

## Eenheid in verscheidenheid *De invoering van het leesdossier*

---

*Als het aan de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlandse Taal- en letterkunde (CVEN) ligt, kunnen docenten in hun literatuurlessen niet meer volstaan met de behandeling van de literatuurgeschiedenis en de verhaalanalyse. De helft van de literatuurlessen moet dan worden besteed aan tekst-ervarend lezen. Dat houdt in: literaire werken bespreken op basis van wat een leerling tijdens het lezen heeft ervaren. Docent en leerlingen denken verder na over die leeservaring en proberen zo de werking van een tekst te doorgronden.*

*Deze vorm van tekstbenadering moet een volwaardige plaats krijgen naast de reeds decennia lang gangbare tekstbestudering, waarin analyse en interpretatie de wegen zijn om tot begrip van een literaire tekst te komen. Tekstervarend lezen werkt alleen als het systematisch gebeurt en als het bijdraagt aan inzicht in de eigen leesontwikkeling. Die systematiek wordt bevorderd door leeservaringen en reflectie daarop te verzamelen in een 'leesdossier'. Een leesdossier maakt de leesontwikkeling van een leerling zichtbaar en daarmee wordt het mogelijk met leerlingen zinvolle gesprekken te voeren over het lezen van literatuur.*

*Veel docenten willen graag op deze wijze met hun literatuuronderwijs omgaan. Maar het valt soms niet mee zo'n leesdossier in te voeren. Wiebo Spoelstra deed onderzoek naar de invoering van een leesdossier op het Nienoord College in Leek en doet verslag van de haken en ogen die hij tegenkwam.*

---

### Overwegingen vooraf

De sectie Nederlands van het Nienoord-College in Leek sprak zich een aantal jaren geleden uit voor de invoering van een leesdossier<sup>1</sup>

in de literatuurlessen. Dit nadat twee dio's Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen, Coen Peppelenbos en Eddy van der Wal, hadden onderzocht of er een mogelijkheid was om het leesdossier in te voeren. Ze wilden dat de docenten in hun literatuurlessen nauwer aansloten bij de leeservaringen van leerlingen. Het leesdossier zou hier mede zorg voor moeten dragen. Deze dio's hebben onder andere op grond van gesprekken met de verschillende docenten een opzet gemaakt voor een leesdossier. Daarnaast hebben ze een twintigtal opdrachten gemaakt die aansloten bij de leeservaringen van leerlingen en die een plaats zouden kunnen krijgen in dat dossier.

Tot het cursusjaar '91 - '92 bleef het echter bij een intentie: de feitelijke invoering werd steeds uitgesteld en van het plan van Van der Wal en Peppelenbos is nooit gebruik gemaakt. Een belangrijke reden hiervoor was dat de verschillende docenten een grote mate van vrijheid hadden bij de invulling van het letterkundeprogramma en die gaf men niet graag op, tenzij er een goed alternatief voor het eigen programma voor handen zou zijn. Niet alle docenten konden zich vinden in het uiteindelijk resultaat. Bovendien is de sectie indertijd akkoord gegaan met de invoering van een leesdossier onder de voorwaarde dat het aantal opdrachten uitgebreid zou worden naar zo'n tachtig en ook dit is nooit gebeurd.

### Top-down

Mijn stagedocent vroeg mij tijdens mijn postdoctorale lerarenopleiding om voort te bouwen op het onderzoek van Peppelenbos en Van der Wal. Ik ben bij mijn onderzoek top-down te werk gegaan: ik vond dat de docenten het eerst eens moesten worden over de einddoelen van het literatuurprogramma en hoe die einddoelen getoetst moeten worden in het schoolonderzoek-programma (so-programma). Vervolgens moest men het eens worden over de 'weg' die men daarvoor wilde bewandelen: welke leerstof zou wanneer aangeboden moeten worden en hoe zou die stof aan het einde van een onderdeel getoetst moeten worden. Pas dan zou er nagedacht kunnen worden over een concrete invulling van de verschillende onderdelen: hoe bied je bepaalde leerstof in de klas aan.

Ik heb om een aantal redenen voor deze werkwijze gekozen. Het belangrijkste doel dat ik nastreefde was een programma dat qua leerstof in parallelle klassen in grote lijnen hetzelfde is. Het ligt dan voor de hand om met die grote lijn te beginnen. Voor de docenten is van belang dat ze weten wat behandeld is, om uit te kunnen maken welke kennis als bekend verondersteld mag worden bij hun leerlingen. Dit komt de effectiviteit van het onderwijs ten goede. Je voorkomt overlap in leerstof en/of hiaten in de kennis en vaardigheden van leerlingen. Daar komt bij dat het voor een leesdossier van essentieel belang is dat er overeenstemming bestaat over het programma: leerlingen nemen dit dossier immers mee als ze overgaan. Omdat leerlingen niet hun hele schoolcarrière dezelfde docent houden, is het belangrijk dat de docenten weten welke leerstof er behandeld is en wat de inhoud is van het leesdossier. Alleen zo kan het leesdossier op een goede manier uitgebouwd worden. De docenten op het Nienoord-College waren het hier mee eens: bij de meeste docenten was het onderliggende argument om voor een leesdossier te kiezen het idee dat een leesdossier voor een grotere eenheid in het letterkundeprogramma zou kunnen zorgen. Ook voor de leerlingen is het prettig als de leerstof van twee opeenvolgende leerjaren op elkaar aansluit. Bovendien bleek uit interviews met leerlingen dat het belangrijk is voor de status van het vak dat elke docent in grote lijnen dezelfde stof behandelt: anders ontstaat bij leerlingen al gauw het idee: 'men doet maar wat'.

Een andere reden om te kiezen voor een top-down benadering was dat daarmee waarschijnlijk eerder het beoogde doel bereikt zou worden: de sectie van het Nienoord-College is nogal heterogeen in die zin dat de docerstijlen van de verschillende docenten sterk uiteenlopen. Het was te verwachten dat het moeilijkst overeenstemming bereikt zou kunnen worden over die punten die het meest concreet zijn, namelijk: hoe bied je bepaalde leerstof aan zodat dit het grootste leereffect zal hebben. Dat bleek ook al vrij snel in de praktijk: de verschillende docenten hebben behoefte aan een gemeenschappelijke grote lijn, maar ze willen wel de vrijheid houden om de leerstof op die manier aan te bieden die hen het beste ligt. Er valt ook wel wat voor te zeg-

gen om leerlingen in aanraking te laten komen met verschillende manieren om met literatuur om te gaan: er bestaat immers niet een 'juiste' methode om literatuur te lezen en te interpreteren en waarom zou je leerlingen niet laten zien dat je literatuur op verschillende manieren kunt benaderen. Dat werkt mijns inziens alleen maar verbredend. Daarnaast lijkt het me belangrijk dat docenten die didactiek kiezen die het beste bij ze past.

De docenten zagen dus als belangrijkste onderdeel van een leesdossier dat dit voor eenheid in het letterkundeprogramma zou (moeten) zorgen. Vooral voor het programma in 5 vwo hadden docenten een grote vrijheid bij het invullen van het letterkundeprogramma. De enige echte 'harde' afspraak die voor dat jaar was gemaakt, was dat de Romantiek behandeld moest worden. Voor 4 HAVO en 4 vwo was de leerstof iets gedetailleerder vastgesteld. In het programma van 5 HAVO en 6 vwo zat de meeste overeenstemming, vooral dankzij het so-programma. Omdat de ontwikkeling van een letterkundeprogramma voor zowel de HAVO als het vwo te omvangrijk zou zijn voor een onderzoek in het kader van de postdoctorale lerarenopleiding, was beperking geboden. Ik heb me gericht op de bovenbouw van het vwo. Ik koos voor het vwo, omdat ik gedurende mijn stage voornamelijk op de vwo-afdeling heb lesgegeven en daardoor meer affiniteit had met deze afdeling. In de tweede plaats leken de problemen op het vwo groter, aangezien de docenten over dit literatuurprogramma het minst tevreden waren. Dit kwam onder andere omdat de feitelijke uitvoering van het programma in 5 vwo per docent het meest verschild en door het lage rendement van de zogenaamde bibliotheeklessen. Leerlingen uit 6 vwo moeten een scriptie schrijven met een letterkundig onderwerp. In 5 vwo krijgen ze vanaf januari één uur per week de gelegenheid om hier in de bibliotheek aan te werken. Ook in 6 vwo krijgen ze tot de herfstvakantie nog één uur per week om met de scriptie bezig te zijn. Het rendement van deze lessen is laag: het meeste werk doen de leerlingen thuis, in de bibliotheeklessen wordt door de meeste leerlingen nauwelijks gewerkt aan de scriptie.

In het dio-onderzoek stelde ik mijzelf tot

doel een programma te ontwerpen dat de goedkeuring kon wegdragen van alle bevoegde docenten in de bovenbouw. Bovendien zou het programma niet strijdig mogen zijn met de definitieve voorstellen van de cven. In dat programma wilde ik het volgende vastleggen:

- 1 de einddoelen van het literatuurprogramma;
- 2 het so-programma (eindtoetsen van het literatuurprogramma);
- 3 de leerstof en het moment waarop die aangeboden moet worden;
- 4 de manier waarop de betreffende leerstof tussentijds getoetst moet worden;
- 5 vorm en inhoud van het leesdossier.

Een programma dat deze vijf elementen bevatte was het maximaal haalbare. Op basis van de voorstellen van de cven heb ik mijn eerste voorstel geschreven (verder aangeduid met conceptprogramma). Ik heb daarbij zoveel mogelijk rekening gehouden met wensen en verlangens van de docenten, het beschikbare aantal lesuren, het huidige programma van de verschillende docenten en het beschikbare materiaal. Daarnaast heb ik geprobeerd om een logische opbouw in het programma te brengen, wilde ik afwisseling aanbrengen, tegemoet komen aan de behoefte aan vrijheid en ook moest er in het programma de mogelijkheid van herhaling zijn opgenomen. Dankzij VALO-M ben ik bij de verdere implementatie betrokken geweest en is in het schooljaar '93/'94 begonnen met de uitvoering van het uiteindelijke programma.

### Het dio-onderzoek

Nadat ik wist waarom een leesdossier nog niet was ingevoerd, heb ik een vrij uitgebreid literatuuronderzoek gedaan naar het leesdossier. Ook heb ik mij verdiept in de voorstellen van de cven. Daarna heb ik gesprekken gevoerd met alle docenten van het Nienoord-College die bevoegd zijn voor het eerstegraadsgebied. In de gesprekken wilde ik een beeld krijgen van de verschillende letterkundeprogramma's. Ook heb ik de docenten gevraagd naar eventuele wensen voor het nieuwe programma. De laatste fase van het onderzoek bestond uit het schrijven van een letterkundeprogramma voor de bovenbouw van het vwo.

Uit de interviews bleek dat er grofweg twee onderscheiden standpunten op het Nienoord-College zijn over de taak die een docent heeft in de literatuurlessen. Of de docent ziet zichzelf als een 'wegwijzer' of als een 'begeleider'. De 'wegwijzer' is iemand die van mening is dat niet elke leeservaring even waardevol is. Aan de lezing van de veel ervarenere, gerenommeerde criticus dient meer waarde toegekend te worden dan aan die van de onervaren lezer die de leerling – nog – is. Het is de taak van de docent om leerlingen wegwijz te maken in de literatuur en de literaire kritiek. Door aan leerlingen te laten zien hoe ervaren lezers, van wie de docent er één is, omgaan met literatuur, hoopt hij dat leerlingen op den duur op een vergelijkbare manier met literatuur om zullen gaan.

De 'begeleider' is veel meer geneigd om in zijn lessen bij de leeservaringen van leerlingen aan te sluiten. Hij zal het niet altijd eens zijn met een door de leerling geventileerde mening over een bepaalde tekst, maar hij zal het waarderen dat een leerling een mening heeft en die in principe even waardevol vinden als zijn eigen ervaring.

De onderverdeling van docenten in 'wegwijzers' en 'begeleiders' heb ik mede gemaakt op basis van de didactiek die men hanteert in de klas. De 'wegwijzer' zal in zijn les vooral gebruik maken van tekstbestuderingmethoden, terwijl de 'begeleider' eerder geneigd is om het accent te leggen op tekstervarend lezen. De individuele docent is dus geneigd om op zijn minst een zwaar accent te leggen op één van beide methoden. De cven kiest in haar voorstellen echter voor een twee-sporenbeleid: er dient zo'n 50% van de beschikbare tijd voor literatuuronderwijs besteed te worden aan tekstbestudering, de andere helft moet besteed worden aan tekstervaring.

Al is de voorstelling van zaken natuurlijk enigszins ongenueanceerd, we hebben bij het onderscheid 'wegwijzer' en 'begeleider' te maken met twee fundamenteel verschillende benaderingen. Gechargeerd: de één heeft het liefst dat een leerling mondeling tentamen doet op basis van de meningen en ideeën van critici. Af en toe zal er een 'geniale' leerling zijn die al zover is in zijn literaire ontwikkeling dat er een gesprek mogelijk is over een bepaald literair werk, maar de meesten zullen hier in de

visie van de 'wegwijzer' – nog – niet aan toe zijn: literatuur is niet geschreven voor mensen van achttien jaar. De mondelinge tentamens, waar de einddoelen van het literatuuronderwijs getoetst worden, zullen zich daarom beperken tot het toetsen van literaire 'feiten'. De 'begeleider' daarentegen vindt het niet erg als een leerling op het mondeling beweert dat volgens hem het gedicht *De roeier* van Kopland gaat over de watersnoodramp van 1953, mits die leerling maar op een aannemelijke manier duidelijk kan maken waarom hij denkt dat dat zo is.

Uit bovenstaande schets blijkt dat de docenten niet allemaal gelijk denken over de weg waarlangs de einddoelen van het literatuuronderwijs bereikt moeten worden. Opvallend is dat men het over de einddoelen zelf wel eens was: hoewel de sectie Nederlands op het Nienoord-College nogal heterogeen is, kunnen alle docenten zich vinden in de einddoelen zoals die door de CVEN geformuleerd zijn. Deze conclusie is een belangrijke bevinding gebleken tijdens het vervolg van het onderzoek. Ik kom daar nog op terug.

### Micro- en macro-didactiek

Omdat de werkwijze van de verschillende docenten nogal sterk uiteenliep heb ik een tweedeling gemaakt in de didactiek: de didactiek op macro- en de didactiek op micro-niveau. Onder de didactiek op micro-niveau versta ik de didactiek die direct te maken heeft met de organisatie in de klas: hoe biedt een docent bepaalde stof aan, van welke werkvormen maakt hij gebruik, van welke (hulp)middelen, etc. Daar heb ik mij in mijn conceptvoorstel niet direct mee bemoeid. Onder de didactiek op macro-niveau versta ik de didactiek op een abstracter niveau: de verdeling tussen – in dit geval – tekstervaring en tekstbestudering in het gehele programma. Je zou in plaats van macro-didactiek ook kunnen spreken van de benadering van literatuur. Grofweg kun je zeggen dat je bij een tekstbestuderende benadering begint bij de tekst en dat je bij een tekstervarende benadering begint bij de lezer, in dit geval de leerling. Ik vond dat het door mij te schrijven literatuurprogramma tegemoet moest komen aan de verdeling zoals de CVEN die voorstaat, althans er voor moest zor-

gen dat zo'n verdeling binnen de mogelijkheden zou liggen.

Ik heb daarom gepleit voor een SO-programma waarin een schriftelijk en een mondeling literatuurtentamen opgenomen zou worden. Zoals de CVEN adviseert, moet in het schriftelijke tentamen tekstbestudering getoetst worden en in het mondeling tekstervaring. Door beide doelstellingen in een apart tentamen te toetsen worden docenten toch min of meer gedwongen om beide benaderingen te gebruiken: anders zullen leerlingen immers de eindtoetsen niet goed kunnen maken. Ik heb bij de verschillende onderdelen uit het programma ook steeds de manier aangegeven waarop de betreffende leerstof getoetst moest worden. Door ook de helft van de tussentijdse toetsen uit tekstbestudering en de andere helft uit tekstervaring te laten bestaan worden de docenten min of meer gedwongen gebruik te maken van zowel tekstbestuderende als tekstervarende benaderingen van literatuur.

Het dio-onderzoek heeft uiteindelijk geleid tot een literatuurprogramma waarin het leesdossier een plaats heeft gekregen. Het onderzoek heeft verder tot de volgende bevindingen geleid:

- 1 ondanks de heterogeniteit van de sectie konden alle docenten zich vinden in de einddoelen van de CVEN;
- 2 ondanks de heterogeniteit van de sectie bestond er consensus over de functie die het leesdossier moest vervullen;
- 3 ondanks de heterogeniteit van de sectie hadden alle docenten toch behoefte aan een gemeenschappelijke 'grote lijn', zodat duidelijk is welke leerstof in welk jaar behandeld wordt.

### Het VALO-M-onderzoek

Aan het conceptprogramma kleefden nog de nodige bezwaren, zoals ik hieronder zal duidelijk maken. In deze paragraaf doe ik verslag van dit onderzoek waarbij het accent ligt op de kritiek van de verschillende betrokkenen op mijn conceptprogramma. Het gaat dan met name om de docenten. Bij het VALO-M onderzoek heb ik ook leerlingen betrokken. In een aantal interviews hebben ook zij mogelijke alternatieven aangedragen. Ook daar besteed ik aandacht aan. Het gewijzigde pro-

gramma dat ik geschreven heb op basis van de geleverde kritiek zal ik in het vervolg het definitieve programma noemen. Daarnaast ga ik in op de bevindingen en aanbevelingen die ik aan de SLO gedaan heb op basis van dit onderzoek.

Bij alle docenten bestond – terecht denk ik – de indruk dat uitvoering van het conceptprogramma teveel tijd zou gaan kosten. Ik heb daarom een aantal onderdelen uit het conceptprogramma geschrapt en een aantal onderdelen ingekort. Bijvoorbeeld: in de CVEN-voorstellen staat dat de literatuurgeschiedenis van onder andere de Middeleeuwen en de Renaissance behandeld moeten worden. In mijn conceptprogramma had ik voor beide perioden 10 uur ingeruimd. Wegens gebrek aan tijd bleek dit niet mogelijk. Daarom heb ik voorgesteld dat men voor zowel de middeleeuwen als de renaissance een lessencyclus zou ontwikkelen. Elke lessenserie moet dan een inleiding bevatten, waarin uitgelegd wordt wat de betreffende periode inhoudt, waarom hij zo heet etc. Naast deze inleiding wordt in beide lessenseries dieper op de betreffende periode ingegaan. Dit kan door bijvoorbeeld een aantal teksten klassikaal te lezen en door leerlingen opdrachten over deze periode te laten maken waarvan een aantal in het leesdossier komt. De sectie kiest er vervolgens voor om van één van beide perioden alleen de inleiding te geven en van de andere periode de gehele lessenserie. Het is zelfs mogelijk om het ene jaar uitgebreid in te gaan op de Middeleeuwen en het andere jaar juist meer aandacht aan de Renaissance te besteden. Voordeel van zo'n aanpak is natuurlijk de afwisseling voor de docent. En voor de zittenblijver is het ook prettig stof te krijgen die enigszins nieuw voor hem is.

Een aantal docenten vroeg zich af waarom ik geen concrete ideeën gaf hoe je leerstof in de klas aan kunt bieden. Volgens hen bestond het gevaar dat op die manier de didactiek die uitgaat van de leeservaring van leerlingen, zou ondersneeuwen. Zij vonden 'literatuurdossier' een betere benaming voor het dossier zoals dat naar voren kwam uit mijn conceptvoorstel dan 'leesdossier'. Deze docenten waren van mening dat een leesdossier een x-aantal opdrachten moet bevatten die de leerling in de loop van zijn middelbare schooltijd in de literatulessen gemaakt heeft. Deze opdrachten moesten alle betrekking hebben op de leeservaring

van leerlingen. In mijn conceptvoorstel was de functie van het leesdossier breder: mijns inziens moest het alle eindtoetsen van de verschillende onderdelen (proefwerken, essays, schriftelijk verslag van de leesgeschiedenis van een leerling etc.) bevatten, alle aantekeningen, stencils etc.<sup>2</sup> Op die manier heeft de leerling een goed overzicht wat hij in – in dit geval – drie jaar literatuuronderwijs heeft geleerd. Zo'n overzicht is voor leerlingen belangrijk, zo bleek uit gesprekken met hen. Ik kom daar straks op terug. Het gevaar bestaat dat in de praktijk de leeservaringsmethode minder aan bod komt dan de bedoeling is. Maar zoals ik hierboven al heb uitgelegd: concrete ideeën zonder dat er een gemeenschappelijk programma is, terwijl de docenten zeer verschillende docerstijlen hebben, had waarschijnlijk niets opgeleverd. Pas nu er een gemeenschappelijk kader is, kan er nagedacht worden over een meer concrete invulling.

### **Aanbevelingen voor de SLO**

Tijdens beide onderzoeken werd duidelijk dat docenten behoefte hebben aan ten minste drie zaken. In de eerste plaats is dat een gemeenschappelijke leerlijn. Daarnaast heeft men behoefte aan autonomie in de klas en aan concrete ideeën. Deze laatste twee behoeften lijken in tegenspraak met elkaar, maar dat zijn ze niet. Er is behoefte aan ideeën hoe je bepaalde leerstof aan kunt bieden, maar deze ideeën moeten niet dwingend zijn. Docenten willen een aantal suggesties waaruit ze dan de in hun ogen 'beste' kunnen kiezen. Volgens mij zou de SLO dan ook een aantal globale leerlijnen moeten ontwikkelen op grond van de CVEN-voorstellen, waarin alle verplichte leerstof behandeld wordt, maar waarin verschillende accenten worden gelegd. Bijvoorbeeld: één leerlijn waarin het accent ligt op literatuurgeschiedenis. Eén leerlijn waarin het accent ligt op poëzie en één waarin het accent ligt op proza. Een sectie kan dan één van deze globale leerlijnen kiezen of zelf een leerlijn maken op basis van twee of meer leerlijnen die door de SLO ontwikkeld zijn. Daarmee anticipeert de SLO op de eerste behoefte: een globale leerlijn. Daarnaast zou de SLO op basis van deze globale leerlijnen lesmateriaal moeten ontwikkelen. Daarbij zou ze moeten anticiperen op de di-

verse doceerstijlen. Docenten kunnen dan ideeën waar zij wat in zien gebruiken. Hiermee komt de SLO tegemoet aan de tweede behoefte: concrete ideeën en toch autonomie in de klas.

Een ander probleem dat door verschillende docenten werd gesignaleerd, was de hoeveelheid werk: een leesdossier met allerlei opdrachten levert een hoop schriftelijk werk op en dus veel correctiewerk. Natuurlijk kun je op andere manieren weer de tijd besparen. Je kunt leerlingen tussentijdse opdrachten van elkaar laten evalueren en zelf alleen de eindtoetsen beoordelen. Ook kun je gezamenlijke proefwerken geven en gebruik kunnen maken van elkaars materiaal. Het zou misschien zelfs een goed idee zijn om een soort data-bank in te stellen, waar verschillende scholen materiaal naartoe kunnen sturen en ook materiaal van kunnen opvragen. Het helpt natuurlijk ook als de SLO concreet materiaal gaat ontwikkelen op basis van het nieuwe examen. Op het Nienoord-College is gekozen voor een 'uitgekleed' leesdossier. Dat houdt in dat alleen de eindtoets van een bepaald onderdeel in het dossier komt en geen tussentijdse opdrachten<sup>3</sup>. Ze hebben hiervoor gekozen omdat de docenten tijd hebben om per rapport voor de literatuurlessen één schriftelijk werk per leerling na te kijken. De docenten hebben deze keuze ook gemaakt, omdat ze zich niet teveel vast wilden leggen. Welke opdrachten leerlingen verder dienen te maken in de aanloop naar de eindtoets van een bepaald blok, wilde men liever vrij laten. Met behulp van bovenstaande suggesties wordt meer of minder tijd gewonnen. Of de oplossingen werken in de praktijk, zou de SLO nader moeten onderzoeken. Ook moet men kijken of er nog andere manieren zijn om tijd te winnen. Mijn advies aan de SLO was om bij de ontwikkeling van leerplannen ervoor te zorgen dat de hoeveelheid tijd niet toeneemt. Daarnaast zou men 'tijdbesparingsstrategieën' moeten ontwikkelen. Hiermee bedoel ik manieren waarop een docent tijd kan besparen bij de voorbereiding en evaluatie van zijn lessen. Een aantal mogelijkheden heb ik hierboven al gegeven, maar er zijn ongetwijfeld meer manieren te bedenken.

## Kritiek van leerlingen

Behalve met de docenten heb ik ook gesprekken gevoerd met een twintigtal leerlingen uit zes vwo. Leerlingen dus die het gehele letterkundeprogramma op het Nienoord-College al doorlopen hadden. Ik wilde hun mening weten over het literatuuronderwijs zoals zij dat genoten hebben. Ik wilde er achter komen in hoeverre het conceptprogramma aansluit bij wensen van leerlingen en in hoeverre het hun kritiek op het huidige literatuuronderwijs ondervangt.

Het belangrijkste punt van kritiek dat leerlingen hadden op het literatuuronderwijs in het algemeen, was dat drie of meer jaren literatuuronderwijs niets 'concreets' had opgeleverd. De leerlingen hadden het idee dat de literatuurlessen weinig tot geen ondersteuning hebben geboden voor het mondeling. Daarvoor werden twee redenen aangevoerd. In de eerste plaats was het voor leerlingen onmogelijk om een rode lijn of rode lijnen te ontdekken in het programma: dit kwam volgens hen vooral omdat er geen concept was. Ze hadden het gevoel dat het allemaal heel vrijblijvend was. In de klas werd van alles verteld over literatuur, ze maakten hier aantekeningen van, maar vervolgens werd daar weinig tot niets mee gedaan. Leerlingen hadden althans niet het gevoel dat er een kapstok was waar ze alle leerstof aan op konden hangen. Ze misten dus samenhang in het programma. Het was niet voor niets dat ze over het algemeen positief ten opzichte van de letterkundescriptie, die ze in 5 en 6 vwo moeten schrijven, stonden: dit is immers iets 'tastbaars'.

Een ander punt van kritiek dat de leerlingen hadden, had te maken met de aanpak van docenten. Dat leerlingen na drie jaar literatuuronderwijs nog steeds niet weten hoe ze een literair werk moeten lezen, kwam volgens hen mede omdat het onderwijs veelal eenrichtingsverkeer is: er werd bijvoorbeeld klassikaal een boek gelezen en nadat de leerlingen enige tijd hadden mogen nadenken over thema, motieven etc. toverde de docent als een goochelaar de 'diepere betekenis' uit de hoge hoed. Hoe hij aan zijn interpretatie kwam, werd de leerlingen vaak niet duidelijk. Zij pleitten er voor om toekomstige generaties leerlingen met concrete opdrachten zelf aan

het werk te zetten. Men zou daarbij, zeker in het begin, al enigszins op weg geholpen moeten worden. In ieder geval is de opdracht 'wat is in dit verhaal het thema' te vaag. De leerlingen hebben vaak geen idee wat een thema is, laat staan dat ze weten hoe je het kunt vinden. Opvallend was dat deze kritiek algemeen was en dus ook betrekking had op de 'begeleider'. Dit komt waarschijnlijk omdat de leerlingen met wie ik sprak in hun eindexamenjaar les hadden gehad van 'wegwijzers' en ervaringen met deze docenten wist men zich natuurlijk het best te herinneren.

Het leesdossier zoals dat op het Nienoord-College vorm heeft gekregen kan in ieder geval voor het eerste probleem een oplossing bieden: leerlingen hebben na drie jaar iets concreets in handen en het zal voor hen gemakkelijker zijn om een overzicht te krijgen van al die jaren dat ze literatuuronderwijs hebben genoten. Het tweede kritiekpunt kan moeilijker ondervangen worden door het dossier. Er zijn immers geen tussentijdse opdrachten afgesproken, alleen de vorm van eindtoetsing staat vast. Het gevaar dat hier op de loer ligt, is natuurlijk dat leerlingen nog steeds weinig opdrachten krijgen waarbij ze zelf aan het werk moeten<sup>4</sup>. Toch is er al enige vooruitgang geboekt in mijn ogen. Het programma 'dwingt' de docent nu in ieder geval wel om drie keer per jaar schriftelijk werk na te kijken van leerlingen. Daar kwam men in het verleden niet altijd aan toe. Bovendien moeten leerlingen elk jaar ook een aantal boekverslagen inleveren op basis van een standaardformulier. In dat standaardformulier zijn ook vragen opgenomen die aansluiten bij de tekstervaring van de leerling. Toch is het mijns inziens raadzaam dat de SLO, als ze lesmateriaal gaat ontwikkelen, vooral materiaal ontwikkelt waarbij leerlingen zelf aan het werk gezet worden. Juist daaraan is behoefte. Niet alleen bij leerlingen, maar ook bij docenten: hoe je frontaal les moet geven is wel bekend.

Naast bovengenoemde twee punten van kritiek hadden leerlingen ook geen idee op grond van welke criteria de beoordeling van het mondeling tot stand kwam. Ze hadden het idee dat verschillende docenten verschillende beoordelingscriteria hanteerden. Verder dachten ze dat de ene docent andere typen vragen stelde dan de ander. Veel docenten kennen

maar één manier om een mondeling af te nemen: de manier van openen, afsluiten, vragen stellen etc. is bij de individuele docent vaak hetzelfde. Het zou beter zijn als leerlingen op dezelfde school op grond van dezelfde criteria beoordeeld worden. Ook in de eindtoets moet de eenheid in het letterkundeprogramma tot uitdrukking gebracht worden. De SLO moet daarom verschillende 'scenario's' voor het mondeling ontwerpen: op wat voor manieren kun je openen, afsluiten, wat voor type vragen kun je stellen en wat toets je dan, hoe moet je de antwoorden beoordelen etc. Voor elke te ontwikkelen globale leerlijn moeten eindtoetsen ontwikkeld worden die op de betreffende lijn aansluiten.

Bovenstaande lijkt in tegenspraak met een eerdere opmerking dat het verbredend werkt om met verschillende manieren van literatuuronderwijs in aanraking te komen. Toch ben ik van mening dat een sectie in het mondeling tentamen moet streven naar een zekere mate van gelijkvormigheid. In de eerste plaats omdat het mondeling tentamen mijns inziens de (een) afsluitende toets is over ten minste drie jaar literatuuronderwijs en niet alleen over het laatste jaar. We mogen ervan uitgaan dat leerlingen in die drie jaar met verschillende docenten in aanraking zijn gekomen, die alle een andere manier hadden om literatuur te benaderen. Het mondeling zal van die verschillende benaderingen een representatie moeten geven. Ten minste als het mondeling tentamen de enige eindtoets is. Kiest een school voor twee literatuurtoetsen zoals de CVEN adviseert, dan kan in het mondelinge tentamen volstaan worden met het toetsen van het tekstervarend lezen van de leerling. In de tweede plaats, en dit is wellicht belangrijker, ben ik van mening dat als alle docenten het eens zijn over de einddoelen van het literatuuronderwijs dat die einddoelen dan ook getoetst moeten worden. Wie in zijn programma streeft naar een verdeling van 50% tekstervaring en 50% tekstbestudering, zal ervoor moeten zorgen dat deze verdeling terug te vinden is in de eindevaluatie van dat programma. Probleem is vaak dat docenten dat wel op een andere manier *willen* toetsen, maar dat ze vaak niet weten *hoe* ze op een andere manier moeten toetsen. Althans, dat is mijn ervaring. Het zou daarom goed zijn als de SLO docenten vertrouwdert maakt met

tekstervarend lesgeven en toetsen door ze hierin te oefenen, bijvoorbeeld door cursussen te geven waarin dit wordt geleerd.

### **Tekstervarend lesgeven**

Naast de gesprekken die ik met docenten en leerlingen heb gevoerd, heb ik de docenten ook gevraagd om mijn conceptprogramma te testen. Ik heb ze gevraagd om een onderdeel, waarin tekstervaring een belangrijke plaats zou innemen, te geven om erachter te komen welke problemen ze zouden krijgen als ze tekstervaring als didactiek moesten gebruiken. Ter ondersteuning bij de voorbereiding had ik een artikel van Wam de Moor (Levende Talen, 1984) toegevoegd, waarin het verschil tussen tekstervaring en tekstbestudering wordt uitgelegd. Wegens tijdgebrek zagen drie van de vier docenten geen kans om een onderdeel te geven. Eén docent heeft wel een onderdeel uit mijn conceptprogramma in 5 vwo gegeven.

Deze docent heeft zijn leerlingen een tekstbestuderings- en een tekstervaringsopdracht gegeven. Het ging in beide gevallen om een schrijfopdracht. Ze moesten in de eerste schrijfopdracht het romantische gehalte van een tekst analyseren op basis van behandelde theorie over de romantiek. In de tweede schrijfopdracht moesten leerlingen een 'gevoelsmatige' reactie geven op hetzelfde verhaal. Ze kregen daarbij een aantal richtvragen zoals 'wat maakt het verhaal bij je los', 'identificeerde je personage(s) met jezelf of met bekenden', 'riep het herinneringen/associaties op' etc. Volgens de betreffende docent kwam er een aantal heel indringende reacties uit naar voren. Probleem vond hij echter de toetsing van deze leeservaring. Er kwamen naar aanleiding van de opdracht en de reacties vragen bij hem op als: wat is het doel van deze aanpak? Op zich krijg je hele aardige reacties, maar wat valt er in de reactie van een individuele leerling progressie te boeken? Zal hij na verloop van tijd beter in staat zijn de gevoelens die een literaire tekst bij hem oproept onder woorden te brengen? Hoe kun je deze reactie beoordelen? Kun je deze problemen oplossen door tekstervaring en tekstbestudering te integreren? Zo ja, hoe doe je dat dan? Hij sprak de veronderstelling uit dat iemand uit de tweede klas op basis van misschien een iets eenvoudi-

ger tekst tot soortgelijke reacties zou kunnen komen.

Tijdens de gehele implementatie stuitte ik steeds weer op het feit dat voor veel docenten onduidelijk is wat er precies onder tekstervaring wordt verstaan, hoe je dat vorm moet geven in de klas. Nog pregnanter was de vraag hoe je tekstervaringen op zinnige wijze kunt beoordelen. Er is weliswaar maar één docent geweest die een lessenserie heeft gegeven waar tekstervaring een belangrijk onderdeel vormde, maar andere docenten voorzagen dezelfde problemen, zo bleek tijdens de verschillende gesprekken die ik met hen gevoerd heb. In die zin was de praktijk een bevestiging van de theorie.

De CVEN heeft in haar voorstellen voor een nieuw examen opgenomen dat tekstervaring een benadering is van literatuur waaraan evenveel tijd besteed dient te worden als aan de tekstbestuderende benadering. Dat biedt de kans voor een andere manier van omgang met literatuur in de klas. Maar dit voorstel kan mijns inziens alleen maar kans van slagen hebben als aan de docenten die de voorstellen moeten uitvoeren duidelijk wordt gemaakt hoe ze deze benadering vorm kunnen geven in de klas. Ontwikkeling van concreet lesmateriaal en concrete opdrachten door de SLO die aansluiten op de leeservaring van leerlingen en waarbij bovendien heldere beoordelingscriteria zijn bijgevoegd is daarom mijns inziens noodzakelijk. Docenten zijn bereid om hun lespraktijk te veranderen, maar dan moet hun wel duidelijk voor ogen staan hoe. En ik denk dat de scepsis van een klein deel van de docenten slechts weg valt te nemen door aan de hand van goed lesmateriaal te laten zien hoe literatuuronderwijs ook gegeven kan worden. Komt er geen vervolg op de CVEN-voorstellen in de vorm van ideeën en uitgewerkt lesmateriaal, dan is het gevaar groot dat de invulling van een nieuw eindexamen Nederlandse letterkunde blijft steken in goede bedoelingen. Terwijl het nieuwe examen juist een uitgelezen mogelijkheid is om te proberen de betrokkenheid van een groot deel van de leerlingen bij literatuur te vergroten.



## Noten en literatuur

1 Tijdens mijn onderzoek ben ik uitgegaan van het leesdossier zoals dat door De Moor en Thissen (1986) is geformuleerd: '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 lectuur en literatuur is gelezen;

3 eigen werkstukken als traditionele boekbespreking, voorbereidende tekst spreekbeurt literatuur en dergelijke;

4 uitgewerkte opdrachten met betrekking tot tekstveraringsmethoden, zoals responses op gelezen teksten, verslaggeving van subgroepen, notulen van klasgesprekken, opstelletjes en 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.' (p.25)

Ik sluit dus aan bij de definitie van WAM de Moor.

N.B.: Daarnaast zullen ook aantekeningen, stencils etc. in het leesdossier terechtkomen.

En dat er geen fifty-fifty verdeling komt tussen tekstveraring en tekstbestudering.

Moor, WAM de, 'Aspecten van literatuuronderwijs 2, Over tekstbestudering en tekstveraring, van Lubbers tot Waldmann'. In: *Levende Talen*, 1984, 390, p. 161-173.

Moor, WAM de en Joost Thissen, 'Wie leest, leest zichzelf, reflectiviteit in het literatuuronderwijs'. In: *Moer*, 1986, 5/6, p. 20-29.

*Het CVEN-rapport. Eindverslag van de commissie vernieuwing eindexamens Nederlandse taal-en letterkunde van het HAVO en VWO*, onder redactie van A. Braet en T. Hendrix, Den Haag, 1991.