

Leessmaak in de maak

De smaak van lezen

Het beeld van mijn docent Nederlands op de middelbare school staat mij nog levendig bij. Hoe hij passages declameerde uit Mariken van Nimwegen: in de rol van Moenen met schuim op de mond, lispelend in zijn baard en onder-tussen woest gebarend trachtte hij Mariken tot zijn duivelse daden te verleiden. Al met al miste de vertoning haar doel volledig en liet zijn pupillen vooral achter met een gevoel van plaatsvervangende schaamte. De persoonlijke voorkeuren en smaak op het gebied van lezen van onze docent waren ons allemaal volstrekt helder, maar of hij zich ook afvroeg wat ons tot lezen bewoog...

Lilian van der Bolt

In het literatuuronderwijs op school is laatste jaren de lezer steeds meer centraal komen te staan. Zo zien we dat het klassikaal (voor)lezen van boeken en het beantwoorden van kennisvragen over het boek heeft plaatsgemaakt voor verslagen over de persoonlijke beleving en processen tijdens het lezen van het boek. De belangstelling voor de leerling en zijn persoonlijke ontwikkeling als lezer lopen parallel met de eindtermen voor het literatuuronderwijs en de kerndoelen voor de basisvorming. Het literatuuronderwijs wordt er tegenwoordig zelfs op ‘afgerekend’. Deze aardverschuiving binnen het literatuuronderwijs brengt ook de huidige aandacht voor de leessmaak en smaakontwikkeling met zich mee. In de praktijk blijkt het voor veel leerkrachten echter nog erg lastig om in het curriculum invulling te geven aan het onderwerp leessmaak en leesbeleving; ze lijken voor velen een ongrijpbaar fenomeen. Temeer omdat het hier een

verschijnsel betreft waarnaar weinig onderzoek is gedaan. Toch is leessmaak niet alleen een kwestie van het onberedeneerd ‘spannend’ of ‘leuk’ vinden van een boek en is het ook niet alleen afhankelijk van esthetische overwegingen. Er valt best meer over te zeggen. In dit artikel geef ik derhalve achtergronden en aanknopingspunten. Als ingang daarvoor gebruik ik de leesbeleving en leesmotivatie. Dit zijn aspecten van de leessmaak, waarover ik een aantal jaar terug leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs uitgebred aan de tand heb gevoeld. Ik wil laten zien hoe dergelijke ervaringen in te zetten zijn door leerkrachten bij het stimuleren van de ontwikkeling van leessmaak.

Onverenigbare doelen

Dit schrijven heeft twee onverenigbare doelen. Enerzijds moet het iets verstandigs zeggen over smaakontwikkeling en heeft het aldus een beschouwende,

analyserende functie, terwijl het anderzijds de lezer wil meeslepen en wil uitdagen tot subjectief zelfonderzoek. Uit ervaring weet ik dat deze twee doelen elkaar slecht verdragen: degene die zich verliest in het verhaal (de betrokken lezer), is niet meer in staat te analyseren en afstand te nemen van het verhaal (zoals de kritisch, analytische lezer) en vice versa. Deze twee leeshoudingen komen met elkaar in conflict zodra het lezen van literatuur of boeken onderdeel wordt van het schoolcurriculum, binnen de literatuurles.

Veel mensen hebben in hun vrije tijd de neiging tot lezen met betrokkenheid en overgave aan het verhaal. Bedenk maar hoe je zelf, opgekruld in een hoekje van de bank, met of zonder poes op schoot, alles om je heen vergeet en de wereld van het verhaal binnentreedt. Tijdelijk verlost van het besef van tijd en plaats word je als lezer overgeleverd aan de gevoelens die het verhaal bij je oproept en waan je je in een andere wereld.

In de belevingswereld van het kind hebben het lezen in de context van de school en lezen in de vrije tijd nog steeds weinig met elkaar te maken. Het ene lezen heeft verdacht veel betrekking op huiswerk maken en leren en het andere op alles wat je zelf plezierig vindt. Kinderen hebben zelf vaak het idee dat het lezen met plezier voor school niet ‘meetelt’. Het verschil

tussen de twee soorten leeshoudingen zit 'm hierin: in het schoolse lezen staan het boek en de inhoud centraal, of beoogt men techniek, leestempo en dergelijke te verbeteren. In het vrijetijdslezen staat de lezer, zijn voorkeur, persoonlijke beleving en leesgenot centraal.

De waarde van leesbetrokkenheid

Steeds meer onderzoekers en mensen uit de praktijk van het literatuuronderwijs raakten er de afgelopen periode van overtuigd dat het leesonderwijs gebaat is bij het zoeken naar manieren om de natuurlijke en vanzelfsprekende aantrekkingskracht van het lezen in de

vrije tijd te integreren in het schoolse lezen. Die overtuiging berust op een aantal belangrijke feiten.

De persoonlijke leesbeleving en betrokkenheid bij het boek openen de poorten naar het leesplezier en naar de ontwikkeling van de geregelde leesgewoonte. Kortom: wie geniet van het lezen, leest veel en vaak. Ergo: wanneer je kinderen in de schoolse context toestaat te lezen met betrokkenheid en je hun persoonlijke smaak en leesplezier als uitgangspunt neemt, zullen die kinderen vaker en meer uit zichzelf lezen. Dit gegeven is met name van belang voor jonge kinderen, omdat uit onderzoek is gebleken dat de leesgewoonte al vóór het twaalfde jaar bij het kind is geworteld.

Psychologische functie

Leessmaak heeft een affectieve en een cognitieve kant. Bij de cognitieve kant spelen factoren als lees kennis, lezerservaring die het mogelijk maakt boeken en schrijversprestaties te waarderen, maar ook status (*salonfähigkeit*) en prestige een rol.

De affectieve kant van leessmaak betreft het esthetische aspect en de manier waarop het boek de lezer boeit of raakt. Met de cognitieve aspecten heb ik me als onderzoeker nooit erg bezig gehouden, dat is iets wat ik overlaat aan literatuurcritici en boekverkopers. Maar de affectieve kant van de zaak, de fascinatie voor het boek, heeft me altijd als onderzoeker geboeid. De psychologische functie die het lezen voor ieder afzonderlijk heeft, ofwel de leesmotivatie en de leesbeleving die voortkomt uit betrokkenheid, zijn allebei aspecten van de leessmaak. Motieven die aanzetten tot het betrokken lezen lopen uiteen en kunnen bijvoorbeeld variëren van lezen uit verveling, een behoefte aan spanning of juist behoefte aan rust, een behoefte om eenzaamheid te verlichten of op te



heffen et cetera. Ook kan het lezen voorzien in een behoefte aan handhaving van een prettige stemming of kan het lezen ervaren worden als een prettige gewoonte, bijvoorbeeld om de tijd te doden tijdens het reizen. Afhankelijk van je stemming ga je lezen, maar maak je ook een keuze voor bepaalde boeken. Leesredenen en leesmotieven variëren met leeftijd en levensfase. Zo kunnen bepaalde motieven in de puberteit de kop opsteken, zoals het lezen voor de afleiding of vergetelheid. Ook ervaren leerlingen (en vooral meisjes) in de puberteit vaker gevoelens van existentiële eenzaamheid, waartoe het lezen soelaas kan bieden, terwijl jongere kinderen vaak simpelweg lezen omdat ze zich er prettiger door gaan voelen of om er vrolijk van te worden. Soms worden deze vormen van leesmotivatie weleens bestempeld als escapisme: een vlucht uit de werkelijkheid. De schrijver Flaubert vond het zelfs zo'n verderfelijk verschijnsel dat hij in zijn beroemde roman suggereerde dat dweperige vrouwen als Emma Bovary eraan ten onder konden gaan. De positieve effecten ervan werden pas later erkend.

Naast de motieven die leerlingen aanzetten tot het lezen en tot het ontwikkelen van de leessmaak, zijn ook de processen die zich afspelen tijdens het lezen, dus op het moment dat lezers het verhaal als het ware zijn binnengetreden, van belang. 'Als ik mijn stoel ga voelen is het boek niet goed', zei een professor in de literatuurwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam over zijn ervaring van 'flow' tijdens het lezen. De optelsom van deze processen van persoonlijke beleving leveren de leesvoldoening op waarop de verwachtingen, leesmotivatie en leessmaak gebaseerd zijn.

Leesverbeelding

Tijdens het lezen blijken mensen verschillende vormen van verbeelding te

ervaren. In een werkgroepbijeenkomst met studenten heb ik wel eens gevraagd naar hun verbeeldingservaringen: hoorden ze een stem die het verhaal vertelde, zagen ze bepaalde beelden voor zich, zoals in een film, of hoorden ze mensen met elkaar ruzie maken, voelden ze hun handen jeuken wanneer ze lasen over een vechtpartij? De studenten vielen van de ene verbazing in de andere. Sommigen konden zich niet voorstellen dat anderen bepaalde vormen van verbeelding tijdens het lezen niet, of juist wel hadden. Kennelijk waren ze zo bevooroordeeld omdat ze er simpelweg nooit met anderen over gepraat hadden. En dat terwijl verbeelding bij het lezen voor lezers zo'n vanzelfsprekende, bijna dagelijkse ervaring is, die zoveel persoonlijke betekenis kan hebben.

Bepaalde mensen ruiken zelfs geuren met de 'geestesneus', waarbij *Het parfum* van Patrick Süskind de kroon spant als geuropwekker; anderen 'voelen' als het ware in het boek beschreven aanrakingen of voelen hun spieren spannen als het over sport of vechten gaat. Iemand vertelde in een interview hoe hij het koud kreeg tijdens het lezen van boeken over de poolreizen van Amundsen en Scott, waarbij hij ongemerkt steeds de kachel een stukje hoger draaide naarmate het verhaal vorderde. Of dan de lezer die een hele stapel schone t-shirts verbruikte wegens overmatige transpiratie bij het lezen van detectiveverhalen die afspeelden tegen het decor van het zomerse New York. Een student vertelde dat hij het verhaal als een zwart-wit film zag wanneer het zich afspeelde vóór de Tweede Wereldoorlog; een ander 'proefde' gerechten die in receptenboekjes beschreven staan.

Processen van emotionele leesbeleving

Naast verbeelding worden ook processen van emotionele beleving tijdens

het lezen tot de persoonlijke betrokkenheid bij het verhaal gerekend. Tijdens het lezen blijken veel leerlingen het verhaal als het ware zelf te doorleven en ondervinden ze een enorme variatie aan gevoelens aan den lijve. Ze lachen, huilen en huiveren wat af. Zij zijn verontwaardigd of walgen van alle onrecht, of verbazen zich over de lotgevallen van personages. Identificatie speelt daarbij vaak een rol van niet geringe betekenis. Veel jongens willen geen boeken als er geen mannelijke helden in voorkomen met wie zij zich kunnen vereenzelvigen, terwijl het voor meiden niet veel uitmaakt of zij in het voetspoor treden van mannelijke of vrouwelijke helden – zij hebben gewoon ook minder keuze. En terwijl sommigen in de huid van de hoofdpersoon of andere personages treden, voegen anderen zichzelf gewoon toe aan het verhaal en beschouwen anderen het verhaal als 'toeschouwer', bijvoorbeeld alsof ze vanaf een balkonnetje of een wolk naar het verhaal kijken. Gevoelens van tevredenheid, bewondering, verrassing of verwondering, herkenning, kippenvel, kloppende harten, krimpande magen, angst, nieuwsgierigheid, plezier en verdriet worden allemaal door lezers genoemd. Er gebeuren zo de vreemdste dingen met lezers. Een meisje van negen verwoordde het aldus: 'Als ik lees, dan denk ik dat er muizen in mijn buik met vlaggetjes pret maken.'

En wat te denken van al die negatieve emoties? We staan er misschien nooit zo bij stil hoe bizar het eigenlijk is dat we naast plezierige emoties ook gevoelens ervaren die inherent onplezierig zijn zoals angst, boosheid, gelaten spanning en verdriet. Als het om het werkelijke leven gaat, zijn we juist geneigd om deze gevoelens te mijden als de pest. Bij het lezen van boeken werkt dat heel anders: het lezen van boeken stelt ons in staat om hevige

emoties te ervaren en deze emoties te beleven als waren ze realiteit, maar zonder de onprettige consequenties ervan; ze raken onze belangen wel, maar schaden die niet daadwerkelijk en ons leven verandert er niet werkelijk door. Het is altijd mogelijk om het boek weer even weg te leggen als het in het verhaal te spannend of te droevig wordt. Op elk moment kan de reflectie het weer even overnemen en kunnen we ons realiseren dat de relatie die we met het verhaal aangaan op vrijwillige basis gebeurt en ook weer verlaten kan worden wanneer de lezer dat zelf wil. Heerlijk toch, om stevig een potje te kunnen janken zonder dat het in werkelijkheid eigenlijk ergens over gaat? ‘Als er iets fysieks moet gebeuren, is huilen nog wel het prettigst,’ zei een lezer eens in een gesprek tegen mij.

Persoonlijke affectieve voorkeuren

Sommige lezers lusten er wel pap van. Ze weten precies welke passages de tranen doen vloeien en lezen dezelfde pagina’s steeds weer wanneer ze behoefte hebben aan een verfrissende huilbui. Een lezeres vertelde me dat wanneer ze chagrijnig was, haar kinderen tegen haar riepen: ‘Zal ik maar weer een Anne Maas voor je meenemen, ma?’, omdat ze wisten dat het lezen van deze doktersromannetjes een probaat purgeermiddel waren tegen moeders gemopper.

Mensen kiezen boeken vaak vanwege het emotionele effect dat zij ervan verwachten. Smaak raakt daarbij aan de behoefte die de lezer heeft om op een bepaalde manier onderhouden te worden. Zo ontstaan voorkeuren voor bepaalde genres zoals detectives, boeken van Lemniscaat, fantasy et cetera. Bij jonge lezers zien we bijvoorbeeld dat de keuze van boeken anticipeert op de beleving van plezier, lol en pret, terwijl wanneer kinderen ouder worden ook wel verdrietige boeken worden

gekozen met goede afloop of boeken met waargebeurde verhalen over maatschappelijk onrecht; de laatste worden wel als ‘moeilijk’ ervaren, omdat het niet of nooit helemaal goed komt. Steeds meer gaan kinderen ook belangstelling tonen voor de psychologische ontwikkelingen van personages en het ontwikkelen van de eigen identiteit. Niet alleen in leeftijd zien we verschillen, maar ook tussen jongens en meisjes. In het algemeen griezelen jongens liever, of geven de voorkeur aan onbekommerde lol en verder zijn jongens bij de keuze van boeken vaker vaak ook praktisch ingesteld en kiezen ze boeken over het repareren van hun brommers en het houden van reptielen. Meisjes houden zich meer dan mannelijke leeftijdgenoten met menselijke relaties bezig en dat blijkt ook uit de keuze van hun boeken. Voor hen heeft deze keuze ook een praktische betekenis: van oudsher worden meisjes geacht zich meer met gezin en relatie bezig te houden en hun ontwikkeling en beroepsperspectief is nog steeds voor een belangrijk deel daarop georiënteerd. Dat betekent dat zij boeken waarin het accent ligt op tussenmenselijke relaties niet alleen om onderhoudende redenen kiezen, maar ook om er doelbewust mensenkennis uit op te doen.

Lezers beleven hun eigen verhaal

Toch is genre niet altijd een even goede indicator. Een meisje vertelde me eens dat ze met opzet een boek van Kees van Kooten had gekozen om eens even lekker te kunnen lachen, maar toen ‘zaten er ineens van die intens zielige stukjes tussen, dat z’n hond doodging en zo,’ en voordat ze het wist sprongen de tranen in haar ogen. De gevoelens die boeken losmaken, zijn in de meeste gevallen niet voorspelbaar. Een kenmerk van emoties is dat ze je kunnen overvallen als dieven in de

nacht. Vaak is dat afhankelijk van specifieke associaties die je als lezer hebt, of van gevoeligheden en van belangen die via empathie ook direct je eigen belangen raken. Veel lezers laten zich met opzet graag verrassen en staan daarbij open voor allerlei nieuwe ervaringen. Het kan daarbij zelfs gebeuren dat lezers worden meegesleept in gebeurtenissen die ze eigenlijk liever niet willen weten. In een interview vertelde een man me eens dat hij tijdens het lezen dingen te weten kwam over incest waar hij liever helemaal niet mee geconfronteerd had willen worden.

Iedere lezer gaat zijn eigen binding met de tekst en het verhaal aan, afhankelijk van prioriteiten, interesses en belangen. Zo vertelde Jan Wolkers in een interview dat hij de Bijbel die hij verplicht van zijn ouders moest lezen, met rode oren las, hetgeen beslist niet de bedoeling van zijn ouders zou zijn geweest. Een vrouw die als kind aangewezen was op de schaars gevulde boekenkast van haar ouders zei daarover: ‘Het zijn hún boeken, maar het is mijn lezen.’

Grenzen verleggen

Je kunt je erover verbazen dat in het literatuuronderwijs lange tijd werd uitgegaan van het idee van de ware interpretatie of lezing van een verhaal, bepaald uit de consensus van vooraanstaande literatuurcritici. Het is vaak hilarisch om van de auteurs van literaire meesterwerken te horen dat zij zelf ook vaak verstoeld staan van alle vermeende boodschappen die zij met hun boeken zouden beogen uit te dragen. Gevraagd naar de boodschap die de kinderboekenschrijfster Thea Beckmann met een van haar boeken wilde overdragen op haar leespubliek antwoordde zij de interviewer: ‘Boodschappen heb ik niet; daarvoor ga je maar naar de Albert Heijn.’

Nee, de leerkracht die zijn leerling echt warm wil krijgen voor literatuur raad ik aan het via de andere weg te proberen. Wanneer je weet welke affectieve voorkeuren leerlingen hebben, eventueel afhankelijk van de ontwikkelingen die hun leven doormaakt, kun je de leerling helpen zijn literaire horizon te verbreden en daarin grenzen te verleggen. De leerling die van de spanning in boeken als *Over the edge* over de avonturen van bergbeklimmer Joe Simpson houdt, blijkt dan ineens ook van de avonturiers sfeer in *Nooit meer slapen* van Willem Frederik Hermans te houden. En zo kun je die grenzen samen met de leerling steeds verder verkennen en verleggen. Via deze nieuwe boeken maakt de lezer vervolgens kennis met andere genres om daarnaast ook andere affectieve voorkeuren te exploreren. Bij personeel dat werkzaam is in bibliotheken kun je deze vormen van *finetuning* vaak al aantreffen. Nu is het zaak om er in de literatuurles ook op een handige manier op in te kunnen spelen.

Plaats in het literatuuronderwijs

Lezers zoeken en beoordelen boeken vooral op het feit dat het hun gevoelens raakt en iets bij hen losmaakt. Dat is een heel persoonlijk proces, lastig te beschrijven, maar wel enorm leerzaam. Ik heb lezers vaak horen zeggen dat het lezen van boeiende boeken hen verrijkt heeft en dat zij er veel van geleerd hebben over zichzelf en andere mensen om hen heen. Dat soort kennis of inzicht is niet te toetsen zoals we dat op school gewend zijn te doen met taal en wiskunde. Gelukkig is men in de literatuurles wel steeds meer waarde gaan hechten aan de wens tot behoud van het leesplezier, en de waarde die leesbetrokkenheid en de centrale plaats van de lezer daarin heeft. Leesdossiers of fictiedossiers vormen het persoonlijk verslag van de ontwikkeling van de

leerling. De stap naar het werken met leesdossiers is echter niet zo één-twee-drie gemaakt; dat geldt voor leerlingen zowel als voor leerkrachten. Het portfolio (zoals het leesdossier eigenlijk is) wordt in het vernieuwingsonderwijs vaak gebruikt om leerlingen meer eigenaarschap en verantwoordelijkheid te geven over hun eigen leerproces en om het informeel, natuurlijk en authentiek leren in de klas gestalte te kunnen geven. Daarbij is inzicht in het leerproces belangrijker dan het resultaat, dat uiteindelijk voor iedereen verschillend kan zijn. Het vraagt een omslag in het schoolse denken om daarmee om te kunnen gaan. Leerkrachten hebben daarbij vaak behoefte aan houvast of een didactiek. Een beter inzicht in processen die zich afspelen tijdens de lees-handeling, en die zeer bepalend zijn bij het leesplezier en de smaak van de lezer, kunnen daarbij hopelijk helpen.

Lilian van der Bolt was een aantal jaren als onderzoeker en docent verbonden aan de afdeling communicatiewetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Zij promoveerde begin 2000 op een proefschrift over affectieve leesbeleving bij scholieren. Momenteel werkt zij bij onderzoeks- en adviesbureau Sardes in Utrecht waar zij zich voornamelijk bezighoudt met onderwijsvernieuwing, leerlingparticipatie en sociale competentie in het onderwijs. De laatste tijd is zij binnen Sardes opnieuw bezig op het terrein van de lees-promotie. ■