

Leesplezier zonder papier

Werken met luisterboeken

Jan Uyttendaele

U hebt ze wellicht al in de boekhandels zien staan: de draaiende displays met zogenaamde audioboeken of luisterboeken: geluidsopnames van voorgelezen boeken in digitale vorm. Het aanbod is nu al indrukwekkend en het neemt zienderogen toe. Meestal verschijnen die luisterboeken op cd, maar soms zijn ze ook (gratis of na betaling) te downloaden via internet, zoals de zogenaamde radioboeken die je kunt beluisteren op de gelijknamige website¹. Deze boeken zijn niet in de eerste plaats voor blinden bedoeld, maar voor gewone lezers. Kunnen we met die luisterboeken iets doen in de klas? Kunnen we er de leerlingen mee aan het lezen krijgen? Kunnen we er luisteroefeningen mee organiseren? Kortom: kunnen we er zinvol gebruik van maken bij ons literatuuronderwijs? Die vragen proberen we in dit artikel² met behulp van concrete voorbeelden te beantwoorden.

In het buitenland zijn voorgelezen boeken al lang erg populair en niet alleen kinderboeken. In het Nederlandse taalgebied is het fenomeen al zo'n twintig jaar oud. Pas sedert 2005 is er in Nederland een jaarlijkse 'week van het luisterboek'. De gesproken boeken die je bij ons in de boekhandel vindt, komen meestal van uitgever Maurits Rubinstein, die ook de Nederlandse term 'luisterboek' voor het Engelse woord 'audiobook' bedacht.

In de jaren '80 kwam er al een beperkte productie van luisterboeken tot stand in Amsterdam, in de omgeving van Annie M.G. Schmidt. Die was toen heel slechtiend geworden en kon zelf haast niet meer lezen. Haar literaire vrienden, waaronder Renate Rubinstein, hadden een voorleesclubje ge-

vormd van auteurs die uit eigen werk voorlezen op cassette. Daar bleek in Nederland een markt voor te bestaan: opnames van schrijvers die hun eigen boek voorlezen.

Intussen kunnen we zowat alle grote hedendaagse Nederlandse schrijvers op cd hun eigen werk horen voorlezen: van Gerard Reve tot Gerrit Komrij en van Geert van Istendael tot Dimitri Verhulst. Als het gaat om vertalingen of om schrijvers die overleden zijn of zelf slecht voorlezen, nemen bekende acteurs soms de honneurs waar, bijvoorbeeld Ton Lutz leest de *Odysee* van Homeros of Henk van Ulsen leest *Van oude mensen de dingen die voorbijgaan* van Couperus. Intussen hebben veel gerenommeerde uitgevers zoals Contact en De Bezige Bij een eigen fonds met luisterboeken en publiceert Rainbow ook zogenaamde 'luisterpockets'.

Het zal duidelijk zijn dat het luisterboek het papieren boek niet direct gaat vervangen.

Het zal duidelijk zijn dat het luisterboek het papieren boek niet direct gaat vervangen. Het aandeel van de luisterboeken op de totale boekenmarkt is momenteel hooguit één à twee procent: van deel 1 van de Harry Potterreeks bijvoorbeeld zijn ongeveer 800.000 boekexemplaren verkocht en ongeveer 8.000 luisterboeken. Maar elke uitgever probeert een

graantje mee te pikken en het aantal luisterboeken stijgt zienderogen. De vraag *Wie koopt ze en wie beluistert ze?* is moeilijk te beantwoorden. Er bestaat ook geen wetenschappelijk onderzoek over. Wel weten we dat er een duidelijke piek in de verkoop te zien is rond de vakantietijd: blijkbaar nemen de mensen graag luisterboeken mee op vakantie, voor in de auto of op het strand bijvoorbeeld.³

In Vlaanderen bestaat er veel minder belangstelling voor luisterboeken dan in Nederland, ook bij de uitgevers. Maar we hebben wel onze radioboeken, dat wil zeggen boeken die niet in druk bestaan en die alleen beluisterd kunnen worden: op Klara en de VPRO of als podcast op het internet. En sinds kort hebben we ook een Vlaams luisterboek met 19^{de}-eeuwse verhalen: *De dagen dat het nacht is voor mij. Verhalen en muziek uit het Belgische fin de siècle*⁴.

HET LUISTERBOEK IN HET LITERATUURONDERWIJS

Net als bij het leren lezen van of luisteren naar zakelijke teksten is het een belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs om de leerlingen literaire lees- en luisterstrategieën bij te brengen. Afhankelijk van zijn

lees/luisterdoel zal ook de lezer van literatuur kiezen voor een bepaalde lees/luisterwijze, dat wil zeggen een geheel van activiteiten die hem in staat stellen om dat lees/luisterdoel te realiseren.

In wat volgt, geven we een overzicht van de belangrijkste luisterstrategieën die we in de klas kunnen gebruiken bij het luisteren naar literatuur. Als exemplarische voorbeelden gebruiken we daarbij twee 19^{de}-eeuwse verhalen: *De biezenstekker* van Cyriel Buysse, voorgelezen door Jessie De Caluwe op het bovengenoemde luisterboek⁵ en *De binocle* van Louis Couperus uit het luisterboek *Een verlangen*, voorgelezen door Hans Croiset⁶.

REPRODUCTIEF LUISTEREN

Het kunnen reproduceren van de feitelijke inhoud van de beluisterde tekst is een belangrijke doelstelling van het luisteronderwijs. Dat blijkt uit de toetsing die vaak beperkt wordt tot reproductief luisteren: de leerlingen beluisteren een gesproken tekst en beantwoorden daarna een aantal inhoudsvragen, al dan niet in meerkeuzevorm. Meestal worden daar informatieve teksten voor gebruikt, maar ook literaire teksten komen daarvoor in aanmerking.

Het enige wat de leerlingen moeten doen om goede luisteraars te zijn, is zich concentreren op wat ten gehore wordt gebracht en dat zo letterlijk mogelijk onthouden. Eigenlijk is dit meer een geheugen-oefening dan een taalvaardigheidstraining. Ook als dit gebeurt met het oog op de zogenaamde luistertoets, dan is het een heel

Het is een belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs om de leerlingen literaire lees- en luisterstrategieën bij te brengen.

eenzijdige oefening die geen recht doet aan de complexiteit van de vaardigheid luisteren. Luisteronderwijs wordt op die manier gelijkgesteld aan de training in het maken van een bepaald soort toetsen.

We moeten bekennen dat we geen voorstander zijn van dit soort luisteronderwijs. Voor zakelijke teksten betekent het een reductie van luistervaardigheid tot geheugenkennis. Voor literaire teksten betekent het dat geen recht wordt gedaan aan het typische karakter van de literaire tekst, die per definitie 'gelaagd' is, dat wil zeggen voor verschillende betekenissen vatbaar.

Wil je deze strategie toch toepassen op een verhaal als *De biezenstekker*, dan denken we dat je als leraar voldoende informatie

vooraf moet geven. Je zou dan zeker voldoende toelichting moeten geven om de leerlingen in staat te stellen zonder problemen het verloop van het verhaal te volgen. Je situeert het verhaal, je vertelt bijvoorbeeld iets over het

alcoholisme in de 19^{de} eeuw ('nen dreupel'), kondigt aan dat de dialogen in het verhaal in een Oost-Vlaams dialect zijn geschreven en vermeldt het feit dat Driekoningen ook vroeger een belangrijk kinderfeest was. Om de leerlingen niet op het verkeerde been te zetten, kun je ook de titel van het verhaal

vooraf verklaren. Anders denken ze wellicht dat een 'biezenstekker' een soort 19^{de}-eeuws beroep is. Je kan vooraf gewoon meedelen dat dit een dialectwoord is voor een 'koekoekskind' of een buitenechtelijk kind.

Ook de titel van *De binocle* moet je vooraf verklaren. Verder kun je nog informatie geven over de inhoud van de opera *Die Walküre* van Richard Wagner⁷ en de grote Wagnercultus in de laatste decennia van de 19^{de} eeuw. De invloed van Wagner op de literatuur en cultuur in die tijd moet heel groot geweest zijn. Omstreeks 1900 moest elke serieuze kunstenaar zijn houding ten opzichte van deze componist bepalen, in positieve of in negatieve zin.

VOORSPELLEND LUISTEREN

DE BIEZENSTEKKER

De leerkracht vraagt de leerlingen aandachtig te luisteren naar enkele fragmenten van *De biezenstekker*. Na elk fragment vullen de leerlingen individueel een werkblad in. Het gaat om vier opeenvolgende fragmenten, zoals voorgelezen op de cd. Na elk fragment noteren ze hun verwachtingen. Als de fragmenten beluisterd zijn, wisselen de leerlingen hun ervaringen uit, eerst twee aan twee en dan klassikaal.

Eigenlijk is dit meer een geheugen-oefening dan een taalvaardigheids-training.

VOORSPELLEND LUISTEREN

OPDRACHT

Je hoort vier opeenvolgende fragmenten van *De biezenstekker*. Na elk fragment stopt de cd. Het is dan aan jou om te gissen naar het vervolg van het verhaal.

	Wat gaat er gebeuren?	Waarom denk je dat?
Fragment 1
Fragment 2
Fragment 3
Fragment 4

Deze luisteroefening stelt de leerlingen in staat om een aantal 'open plekken' in het verhaal te ontdekken. Bij een 'open plek' wordt de lezer bepaalde informatie onthouden. Die ontbrekende informatie wordt wel later in het verhaal helemaal of gedeeltelijk gegeven. De eerste 'open plek'

in het verhaal is de mededeling dat Cloet wegens 'een messteek, aan een makker toegebracht' in de gevangenis heeft gezeten. De lezer stelt zich daarbij al meteen vragen over het hoe en het waarom van deze vechtpartij. In het verdere verloop van het verhaal kunnen deze 'open plekken' van betekenis

voorzien worden. Ze kunnen helemaal of gedeeltelijk door de verteller 'ingevuld' worden, maar ze kunnen ook 'open' blijven, dat wil zeggen dat de verteller de lezer met zijn vragen laat zitten.

We geven nog een voorbeeld. Als de alwetende verteller meedeelt dat Cloets vrouw hem de afgelopen drie maanden in de gevangenis niet meer bezocht heeft, moet de lezer eerst zelf invullen waarom dat is gebeurd. Pas in het tweede fragment komen we dan te weten dat ze zwanger is van een andere man.

Als de leerlingen na het beluisteren van de vier fragmenten hun gissingen opnieuw bekijken, zullen ze constateren dat die vaak bijgestuurd worden door het vervolg van de tekst. 'Open plekken' kunnen immers een terugwijzend of een vooruitwijzend karakter hebben. De lezer moet bij het invullen altijd zoveel mogelijk rekening houden met de gegevens die in de tekst vermeld worden.

DE BINOCLE

Bij het beluisteren van *De binocle* kun je je al meteen afvragen waarom de jongeman in het begin getypeerd wordt door min of meer tegenstrijdige karaktertrekken. In de eerste zin van het verhaal wordt hij al beschreven als 'een fijne jongen, enigszins nerveus aangelegd, zeer zachtzinnig trots zijn tropisch bloed'. Deze typering wordt in de volgende alinea min of meer herhaald: 'tevreden en zacht, stil blijmoedig, als zijn aard was, trots nerveuze aanleg en periodieke buien van melancholie'. Je vraagt je af waartoe zo'n labiele aanleg zou kunnen leiden.

In de eerste alinea wordt over de vierde rang gezegd dat hij door veel mensen gepreferred wordt 'zelfs al groef zich de afgrond

der wijde zaal tussen die rang en het toneel'. Je vraagt je af of die afgrond geen aanleiding kan geven tot hoogtevrees bij de toeschouwers: het woord 'afgrond' kondigt de 'vertige de l'abîme' al aan.

Vreemd is ook dat de jongeman bij het binnengaan van de winkel van de opticien zich plots realiseert 'dat hij verkeerd deed en beter zou doen de winkel te verlaten, omdat het gezicht van die winkelier een onbehaaglijke vogeltronie geleeek', wat verderop nog eens wordt herhaald: 'Plotseling bedacht hij, dat hij dat vogelgezicht van die opticien werkelijk onbehaaglijk had gevonden. Maar zette die dwaze afkeer van zich; wel meer had hij die vreemde antipathieën, sympathieën ook, en ze maakten soms het gewone leven wel lastig.' Het valt te verwachten, dat we dit 'onbehaaglijke vogelgezicht' in het verhaal nog zullen tegenkomen, wat inderdaad ook gebeurt.

Maar de belangrijkste open plek in dit verhaal is toch wel het gebrek aan een duidelijke verklaring voor het hysterische gedrag van de hoofdfiguur. Wat brengt de jongeman tot zijn obsessie en ten slotte tot zijn daad? Waarom obsedeert hem nu juist die man 'met blinkend kale schedel'? Waarom wordt zijn aandacht voortdurend afgeleid door die schedel, die 'glom als een doelpunt, als een doelwit'? En waarom slingert hij tijdens de tweede voorstelling de binocle naar dit 'blinkende doelwit'? Waar komt die heftige explosie van agressiviteit eigenlijk vandaan? Is er misschien een verband tussen de opera van Wagner en deze psychose?

De obsessie en de moord worden door de verteller weliswaar goed voorbereid, maar tot een echte verklaring voor dit feit komt hij niet. Nochtans geeft het auctoriale vertelstandpunt daartoe alle gelegenheid. Maar de lezer moet het doen met een beknopte

karakterschets en daarna schijnt er niets anders gesuggereerd te worden dan dat het noodlot, de toevallige samenloop van omstandigheden, zijn gedrag op voldoende wijze verklaart. Volgens Jan Fontijn, die zich

uitvoerig met dit verhaal heeft beziggehouden, is de verklaring voor de psychose waarin de hoofdfiguur terechtkomt, wel degelijk te vinden in de opera van Wagner. Dit is zijn interpretatie:

'De jongen richt, zodra de voorstelling is begonnen, de kijker op Siegmund (...). Dan wordt hij afgeleid door de zaal en ontdekt de dame en de heer met blinkend kale schedel. Zijn aandacht blijft verdeeld: van Siegmund naar Sieglinde, van het toneel naar de zaal en weer terug. Er ontstaat op die manier langzamerhand een spanning tussen het schone, jonge duo op het toneel en het lelijke, oude duo in de zaal, tussen illusie en werkelijkheid. Dit contrast lijkt me echter niet voldoende om het gedrag van de jongeman geheel te verklaren. Wat gebeurt er eigenlijk op het toneel? Het plot is gauw verteld. Siegmund, een kind van Wotan, komt uitgeput in de hut van Hunding en treft daar Sieglinde, de vrouw van Hunding. Zij verzorgt hem en wordt al gauw verliefd. De twee beminnen elkaar, maar later blijkt dat ze broer en zuster zijn, de tweelingkinderen van Wotan zelf. Er vindt dus incest plaats op het toneel! Fricka, de vrouw van Wotan, eist dat de oppergod de schande zal wreken. Wotan kan er niet onder uit en verbiedt ten slotte Brünnhilde, een van de Walküren, Siegmund te beschermen in zijn strijd tegen de gebelgde echtgenoot Hunding. Brünnhilde is geïmponeerd door Siegmunds moed en zijn ondubbelzinnige bereidheid om niet zonder Sieglinde het Walhalla, de eeuwige rustplaats, in te gaan. Brünnhilde volgt Wotans bevel dan ook niet op, de oppergod is gedwongen zelf te handelen en Siegmund wordt gedood. Nadat Brünnhilde eerst nog Sieglinde bevrijd heeft, wordt zij door Wotan wegens ongehoorzaamheid verbannen naar de rots van de Walküren, waar ze in diepe slaap wordt gebracht en wordt omgeven door vlammen. De jongen gooit de binocle de zaal in wanneer Siegmund en Sieglinde elkaar hun liefde bekennen. Is er een verband tussen de incestsituatie en de harteloze houding van vader Wotan op het toneel en de obsessie en daad van onze onstabiele held in de zaal? Laten we proberen de zaak te reconstrueren. De nerveuze jongen is door middel van zijn binocle getuige (zo men wil voyeur) van de incestueuze liefde van het duo op het toneel. Gestimuleerd door de meeslepende muziek van Wagner vereenzelvigd hij zich met de geliefden, Siegmund en Sieglinde. Broer en zuster kunnen niet verenigd blijven. Hij is dan ook woedend over de houding van vader Wotan ten opzichte van zijn zoon en de strafmaatregel van de oppergod. Hij projecteert nu zijn woede over Wotan (en mogelijk ook zijn schuldgevoel over zijn voyeurisme en zijn identificatie met het duo) op de kale man in de zaal. Deze laatste wordt hiermee tot vader en vertegenwoordigt op dat moment het geweten. De binocle, het middel waardoor hij getuige kon zijn van de liefde, werpt de jongeman van zich af.' (Fontijn 1983, p. 18-19)

Volgens Fontijn lijkt het ook aannemelijk 'dat Couperus in dit verhaal afrekent met het type van de neurotisch ingestelde jongeling, een Wagnerdweper, die geen brug kan slaan tussen droom en werkelijkheid en onbewust gedreven wordt door agressieve buien met een seksueel karakter, alle pogingen tot sublimering ten spijt.' (idem, p. 21) Op grond van biografische gegevens lijkt het volgens Fontijn ook voor de hand liggend dat Couperus met dit personage ook zichzelf typeerde en ontmaskerde. Maar het verhaal kan even goed gelezen worden als een afrekening met de Wagnercultus in het algemeen. Fontijn besluit daarom als volgt: 'Het zou me niet verbazen, wanneer Couperus in de jonge man de dweepzieke bewonderaars heeft willen treffen, tot wie hij misschien in vroegere jaren zelf behoord kan hebben. Het verhaal 'De binocle' zou dan een ironisch karakter krijgen.' (idem, p. 23)

ONTSPANNEND LUISTEREN

De leerlingen beluisteren de rest van het verhaal en vullen daarna een semantische schaal in. Het gaat om hun spontane reacties, die direct, zonder er al te diep bij na te denken, worden gegeven. Spontane reacties zijn vaak heel persoonlijke of associatieve uitspraken, die soms meer gebonden zijn aan de persoon van de lezer dan aan de tekst. Met associaties bedoelen we hier dat de lezer gestimuleerd wordt om bepaalde elementen uit het verhaal te betrekken op zaken uit zijn eigen ervaringswereld. Ook identificatie is iets wat spontaan kan gebeuren bij het lezen: je kruipt in de huid van een bepaald personage, leeft mee met zijn avonturen en herkent zijn gevoelens.

ONTSPANNEND LUISTEREN

OPDRACHT

Je krijgt nu de rest van het verhaal te horen. Vul dan de volgende schaal in.

- Bv. ☹☹ = Zeer langdradig
 ☹ = Langdradig
 ☹☺ = Ik weet het niet
 ☺☹ = Spannend
 ☺☺ = Zeer spannend

	☹☹	☹	☹☺	☺☹	☺☺	
Langdradig						Spannend
Moeilijk te begrijpen						Goed te volgen
Veel moeilijke woorden, onaantrekkelijk taalgebruik						Knap geschreven
Ik voel geen sympathie of medelijden						Ik voel me betrokken bij de personages
Onrealistisch						Geloofwaardig
Wanhopig						Hoopvol
Ik herken niets van mezelf erin						Ik herken iets van mezelf erin
Traag tempo						Vlug tempo
Ik heb niets bijgeleerd over mensen en situaties van vroeger						Ik heb iets bijgeleerd over mensen en situaties van vroeger
Het verhaal zet me niet aan tot nadenken						Het verhaal zet me aan tot nadenken

OPMERKINGEN: (Hier kun je noteren wat je nog is opgevallen in het verhaal.)

.....

.....

.....

.....

Ook in dit geval moet de leerkracht voldoende toelichting geven om de leerlingen in staat te stellen zonder problemen het verloop van het verhaal te volgen. Daarna worden de bevindingen opnieuw klassikaal uitgewisseld: *zijn er veel verschillen in de*

lezersreacties van de leerlingen? Hoe zou het komen dat die er zijn? Welke persoonlijke associaties worden er bij dit verhaal gemaakt? Is er bij sommige leerlingen ook sprake van identificatie? Enz.

INDICATIEF, EMPATHISCH EN KRITISCH LUISTEREN

Onder 'indicatief luisteren' verstaan we het luisteren met het doel zich een beeld van de onbekende spreker te vormen, bijvoorbeeld omtrent diens leeftijd, afkomst, beroep enz. Onder 'empathisch luisteren' verstaan we het luisteren met het doel achter de gemoedsstemming en de attitude van de spreker te komen. Onder 'kritisch luisteren' verstaan we in dit geval het luisteren met

het doel de kwaliteiten van het voorlezen te beoordelen.

Voor deze vormen van luisteren moeten we aandacht besteden aan non-verbale verschijnselen. Als de spreker niet zichtbaar is, komen daarvoor in aanmerking: klankkleur, dictie, uitspraak, articulatie, intonatie, pauzes, ritme, volume, klemtonen. Hierbij zouden we de leerlingen tijdens het luisteren een lijstje van aandachtspunten kunnen bezorgen, zoals:

INDICATIEF, EMPATHISCH EN KRITISCH LUISTEREN

AANDACHTSPUNTEN:

- Is de spreker een man of een vrouw, jong of oud, een professional of niet? Enz.
- Geeft de spreker blijk van bepaalde emoties tijdens het voorlezen? Identificeert hij/zij zich met bepaalde personages? Geeft hij/zij in de gesproken woorden weer hoe de personages zich voelen?
- Wordt er afwisselend trager en sneller gelezen? Niet te snel of te traag?
- Is er voldoende variatie in de intonatie? Is de lezing niet eentonig?
- Legt de spreker de pauzes op de juiste plaats?
- Legt de spreker een duidelijke klemtoon op woorden die door de context die klemtoon nodig hebben?
- Spreekt hij/zij alle klanken juist uit? Geeft hij/zij de dialectklanken in bepaalde dialogen juist weer? Enz.

Voor al de emoties van de voorlezer zijn vaak uit non-verbale signalen af te leiden. Uit de wijze waarop Hans Croiset *De binocle* voorleest, kunnen we bijvoorbeeld duidelijk afleiden dat hij het verhaal 'ironisch' interpreteert. Door middel van deze luisterstrategie zorgen we er in ieder geval voor dat de leerlingen gericht luisteren, dat wil zeggen met een duidelijk luisterdoel voor ogen.

WAARDEREND LUISTEREN

Wat vind je van het verhaal? Het is de bedoeling dat we komen tot een gefundeerd waardeoordeel, een beoordeling op grond van bepaalde criteria. Het geheel van criteria dat we hanteren bij de bepaling van de waarde van een literaire tekst noemen we een normensysteem. In het 'Evaluatieformulier voor verhalen' (zie bijlage) vinden we het meest gebruikte normensysteem terug met de twaalf criteria die hierbij ook meestal

gehanteerd worden. Dit formulier kan al gebruikt worden vanaf de tweede graad. Door het gemiddelde van de waardering voor de twaalf criteria uit te rekenen, blijkt hoe de waardering van de klas voor dit verhaal eruitziet.

VERGELIJKEND LUISTEREN

We vergelijken *De biezenstekker* met een hedendaags verhaal over kindermishandeling. De bundel *Brandnetels en andere verhalen over kindermishandeling* van Hans Dorrestijn

(Amsterdam: Bert Bakker, 1995) bevat een aantal verhalen die we daarvoor kunnen gebruiken, bijvoorbeeld *De biefstuk van het zoete water*⁸. De leerkracht kan eerst aanknopen bij het thema 'kindermishandeling' en tijdens een klassengesprek vragen stellen in de aard van:

- Kennen jullie recente voorbeelden van kindermishandeling?
- Welke vormen van kindermishandeling zijn er zoal? (Lichamelijke en psychische mishandeling, lichamelijke en psychische verwaarlozing, seksueel misbruik enz.)
- Hebben jullie ooit boeken gelezen over dit thema? (Erg bekend is bv. het jeugdboek *Blauwe plekken* van Anke de Vries.)

Ook *De binocle* kan vergeleken worden met een hedendaags verhaal, bijvoorbeeld *De toren* van Bas Heijne, verschenen in de bundel *De kortste verhalen* (Amsterdam: Tabula, 1986). Een klassengesprek over hoogtevrees kan dan gebruikt worden als inleiding.

GECOMBINEERDE AANPAK

In dezelfde les kunnen we een aantal strategieën combineren, op voorwaarde dat we ons beperken tot een fragment uit *De biezenstekker*. Dat kan het begin zijn of een ander fragment, maar zeker niet de laatste bladzijden. De leerlingen kunnen daarna het hele verhaal thuis lezen. Hen motiveren om zelf het verhaal te gaan lezen is onze hoofddoelstelling. We geven een voorbeeld van een mogelijk lesverloop.

HET LESBEGIN

Een klassengesprek over kindermishandeling naar aanleiding van een concreet feit uit de actualiteit is een voor de hand liggende mogelijkheid. Een inleiding over de auteur lijkt ons niet zo geschikt om hun nieuwsgierigheid op te wekken. Alleen als de leerlingen de auteur al kennen en sympathiek vinden, kun je daarmee belangstelling opwekken. Dan zou je bijvoorbeeld enkele feiten of anekdoten rond de auteur kunnen vertellen die iets met het verhaal te maken hebben. Maar gewoonlijk komt de belangstelling voor de persoon van de auteur pas nadat men van zijn producten gesmaakt heeft. Eventueel kun je dus op het einde van de les iets over de auteur vermelden dat boeiend is voor de leerlingen en hun tekstervaring kan verrijken (dus zeker geen volledige biografie). Een korte situering van het verhaal is wel wenselijk.

DE EIGENLIJKE LES

EERSTE FASE: *luisteren naar de cd*

We vertellen eerst zelf wat er aan het fragment voorafgaat, liever dan een samenvatting voor te lezen. Vertellen schept veel meer

contact en spanning. We vragen de leerlingen natuurlijk niet om onvoorbereid hardop te gaan lezen. Daar zijn ze nu nog niet toe in staat. Leerlingen kunnen alleen goed hardop voorlezen wat ze begrepen hebben. Daarom luisteren ze beter eerst naar de voorlezing

Leerlingen kunnen alleen goed hardop voorlezen wat ze begrepen hebben.

door de leerkracht of naar de cd. Volgen de leerlingen intussen mee in hun boek? Als het om een heel korte tekst of een gedicht gaat, blijven de boeken het liefst dicht.

De leerlingen zullen zo meer genieten van de voordracht. Voor een langere tekst is het beter de leerlingen mee te laten volgen. Dan weten ze alles al staan voor de bespreking die volgt. We laten hen ook met potlood eventuele vreemde woorden onderstrepen.

TWEEDE FASE: *tekstbelevingsvragen (tekstervaringsvragen)*

We laten de leerlingen hun eerste gevoelens aan elkaar meedelen. Ze zeggen welke indruk de tekst op hen gemaakt heeft. Dit is een oefening in het verwoorden van een globale appreciatie. Daarom stellen we vragen naar de algemene indruk. Wellicht kun je beter niet meteen vragen: *was de tekst mooi? Was de tekst spannend?* De leerlingen voelen zich dan soms gedwongen om 'ja' te zeggen. Je vraagt ook liever niet: *hoe vond je de tekst?* De leerlingen zullen daar alleen met een cliché op kunnen antwoorden. We kunnen beter concrete vragen stellen, nauwkeurig en doelgericht: *over welk personage gaat het? Had je verwacht dat het zo zou aflopen? Ben je blij dat het zo afgelopen is? Als je dat personage zou tegenkomen, wat zou je voelen, wat zou je zeggen? Welk personage vind je het sympathiekst? Wat zou jij doen in die situatie?* Enz.

DERDE FASE: *we laten de leerlingen de tekst navertellen*

Dit is een heel goede spreekoefening en ook een goede denkoefening. Ze moeten hoofdzaken en bijzaken van elkaar onderscheiden. Het is ook een goede controle voor de leerkracht om na te gaan hoeveel de leerlingen van de tekst begrepen hebben. We laten daarbij het liefst verschillende leerlingen aan het woord. We beoordelen dit navertellen en verbeteren eventuele fouten.

VIJFDE FASE: *woordverklaring*

We vragen welke woorden, uitdrukkingen en zinnen niet begrepen werden. We kunnen dat doen per deel of globaal. We laten de leerlingen zelf proberen het woord te verklaren, nadat ze de context hebben voorgelezen. De woordverklaring staat ten dienste van het tekstbegrip: ze moet dus functioneel zijn, eenvoudig en beknopt (geen woordenboekdefinities). De woorden (met de vermelding van de regel) kunnen op het bord komen met hun verklaring.

De woordverklaring staat ten dienste van het tekstbegrip: ze moet dus functioneel zijn, eenvoudig en beknopt.

VIJFDE FASE: *tekstbespreking (tekstbestuderingsvragen)*

We kunnen daarbij rekening houden met de taxonomie van het cognitieve domein bij de vraagstelling: eerst reproductievragen (kennisvragen) en dan denkvragen (analyse- en interpretatievragen).

ZESDE FASE: *evaluatie*

We vragen naar de appreciatie (zie ook bijlage). Wellicht moeten we ze daarbij leren hoe ze genuanceerd en beargumenteerd hun mening onder woorden kunnen brengen. Dat gaat het best met behulp van beoordelingswoorden zoals: *waarschijnlijk/onwaarschijnlijk, saai/spannend, verrassend/voorspelbaar, lachwekkend/droevig* enz. Vraag de leerlingen niet waarom ze het fragment verrassend, spannend of onwaarschijnlijk vonden, maar altijd wat ze verrassend enz. vonden. Op die manier verplicht je ze om hun beoordeling direct aan de tekst te koppelen. Ten slotte kun je vragen of ze nu bereid zijn om het hele verhaal te gaan lezen. Dat kan natuurlijk ook op het einde van de les gebeuren, als lesbesluit.

ZEVENDE FASE: *het vervolg fantaseren (eventueel)*

De leerlingen fantaseren het verdere verloop van het verhaal, mondeling of schriftelijk. Dat is heel goed om hun nieuwsgierigheid te prikkelen, waardoor ze nog meer gemotiveerd zullen worden om het verhaal te gaan lezen. En verder is het natuurlijk een uitstekende spreek- of schrijf oefening. Het spreekt vanzelf dat de leerkracht in geen enkel geval de afloop van het verhaal mag verklappen. Dan verliezen de leerlingen meteen hun motivatie om het zelf te gaan lezen.

ACHTSTE FASE: *hardop lezen door de leerlingen (eventueel)*

Een langere tekst kun je in fragmenten laten lezen door verschillende leerlingen. De lectruur moet beoordeeld worden, ook door de luisterende leerlingen. We verbeteren eventuele fouten, maar niet te veel. Als de fout door andere leerlingen overgenomen zou kunnen worden, verbeteren we die onmid-

dellijk, de andere fouten verbeteren we na de lectruur.

NEGENSE FASE: *de leerlingen stellen mekaar vragen over de tekst (eventueel)***TIENDE FASE: *dramatische en andere creatieve werkvormen (eventueel)*****HET LESBESLUIT**

De leerkracht deelt het verhaal uit en vraagt of de leerlingen bereid zijn om het hele verhaal te gaan lezen. (Zie ook de zesde fase van de eigenlijke les.)

TEN SLOTTE

We eindigen met twee slotopmerkingen.

De moderne literatuur is natuurlijk niet gemaakt om alleen maar beluisterd te worden. De middeleeuwse literatuur was dat eigenlijk wel: die moest gezongen, voorgedragen of voorgelezen worden. Maar de moderne en zeker de hedendaagse literatuur leent zich meestal niet meer tot een eenmalige beluistering. Om er echt van te genieten, moet die in de eerste plaats stil gelezen en herlezen worden, gewikt en gewogen. Daarom vind ik dat het luisterboek het echte boek niet kan vervangen en dat we van de leerlingen in de eerste plaats goede lezers moeten proberen te maken.

Een live voorlezing is vrijwel altijd boeiender en overtuigender dan de beste cd-opname.

Geen enkele didactische werkvorm is natuurlijk alleenzalmakend en elk zogenaamd lesmodel kan eigenlijk niet meer zijn dan een lessuggestie. Er bestaat daarom geen didactiek (en dus ook geen literatuurdidactiek) met garantie op succes. Een les kan maar slagen als de leerkracht zelf warm loopt voor het lesonderwerp en in staat is

om zijn enthousiasme op de leerlingen over te dragen. Daarom vinden we het belangrijk dat de leerkracht ook zelf expressief kan voorlezen en niet voortdurend een beroep moet doen op luisterboeken. Een live voorlezing is vrijwel altijd boeiender en overtuigender dan de beste cd-opname.

Jan Uyttendaele
Specifieke Lerarenopleiding Talen, K.U.Leuven
jan.uyttendaele@arts.kuleuven.be

Noten

1. *Radioboeken zijn verhalen, geschreven door Vlaamse en Nederlandse topauteurs in opdracht van het Vlaams-Nederlands Huis 'deBuren', die door de auteur zelf worden voorgelezen. De radioboekenbibliotheek bestaat inmiddels uit honderd titels.*

www.radioboeken.eu

Vermeldenswaard zijn ook de Daisy-boeken die via de luisterpuntbibliotheek (voor personen met een leesbeperking) of via de plaatselijke openbare bibliotheek geleend kunnen worden. Daisy staat voor Digital Accessible Information System.

www.luisterpuntbibliotheek.be/nl

2. *Deze tekst is een bewerking van mijn presentatie gehouden tijdens de tweedaagse over literatuuronderwijs 'Wie is bang van het portfolio?' in Leuven op 20 en 21 augustus 2009 (Nascholing Vliebergh-Sencie, Specifieke Lerarenopleiding Nederlands, K.U.Leuven).*
3. *Zie 'Luisterboek veroverd de boekenplank'*
<http://taalschrift.org/reportage/001383.html>
4. *Dit luisterboek bestaat uit twee cd's en bevat verhalen van Cyriel Buysse, Stijn Streuvels, Karel van de Woestijne en Herman Teirlinck. Te bestellen via www.streuvels.be*

5. De tekst van 'De biezenstekker' is te vinden in de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL):
www.dbnl.org/tekst/_nie002nieu05_01/_nie002nieu05_01_0042.htm
6. De tekst van 'De binocle' staat ook in de DBNL. Een versie in moderne spelling is te vinden op:
www.nederlands.nl/nedermap/verhalen/verhaal/115927.html
7. Zie http://nl.wikipedia.org/wiki/Die_Walk%C3%BCre
8. Het verhaal kan gedownload worden op de website van Stichting Lezen:
www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=28
 Het verhaal staat ook in het onderzoeksverslag van Ineke Guldenmond (2003) over het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij 14-jarigen in het beroepsonderwijs. Ineke Guldemonnd heeft dit onderzoek uitgevoerd in opdracht van Stichting Lezen. Haar onderzoeksverslag is niet (meer) in de handel, maar alleen te downloaden op de website. Uit het onderzoek is gebleken dat het verhaal van Dorrestijn door de leerlingen sterk wordt gewaardeerd en dat hun emotionele betrokkenheid erbij bijzonder groot was.

Bibliografie

Couperus, L. (2005). *Een verlangen. De binocle en Het spoorwegongeluk*. Voorgelezen door Hans Croiset. Uitgeverij Cossee. (luisterboek, 1 cd)

Fontijn, J. (1983). *Leven in extase. Opstellen over mystiek en muziek, literatuur en decadentie rond 1900*. Amsterdam: Querido.

Guldenmond, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland (vmbo) en Vlaanderen (tso/bsso)*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Segers, R.T. (1984). *Over-lezen. Een methode voor het literatuuronderwijs. Deel 2*. Leiden/Antwerpen: Martinus Nijhoff.

Sintobin, T. (samensteller) (2009). *De dagen dat het nacht is voor mij. Verhalen en muziek uit het Belgische fin de siècle*. (luisterboek, 2 cd's)

Bijlage

EVALUATIEFORMULIER VOOR VERHALEN

Algemene waardering

Kruis het cijfer aan dat je aan dit verhaal zou willen geven.

1 2 3 4 5 6 7
 Zeer slecht Zeer goed

Waardering op grond van criteria

In welke mate ben je het eens of oneens met de volgende twaalf beweringen? Lees die zorgvuldig en kruis het cijfer aan dat je mening over een bewering het beste weergeeft.

1. KARAKTERISERING

☐ Dit verhaal geeft een schets van een herkenbaar menselijk karakter.

1 2 3 4 5 6 7
☐ Volstrekt onjuist Volstrekt juist

2. TAALGEBRUIK

☐ In dit verhaal is er sprake van het bekwaam gebruikmaken van de taal op een precieze en duidelijke manier.

1 2 3 4 5 6 7
☐ Volstrekt onjuist Volstrekt juist

3. BELANGSTELLING

☐ Dit verhaal is zo interessant dat het mij tot verdere overdenking en/of analyse aanzet.

1 2 3 4 5 6 7
☐ Volstrekt onjuist Volstrekt juist

4. STRUCTUUR

☐ Dit verhaal zit goed in elkaar. Het is logisch en samenhangend.

1 2 3 4 5 6 7
☐ Volstrekt onjuist Volstrekt juist

5. SPANNING

☐ Ik vind dit verhaal spannend.

1 2 3 4 5 6 7
☐ Volstrekt onjuist Volstrekt juist

6. BETROKKENHEID

☐ Ik voel me persoonlijk betrokken bij de personages en/of de gebeurtenissen in dit verhaal.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

7. EMOTIE

☐ Dit verhaal werkt op mijn gevoelens in.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

8. TEMPO

☐ Dit verhaal laat een beperkte handeling zien die snel verloopt.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

9. OORSPRONKELIJKHEID

☐ Dit verhaal geeft me een nieuwe of andere kijk op de werkelijkheid.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

10. THEMA

☐ Dit verhaal laat een thema of idee zien, dat in de loop van het verhaal duidelijk opgebouwd wordt.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

11. PLOT

☐ Dit verhaal bevat een zich duidelijk ontwikkelend handelingsverloop.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

12. GELOOFWAARDIGHEID

☐ De gebeurtenissen in dit verhaal zijn voor mij geloofwaardig.

1 2 3 4 5 6 7
Volstrekt onjuist Volstrekt juist

Naar: R.T. Segers (1984), p. 157-159.