
JEUGDLITERATUUR IN DE KLAS

Ruud Kraaijeveld

De laatste jaren neemt de belangstelling van docenten voor jeugdliteratuur sterk toe. Daarvoor bestaat een aantal oorzaken. In Nederland is de toenemende belangstelling het gevolg van de invoering van de basisvorming. In vrijwel alle publicaties die de implementatie van de basisvorming begeleidden, werd als een van de vernieuwende aspecten genoemd: het invoeren van fictieonderwijs voor alle leerlingen vanaf de brugklas. In Vlaanderen zien we ook dat in de leerplannen nadrukkelijk het onderwijs in jeugdliteratuur genoemd wordt.

Daarnaast dringt zowel in Nederland als in Vlaanderen het besef door dat onderwijs in literatuur een longitudinale aanpak vereist: er moet een leerstof- en leeslijn ontworpen worden die loopt van de brugklas tot en met het examenjaar. Het is dus zaak zo vroeg mogelijk te beginnen. Door zo'n meerjarige aanpak is de docent beter in staat de literaire competentie van leerlingen te vergroten. Leerlingen stappen makkelijker en vloeiender over van het ene niveau op het andere, nieuwe fictiefragmenten worden begrijpelijker in het licht van vorige leeservaringen. Het zicht op complexere teksten kan hierdoor verbeterd worden.

Voor vrijwel elk genre kunnen longitudinale leeslijnen gelegd worden. Voor de historische roman valt bijvoorbeeld een leeslijn te trekken van de jeugdboeken van Thea Beckman, Paul Kustermans, Theo Hoogstraaten, Gaston van Camp, Evert Hartman en Roger Schoemans, via de jongerenromans van Simone van de Vlucht, Ed Franck, Cynthia Voigt, Akky van der Veer, Tonny Vos-Dahmen, Imme Dros en Francis Temple, naar de historische literaire romans voor volwassenen van Hella Haasse, Louis Paul Boon en Simon Vestdijk. Overigens is het absoluut niet noodzakelijk dat elke leerling die hele lijn doorloopt. Hoe ver een leerling komt, hangt sterk van het schooltype en zijn/haar persoonlijke ontwikkeling af.

Ten slotte zijn de docenten er door allerlei perspublicaties en onderzoeksresultaten over leesgedrag en geletterdheid de laatste tijd steeds meer van doordrongen geraakt dat het lezen onder jongeren in gevaar is en dat een belangrijk deel van de taak van een docent is het lezen te promoten en te stimuleren. Tegenover een kwartiertje per week fictie lezen staan namelijk tientallen uren televisiekijken. Die ontwikkeling moet ons ernstige zorgen baren.

Dat er vanaf de brugklas lessen in (jeugd)literatuur gegeven gaan worden en dat dit al door heel veel docenten daadwerkelijk gedaan wordt, is plezierig, verheugend en nuttig, maar brengt ook een aantal problemen met zich mee. Er liggen zelfs een paar gevaarlijke ontwikkelingen op de loer, die het lezen eerder

bedreigen dan stimuleren. Wie te snel tekstbestuderende opdrachten geeft bij fictiefragmenten die (te) hoge eisen stellen aan leerlingen, bereikt het omgekeerde van wat wenselijk is.

Bij fictie-onderwijs in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs komt in de eerste plaats de vraag naar voren met welk soort boeken je de leerling confronteert, en in de tweede plaats hoe je die literatuurlessen inricht. De antwoorden op die vragen hangen natuurlijk primair af van de doelstellingen van het fictie-onderwijs.

1 WELK SOORT BOEKEN?

Het maakt nogal wat uit of de docent zich vooral ziet als cultuuroverdrager of zich primair als leesbevorderaar opstelt. Het onderwijs in de eerste jaren wordt ook sterk gekleurd door de kijk van de docent op jeugdliteratuur: is die op zichzelf waardevol in de ogen van de docent of wordt die vooral gebruikt als opstapje naar moeilijkere, 'hogere', complexere literaire teksten? Het maakt eveneens nogal wat uit of de docent vindt dat alleen de toppen van de jeugdliteratuur de moeite waard zijn om in de klas te behandelen of dat alle niveaus van jeugdliteratuur aan bod moeten komen.

Het verschilt enorm of een docent meent dat het niveau van de boeken die zijn/haar leerlingen in hun vrije tijd lezen aan de lage kant is en flink opgeschroefd moet worden of dat het juist goed is aan te sluiten bij wat leerlingen al kennen en lezen. Even belangrijk is de vraag in hoeverre de docent op de hoogte is van wat er allemaal aan jeugdliteratuur op de markt komt, daar een goed beeld van heeft of zich grotendeels laat leiden door wat de critici (en welke!) naar voren schuiven en luidkeels bejubelen.

Onderwijs in fictie werpt in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs de meeste vruchten af als de leerlingen met spannende, boeiende, interessante en toegankelijke fictieteksten geconfronteerd worden, met teksten die zij willen lezen, met teksten die hen leesplezier geven. De keuze van de fictieboeken is enorm belangrijk, sterker: lessen in jeugdliteratuur staan of vallen met de boek- of fragmentkeuze.

Fragmenten moeten toegesneden zijn op het type leerling en het onderwijsniveau. Het maakt nogal wat uit of u aan havo/atheneum- of aan vbo/mavo-leerlingen lesgeeft. Dat lijkt een open deur, het vreemde is echter dat docenten bij alle onderdelen van hun vak rekening houden met het niveau van hun leerlingen, maar bij het kiezen van leesfragmenten vaak veel te hoog grijpen.

Herkenning is belangrijk, weten wat leerlingen al gelezen hebben eveneens. Het nieuwe fictiefragment moet binnen het gezichtsveld van de leerling liggen:

inhoudelijk en talig. Dus aansluiten bij wat de leerling gelezen heeft, bij wat hij waardeert, bij wat hij van de televisie kent. Toegankelijkheid is absoluut noodzakelijk om de leerling zover te krijgen dat hij de weg die u uitgestippeld heeft, met u wil meelopen. Kan de leerling de eerste wandelingen niet volhouden, vindt hij die niet aantrekkelijk, dan kunt u het schudden en is er weer een lezer verloren.

De kennismaking met jeugdliteratuur moet een positieve uitwerking hebben, een positief gevoel opleveren. Kiest u inhoudelijk en talig moeilijke fragmenten, dan ontstaat snel een verkeerd beeld van jeugdliteratuur (saai, moeilijk, ingewikkeld, vervelend, elitair). Dat verkeerde beeld zet zich heel snel vast en is buitengewoon moeilijk te corrigeren. Vooral bij leerlingen die van huis uit weinig of geen leescultuur bezitten, is de opperste voorzichtigheid geboden.

1.1 Het landschap van de jeugdliteratuur

Je kunt het landschap van de jeugdliteratuur globaal genomen in drieën verdelen. In de eerste plaats: jeugdboekenschrijvers met een sterk literaire inslag. Zij leggen de nadruk op de psychologische ontwikkeling van de hoofdpersoon en hanteren een taalgebruik dat veel inspanning vereist. Tot deze groep behoren bijvoorbeeld Imme Dros, Anne Provoost, Claire Hülsenbeck, Anton Quintana, Tonke Dragt, Peter van Gestel, Aidan Chambers, Cynthia Voigt, Willy Van Doorselaer, Jan Simoen en Bart Moeyaert. Deze auteurs kunnen stevast rekenen op positieve recensies en op bekroningen van de Griffeljury (Nederland).

In de tweede plaats: jeugdboekenschrijvers in wier werk het vertellen van een spannend en boeiend verhaal centraal staat. Er is een hoog verteltempo, er zijn veel gebeurtenissen en verrassende situaties. De personages worden psychologisch niet erg uitgediept: hoe zij denken en voelen, blijkt uit hun daden. Tot deze groep behoren bijvoorbeeld Evert Hartman, Thea Beckman, Gijs Wanders, Lieneke Dijkzeul, Anke de Vries, Theo Hoogstraaten, Ellen Tijsinger, Jan de Zanger, Paul Kustermans, Ton van Reen, Roger Schoemans, Gil Vander Heyden, Gaston Van Camp, Carry Slee en Paul van Loon. Bij kinderjury's in Nederland en Vlaanderen vallen zij vaak in de prijzen. Door de jeugdliteraire kritiek worden zij vrijwel altijd zeer kritisch benaderd en veelal negatief besproken.

De derde groep zijn auteurs van boeken voor de massa: lectuurseries en triviale boeken die in enorme hoeveelheden op de markt worden gebracht voor een zeer lage prijs door uitgeverijen als Kluitman en La Rivière en Voorhoeve. In die fondsen zitten veel griezel-, oorlogs-, horror-, detective- en liefdesverhalen. Ook Elzenga opereert op deze markt. Die is erg groot, want vergis u niet: jaarlijks gaan er vele duizenden van deze boeken over de toonbank. In de prijzen vallen deze boeken nooit, ze worden ook zelden gerecenseerd. Toch lezen heel veel leerlingen deze boeken met veel plezier.

In het onderwijs hebben docenten sterk de neiging met fictiefragmenten te werken van schrijvers uit de eerste groep, de topauteurs met jeugdboeken van topniveau. Dat is begrijpelijk, omdat docenten hun leerlingen graag willen laten kennismaken met jeugdboeken van goede, liefst de beste kwaliteit. Maar dan doet zich de vraag voor: zijn jeugdboeken van die topkwaliteit het meest geschikt om het grootste deel van de leerlingen te 'winnen' voor lezen? Het antwoord moet helaas ontkennend zijn.

De boeken van schrijvers uit groep 1 (Imme Dros c.s.) zijn voor de meeste leerlingen te moeilijk en veroorzaken bij heel veel 'gewone', 'middelmattige' lezers een afkeer van lezen. Het grootste probleem is de te moeilijke taal, de lastige inhoudelijke toegankelijkheid en de complexiteit van de thematiek. In de eerste jaren van het voortgezet onderwijs kunnen docenten het best met fragmenten werken uit boeken van schrijvers uit de tweede groep (Evert Hartman c.s.). Docenten moeten uit hoofde van hun functie proberen *alle* leerlingen in *alle* schooltypen te interesseren voor jeugdboeken en dat lukt het best als je niet te hoog grijpt.

Die aanbeveling geldt des te sterker als een groot deel van de leerlingen nauwelijks een leescultuur bezit. Voor vbo- en mavo-leerlingen is het zelfs zo dat gedurende de hele opleiding het aanbieden van fictieboeken van Hartman en de zijnen een heel goede manier is om het lezen interessant te houden. Er wordt vaak gesproken over het feit dat leerlingen in de loop van het voortgezet onderwijs minder en minder gaan lezen en ten slotte afhaken. Daarvoor worden allerlei oorzaken gegeven, onder andere psychologische, maar nooit hoor ik dat de boekkeuze wel eens een rol zou kunnen spelen.

1.2 De stapje-hoger-theorie

Ik meen dat nu juist die keuze een belangrijke rol speelt bij de uitval. Leerlingen moeten vaak boeken of fragmenten lezen die ze helemaal niet willen lezen, die hen niet interesseren. Zo help je het literatuuronderwijs om zeep en zul je nooit bereiken dat leerlingen lezers worden en blijven. Het merkwaardige is dat veel jongelui thuis wel lezen, maar niet de boeken die ze op school aangeboden krijgen. Dan is er dus iets mis. En het is zeker niet zo dat er thuis alleen maar kwalitatief minderwaardige pulp of triviaallectuur wordt gelezen.

'Maar je moet de leerlingen toch een stapje hoger brengen,' wordt er vaak gezegd. 'Je wilt de leerlingen laten zien dat wat ze thuis lezen voor een groot deel mindere kwaliteit is. De school moet de leerlingen smaak bijbrengen, hen leren wat goede boeken zijn en hen daarmee confronteren. Hun kennis van en zicht op de literatuur moet toch verdiept en verbreed worden?' Jazeker, maar met de stapje-hoger-theorie moet je heel voorzichtig omgaan. Het stapje hoger mag niet drie stappen hoger zijn en de leerling moet in staat zijn de volgende trede te nemen. In een flink aantal gevallen kunnen leerlingen dat niet. Daar zul

je als docent rekening mee moeten houden. Dan zul je moeten kiezen tussen niet-lezen en lezen van fictieteksten die misschien iets minder hooggestemd zijn.

Is de keuze voor de laatste mogelijkheid zo erg? Volgens mij niet. Het lijkt me beter dat leerlingen teksten lezen die hen aanspreken dan dat ze afhaken. 'De meester moet niet dalen, de leerling moet stijgen' is de lijfspreuk van veel docenten. Dat mag globaal genomen waar zijn, maar het hangt er wel van af hoe sterk de leerling moet stijgen. Wanneer een docent bepaalt dat het wenselijke leesniveau voor alle leerlingen ligt bij boeken als *Het boek van Bod Pa*, *De wraak van de marmerkweker* of *Het geheim van de kaarten*, dan ontstaan er in zeer veel gevallen grote problemen. Wie zegt: 'De vloek van Polyfemos heeft voor mij een te laag niveau, mijn leerlingen moeten kennismaken met *Odysseus, een man van verhalen*,' legt normen aan die voor grote groepen leerlingen niet realistisch zijn. Als de leerling fictieteksten moet lezen waarmee hij absoluut niet uit de voeten kan, mislukt het literatuuronderwijs volkomen.

Literatuuronderwijs moet rekening houden met de (on)mogelijkheden van elk individu. Dat betekent niet dat een individuele leerling altijd op zijn eigen niveau aangesproken moet blijven worden, dat betekent evenmin dat een leerling nooit eens met een inhoudelijk en talig lastig jeugdboek geconfronteerd mag worden. Dat laatste moet zelfs van tijd tot tijd gebeuren om de leerling een indruk te geven van 'wat er allemaal nog meer is'. Maar het mag geen regel zijn. Altijd op je tenen lopen is fruikend in het leesonderwijs. Dat geldt heel sterk voor de periode van de basisvorming, maar evengoed voor de periode daarna, in de zogenaamde Tweede Fase, waarin lezersgericht literatuuronderwijs mijns inziens te prefereren valt boven tekstgericht literatuuronderwijs. Goed en diepgravend literatuuronderwijs is in alle jaren van het voortgezet onderwijs heel goed mogelijk, ook als je uitgaat van de reacties van leerlingen op de tekst.

2 DE ORGANISATIE VAN LESSEN IN JEUGDLITERATUUR

De boekkeuze is belangrijk, de manier waarop de lessen in jeugdliteratuur georganiseerd zijn, speelt een minstens even grote rol. De inhoud van de lessen wordt bepaald door de algemene doelstelling van het literatuuronderwijs en door de specifieke doelstellingen van elke aparte les. Meteen duikt dan de tegenstelling op die hierboven impliciet aan de orde is geweest: cultuuroverdracht versus leesbevordering. Ik stel mij op het standpunt dat leesbevordering in eerste instantie belangrijker is dan cultuuroverdracht. Wie de leerlingen aan het lezen krijgt en houdt, kan daarna – als de leerlingen de wandeling willen meemaken – aan cultuuroverdracht doen. Voorzichtige en doordachte niveauverhoging, daar gaat het om en de docent moet daarbij bijzonder goed oppassen dat hij niet te snel overvraagt.

Als algemene doelstelling gaat het volgens mij in het literatuuronderwijs om de persoonlijke ontwikkeling van de leerling als lezer. Dat betekent dat diens persoonlijke ervaringen met teksten centraal staan. Die moet hij kunnen beschrijven, verdiepen en evalueren. De leerling moet leren hoe hij dat doet en daarbij is de docent behulpzaam.

Een belangrijk aspect bij deze aanpak is het genuanceerd en beargumenteerd een eigen mening onder woorden kunnen brengen. Dat moet geleerd en geoefend worden, en dat gaat het best met behulp van beoordelingswoorden. Met die woorden als uitgangspunt kunnen goede en diepgravende gesprekken over fictieteksten gevoerd worden. Beoordelingswoorden zijn woorden als: werkelijk/onwerkelijk, waarschijnlijk/onwaarschijnlijk, saai/spannend, moeilijk/makkelijk, gevoelig/hard, leerzaam/niet leerzaam, lachwekkend/droevig, verrassend/voorspelbaar. Vraag bij de gesprekken nooit *waarom* iemand een boek verrassend of spannend of onwaarschijnlijk vond, maar altijd *wat* dan zo verrassend, spannend, etc. is. Op die manier koppelen we lezersreacties direct aan de tekst, zodat we met literatuuronderwijs bezig blijven. Een lesmodel dat in de praktijk goed werkt, ziet er als volgt uit:

- (1) De leerlingen een of meer fragmenten aanbieden waarbij vooral tekstervarende/tekstbelevende vragen worden gesteld.
- (2) Door die tekstervarende activiteit leerlingen ontdekkingen laten doen, bijvoorbeeld dat verhalen altijd gaan over een probleem van de hoofdpersoon en dat zijn/haar karaktereigenschappen bepalend zijn voor de manier waarop hij dat probleem oplost.
- (3) Die theorie kort expliciteren.
- (4) De leerlingen een fragment aanbieden waarbij naast tekstervarende nu ook tekstbestuderende vragen en opdrachten worden gegeven die aansluiten bij de zelf ontdekte 'theorie'.
- (5) De leerlingen de gelegenheid geven over eigen lees- en kijkervaringen te praten, in relatie tot de theorie en de gelezen fragmenten. Dit klassengesprek of deze discussie kan met sturende vragen voldoende diepgang krijgen.
- (6) Eén van de fragmenten op een creatieve manier verwerken, bijvoorbeeld door er een kort vervolg op te laten schrijven of een brief aan de hoofdpersoon of een dagboekbladzijde van de hoofdpersoon/een bijfiguur of een gedicht dat de sfeer van het fragment weergeeft. Er zijn tientallen creatieve verwerkingsmogelijkheden.
- (7) Ten slotte kunnen er groepsopdrachten gegeven worden die ervoor zorgen dat de leerlingen wat dieper graven. Bij deze opdrachten moeten de leerlingen zelf eenvoudig onderzoek verrichten en samenwerken: belangrijke algemene doelstellingen van de basisvorming die uitstekend bij jeugdliteratuur uit de verf kunnen komen.
- (8) Aan het eind van de lessenserie reflecteert de docent met de leerlingen over wat er gedaan is: hoe verliep het werk? wat vinden we van het resultaat? wat waren de problemen? welke oplossingen zijn er gekozen? welke andere oplossingen zijn mogelijk?

Bij die groepsopdrachten zijn talloze werkwijzen mogelijk. Twee voorbeelden om een idee te geven:

VOORBEELD 1

Ieder groepslid leest het eerste hoofdstuk (of meer) uit een boek van schrijver x. Daarna noteert ieder wat het probleem van de hoofdpersoon is en wat zijn/haar voornaamste karaktertrekken zijn. Noteer ook welke gevoelens in dit hoofdstuk naar voren komen. Bespreek daarna met elkaar welke overeenkomsten en verschillen er tussen de personen zijn. Van het resultaat wordt in de klas verslag gedaan.

VOORBEELD 2

Bedenk gezamenlijk vier of vijf verhaalpersonen voor een televisieserie: wat voor serie wordt het? hoe zien de personen eruit? wat zijn hun karaktertrekken? in welke relatie staan ze tot elkaar? Daarna schrijven jullie gezamenlijk de tekst (het script) voor de eerste aflevering van de serie. Als er een videocamera beschikbaar is, kan de aflevering gespeeld en opgenomen worden.

3 KANT-EN-KLAAR MATERIAAL

Aantrekkelijke lessen in jeugdliteratuur bedenken die leerlingen op hun niveau aanspreken is niet zo vreselijk moeilijk, maar het kost wel tijd. Wie niet zo vaardig is in het maken van zulke lessen en/of niet zoveel tijd heeft, kan toch succesvolle lessen in jeugdliteratuur geven, want er is het nodige kant-en-klare materiaal op de markt. Lessen in jeugdliteratuur volgens de hier beschreven uitgangspunten en het zojuist gepresenteerde lesmodel zijn te vinden in het schoolboek *Net echt en toch verzonnen* (Kraaijeveld 1995). Een grote variatie in kant-en-klare lessen bij recente jeugdboeken voor alle mogelijke niveaus is te vinden in het tijdschrift *Jeugdliteratuur in de basisvorming* (Den Haag: NBLC, 1996-). Van dit blad verschijnen vier nummers per jaar en in elk nummer staan complete lesuitwerkingen bij vijf jeugdboeken: kortom, twintig lessen jeugdliteratuur per jaar op een presenteerblaadje.

Er is dus geen enkele reden meer om jeugdliteratuur over te slaan. Iedereen kan ermee in de klas aan slag. Wie dat op een enthousiaste en leerlinggerichte manier doet, kan grote groepen leerlingen interesseren voor fictie. De kans is dan groot dat de interesse voor lezen voorgoed gewekt is. Als dat lukt, heb je als docent iets bereikt waar je trots op mag zijn. Je hebt een leerling iets 'geleerd', waar hij zijn leven lang plezier van zal hebben.

LITERATUUR

- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens: Fictie. In idem: *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho, 1992, p. 191-217.
- Chambers, A.: *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido, 1995.
- De Boer, M., D. Prak & E. Wagemans: Fictie in de basisvorming. Een leerplan. *Tsjip* 3/4 (december 1993, speciaal nummer), p. 7-65.
- Dirksen, J.: *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Dissertatie. Nijmegen: KUN, 1995.
- Dirksen, J.: Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands. *Levende Talen* 506, januari 1996, p. 4-9.
- Dirksen, J.: Over smaak en smaakontwikkeling. *Tsjip* 6/3 (oktober 1996), p. 4-9.
- Kraaijeveld, R.: Smaken verschillen. In idem: *Smaken verschillen*. Apeldoorn: Van Walraven, 1995, p. 11-14.
- Kraaijeveld, R.: *Net echt en toch verzonnen. Jeugdliteratuur en fictie voor de basisvorming*. Zutphen: Thieme, 1995.
- Kraaijeveld, R.: *Literatuur lezen in de Tweede Fase*. Zutphen: Thieme, 1996.