

Bea Ros (2004), artikel uit *Didaktief*

Vraag nooit : 'Waar gaat dit boek over ?'

De Engelse jeugdboekenschrijver en criticus Aidan Chambers is resoluut als het om het belang van lezen gaat. Dat is voor hem fundamenteel. Volgens hem is zelfs de kwaliteit van een school rechtstreeks af te leiden aan de tijd die een school inruimt voor lezen én voor gesprekken over boeken. Want veel lezen en een diepgaand gesprek over gelezen boeken is de beste manier om van leerlingen enthousiaste lezers te maken. In een interview legt Chambers uit hoe zo'n booktalk-sessie, geschikt van kleuterschool tot en met universiteit, eruit ziet.

"Onderwijs", doceert Aidan Chambers tegenover een klas van recensenten, "is indoctrinatie". Om er, met een verwijzing naar *The Golden Notebook* van Doris Lessing aan toe te voegen: "but it's the best we can do".

Dertien heksen

Hij begint zijn 'les' met een aanstekelijke anekdote over zijn eigen schoolervaringen. Zijn leraar op de middelbare school las eens de eerste pagina van *Macbeth* voor en stelde vervolgens de hamvraag: "Wat is jullie opgevallen?". Chambers: "Dat noem ik het guess-what's-in-my-head-spelletje. Iedereen dacht verwoed na en een slimme leerling probeerde: "Er zijn drie heksen, meneer". Waarop de leraar antwoordde "Ja, maar dat is duidelijk." Alles wat we zeiden, was fout. Tot de leraar het geheim verklapte: "Is het niemand van jullie opgevallen dat er 13 regels zijn?" We waren zo perplex dat we er niet aan dachten hem te vragen hoe je die 13 regels kon horen als het stuk op toneel werd opgevoerd.'

Moraal van Chambers' verhaal: "Tussen boek en lezer stond altijd de leraar. En het ging altijd om het correcte antwoord, namelijk het antwoord dat de leraar wilde horen."

Chambers, bekend als schrijver van en over jeugdboeken (onder andere "Tirannen", "Je moet dansen op mijn graf" en "De tolbrug"), heeft jarenlang lesgegeven op middelbare scholen, en daarna cursussen jeugdliteratuur gegeven voor docenten. Uit die tijd dateert zijn leesclub: een groep docenten die samen (jeugd)boeken lezen en bespreken en leservaringen uitwisselen. Een groep die zich steeds meer bezighield met de vraag naar goed literatuuronderwijs. Chambers: "De tijd van een vaste canon, die je maar hoeft over te dragen, is voorbij. Het gaat er nu niet om wat leerlingen lezen, maar hoe ze lezen."

Als uitgangspunt voor zijn lessen in lezen neemt Chambers het 'gewone' boekengesprek dat lezers spontaan hebben. Gesprekken waarin mensen hun enthousiasme (of afkeer) van een boek delen, samen moeilijke passages bespreken ("snapte jij waarom...?", "wat vond jij van het einde"?) en tenslotte samen proberen patronen te ontdekken. Aan het einde van zo'n gesprek weet je meestal meer dan ervoor. Of, zoals een achtjarige leerling aan Chambers zei: "Je weet pas wat je van een boek vindt als je erover hebt gepraat."

Zo'n 'gewoon' boekengesprek verplaatsen naar de klas stelt hoge eisen aan de leraar. Hij of zij krijgt een voorzittersrol en moet zich, zeker in het begin, op de achtergrond houden. Chambers' benadering ("en noem het asjeblijft géén methode!") kent twee basisprincipes.

Eén: laat leerlingen gerust voor de hand liggende dingen vertellen. Vandaaruit kom je vanzelf op nieuwe ideeën en inzichten. En twee: alles is honourably reportable: alles is de moeite van het vertellen waard, of, zoals de vertaalster het noemt: alles kan en mag gezegd worden. Zo

bewerkstellig je dat leerlingen echt durven zeggen wat ze van een boek vinden en niet alleen proberen te raden wat de leraar denkt. Chambers: "Als ik destijds tegen mijn leraar had gezegd this is the most bloody boring thing I ever read in my life, zou hij mij uit de les gestuurd hebben. In mijn lessen mag een leerling dat wel zeggen. "Zelfs op de vraag 'wie heeft dit boek gelezen?' moet een leerling eerlijk - en zonder gevaar voor straf - 'ik niet' kunnen antwoorden." Chambers vindt dat juist interessant. "Dan krijg je een groep van lezers die niet allemaal dezelfde basis hebben. Zo'n leerling geef ik een speciale opdracht: alles wat over dit boek gezegd wordt wat je niet begrijpt, moet je ons vertellen. Dan leggen we het je uit. Het effect is dat de kinderen die het wel gelezen hebben, heel nauwkeurig moeten formuleren wat ze precies bedoelen."

De typische leraarsvraag "Waar gaat dit boek eigenlijk over?" moet vermeden worden. Chambers: "We ontdekten dat dat de meest afschuwelijke vraag is. Het is de eerste vraag die een leraar stelt, nadat een boek gelezen is en die slaat alles dood." Nog zo'n killier is 'waarom?'

Die vraag is veel te weids en agressief (alsof je overhoord wordt). Als alternatief voor die waaromvraag geeft Chambers 'vertel eens'. In het recensentenklasje deelt Chambers het prentenboek *Where the wild things are* (Max en de Maximons) van Maurice Sendak uit en leest het voor, in prachtig Engels. Vervolgens slaan wij, als geoefende lezers, de eerste fases van het gesprek over en inventariseert Chambers welke patronen wij in het boek ontdekken: de illustraties die steeds groter worden, de herhaling van bepaalde tekstpassages, de beweging van links naar rechts. Hij noteert alles op een flapover. "Niet alleen geef je daarmee aan dat je belangrijk vindt wat leerlingen zeggen. Het helpt jezelf ook de dingen te onthouden." De leraar moet exact opschrijven wat leerlingen zeggen en niet parafaseren ofwel interpreteren. Dat kan heel moeilijk zijn, weet Chambers. "Jij kent het boek door en door en je wilt dolgraag dat zij ontdekken wat jij al weet." In de groep houdt een man een pagina omhoog, terwijl een ander nog aan het praten is. Chambers ziet het vanuit zijn ooghoek en zijn blik licht op. Hij wil wat zeggen, maar houdt zich in. Vertelt later: "Hij hield precies de goede plaat op en ik dacht 'ah gelukkig, daar komt het antwoord al'. Toen bleek de man iets heel anders over die pagina te willen zeggen. Als ik had gezegd 'uitstekend, jij hebt het goed gezien', had ik zijn opmerking afgebroken en het gesprek weer geleid in mijn eigen richting. Dat is iets wat leraren moeten leren: niet zij, maar de leerlingen bepalen de agenda."

Bang dat het boekengesprek zo heel vrijblijvend of oppervlakkig blijft, hoeven leraren niet te zijn. Mits ze maar weten dóór te vragen. Chambers vraagt ons voortdurend "hoe weet je dat" of "ja maar, hoe zit het dan hiermee" of "hoe kun je dat combineren met". Zijn vragen dwingen niet alleen tot nauwkeurig formuleren, ze bewerkstelligen ook een opwindende zoektocht naar de diepere betekenislagen van een boek. Close reading op kindvriendelijke manier. Waarde ervan is dat de leerlingen de mogelijke betekenis van een boek zelf ontdekken in plaats van dat de leraar deze doceert. En dat het hen iets leert over hoe je kunt lezen. Leerlingen zullen de patronen van het ene boek in een volgend kunnen herkennen.

"Natuurlijk," zegt Chambers, "draait het bij lezen om die literaire patronen. Maar dat is het geheim van de leraar. Want je kunt niet direct met het moeilijkste beginnen, dat werkt niet. Op een gegeven moment weten leerlingen ook waar het om draait en dan kun je de eerste fase van 'wat vond je leuk en wat niet' overslaan." Chambers lachend: "Ik heb meegemaakt dat een vijfjarige op de vraag 'vond je het een leuk boek' antwoordde met "yes miss, but what puzzles me..."

Aan het einde van een gesprek kan de leraar altijd nog vertellen wat hem in het boek opgevallen is. "Op dat moment zullen ze dat accepteren. Jij hebt naar hen geluisterd, dus nu zijn ze ook geïnteresseerd in wat jij van het boek vindt. Dat vragen ze je vaak trouwens al uit zichzelf."

Vertel eens

In Vertel eens geeft Chambers veel tips en aanwijzingen hoe zo'n boekengesprek gevoerd kan worden. Hoe lang (voor negenjarigen bijvoorbeeld drie kwartier) en hoe vaak (negen tot tien keer per schooljaar) je het houdt. Hij benadrukt dat booktalk bestemd is voor 'sterke' boeken, boeken waar veel over te zeggen en aan te ontdekken valt. Dat hoeft niet per se een boek te zijn dat de leraar heel mooi vindt. "Neem 'Lievaling, boterbloem' van Margriet Heymans. Dat is een boek waar volwassenen moeilijk mee uit de voeten kunnen. Ze zeggen dan al gauw dat kinderen het niet zullen begrijpen. Probeer het gewoon. Ik heb geleerd dat kinderen veel meer aankunnen dan wij denken. Als ze het patroon in een boek maar ontdekken. En dat lukt als je er samen over praat."

Chambers' enthousiasme is aanstekelijk, maar menig docent zal uitroepen dat het toch echt allemaal te veel tijd kost. Kwestie van prioriteiten, vindt Chambers. En lezen verdient bij hem de eerste prioriteit. Het is voor hem meer dan passtime-stuff. "Leesplezier is niet het doel, en zeker niet de reden waarom lezen in het curriculum zit. Lezen is fundamenteel voor het leven in onze cultuur. Hoe goed je met teksten kunt omgaan, bepaalt hoe goed je mee kunt in het sociaal-politieke systeem of in een baan. En je vermogen als lezer hangt af van je vermogen om te praten over wat je gelezen hebt. Want dan ontdek je of je het begrepen hebt, wat je geleerd en ontdekt hebt, wat je gevoelens zijn." Chambers nodigt elke leraar uit het eens te proberen. "Dan ontdekken leraren hoeveel er gebeurt en wat het oplevert en hoeveel leerlingen praten. Leraren zullen merken dat leerlingen veel enthousiaster zijn en veel meer willen lezen, dat ze veel nauwkeuriger zijn dan je ooit dacht en hoe goed ze in staat zijn na te denken." Lachend: "Als zoiets voor je ogen gebeurt, dan moet je dat wel overtuigen."

Lezen door praten

Gezien de indruk die de twee boeken ("Vertel eens" en "De leesomgeving") op ons nagelaten hebben en hun belang en bruikbaarheid voor het klasgebeuren, leek het ons beter om dit aan de hand van letterlijke fragmenten duidelijk te maken. Zo krijgt u meteen een helder beeld van de stijl waarin de boeken geschreven zijn en van de achterliggende ideeën en de aanpak. Het is een eerder beschouwende samenvatting geworden omdat de praktische uitwerkingen te uitvoerig zijn en u die beter in "De leesomgeving" zelf kan nakijken.

Magie van woorden

Over het belang van lezen is iedereen het eens. Lezen is een wezenlijke activiteit die bijdraagt aan de ontwikkeling van taal, kennis en fantasie. Maar hoe leer je lezen, hoe wordt je een lezer?

"Hoe leer je dat de tekens op papier niet alleen verwijzen naar woorden in een woordenboek, maar ook een soort toverkracht bezitten? Als je eenmaal weet hoe het werkt, kun je in die tekens mensen ontdekken die praten, dingen die gebeuren en ideeën waarvan je nog nooit gehoord had. De tekens kunnen je amuseren, bang maken, bedroefd of gelukkig, ze kunnen kracht geven en energie. Geen wonder dat niet-lezers niet snappen wat lezers uit gedrukte

teksten halen en hoe ze dat doen. Geen wonder dat ze denken dat lezen - vooral het lezen van literatuur - een mysterie is.

De oplossing kan alleen komen van hen die weten hoe de magie werkt. Zij moeten het laten zien aan hen die het niet weten. De moeilijkheid is echter dat het gedrukte woord pas in het hoofd van de lezer tot leven komt. We kunnen het er niet uithalen en laten zien. We kunnen alleen maar proberen zo voor te lezen dat luisteraars een idee krijgen van het drama achter de woorden".

Dit is nu echter precies waar het schoentje wringt. In ons onderwijs wordt er gigantisch veel tijd, geld en energie gestoken in dat ene aspect van lezen nl. weten hoe het werkt, met andere woorden: het technisch lezen. Voor de magie van woorden hebben we jammer genoeg weinig oog en vooral zo gezegd, geen tijd.

"Zonder voorlezen kunnen kinderen niet uitgroeien tot echte lezers. Het is een misvatting te denken dat voorlezen alleen maar nodig is in de eerste fasen van het leesonderwijs. Het leesproces is zo ingewikkeld en omvat zoveel meer dan het technisch leren lezen dat voorlezen in alle jaren van het onderwijs noodzakelijk is. Als het goed is, krijg ieder kind dagelijks een stuk literatuur voorgelezen. Een docent die dat niet voor elkaar krijgt, schiet in feite te kort. Ze hoeft het niet zelf te doen, ze moet er alleen voor zorgen dat het gedaan wordt". De auteur stelt ook nog: "Minstens even belangrijk is dat je al luisterend teksten kunt veroveren die anders misschien onbereikbaar blijven. Als luisteraars zijn we gelijk aan elkaar dan we als lezers ooit kunnen zijn. Door het voorlezen van 'moeilijke' teksten die een lezer nog niet of misschien wel nooit zal kunnen lezen, brengt een leraar die teksten binnen het bereik van zijn of haar leerlingen. Een ander duidelijk en opmerkelijk effect van voorlezen is het gevoel van samenhang dat tijdens en door het voorlezen kan ontstaan. Samen lezen geeft een gevoel van verbondenheid; want niets verenigt meer dan een paar gemeenschappelijke denkbeeldige ervaringen. Ook fysiek is er de sensatie van verbondenheid, want voorlezen is een uiterst intieme, huiselijke aangelegenheid".

Niet alleen de hierboven door Aidan Chambers aangehaalde argumenten om te blijven voorlezen in de lagere school zijn belangrijk, voorlezen biedt ook een praktisch voordeel. Wanneer je met je kinderen een boekensessie zoals in "Vertel eens" wil houden, dan moeten alle kinderen hetzelfde boek gelezen hebben. Vaak is dat om financiële redenen niet haalbaar. Meestal kan je onmogelijk twintig exemplaren van een boek bijeen krijgen en wanneer je toch drie à vier dezelfde boeken vindt, duurt het ontzettend lang voor die de klas rond zijn gegaan en door iedereen gelezen werden. Daarom ook biedt het voorlezen zo'n voordeel.

De leesomgeving

Praten over een boek is minder voor de hand liggend dan je zou denken en aan de andere kant is het juist heel evident: "Kinderen zullen pas goed over hun leeservaringen kunnen praten als duidelijk is, zowel voor de kinderen als voor de volwassenen, dat 'alles kan en mag worden verteld'. Wat betekent dat? Omdat kinderen uit ervaring weten dat hun opmerkingen dikwijls als 'verkeerd', 'onbelangrijk', 'dwaas', 'onzinnig', 'kinderachtig' (en erger) terzijde worden geschoven, houden ze hun gedachten maar voor zich. En als de waardering voor 'hun mening' ontbreekt, krijgen ze een hekel aan lezen op school en beginnen ze te raden 'wat de leraar denkt'.

Ze geven liever het antwoord dat de leraar volgens hen wil horen. Zo degradeert het lezen van literatuur tot een oefening in tekstbegrip met 'voorgeprogrammeerde antwoorden, waarbij de

leraar de enige is wiens antwoorden tellen..." We lezen ook nog: "Alle anderen doen of ze het boek net zo gelezen en begrepen hebben als de leraar, want dat levert een goed punt of een pluimpje op. Het gevolg van die situatie is dat leerlingen hun eigen beleving van de tekst gaan wantrouwen en, naarmate ze handiger worden in het zeggen van dingen die ze nooit gedacht of gevoeld hebben, steeds meer verstrikt raken in leugen en bedrog. Wezenlijk voor de aanpak van 'Vertel eens' is dat we echt willen horen hoe iemand leest - wat hij leuk of niet leuk vindt, denkt, voelt, zich herinnert of wil vertellen".

"Tijdens een van de eerste boekgesprekken met een groep oudere kinderen hoorde ik een leerling wanhopig vragen: 'Maar wat wil je dan dat ik zeg?' Het is de radeloosheid van iemand die geleerd heeft dat leerlingen de mening van hun docenten moeten herhalen, omdat dat het enige is wat zij willen horen. Ongeacht hun leeftijd proberen leerlingen hun leraren zoveel mogelijk te behagen. Ze nemen aan dat de leraar alles 'beter weet', dat alleen de leraar de juiste antwoorden heeft. Voor teksten geldt nu juist dat alleen de lezers weten wat een tekst hun te zeggen heeft, wat ze mooi, lelijk, moeilijk of onbegrijpelijk vinden. Dat zit namelijk in het hoofd van de lezer en wordt pas zichtbaar als de lezer het onthult. Alleen de lezer 'kent de antwoorden'. Om die reden begint 'Vertel eens' met het delen van wat iedereen 'weet', zodat we 'kennis' kunnen opbouwen uit ieders inzicht".

Chambers vertelt verder: "Door het voor de hand liggende te delen komen we op ideeën die niemand voor die tijd had. Omdat ik dit vaak heb zien gebeuren en het ook dikwijls van anderen heb gehoord, beschouw ik dit als een van de opwindendste aspecten van het praten over boeken. Een leraar moet lezers dus aanmoedigen juist bij het voor de hand liggende te beginnen: zeggen wat ze van de tekst denken te begrijpen teneinde te ontdekken wat ze nog niet wisten. En dat leidt weer tot inzichten die voor die tijd niet beschikbaar waren".

In het algemeen is het makkelijker kinderen in het praten te ontmoedigen dan ze aan het praten te krijgen. Een van de meest ontmoedigende woorden is 'waarom'? Al in een vroeg stadium van 'Vertel eens' leerden we dit vragende voornaamwoord uit ons woordenboek te schrappen. Als een kind zei: 'Ik vond het een mooi boek' en de lerares antwoordde met: 'O ja, waarom?' reageerde het dikwijls met tekenen van verlies van enthousiasme: een zucht, een pijnlijke blik, een schouderophalen of het fronsen van wenkbrauwen. Wat is er mis met 'waarom'? Het meest voor de hand liggende antwoord is dat 'waarom' vaak agressief en bedreigend klinkt alsof je je moet verdedigen en overhoord wordt".

Misschien klinkt dit bovenstaande stuk voor heel wat leerkrachten ontmoedigend en zijn er al een heleboel die dreigen af te haken, nog voor ze er eventueel aan beginnen. Geen nood want 'Vertel eens' biedt een heel compleet 'raamwerk': een lijst met zeer uiteenlopende vragen. De lijst is uitsluitend bedoeld voor de docent, dient enkel als geheugensteun en mag zeker niet slaafs worden afgewerkt. De vragen moeten steeds aangepast worden aan de lezers. Toch is dit raamwerk een handige steun voor wie met 'boekpraten' begint.

Ook leerkrachten die al jaren met een lectuur- of boekenronde of met begrijpend lezen-methodes in de klas werken, zullen zeker een nieuwe en diepgaande stimulans vinden in de aanpak van 'Vertel eens'. De uitdagende stellingen in 'De leesomgeving' en de suggesties voor 'praten over boeken' in het daarbij horende 'Vertel eens' bieden iedereen die zich met het lezen van kinderen bezighoudt stof tot nadenken over de waarde van lezen en literatuur. Ze vormen het filosofisch en praktisch fundament van de leerbevordering."

Niet alleen wordt het praten over boeken aangepakt, maar je krijgt ook allerlei stimulerende activiteiten die je met en rond boeken kan organiseren en tenslotte praktische tips hoe je het lezen zelf in de klas een plaats kan geven:

- Iedere leerling moet de gelegenheid krijgen in zijn eigen tempo het materiaal te lezen dat hij aan kan. Sommige vormen van lezen vereisen veelvuldig oefenen.
- Een leraar kan moeilijk inschatten welk boek de intellectuele en emotionele leesbehoeften van de individuele leerling zal bevredigen. Daarom moeten kinderen veel boeken uitproberen.
- Het voor jezelf lezen kan niet overgelaten worden aan de vrije tijd van de leerlingen. Veel kinderen komen namelijk uit gezinnen waar lezen helemaal niet vanzelfsprekend is. De televisie mag dan vele voordelen hebben, zij heeft zeker geen positieve bijdrage geleverd aan het leesgedrag van gezinnen waar toch al weinig gelezen werd.
- De leraar hoeft niet altijd betrokken te zijn bij de reacties op een boek. Een ongelukkige relatie met een leraar kan soms resulteren in een emotionele weerzin tegen lezen. In de grote groepen van tegenwoordig kan één leraar ook onmogelijk alle problemen traceren. En dat is helemaal moeilijk als een voorganger hem heeft opgezadeld met de erfenis van een volstrekt onbevredigende houding ten opzichte van lezen (...).
- Ieder kind moet leren kiezen. Als een leerling een boek mag accepteren dan wel afwijzen, zal hij sneller eisen gaan stellen aan zijn leesmateriaal dan wanneer de leraar hem probeert te vertellen wat goed is en wat niet.
- In een goed georganiseerd en goed gemeubileerd lokaal kunnen kinderen zich meestal langer concentreren dan wanneer hun leraar ongelukkigerwijze geen raad weet met lezen, of wanneer het klaslokaal op geen enkele manier daartoe uitnodigt.
- Een leeshoek is meestal een hoekje met vloerbekleding en een paar boekenkasten. Het is verstandig om die boekenkasten met hun rug naar de leeshoek en hun voorkant naar de klas te plaatsen. Dan kunnen de boeken gepakt of teruggebracht worden zonder de lezers in de boekenhoek te storen. Die boekenkasten vormen met hun achterkanten de muren van een kamertje in een kamer. Kussens, matrassen, een luie stoel en een tafel geven die leeshoek een prettig en uitnodigend karakter.
- Je kan niet verwachten dat kinderen die geen leeservaring hebben met zelfstandig of vrij lezen dat gaan doen, alleen omdat een nieuwe leraar een vaste leestijd invoert. Zoiets vereist voorbereiding en geleidelijke gewenning. In dergelijke omstandigheden kun je - na een korte uitleg over wat er gaat gebeuren en wat daar de bedoeling van is - beter een deel van de tijd voorlezen. Op die manier zijn alle leerlingen op hetzelfde gericht en komen ze in de stemming voor een verhaal. Voor de rest van de tijd kunnen de kinderen dan voor zichzelf lezen. Zeven- en achtjarigen kunnen gemiddeld zo'n vijftien minuten voor zichzelf lezen; negenjarigen kunnen al een periode van dertig minuten aan; een twaalfjarige zo'n veertig tot vijfenveertig minuten. Het betreft hier alleen de daadwerkelijke leestijd en niet de voorbereiding daarop door de leraar of de leerlingen. - De tijd om rustig te lezen is niet bedoeld voor het corrigeren van schriften, het hardop voorlezen van leerlingen of het opknappen van een paar karweitjes. Vanuit het principe dat kinderen bereid zijn te doen wat volwassenen belangrijk vinden, kan de leraar beter zelf ook lezen.
- Tijd om te lezen maakt alle andere leesactiviteiten zinvol. De kwaliteit van een school kan in feite beoordeeld worden op zijn ruimte voor voldoende leestijd en vastberadenheid die tijd tegen alle andere claims te beschermen.