



Foto: Anda van Riet

## TE WEINIG TIJD OM LITERAIR TE LEREN LEZEN

Bij zijn eerstejaars studenten Nederlands aan de Universiteit van Amsterdam constateerde Jef Bogman, docent Moderne Nederlandse Letterkunde, dat zij veel moeite hebben met het hanteren van literaire begrippen, terwijl dit toch een onderdeel is van de eindtermen in het voortgezet onderwijs. Bogman wijt dit niet aan de kwaliteit van de lessen Nederlands, maar aan de beschikbare tijd. ‘Zonder extra tijd is een eindterm als het kunnen hanteren van literaire begrippen een illusie.’

### JEF BOGMAN

Hoewel duidelijk in de door het ministerie van Onderwijs voor het havo-vwo opgestelde eindtermen geformuleerd is dat ‘De kandidaat (...) literaire begrippen [kan] hanteren in de interpretatie van literaire teksten’ (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 10), en elk jaar weer tal van leerlingen het eindexamen halen, is de kans toch klein dat veel leerlingen bij het verlaten van het middelbaar onderwijs ook daadwerkelijk over die vaardigheid beschikken. Waarschijnlijk is het aantal zelfs erg klein.

Om begrippen (zoals *metafoor* of *motief*) zodanig te kunnen hanteren dat ze als handvat fungeren bij het literaire lezen, moet je ze kennen en er gedurende aanzien-

lijke tijd mee gewerkt hebben. In Nederland is de docent vrij om te bepalen hoeveel tijd hij of zij aan omgang met begrippen besteedt en is er ook de gelegenheid om dat niet of nauwelijks te doen (de toetsing van dat onderdeel is niet centraal geregeld, maar wordt aan de betreffende school overgelaten (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 8)). Maar zelfs als elke docent alle beschikbare tijd zou gebruiken, biedt dat nog weinig garantie voor voldoende vaardigheid. Ik kom tot dat vermoeden door jarenlang contact met eerstejaars studenten Nederlands. Van studenten die voor deze studie gekozen hebben, mag je verwachten dat ze van lezen en literatuur houden en voor hen en de docent zou het ook handig zijn als ze aan het begin van hun studie met literaire begrippen

kunnen omgaan. Het eerste is wel het geval, het tweede nauwelijks of in het geheel niet. Wat het verschil tussen een *metafoor* en een *metonymie* is, weet vrijwel niemand, over *enjambementen* wordt systematisch heen gelezen en andere stijlfiguren bestaan voor hen niet. Bij proza zijn ze niet in staat verschillende vertelwijzen te onderscheiden en hebben ze de grootste moeite om in een tekst een of meerdere motieven te ontdekken. Toch is het merendeel niet ontevreden over het literatuuronderwijs dat ze gehad hebben.

### Leesgedrag

Nieuwsgierig naar hun literaire en didactische achtergrond legde ik vorig jaar een groep van 47 eerstejaars

enkele vragen voor. Van tevoren had ik hun al gevraagd of ze onderwijs in literaire begrippen hadden gehad, waarop iedereen bevestigend antwoordde.

- Op de vraag of ze goed literatuuronderwijs hadden gehad, antwoordde ruim twee derde positief. Als belangrijkste factor gold daarbij voor hen niet het soort onderwijs, maar het enthousiasme van de leraar of lerares. Cultuurgericht en leerlinggericht onderwijs plus mengvormen daarvan waren op de middelbare scholen waar zij vandaan kwamen min of meer gelijkelijk verdeeld.
- Op 5 na antwoordden deze 47 studenten dat ze, toen ze van het basisonderwijs kwamen, veel van lezen hielden. Gemiddeld lazen ze indertijd één à ander-

half boek per week. Qua voorkeur sprongen twee titels en de naam van een schrijfster eruit: *Harry Potter*, *Hoe overleef ik* en *Carry Slee*. Gevraagd naar hun voorkeur op het eind van het voortgezet onderwijs gaven ze een gevarieerder aantal, met boeken van schrijvers als Bakker, Brown, Campert, Dostojewski, French, Hermans, Mulisch, Saramago, Vestdijk en Wolkers. De enige titel die daarbij vaker genoemd werd (zevenmaal) was *Harry Potter*.

- Van de twee derde die vond dat ze goed literatuuronderwijs gehad hadden, waren 21 studenten tijdens de middelbare school meer gaan lezen dan ze in het basisonderwijs deden, maar slechts 9 gaven aan dat dat door de literatuurlessen kwam (volgens 4 had de literatuur zelf dat effect op hen, 3 gaven een combinatie van lessen en literatuur als reden, anderen noemden ouders, vrienden en gewoon eigen interesse).
- Ondanks het goede literatuuronderwijs was bij 4 studenten het leesgedrag hetzelfde gebleven en waren er 12 minder gaan lezen (voornamelijk doordat andere bezigheden hun tijd in beslag namen).
- Van de studenten die aangaven slecht literatuuronderwijs te hebben gehad (10), waren er 3 meer gaan lezen, 2 evenveel en 5 minder (maar volgens slechts 1 kwam dat door de lessen).
- 31 van hen schreven sinds de basisschool zelf verhalen en gedichten, 12 lazen op die jonge leeftijd gedichten. Hieruit zou de conclusie getrokken kunnen worden dat wat het leesgedrag betreft het literatuuronderwijs er niet zoveel toe doet: zowel meer als minder lezen worden er niet echt door beïnvloed. Waarschijnlijk is minstens zo belangrijk dat twee derde van deze groep op de basisschool begonnen is met het zelf schrijven van gedichten en verhalen. Stimulerend kan daarbij ook de literaire voorkeur op de basisschool geweest zijn. De genoemde werken hebben naast een hoog identificatiegehalte een vorm waarin gebruikgemaakt wordt van verschillende schrijfstijlen en reflectie op taal. Tevens lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat het niet kunnen omgaan met literaire begrippen niet aan de kwaliteit van het onderwijs ligt. Enkele studenten opperden dat er misschien meer tijd voor de behandeling van de begrippen had kunnen worden uitgetrokken.

### Tijd

Meer tijd, maar hoeveel? Tijd is een belangrijke factor bij leerprocessen. Anders gezegd: om iets te leren heb je tijd nodig. Je kunt iets als je de betreffende handeling niet meer bewust hoeft te verrichten of te sturen: autorijden, tennissen, een instrument bespelen, spre-

ken, schrijven, lezen. Wie kan lezen herkent een woord of taalvorm in tien- tot honderdduizendsten van seconden (Perfetti, 1999, p. 177), maar – zoals recent neurobiologisch onderzoek laat zien – voor het zover is moet er veel werk verricht worden. Om iets te kunnen moet de betreffende vaardigheid een plek in de hersenen krijgen en de enige manier om dat te bereiken is veel oefening (Dehaene, 2009, passim).<sup>1</sup>

Om gewoon te leren lezen heeft een kind gemiddeld vier jaar nodig, hoeveel dat voor het lezen met behulp van literaire begrippen is, is niet bekend. Om een indicatie van de benodigde hoeveelheid te krijgen, loont het om de leesontwikkeling van de eerdergenoemde eerstejaars Nederlands te volgen. Aan de Universiteit van Amsterdam krijgt zo'n groep eerstejaars 14 weken college in de omgang met literaire begrippen, 7 voor de begrippen ten aanzien van poëzie en 7 voor die met betrekking tot verhalende teksten. Qua uren zijn de colleges verdeeld in 2 uur hoorcollege en 2 uur werkcollege. Daarnaast worden de studenten geacht thuis een deel van de theoretische stof en enkele gedichten of een verhaal te bestuderen (wat neerkomt op zo'n 3 uur voorbereiding per week). Aan het eind van elke periode van 7 weken schrijven ze een werkstuk, waarin ze een gedetailleerde analyse en interpretatie van een literaire tekst geven.

Opmerkelijk is nu dat ze na 7 weken, zowel bij poëzieanalyse als bij verhaalanalyse, in staat zijn een goed werkstuk te schrijven, maar bij een spontane lezing van een gedicht of verhaal nauwelijks met de literaire begrippen werken en kunnen werken. Met het gereedschap bij de hand lukt het een analyse te maken, zonder niet. 'Zonder' lezen ze, zoals enkelen van hen zeiden, 'alleen op de inhoud'. Dat ze de vorm van de tekst niet in hun spontane lezing betrekken, is echter niet een kwestie van onachtzaamheid (iets dat ze eigenlijk wel zouden kunnen), maar heeft met iets fundamenteelers te maken. Ze betrekken de vorm niet in hun lezing omdat ze die niet zien. Bij de bespreking van gedichten en verhalen is regelmatig te horen 'ja, nu u het zegt, zie ik het, maar eerst niet' en het komt ook voor dat studenten eraan twijfelen of er wel staat wat de docent zegt te zien. Het merendeel van deze eerstejaars kan procedés als *metrum*, *enjambement* en *alliteratie* niet in hun lezing betrekken, omdat die er voor hen niet zijn. Wat ze niet zien heeft als procedé in hun hersenen geen plaats verworven. Zeven weken oefening is daar kennelijk te weinig voor.

Zeven weken van vier uur college is echter veel als we dat aantal vergelijken met de tijd die er in de tweede

## Na 7 weken onderwijs zijn studenten, zowel bij poëzieanalyse als bij verhaalanalyse, in staat een goed werkstuk te schrijven, maar bij een spontane lezing van een gedicht of verhaal kunnen ze nauwelijks met de literaire begrippen werken

fase van het vwo aan besteed wordt. Tegenover 56 uur in 14 weken aan de universiteit staan daar 26,6 uur in 4 jaar (zie kader 1). In de praktijk van het literatuuronderwijs zullen er ongetwijfeld verschillen zijn, maar globaal genomen betekent dat, dat er in het vwo minder dan de helft aan het leren omgaan met literaire begrippen besteed wordt dan in het universitaire onderwijs. Voldoende kan dat nooit zijn.

Vergeleken met de tijd die in het basisonderwijs nodig is om gewoon te leren lezen is dat zelfs erg weinig. Verspreid over vier jaar is dat zo'n zeshonderd uur (zie kader 2). Zeshonderd uur die echter als voorbereiding op het literaire lezen op zich al niet toereikend zijn. Aan het eind van die periode van vier jaar kan een kind lezen, maar zoals onderzoek heeft uitgewezen is het lezen van fictionele teksten daarbij voor veel kinderen een probleem (Bonset & Hooigeveen, 2009, p. 116). In de jaren die daarop volgen, treedt bij veel leerlingen een zogeheten 'leesluwte' op, of in termen

van anderen zelfs een 'leescrisis' (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2008, p. 19-20), die met zich meebrengt dat men in onderwijskringen van een 'gebrekkige lees-socialisatie' spreekt die tot gevolg heeft dat 'ongeveer de helft in het begin van 4-havo/vwo grote moeite heeft met het begrijpen van literaire teksten voor volwassenen' (p. 20).

### Basisonderwijs

Hoe het komt dat zo veel leerlingen in het basisonderwijs moeite hebben met fictionele teksten, is niet onderzocht (Bonset & Hooigeveen, 2009, p. 116). Het kan zijn dat er te weinig aandacht aan besteed wordt, maar een mogelijkheid is ook dat het inherent is aan de manier waarop het taalonderwijs in de basisschool is ingericht. Fictie is in belangrijke mate een kwestie van vorm. Door zinswendingen, bijzondere namen, overdrijvingen, verschuivingen in realisme kun je als lezer merken dat een tekst verzonnen is. Je moet op een of andere manier in

#### LITERATUURONDERWIJS OP HET VWO

Gemiddeld is er in het vwo 3 uur per week voor het vak Nederlands, verdeeld over 6 domeinen: leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden, literatuur en oriëntatie op studie en beroep (Nicolaas & Vanhooren, 2008, p. 9) – hetgeen voor literatuur neerkomt op zo'n halfuur per week. Een halfuur dat op zich nog verdeeld moet worden over 3 subdomeinen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Dat is per subdomein zo'n 10 minuten per week.

Kader 1

#### LEREN LEZEN

Op de basisschool is een kind gemiddeld zeshonderd uur bezig met het leren lezen (verspreid over vier jaar). Gemiddeld is een kind daar in groep drie 6,5 uur per week mee bezig, in groep vier en vijf 3 uur en in groep zes 2,5 uur – de leeftijd van zes tot tien jaar (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007, p. 47; Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot & Hemker, 2007, p. 43).

Kader 2

de gaten hebben dat de auteur de werkelijkheid mooier of anders verwoordt dan je in gewoon taalgebruik zou doen. Voor wie dat niet ziet, hebben de leeslessen daartoe geen ingang gegeven. Zoals bekend zijn de vier jaar leesonderwijs verdeeld over twee onderwijsvormen, eerst die van het technisch lezen en daarna die van het begrijpend lezen, waarbij vanaf groep 4 beide vormen naast elkaar gegeven worden. Bij de tweede vorm, die van het begrijpend lezen, gebeurt iets dat het literaire lezen daarna in de weg kan staan: het literaire aspect van teksten (klank, vorm) speelt nauwelijks een rol en wordt zelfs naar de achtergrond verdrongen. In het proces van leren lezen is de jonge lezer erbij gebaat dat het klank- en vormbewustzijn steeds meer uit het gehoor en zicht verdwijnt. Het leerproces is voltooid als de hersenen taal meteen herkennen en betekenis produceren zonder dat er speciaal naar klank en vorm hoeft gekeken te worden – als lezen vanzelfsprekend wordt. Zoals iemand trompet kan spelen als hij er zich niet meer van bewust is welke ventielen hij indrukt. Bij het begrijpend lezen wordt wel gebruikgemaakt van verhalen, maar het gaat daarbij altijd om de inhoud van de tekst (wat is de hoofdgedachte, wat feit en wat mening?) en nooit om het verhaal als vertelling.<sup>2</sup>

Dat maakt het probleem van het literair leren lezen tweeledig: enerzijds is de leerling op de basisschool gebaat bij weinig vormbewustzijn, anderzijds is er in de periode daarna te weinig tijd om dat bewustzijn wel te ontwikkelen.

### Illusie, of...

De laatste jaren is er veel over het literatuuronderwijs geschreven. Het merendeel daarvan gaat over de maatschappelijke omstandigheden waarin er gelezen wordt en over de mogelijkheden van didactische werkvormen in het middelbaar onderwijs (voor een overzicht zie Schram, 2006 en Nicolaas & Vanhooren, 2008). Het is echter de vraag of daar de kern van het probleem ligt. Tegen zo weinig tijd kunnen betere maatschappelijke condities of welk didactisch programma dan ook niet op. Zonder extra tijd is een eindterm als het kunnen hanteren van literaire begrippen een illusie. Meer tijd vragen lijkt dan voor de hand te liggen, maar is binnen het huidige taal- en literatuuronderwijs niet realistisch. Waar moet die vandaan komen? Bovendien zal het daarbij altijd gaan om uren waarin een inhaalslag gemaakt moet worden. Leerlingen moeten in die tijd leren wat hun enkele jaren eerder niet geleerd is: taalgevoel dat verder gaat dan het kunnen herkennen van inhoud. Waarschijnlijk ligt de oplossing niet in het middelbaar

onderwijs maar in de basisschool, waar naast de nadruk op begrijpend lezen meer aandacht besteed zou kunnen worden aan speelsheid in taal en aan zelf schrijven. Wie als kind een instrument leert bespelen, ontwikkelt niet alleen techniek, maar ook klankgevoel. Het een gaat zelfs moeilijk zonder het ander. Waarom zou dat bij leren lezen niet kunnen samengaan? ■

### NOTEN

- Hoezeer lezen en hersenontwikkeling samenhangen komt ook naar voren in het onderzoek dat gedaan wordt naar de verschillen in ontwikkeling tussen jongens en meisjes. In Cito-peilingen wordt duidelijk geconstateerd dat meisjes in het basisonderwijs op het punt van lezen beter presteren dan jongens (Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot & Hemker, 2007, p. 102; Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010; Coenen, Meng & Van der Velden, 2011). Zoals hersenonderzoek laat zien, zijn de hersenen van meisjes in de puberteit beter toegerust om te lezen dan die van jongens (Brenzendine, 2007).
- Zie bijvoorbeeld *Goed gelezen 6: Begrijpend en studerend lezen* (Malmberg). *Goed gelezen* is volgens Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker (2007, p. 44) een van de meest gebruikte methoden. In dezelfde studie wordt geconstateerd dat tussen de verschillende methoden voor begrijpend lezen (er zijn er zeven onderzocht) geen sprake is 'van een verschil van betekenis' (p. 144). De nadruk op de inhoud sluit aan bij de manier waarop er in het Cito-onderzoek over begrijpend lezen gedacht wordt: het accent ligt daar op 'betekenis' en 'bedoeling' van de tekst (p. 19).

### LITERATUUR

- Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Brenzendine, L. (2007). *De vrouwelijke hersenen: Waarom vrouwen anders zijn dan mannen*. Amsterdam: Sirene.
- Coenen, J., Meng, C. & Velden, R. van der. (2011). *Schoolsucces van jongens en meisjes in het HAVO en VWO: Waarom meisjes het beter doen*. Maastricht: ROA.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. New York: Penguin Books.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen – Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Nicolaas, M. & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. M. Brown & P. Hagoort (Red.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). Oxford: Oxford University Press.
- Schram, D. (2006). De empirische blik. In E. Coussens (Red.), *De cultuur van het lezen* (pp. 76–81). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(2), 19–30.

### agenda

- 26 september 2012**, Europese Dag van de Talen, <[www.europeesplatform.nl](http://www.europeesplatform.nl)>
- 26 – 28 september 2012**, Lustrum English for Kids Foundation, <[www.efkf.org](http://www.efkf.org)>
- 29 september 2012**, II Jornada de Estudios, <[www.levendetalen.nl](http://www.levendetalen.nl)>
- 9 november 2012**, Lezingencyclus 'Franstalige literatuur van nu', Leiden, <[www.romanisten.nl](http://www.romanisten.nl)>
- 16 november 2012**, Werkconferentie Lerarenopleiders mvt, Utrecht, <[expertisecentrummvt@iclun.leidenuniv.nl](mailto:expertisecentrummvt@iclun.leidenuniv.nl)>
- 16 – 17 november 2012**, Conferentie Het Schoolvak Nederlands, Brugge, <[www.hetschoolvaknederlands.org](http://www.hetschoolvaknederlands.org)>
- 29 november 2012**, Dag van het Literatuuronderwijs, Rotterdam, <[www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl](http://www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl)>
- 8 – 9 maart 2013**, 12e Nationaal Congres Duits, Lunteren
- 15 maart 2013**, Nationaal Congres Engels, Ede, <[www.nationaalcongresengels.nl](http://www.nationaalcongresengels.nl)>
- 22 – 23 maart 2013**, Congres Frans, Noordwijkerhout, <[www.congresfrans.nl](http://www.congresfrans.nl)>

### binnenkort

#### Dag van het Literatuuronderwijs

De Dag van het Literatuuronderwijs is een tweejaarlijks symposium voor allen die zich bezighouden met literatuureducatie, vooral voor docenten Nederlands, docenten moderne vreemde talen en professioneel geïnteresseerden. Het doel is gerichte (praktische) informatie aan te reiken en bezoekers in staat te stellen gedachten en ervaringen uit te wisselen met vakgenoten.

In het programma komen actuele onderwerpen die in het (literatuur)onderwijs spelen aan de orde. Er gebeurt veel; in de onderwijspraktijk, binnen het boekenvak en op technologisch vlak volgen de ontwikkelingen elkaar zo snel op dat het bijna niet meer is bij te benen. Wat zijn de meest effectieve media en onderwijsmethodieken en hoe kunnen docenten deze inzetten om leerlingen op het mooie pad van literatuur te brengen of te houden? Onder het motto 'Weg van Literatuur' nemen onder anderen de volgende bekende auteurs u mee op hun weg van literatuur: Peter Buwalda, Murat Isik, Herman Koch, Ivo Victoria, Sidney Vollmer, Robert Vuijsje. Vanuit de wetenschappelijke hoek zullen onder anderen Hilde Hacquebord, Dick Schram en Theo Witte de bezoekers informeren over de uitkomsten van recent onderzoek.

De Dag van het Literatuuronderwijs vindt plaats op 29 november 2012 in de Doelen te Rotterdam. Het programma duurt van 10.00 uur tot 16.45 uur. Het symposium kost € 169. Deze prijs is inclusief koffie en thee, een uitgebreide lunch en het *Handboek Literatuuronderwijs 2012–2013*.

Voor meer informatie en aanmelding, zie <[www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl](http://www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl)>.

### Het Schoolvak Nederlands

De HSN-conferenties zijn het resultaat van nauwe samenwerking van alle Nederlandse en Vlaamse verenigingen van leraren/docenten en didactici Nederlands. Bovendien kunnen ze rekenen op de volle steun van de Nederlandse Taalunie en de Stichting Lezen Nederland. De conferenties zijn uitgegroeid tot een forum voor al degenen die zich bij de ontwikkelingen in het onderwijs Nederlands betrokken voelen.

HSN 26 beoogt alle leeromgevingen aan bod te laten komen waarin Nederlands geleerd wordt: van basisschool via voortgezet onderwijs tot hogeschool en lerarenopleiding. Naar verwachting staan er weer een tachtig workshops, lezingen en andere activiteiten op het programma.

De conferentie vindt dit jaar plaats op 16 en 17 november in Brugge. Voor meer informatie en aanmelding, zie <[www.hetschoolvaknederlands.org](http://www.hetschoolvaknederlands.org)>.

