

**Wam de Moor
&
Joost Thissen**

WIE LEEST, LEEST ZICHZELF
Reflectiviteit in het
literatuuronderwijs

**literatuur-
onderwijs**

Literatuuronderwijs waarin het accent ligt op de individuele leeservaring en de verwoording van die ervaring vraagt een didactiek, waarin ruimte is voor subjectiviteit en creativiteit.

Dat subjectiviteit en creativiteit niet haaks hoeven te staan op evaluatie en beoordeling lichten W. de Moor, universitair hoofddocent literatuurdidactiek aan de faculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Nijmegen, en J. Thissen, als universitair docent verbonden aan dezelfde afdeling, toe in onderstaand artikel. Zij baseren hun ideeën met betrekking tot het reflectief literatuuronderwijs op de grondgedachte van de Angelsaksische kunstdidactiek (R.T. Witkin) en op de tekstervaringsmethoden (onder meer van J. Bleich). Voor het vastleggen van de individuele expressies kiezen zij voor het leesdossier.

Inleiding

‘Voor het waarderen van literatuur’, zegt Gerrit Krol, ‘heb je een tweeledig talent nodig. Talent om jezelf te leren kennen en talent voor taal.’

Wij denken dat Gerrit Krol de spijker op de kop slaat. In deze bijdrage willen we nagaan hoe door middel van reflectiviteitsonderwijs dit tweeledig talent tot ontwikkeling kan worden gebracht. Achtereenvolgens stellen wij aan de orde 1] het begrip ‘reflectiviteit’ in de praktijk van het literatuuronderwijs, 2] een basisprincipe voor reflectie in kunstonderwijs, 3] het leesdossier als broeikas voor reflectie en 4] hoe te beginnen met reflectiviteit in het literatuuronderwijs.

**Literatuuronderwijs
en reflectiviteit in de praktijk**

Twee elementen die ons terstond aangaan in de definitie van het begrip reflectiviteit zoals door Damsma (1985) gegeven, houden in:

- 1] dat mensen nadenken over hun taalgebruik voor, tijdens en na taaluitingen;
- 2] dat voor onderwijs, waarin deze reflectiviteit wordt nagestreefd, groepswork wezenlijk is.

In Damsma (1985) komt een docent aan het woord die vertrouwd blijkt te zijn met reflectiviteit in het onderwijs. Deze docent, Wim van Willegen, past drie principes toe: inhoudelijk werkt hij *thematisch*, naar de werkvorm kiest hij voor *groepswork* en om de reflectiviteit te

bevorderen maakt hij gebruik van *leerlingen-verslagen*. De thema's zijn inhoudelijk (vriendschap) respectievelijk ambachtelijk (poëzie). Het spreekt haast vanzelf dat met een inhoudelijk thema is begonnen. Gedurende acht weken werd gewerkt aan het eerste thema. Achtereenvolgens kwamen aan de orde:

- de eigen ervaring van vriendschap
- de interpretatie van het verhaal 'Het paard' van Maarten 't Hart
- boekpromotie aan de hand van de inhoudsbeschrijving van zo'n twintig jeugdboeken
- bibliotheekbezoek
- het schrijven van een recensie over een der jeugdboeken
- het maken van illustraties bij de voor leerlingen boeiendste passages
- het presenteren van het geleverde werk, bijvoorbeeld door een sketch
- het bijhouden van een persoonlijk logboek.

Dit alles in groepsverband, waardoor de leerlingen tot samenwerking gedwongen werden en de problemen die daarmee samenhangen leerden kennen. Van Willegen daarover: 'Met de uitstekende en dikwijls originele verwerking van de opdrachten bewezen de leerlingen dat ze uitmuntend in staat zijn tot reflectie op allerlei terreinen en niveaus. De leerlingen lazen het boek, vervolgens dachten ze na over de vraag wat ze ervan vonden (recensie), wat ze zich bij sommige gedeelten voorstelden (tekst en illustratie) en welk gedeelte het meest geschikt was om op de planken weer te geven (presentatie)' (Damsma, p. 36).

Voor het tweede thema had de docent zeven weken. Hier bracht hij zijn leerlingen tot drie soorten activiteiten:

- het lezen van allerlei gedichten
- het zelf schrijven van poëzie
- het reflecteren op (zelfgeschreven) poëzie.

Wanneer we bedenken dat het hier steeds om leerlingen van 2-atheneum ging, kunnen we niet anders zeggen dan dat de docent een aantrekkelijk programma heeft samengesteld. Toch lijkt ons uit zijn beschrijving dat hij de bronnen die er bestaan voor het maken van lessen op het gebied van het produktief-creatief omgaan met teksten nauwelijks heeft benut. Hij zou bij de verwerking van gelezen teksten een veel grotere variëteit aan werkvormen in de lessen verwerkt kunnen hebben. Deze is bijvoorbeeld bij Anker & Boland (1978) al beschreven. Ook wanneer de docent zich bewust beperkt tot het zelf schrijven van poë-

zie door leerlingen, zijn er veel meer impulsen te geven dan het laten maken van een versje. Koch (1970, 1973) en in zijn spoor Portegies Zwart (1975) en Dekkers, Dekkers & Hutting (1975) werken met een aantal spelregels waardoor zowel de persoonlijke ervaringen van de leerling aandacht krijgen als het ambacht van de dichter ter discussie wordt gesteld. De bedoeling daarvan en de kritiek die men erop kan hebben als zou er te weinig worden gedaan aan maatschappelijke bewustmaking (stokpaardje van de jaren zeventig!) worden in Rensman (1977), Mooijman (1978), Van der Veur (1978) en De Moor (1980) beschreven. Ook Waldmann (1984) geeft vele mogelijkheden om door herschrijven en inhoudelijk variëren van al bestaande literaire teksten tot eigen poëzie te komen én de poëzie van de dichter te verstaan en aan te voelen.

Van Willegen lijkt, doordat hij te weinig effectieve impulsen heeft kunnen geven voor het laten schrijven van gedichten, de leerlingen ook niet echt — zoals voornoemden wel deden — tot ontspannen schrijven te hebben gebracht. Kenmerkend hiervoor is de conclusie van een der leerlingen: 'Ik weet nu dat poëzie schrijven erg moeilijk is, maar dat poëzie lezen boeiender is dan ik dacht' (Damsma, p. 38). Dit laatste uitte zich in de poëziealbums die leerlingen voor elkaar samenstelden en waarin poëzie een plaats kreeg, van Trijntje Fop naast Nijhoff, Toon Hermans naast Gerrit Krol, tot Nel Benschop naast J.C. Bloem.

Hét middel om tot persoonlijke reflectie te komen blijkt het *logboek*. Dat het ook hier niet eenvoudig is om zomaar, zonder veel voorbereiding, met zoiets te beginnen, bewijst de constatering dat de inhoud van de logboeken voor wat de leerervaringen betreft tegenvalt. Ze bieden meer een opsomming van activiteiten dan van reflectie daarop. En daar konden herhaalde aansporingen door de docent niets aan veranderen. Overigens reageerden de leerlingen heel positief op de werkwijze. De docent zelf voelt zich veranderd. Hij heeft weer meer vertrouwen gekregen in de capaciteiten van de leerlingen.

Het verbaast ons niet zo heel erg, dat de logboeken op het stuk van de reflectiviteit tegenvallen. De lijst van activiteiten hierboven samengevat laat niet zoveel spontane reflectiviteit toe, aangezien de opdrachten doorgaans produktgericht zijn. De docent lijkt dit zelf toe te geven, gezien zijn conclusie dat voor het

soort opdrachten dat in reflectiviteitsonderwijs wordt gegeven, divergentie noodzaak is en dat gesloten, convergente vragen nauwelijks aanleiding geven tot reflectie (Damsma, p. 45). Dat lijkt ons juist gezien. Het zou dan ook kunnen zijn dat een procedure die nadrukkelijk aandacht besteedt aan de divergentie van de produkten van de leerlingen en met name probeert te achterhalen waar die divergentie vandaan komt — bijvoorbeeld persoonlijke belangstelling, eigen verleden, voorkeur voor een bepaald soort schrijvers, plezier in of afkeer van woordspelingen — tot meer reflectiviteit aanleiding had gegeven. En daarmee, ook al weer onder bepaalde condities, tot diepgaander logboekenverslagen. Is er in dit geval wel voldoende tijd overgebleven om na te denken over het eigen taalgebruik voor, tijdens en na de taaluitingen? Ons lijkt, dat, wanneer leerlingen niet gewend zijn aan het nadenken over en terugkijken naar eigen taaluitingen, expliciete training onontbeerlijk is. Een dergelijke training is voor het literatuuronderwijs te vinden in een aaneenschakeling van tekstervaringsmethoden. Voordat wij die beschrijven, willen we de filosofische achtergrond van tekstervaringsmethoden reliefs geven.

Creativiteit, subjectiviteit, reflectiviteit

In zijn baanbrekende studie *The Intelligence of Feeling* (London 1974) gaat Robert T. Witkin in op de handelingsbekwaamheid van leraren die de 'creative arts' onderwijzen. Hij geeft in dit boek voorbeelden van de uitwerking van zijn theorie in de praktijk van lessen moedertaal, drama, beeldende kunst en muziek. Hij laat zien hoe leraren werken en hoe leerlingen die praktijk ervaren. Kernbegrippen in Witkins philosophy of education zijn adaptatie en response. *Adaptatie* of aanpassing is het verschijnsel dat het individu niet alleen feiten met elkaar in verband kan brengen of logische sequenties kan onderscheiden, maar ook dat hij zich persoonlijk weet te verhouden tot de wereld waarin hij leeft, de wereld buiten hem. Maar: 'If the price of finding oneself in the world is that of losing the world in oneself, then the price is more than anyone can afford.' Dat lijkt ons een kardinale uitspraak. Adaptatie mag dus nooit inhouden dat de wereld binnen het individu wordt aangetast door de wereld buiten hem, want de ongereptheid van de wereld binnen het individu is de bron

van zijn gemotiveerdheid, zijn enthousiasme, zijn gevoelens ten opzichte van het leven. In de relatie tussen binnen- en buitenwereld ervaar ik als individu twee reacties die door Witkin worden onderscheiden als *subject response* en *object response*. De interactie van buiten naar binnen veroorzaakt in eerste instantie stoonissen die ik als gewaarwording registreer (*subject response*). Deze gewaarwording is voorwaarde om tot handeling te komen (*object response*). Geen gedrag of handeling kan zonder deze twee vormen van response. *Subject response* geeft mij de impuls om tot een *object response* te komen. In de *object response* gebruik ik de energie die mij met nieuwe objecten in aanraking brengt, nieuwe *subject response* veroorzaakt, en — letterlijk — zo voort. En wat ik ook aan sensaties, gevoelens of emoties ervaar, van de meest fundamentele tot de meest subtiële, zij bestaan uit verwarring binnen mij die voor de energie zorgt en de motivatie om mij te gedragen ten opzichte van materieel aanwezige of symbolische objecten. Witkin zegt het mooi: 'I act in the world because my being is disturbed in the world.'

Tussen de *subject response* en de *object response* ligt een cesuur zoals tussen verleden en heden. Alle handelen is daarmee in wezen *reflectief*, ook wanneer we handelend geen hiaat tussen *object response* en de eraan voorafgaande *subject response* ervaren.

Wij schatten in dat zowel het onderwijs in de expressievakken als dat in de overige vakken tekortschiet juist op het gebied van het expliciteren van de *subject response*. Wij veronderstellen dat reflectiviteitsonderwijs in hoge mate bijdraagt tot het opheffen van dit tekort. Dit betekent dat elke vorm van onderwijs waarin leerlingen niet puur receptief maar ook creatief worden aangesproken aan effectiviteit kan winnen door aandacht te schenken aan de *subject response*.

Wat het literatuuronderwijs betreft denken wij een referentiekader te kunnen scheppen door verbinding van Witkins visie met die van andere Angelsaksische pedagogen en didactici. Uit de hele rapportage van Damsma (1985) blijkt dat subjectiviteit in reflectiviteitsonderwijs een vanzelfsprekende voorwaarde is voor het functioneren ervan.

De verhouding lezer — tekst is in de Angelsaksische literatuurpsychologische wetenschap een zeer dynamisch gegeven. Al in 1937 wees

Louise Rosenblatt (in: *Literature as Exploration*) op de taak van moedertaalleraars om 'the living and unstereotyped nature of the reading experience' van de leerling te respecteren en goed vast te houden. Daarvoor achtte zij het nodig dat de leraar inzicht heeft in de response van zijn leerlingen op literatuur. De wegen die zij suggereert om leerlingen tot een meer gearticuleerde en rijpere reactie op literatuur te brengen, komen neer op individuele explicitering van de subject response, van de eigen waarneming. Later (in: *The Poem as Event* 1964) noemt zij het gedicht niet een object of ideële identiteit, maar 'een gebeurtenis in de tijd'. Zij spreekt van de 'dynamic reading transaction' waarin lezer en tekst essentiële factoren zijn (in: *Towards a Transactional Theory of Reading* 1969), en van lezen als 'a coming together, a compenetration of a reader and a text' (*The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work* Carbondale 1978).

In die verhouding lezer — tekst bepleit met name David Bleich (*Negotiated Knowledge of Language and Literature* Bloomington, Indiana University, 1979) een onafhankelijke houding ten opzichte van de elite van wetenschappers die van oudsher de criteria voor een valide literaire interpretatie hebben bepaald. Leraar én leerling zouden meer vertrouwen moeten krijgen in hun eigen door uitwisseling verkregen kennis van en waardering voor literatuur. Bleich heeft vooral in zijn geschriften — we noemen *Readings and Feelings* Urbana (Ill.) 1975, en *Subjective Criticism* Baltimore/London 1978 — het subjectieve karakter van het lezen sterk uitgewerkt. Zijn *Readings and Feelings* is een verslag met duidelijke cases van zijn methode, *Subjective Criticism* legt onder de praktijk de uitgewerkte theorie.

In De Moor (1984) hebben wij uiteengezet hoe met name de lees/schrijfmethode van Bleich (1975) in ons onderwijs voor studenten een inspiratiebron kan vormen. Kort samengevat komt Bleichs visie neer op het volgende. In het literatuuronderwijs is altijd de nadruk gevallen op de cultuuroverdracht annex esthetische vorming. Die aandacht is blijkens het hanteren van de literatuurlijst met tentamen nog altijd dominant. Omdat alleen kennis toetsbaar heet te zijn en je als docent wilt toetsen wat je ze geleerd hebt, heeft ook deze toets doorgaans een *cognitief* karakter en omdat examens nu eenmaal altijd grote invloed

uitoefenen op het voorafgaande onderwijs, ziet ook dat onderwijs er doorgaans cognitief uit. Het probleem hiermee is dat zo niet kan worden nagegaan wat literatuur wékelijk voor leerling-lezers betekent, wat ze van poëzie of van een verhaal begrijpen en wat het ze doet. Maar lezers krijgen, lezend, wél emoties, en daar moet wat mee gedaan worden. Naar Bleichs overtuiging — en wij delen die ten volle — zou een leerling-lezer moeten ontdekken waarom hij leest, wat er met hem of haar gebeurt als hij of zij leest en wat er aan de hand is met de gelezen tekst. Om nu juist aandacht te schenken aan deze kant van het lezen ontwikkelde Bleich — met erkenning dat ook analytisch, bestuderend lezen nodig blijft — een methode die wij een *tekstervaringsmethode* hebben genoemd (De Moor 1980).

Tekstervaringsmethode staat dus tegenover, of liever naast, tekstbestuderingsmethode. Beide kennen vele vormen. Met tekstbestuderingsonderwijs bedoelen wij die methode waarin de bestudering van de tekst centraal staat, met tekstervaringsonderwijs een methode waarmee de leraar bewust probeert aan de leerling te laten zien wat de relatie is tussen hem of haar en de tekst, of: wat hij of zij met die tekst van doen heeft.

Terug naar Bleich: Hij gaat ervan uit dat ons verleden een grote rol speelt in onze waarneming van de werkelijkheid, en dat wij vervolgens op basis van die waarneming gevoelens en reacties ontwikkelen en ook associaties hebben. In zijn methode zet hij de leerlingen op het spoor van hun identiteit, van hun verleden, van de wijze van waarnemen, associëren en reageren, en van de stijl waarin ieder individu dat doet.

In de praktijk hanteert hij hiervoor twee hoofdprocedures.

De eerste is dat we de leerlingen bewust maken van de invloed van het verleden, de associaties die daardoor worden gewekt en die steeds opnieuw onze waarneming beïnvloeden. Deze procedure valt uiteen in de vragen:

- 1 Geef een *parafrase* van dit gedicht, dit verhaal; een soort navertelling, die bepaald niet objectief hoeft te zijn (zo dat al zou kunnen, Bleich noch wij geloven daarin).
- 2 Wat is het *affect* (dat is: de voornaamste emotie) die de tekst bij jou teweeg brengt (en waarom)?
- 3 Heb je een *associatie* gehad bij het lezen? Zo ja, beschrijf die; zo nee, heb je daarvoor

een verklaring?

In de tweede procedure vraagt de docent concreet naar het voor de leerling belangrijkste in de tekst. We noemen Bleichs voorstellen:

- 1 Wat is voor jou het belangrijkste woord (in dit gedicht)?
- 2 Wat is voor jou de belangrijkste passage (in dit verhaal)?
- 3 Wat is voor jou het belangrijkste aspect (van deze roman)?

De woorden tussen haakjes voegt De Moor (1984) eraan toe, omdat deze combinaties de meest effectieve zijn gebleken tijdens het uitproberen van Bleichs methode.

Nog deze kanttekening: Waar Bleich uitsluitend schriftelijke reacties verwacht op deze vragen, dikwijls in de vorm van kleine of grotere essays, zijn wij erop gericht geweest om, terwille van de bruikbaarheid van de methode in de klas, naast de schriftelijke verwerking ook veel mondeling te werken. Bij een groot aantal leerlingen zou de docent veel te zwaar belast worden als hij of zij iedere keer dertig complete essays zou moeten doorlezen en van kanttekeningen voorzien.

Hoewel productief-creatieve methoden als van Koch en Waldmann bijvoorbeeld in het geval van docent Van Willegen de systematiek van zijn aanbod en de bezinning die beide bieden op de ambachtelijkheid van het schrijven hadden kunnen vergroten, menen we toch dat een response-methode, zoals door Bleich geïnitieerd, directer kan bijdragen tot de ontwikkeling van het begrip 'reflectiviteit' in ons literatuuronderwijs. Een beschrijving van een aantal ervaringen moge dat duidelijk maken. Voordien willen we evenwel het praktisch kader schep- pen waarbinnen deze beschrijving voor het literatuuronderwijs functioneel gemaakt kan worden.

Een leesdossier: talent in ontwikkeling

Damsma e.a. (1985) wijzen op de problemen die reflectiviteitsonderwijs met zich meebrengt: in het bijzonder dat van de *verbale explicitering* door de leerling, en van de *planning* van het onderwijs en de *cijfergeving* door de leraar (p. 123-124). Wij zijn het met Damsma eens dat de kans van taal- respectievelijk literatuurbeschouwing als reflectiviteit staat of valt met het antwoord dat op de problematiek van de cijfergeving wordt gegeven.

Wij denken dat door een systematisch beheren

van een *leesdossier* door leerling en leraar niet alleen een geheel van gegevens ontstaat dat uitnodigt tot een eindoordeel door de leraar, maar ook dat de verbale explicitering betere kansen krijgt (immers: oefening baart kunst) en dat tegelijk goed zichtbaar wordt of de docent zijn lessen goed gepland heeft.

Wat verstaan wij nu onder zo'n leesdossier en waarom achten wij het bijhouden hiervan de voornaamste basis voor een goede cijfergeving? Het idee ervoor is geboren naar aanleiding van de ontwikkeling van tekstver-ringsmethoden tussen 1980 en thans, te beginnen bij de methode Bleich. Hierover hebben wij reeds in 1980 in *Literatuurdidactische verkenningen 1* geschreven, met name omdat ook bij Bleich de verzameling van geschreven werkstukken (affectieve en associatieve responses, essays over het belangrijkste in een tekst, parafrasen van gelezen teksten) dé basis vormt voor het eindoordeel.

Al in 1980 hebben wij bepleit dat er een alternatief zou komen voor het examen naar aanleiding van de Lijst (lange-termijntoetsing) en dat het literatuuronderwijs wat ons betreft weg moet 'uit de sfeer van tentamens en selectieve toetsen' (Moer 1980/3, p. 11).

In 1982 hebben we de bezwaren tegen de heersende toetsmethoden nog eens samengevat (De Moor 1982, p. 476-477) en concludeerden wij: 'Mag men zeggen dat in alle onderwijs sprake is van *korte-termijntoetsen* (bijvoorbeeld schriftelijke lesoverhoringen, dictees, mondelinge overhoringen) en *lange-termijntoetsen* (bijvoorbeeld proefwerken, schoolonderzoeken, eindexamens van andere aard), dan zou men in literatuuronderwijs het accent op de eerste soort toetsingen, doorgaans van *diagnostische* aard, moeten leggen. (...) Om het oordeel over het werk van een leerling op lange termijn te kunnen geven, zou men moeten sommeren wat deze in de loop van een trimester, een jaar of twee jaar heeft gedaan. Dat men voor verwerkingsopdrachten punten geeft, hoe subjectief dat ook kan en moet gebeuren soms, lijkt in de regel noodzakelijk. Maar men moet de leerlingen niet verplichten om leeservaringen anders dan in een goed bijgewerkt *leesdossier* op te slaan' (op. cit., p. 477-478).

Lindaart (1983) merkt terecht op: 'Als men in de literatuurles de nadruk legt op de eigen ervaring van de lezer met een bepaalde tekst, moet de toetsing van het onderwijs op een na-

tuurlijke manier aansluiten bij de les. Omdat de ervaring het meest intensief is direct na het lezen en verwerken van een boek zou ook aansluitend getoetst moeten worden. (...) Een probleem is echter dat de docent meestal geen tijd heeft om iedere leerling in een persoonlijk gesprek te beoordelen na elk gelezen boek. De beoordeling zou dan kunnen plaatsvinden op grond van het leesdossier; de leerling verwerkt zijn ervaringen schriftelijk en de docent neemt regelmatig de dossiers van enkele leerlingen mee ter beoordeling' (p. 97).

Zo'n leesdossier zou er als volgt uit kunnen zien — we bewerken hier een voorstel als gegeven door Aerts c.s. (1983, p. 137-138): Praktisch bestaat het leesdossier uit een ringband waarin de leerling *alles* opneemt, in chronologische volgorde, wat in zijn literatuuronderwijs aan de orde is gekomen. We denken hier aan:

- 1 alle kopieën, stencils en aantekeningen die hij van zijn leraar heeft ontvangen, goed geordend;
- 2 een bij te houden lijst van wat er aan leatuur en literatuur is gelezen;
- 3 eigen werkstukken als (traditionele) boekbespreking, voorbereidende tekst spreektbeurt literatuur, en dergelijke;
- 4 uitgewerkte opdrachten met betrekking tot tekstvervaringsmethoden, zoals responses op gelezen teksten, verslaggeving van subgroepen, notulen van klassegesprekken, opstelletjes of opstellen naar aanleiding van opdrachten, variërend van spontane notities tot degelijk uitgewerkte betogen;
- 5 eigen creatief werk naar aanleiding van de literatuurles, opstellen, gedichten of eventuele tekeningen en foto's.

Mocht het dossier wat onhandzaam worden door de kwantiteit, dan zou men het onder 1 genoemde apart kunnen houden.

Waarom willen we dit zo?

We denken ten eerste dat het belangrijk is dat de leerling een *tastbaar* produkt in handen heeft, waaraan hij kan afmeten wat hij in een jaar tijd aan literatuur heeft gedaan. Voorts is het meest wezenlijke — en hier sluit het voorstel helemaal aan bij het onderwerp van dit themanummer — dat het leesdossier de leerling ertoe kan brengen om bewust bezig te zijn met literatuur en te reflecteren op de manier waarop hij daar zelf mee omspringt. De tekstvervaringsmethode van Bleich geeft daarvoor bij uitstek impulsen. En ten derde heeft

ook de leraar een tastbaar produkt in handen, een instrument dat kan dienen voor het vaststellen van de voortgang bij en van de leerlingen. Bovendien kan de docent er zijn lessen aan toetsen, want als het goed is geven de leesdossiers tezamen een indruk van het effect dat de literatuurlessen op de leerlingen hebben.

Hoe werken we in de klas met de leesdossiers?

Laten we bedenken dat elk dossier een individuele aangelegenheid is. Een leerling moet er in kwijt kunnen wat hij wil. Spontane reacties die hij belangrijk vindt, maar verder aan niemand kwijt wil, moet hij elders bewaren of, zodra de docent zijn dossier mee naar huis neemt, even verwijderen. Het leesdossier is er in de eerste plaats voor de leerling zelf en voor de docent, veel minder voor andere klasgenoten. Wat er in zo'n dossier zit en onderlinge bespreking verdient, is — als het goed is — al aan de orde geweest, namelijk toen de reactie op de opdracht werd geschreven en onderling werd uitgewisseld. Maar natuurlijk kan het erg aardig zijn om, wanneer de dossiers met plezier worden samengesteld, leerlingen de kans te geven iets van elkaars dossiers te zien.

De belangrijkste impuls die wij van de docent verwachten is dat hij regelmatig enige dossiers meeneemt ter beoordeling en deze de volgende les, voorzien van zijn commentaar en aanwijzingen voor preciezer of communicabeler formuleren, teruggeeft. Vooral in de aanvangsperiode zal het goed zijn om een paar keer een deel van de les te gebruiken voor het ordenen en bijhouden van het dossier. Als je zoiets nooit gedaan hebt, kan het problemen opleveren en daar moet je dan bij geholpen kunnen worden.

Het voordeel dat wij voor de leerlingen van het gebruik van het leesdossier verwachten is viervoudig. Ten eerste vormt het de basis voor het bewust reflecteren op literatuur. Ten tweede is het een bijdrage tot het bewust bezig zijn met de eigen schrijfontwikkeling. Ten derde leert de leerling spontaan documenteren en administreren. En ten vierde bevrijdt het leerling én leraar van een zware, dikwijls ontmoedigende last: het tentamen voor de Lijst. Natuurlijk: de leraar neemt tegelijkertijd een niet geringe taak op zijn schouders en van de leerling wordt nogal wat discipline gevraagd, maar in elk geval is nu een veel natuurlijker

kader geschapen waarbinnen literatuuronderwijs gegeven én getoetst wordt.

Reflectie en evaluatie

In dit kader past het werken met de hierna te beschrijven evaluatieprocedure, waarbij we uitgaan van het *leerlingenverslag* zoals het door Van der Kamp (1980) is beschreven. In het *leerlingenverslag* beschrijft de leerling zijn/haar leerervaringen die het resultaat zijn van het gevolgde onderwijs. In zo'n *leerlingenverslag* kunnen twee soorten uitspraken voorkomen, namelijk:

- a 'Ik heb geleerd dat ...' ('Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ...').
- b 'Ik heb geleerd dat ik ...' ('Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik ...').

In het zogenaamde DOE-project (doelstellingsonderzoek expressievakken) heeft een onderzoeksgroep onder leiding van Van der Kamp geëxperimenteerd met deze *leerlingenverslagen*: de resultaten waren zeer bemoedigend, want ook al is het zo dat wat de leerling zegt niet hoeft te kloppen en er op dat punt geen controle mogelijk is, aan de andere kant constateert Van der Kamp een behoorlijke consistentie wanneer leerlingen veel later nogmaals in een *leerlingenverslag* weergeven wat ze indertijd hebben geleerd (Van der Kamp 1980, p. 132).

Het *leerlingenverslag* biedt in onze ogen aanknopingspunten om reflectie en evaluatie met elkaar te verbinden. Een uitspraak als 'Ik heb geleerd dat (ik) ...' is echter op zichzelf niet voldoende voor een beoordeling van de resultaten. Wel kan het een geschikt uitgangspunt voor een uitgebreid evaluatiegesprek opleveren. Daarbij bestaat de bijdrage van de leerling steeds uit het reflecteren op en het verwoorden van de eigen leerervaringen ten aanzien van literatuur.

Een praktische handleiding voor zulke gesprekken is niet zo eenvoudig te geven, maar in het algemeen zou zo'n procedure de volgende stappen kunnen omvatten.

- a De leraar vraagt de leerling de eigen ontwikkeling als lezer gedurende een bepaalde periode te schetsen (bijvoorbeeld):
 - 'Lees je anders dan twee jaar geleden? Waarom?'
 - 'Wat is het belangrijkste dat je hebt geleerd van literatuur?'
 - 'Wat is het belangrijkste dat je hebt geleerd

van de literatuurlessen?'

- 'Beschrijf je leerervaringen met behulp van de standaardformulering: "Ik heb geleerd dat (ik) ..."'

Etcetera.

b Ongeacht welke formulering de leerling gebruikt, hij/zij kan deze vragen alleen beantwoorden door eigen leerervaringen onder woorden te brengen. Op deze wijze heeft de leerling een verstrekkende invloed op het verloop van het gesprek.

c De leraar vraagt de leerling over bepaalde elementen uit diens eerste reactie iets meer te vertellen. Samen proberen ze inzicht te krijgen in de *effecten* die het leerproces op de leerling heeft gehad, hetgeen tenslotte omgezet dient te worden in een beoordelingscijfer.

Het spreekt vanzelf dat het gebruik van een leesdossier de kwaliteit van een evaluatiegesprek enorm kan verhogen. Indien goed opgezet en bijgehouden levert het dossier immers een meerjarig archief op, waarin de belangrijkste gebeurtenissen en opdrachten uit de literatuurlessen zijn terug te vinden. Die gegevens tezamen maken het ons inziens mogelijk om op verantwoorde wijze tot een eindbeoordeling te komen.

Een aanvangsprocedure

Brengen we het voorgaande met elkaar in verband, dan zouden we kunnen zeggen dat het leesdossier het tastbare bewijs zou moeten vormen van literatuuronderwijs waarin de leerling de literatuur adapteert. Dat wil dus zeggen: literatuuronderwijs dat leerlingen brengt tot een persoonlijke verhouding met de literatuur, met de wereld die daarachter steekt en met zichzelf in de ontmoeting met de tekst. Dat adaptatie niet vanzelf tot stand komt, laat Witkin zien in zijn oppositie subject response — object response. Wij denken daarom dat voor het ontstaan van adaptatie bijzondere inspanningen van leerling en leraar nodig zijn. Bewustmaking respectievelijk bewustwording staat daarom in de eerste fase van dergelijk literatuuronderwijs voorop, naar wij menen niet anders dan in reflectiviteitsonderwijs wordt nagestreefd.

In onze aanvangsprocedure combineren wij de werkwijze van Van Alphen (1974) met die van Bleich (1975), naar onze eigen versie (De Moor 1984). Centraal in deze combinatie staat het vragen naar de reactie van elke leerling. Die reactie kan aan de oppervlakte blijven, za-

kelijk, indringend of persoonlijk — wezenlijk is dat alle leerlingen én de docent hun eerste reactie geven. Ervaringen die wij met deze procedure in dikwijls grote groepen van meer dan dertig studenten, docenten en leerlingen opdeden, waren zonder meer positief.

Aan het begin van zo'n bijeenkomst vragen wij de deelnemers een tekst te lezen (meestal een kort gedicht met een verscheidenheid aan interpretatiemogelijkheden) en met een *trefwoord* aan te geven welke emotie of welk idee zij dominant vinden [1]. Dit noteren wij — administreren is hierbij zeer belangrijk! — en vervolgens geven wij kriskras door de klas heen mensen de gelegenheid hun trefwoord toe te lichten door hun *parafrase* van de tekst weer te geven of voor te lezen [2]. Dit leidt telkens tot de uitnodiging om na te gaan wat voor de lezer de *werkzame passage* is geweest [3], de passage die hem of haar tot deze parafrase (dikwijls moeilijk te onderscheiden van interpretatie) heeft gebracht. Ook vragen wij wel of de lezer, terugblikkend naar de parafrase, denkt dat het, om tot deze parafrase te komen, nodig was een of meer tekstgedeelten te negeren (vraag naar de *genegeerde passages*) [4]. Herhaaldelijk ook, als daar aanleiding toe lijkt, nodigen wij deelnemers uit om na te gaan welke rol spontane *associaties* bij dit proces van het selecteren van passages hebben gespeeld [5]. De conclusie uit deze reeks handelingen zal dikwijls zijn dat elke lezer zijn eigen historie meesleept, beïnvloed wordt door associaties, zich geremd voelt door sommige passages en gestimuleerd door andere, en vooral: dat lezen een heel persoonlijke, subjectieve aangelegenheid is. Tenslotte stellen docent en groep vast waarin de verschillende parafrasen en interpretaties van het gedicht/de tekst overeenkomen. Vrijwel altijd blijkt de sessie een rijkdom aan interpretaties en lezersteksten te hebben opgeleverd die de deelnemers meer bevredigt dan een studieuze analyse oude stijl [6].

Deze procedure blijft altijd bruikbaar en kan ook later, wanneer de leerlingen meer geschoold zijn in het deelnemen aan tekstervaringsprocedures, goede diensten bewijzen. Maar ze is in elk geval geschikt om tekstervaringsonderwijs mee te beginnen, mits je als docent bedreven bent in het leiden van klasse- of kringgesprekken en oog weet te houden voor letterlijk iedereen. Het is ons en de deelnemers goed bevallen om deze gesprekken vrij

strak te houden voor wat ieders aandeel betreft. Daarbij heb je als docent een duidelijk richtinggevende rol. Maar de bedoeling is wel dat leerlingen zich bewust worden van de procedure zodat zij na enige tijd in staat zijn om haar in subgroepsverband zelf toe te passen. Altijd zal daarbij één leerling zorgen voor de verslaggeving ten behoeve van groep, klas en/of leraar. Dat verslag maakt deel uit van de inhoud van het leesdossier van deze leerling en zijn medegroepleden.

Een vervolprocedure

Wij willen hier een voorbeeld geven van verder explicitering van eigen verbale vermogens. Het is immers niet moeilijk om te zeggen: Zo moet je beginnen, maar wel om een wat grotere reeks lessen of zittingen tot een goed einde te brengen.

Ons voorbeeld heeft het nadeel dat het niet in het voortgezet onderwijs speelt. Wél hebben daar enige docenten soortgelijke procedures met succes toegepast, maar de rapportage daarvan is erg onvolledig. Vandaar dat wij ons eigen materiaal gebruiken dat verzameld is gedurende vijf jaar. Daaruit vatten we de meest volledige rapportage samen voor wat de volgende zaken betreft:

- 1 de reflectie op de eigen manier van lezen en daarover schrijven;
- 2 het kritisch commentaar op de methode. De methode is gebaseerd op Bleichs opvattingen. Duidelijk lijkt ons dat Bleichs methode beantwoordt aan het streven om reflectiviteit een rol toe te bedelen in het onderwijs. Het nadenken over eigen taalgebruik speelde een belangrijke rol en de reflectie vond plaats door onderlinge uitwisseling in een werkgroep. Vooraf nog dit: zowel de samenstelling van de werkgroep (vijf personen, met grote belangstelling) als de keuze van de teksten (niet eenvoudige gedichten en stukken proza) zijn niet exemplarisch voor de situatie in het voortgezet onderwijs. Wij kunnen ons voorstel dan ook alleen aanbieden in het besef dat het hier om een eerste stap gaat en we verzekeren de lezer ervan dat de procedure op enkele scholen in de regio met succes is overgenomen. In de werkgroep werden achtereenvolgens proeven genoemd met de parafrase, de affectieve en associatieve response, aan de hand van de gedichten 'Hanzestad' (Van Hattum), 'Spreekuur' (Achterberg), 'Zeemorgen' (Hamelink) en 'Slechts Nacht' (Ouwens). Vervolgens

deden wij proeven met het belangrijkste woord in 'Ademtocht' (uit *Het mirakel* van Harry Mulisch), de belangrijkste passage in 'Her First Ball' (Mansfield) en het belangrijkste aspect in *Een lied van schijn en wezen* (Nootboom). De groep bestond uit vijf deelnemers, twee mannen, drie vrouwen, of: vier studenten en hun docent. We noemen ze A tot en met E. Op een enkele uitzondering na schreven ze alle vijf responses naar aanleiding van bovengenoemde teksten, ieder zeven, met daarboven een achtste stuk dat een terugblik vormde op de eigen respons op 'Her First Ball'.

Ervaringen van de proefgroep

Het zou teveel ruimte kosten om een volledig verslag van bevindingen te geven, maar we willen toch de voornaamste resultaten van de proefgroep hier bijeenzetten als een overzicht van te vermijden klippen en te vinden doorgangen.

Naar aanleiding van het eerste gedicht, 'Hanzestad', werd duidelijk dat je voor de praktijk van de tekstvervalsmethoden *geen teksten moet kiezen die inhoudelijk of lexicaal echte problemen opleveren voor de gemiddelde leerling*. Die zou onmiddellijk weer afhankelijk zijn van de leraar, terwijl we toch graag zo gewoon mogelijk willen lezen. Daar staat als tweede tegenover dat je bij de tekstkeuze wel moet letten op het *polyinterpretabele karakter van een tekst*. En tenslotte: het is belangrijk dat in een gekozen tekst *een algemeen te begrijpen gevoel aanwezig is*. Dat bevordert een klassediscussie waaraan iedereen deel wil nemen.

'Spreekuur' was op basis van deze criteria gekozen. We citeren:

'Bij deze proef blijkt dat de vijf respondenten ieder op een heel eigen wijze reageren. Dit verschil in reactie is gunstig voor het gesprek dat op de uitwisseling van de parafrasen (ieder las in stilte, dM/Th) volgt. Als steeds waren de reacties menigvuldig. In een grotere groep is het denkbaar dat men enige reacties voorleest en daarop een klasgesprek houdt of dat men, in subgroepen, parafrasen laat rouleren en ook het gesprek binnen de subgroep laat verlopen. In het laatste geval is het noodzakelijk dit gesprek door enige gerichte vragen omtrent de reacties richting te geven, bijvoorbeeld: Wat is de langste, wat de kortste parafrase? Kun je verklaren hoe dat komt? Heeft de langere parafrase aanvulling gekregen van dingen die niet in het origineel staan? Is in de korte parafrase veel weggelaten? Heb je over de uitkomsten van deze vragen een oordeel?' Bij de derde proef, met het gedicht 'Zeemorgen', bleek de verbale explicitering aanmerkelijk verbeterd. Men ging al praten over ieders eigen stijl, de wijze van benaderen van een gedicht, enzovoorts. En men stelde vast dat een affectieve respons wint, wanneer er meer *werk van de beschrijving* daarvan

wordt gemaakt. Bleich suggereert iets dergelijks voor de kwaliteit van de associatieve respons. Voor de docent betekent dit dat hij of zij de leerlingen moet stimuleren om niet met rudimentaire reacties genoegen te nemen, maar, na een aanvankelijke korte beschrijving, toch wat meer uit te wijden.

Over de andere proeven kan gezegd worden dat zij steeds meer duidelijk maakten dat Bleichs methode effectief was voor deze groep. Vooral naar aanleiding van 'Her First Ball' ontstonden op de vraag naar de belangrijkste passage zeer mooie, uitgebreide reflecties. Bij deze zesde proef was volstrekt duidelijk geworden hoe iedere deelnemer zijn of haar eigen reactiepatroon zag en hoe de anderen daar zicht op hadden. Zo constateerde B in zijn reactie achteraf dat hij sterk geboeid is door de inhoud van een tekst ('emotioneel en op de inhoud gericht') terwijl C vaststelde dat zij van meet af aan geboeid was door de vele woorden en de snelheid van het verhaal, met andere woorden haar lijn doortrok om een tekst esthetisch te waarderen.

Uit de conclusies van de werkgroep citeren we:

'Het belangrijkste wat we geleerd hebben, is wel, dat je elke literaire — vaak ook andere interessante — tekst vanuit een persoonlijk standpunt kunt benaderen en daardoor op een subjectieve wijze het gelezene beoordeelt. Onze ervaring was dat inderdaad de gemotiveerdheid om teksten te lezen en te verwerken erdoor versterkt wordt. Alle reacties zijn waardevol, in principe, en hebben betekenis, vooral voor jezelf, omdat er gevraagd wordt naar een argumentatie voor jouw reactie. Immers, je ontdekt dat er in elk geval iets positief mee wordt gedaan.

Bovendien zijn wij het met Bleich eens, dat je door regelmatig met deze methode te werken, een lijn gaat ontdekken in je eigen reacties en de verwerking daarvan. Bleich noemt dit: een nieuw begrijpen van je eigen persoonlijkheid. Ook in het patroon van reacties van de anderen kregen wij gaandeweg meer inzicht. Een van ons bijvoorbeeld benaderde de meeste teksten hoofdzakelijk globaal, als een geheel, terwijl een der anderen zijn oordeel samenstelde uit een heel gedetailleerde bestudering van de tekst. Weer een ander ging vaak in op taal- en woordgebruik. Daarnaast kan men, zeker voor zichzelf, conclusies trekken over de inhoudelijke concentratie van de groepsleden, ziet men hoe een bepaald probleem dat iemand bezighoudt telkens is terug te vinden in zijn reactie op het gelezene' (p. 73).

De werkgroep voegt aan deze eerste opmerkingen nog een aantal andere toe, zoals over de volgorde van de verschillende onderdelen (deze kan zo blijven), over de plaats van deze lessen (onderdeel van een groter geheel, maar tevens *basis* voor een nieuw soort literatuuronderwijs), over het belang van *schriftelijke* reacties boven mondelinge (men werkt intenser, minder slordig), over de groeps grootte (na klassikale gewenning in subgroepen die qua samenstelling enige tijd worden gehandhaafd) en over de tekstkeuze (hiervoor reeds aangetipt).

Wat de leden van de Bleich-groep zich kennelijk realiseerden was, dat zij vanuit het existentiële niveau leerden onderscheiden wat hun theoretisch niveau was. Met name de subject response die zich demonstreert in de ontdekking van de eigen stijl van reageren zal kunnen leiden tot een bewuste object response, precies zoals door Witkin bedoeld.

Zo kan iemands verleden, zijn eigen historie, gelden als de omgeving waarin de handeling van het lezen (waarnemen, transformeren, interpreteren) plaats vindt. Voor Bleich — en ook wel voor ons — is dat een uitgemaakte zaak: Wie leest, leest zichzelf, of hij nu wil of niet, en onafhankelijk van de vraag of hij zich daarvan bewust is of niet. Literatuuronderwijs zal de pretentie moeten hebben de lezer daarvan bewust te maken, wanneer het de doelstellingen maatschappelijke bewustmaking en individuele ontplooiing wil realiseren.

Wij menen dat reflectiviteit in het literatuuronderwijs ook op nog andere manieren kan worden bevorderd, maar dat ons voorstel — Bleichs methode, voorafgegaan door enige lessen naar aanleiding van trefwoorden — voorschijnt een bijdrage van betekenis kan zijn voor het opzetten van dergelijk literatuuronderwijs, mits dit nadrukkelijk is gekoppeld aan het gebruik van een leesdossier.

Literatuur

- Aerts, Truus e.a. *Over de kloof tussen triviaalliteratuur en literatuur* Literatuurdidactische verkenningen 7. Nijmegen 1983
- Bleich, David *Readings and Feelings. An Introduction to subjective Criticism* Urbana (Ill. USA) 1975
- Damsma, Harm c.s. *Taalbeschouwing als reflectiviteit* Studies in leerplanontwikkeling 4. Enschede/Groningen 1985
- Dekkers, Annelies, Peter Dekkers & Heleen Rutting *Gedichten maken op school* 's Hertogenbosch 1975
- Kamp, Max van der *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* SVO-reeks. 's Gravenhage 1980
- Koch, Kenneth *Wishes, Lies and Dreams. Teaching children to write Poetry to Children* New York 1973
- Lindaart, Anja *Literatuuronderwijs Engels sinds de invoering van de wet op het voortgezet onderwijs 1968* Literatuurdidactische verkenningen 3. Nijmegen 1983
- Literatuurdidactische verkenningen 1* verkrijgbaar bij Diktatencentrale, Katholieke Universiteit, A-faculteiten, Thomas van Aquinolaan 2, Nijmegen
- Mooijman, Willem 'Nog meer gedichten op school' in: *Moer* 1978/1, p. 27-29
- Moor, Wam de 'Overal kloven — hier en daar een vlinder' in: *Moer* 1980/3, p. 2-14
- Moor, Wam de 'Van tekstbestudering naar tekstverwerking. Literatuurdidactiek een wetenschap in wording' in: Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* Muiderberg 1982, p. 455-488
- Moor, Wam de 'Alwat vanzelf wist behoeft men niet te zaaien' in: *Forum der Letteren* jrg. 25 (1984), nr 4 (december), p. 259-274
- Portegies Zwart, Fred *Poëzie is kinderspel* Amsterdam 1975
- Rosenblatt, Louise *Literature as Exploration* New York 1968 (1937)
- Rensman, Theo 'Gedichten maken op school' in: *Moer* 1977/2, p. 15-25
- Veur, Wil van der 'Is poëzie kinderspel?' in: *Moer* 1978/1, p. 29-34
- Waldmann, Günter 'Produktionsorientierter Literaturunterricht' in: Wam de Moor (red.) *Alwat vanzelf wist behoeft men niet te zaaien* Verslag van het symposium 'Tekstvervaringsmethoden in het literatuuronderwijs'. Nijmegen 1984, p. 41-59
- Witkin, Robert T. *The Intelligence of Feeling* London 1974