
Clary Ravesloot:
De leerling leest
*Literatuur en persoonlijke
ontwikkeling of Persoonlijke
ontwikkeling en literatuur?*

Jan Mulder en Monique Wijffels, *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam, Instituut voor Didactiek en onderwijspraktijk, 1992, 154 blz. f 45,00

Docenten zijn ook opvoeders. Docenten Nederlands trachten hun leerlingen op te voeden tot ondermeer correcte en flexibele taalgebruikers, kenners van hun cultuur, lezers met smaak en onderscheidingsvermogen. Veel docenten die literatuuronderwijs geven, zouden hun leerlingen daarnaast graag willen leren dat literatuur iets in je leven kan betekenen. Dat het je kan helpen inzicht te krijgen in je eigen problemen, dat het je soms oplossingen kan bieden, dat het je kan helpen je naaste te begrijpen, dat het je kan aanzetten meer of anders over bepaalde dingen in het leven na te denken.

Veel taaldocenten aan middelbare scholen trachten, op hun eigen, unieke wijze deze of soortgelijke doelen te bereiken. In literatuurmethodes is de relatie tussen de tekst en het leven van de (leerling)lezer helaas vaak van weinig of geen belang, hoewel het tij de laatste tijd lijkt te keren. Er is een groeiende belangstelling voor leerlinggericht literatuuronderwijs. Een voorbeeld daarvan is het boek *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling* van Jan Mulder en Monique Wijffels. De auteurs gaan ervan uit dat wat iemand leest, een relatie heeft met het leven van die persoon en dat het lezen van literatuur kan leiden tot 'verheldering en verdieping van eigen waarden' (p.13). De makers

van dit boek hopen leerlingen een persoonlijke beleving bij het lezen van een literaire tekst te laten ervaren. Via, of door reflectie op die tekst, komt de leerling tot reflectie op het eigen leven.

Hoewel ik in deze recensie flink wat kritiek uit op het boek, is het zeker de moeite van het lezen waard. Ook zou elke docent eens moeten kijken welke aanknopingspunten het biedt voor (vernieuwing van) de literatuurlessen.

Achtergronden

Literatuur en persoonlijke ontwikkeling is tot stand gekomen in een samenwerkingsverband tussen de Universitaire Lerarenopleiding (ULO) van de Vrije Universiteit (VU) en de Preventieafdeling van het RIAGG in Groningen. Voordat het boek is geschreven, zijn verschillende lessenseries uitgetoetst door docenten van diverse middelbare scholen. Het lesmateriaal is voor een deel ontwikkeld door (ex-)studenten aan de ULO van de VU.

Literatuur en persoonlijke ontwikkeling is in de eerste plaats een handboek. Het biedt complete lessenseries en lessuggesties om literatuuronderwijs te laten aansluiten op de belevingswereld van adolescenten. Daarnaast geeft het een theoretische fundering voor persoonsgericht literatuuronderwijs.

Het boek richt zich in het bijzonder op docenten Nederlands en Engels in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Beschrijving

Het boek bevat negen hoofdstukken. Hoofdstuk 1 biedt docenten de mogelijkheid zich, mede aan de hand van een zelfbeelddoets te oriënteren op de eigen visie op literatuuronderwijs.

De hoofdstukken 2,3 en 4 gaan nader in op het gehanteerde didactisch model voor persoonsgericht literatuuronderwijs en geven ideeën voor lesactiviteiten én enkele volledig uitgewerkte lessenseries. Het vijfde hoofdstuk behandelt de vraag: 'welke teksten zijn geschikt voor leerlingen?' Het geeft ondermeer een lijst van literaire teksten die geschikt zijn voor een meer persoonsgerichte benadering van literatuuronderwijs. Deze titels zijn gekozen op grond van de goede identificatiemogelijkheid

den die ze bieden. Ze zijn daarom ook geschikt als inspiratiebron voor andere vormen van literatuuronderwijs dan de persoonsgerichte. Immers, ook een op literatuur-theoretische aspecten gerichte lessenserie is erbij gebaat dat leerlingen op zijn minst gemotiveerd zijn een bepaalde tekst te lezen en nader te bestuderen.

Hoofdstuk 6 laat zien hoe een sectie het literatuurcurriculum kan veranderen in de richting van een meer persoonsgerichte benadering. Het leesdossier is daarbij een belangrijk uitgangspunt. Hoofdstuk 7 geeft een theoretische fundering voor een persoonsgerichte benadering. Zeker voor de docent die niet of niet goed op de hoogte is van Reader-Response Criticism, is dit een belangrijk hoofdstuk. Ook voor degenen die sceptisch staan tegenover de persoonsgerichte benadering is het hoofdstuk aanbevelenswaardig: het laat zien dat de makers trachten aan te sluiten bij op stapel staande onderwijsvernieuwingen, zoals die ook door de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde VWO en HAVO (CVEN) worden bepleit.

Persoonsgericht literatuuronderwijs is namelijk niet specifiek iets voor docenten die ook leerlingbegeleider willen zijn, het sluit deels aan bij de voorstellen die de CVEN doet. De CVEN geeft aan dat in de toekomst in schoolonderzoeken ook voor tekstervaring ruimte vrij moet komen. Individuele ontplooiing is volgens de CVEN één van de functies van literatuuronderwijs. Ook noemt de CVEN 'het kunnen uitbrengen van een verslag van de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden.'

Het afsluitende hoofdstuk 8 geeft voorbeelden van reacties op teksten die leerlingen hebben geschreven. In een bijlage is tenslotte een enquête toegevoegd waarmee docenten een beeld kunnen krijgen van ondermeer het leesgedrag en de opvattingen over literatuuronderwijs van hun leerlingen.

Zoals gezegd is dit handboek gericht op docenten Nederlands en Engels. Het spreekt voor zich dat ik me beperk tot die aspecten van het boek die van belang zijn voor de leraar Nederlands.

Waarom persoonsgericht?

Persoonsgericht literatuuronderwijs gaat nadrukkelijk uit van de lezer, in dit geval de leerling. De methode leunt dan ook sterk op het gedachtengoed van het Reader-Response Criticism, een literatuurwetenschappelijke benadering die de lezer centraal stelt. Reader-Response gaat ervan uit dat de betekenis van een literair werk tot stand komt op het moment dat iemand dat werk leest. Die subjectieve interpretatie die een lezer maakt (zijn of haar 'lezing') is uniek en zo zijn er even zoveel interpretaties van een boek, verhaal of gedicht als het aantal malen dat het gelezen wordt.

Reader-Response Criticism is voor een deel een reactie op de stroming van het New Criticism, die 'close-reading' propageerde. Close-reading gaat helemaal niet van de lezer uit, maar van het literaire werk. Door heel aandachtig en precies elk woord, elke zin, elke alinea enzovoorts te analyseren, meenden theoretici van het New Criticism een 'objectieve' en dus enig juiste interpretatie van een literair werk te kunnen geven.

Deze laatste, zuiver op tekstbestudering gerichte benadering van literatuur, is ook binnen de schoolmuren ver doorgedrongen. De serie *Indringend lezen* van Drop is daar een voorbeeld van. Leerlingen die alleen met gedetailleerde tekstbestuderingmethoden te maken krijgen, klagen vaak dat literatuur 'kapot geïnterpreteerd' wordt. Literatuuronderwijs dat alleen uitgaat van tekstbestudering en dat weinig ruimte open laat voor de eigen expressie, leidt er meestal toe dat een deel van de leerlingen gedemotiveerd raakt. (En dus: afhaakt en zich passief opstelt in de literatuurles).

Ik wil zeker niet beweren dat tekstbestudering alleen maar 'slecht' en dus verwerpelijk is. Het verdient zeker een plaats in het literatuurcurriculum, vooral op het vwo, dat immers ook aspirant-letterkundigen op een universitaire studie moet voorbereiden. Maar het behoort die plaats te delen met op tekstervaring gerichte methodes. De makers van *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling* laten zien op welke wijze dat (ondermeer) kan.

Behalve de winst van meer gemotiveerde, actievare leerlingen wil ik een aantal redenen noemen die de makers van het boek geven om een persoonsgerichte (ervarings)methode aan

te bieden. Een belangrijke reden is al genoemd: door leerlingen naar aanleiding van teksten op zichzelf te laten reflecteren, leren zij wie zij zijn, waar zij staan in de wereld en waar anderen staan. Lezen kan tot nadenken stemmen, ofwel lezen helpt bij de opvoeding.

Hiermee hangt samen dat de auteurs van de methode zich uitspreken voor leerlingbegeleiding in de klas. De lessituatie biedt doorgaans geen ruimte voor emoties, maar niemand zal ontkennen dat de school bij uitstek een plaats is waar emoties een grote rol spelen. Alleen al de leeftijd en het ontwikkelingsstadium van leerlingen brengt dat met zich mee. Het is begrijpelijk dat binnen een lessituatie emoties zoveel mogelijk buiten de deur worden gehouden: 'Meestal zitten ze onze lesdoelen in de weg, want die zijn gericht op het leren van kennis en vaardigheden.' (p.73) Lesdoelen zijn zelden gericht op persoonlijke vorming. Docenten die emoties niet altijd buiten de deur willen houden, kunnen die persoonlijke vorming wel degelijk tot uitgangspunt van hun lesdoelen maken. Literatuuronderwijs lijkt daarvoor bij uitstek geschikt. Het hoeft daarbij niet altijd om 'zware' problemen en heftige emoties te gaan.

Zelf heb ik les gegeven aan de midden- en bovenbouw van het HAVO en VWO. In de derde klassen van het HAVO heb ik de lessenserie rondom het verhaal *De andere kant* van Marga Minco enkele malen gegeven. In één van die klassen ontspon zich een discussie over alcoholgebruik op feestjes. Persoonlijke problemen kwamen niet naar voren, persoonlijke ergernissen over de gewoontes van sommige drankgebruikers of over de regels van ouders wel. Voorts bleek dat de leerlingen nogal uiteenlopende ideeën over alcoholgebruik hadden. Die confrontatie met elkaars ideeën, waardoor een leerling een nieuw ijkpunt voor de eigen opvattingen krijgt, beschouw ik als een wezenlijk onderdeel van onderwijs dat de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen een belangrijke plaats geeft.

In andere lessen en andere klassen kwamen hele andere onderwerpen aan de orde: je schamen voor je ouders, zakgeld en bijverdienen, liegen, te laat thuiskomen van een feestje. Hoewel leerlingen wel degelijk over persoonlijke ervaringen spraken, is het in mijn lessen niet voorgekomen dat een leerling ernstige per-

soonlijke problemen naar voren bracht. Wel maakten sommige leerlingen in de afsluitende schrijfopdracht duidelijk dat sommige onderwerpen uit de lessenserie raakten aan een persoonlijk probleem. En daarom moeten docenten die met deze methode werken, erop bedacht zijn dat zij, naar aanleiding van de lessen, te maken kunnen krijgen met leerlingen die meer of minder ernstige problemen hebben.

Ik kan me voorstellen dat bovenstaande bij sceptici het idee van een zweverig, op 'wat ging erdoor je heen toen je dat las' gebaseerd literatuuronderwijs kan oproepen. Wijffels en Mulder stellen echter duidelijk dat niet iedere docent emoties even vrij de loop zal laten en dat daarin gradaties mogelijk zijn. Ook benadrukken zij dat de docent die zich in de literatuurles wél als leerlingbegeleider wil opstellen, niet moet proberen de therapeut uit te hangen. Dat neemt niet weg dat die docent 'zich wel degelijk bewust is van de manier waarop deze benadering emoties los maakt/kan maken en in staat is om met deze emoties om te gaan.' (p.81)

Naar een reflectieve houding

Het belangrijkste doel van de persoonsgerichte benadering is het tot stand brengen van een reflectieve levenshouding. Immers, iemand die zichzelf en/of het proces dat hij doormaakt eerlijk en kritisch kan bekijken, heeft een voorsprong bij het oplossen van problemen en/of het sturen van een (leer)proces. Zo'n reflectieve houding betekent dat je wat er om je heen gebeurt tracht te begrijpen en ook dat je die gebeurtenissen en wat ze voor je betekenen kunt verwoorden. Een dergelijke vaardigheid kan leerlingen ondermeer met behulp van literatuur worden geleerd. Immers: literatuur verwijst naar wat er om je heen gebeurt, lezen van literatuur is iets dat in je gebeurt en praten met anderen over wat je leest, leidt niet alleen tot meer begrip voor anderen, maar ook tot meer inzicht in jezelf.

Hoe kan literatuuronderwijs nu bijdragen aan het ontwikkelen van een reflectieve levenshouding bij leerlingen? Door de respons van de lezer centraal te stellen en als uitgangspunt te nemen te leren verbanden te leggen tussen de tekst en het eigen leven. Een respons is een 'persoonlijke, autonome reactie van een lezer op een tekst' (p.87).

Zo'n respons hoeft niet beslist positief te zijn; het kan ook ergernis zijn over een bepaald personage in het verhaal. Vragen die de basis (kunnen) zijn van het spreken over een respons op een tekst zijn: 'wat vind jij de moeite waard om over te spreken of te schrijven naar aanleiding van deze tekst?' en 'heb jij vragen over deze tekst waarop je geen antwoord weet?' (p.88)

De respons die in de les aan de orde komt, kan – afhankelijk van de stijl en bedoelingen van de docent – doel op zich zijn of vertrekpunt voor een diepere reflectie. In deze reflectiefase wordt de leerling niet meer met de tekst, maar met de eigen reactie op de tekst geconfronteerd. De bedoeling is antwoord te krijgen op de vraag: waarom reageer ik zo? Door de (nieuw verworven) inzichten over zichzelf (en anderen) te verwoorden, komt de leerling tot bewustwording. Reflectie, aldus Wijffels en Mulder is: 'het nadenken over je respons, dus over jezelf, over je gevoelens, over de manier waarop je reageert op iets. Het is een vaardigheid, en zoals bij alle vaardigheden kan het worden getraind.' (p.92)

Overigens biedt de reflectiefase ook mogelijkheden voor docenten die in hun lessen niet te ver willen gaan met het bespreken van emoties. Indirecte vormen van reflectie zijn bijvoorbeeld: een nieuw einde voor een gedicht of verhaal schrijven, een rollenspel naar aanleiding van een verhaal schrijven en opvoeren, muziek laten kiezen en horen die bij een tekst past.

Het mag duidelijk zijn dat wie serieus werk wil maken van het aanleren van een reflectieve houding bij leerlingen, er niet is met hier en daar een les of lessenserie die uitgaat van een tekstvervaringsmethode. In dit boek wordt daarom gepleit voor het vastleggen van leeservaringen (in dit geval respons en reflectie) in een leesdossier.

De praktijk

Het is een beetje verwarrend dat in het boek twee maal, op verschillende wijzen, het didactisch model voor persoonsgericht literatuuronderwijs wordt weergegeven. Gelukkig gaan beide modellen van hetzelfde principe uit en ik neem daarom het helderste schema hieronder over:

presentatiefase → verwerkingsfase → reflectiefase

De drie fasen lopen parallel met de werkwijze die ik in de vorige paragraaf schetste. De presentatiefase gaat aan het lezen van de tekst vooraf. In deze fase wordt de voorkennis van de leerling geactiveerd: docent en leerlingen praten over de thematiek die in het verhaal een rol speelt. Het is de bedoeling dat de leerling persoonlijk betrokken raakt bij die thematiek en dat hij nieuwsgierig wordt naar het verhaal. Belangrijk aspect van de motivatie is dat de docent duidelijk maakt waarom dit verhaal interessant is en waarom het in de klas wordt behandeld.

In de verwerkingsfase verplaatst de aandacht zich in de richting van de tekst. De leerlingen dringen, door leerlinggerichte opdrachten, dieper in de tekst door. Voorbeelden van dit soort opdrachten zijn: het verhaal samenvatten, een verhaalmotief uitwerken op een poster, discussievragen beantwoorden, een waardering of karakterschets van de personages geven (p.31/32). In elk geval geeft de leerling in deze fase een *persoonlijke respons* op de tekst.

In de reflectiefase reflecteert de leerling op die respons. Die reflectie kan direct of indirect zijn: meer gebaseerd op de tekst of meer op de persoonlijke gevoelswereld van de leerling. Voorbeelden van reflectieopdrachten zijn: een gedicht schrijven naar aanleiding van een regel of idee uit de tekst, een stukje autobiografie schrijven, (ervaringsgerichte) vragen beantwoorden (p.35). De leerling mag zich in deze fase los maken van de tekst en zich vooral richten op de eigen emoties.

Behalve lessuggesties bevat het boek twee complete lessenseries: één over het verhaal *De andere kant* van Marga Minco en één over de novelle *Robinson* van Doeschka Meijsing. Beide lessenseries sluiten af met een schrijfopdracht, zodat leerling en docent na afloop een tastbaar produkt in handen hebben (eventueel voor het leesdossier). In beide gevallen bevatten zowel de presentatie- als de reflectiefase aardige en zinvolle opdrachten. Met name de afsluitende schrijfopdracht bij *Robinson* bevat mij, omdat daarin een heel aardige synthese tussen tekstervaring en elementen van tekstbestudering wordt bereikt: in een opstel moet de leerling een persoonlijk oordeel over de novelle geven, waarin technische aspecten worden

geëvalueerd en waarin de leerlingen identificatiemogelijkheden aan de hand van thema en motieven in het boek bespreken.

Waardering

Naar mijn smaak moet een eindopdracht zowel elementen uit de verwerkings- als uit de reflectiefase bevatten. Dit om te voorkomen dat een lessenserie alsmaar verder van het verhaal afraakt. In dat geval wordt een verhaal slechts middel en is er volgens mij geen sprake meer van literatuuronderwijs, maar enkel nog van persoonlijke vorming. Eigenlijk zou het didactisch model nog een vierde fase moeten hebben, die de synthese garandeert.

In de lessenserie rondom *De andere kant* is die synthese er niet. In de slotopdracht kan de leerling kiezen uit meerdere opstelonderwerpen, waaronder bijvoorbeeld: 'Als je iets te verbergen hebt, word je altijd gesnapt. Is dat zo?' De link met het verhaal is in deze opdracht helemaal weg en dat vind ik bezwaarlijk.

Ook vind ik het bezwaarlijk dat in beide lessenseries de verwerkingsfase er nogal bekaaid vanaf komt. Het doel van de verwerkingsfase is 'de tekst zo goed mogelijk te begrijpen en de thema's en problemen zo helder mogelijk onder woorden te brengen.' (p.31) Zo geformuleerd veronderstelt deze fase nogal wat analytisch werk en ik zie dat met name bij de lessenserie *Robinson* niet terug. Naleving van de voorbeelden in dit boek levert dan ook het risico op dat de verwerkingsfase te zeer blijft steken in het geven van een persoonlijke respons op een tekst die niet in de volle breedte wordt begrepen. Als je leerlingen wilt laten zien dat ze iets aan literatuur hebben, moet je ze ook leren hoe ze literatuur kunnen begrijpen. Als je kiest voor een tamelijk ingewikkeld boek als *Robinson*, moet je ook de leesbarrières die een goed begrip van deze novelle in de weg staan, wegnemen. Als je dat niet doet, wordt literatuuronderwijs te vrijblijvend en mis je een belangrijke aansluiting om je leerling te helpen een literair competente lezer te worden.

Het boek is bedoeld voor literatuuronderwijs in de bovenbouw, maar zowel het verhaal *De andere kant* als de bijbehorende opdrachten sluiten qua niveau beter aan bij de belevingswereld van leerlingen in de middenbouw. Enkele opdrachten uit deze serie zijn te gemak-

kelijk en soms zelfs een beetje kinderachtig voor vierdeklassers (een plattegrond van je kamer maken bijvoorbeeld).

Een ander punt van kritiek is dat ik de tekstkeuze niet altijd kan rijmen met de opvattingen die de auteurs daarover naar voren brengen. Zo stellen ze dat literatuur moet aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Het lijkt er een beetje op dat de bedenkers van het lesmateriaal veronderstellen dat een jeugdig personage die aansluiting garandeert. *Robinson* van Doeschka Meijsing en het verhaal *Dooie visjes* van Hermine de Graaf zijn voorbeelden van teksten die weliswaar een jongere in de hoofdrol hebben, maar die vanwege de moeilijkheidsgraad of de uitwerking van de thematiek (*Robinson*) of de gereserveerde, afstandelijke schrijfstijl (*Dooie visjes*) identificatie niet gemakkelijk maken.

Wat ik zelf als heel plezierig heb ervaren is dat de literatuurles in elk geval minder frontaal is. Ook vind ik het heel positief dat onderwerpen voor klassediscussies nu eens niet door mij werden aangedragen. De leerlingen geven, naar aanleiding van het verhaal, zelf aan waarover ze willen praten. Ik heb de lessenserie eens aan het begin van het jaar aan mijn mentorklas gegeven. Ik kende de groep niet, maar mede door deze lessenserie ontwikkelde zich snel een (goede) band met de klas.

Voor de boekenplank van de sectie

Voordat ik tot mijn eindoordeel over *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling* kom, moeten mij nog een paar ergernissen van het hart. Het meest problematische aan het boek vind ik de slordigheid ervan: er staan veel typefouten in en sommige onderdelen zijn slecht uitgewerkt. Zo valt het nog niet mee de zelfbeeldtoets voor docenten te interpreteren. Het boek geeft alleen een schema van verschillende profielen waarin een docent zich zou moeten herkennen, maar helaas geen toelichting daarop. Ook de enquête voor leerlingen, die inzicht moet verschaffen in hun leesgewoontes, ontbeert een toelichting. Wat kan de docent doen met de uitslag behalve deze ter kennigiving aannemen?

Het warrigste vond ik de paragraaf over zogenaamde 'Cognitive Organizers' (p.25). Volgens wordt goed uitgelegd wat dat zijn en wat

de docent ermee moet. Daarentegen geeft het zevende hoofdstuk weer een schat aan informatie over persoonsgericht literatuuronderwijs en Reader-Respons Criticism.

Omdat ik een groot voorstander ben van leerlinggericht literatuuronderwijs, draag ik het boek wel een warm hart toe. Het is een inspiratiebron voor een docent die hun literatuuronderwijs meer willen laten aansluiten op de leerling. Maar voor mij blijft het bij een inspiratiebron: de didactiek die Wijffels en Mulder demonstreren richt zich uiteindelijk teveel op persoonlijke vorming en te weinig op literatuur. Ik signaleerde al dat in het didactisch model vooral sprake is van een beweging van de tekst weg. Ik vind dat in het kader van een project niet zo erg; op die wijze heb ik de les-serie rond *De andere kant* ook meermalen gegeven. Ik vind het zinvol om leerlingen te laten zien dat ze op die manier met literatuur om kunnen gaan en soms vind ik het, om uiteenlopende redenen, zinvol om met een bepaalde klas op die manier bezig te zijn. Maar ik vind het jammer als een tekst alleen vertrekpunt is. In literatuuronderwijs horen de teksten op de eerste plaats te komen en niet slechts in dienst te staan van een ander doel, zoals persoonlijke vorming. Dat neemt niet weg dat het boek aangeeft hoe literatuuronderwijs meer leerlinggericht kan zijn: het vragen naar een persoonlijke respons zou altijd de eerste activiteit moeten zijn nadat leerlingen een tekst hebben gelezen onafhankelijk van de literatuurbenadering die aan de basis van het onderwijs ligt.

Al met al geen onverdienlijk boek, dat in elk geval de blik verruimt en stemt tot nadenken. Dat laatste mag ook wel gezien de uitkomsten van een marktonderzoek dat in het kader van de ontwikkeling van dit boek werd gedaan. De conclusies zijn niet verbazingwekkend maar wel bedroevend: nog steeds is het literatuuronderwijs traditioneel ingericht. De docent bepaalt de inhoud van de lessen en is zelf voor het grootste deel aan het woord. De leerlingen maken vooral individueel opdrachten, de werkvormen klasgesprek en groeps-werk zijn zeldzaam. En hoewel de didactiek die in dit boek centraal staat naar mijn smaak nog verbeterd en aangevuld kan worden, laat *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling* wel zien

dat het ook anders kan in het literatuuronderwijs. Daarom is het een boek dat in elk geval in de sectieboekenkast zou moeten staan, zodat docenten uit midden- en bovenbouw ideeën kunnen opdoen voor lessen of projecten.

Literatuur en noten

Braet A. en T. Hendrix (red.), *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eind-examenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*, Den Haag 1991.

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

- 1 Een globale definitie van het leesdossier luidt: een map waarin leerlingen al het materiaal opslaan dat zij tijdens of naar aanleiding van de literatuurlessen 'verzamelen'. Een leesdossier bevat dus zowel stencils en aantekeningen als uittreksels en opdrachten die naar aanleiding van gelezen literatuur worden geschreven. Het leesdossier stelt leerling en docent in staat om na één of twee jaar literatuuronderwijs aan de hand van iets tastbaars de leesontwikkeling te evalueren.
- 2 Onder tekstervaring vallen vormen van literatuurdidactiek die de beleving van de (leerling)lezer centraal stellen en die zich vooral richten op de werking van de tekst op die lezer. Tegenover deze tekstervaringsmethoden staan tekstbestuderingsmethoden, die gericht zijn op de analyse en interpretatie van de tekst.
- 3 De andere vier zijn: cultuuroverdracht, esthetische vorming, maatschappelijke bewustmaking en leesplezier.