

Jan van der Vliet

KIKKERPERSPECTIEF OP LITERATUUR

Een project rond literatuuronderwijs en enkele beschouwingen daarbij.

Na een in een korte historiek verpakt overzicht van aanpak en resultaten tot nu toe van het 'project Nederlands - geannoteerde lectuurlijsten' van IDEA, zal ik in enkele aanzetten trachten te illustreren waarom en hoe in de onderbouw literatuuronderwijs die naam waardig is, ... of gemaakt moet worden.

1. Het project Nederlands: historiek

1.1. Ontstaan

Het literatuuronderwijs zit al langer in een impasse, blijkens de conclusies van Paul Mahieu in Ze lezen niet ... omdat ze moeten¹, die ondertussen wel haast een decennium oud zijn, doch weinig aan geldigheid schijnen te hebben ingeboet.

Zeven jaar na het verschijnen van de ophefmakende studie werd over dat 'literatuuronderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen' de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren georganiseerd onder de titel De letteren in de knel.²

Ik kies opzettelijk die twee titels, omwille van hun duidelijkheid; men zou immers stilaan een studie kunnen gaan maken over door wie, hoe en waarover juist er geklaagd wordt in verband met het (literatuur)onderwijs.

Voor de inspectie stelt dit probleem zich scherper: zij kan de confrontatie te velde met leerkrachten die niet de moed of de tijd of de mogelijkheden hebben om zich anders dan met 'gescle-roseerd' materiaal te behelpen bezwaarlijk gewoon ontvluchten, indachtig de besluiten van het zogenaamde rapport Wesdorp-Daems.³ Daaruit wordt ondermeer de overdreven taakzwaarte van de leerkrachten Nederlands in Noord en Zuid objectief duidelijk.

Het 'navormingsproject Nederlands 7.3.39/70.07' was een voor- delige fase van het opzet "Geannoteerde Lectuurlijsten" van IDEA, het bijscholingscentrum van de Universitaire Faculteiten Sint Ignatius Antwerpen. Het opzet ging van start meer dan een jaar voordat er van officieel project sprake was, en wordt na juni '88 verdergezet zonder detacheringen, op vrijwillige basis. De inspectie Nederlands van het bisdom Antwerpen heeft reeds sinds enkele jaren waarnemend en adviserend zitting in de sectie Nederlands van het genoemde centrum. Toen inspecteur Mark van Bavel in de eerste helft van het schooljaar '86-'87 de nood signaleerde aan een opening naar up to date materiaal inzake

literatuuronderwijs, gingen de door prof.dr.J.Gerits geleide sectie Nederlands, de ervan afhankelijke WerkGroep Jeugd-Literatuur en de werkgroep BSO daar graag op in.

De sectie en de WGJL staan reeds jaren op de bres voor een zinvoller en efficiënter literatuuronderwijs. Bovendien bestond binnen de WGJL al langer de sterke overtuiging dat daarvoor ook het gebrek aan longitudinale visie een op te ruimen hinderpaal was. Wij ervoeren duidelijk al langer, ten gevolge van bij-scholingen en dergelijke, dat een over de zes jaren gespreide, leerlinggerichte aanpak met up to date materiaal en aangepaste strategieën, de jongeren meer voor de letteren kan lijmen dan sommigen wel denken.

Rond de stelling van het 'totaalliteratuuronderwijs' - in één coherent gepland en uitgevoerd curriculum - vonden de inspectie en de mensen van IDEA elkaar voldoende om samen aan één en hetzelfde initiatief te bouwen.

1.2. Het WND-dubbelnummer

Medio '87 was er reeds een erg concreet plan: in een uitgebreid themanummer van het Werkblad voor Nederlandse Didactiek - het tijdschrift van de sectie Nederlands - zou een reeks artikelen over problemen inzake literatuuronderwijs de inleiding vormen. Een sterk selectieve bibliografie rond (jeugd)literatuur en onderwijs zou verder de lezer de weg wijzen naar de meest zinvolle lectuur ter ondersteuning van zijn onderwijs. Dat daarbij een overzicht van de artikelen in het WND rond literatuuronderwijs werd opgenomen, was alleen al verantwoord doordat het WND het enige specifiek moedertaal-didactische tijdschrift voor het voortgezet onderwijs in Vlaanderen is.

De hoofdbrok zou allicht bestaan uit een hele reeks lectuur-steekkaarten. Die boekbesprekingen-naar-de-klaspraktijk - oorspronkelijk een initiatief van de WGJL - verschenen reeds enkele jaren in het WND, en het opzet werd later door de sectie overgenomen voor de hoogste graad.

De steekkaarten zouden systematisch opgesteld zijn volgens het stramien: bibliografische gegevens - thematiek - bespreking - didactische verwerking (- eventueel bijkomende lectuur).

De criteria werden van nabij bekeken en op punt gesteld. Veeleer dan het waarmerk 'meesterwerk' moest de enthousiaste leeservaring het belangrijkste criterium zijn; dat daardoor de selectie noodzakelijk subjectief (en arbitrair) zou worden, werd voor dit soort publicatie graag voor lief genomen. Wie een steekkaart opstelde, vertrok daarbij dus in de eerste plaats vanuit geestdrift, zowel om de literaire kwaliteiten als om de didactische mogelijkheden van het werk; verder moesten de (episch-verhalende) werken moreel 'kunnen' in de klas; na '80 verschenen zijn en - alleszins voor de derde graad - oorspronkelijk Nederlandstalig zijn; voor eerste en tweede graad gold die beperking niet, omdat de hoofddoelstelling op dit niveau zulks helemaal niet eist. In het begin van het werkjaar '87-'88 waren reeds enkele van de inleidende artikelen klaar, een reeks titels voor lectuursteekkaarten lag reeds voor en het model voor de lectuursteekkaarten kreeg ruime aandacht. Het voorbereiden en publiceren van een

ruime voorraad - met 100 als streefcijfer - was echter een opdracht waarvan door sommigen de haalbaarheid betwijfeld werd. Die twijfels werden gelukkigterwijs opgeruimd toen het door J.Gerits verdedigde opzet als navormingsproject werd aanvaard door het Ministerie van Onderwijs; zo konden voor het project twee mensen met verlof gesteld worden 'voor een opdracht in het belang van het onderwijs': iemand voor de hogere cyclus en een leerkracht uit de eerste graad van het secundair onderwijs. In het licht van de longitudinaliteit van het opzet was dit zeer voordelig. In plaats van mondjesmaat naar een zinvol aantal steekkaarten toe te evolueren, zat er nu de mogelijkheid in voluit te gaan in een dubbelnummer dat meteen een respectabel aantal titels zou brengen. Zo kwam er in het tweede deel meteen ook voldoende plaats om een reeks modellen te publiceren van leesverslagen en lectuurenquêtes, waar naar onze mening al lang nood aan was.

Het derde nummer van de zestiende jaargang biedt een staalkaart van de achterliggende 'visie op lezen'. Daarin wordt de lezer geconfronteerd

"... met een aantal vragen in de marge van het lezen voor de klas: 'kan de canon nog?' (Willie van Peer); 'stellen we ons in onze lectuurkeuze preuts of permissief op?' (Armand van Assche); 'is de beeldcultuur een stoorzender of bondgenoot?' (Sjef Klinkenberg); 'veronderstelt niet elk handelen een morele keuze?' (Cor Geljon); 'waarom en hoe in de onderbouw werken aan leesbereidheid en leeservaring?' (Jan van der Vliet); 'kan jeugdliteratuur ook in de hogere jaren van het secundair onderwijs?' (Myriam Paquet en Jos Martens) en 'welke tendenzen van literatuurbenadering komen boven in besprekingsmodellen?' (Jan Uyttendaele). Behalve deze meer beschouwende bijdragen vindt de lezer ook technische artikelen over leesniveau's (Eddy Gilté) en over tekstselectie voor de onderbouw (Marc Smolenaers)".⁴

Het vierde nummer biedt plaats aan een reeks kopieerklare modellen: twee enquêtes om de leesgewoonten van de leerlingen te peilen, leeskaarten en leesverslagen die de voor de onderbouw gewraakte 'boekbesprekingen' moeten vervangen, een inventaris-model voor boekbespreking in de hoogste jaren en tenslotte een 'alternatieve lectuurfiche'. In het tweede luik vindt men 13 bladzijden bibliografie rond jeugdliteratuur, literatuur en didactiek, met een cumulatieve lijst van WND-artikelen van de laatste 10 jaar daarover. En natuurlijk, last but not least, de 'eerste worp' steekkaarten: 10 voor elk van de drie graden en evenveel voor het BSO in zijn geheel; in het totaal worden er 27 oorspronkelijk Nederlandstalige werken (waarvan 17 Vlaamse en 10 Nederlandse) en 13 vertalingen besproken.

1.3. Navorming

Door de detachering konden nu de doelstellingen van het project uitgebreid worden naar 'op maat gesneden bijscholing' - wat in het oorspronkelijk opzet wel erg gepast, maar niet haalbaar was.

Beide vrijgestelden waren echter voor dit navormingsproject geselecteerd omwille van hun jaren ervaring, ondermeer in het geven van door de sectie Nederlands van IDEA en/of door de WGJL georganiseerde nascholingsessies rond literatuuronderwijs. Nu kon het dus wel.

Naast het opzoek-, coördinatie- en redactiewerk voor het dubbelnummer konden beide gedetacheerden nu ook 'ter plekke' navormingssessies gaan geven; zo werden ze enkele uren ingeschakeld in een middelbare school annex lerarenopleiding, gingen zij spreken over 'literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs' voor volledige vakgroepen die daarom verzochten en gaven zij inservicetraining.

Hen viel daarbij niet alleen op dat het opzet erg aansloeg door zijn longitudinale aanpak. Ook vulde het blijkbaar een gat in de markt op, zowel wat betreft het bijscholen van leerkrachten die 'van oudsher' literatuur geven, als van diegenen die in de lagere jaren de basis van literatuuronderwijs moeten leggen. Vele leerkrachten immers staan reeds zolang in het veld, dat hun jaren ervaring soms een diepe kloof tussen hun literatuuronderwijs en de vernieuwingen in de didactiek en het literaire landschap (bijvoorbeeld de opbloei van jeugdliteratuur) betekenen, en anderen zijn er in hun (soms zelfs recente) opleiding op geen enkele manier mee vertrouwd gemaakt.⁵

De bijscholingen die door Jos Martens en mijzelf - steeds samen, voor de hele groep leerkrachten van een school - gegeven werden, blijken als 'tryouts' te kunnen fungeren voor - eventuele - verdere verwerking.⁶ Behalve de totaalaanpak naar de leerkrachten in alle zes de jaren toe, was het ook een belangrijk pluspunt dat wij elke sessie konden aanpassen en afstemmen op de vooraf verkende noden van de groep waar we naartoe trokken.

Bijscholing ter plekke, voor de volledige groep leerkrachten, lijkt ons dan ook de meest zinvolle mogelijkheid: longitudinaal literatuuronderwijs eist 'osmose' tussen de didactische inzichten, coördinatie van (zeker de lange termijn-) doelstellingen, ... groei naar homogeniteit in de groep leerkrachten. Die homogeniteit wordt erkend door de groep als geheel te benaderen, en er niet door in gevaar gebracht zoals in de traditionele navorming (waar één leerkracht na een bijscholing weer 'het veld in' mag, en daar vaak de schietschijf is voor nogal wat frustraties).

Bovendien bleken enkele literatuuronderwijskundige 'hete hangijzers', waarmee beide navormers (en hun WGJL-collega's) al vaak geconfronteerd waren in vroegere bijscholingsessies, steeds weer op te duiken:

- voor de eerste graad: positieve leespromotie, leesbereidheid op basis van leesplezier, ... het lezen 'om het lezen zelf', wordt nog te vaak argwanend bekeken, terwijl daar toch de eerste belangrijke zoden aan de dijk moeten gezet worden;
- het literatuuronderwijs voor de 'leesdode' groep van 14- en 15-jarigen dient van nabij begeleid vanuit een zinvolle longitudinale planning: vanuit een constant stimuleren en beveiligen van leesbereidheid moet gewerkt worden aan leesverdieping en -explicitering;

- de hoogste jaren zijn in dezen dringend aan een landschapsverruiming toe.⁷

2. Literatuuronderwijs in de eerste en tweede graad van het voortgezet onderwijs⁸

Aanvankelijk literatuuronderwijs zou het contact met literatuur moeten bewerkstelligen en verbreden en de voorwaarden scheppen om dat contact te consolideren. Dat daarbij het leesplezier en de daarvan afhankelijke leesbereidheid sleutelbegrippen zijn, kan niemand verontrusten. Via aandacht voor de leesbeleving van de leerlingen kan dan immers hun leeservaring uitgediept worden. Het nieuwe leerplan voor de eerste graad (van het katholiek onderwijs in Vlaanderen) spreekt - gelukkig, eindelijk - over "genietend en vrijblijvend lezen", doch slechts "van minstens twee boeken". Die vrijblijvendheid en dat genietende zouden naar verluidt een constante moeten blijven in het vervolg op dat leerplan. Ik betreur wel dat dat leerplan zo weinig aandacht of ruimte besteedt aan dit onderdeel van het lees- en moedertaalonderwijs, en het contrast met bepaalde andere aspecten - ik noem slechts taalbeschouwing - is schrijnend. Mogelijk kruipt het bloed toch nog steeds waar het niet gaan kan: '(hoe) hoort literatuuronderwijs hier thuis?'.

Wel: hoe?

In het leren 'omgaan met boeken' in de eerste graad moet het genietende verzekerd blijven, terwijl de leerlingen toch aangezet worden hun verkenningstocht verder te zetten.

Leesbereidheid creëren en beveiligen kan, indien men het adagium het aanbod bepaalt de vraag handig toepast.

Immers, zinvol literatuuronderwijs hangt, zeker bij jongere leerlingen, in de eerste plaats af van leraarsgedrag; de attitude van de man of vrouw bij hen in de klas is veel belangrijker dan accurate kennis en/of vlekkeloze toepassing van de modernste werkvormen:

"I have come to believe that what students learn from their teachers is mainly the attitude behind the teaching."¹⁰

2.1. Leespromotie.

2.1.1. De leeshouding van de leraar is de eerste pool in dat aanbod. In welke afdeling van het onderwijs ook, het is van primordiaal belang dat leerlingen merken dat hun leraar zelf veel leest, en ook (vaak) jeugdliteratuur, en dat hij die gerust ook 'verslindt' omdat hij er klaarblijkelijk plezier aan beleeft. Dat een volwassene zijn vrije tijd steekt in boeken 'voor kinderen' of 'voor jongeren' is voor velen een openbaring. Noodzakelijkerwijs komt dit neer op een herhaaldelijk suggereren van je eigen leeshouding bij enkele mooie gelegenheden. De mogelijkheden liggen voor het grijpen, en ze moeten dus wel 'instamatic' selectief gebruikt worden. Ze hier opsommen is haast moeilijker dan ze te baat nemen, dan en daar; dat is trouwens

inherent aan het hier zeker dwingende principe van de normale functionaliteit.

- Zo heb ik het boek dat ik zelf aan het lezen ben - welk boek dan ook - steeds bij me. Soms laat ik het gewoon 'zomaar' eens zien, soms vertel ik er iets over of lees ik er iets uit voor. Hetzelfde kan, even terloops, gebeuren met lectuur van de leerlingen.

2.1.2. Een tweede pool is de terecht geïntegreerde aanwezigheid van 'lezen', 'boeken' in de lessen Nederlands - zoals die ook voor andere deelaspecten van het vak geldt - ik noem hier slechts uitspraakcorrectie en woordenschatuitbreiding.

De leeshouding van de leraar moet niet alleen blijken uit wat hij erover zegt of ervan laat merken, maar ook uit wat hij in de lessen doet: lezen en moedertaalonderwijs zijn één.

Het algemeen gevoel bij de leerling 'dat we daar steeds mee bezig zijn in de klas' heeft tot gevolg dat lezen minder 'vreemd' is. Allicht wordt ook aanbrenghing van leerlingen als 'aanbod' gehonoreerd: wanneer je leespromotie zijn eigen leven gaat leiden wordt ze nog trefzekerder! En het is uiterst zinvol leerlingen in contact te brengen met literatuur, ook als het niet rechtstreeks om literatuuronderwijs gaat, bijvoorbeeld een lesuur 'book-flood' of een uur waarin 'ieder zijn boek' leest.

Dat dit slechts zinnig is als aanhangwagen van de eerste pool, het leraargedrag, is logisch: het moet daarvan een natuurlijk gevolg zijn, anders is het noch geïntegreerd, noch normaal functioneel en komt het onecht, schools, 'opdrachtelijk' over.

- Zo gebruik ik al jaren bij voorkeur coverteksten van jeugdboeken (met natuurlijk opgave van auteur, titel en uitgever) als dictee. Ter gelegenheid van bijscholingen stuitte dit herhaaldelijk op weerstand: spelling heeft bij nogal wat leerlingen een erg negatieve klank en dus zou deze combinatie een averechts effect hebben. Ik blijf echter ook na jaren van het tegendeel overtuigd. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat een dictee voor mij iets heel anders is dan een spel oefening, en dat de tekst voor zo'n dictee streng geselecteerd moet worden; indien nodig kan hij worden aangepast: gecorrigeerd, ingekort, 'ver-dicht', ... Demotiverend? Meer dan eens hadden enkele leerlingen het boek vlugger in handen dan het door mij gecorrigeerde dictee, hoewel ik in de regel niet zoveel lees dat mijn correctiewerk hopeloos achterop raakt.

Als men zo van situaties en mogelijkheden gebruik maakt zonder overdosering, is het echt wel mogelijk op vrij korte tijd bij veel leerlingen de voor de beginsituatie zo tekenende huiver ten aanzien van schools lezen weg te nemen.

2.2. Beveiliging van leesbereidheid

Dit is geen tweede of volgende fase in literatuurbegeleiding in de eerste graad. Het is binnen de didactiek van het leren omgaan met boeken een erg veronachtzaamd aspect. Nogal wat vakliteratuur biedt vlot materiaal over het werken met teksten en/of boeken in de klas, over leespromotie en dergelijke, maar waar het gaat om

het consolideren van de leesbereidheid bevinden we ons haast in niemandsland; enkel in (Nederlandse) publicaties naar bibliotheken toe wordt dit wel behandeld.¹¹ Verklaring voor die leemte kan zijn dat veel elders toegepaste tactieken mits geringe aanpassing hier even bruikbaar en doelmatig zijn.

Men mag de gemotiveerde leerling niet onvoorbereid het nu ontsloten terrein laten verkennen. Indien hij, naar aanleiding van een 'eerste stap verder' meer wil lezen, is het belangrijk dat hij kan inschatten of wat hij te lezen kiest min of meer aan zijn verwachtingen zal voldoen. Het is dus nodig dat hij bewuster gaat omspringen met verschillende factoren die zijn (eerste) reactie op aangeboden materiaal bepalen. Leerlingen hebben er recht op dat we hen voldoende vertrouwd maken met de uiterlijke, bij een oppervlakkige kennismaking belangrijke aspecten van het medium. Ze kunnen daaruit dan voldoende informatie puren om een hen bevredigende keuze te maken. Ze mogen eveneens gerust weten dat wij in die verwachtingspatronen grenzen willen verschuiven.

De leerkracht kan voor de beveiliging van de leesbereidheid zowel terloops als expliciet optreden.

Je kan leerlingen, binnen of buiten je leespromotie, terloops allerlei hints geven die hen in staat stellen bewuster om te gaan met de verschillende factoren die bepalend zijn voor hun eerste reactie op te kiezen materiaal (bijvoorbeeld in de bibliotheek). Je kan ze ook - en dat is dan meer voorbereid werk - door ervaring met teksten in de klas dingen laten aanvoelen en leren waarmee ze in hun omgang met boeken hun voordeel kunnen doen. Even enkele voorbeelden:

- Het uiterlijk-in-brede-zin van een boek vertelt doorgaans nogal wat over de inhoud ervan. Bij omslag, illustraties, bladspiegel, hoofdstukken, ... kan je allerlei kanttekeningen, gidsende uitspraken¹² aanbrengen, die leerlingen meer thuis maken in boeken.
- Bepaalde inhoudelijke of vormelijke aspecten van boeken kunnen leerlingen vooraf remmen, of tijdens lezing weerstand oproepen. Door hen de relativiteit en de waarde ervan te laten inzien, valt dit soort plooiën glad te strijken. Dat kan ook door hen te leren een boek te verkennen. Het aanleren van dit soort leesvaardigheid kan rechtstreeks, maar het proces kan versneld worden door ervaring met teksten in de klas. Met voor klassikaal gebruik geschikte teksten, bijvoorbeeld non-fiction, maar ook met poëzie of korte fictionele teksten kan men de leerlingen diagonaal lezen, 'sjabloonlezen' leren; ook radend lezen kan geleerd worden.¹³ Zo verwerven ze een vaardigheid die hen in staat stelt voldoende informatie uit een tekst te halen om hem ongelezen op zijn nut voor hun leesdoel te beoordelen.

Leerlingen hebben voldoende concrete en gevoelsmatige voorkennis/verhaalervaring om met diezelfde strategie een onbekend boek op zijn 'waar', 'wanneer', 'wie' en 'wat' inhoud te verkennen. Kinderen die de leesteknik onder de knie hebben, beheersen verhaalstructuren voldoende, zonder ze daarom expliciet te kennen, om van hieruit de transfer te maken naar situaties die daarop beroep doen.

2.3. Explicitering van leeservaring

Indien in de voorgaande jaren een verantwoord curriculum is gevolgd wat betreft literatuuronderwijs, zal de kloof tussen het eigen lezen-en-leven en het 'schools lezen' veel minder onoverbrugbaar zijn. Waar hierboven 'leesverdieping' slechts terloops aan bod kwam - juist om de positieve instelling ten opzichte van lezen te vrijwaren en om de voortgang in lezen pas te laten plaatshebben hand in hand met de individuele leesvorderingen - kan hier inderdaad een begin gemaakt worden met de explicietere benadering van literatuur, met blijvend respect echter voor het sterk persoonlijk aspect van elke leesbeleving. Ervaring-in-lezen kan nu als reeds deels bereikte doelstelling in de beginsituatie verrekend worden, en dan zal zuiver getimede, juist gedoseerde en gepast aangebrachte verdieping geen kloofbestendigende of -verbredende werking meer hebben. Het 'vierde pedagogische milieu'¹⁴ van Dasberg is inmiddels immers uitgegroeid tot een volwaardige 'bondgenoot' en niets mag er ons van weerhouden er gebruik van te maken.

2.3.1. In de eerste graad van het voortgezet onderwijs is werken naar een schriftelijke neerslag van leesactiviteit enkel een mogelijke optie, geen dwingende; zeker echter wel één met consequenties. Zulke schriftelijke neerslag is enkel gewettigd, indien hij van nabij begeleid wordt, en uitsluitend gebruikt als houvast voor het verwoorden, parafraseren, uitwisselen van leesbeleving. De daarvoor ontworpen leeskaarten en leesverslagen¹⁵ zijn summiere vraag- of opdrachtenbladen die letterlijk 'verslag-van-lezing' doen uitbrengen; ze zijn ook bruikbaar voor latere beoordeling van de evolutie in de (eigen) leesbeleving, dus ... als 'boeien' voor later. Waar ze echter geëvalueerd worden als 'bewijs-van-lezing' of 'getuigenis-van-voldoende-begrip' zitten we fout: kwaliteit van verwoording en van lezing zijn twee verschillende dingen. Bovendien wordt het boek dan niet meer doel, maar middel.

De eigen leesbeleving van de leerling moet steeds de achtergrond bij uitstek blijven in de opdrachten die (zelfs ervaren) leerlingen naar aanleiding van lectuur gegeven worden. Wat dit in concreto wil zeggen moge duidelijk zijn uit de modellen van lectuursteekkaarten die ondermeer voor de tweede graad werden opgenomen in het WND-dubbelnummer. Dat verderop (in de derde graad) stilaan naar 'echte' boekbesprekingen toe gewerkt wordt, kan volledig verantwoord zijn, zeker in richtingen waar dat tot de legitieme (en haalbare) doelstellingen behoort.

2.3.2. Na enkele jaren van nabij begeleid lezen kunnen de leerlingen nu enkel voordeel hebben van een stap-voor-stap uitbreiding van de schemata waarmee zij lectuur benaderen. Een zeer efficiënte en verteerbare strategie hier is mijns inziens het concretiseren van bepaalde aspecten van hun lectuur. Nogal wat literaire procédés zijn - hoe eenvoudig ook - erg abstract voor tieners. Daarom is het belangrijk dat die aspecten van (jeugd)literaire werken die ervoor in aanmerking komen, in hun verwerking ervan effectief bevattelijk gemaakt worden door ze bijvoorbeeld visueel, grafisch voor te stellen.

Dit kan trouwens ook al vroeger, sporadisch, voor relatief eenvoudige, 'grijpbare' aspecten van boeken.

Met wat creativiteit kan haast in elk boek een facet gevonden worden dat in een kleur-, blok- of lijngrafiek kan verwerkt worden.

Enkele concrete voorbeelden ter verduidelijking:

- De chronologie in een boek voor de eerste graad als Blokkendoos van Cynthia Voigt (Tielt, Lannoo, 1986, 132 p.) wordt al vlug duidelijk als men ze - zonder die woorden te gebruiken - in een eenvoudige verteltijd/vertelde tijd-grafiek voorstelt: op de x-as de bladzijden of hoofdstukken, op de y-as de tijdsschaal: het nu van Brann, dat na enkele hoofdstukken vervangen wordt door de realiteit van dertig jaar vroeger; daarbinnen verloopt een tijdsspanne van enkele dagen, die in een 'vergrootglas'-cirkel duidelijk binnen de grafiek kan aangegeven worden; als Brann naar het heden terugkeert zitten we terug op de basislijn van het heden, dat we nu nog even verder volgen: de epiloog verhaalt over twee maanden later.
De leerling - die die grafiek al dan niet zelfstandig, of van zeer dichtbij begeleid, maakt - krijgt zo in één oogopslag 'zicht' op de tijdsopbouw binnen het verhaal, en zal begrippen als simultaneïteit, flash-back, flash-forward, elips, ... later makkelijker vatten.
- Het vertelstandpunt kan evenzeer grafisch voorgesteld worden, met bijvoorbeeld de horizontale lijn als de 'vertellijn' van het boek, waarop bij wijze van spreken elke bladzijde een coördinaat is om het vertelstandpunt terug te vinden.
Zo kan bijvoorbeeld een ander verhaal voor de eerste jaren, Tot aan het bittere einde van Werner J. Egli (Amsterdam, Ploegsma, 1981, 133 blz.) vrij eenvoudig voorgesteld worden in een grafiek. In de hoogte, parallel met de x-as, zijn er drie elkaar afwisselende 'standpuntlijnen': vader en zoon Prestridge, de grizzly, en de groep rond Dogrib-Joe.
Waar nodig kan binnen dit schema met kleuren gewerkt worden om aan te geven waar het verleden in de verschillende verhaallagen aan bod komt.
Dat, en hoe/waarom een auteur zich van verschillende vertelstandpunten bedient, zal de leerlingen vlug duidelijk worden.
- Hoe een boek in zijn opbouw of samenhang ontleed kan worden naar een grafische voorstelling toe, kan bijvoorbeeld duidelijk gemaakt worden met een structuurgrafiek van Het land van de neushoornvogel van Guus Kuijer (Amsterdam, Querido, 1985, 243 blz. - een verhaal dat eerder voor de tweede graad geschikt is).
- Verhaal- en spanningslijnen kunnen worden opgesteld - individueel in details mogelijk verschillend - bij boeken als Bokkerijders van Paul Kustermans (Averbode/Apeldoorn, Altiora, 1985, 126 blz. - eerste graad) of bij Cynthia Voigts Pijnlijke papieren (Tielt, Lannoo, 1986, 192 blz. - weer eerder een boek voor de tweede graad of voor sterke eerstegraden).
- Bij de verwerking van dit laatste boek of bij een boek als Kom hier, Roza van Simone Schell (Amsterdam/Brussel, Van Goor, 1985, 148 blz. - bepaald een derdegraadsboek) kunnen personages en relaties in kaart gebracht worden.

Het spreekt vanzelf dat leerlingen hier niet zomaar, onvoorbereid aan het werk mogen gezet worden. In eerste instantie stelt de leraar eventueel samen met de klas zo'n grafiek bij een bepaald boek op, of - beter nog - hij laat de leerlingen een door hem uitgetekende grafiek bij (een) bepaald(e) boek(en) 'invullen'. Ook kan een standaard leesverslagmodel opgesteld worden, waarop (plaats voor) een blanco grafiek is voorzien; het is dan, afhankelijk van het geval, aan de leraar of aan elke leerling afzonderlijk, uit te kiezen welk aspect van een bepaald verhaal hem het meest geschikt lijkt om in een grafische voorstelling te verwerken.

Deze verwerkingvorm verhoogt de betrokkenheid van de leerling. Omdat zo (ook voor oudere leerlingen) het aandeel van hun eigen leesbeleving in de verwerking van literatuur zijn plaats blijft vinden, kan dit een erg charmante aanpak zijn, zeker in vergelijking met een strategie waarin gelijkaardige inzichten meer 'frontaal' worden aangebracht.

Ook - zéker - in literatuuronderwijs kan je met een aangepaste houding, goed gekozen inhouden en doelgerichte werkvormen leerlingen veel verder krijgen dan je voor je eerste poging voor mogelijk hield. En het werkt bovendien sterk motiverend voor beide partijen.

NOTEN

(Naar teksten in de twee nummers - jaargang 16 (1987-1988), nrs. 3 en 4 (juni en oktober '88) - van het Werkblad voor Nederlandse Didactiek wordt hieronder verwezen met de afkorting WND, gevolgd door het nummer, ...)

1. Mahieu, P., Ze lezen niet ... omdat ze moeten. Een beschrijvend onderzoek naar het literatuuronderwijs in Vlaanderen. Antwerpen, UFSIA, 1980.
2. Cfr. de bijlage aan het Publikatieblad van de Nederlandse Taalunie, jg.2, nr.2, oktober 1988, blz.13-70: Verslag van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1987: "De letteren in de knel? Het literatuuronderwijs in het secundair/voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen" (onder redactie van J.Thissen, dr.W.de Moor en R.Soetaert).
3. Wesdorp, H., E.Teyssse, Fr.Daems en R.Rymenans: De positie van het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen. (Rapport ter voorbereiding van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1986: "Het moedertaalonderwijs: vijf voor twaalf?"). Vlaams-Nederlands Overleg Onderwijsresearch en -Documentatie (OORD), Nederlandse Taalunie, s.l., s.d., 221 blz.
4. Bavel, M. van, en J.Gerits: "Ten geleide", in: WND, nr.3, blz.109-111.

5. Wat de situatie in Vlaanderen betreft: de hoofdzakelijk filologische opleiding tot licentiaat komt amper tegemoet aan de eisen die modern literatuuronderwijs aan jongeren van 12 tot 18 jaar stelt, en de aggregatie evolueert slechts zéér geleidelijk (en dan nog niet aan alle universiteiten) naar een volwaardige voorbereiding op het lesgeven. Als men dan verder rekening houdt met het feit dat er nog steeds lerarenopleidingen voor de lagere cyclus bestaan, waar over jeugdliteratuur helemaal niet of zeer terloops wordt gesproken, maakt men zich over de kansen van zinvol literatuuronderwijs weinig illusies: velen zijn door hun jaren routine of door gebrekkige opleiding helemaal afgesneden van zowel literatuur als van didactiek ...
6. Verdere werking met vrijgestelden blijkt helaas niet te kunnen, onder meer doordat onderwijs wél en administratie niet met 'schooljaren' werkt ... Het opzet zal echter verder lopen op vrijwillige basis en met de (schaarse) beschikbare middelen.
7. Cfr. Martens, J., en M.Paquet: "Mag het nog? Jeugdliteratuur als smaakmaker in de hoogste jaren secundair onderwijs". In: WND, nr.3, blz.140-144.
Cfr. ook: Kraaijeveld, R.: "Lezen voor de lijst: houdt de ellende dan nooit op?" In: Bzzletin, jg.17, nr.155 (april 1988), blz.4 e.v.
8. Tekstgedeelten 2.1. en 2.2. zijn (verkort) overgenomen uit: Vliet, J. van der,: "Omgaan met boeken. Literatuuronderwijs van in het eerste jaar". In: WND, nr.3, blz.134-139.
9. Woordgebruik overgenomen uit: Vos, J., Feit en fictie, Purmerend, Muusses, p.15.
10. Arnheim, R., geciteerd in: Van der Vliet, J., O.C. sub 8, blz.136 (cfr. ook voetnoot aldaar).
11. Onder andere in verspreide artikels van Annerieke Freeman-Smulders; zie ook: Kijken naar boeken, Utrecht, L.O.K.V., 1986.
12. Freeman-Smulders, A., in haar referaat "Boekpromotie in het onderwijs en de bibliotheek" (22 maart 1988, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg), in het kader van de cursus Kinder- en Jeugdliteratuur van de Stichting Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur, Leiden.
13. Cfr. Brabants, J., Werken met jeugdboeken is als eieren leggen. Syllabus bijscholingsproject 1988, blz.40-49 en blz.87-90.
14. Cfr. Verbeek, M., Lezen na de brugklas, DCN-cahier nr.17, Den Bosch, Malmberg, 1985, blz.18.
15. Cfr. de modellen en de inleiding erbij in: WND, nr.4, blz.2-19.