

Een onderzoek naar voorleesteksten

Materiaal voor bloemlezingen

Wam de Moor, Dees Maas, Hermance Wissink

1 Inleiding en onderzoeksopzet

Op verzoek van de VDN en de SPL is door ons¹ in het voorjaar van 1993 onderzoek gedaan naar de voorkeur die docenten in het VO hebben voor bepaalde voorleesteksten. Het onderzoek is de opmaat naar de samenstelling van twee bloemlezingen met voorleesteksten, waartoe het initiatief is genomen door genoemde instellingen.

De opdracht hebben we als volgt specifieker gemaakt. Ten eerste door te streven naar de samenstelling van lijsten van voorleesteksten voor onder- en bovenbouw, alfabetisch en voor wat de meest voorkomende vermeldingen betreft, geordend naar kwantiteit. Ten tweede door informatie te verkrijgen over het waarom van de voorkeuren. Ten derde door de aangegeven criteria op kwantiteit te ordenen en de criteria te bepalen waarop ook andere dan de door docenten genoemde teksten gekozen kunnen worden. Daarmee is aangegeven dat het niet onze taak is om de inhoud van de bloemlezingen als zodanig vast te stellen.

De enquêteformulieren zijn in april 1993 verzonden. naar 450 docenten en 40 didactici Nederlands. In totaal reageerden, na een rappel, 76 docenten en didactici. Een respons van 15% is tegenwoordig een normale, zij het schrale respons.

Gevraagd werd aan te geven welke drie teksten in onder- en bovenbouw voor de 490 geënquêteerden favoriete voorleesteksten zijn. Voor de verantwoording van die keus reikten wij vier mogelijke criteria aan: 1. leerlingen enthousiast maken voor lezen of voor boeken; 2. hen vermaken; 3. een literair verschijnsel illustreren; 4. een thema introduceren. Voor de bovenbouw gold als extra mogelijkheid: 5. anders, namelijk...

2 Lijsten van voorkeurs-voorleesteksten

We verwerkten de antwoorden van 71 respondenten, waarvan de meesten twee lijsten stuurden: voor onder- en bovenbouw. Vijf antwoorden kwamen te laat binnen. We bereikten een totaal van 294 teksten. Deze zijn alfabetisch op auteursnaam geordend, telkens met vermelding van bron en voorzien van de juist genoemde criteria 1 tot 5, plus de aanduiding dat men te doen heeft met een verhaal, een verhaal- of romanfragment, een gedicht of gedichtenbundel danwel een hele roman. Het is uiteraard ondoenlijk de hele lijst hier af te drukken. Men vindt deze wel in het rapport dat aan VDN en SPL wordt uitgebracht. Wel willen we een indruk geven van enkele kwantitatieve uitschieters.

We beginnen met de lijst van de meest genoemde auteurs over het hele voortgezet onderwijs.

Tabel 1 Lijst van meest genoemde auteurs

Naam	Aantal malen genoemd	Naam	Aantal malen genoemd
1 Godfried Bomans	15	17 Belcampo	4
2 Kees van Kooten	13	- Remco Campert	4
3 Roald Dahl	12	- Louis Couperus	4
4 Jan Terlouw	10	- Tessa de Loo	4
5 Thea Beckman	9	- Ward Ruyslinck	4
6 Maarten Biesheuvel	7	- Willem Wilmink	4
- Hans Dorrestijn	7	23 Herman-Pieter de Boer	3
8 F.Bordewijk	6	- Jan Donkers	3
- Harry Mulisch	6	- Willem Frederik Hermans	3
- Gerard Reve	6	- Hans Koekoek	3
- Jan de Zanger	6	- Guus Kuyper	3
12 Tonke Dragt	5	- R.J.Peskens	3
- Multatuli	5	- Otto Preussler	3
- Jaap ter Haar	5	- Bob den Uyl	3
- Evert Hartman	5		
- Jan Wolkers	5		

Van bijna alle auteurs in deze top-30 wordt het werk gekenmerkt door humor of realisme. Bij Multatuli, Mulisch en Hermans lijkt hun hoge positie in de Nederlandse canon een rol te spelen. De jeugdboekenschrijvers worden vooral voorgelezen in de onderbouw. Dat is te zien in de volgende twee tabellen.

Tabel 2 Lijst van voorkeur-voorleesteksten voor de onderbouw

1 G.Bomans	13	
De rijke bramenplukker (Sprookjes)		5
De waarheid omtrent Sinterklaas (Capriolen)		3
2 R.Dahl	12	
De lifter (Het wonderlijke verhaal van Hendrik Meyer)		3
De zwaan (Slagwerk)		3
3 J.Terlouw	10	
Oorlogswinter		5
4 T.Beckman	9	
Kruistocht in spijkerbroek		3
5 H.Dorrestijn	6	
Brandnetels en andere verhalen		3
- J. de Zanger	6	
Desnoods met geweld		2
Voor een halve zak drop		2
7 T.Dragt	5	
- J.ter Haar	5	
Het wereldje van Beer Ligthart		3
- E.Hartman	5	
- K.van Kooten	5	
Koot graaft zich autobio		3
11 M.Biesheuvel	3	
Welp (In de bovenkooi)		2
- F.Bordewijk	3	
Bint		3
- G.Kuyper	3	

	Drie verschrikkelijke dagen		2
- O.Preussler		3	
	Meester van de zwarte molen		3
- W.Ruyslinck		3	
	Wierook en tranen		2
- W.Wilmink		3	
	Het verkeerde pannetje		3

Tabel 3 Lijst van voorkeur-voorleesteksten voor de bovenbouw

1	K.van Kooten	8	
	De laatste treiterrends		3
2	G.Reve	6	
3	M.Biesheuvel	5	
4	R.Campert	4	
	De jongen met het mes		2
- L.Couperus		4	
	De binocle		4
- T.de Loo		4	
	De meisjes van de suikerwerkfabriek		3
- H.Mulisch		4	
	Gelijkenis (Het mirakel)		3
- Multatuli		4	
- J.Wolkers		4	
	Gevederde vrienden (Gesponnen suiker)		3
10	Belcampo	3	
	Liefdes zegepraal (Verhalen)		2
- F.Bordewijk		3	
	De hel (Bint)		3
- J.Donkers		3	
	De verrassing (Opgeruimde verhalen)		2
- B.den Uyl		3	

Reflectie op de top-30 algemeen, de 16 toppers in de onderbouw en de 13 in de bovenbouw², leidt tot de conclusie dat er bij de top-30 niet veel nieuws onder de zon is. Het gaat doorgaans om materiaal van twintig of meer jaren oud. We zullen nu enige opmerkingen maken over de volledige lijst en vervolgens kijken hoe bepaalde originele suggesties toch tot vernieuwing van het klassieke bestand zouden kunnen leiden.

Met de poëzie is het bij voorlezen blijkbaar niets gedaan³. Slechts vijf maal is sprake van een vermelding. De jeugdliteratuur is in de onderbouw, behalve met genoemde toppers, present met oudere auteurs, maar ook met een reeks van titels van de laatste decennia. Het blijft in de onderbouw overigens niet bij jeugdliteratuur. Wie de oudere schoolboeken inkijkt verbaast zich daarover natuurlijk niet, want van oudsher konden rasvertellers als Jan de Hartog, Jan Mens en Piet Bakker of schrijvers van streekromans met een godsdienstig tintje, zoals Marie Koenen, Antoon Coolen en Stijn Streuvels op aandacht van de docent in de onderbouw rekenen. Nu treffen we er nog de oude realist Piet van Aken aan, de aan zijn jeugd denkende realist R.J.Peskens, en de beschrijvers van het volle hedendaagse leven Marjan Berk en Herman-Pieter de Boer.

Er zijn maar een paar schrijvers die het blijkbaar in alle klassen doen. Van de eerste tot de zesde worden volgens onze enquête voorgelezen: Biesheuvel, Koolhaas, Van Kooten en Waasdorp. In alle klassen behalve de brugklas vinden we Bordewijk, W.F.Hermans,

en Mulisch. Zo ook Van Toorn, maar hij is als jeugdboekenauteur (*Rooie*) in de onderbouw, als auteur voor volwassenen in de bovenbouw aanwezig (*Pestvogels*).

De enquête levert aan vernieuwing een aantal teksten die de aandacht van bloemlezers verdienen. We noemen ze samen met de verantwoording door de betrokken docenten.

1. Armando, pagina's uit *Armando in Berlijn*, om de stijl en de thematiek van de oorlog, en *De straat en het struikgewas*, om de functie van een bepaald perspectief en de houding in de oorlog te laten zien.
2. A.L. Boom, *Mijnheer en mevrouw Aluin*, relatie tussen literatuur en geschiedenis verhelderen.
3. Jeroen Brouwers, fragment 'Rode-Kruis-zending' uit *Bezonken rood*, confrontatie met het existencialisme.
4. Boudewijn Büch, p. 9-21 uit *Het dothuis*, om leerlingen van klas 2 en 3 te enthousiasmeren.
5. J.B. Charles, 'In de arena' uit *Volg het spoor terug* in verband met het thema van de oorlog.
6. Jules Deelder, 'Niks tegen Kees zeggen', uit *Schöne Welt*, voornamelijk om te amuseren en iets van spanning te laten zien.
7. Adriaan van Dis, *Nathan Sid*, voor amusement en boekpromotie; voorbeeld van autobiografisch schrijven.
8. Jan Donkers, 'De verrassing' (2x), uit *Oppervlakte verhalen*, vooral om de opbouw van de spanning, en 'Misbruik wordt gestraft', uit *Gevoel voor vertrouwdheden*, om de amusementswaarde en de thematiek van de man/vrouw relatie, de zieligheid van machogedrag.
9. Renate Dorrestein, (2 x) niet nader genoemde fragmenten uit *Buitenstaanders*: enthousiasmerend, amusement, perspectiefwisseling, schijn en werkelijkheid; zowat alle argumenten tellen hier.
10. Herman Finkers, enkele verhalen uit *Verhalen voor in het haardvuur* - uiteraard vanwege de humor.
11. Piet Grijs, 'De douche', uit *De nieuwe morgen*; geen argumentatie.
12. W.F. Hermans, 'Naar Magnitogorsk', uit *De laatste roker*, en *De zegelring* (Bulkboek), beide amuseren.
13. Oek de Jong, 'Rita Koeling', 'Het examen', (*De hemelvaart van Massimo*, alweer meer dan 15 jaar oud.)
14. Freek de Jonge, *Zaansche Veen*, humor en ironie.
15. Mensje van Keulen, 'Hondje kontje' (uit *Allemaal tranen*, ook al zo'n twintig jaar in de running), enthousiasmeren en amuseren.
16. Herman Koch, enkele pagina's uit *Red ons*, *Maria Montecelli*, boekpromotie en amusement.
17. Gerrit Komrij, het hoofdstuk uit *Horen, zien en zwijgen* waarin hij de kritiek en het schrijven van recensies aan de kaak stelt (4); maar ook drie fragmenten uit *Averchts*, vanwege de ironie.
18. Tim Krabbé, p. 68-73 uit *Het gouden ei*; boekpromotie en amusement.
19. Vonne van der Meer, 'Afscheid van Phoebe' (uit *Het limonadegevoel*); spreekt meisjes aan en lokt discussies uit, is bovendien enthousiasmerend.
20. *De notulen van de duivel* (vertaald door Van Oostrom); amusant, middeleeuwen bespreken.
21. *Stijloefeningen* van Queneau (door Kousbroek vertaald), amuserend en vanwege het begrip stijl.
22. F. Springer, 'Happy Days' uit *Zaken overzee*; omdat het een verhaal is dat boeit en Springer zelf laat zien; fragment uit *Quistama* (p. 54-60): amuseert.
23. Willem van Toorn, 'Vaders' uit *Pestvogels*; amusant en analyseren toestand van de hoofdfiguur.
24. Bob den Uyl, stukken uit diverse bundels: ze amuseren, literatuur wordt 'herkenbaar', triviale dialogen.
25. Levi Weemoedt, Titelverhaal van *Bedroefd maar dankbaar*, kaderverhaal, humor, cliché, toespelingen e.d.
26. Willem Wilmink, *Het verkeerde pannetje*, 3x enthousiasme, amusement, en dan a) humor en ironie, b) het thema van de oorlog en c) de thema's van gescheiden ouders en de dood.
27. Leon de Winter, met fragmenten uit *Supertex* (p. 25-32) en *Hoffmans honger* (22-27, 31-32), beide om te enthousiasmeren voor de auteur en zijn boeken en te amuseren.
28. Joost Zwagerman, 'Karel Appel heeft een papierfabriek' uit *Gimmick*, p. 44-48. 'Als illustratie' - ik begon daarmee - 'van het nihilisme in de literatuur van eind jaren '80 en begin jaren '90'.

3 De ervaringen met de voorleesteksten

Voorlezen kan alleen als de condities waaronder het gebeurt in orde zijn. Docenten benadrukken (a) dat het fragment niet te lang mag zijn, (b) het verhaal 'mooi' moet zijn en (c) dat je goed moet kunnen voorlezen, terwijl je je (d) moet kunnen inleven in de tekst. Als je dat kunt, is succes vrijwel altijd verzekerd, of, zoals een docent beweert:

"Ervaring heeft geleerd dat de spreekwoordelijke speld door de klas echoot". Heel wat respondenten maken kenbaar dat ze graag meer favoriete teksten zouden noemen.

3.1 Overzicht van de criteria voor de keuze van favoriete voorleesteksten

We vroegen de docenten waarom zij voorlezen. Het enquêteformulier was in dit opzicht richtinggevend. De vijf mogelijkheden zijn in §1 genoemd. Het viel nogal wat invullers moeilijk de categorieën 3, 4 en 5 uit elkaar te houden. Zo wordt, bijvoorbeeld, telkens door andere docenten, het existentialisme bij alle drie genoemd en humor bij categorie 3 én 4. Dit gebeurt bij meer aanduidingen. Ook komt het voor dat antwoorden die men bij 'literair verschijnsel' zou verwachten, bij 'thema' of 'anders' staan, en omgekeerd. Waar het onzes inziens op neerkomt, is, dat men ofwel voorleest zonder van leerlingen een studieuze houding te verwachten en hen bijvoorbeeld in een nagesprek slechts aanspreekt op hun beleving van de voorgelezen tekst, ofwel voorleest met een waarschuwing vooraf of toelichting achteraf: zo zit deze stijlfiguur of deze beeldspraak in elkaar. Ook hier werkt door de tegenstelling tekstervaring - tekstbestudering, maar uit veel antwoorden blijkt dat men deze twee dikwijls integreert. We geven nu eerst de tabel waarin alle genoemde criteria verzameld en uitgesplitst zijn.

Tabel 4 Door respondenten genoemde criteria bij vermelde teksten

criterium	onderbouw		bovenbouw		totaal	
1.	107	37 %	74	30 %	181	33,5 %
2.	97	33 %	63	25 %	160	30 %
3.	34	12 %	53	21 %	87	16 %
4.	53	18 %	32	13 %	85	15,5 %
5.	n.v.t.		25	11 %	25	5 %
totaal	291	100 %	247	100 %	538	100 %

3.2 Toelichting bij het overzicht

3.2.1 Voorlezen ter bevordering van de leesbeleving

Leerlingen enthousiast maken voor het lezen van boeken, dat is de voornaamste reden waarom wordt voorgelezen. De docenten willen aantonen dat lezen helemaal niet saai hoeft te zijn. Het belang van voorlezen voor de leesbevordering blijkt bijvoorbeeld uit deze opmerking: "In groepen waar weinig gelezen wordt, lukt het mij steeds weer op deze wijze enkelen over de drempel het leesparadijs binnen te leiden".

3.2.2 Voorlezen als illustratie bij de leerstof

In deze categorie treffen we twee soorten verwijzingen aan: een type dat te maken heeft met stijl en structuur (criterium 3) en een tweede type waarbij de thematiek het uitgangspunt vormt (criterium 4). Een belangrijke legitimering van het voorlezen vinden vele docenten, vooral in de bovenbouw, in het gebruik van de voorleestekst als illustratie bij de leerstof. Op het toch bescheiden aantal enquêteformulieren is het aantal verwijzingen naar leerstofelementen enorm: 99.

Bij eenzelfde tekst worden vaak meerdere criteria aangegeven. Zo noemt men Bomans' 'De rijke bramenplukker' als voorbeeld van een sprookje, maar ook om te laten zien wat een vergelijking is; gebruikt de ene docent *Het mirakel* van Mulisch als voorbeeld van het

absurdisme en demonstreert de andere docent er de spanningsopbouw aan; en wordt Minco's verhaal 'Het adres' aangewend voor verheldering van de begrippen tijd, flash-back, chronologie, structuur en understatement.

Zetten we de verschillende motieven voor het aanwenden van een voorleestekst op een rij, dan geeft de enquête het volgende beeld. In de eerste plaats wil men een literair verschijnsel illustreren. In dit geval zoeken de docenten teksten die de leerlingen aanspreken en tegelijkertijd informatie geven bij de uitleg van literaire stromingen, genres enzovoort. Interessant is dat onder de literaire stromingen de voornaamste stromingen sinds de romantiek genoemd worden: romantiek en sentimentalisme, naturalisme, Nieuwe Zakelijkheid en magisch realisme, existentialisme en absurdisme.

Wat de genreleer betreft worden genoemd: sprookjes, short stories, fantasieverhalen, historische roman, autobiografie, dagboek, massaliteratuur en politieke satire. Aangaande de stijl wordt zo ongeveer alles genoemd wat denkbaar is. In algemene zin wijst men op de mogelijkheid om de stijl van een auteur voelbaar te maken of typische kenmerken van een stijl. Eveneens algemeen zijn aanduidingen als dubbele bodems, eenvoud, effectiviteit, extra betekenis die stijl geeft aan een tekst, het triviale karakter van een dialoog, sfeerbeschrijving, vergelijkingen en beeldspraak. Daarnaast is er veelvuldig sprake van het cluster humor, ironie, cynisme, spot en understatement, en in het verlengde hiervan stijlfiguren als climax, anti-climax, cliché, herhaling, hyperbool en toespelingen.

De vierde categorie in deze leerstof-illustratie betreft de structuur van een literaire tekst. Het belangrijkste is hier blijkbaar de spanning (8x), met de functie van het decor in de spanningsopbouw, de spanningsopbouw zelf en het verrassingseffect in het slot. Voorts worden hier genoemd: de relatie tussen opening en slot, geslotenheid, het in medias res beginnen. Dan nog elementen als: flat characters, thema, motief, ritme, ruimte, tijd, tijdverloop, chronologie, flash-back en titelverklaring. Graag (7x) wijst men ook op het perspectief van de verteller, diens alwetendheid, perspectiefwisseling en de functie daarvan. Een vijfde categorie ten slotte, vormen opmerkingen die verwijzen naar vaak gevoerde literaire discussies als: laten zien wat fictie is met een kern van realiteit, of wat moreel oordeel betekent, wat het verschil is tussen lectuur en literatuur, of in hoeverre de verwachting van de lezer wordt gehonoreerd.

In totaal worden liefst 127 verschillende thema's aangeduid. Wanneer we die naar hun aard clusteren, blijken er vijf hoofdthema's te zijn. Eén hoofdthema ligt dichtbij de onderwerpen in de vorige paragraaf: de literatuurles zelf. Verder kunnen we noemen: leven en dood, oorlog, andere maatschappelijke verschijnselen en problemen. Ten slotte nog het meest voorkomende hoofdthema: het eigen bestaan van de leerling, met invullingen als relaties, intimiteit, sociale contacten, eenzaamheid, gebroken gezin, weglopen, strijd tussen generaties, machtsstrijd tussen leraar en leerling enzovoort.

3.3 De reacties van de leerlingen volgens de docenten

Tijdens het voorlezen reageren leerlingen volgens de respondenten vrijwel altijd positief. Als het verhaal spannend of ontroerend is, zijn ze muisstil; als het komisch is, lachen ze. Komen er ook op de lange termijn reacties? Welnu, de boeken waaruit fragmenten zijn voorgelezen, komen nogal eens terecht op de boekenlijsten en sommige leerlingen lezen zelfs andere boeken van dezelfde schrijver. Een docent: "Nooit zegt iemand tegen een

leraar: 'zo, dat heb je goed gedaan'. Maar als een leerling, één leerling, werk van Van Oostaijen of een andere voorgelezen tekst op zijn lijst zet, dan denk ik: zo, Hans, dat heb je goed gedaan".

Wat spreekt volgens deze respondenten de leerlingen aan? Het ligt voor de hand dat de toelichting van de docent correspondeert met de keuze van de verhalen en de motiveringen. Wat betreft de thematiek worden genoemd: verhalen waarin de eigen beleveningswereld, de puberteit centraal staat, of een eigentijdse problematiek (drugs, sektes), dan wel absurde of bizarre verhalen. Een aanvulling op het voorgaande vormen de criteria waaraan een goed voorleesverhaal volgens de docenten die zich hierover uitspreken moet voldoen: er komen humor en komische situaties in voor, er is sprake van spanning, vaart en afwisseling en het heeft een onverwacht einde. De reacties van leerlingen bereiken de docenten onder meer in klassegerepken na afloop. Menigien laat de leerlingen namelijk reageren, waardoor een boeiend klassegerep kan ontstaan (Vgl. Teuws 1990). Verder zien we gevarieerde werkvormen als het laten voorlezen door leerlingen, het door hen laten voltooien van een verhaal, het uitbeelden in tableaux vivants, het beluisteren van cassettes waarop schrijvers zelf voorlezen.

4 Leerlingenpeiling omtrent criteria

Tijdens het verwerken van de gegevens uit de enquêtes groeide bij ons de behoefte ook te weten hoe leerlingen het voorlezen ervaren, zodat beter vastgesteld kan worden of de criteria van docenten tot resultaat leiden. Daarom hebben we een snelle telefonische steekproef gehouden onder 21 leerlingen, 9 uit de onderbouw en 12 uit de bovenbouw, van verschillende scholen en niveaus.

1. Slechts in 2 van de 21 gevallen wordt er nooit voorgelezen. In 4x onderbouw, 8x bovenbouw gebeurt dit regelmatig, in 2x3 gevallen soms.
2. Voor 6 leerlingen (2x ob, 4x bb) is dat 'lachen', voor 9 (4x ob, 5x bb) 'prettig, ontspannend en/of gemakkelijk', terwijl 2x3 het 'saai en vervelend' vinden.
3. Het merendeel (6x ob, 6x bb) heeft 'soms' zin om na het voorlezen iets van de schrijver of eenzelfde soort verhaal te gaan lezen. Vijf (1x ob, 4x bb) doen dat vaker, drie (1x ob, 2x bb) nooit.
4. In de onderbouw heeft dat voorlezen slechts in 2 van de 7 gevallen iets te maken met wat in de literatuurles wordt geleerd, in de bovenbouw is dat juist omgekeerd: 10x ja, 2x nee.
5. Met deze gegevens correspondeert het feit dat slechts in 2 van de 9 gevallen in de onderbouw en in 9 van de 12 in de bovenbouw het voorgelezen stuk aansluit bij een thema dat behandeld wordt.

Deze steekproef bevestigt de resultaten van de enquête. De leerlingen van de bovenbouw vinden het jammer dat ze bijna nooit eens alleen maar hoeven te luisteren. De voorgelezen teksten komen bijna altijd uit het lesboek. De leerlingen kunnen in dat geval meelesen en krijgen soms zelf leesbeurten waarvoor ze een beoordeling krijgen.

Hoe ervaren de leerlingen het voorlezen? De houding van de meeste leerlingen is neutraal. Ze vinden het ontspannend, makkelijk en prettig. "Ik vind het wel leuk, maar ik kan het ook zelf lezen," zegt een leerling. Als leerlingen een negatief standpunt innemen, ligt dat zeer sterk aan de docent, zo maakten we uit de gesproken toelichtingen op. Als het oordeel over het voorlezen positief is, is dit te danken aan: de goede voorbereiding, de juiste tekstkeuze en de manier van voorlezen (boeiend, enthousiast,

met expressie en humor).

In alle klassen vinden leerlingen voorlezen leuk als ze er om kunnen lachen en in de bovenbouw krijgen ook andere gevoelens, bijvoorbeeld ontroering, een kans. Uit alle lezersonderzoeken (Vos/Barend 1984, Van Woerkom 1990) blijkt dat boeken met humor zeer hoog scoren. Geen wonder dus. Teleurstellend moet het voor veel docenten zijn dat het voorlezen, als we deze leerlingen geloven mogen, maar weinig lijkt bij te dragen tot boekpromotie. De leerlingen hebben meestal wel zin om meer te lezen van dezelfde schrijver, maar één is een tweede.

Veel invullers van de enquête noteerden bij een en dezelfde tekst meerdere criteria; de steekproef onder de leerlingen suggereert echter dat de criteria 1 en 2 (voorlezen voor de leesbeleving) nauwelijks effectief zijn wanneer ze gecombineerd worden met de andere criteria (als illustratie bij de leerstof). De docent moet waarschijnlijk kiezen wat hij beoogt met de voorgelezen tekst. Dat is ook nog om principiële redenen belangrijk.

5 Conclusies en discussie

5.1 Voorleesdoel en luisterhouding

We willen daarom de antwoorden van de door ons ondervraagde docenten bezien in het licht van al eerder verricht onderzoek op het gebied van de literatuurdidactiek. We noemen in dit verband de drie basisredenen om te lezen die Giehrl formuleerde: 1. het verlangen naar oriëntatie in de wereld, 2. het verlangen te ontsnappen aan de alledaagse werkelijkheid, 3. het verlangen naar zingeving en duiding van het bestaan. Het doel dat de lezer zich bij het lezen stelt, leidt tot een bepaalde leeshouding. In de terminologie van Giehrl (1969) kan men op een informatieve (basisreden 1), escapistische (2), cognitieve (1+3) of literaire (2+3) manier (willen) lezen.

Een docent moet zich het belang van een juiste lees-, in dit geval luisterhouding realiseren. Het succes van het voorlezen is afhankelijk van de medewerking van de leerlingen. Voor een optimaal resultaat moeten de luistermotieven van de leerlingen samenvallen met de redenen van de docent. Wanneer de docent slechts de leerlingen wil vermaken, kan hij uitgaan van een escapistische luisterhouding bij zijn leerlingen: ze weten dat er geen vragen gesteld zullen worden en kunnen helemaal opgaan in het verhaal. Kiest de docent een doel dat samenhangt met de leerstof, dan zal eerder de cognitieve luisterhouding worden aangesproken. Derhalve is een eerste voorwaarde bij het voorlezen, het beïnvloeden van de luisterhouding. Op welke basisreden van Giehrl zijn de leerlingen gericht? In een klasgesprek kan de docent de leerlingen wijzen op de verschillende mogelijkheden. Door voorlezen ter lering af te wisselen met voorlezen tot vermaak, kan hij de verschillende luisterhoudingen van de leerlingen trainen.

5.2 Longitudinaal voorlezen

Behalve door het doel van de voorlezing zal de docent zich laten leiden door het niveau van de klas. In de brugklas komen leerlingen vaak voor het eerst in aanraking met 'echte literatuur' en boeken als te analyseren grootheden. Welke boeken kies je voor hen?

Menige docent begint met jeugdliteratuur. Met name Thea Beckman en Jan Terlouw

doen het goed in de klas, beter dan typisch literaire jeugdboekenauteurs (cf. Bekkering 1993). Dit komt overeen met de conclusie van Wijma (1981): leerlingen van 10 à 12 jaar zoeken naar duidelijkheid, houden niet van 'open plekken' (informatie die ze zelf moeten aanvullen) en juist wel van stereotypen (de held en de boef) en een sterke zwart-wittekening. Het geheel zien zij het liefst omlijst met een flinke dosis spanning of humor.

De docent moet beslissen deze voorkeur te honoreren of te doorbreken, een algemeen didactisch probleem uiteraard. De enquête leert ons dat veel docenten al met een soort voorlees-curriculum werken. In de onderbouw komen nog veel jeugdboeken op de lijst voor, terwijl dat later, afhankelijk ook van het schooltype, steeds minder wordt. Interpreteren we de gegevens van de enquête (tabel 4), dan is er longitudinaal gesproken duidelijk sprake van een verschuiving van voorlezen voor het plezier in de onderbouw naar voorlezen met een ander doel in de bovenbouw.

Tabel 5 Clustering criteria

	onderbouw	bovenbouw	totaal v.o
1. Voorlezen als promotie of vermaak	70%	55%	63,5%
2. Voorlezen als middel	30%	45%	36,5%

Hierbij moet de kanttekening gemaakt worden dat met name in de bovenbouw het voorlezen voor boekpromotie en vermaak vaak samengaat met de criteria van het tweede type. Deze cijfers geven dus een 'geflatteerde' indruk: in feite wordt er in de bovenbouw veel minder voorgelezen voor het plezier in de tekst dan bovenstaande cijfers suggereren. Wat er feitelijk gebeurt, leiden we af uit de steekproef onder de leerlingen. De ondervraagde leerlingen geven ook regelmatig kritiek op het voorlezen zelf. 'Die leraar leest zo saai...' zeggen ze dan of ze beklagen zich erover dat het voorlezen alleen in de restminuten gebeurt als iedereen al zijn tas aan het inpakken is. Tegen beide punten trok Griffioen in 1980 al van leer.

5.3 Vier slotopmerkingen

1. Voorlezen is voor veel leraren een middel om leerlingen te enthousiasmeren voor boeken. Leerlingen vinden het over het algemeen wel aardig wanneer er voorgelezen wordt. Toch bestaat er al in de brugklas een spanning tussen wat de leerlingen en de leraren willen. In de onderbouw komt die spanning het meest tot uiting in de boekkeuze. De voorkeuren van de leerlingen stroken niet met wat men verstaat onder 'de' literatuur. Leraren vangen dit probleem vaak op door jeugdromans voor te lezen. In de bovenbouw ligt de spanning vooral in het feit dat de leerlingen escapistisch willen luisteren en de leraren het voorgelezen fragment graag integreren in het lesprogramma. Naarmate de leerling hogere klassen bezoekt, wordt deze spanning groter. Klassegesprekken lijken de enige methode te zijn om deze spanning te breken, daar beide partijen er plezier aan beleven en er het nut van inzien.

2. Levert de enquête voldoende materiaal op voor nieuwe bloemlezingen? Niet wanneer we ons zouden richten op de toppers. Op die manier wordt de zeer beperkte voorleescanon immers in stand gehouden. Vrijheid blijheid, dat wel, en Van Kooten en Bomans zullen dan ook niet in de voorleesuurtes ontbreken, daarvoor is het positieve effect te stellig. Maar voor docenten en leerlingen zouden de nieuwe bloemlezingen juist een

avontuurlijke kennismaking met minder gelezen schrijvers moeten worden. Met name in de door ons opgestelde lijst van 28 ligt een basis voor vernieuwing, maar het is lang niet genoeg. Vandaar dat we in dit opzicht ons onderzoek voortzetten.

3. Voor de samen te stellen bloemlezingen is nog iets anders noodzakelijk, namelijk dat elk in aanmerking komend verhaal op voorleesbaarheid bij de doelgroep wordt uitgeprobeerd. Sommige verhalen hebben we zelf uitgeprobeerd. We stuiten op diverse problemen. Bij het verhaal 'Fonduutje' van Van Kooten bijvoorbeeld, raakte iedere luisteraar de draad kwijt: er komen 27 namen van personages voor. Het verhaal 'Alle begin is moeilijk' van B. den Uyl is misschien niet zo geschikt als voorleestekst vanwege de vele bijvoeglijke naamwoorden en het gebrek aan actie (de schrijver reflecteert over zijn eigen schrijfstijl).

4. Meer in het algemeen en in samenhang met de literatuur over het onderwerp stelde de werkgroep tijdens haar onderzoek het volgende vast. Om leerlingen te boeien en te raken is het belangrijk dat de verhalen actie, humor en/of spanning bevatten. Maar een juiste overdracht is toch afhankelijk van de creativiteit en de inventiviteit van de docent en de mate waarin deze de voorleesteksten aan de situatie (klas, tijd, weer etc.) aanpast. De voorleesbundels lijken ons dan ook niet bedoeld als norm maar als leidraad. Afwisseling is het sleutelwoord voor de samenstelling van de bundel. En om zoveel mogelijk aan de behoefte te voldoen moet rekening worden gehouden met de verschillende identiteiten van scholen en docenten. Maar of dat een haalbare kaart zal zijn?

Literatuur

- Bekkering, H., 'Is jeugdliteratuur volwaardige literatuur?' *Tsjip, ts. voor literaire vorming* 3/4, dec. 1993, 40-44.
- Boland, J., A. van der Post, 'Wanneer krijgen we weer eens voorlezen?' *Levende Talen*, 30-36.
- Giehrl, H.-E., *Der junge Leser*. Donauwörth, 1969.
- Griffioen, J., 'Voorlezen.' *Levende Talen* 349, februari 1980, 89-98.
- Moor, W. de, 'De overwaardering van oud en poëtisch.' *Levende Talen*, sept. 1981, 672-394.
- Teuws, L., *Het heerlijke voorlezen*, Literatuurdidactische Verkenningen 30. K.U. Nijmegen, 1990.
- Vos, J. en M. Barend, 'Als ik op school niet hoede te lezen, las ik nooit.' *Leestekens*, december 1984, 15-19.
- Wijma, M., 'Leeservaringen van 10- tot 12-jarigen.' *Spektator*, 1981-1982, nr. 2, 123-141.
- Woerkom, M. van, *Schrijven over lezen*. Een onderzoek naar de verwoordingen van leeservaringen 1892-1990 onder letterenstudenten en middelbare scholieren. Literatuurdidactische Verkenningen 32. K.U. Nijmegen 1990.
- Idem, 'De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière.' In: W. de Moor en - , *Neem en lees*. Den Haag 1992.

Noten

1. In casu de werkgroep Voorleesteksten, afd. Literatuurdidactiek, vakgroep Algemene Kunstwetenschappen van de K.U. Nijmegen, 1992-1993, naast de auteurs bestaande uit Floor Basten, Lisa Damen, Yvonne van Gennip, Mariëtte de Grauw en Heleen Litmaath.
2. Koekoek is hier uitgevallen: 2 maal vermeld in de bovenbouw, 1 maal in de onderbouw.
3. Dat is een opvallende afwijking van de situatie die zich zo'n twintig jaar geleden voerde, althans als het gaat om de teksten waarmee schoolbloemlezingen toen gevuld waren. Bij Knuvelde, Lodewick en hun tijdgenoten domineerde juist de oudere letterkunde en de poëzie. In 1981 vatte De Moor die situatie samen onder de titel 'De overwaardering van oud en poëtisch'. Zie *Levende Talen*, september 1981.