kennis van leestypes, kennis van leesdoelen van de leerlingen;
- inzicht in keuzemotieven, leesvoorkeuren, selectiecriteria, leesdoelen, leestypes;
- kennis van het aanbod van jeugdliteratuur;
- kennis van het literaire bedrijf;
- inzicht in leesvaardigheid van literaire teksten, kennis van betekenis-toekenning;
- vaardigheid in voorlezen en vertellen;
- vaardigheid in interactief spreken over lezen;
- bereidheid om leerlinggericht te werken;
- bereidheid om leesbevorderend te werken;
- wijsheid om leerlingen in hun leesgroei niet te hinderen.

Waarom een geannoteerde lijst?

Als we heel wat verwachten van leraren, moeten we in een didactisch boek ook oplossingen en ondersteuning bieden. Als we er bijvoorbeeld voor pleiten dat leraren hun leerlingen motiveren tot lezen, is één van de voorwaarden om dat te kunnen, dat leraren zelf veel lezen. Nu verschijnen er heel veel jeugdboeken, en je kunt niet alles lezen. Bovendien zijn niet alle leraren toe aan het lezen van jeugdliteratuur. Vandaar dat de WGJL

haar lijst aan de leraren voorlegt. Bij de keuze van die lijst heeft de groep zich, samen met een auteur van VLABIN, laten leiden door volgende criteria:

- boeken die aansluiten bij de belevingswereld van 12-14-jarigen. Dat is een heel heterogene groep. Dan moet ook het aanbod heterogeen zijn. Vandaar dat niet alle geselecteerde boeken even literair zijn;
- een *ruim aanbod*: sommige boeken zijn thematisch, structureel en stilistisch moeilijker dan andere;
- *vrij recente* boeken: de tijdsgrens voor onze keuze hebben we gelegd op 1989, tenzij het gaat om een herdruk of een herwerking van een boek van vóór die tijd;
- zowel *Nederlandstalige* boeken als boeken in vertaling;
- boeken die de *leraren* in de WGJL gelezen en goedbevonden hebben; vanuit de verschillende *generaties en seksen* die in de WGJL vertegenwoordigd zijn en vanuit de verschillende *onderwijsvormen* (aso, tso, bso) waarin de leden van de WGJL les geven.

Elke annotatie bestaat uit:

- een samenvatting;
- het thema;
- sleutelpassages, genomen uit de druk die het jaartal aangeeft;
- suggesties voor bruikbaarheid en verwerking in de klas.

Tot slot

Hoewel deze *Leeswijzer 12-14 jaar* zich richt tot leraren, is de uitwerking ruimer. Zo is het eveneens een leerlingenboek, een lerarenhandleiding, een theoretisch/didactisch boek, een praktisch/didactisch boek met klas-klaar en fotokopieerbaar materiaal. Kortom, een leeswijzer die zich waagt aan een didactiek van het niet-didactiseerbare.

Als uitsmijter nog even dit:

op het eerste gezicht lijkt de doelstelling 'leesplezier' wat minimaal. Eraan werken doen we echter met maximale bedoelingen:

- onze leerlingen tot lezen brengen of ze aan het lezen houden en
- werken aan hun persoonlijkheidsvorming en literaire initiatie.

Daarnaast stelt deze manier van werken, mits juist toegepast, hoge eisen aan onze houding en deskundigheid als leesbegeleider.

Leeswijzer, 12-14 jaar, Wolters Plantyn, Educatieve uitgevers, Deurne, 319 blz. ISBN 90 301 6433 6. Het boek is bij de uitgever te bestellen, het ligt vooralsnog niet in de boekhandel. ■

Bibliografie

- Aidan Chambers *De leesomgeving*. Querido, 1995 en: *Vertel eens*. Querido, 1995.
- Lea Dasberg *Het kinderboek als opvoeder*. Van Gorcum, 1981.
- Judith Langer *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. International Reading association, 1995.
- Alan Purves in *Tsjip/Letteren*, jg.7, nummer 2, 1997.
- Joop Dirksen, *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Eindhoven: 1995.