

Pleidooi voor een leerlinggericht curriculum voor literair lezen

Mark Van Bavel

In deze tekst pleiten we voor een leerlinggerichte benadering van literair lezen in het secundair onderwijs. We onderbouwen dat pleidooi vanuit de leerplannen en de recente leesdidactiek. Hoewel we uitgaan van alle leerplannen praten we toch vooral vanuit het leerplan van het VKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs), gewoon omdat het ons het meest vertrouwd is. We stellen in deze tekst dat in een leerlinggericht curriculum voor literair lezen, leraren van de eerste graad een sleutelrol spelen. Zij werken aan de vaardigheid en de bereidheid van jongeren om literaire teksten te smaken en te leren interpreteren. Hun belezenheid, hun wijsheid en hun geduld om de tekst- of leeservaring van hun leerlingen ernstig te nemen en dus in het begin 'niet alles te zeggen' is uitermate belangrijk. Voor ons zijn ze zelfs voorwaarde opdat jongeren later bereid zouden zijn zelf literaire teksten te interpreteren...

W

e gaan in dit pleidooi uit van drie gedichten, eentje per graad. Het zijn thematische gedichten die over lezen gaan. Ze vertolken een opvatting over lezen. We gebruiken ze voor de gelegenheid als poëtica's.

LEZEN

In het gedicht voor de eerste graad roept Leendert Witvliet de leeservaring van de jongere als volgt op:

Lezen

De kinderen en de grote mensen
uit de boeken die je leest,
ken je soms
nog beter dan die
uit je eigen straat.

Je leest in de kamer
in de winter
een paar uur lang,

de kat wil in de sneeuw
 een mees naar het raam
 je weet wat beide willen.

De tijd gaat verder,
 het sneeuwt
 - het dooit al in het boek -
 helden worden oud
 jaren vliegen om
 met het omslaan van een blad.

Zo thuis een paar uur lezen
 over plaatsen ver van deze.
 De wereld van het boek,
 zo bekend
 als het verlangen van de kat,
 de mezen in de winter,
 en de dingen om je heen.

Leendert Witvliet

In dit gedicht beschrijft Leendert Witvliet de wereld van het lezende kind. In de eerste twee strofen doet hij dat in de je-vorm, als jonge lezer die over zijn lezen praat (of als oudere lezer die de jongere aanspreekt?). Hoe je al lezend meer vertrouwd geraakt met de kinderen en de grote mensen in je boeken dan met de mensen in je straat; je geeft ze zelf een gezicht en een karakter. Zo wordt de wereld van het boek je zelfs vertrouwd dan je omgeving ... het wordt je eigen ontworpen wereld. Je leest een paar uur, in je kamer in de winter. Je leest alleen, en van geen ouders gestoord. Alleen dieren trekken / krijgen nog je aandacht een kat wil in de sneeuw, een mees naar het raam... Je weet dat, je hebt dat nog gezien; zo ken je hun beider wil.

Dan maakt de je-vorm plaats voor beschouwing vanuit de leeservaring van het lezende kind, dat leest over plaatsen ver weg (tegenover de kamer waarin het zit) en over de tijd die versnelt: de tijd vliegt om, sneeuw wordt dooi, bladzijden slaan om, helden worden ouder (tegenover de paar uren dat je leest). Daardoor groeit de vertrouwdheid met de wereld van het boek: die wordt even bekend als het verlangen van de kat (ze wil in de sneeuw), de mezen in de winter (ze willen naar het raam) en als de mensen en de dingen om je heen. Lezen verplaatst je in de wereld van het boek. Al lezend verken je de 'wereld': de plaatsen ver weg, de helden die ouder worden, de tijd die om vliegt, de dingen om je heen... Ze worden je vertrouwd, je kent ze, je kent hun verlangens.

Dat kennen is een kennen door kijken, een intuïtief weten, een weten door inleving: de leeservaring vanuit jouw belevingswereld.

Dit gedicht herinnert aan de theorie van Lea Dasberg, waar ze spreekt over de verborgen plaats, het vierde pedagogisch milieu, waarin jongeren al lezend met zichzelf en de wereld in het reine komen. Het wordt hun eigen ontworpen wereld, waarin de wereld van het boek en de wereld van de jongeren samenvallen: met een eigen tijds- en ruimtebeleving (zie Dasberg 1981). Hier gaat het kind op ontdekking, verkenning en avontuur naar een nog niet bekende wereld. Zo komt het in het reine met (of thematiseert het) zijn geheime wensen, zijn eerste verliefdheid, zijn idealen, zijn angsten, zijn agressie, zijn schaamte, zijn wrok,... Zijn helden beleven die voor hem. Met die helden beleeft hij ze zelf.

Mooi is dat, maar hoe ga je nu van die verborgen plaats naar literatuur-onderwijs in de klas? Hoe ziet de leesomgeving van de jongere er daar uit? Waar situeren we de anderen, onder meer de leraren daarin? Hoe gaan die met de leeservaring van jongeren om? Leraren horen tot de leesomgeving van de jongeren. Met Aidan Chambers (1995) plaatsen we hen centraal in de leescirkel: zij zijn daarin (samen met ouders, bibliothecarissen, boekhandelaars,...) de helpende volwassenen – Chambers spreekt zelfs van de 'enabling adults'. Zij brengen jongeren in contact met boeken, zij lezen voor, zij vertellen, zij geven ruimte en kansen aan jongeren om over hun leeservaring te praten. In dat praten is de 'fantasievolle hypothese' van de jongere over de betekenis van het boek uitermate belangrijk. Hier wordt de basis gelegd van de vaardigheid tot en de bereidheid om te interpreteren en om die interpretatie te toetsen aan die van andere lezers...

Die kansen om over de leeservaring te spreken vormen de kern van de leerlinggerichte manier van literair lezen in de leerplannen. Voor ons zijn ze zelfs voorwaarde om leerlingen straks als volwassen lezers nog

bereid te vinden om zelf betekenis toe te kennen aan wat zij lezen. Leerlingen die als jongeren hebben ervaren dat hun betekenis-toekenning er niet toe doet, bijvoorbeeld omdat hun leerkracht van bij het begin al stelt hoe zij teksten moeten lezen, zullen later ook geduldig wachten tot hun verteld wordt wat en hoe zij 'hadden moeten lezen'.

Het is ons dus om een leerlinggericht literatuuronderwijs te doen. Ook recente literaire didactieken nemen de lezer als uitgangspunt. Zij gaan uit van de manier waarop de lezer op teksten reageert en aan teksten betekenissen toekent. Voor het beginnend (en later) literatuuronderwijs is dat dan: aandacht hebben voor de wijze waarop leerlingen op teksten reageren, hoe zij geleidelijk betekenissen leren toekennen aan teksten en aan de wereld die hen als jonge lezers omgeeft. Om zo te komen tot gedeelde betekenis-toekenning, tot literaire begrippen en literaire conventies.

De Vlaamse leerplannen zeggen dat de eerste stappen daar naartoe gezet worden vanuit de leeservaring. In het leerplan van het VKSO lezen we daarbij volgende vragen:

- *Hoe ervaar ik het gelezen of beluisterde verhaal?*
- *Hoe ervaar ik het gelezen of beluisterde gedicht?*
- *Hoe beleef ik de gebeurtenissen in het verhaal mee?*
- *Wat vertel ik mijn medeleerlingen over die beleving?*
- *Hoe reageer ik op wat mijn medeleerlingen over hun beleving vertellen?*
- *Ervaar ik die gebeurtenissen als echt? als waarschijnlijk? of als verzonnen?*
- *Spelen de gebeurtenissen zich nu en hier af of toen en elders?*
- *Kan ik me in de personages inleven?*
- *Sluit wat ik lees of beluister bij mijn leefwereld aan of verzet het me in een andere wereld?*

- *Vind ik de tekst aangrijpend ontroerend, spannend, humoristisch?*
- *Wat denk ik nu van het gelezene of beluisterde? Hoe breng ik dat onder woorden?*
- *Hoe doe ik dat?*

niet als het om een poëtica gaat die beschrijft hoe leerlingen lezen. Immers, dan gaan we veel verder dan hun leeservaring.

LEESPLEZIER

Let wel, deze vragen zijn geen sjabloon dat we elke les langslopen. Wel kunnen ze leraars een richting aanwijzen waarin het gesprek over lezen kan lopen. Paradox: met deze vragen zouden we ook het gedicht van Leendert Witvliet met de leerlingen kunnen lezen. Helaas zeggen we daar: analyseer gedichten in de klas niet kapot; zeker

In de tweede graad komen er flinke barsten in de bereidheid tot lezen. Nogal wat jonge lezers haken af; ze vinden lezen helemaal niet plezierig. Sommigen spreken van 'ontlezing'. Bart Moeyaert ziet het zo:

Leesplezier?

Ik vind ze saai dus, boeken.
Karton, lijm, oud papier,
en daar wat letters tussen.
Dat heet dan leesplezier.

Ik ga er ook van geeuwen.
Personages en een plot,
en daar wat woorden tussen.
Dat heet dan leesgenot.

Ik word er heel erg moe van,
want lezen is zwaar zwoegen.
Zo'n boek weegt gauw een kilogram.
Dat heet dan leesgenoegen.

Geef mij maar televisie.
Dat zapt, beweegt, is kleur.
Alleen maar ondertitels.
Dat heet dan: geen gezeur.

Bart Moeyaert

De auteur reduceert lezen tot een lastig karwei van hooguit ondertitels. Lang leve de media en het zappen! Boeken worden herleid tot hun uitwendige vorm, veel zwaarder in de hand dan de afstandsbediening. Misschien wat overtrokken. Hoewel... leidt de zachte leerlinggerichte benadering dan niet echt tot leesbereidheid? Zijn er aanwijsbare oorzaken? Feit is dat de leerlingen als 14-jarigen steeds minder gericht zijn op lezen. Sommigen zeggen: de wereld gaat voor hen stralend open, ze krijgen andere interesses dan die saaie boeken. Anderen zeggen: ze krijgen ook meer schoolwerk. Wij geloven dat het ook samengaat met het leesaanbod voor deze leeftijdsgroep en de verwerking daarvan in de klas.

We lezen in het leerplan van het VKSO: *In de tweede graad wordt ook plaats gemaakt voor een ruimere literaire reflectie, voor beginnende tekstbestudering naast de al bestaande tekstervaring. Dit veronderstelt een beperkte hoeveelheid kennis in verband met een literatuur en een literair begrippenapparaat, dat in de eerste plaats dient als hulpmiddel om leeservaringen preciezer onder woorden te brengen en de leerlingen een leesstrategie voor literaire termen aan te leren. De literatuurtheorie mag in de klas slechts fungeren als middel om de leeservaring te intensiveren en te structureren. Daarom moeten de literaire termen en begrippen zoveel mogelijk op een inductieve wijze aangebracht worden.*

We pleiten ervoor om de lijn van de eerste graad door te trekken en ruimte te laten voor lezen en praten over lezen. Dat praten – zo hebben sommigen al ervaren in de eerste graad – wordt echter moeilijk als je niet de begrippen hebt om je leeservaring precies te benoemen. Vandaar dat de leerplannen van de tweede graad voorschrijven om leerlingen in te wijden in het literaire begrippenapparaat. Voorop staat echter ook in de tweede graad het eigenlijke lezen. De tekstervaring of leeservaring van de eerste graad wordt aangevuld met tekstbestudering.

VOOR WIE DIT LEEST

In de derde graad krijgt de tekstbestudering een nog sterker accent, onder meer met een cultuurhistorische situering. Maar ook dan, zo stellen de leerplannen, staat het lezen voorop. Eerst de tekstervaring en dan de tekststudie. Immers als leerlingen van in het begin teksten hebben leren lezen met kansen op eigen interpretatie, zullen ze later weten hoe ze 'woorden moeten wakkerlezen'. Leo Vroman beschrijft het zo:

Voor wie dit leest

Gedrukte letters laat ik U hier kijken,
maar met mijn warme mond kan ik niet spreken,
mijn hete hand uit dit papier niet steken;
wat kan ik doen? Ik kan U niet bereiken.

O, als ik troosten kon, dan kon ik wenen.
Kom, leg uw hand op dit papier; mijn huid;
verzacht het vreemde door de druk verstenen
van het geschreven woord, of spreek het uit.

Menige verzen heb ik al geschreven,
ben menigeen een vreemdeling gebleven
en wien ik grieve weet ik niet te geven:
liefde is het enige.

Liefde is het ook geweest
die mij het potlood in de hand bewoog
tot ik mij slapende voorover boog
over de woorden die Gij wakkerleest.

Ik zou wel onder deze bladzij willen zijn
en door de letters heen van dit gedicht
kijken in Uw lezende gezicht
en hunkeren naar het smelten van Uw pijn.

Doe deze woorden niet vergeefs ontwaken,
zij kunnen zich hun naaktheid niet vergeven;
en laat uw blik hun innigste niet raken

Leo Vroman

In de derde graad is de doelstelling van lezen 'literaire competentie'. Maar hoe doe je dat? Voor velen een hooggegrepen doelstelling. Immers, zo zegt het leerplan van het VKSO:

Een literair competente lezer

- is in staat om een literaire tekst te lezen en te interpreteren, wat enige kennis van leesstrategieën en van structuuranalyse inhoudt;
- kan de eigenschappen onderscheiden waardoor een literaire van een niet-literaire tekst verschilt;
- heeft kennis van literaire conventies, genres en stijkenmerken;
- hij heeft literair-historische kennis en weet welke conventies een tekst in een bepaalde tijd tot literaire tekst maken;
- hij heeft weet van de politieke en sociale context van de tekst en is ertoe in

staat die kennis, zo nodig samen met de biografische kennis van auteurs, met de formele en inhoudelijke aspecten van teksten in verband te brengen;

- hij heeft weet van wat er te lezen is, kent zowel de canon als recente literaire werken;
- hij kan met anderen over een literaire tekst communiceren en is daartoe bereid;
- hij kan een eigen waardeoordeel onder woorden brengen en dat aan het oordeel van anderen relateren, en is daartoe ook bereid;
- hij kan een eigen waardeoordeel onder woorden brengen en aan het oordeel van anderen relateren en is daar ook toe bereid; tenslotte kan en wil hij de gelezen tekst ook op zijn eigen affectiviteit betrekken.

Het hoeft geen betoog dat deze doelstelling niet door alle leerlingen van alle studierichtingen gehaald moet worden. Zelfs voor de sterkere studierichtingen (en hun leraren) blijft het een streefdoel.

Kennis en attitudes tegenover literair lezen. Hier herkennen we de leerlinggerichte lijn voor literair lezen van de eerste en de tweede graad. Willen leerlingen literair competent worden, dan moeten zij niet alleen heel wat kennis opdoen van literaire begrippen, van tekst en context; cognitief dus... Maar dan moeten zij ook bereid zijn hun goed gestoffeerde kennis te koppelen aan hun leeservaring en ze te betrekken op de eigen affectiviteit en te toetsen aan andermans ervaring. Voorwaar een ambitieuze doelstelling. Voor ons kan die alleen gerealiseerd worden als de leerlingen op een bepaald ogenblik – in de eerste graad – de kans gekregen hebben om zich vrij over hun leeservaring te uiten vanuit hun ‘fantasievolle hypotheses’... Tot daar dit kort pleidooi.

CONCLUSIE

Tot slot herhalen we nog even de lijn zoals die door de leerplannen over de drie graden loopt:

Eerste graad

- lees-/tekstervarend lezen
- leesplezier
- praten over de leeservaring
- belevingswereld van de leerlingen
- kinder- en jeugdliteratuur

Tweede graad

- lees-/tekstervarend + tekstbestuderend
- literaire begrippen leren
- belevingswereld van de leerlingen
- jeugdliteratuur
adolescentenliteratuur

Derde graad

- lees-/tekstervarend + tekstbestuderend
+ lees-/tekstervarend
- literaire competentie
- eigen leeservaring toetsen aan die van expert-lezer
- canonteksten
adolescentenliteratuur
rand van de canon,...

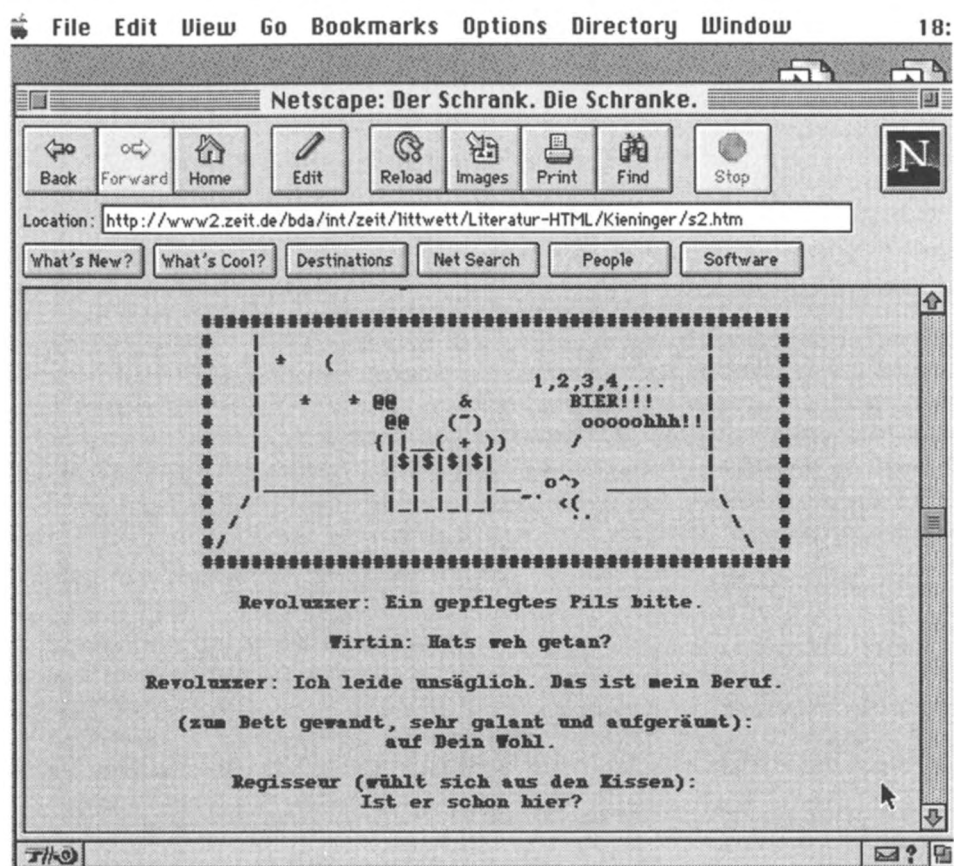
Deze opbouw van het curriculum houdt rekening met de leerling-lezer. Aan ons nu om leerlingen tot eigen interpretatie en leesinzichten te brengen. Voor ons begint dat al in de eerste graad. Daar moeten leerlingen kansen krijgen om over hun eigen leeservaring te praten. Later vullen ze die aan met een literair begrippenkader om hun leeservaring preciezer te verwoorden.

Mark Van Bavel
Scherpenberg 26
2390 Malle

Bibliografie

Chambers, A.: *De leesomgeving*. Amsterdam: Querido, 1995.

Dasberg, L.: *Het kinderboek als opvoeder*. Assen: Van Gorcum, 1981.



Zo'n lezer zal over geen enkele brug, geen enkele verbindende link, geen enkele oorzakelijke geleding beschikken. Alles plompverloren: gedragingen, einduitkomsten, breuken, rampen, spotternijen.

Julio Cortazar

(Uit: *Rayuela: een hinkelspel*. Amsterdam: Meulenhoff, 1973, p. 410.)

