

Hoe houd ik ze aan het lezen ?

Een pleidooi voor jeugdliteratuur als stimulans en continuïteitsfactor in het derde en vierde jaar secundair onderwijs

"Weinig gebieden in het onderwijs zijn zo gemakkelijk tot voorwerp van rationele kritiek te maken als het literatuuronderwijs. In weerwil van het zeer groot aantal uren dat eraan wordt besteed, in weerwil van de inzet en de onloochenbare motivatie van veel leerkrachten, hebben veel mensen toch het gevoel dat het lelijk misloopt... Als het onderwijs in het Engels of in de wiskunde even weinig zou renderen, dan zou dat door velen beschouwd worden als een belangrijk maatschappelijk probleem..."

R. ROGER, Is literatuuronderwijs mogelijk ?
- VONK, jg. 14, 1984, nr. 4, p. 3.

"Ik lees elk jaar uit eigen beweging één boek. Dat krijg ik als Nieuwjaarsgeschenk van mijn grootmoeder. Het laatste heb ik na tien bladzijden weggelegd. Dat heette "De kapellekensbaan" of zo iets. En dat vond ik niks."

Jongens, 15 jaar, 4de economische.

"Als ik vrij mag kiezen, zou ik nooit een boek lezen, ik lees uitsluitend de boeken die ik van school moet lezen. Ik vind lezen vervelend en stom. Ik mag me rot vervelen, dan doe ik het nog niet."

Jongens, 17 jaar, 6de economische.

In de zomer van 1983 zat ik met enkele collega's in de cafetaria van de K.U.L. Zij spuiden vrijmoedig hun kritiek op het programma van de "Snuffelcursus Nederlands, H.S.O." : "Zij denken hier zeker dat wij kleuterleidsters zijn : spelletjes doen, stripverhalen, en morgen jeugdliteratuur. Wat een onzin !" "Ik lees die bocht nooit in de klas. Dat is goed voor de laagste jaren. Een boek van L.P. Boon, of "Wierook en tranen", en je brengt de leerlingen wat bij. Net of ze dat niet aan zouden kunnen ! In een vierde jaar hebben ze geen jeugdliteratuur meer nodig !" Natuurlijk kunnen vierdejaars volwassenliteratuur aan. Maar de reacties van deze collega's bewijzen, hoe weinig de doorsneeleerkracht Nederlands echt zicht heeft op de beginsituatie en de spontane leeshorizon van zijn pupillen. "Dit werken met jeugdliteratuur is immers volledig overroepen, een modegril, die kostbare tijd ontroofd aan "echt" literatuuronderwijs."

Huislectuur... de school als producent van fictie.

In het VONK-nummer over literatuuronderwijs (1) werd herhaaldelijk geklaagd over het failliet van het literatuuronderwijs. Als literatuur belangrijk is voor cultuur, kunnen we met evenveel recht spreken over het failliet van de algemene vorming.

Of algemeen, de heersende opvatting over cultuur is sterk elitair getint. Het is een door literatuur gekleurde opvatting met normen, die door literair-gevormden zijn bepaald. Literaire normen domineren ons concept van 'gekultiveerde mens'. Die normen worden merkwaardig genoeg openlijk nauwelijks gecontesteerd. Terwijl voor zichzelf steeds meer mensen er "foert" tegen zeggen.

Dat brengt ons naar de hamvraag : als literatuur werkelijk zo belangrijk is, hoe krijgen we onze leerlingen dan aan het lezen ? Want ze lezen niet, of te weinig, of uitsluitend minderwaardig leesvoer. Dus moeten wij ze, desnoods verplichten, om in de literatuur te duiken. Baat het niet, dan schaadt het niet.

Zodat een team onderzoekers van de U.F.S.I.A. tot de conclusie komt : "Ze lezen niet... omdat ze moeten." (2). Weinig lezen vormt een rem op de ontwikkeling van de taalvaardigheid en taalbeheersing. Maar de doorsneeleraar Nederlands geeft er zich veelal onvoldoende rekenschap van dat behoorlijke taalvaardigheid een interdisciplinaire conditio sine qua non is voor progressief moeilijker wordend onderwijs in alle vakken.

Nu is het zo dat 56 % van onze landgenoten nooit een boek leest (3). De jubeltonen telkenjare over de boekenbeurs in Antwerpen kunnen evenmin verhelen dat slechts 3 % van de Vlamingen de beurs bezoekt.

Het rapport van P. Mahieu (2) constateert dat de leesdichtheid afneemt van het eerste jaar naar het derde jaar secundair onderwijs toe, en dan een ware negatieve sprong maakt in de hoogste drie jaren. Samen met een aantal leeftijdspsychologische factoren, wijst Mahieu toch 'de leesdruk' als een van de voornaamste schuldigen aan voor de afnemende leesmotivering.

Jeugdboeken : de weg loopt over de bergen.

In het vierde jaar wordt de adolescent plots geconfronteerd met 'De Literatuur' waardoor de kloof tussen eigen leefwereld met daaraan geassocieerde lectuur en wat de school aanbiedt onoverkomelijk (en definitief ?) verbreedt. Misschien een voorbarige conclusie. Wij weten (of liever, denken te weten) dat de school ook in positieve zin een belangrijke rol speelt : literatuur in het algemeen en

poëzie in het bijzonder worden in een cultuur aangeleerd en vooral door de school beïnvloed. Vanuit literatuuronderricht ontwikkelt de lezer een voorkeur of afkeer voor bepaalde genres, aanvaardt hij bepaalde leesgewoontes, neemt hij kortom een normenstelsel over. En hierbij schijnt de persoon van de leraar en de wijze waarop hij overkomt bij de individuele leerling, van primordiaal belang te zijn. Dit zijn even zovele argumenten om onze schooljeugd in contact te brengen met wat algemeen aanvaard wordt als waardevolle literatuur. Maar juist op het ogenblik dat wij met die waardevolle literatuur voor de klas komen, keren de leerlingen ons en ons aanbod in toenemende mate de rug toe. Hoe komt dat ? Enige vaststellingen :

1. Sinds jaren houd ik in het vierde jaar A.S.O. bij het begin van het schooljaar een forumgesprek over leesgedrag en leesgewoonten. Elk jaar keren een paar constanten terug : de leerlingen lezen weinig. Ze lezen minder dan ze zelf denken. Als ik de vraag naar het aantal boeken per jaar aanvul met een onderzoek naar het laatste en voorlaatste boek dat ze gelezen hebben, dan is dat steeds in minstens 50 % van de gevallen het laatste en voorlaatste boek dat ze voor hun leraar Nederlands moesten bespreken in het derde jaar.
2. In een vierde jaar kan men niet meer spreken van een klasgemiddelde wat de hoeveelheid gelezen boeken betreft. Meestal neemt maximum 25 % van de leerlingen minimum 60 % van het aantal gelezen boeken voor zijn rekening.
3. Evenmin -en dit is nog belangrijker- kan men spreken van een gemiddeld klasniveau wat de kwaliteit van de spontane lectuur betreft. De individuele verschillen zijn daarvoor te groot. Waar de enen nog vastzitten aan Jommeke, Loesje of de Rode Ridder, zijn er anderen die voor hun hobby Soltsjenitsyn, Barbara Tuchman of vrij zware non-fiction lezen. Daarbij schijnt er een verschil in leesgedrag te bestaan tussen jongens en meisjes en bestaat er een duidelijk naspeurgebaar verschil in leesgedrag tussen A.S.O., T.S.O. en Beroeps. Laten wij ons hier beperken tot de -noodgedwongen generaliserende-vaststelling dat 'beschaafde taalvaardigheid' en de daarmee corresponderende leesvaardigheid en leesdichtheid afnemen van het A.S.O. naar het T.S.O., om een vaak ongelooflijk dieptepunt te bereiken in de beroepsafdeling.

Samengevat : elke klas bevat lezers en niet-lezers. Hier ligt wellicht de sleutel-onder-de-mat voor remediëring : de man of vrouw, die voor de klas staat, behoort normaal uit hoofde van zijn/haar beroep tot de eerste categorie. En niet alleen dat. Juist omdat hij/zij deze studierichting, dit beroep heeft gekozen, behoorde hij/zij ook reeds als kind, als adolescent, als jonge volwassene tot die eerste categorie. Er bestaat derhalve een substantiële

en fundamentele mentaliteitskloof tussen (bijna) alle leerkrachten en de grote meerderheid van de leerlingen in onze klassen. Die scheiding loopt niet vertikaal tussen leerlingen en leraars, maar horizontaal : zowel tussen leerlingen als leerkrachten zitten lezers en niet-lezers. De onderwijzer of leerkracht Nederlands, die geen Standaardtaal spreekt en het zelfs niet kan spreken behoort (helaas) niet tot de uitzonderingen. Voor het merendeel der germanisten ligt het probleem echter ietwat anders. Hun omgang met literatuur, met teksten wijkt gevoelig af van die van hun pupillen. Germanisten leven vaak zo intens in een literaire wereld, dat ze net als de historica Antonia Graving in 'Huurders en onderhuurders' van Hella S. Haasse, soms het contact met de werkelijkheid gaan verliezen, en die werkelijkheid gaan benaderen vanuit literaire normen. Het sterkst is me dat gebleken op een studiereis naar Berlijn. Daar kwam ook een gevlucht Oostduits schrijver het relaas doen van zijn ervaringen met pesterijen, bureaucratie en censuur. In de evaluatie achteraf vonden de aanwezigen dat getuigenverslag het zwakste onderdeel van de hele week : het was té sentimenteel, té subjectief. Zijn 'boek' was niet 'mooi' genoeg geschreven, maar het was toevallig wel de realiteit.

Hier raken we waarschijnlijk de grondoorzaak van de groeiende kloof tussen wat adolescenten graag lezen en wat de school aanbiedt, de grondoorzaak ook voor de afnemende leesfrequentie. Ook zij kunnen zeer intens bezig zijn met hun lectuur. Maar adolescenten lezen een boek niet op de manier waarop wij hen verplichten het te bespreken. Voor hen moet een boek beantwoorden aan de verwachtingshorizon. En die is niet vormelijk-literair, maar inhoudelijk. Jonge lezers lezen om inzicht te verwerven in de wereld en in zichzelf. Zij lezen als het ware niet een boek, maar zichzelf. Zij creëren een band tussen de realiteit van het boek en hun persoonlijke gevoelens als lezer. Deze lezer associeert ideeën, gebeurtenissen, belevenissen, plaatsen, mensen... uit de tekst met zijn eigen ervaring. Dat verklaart waarom boeken in deze jaren een diepe en blijvende invloed kunnen uitoefenen, omdat ze zo intens beleefd zijn, als later nooit meer mogelijk is. Hier zit nu net de enorme didactische kans voor het werken met jeugdboeken in de klas. En het belang van het aanbieden van goede jeugdboeken.

Tips voor verbetering : het onzichtbare licht ?

"Als ik een televisiestuk zie of een boek lees dat goed afloopt, denk ik : "Eind goed, al goed, maar zo is het werkelijke leven niet." Maar als ze het dan slecht laten aflopen, voel ik me soms dagenlang ongelukkig."

Jongen, 3de Latijnse.

"Dat werken met jeugdboeken ? Ik denk niet dat er iemand was in onze klas, die er niet met hart en ziel aan mee werkte. Het was trouwens een verademing midden al die lessen over spraakkunst. Ik lees nu gemakkelijker een boek dat de leraar aanprijst in de klas, ook als het volwassenenliteratuur betreft."

Jongen, 4de Lat., over ervaringen in het derde jaar.

Tot op heden is nog maar weinig gedaan aan verantwoorde curriculumontwikkeling door jeugdboeken, een curriculumontwikkeling die beantwoordt aan de vraag : "Wat moet men minimaal-maximaal bij jongeren kunnen bereiken vanaf -laten wij zeggen- het vijfde leerjaar lager onderwijs tot het vierde of vijfde jaar secundair onderwijs ?". Uit het lager onderwijs zijn interessante technieken als forumlezen overgewaaid. Maar verder gaat er hier vaak een en ander verkeerd (zoals bij de juf die in het vierde leerjaar als opdracht geeft : Maak een boekbespreking;) Weten de kinderen veel wat van hen verwacht wordt ! Heel wat collega's in de eerste jaren doen het al niet veel beter : zwemmen of verzuipen ! Je zou er bovendien nog van staan kijken hoeveel op zichzelf goede methoden Nederlands door leerkrachten te velde vakkundig de nek worden omgedraaid ! Je zal als auteur maar je kruit en energie aan een handboek verschieten. Een ding staat als een paal boven water : willen wij de didactische mogelijkheden van jeugdliteratuur aangrijpen, dan moeten wij in het klasgebeuren uitgaan van de leeservaring van de leerlingen. Willen wij iets bereiken, dan moeten wij hen kans geven hun eigen lezersreacties als uitgangspunt te nemen. Hierbij zullen wij niet zelden onze eigen leeswaarden en normen opzij moeten schuiven en ook onze eigen, vaak academische, benadering van teksten (3).

In een eerste jaar komt het er vooral op aan het leesplezier te handhaven of op te wekken. Alle collega's die reeds jaren met succes jeugdliteratuur in de klas brengen, gaan op één punt unaniem akkoord : geen heel boek laten bespreken, geen heel boek lezen in de klas. Liefst werken met fragmenten, als leerkracht veel 'boekpromotie' voeren, onderzoeken hoe leerlingen boeken uitkiezen, zelf een stapel boeken in de klas sjouwen en leerlingen laten kiezen op basis van omslag, titel of auteur. Daarna die keuze bespreken (om bv. na te gaan hoe omslag-illustraties of titels misleidend kunnen werken). Fragmenten voorlezen en leerlingen laten raden uit welk boek ze komen en waarom. Als je toch dictee moet geven, waarom dan niet de flaptekst gebruiken van boeken, die je als leerkracht de moeite waard vindt ?

Twee vuistregels beheersen het hele gamma van mogelijkheden : drempelverlagend optreden en streven naar afwisseling in de presentatie.

In een tweede jaar kan die strategie verder worden gezet. Zo nodig hernieuwt men klassikaal de kennismaking met de openbare bibliotheek. (De bibliothecaris bereidt met een speciale stand elk klasbezoek voor, hij vraagt aan de school vooraf de literatuurlijsten, ...)

De leerkrachten werken verder met fragmenten uit het handboek of uit tijdschriften als 'Trapper' of 'Leeskruid'. Semantische schalen trachten de taalarmoede van de leerlingen te verhelpen, zodat ze hun opinie over hun lectuur beter leren uitdrukken. Leerlingen komen om beurt een boek voorstellen dat ze uit eigen beweging en met plezier hebben gelezen.

In een derde jaar kan men, naast de fragmenten, ook volledige boeken inschakelen. Een heel goed jaarcurriculum, dat zijn bruikbaarheid in de praktijk bewezen heeft, vind je o.a. in 'Slagvaardig Nederlands 3' van AEYELS, TACK en VERCAUTEREN (Leuven, Wolters). Bij het begin van het jaar brengt de leraar een aantal boeken uit de lectuurlijst voor de klas. Hieruit kiezen de leerlingen vier titels (het aantal hangt af van de grootte van de klas).

Elk der vier werkgroepen krijgt en leest één boek. Na een aantal oriëntatievragen rond uiterlijk enz., werkt elke groep met het eerste hoofdstuk. Ging het lezen vlot? Wat kom je wel of niet te weten over de hoofdpersoon? enz. Elke groep kiest een of meer hoofdstukken of passages voor een 'dramatische' opdracht: een toneelstukje, luisterspel, diamontage of films uitwerken. De derde reeks opdrachten, weer met een nieuw boek, gaat in op technische aspecten; verteltijd, woordgebruik enz. En als laatste taak volgt een volledige beoordeling van het laatste boek, waarbij een reeks vragen de lezers de hand reikt om het noorden niet kwijt te raken.

Een lichtjes verschillende werkwijze is het 'to-taal'-werken rond één boek, waarbij grote onderdelen grammatica, spelling, schrijfoefeningen enz. rond de cursorische lectuur worden gecentreerd.

In het vierde jaar kan men dan rustig voortbouwen op een stevige basis. Ook hier heb je weer verschillende mogelijkheden, die waarschijnlijk meer te maken hebben met persoonlijke voorkeuren van de leerkracht dan met het leesniveau van de leerlingen. Persoonlijk pas ik de laatste jaren de volgende handelwijze toe: Na het gesprek over lectuur en leesgewoonten (in september) brengt elke leerling in oktober-november een boek voor de klas, liefst het laatste dat hij met veel genoegen heeft gelezen. Hier sta je elk jaar weer voor verrassingen: jongens, die gewoon geen 'laatste boek' hebben! Boekbespreking die minder dan anderhalve minuut duren, over kinderboekjes, terwijl een andere leerling twintig minuten staat te stuntelen over 'vechten voor overmorgen', waarbij hij een in se goede bespreking volledig verknoeit door verbaal onvermogen. De nabespreking moet met de nodige voorzichtigheid

gebeuren. Kraak nooit de keuze van een boek af, of je mag het vervolg wel vergeten. Vermits het een vrije keuze was, moet die ook geëerbiedigd worden. Opvallend is toch wel dat het merendeel van de jongens boeken verkiest met een snel, spannend verloop. Na de herfstvakantie brengen de leerlingen hun 'leesdagboek' naar voren met algemene indrukken rond leesbaarheid, karaktertekening, appreciatie (3). Dan neemt telkens een werkgroep een hoofdstuk onder handen, waarbij ze allen twee keer aan de beurt komen. Bijvoorbeeld : groep 1 werkt hoofdstuk 4 en 8 uit, groep 2 hoofdstuk 5 en 9 enz. Uitbreidingstaken ivm historische gegevens, muziek enz. vormen een kluif voor vrijwilligers. Voor grammatikale opdrachten lever ik logistieke steun, of behandel ik dat onderdeel zelf.

Slot : Vechten voor overmorgen ?

Als leerkracht heb je wat aan de handige uitgave in de reeks 'Je boek te Buiten' (Malle, De Sikkel), waarbij boek en werkboekje met heel interessante verwerkingsopdrachten tegen een dito prijs worden geleverd.

En dat brengt je nu naar de tweede hamvraag : "Haalt dat allemaal nu iets uit ?" Een ding is zeker : op de boven beschreven wijze gaan leerlingen, eens dat ze over de drempel van hun leesvooroordelen heen zijn, enthousiaster en op veel hoger niveau presteren dan op de klassieke manier. Natuurlijk geldt datzelfde ook als je dankbare 'volwassenenliteratuur' neemt, maar daarover hadden wij het reeds eerder. Maar zijn er ook blijvende resultaten ? Als wij onze ervaringen bij elkaar leggen moeten we bekenen : we weten het niet. Merkwaardig genoeg schijnt geen enkele methode noemenswaardige uitwerking te hebben op de echte doelgroep : de niet-lezers. Net zo min als er één godsbewijs bestaat dat een echte ongelovige kan bekeeren ! De betere lezers, zowel jongens als meisjes, worden georiënteerd naar betere lectuur en verliezen daardoor minder tijd met rommel. Ze gaan een boek ook beter lezen. Maar zouden ze dat niet evengoed zonder onze tussenkomst bereiken hebben ? Wel lijkt het ons dat er winst is in de schemerzone, het vagevuur, tussen lezers en niet-lezers in. Doch echt zeker zijn we hiervan evenmin. Unaniem kwamen wij tot de vaststelling dat niet alleen de leerlingen op deze wijze meer arbeidsvreugde hadden beleefd aan hun literatuuronderwijs, maar wijzelf ook evenzeer !

Bovenstaande ervaringen nopen tot een herdefiniëring van het literatuuronderwijs. Persoonlijk menen wij dat de school tot taak heeft leerlingen een attitude te helpen verwerven, waarbij ze zelfstandig lezen, en op eigen initiatief lezen, ook non-fiction, ook na de school. Slaagt de school daarin, dan is ze geslaagd in haar opdracht, ongeacht het bereikte diploma van de leerling : want lezen

is de toegang tot meer kennis, in de meest brede zin van het woord. Slaagt de school daarin niet, dan heeft ze gefaald.

Jos Martens, Buisstraat 61, 2688 St. Amands

NOTEN

1. VONK, jg. 14, 1984, nr. 4. Maar de klacht zelf is veel ouder ; zie o.a. Teun A. VAN DIJK, Het literatuuronderwijs op school. Een kritische analyse. Amsterdam, Van Gennep, 1977, 351 blz.
2. P. MAHIEU, Ze lezen niet ... omdat ze moeten. Een beschrijvend onderzoek naar het literatuuronderwijs in Vlaanderen. Antw., U.F. S.I.A., 1980, 277 blz. + bijlagen. Een samenvatting verscheen onder de titel : Literatuuronderwijs in Vlaanderen. Resultaten van een beschrijvend onderzoek, in : Werkblad voor Nederlandse Didactiek, jg. 8, 1980, nr. 4, p. 1-7. In deze bijdrage wordt gerefereerd aan de uitvoerige werknota.
3. G. VERMAERCKE, Achtergronden... bij het werken met lezersreacties rond jeugdliteratuur, in : Werkblad voor Ned. Didactiek, jg. 10, 1981, nr. 2, p. 85-96.

Expressie in taalonderwijs

Expressie in taal, verbale expressie, taalexpressie, opvoedkundig drama, Nederlands-expressie. Een heet hangijzer in het secundair onderwijs.

Hierover verschijnt binnenkort een extra nummer van VONK. De auteurs zijn leraren Nederlands die er al jaren mee te maken hebben, zowel met leerlingen secundair onderwijs, met studenten in lerarenopleidingen en in bijscholingen.

- visie op expressie, creativiteit en leren ;
- basisprincipes ;
- werkstructuren ;
- fundamentele vaardigheden ;
- gestructureerde planning en opbouw ;
- uitwerking van konkrete modellen.

PRIJS : 110 Bfr.

Bestellen gebeurt door 110 fr. te storten op rekeningnummer 068-0389380-49 van de V.O.N, Leewerikenlei 3, 2520 Edegem met vermelding van het adres waarheen het nummer verzonden moet worden.