

Ilse Bolscher

Het leesdossier: de ontdekking van de hemel!?

*Volgens de nieuwe examenvoorstellen HAVO en VWO moet in 1998 op alle scholen het leesdossier onderdeel vormen van het literatuuronderwijs. Daarop vooruitlopend zijn sommige scholen al druk bezig met de invoering en ontwikkeling van het leesdossier in de lespraktijk. Een van die scholen is het Over Betuwe College in Bemmelen. Sinds 1993 wordt op deze school zowel in de onderbouw als in de bovenbouw gewerkt met het leesdossier. Ilse Bolscher is leraar in opleiding op deze school. Zij beschrijft aan de hand van lesobservaties en gesprekken met docenten het leesdossier in de praktijk.*¹

*Aan het begin van het jaar kregen we een blad uitgedeeld waarop we vragen moesten beantwoorden over lezen. Er werd een vraag gesteld hoe ik de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur heb ervaren. Mijn antwoord was dat ik nog niet eens was overgestapt! Onze boekenlijst werd uitgedeeld en er stonden alleen boeken op van volwassenenliteratuur. Het eerste boek dat ik ben gaan lezen was *De Avonden* van Gerard Reve. Het verschil was duidelijk herkenbaar. Achter dit boek staken veel meer motieven en thema's dan ik gewend was.*

Aldus een balansverslag van een leerling uit 4 vwo van het Over Betuwe College in Bemmelen. Binnen de sectie Nederlands van deze school heerste enige jaren geleden ontevredenheid over de manier waarop literatuuronderwijs er alweer jaren plaatsvond. In

de onderbouw werd jeugdliteratuur gelezen, vervolgens vond in de vierde klas de grote omslag plaats naar de volwassenenliteratuur. Leerlingen lazen voor de lijst een twintigtal werken, waarvan ze een uitgebreide samenvatting maakten met een grondige analyse van de opbouw, thema's, motieven etcetera. Het literatuuronderwijs werd hierdoor vooral een technische en statische aangelegenheid, waarbij beheersing van samenvat- en analyse-technieken onontbeerlijk waren.

Het is een bekend beeld dat hier geschetst wordt, en het is evenzeer bekend dat door deze manier van omgang met literatuur de belangstelling van leerlingen voor literatuur niet toeneemt, vaak zelfs afneemt. Bij de leerling uit het citaat hierboven kwam ondanks de abrupte overgang van de ene literatuur naar de andere alles op zijn pootjes terecht:

Door het jaar heen lukte het steeds beter om verslagen van de boeken te maken en zelf te ontdekken wat bijvoorbeeld het motto van een boek is. (...) Ik leerde ook om over boeken na te denken, wat voor een betekenis een boek had, de achtergrond en de voorgrond van een boek. Vooral als je wat dingen hiervan op een rijtje zet en dit vergelijkt met een uittreksel uit de bieb, geeft het je het gevoel dat je het toch wel begrijpt. En als je iets begrijpt en goed doet, is en wordt het ook leuker, zo ook bij literatuur.

Bij andere leerlingen viel het lezen van literatuur in minder goede aarde.

Vroeger vond ik lezen nog wel leuk. Nu lees ik veel minder. Natuurlijk lees ik wel boeken voor school, maar in mijn vrije tijd lees ik bijna nooit meer. Dat komt omdat ik nu veel minder vrije tijd heb, doordat ik huiswerk moet maken en doordat ik sport. Maar ik vind lezen ook minder leuk. Vroeger las ik makkelijke boeken, nu zijn de boeken veel moeilijker en je moet er van alles uithalen, thema, motieven enzovoort. Daar heb ik meestal geen zin in.

Leesdossier

Niet alleen sommige leerlingen, maar ook docenten waren de vorm van het literatuuronderwijs beu. Ze ondervonden steeds vaker dat leerlingen pas echt betrokken raken bij literatuur als blijkt dat literatuur geen vervan-hun-bed-show is, maar onderwerpen beschrijft die hen zelf aangaan, die ze zelf kunnen beleven, waar ze over kunnen nadenken en van kunnen leren. In literatuuronderwijs zou niet alleen tekstbestudering, maar ook tekstervaring een rol moeten spelen, met aandacht voor persoonlijke beleving en ervaring van literatuur. Op het HAVO en het VWO kwam dit, afhankelijk van de docent wel af en toe mondeling aan de orde, maar in de opdrachten was hier geen sprake van. In 4 MAVO was dit principe al wel enigszins ingeburgerd, omdat daar gewerkt werd met de methode *Talent*. Deze methode gaat uit van een leerlinggerichte benadering van literatuur en laat leerlingen een leesdossier aanleggen.

Het was de eerste keer dat de sectie met het begrip 'leesdossier' in aanraking kwam. Door de veranderde visie binnen de sectie op literatuuronderwijs, door de goede resultaten die in 4 MAVO werden geboekt met *Talent* en naar aanleiding van de voorstellen voor de nieuwe examens HAVO en VWO, waarin het begrip 'leesdossier' ook een belangrijke rol speelde, besloot de sectie zich nader te oriënteren op de invulling van een dergelijk leesdossier. Daarvoor werd vakliteratuur gelezen, werden verschillende methoden bekeken en ideeën ontwikkeld omtrent het leesdossier.

Een belangrijk hulpmiddel met bruikbare tips en aanwijzingen bij het opzetten van het leesdossier vormde de publicatie *Het leesdossier in het literatuuronderwijs* van Wam de Moor en Márgitka van Woerkom (1993)². Volgens De Moor en Van Woerkom is het leesdossier inhoudelijk 'een verzameling van alle onder woorden gebrachte reacties van de houder van het leesdossier op gelezen of beluisterde teksten. Dergelijke reacties kunnen variëren van spontaan opgeschreven tot zorgvuldig geformuleerde rapportages van analyse van literair werk.' Materieel gezien is het leesdossier een map of ringband met uitneembaar

materiaal waarin de leerlingen onder andere een lijst opnemen en bijhouden van alles wat zij in, en indien gewenst, buiten de les aan literatuur lezen (eventueel met beoordelingen) en waarin ze aantekeningen en kopieën bewaren. Bovendien kunnen hierin zelfgeschreven leesverslagen, werkstukken en reflecties opgeslagen worden.

Inmiddels wordt op het Over Betuwe College drie jaar met het leesdossier gewerkt, niet alleen in de bovenbouw maar ook in de onderbouw, van VBO tot VWO. In de bovenbouw werkt men met een map of ringband, in de onderbouw met een A4-schrift, dat in de brugklas aangeschaft wordt en vervolgens gedurende de hele basisvorming gebruikt wordt.

Leesautobiografie

In de brugklas schrijven de leerlingen als eerste opdracht voor het leesdossier een leesautobiografie, waarin ze hun eigen leesgeschiedenis vertellen. Deze opdracht wordt in de vierde klas herhaald. Het is de bedoeling dat de leerlingen bij het schrijven zover mogelijk teruggaan in hun herinnering, vanaf de eerste kennismaking met boeken tot het stadium waarin ze zich nu bevinden. Het schrijven van een leesautobiografie is een belangrijke tekstervaringsmethode, waardoor de docent een beeld krijgt van de leessituatie waarin de leerlingen zich bevinden. De meeste leerlingen vinden dit een leuke, maar tegelijk ook moeilijke opdracht: 'Hoe kan ik dat nou allemaal nog weten?' Daarom wordt vaak als voorbereiding op deze opdracht een klasgesprek gehouden, waarin gebrainstormd wordt over belangrijke boeken en herinneringen worden opgehaald. Tijdens zo'n klasgesprek activeren de leerlingen vaak elkaars geheugen: 'Dat boek dat jij net noemde over die hond die doodging, dat heb ik ook gelezen!' In de brugklas worden leerlingen gestimuleerd belangrijke boeken of lievelingsboeken mee te nemen naar dit klasgesprek.

Als houvast bij het schrijven van de leesautobiografie krijgen de leerlingen van hun docent een set vragen waaraan ze aandacht kunnen besteden in hun leesautobiografie. Enkele vragen daaruit zijn bijvoorbeeld: Kun

Ik heb vroeger heel veel gelezen, mede doordat we zo'n goede begeleiding kregen van school uit. Maar ik ging zelf ook geregeld naar de bieb om boeken te lenen. Omdat ik zoveel las, elke avond voor het slapen gaan, kreeg ik steeds meer plezier in lezen. Ik kreeg van mijn ouders ook veel jeugdboeken, zoals Pinkeltje, Dik Trom en nog veel meer boeken uit deze categorie. (...) Mijn favoriete boek heb ik gelezen toen ik elf jaar was en dat heet De scheepsjongens van Bontekoe, geschreven door Johan Fabricius. Dit boek heeft een diepe indruk op mij gemaakt. Het was het eerste echte dikke boek dat ik las, het heeft namelijk 399 bladzijden. En toen was ik erg trots dat ik het boek had uitgelezen. (...) Tegenwoordig is lezen nog net zo belangrijk voor me, maar beschouw ik het meer als gewoon dat ik kan lezen. Daardoor lees ik minder dan vroeger, maar dat komt ook omdat ik minder tijd heb.

Afbeelding 1: een stukje leesautobiografie van een leerling uit 4 HAVO

je omschrijven hoe belangrijk lezen vroeger voor je was? Wat bracht je tot lezen? Wat voor soort boeken las je vroeger het liefst? Heb je een absolute favoriet van vroeger? Haalde je boeken vooral uit de bibliotheek of had je zelf ook veel boeken? Hoe belangrijk is lezen tegenwoordig voor je? Heb je inmiddels ook een ander favoriet boek? Is je voorkeur in de loop van de tijd veranderd?

Verwerkingsopdrachten

Door het jaar heen maken de leerlingen verschillende verwerkingsopdrachten, die hen helpen bij het lezen en reageren op literatuur. Voor het fictie-onderwijs in de onderbouw van het Over Betuwe College vormt de methode *Nieuw Nederlands* het uitgangspunt. Hieraan gekoppeld is een leerplan geschreven met diverse verwerkingsopdrachten, die volgens de vakgroep beter dan de methode aansluit bij kerndoel 10 van de Basisvorming.

De leerlingen in de bovenbouw krijgen aan het begin van het schooljaar een lijst met verwerkingsopdrachten uitgereikt. Deze verwerkingsopdrachten worden door Van Woer- kom in *Het leesdossier in het literatuuronderwijs* onderverdeeld in vijf categorieën. Hieronder

geef ik die categorieën weer met een aantal voorbeelden:

Tekstbestuderingsopdrachten. Voorbeelden hiervan zijn:

- Beschrijf het uiterlijk van enkele belangrijke personen, maar dan uitsluitend op basis van de in het verhaal verstrekte gegevens. Citeer dus.
- Bespreek uitvoerig hoe de spanning in jouw boek wordt opgebouwd.

Tekstervaringsopdrachten. Voorbeelden hiervan zijn:

- Vul een van de unipolaire schalen in die je van je docent hebt gekregen: Ik vind het verhaal 'grappig/vervelend/spannend/sentimenteel/dom/droevig... (etcetera), omdat ...'
Of: 'de stemming in dit gedicht is: gelukkig/licht/duister/ droevig/blij/deftig.... (etcetera), omdat ...'
- Beargumenteer waarom het de moeite waard is een bepaald boek dat je hebt gelezen te bewaren zodat het over honderd jaar nog gelezen kan worden.

Combinatie van tekstbestuderings- en tekstervaringsopdrachten

- Bedenk zelf twee andere titels voor je boek en licht ze duidelijk toe.
- Houd een interview met een van de hoofdpersonen van het boek. Je moet wel informatie uit het boek aan de orde laten komen.

Evaluatieve en reflectieve opdrachten

- Schrijf een verslag over het gesprek dat je met je docent hebt gehad over je laatstgelezen boek.
- Geef een verslag van de werkwijze van jezelf en/of van de groep tijdens de afgelopen literatuurles: hoe is een en ander verlopen? Wat vond je er zelf van? Geef duidelijk aan waarom je dat vindt. Kom eventueel met suggesties ter verbetering.

Productief-reflectieve opdrachten

- Maak van een passage uit het boek een strip. Motiveer waarom je juist voor deze passage hebt gekozen.
- Schrijf een artikel voor een weekblad als *Story of Privé* dat heet: 'Ik was een dag te gast bij ...' (hier vul je de naam van de hoofdpersoon van het boek in).

Het programma in de bovenbouw

In de bovenbouw worden de bovenstaande verwerkingsopdrachten voor het leesdossier geïntegreerd in het vaste programma voor literatuuronderwijs. In 4 HAVO bijvoorbeeld wordt aan het begin van het jaar aandacht besteed aan verhaalanalyse. De leerlingen lezen een roman naar eigen keuze, waarbij ze een tekstbestuderingsopdracht maken. Daarnaast maken ze een 'traditioneel' boekverslag van de roman, waarin speciale aandacht wordt besteed aan een van de aspecten, tijd, karakters en thema/motieven en waarin de eigen mening over het boek beschreven wordt. De meeste leerlingen vinden het moeilijk om hun eigen mening duidelijk en goed beargumenteerd naar voren te brengen. Daarom wordt gebruik gemaakt van een leesdossier-uitgave van *Diepzee* die aparte aandacht aan dit onderwerp besteedt.

De sectie Nederlands vindt het belangrijk dat literatuurgeschiedenis een plaats krijgt in het leesdossier. In 4 HAVO wordt de literatuur na 1945 behandeld aan de hand van de methode *Nederlandse literatuurgeschiedenis in 40 lessen* van Adriaensen e.a. (1991). In november en december kiezen de leerlingen met behulp van hoofdstuk 6 uit deze methode een werk van een na-oorlogse schrijver dat ze in tweetallen lezen. De opdracht hierbij is te onderzoeken in hoeverre de kenmerken die in de literatuurgeschiedenis worden genoemd met betrekking tot na-oorlogse schrijvers op het gelezen werk van toepassing zijn.

In januari en februari lezen de leerlingen in tweetallen een boek uit een bepaalde stroming, zoeken hier informatie over en onderzoeken welke kenmerken van de stroming terug zijn te vinden in het gelezen werk. De keus voor een stroming wordt bepaald door de stromingen die genoemd worden in hoofdstuk 6 van de literatuurmethode. Individueel worden hier verwerkingsopdrachten bij gemaakt. In maart en april wordt speciale aandacht besteed aan verschillen in genres. De leerlingen lezen een werk van een bepaald genre, waarover vervolgens in de leeskkring gesproken wordt (zie p. 354). In mei schrijven de leerlingen een balansverslag (zie p. 354) en leveren ze hun leesdossier in.

Het literatuuronderwijs in de examenklassen bestaat uit het samenstellen van een leesdossier en het maken van een literaire documentatiemap. Ook hier wordt in het leesdossier aandacht besteed aan literatuurgeschiedenis en wel aan de literatuur van 1910-1945 en de stromingen in die periode.

De literaire documentatiemap wordt gemaakt in het kader van het literatuuronderwijs en gericht schrijven en kan door de leerling gebruikt worden voor het centraal schriftelijk examen. Vanwege de exameneisen voor Gericht Schrijven kan de literaire map niet geïntegreerd worden in het leesdossier. Voor deze map lezen de leerlingen in groepjes twee literaire werken, waarvan ze een bepaald aspect nader onderzoeken, zoals het aspect 'spanning', de rol van de ruimte in een boek, vergelijking van thema's, etcetera. Nadat een onderzoeksdoel is opgesteld, gaan ze op zoek naar informatie en documentatie. De map moet een weergave vormen van hun zoektocht en van de ontwikkeling in kennis die ze hebben doorgemaakt. Onderdeel van de map vormt een logboek waarin nauwkeurig moet worden bijgehouden wanneer en hoe de verschillende activiteiten zijn verricht. Dit logboek en een korte omschrijving van het onderwerp van de literaire map worden wél opgeslagen in het leesdossier, samen met de aantekeningen en opdrachten voor literatuurgeschiedenis en de daarnaast gelezen boeken en verwerkingsopdrachten (zie afbeelding 2).

Vrije keuze

Bij alle onderdelen van het programma mogen de leerlingen zelf uit alle opdrachten kiezen, maar in hun verwerking moeten ze wel duidelijk verantwoorden waarom ze juist deze opdracht gekozen hebben. Een leerling die bijvoorbeeld een andere titel wil verzin- nen bij een boek, kiest die opdracht niet alleen omdat hij het leuk vindt om te doen, maar ook omdat hij vindt dat de huidige titel niet voldoet, niet krachtig genoeg is, of niet het hele boek omvat.

Uit sommige balansverslagen bleek achteraf dat leerlingen de bestaande verwerkingsopdrachten niet altijd even zinvol vonden, en dat ze liever zelf een opdracht bij een boek

o Overzicht literatuuronderwijs 5 HAVO

- 1 Logboek literaire map
- 2 Kort verslag van de twee gelezen boeken voor de literaire map
- 3a Aantekeningen literaire kritiek
b Mening en argumenten (stencil)
- 4 Recensies + opdracht Welke argumenten gebruikt de schrijver Ben je het er mee eens?
- 5 Aantekeningen hfdst 21 + 22 neoromantiek/naturalisme
Verslag van een boek + verwerkingsopdracht
- 6 Aantekeningen expressionisme, dadaïsme, vitalisme
Bespreking drie gedichten + verwerkingsopdracht
- 7 Aantekeningen engagement
Werk naar keuze, verslag + verwerkingsopdracht
- 8 Aantekeningen Nieuwe zakelijkheid
Werk naar keuze, verslag + verwerkingsopdracht
- 9 Aantekeningen De tweede wereldoorlog
Werk naar keuze, verhaalanalyse + beoordeling
- 10 Balansverslag

Afbeelding 2: Inhoudsopgave leesdossier 5 HAVO

zouden verzinnen. Omdat de docenten het van belang vinden dat het leesdossier een weergave is van de literaire beleving en ontwikkeling van de *leerling* en niet een weergave van wat *zij als docent* belangrijk vinden, is besloten dat leerlingen naast de bestaande verwerkingsopdrachten ook zelf (in overleg met de docent) verwerkingsopdrachten mogen bedenken³. Ook daarbij geldt dat de opdracht voldoende diepgang moet hebben. Zo las een aantal leerlingen uit 5

vwo vorig jaar Reinaard de Vos, waarbij ze het Middel-Nederlands en het Middeleeuwse maatschappijbeeld vergeleken met het huidige Nederlands en het twintigste eeuwse maatschappijbeeld. In 6 vwo proberen leerlingen grip te krijgen op het Oedipusmotief en de filosofie van Mulisch door de Griekse mythen erbij te halen en te grasduinen in *De wereld van Sofie* van Jostein Gaarder.

Wanneer leerlingen zelf in de materie duiken, zelf aspecten uitkiezen waar ze meer over willen weten, zelf materiaal zoeken en met elkaar samenwerken om een boek of schrijver beter te begrijpen, dan vormen deze activiteiten voorbeelden van zelfstandig leren bij uitstek. Bovendien hoeft het materiaal in een leesdossier niet beperkt te blijven tot de weergave van verwerkingsopdrachten. Als leerlingen ergens een artikel of een aankondiging van een film of tv-programma tegenkomen die hetzelfde onderwerp behandelt als de roman die ze lezen, kan dat een waardevolle aanvulling zijn op het materiaal in het leesdossier.

In de klas

Er wordt door de leerlingen zowel in de klas als thuis aan het leesdossier gewerkt. Per trimester wordt een aantal lessen besteed aan het zelfstandig werken aan het leesdossier. Het voordeel van het werken in de klas is dat leerlingen gemakkelijk kunnen samenwerken en dat de docent als vraagbaak binnen handbereik is. Een voorwaarde voor goede leesdossierlessen is dan wel dat er een sfeer gecreëerd wordt waarbinnen iedereen kan doen wat hij moet doen: leerlingen moeten in alle rust kunnen lezen, aan hun opdracht kunnen werken, vragen kunnen stellen aan de docent en zacht met elkaar overleggen. Voor boeken en achtergrondinformatie kunnen leerlingen terecht in de zeer goed gedocumenteerde en geoutilleerde schoolbibliotheek.

De docent loopt tijdens deze lessen rond om te kijken waar iedereen mee bezig is, bekijkt hier en daar enkele leesdossiers en gaat gesprekken aan naar aanleiding van een boek of een verwerkingsopdracht. Dergelijke gesprekjes met leerlingen vindt de sectie erg belangrijk, want 'literatuur is niet alleen

om te bestuderen, maar juist ook om over te praten.'

In de verwerkingsopdrachten en ook in de gesprekken die in de klas worden gevoerd met leerlingen staan niet alleen de roman of het verhaal, maar vooral ook de beleving en ervaring van de leerling van die roman of dat verhaal centraal.

Leeskring

Een goede manier om over ervaringen te praten is het houden van een leeskring in de klas. Met deze werkvorm is het Over Betuwe College vertrouwd geraakt door de cursus 'De klas als leeskring' van het project *Sirene*. Dit project vond van 1993 tot 1996 plaats in de provincie Zeeland en in het knooppunt Arnhem/Nijmegen op initiatief van de minister van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (thans OC&W). Het doel van *Sirene* was het bevorderen van het lezen van twaalf- tot en met achttienjarige leerlingen van HAVO en vwo en het tot stand brengen van een structurele samenwerking tussen bibliotheken en scholen voor HAVO en vwo.

De leeskring wordt in 4 HAVO gebruikt om te praten over het genre van boeken. Gedurende een les wordt in de klas een kringgesprek gehouden, waarin leeservaringen worden uitgewisseld naar aanleiding van de gelezen boeken. Voor een leeskring is een verhalenbundel bij uitstek geschikt, omdat leerlingen het vaak moeilijk vinden hiervan een verslag te maken of de rode draad te ontdekken. Ook een dichtbundel levert veel gespreksstof op, maar kost ook behoorlijk veel voorbereiding.

Tijdens het kringgesprek is het vooral belangrijk dat de eigen beleving van de leerlingen ruime aandacht krijgt (zie afbeelding 3).

Naast de 'vaste vragen' kunnen natuurlijk ook allerlei andere aspecten aan bod komen. Meestal kaarten de leerlingen zelf ook aspecten aan waar ze niet goed raad mee weten, bijvoorbeeld de verklaring van de titel bij een verhaal of de rode draad door de hele verhalenbundel heen. Door elkaar te laten vertellen, te luisteren en te associëren, kunnen leerlingen elkaar in een kringgesprek een heel eind op weg helpen.

Tijdens en na het kringgesprek maken de

- Heb je al eerder een verhalenbundel gelezen?
Kun je positieve aspecten van het lezen van een verhalenbundel noemen.
- Kun je negatieve aspecten noemen?
- Zoek je herkenning in een verhaal?
- Heb je, in dit specifieke geval, herkenning gevonden?
- Moet een romanpersonage voor jou geloofwaardig zijn? Waarom?
- Welk personage vond je geloofwaardig? Waarom?
- Welk personage vond je ongeloofwaardig? Waarom?
- Is er een verhaal dat je een andere kijk op de wereld heeft gegeven? Waarom?
- Kun je je voorstellen dat je interpretatie van een verhaal afhankelijk is van je eigen stemming (van het moment)?
- Laat jij jouw stemming beïnvloeden door een verhaal?

Afbeelding 3: Aandachtspunten leeskring (uit de handleiding de klas als leeskring)

leerlingen een verslag van de zaken die tijdens het gesprek aan de orde zijn geweest, dat in het leesdossier bewaard wordt. Voor zowel de docent als de leerlingen is de leeskring een ongewone en geen gemakkelijke opdracht, waarin het de kunst is niet terug te vallen in de oude rolverdeling waarin de docent bij een roman of verhaal de leerlingen van informatie, analyse en instructie voorziet en de leerlingen ongemotiveerd achterover leunen en hun betrokkenheid verliezen. Bovendien is een dergelijke werkwijze het meest geschikt in een redelijk kleine groep. In een grote groep kan niet iedereen evenveel aan bod komen, waardoor leerlingen hun aandacht kunnen verliezen en afhaken.

Balansverslag

Aan het einde van elk schooljaar wordt door alle leerlingen een balansverslag geschreven ter afsluiting van het leesdossiergedeelte van dat jaar. Net als de leesautobiografie geeft het balansverslag inzicht in de ontwikkeling van de lezer en verschaft het aanwijzingen ten aanzien van de inrichting van het literatuur-

- Wat betekent voor jou: lezen van literatuur? Is dit anders dan het lezen van jeugdboeken/strips?
- Wat is het belangrijkste dat je hebt geleerd van het lezen van literatuur?
- Wat is het belangrijkste dat je hebt geleerd van de literatuurlessen?
- Lees je anders dan bijvoorbeeld twee jaar geleden? Waarom?
- Wat vind je leuk/niet leuk aan literatuur?
- Wat vind je moeilijk aan literatuur?
- Over welke thema's lees je graag? Zijn dit andere thema's dan vorig jaar?
- Wie is je favoriete schrijver uit je leesdossier? Waarom?
- Wie is je minst favoriete schrijver uit je leesdossier en waarom?
- Heb je een voorkeur ontwikkeld voor een bepaald genre?
- Heb je nog opmerkingen ten aanzien van de literatuurlessen?

Abbeelding 4: Selectie uit de aandachtspunten balansverslag

onderwijs. In het verslag maken leerlingen als het ware de balans op van een jaar literatuur-onderwijs. Het doel wordt hen expliciet meegedeeld, namelijk het formuleren van een antwoord op de vraag hoe zij zich dit jaar als lezer hebben ontwikkeld. Om ze hierbij behulpzaam te zijn hebben de docenten een lijst met aandachtspunten ontwikkeld (zie afbeelding 4).

Voor het schrijven van het balansverslag worden leerlingen erop gewezen dat het geen vraag- en antwoordspel moet worden, maar 'een vloeiende, goed beargumenteerde en van sterke voorbeelden voorziene beschouwing. Niet alle aandachtspunten moeten per se aan de orde komen.' Het balansverslag wordt in de les geschreven. Daarna wordt het, als onderdeel van het leesdossier, samen met het leesdossier ingeleverd (zie afbeelding 5).

Toetsing

In het eerste jaar, toen het leesdossier nog maar in een paar klassen was ingevoerd, hielden de docenten Nederlands van het

Voor al in het begin van het jaar was ik niet zo heel erg kapot van literatuur en alles wat daarbij hoort. Maar ik moet zeggen dat ik alweer aardig van deze stelling ben terug gekomen. Ik ben er namelijk achtergekomen dat het best aangenaam kan zijn om eens lekker onderuit te zakken met een leuk boek.
(leerling 5 HAVO)

Met de literatuurgeschiedenislessen die we van u hebben gehad op school, is me een stuk duidelijker geworden wat nu de verschillen zijn in de hele wirwar van schrijvers, schrijfstijlen, thema's en dergelijke. Ik denk dat het voor mij zeker wel nuttig was, want nu kan ik een beetje de grote lijnen weergeven in de hele literatuur. In het begin was me dat écht niet duidelijk.
(leerling 4 HAVO)

Een heel mooi boek vond ik het Gouden Ei van Tim Krabbé. Nou juf, ik moet zeggen dat ik best een beetje genoten heb van dit boek. Ik heb erover nagedacht waarom dit boek mij zo aansprak. Allereerst hou ik van spanning in een verhaal. Ten tweede is de situatie in het boek zo gegeven dat ik mezelf heel goed in kan leven.
(Leerling 4 HAVO)

Ook in het lezen van gedichten heb ik me een beetje verdiept. In de les hebben we ons verschillende malen beziggehouden met de gedichtenbundel 'Alles op de fiets' van Rutger Kopland. Voorheen was ik eigenlijk een beetje contra-poëzie. Ik dacht altijd dat sentimentele gedoe, daar is niet veel aan. Maar na een paar lessen intensief bezig te zijn geweest met de dichtbundel heb ik gemerkt dat er veel meer in een gedicht zit dan je op het eerste gezicht denkt. Ik vond het interessant om dat te ontdekken en vind het nu veel leuker om poëzie te lezen.
(Leerling 4 VWO)

Abbeelding 5: Enkele citaten uit balansverslagen

Over Betuwe College op het eind van het jaar zowel in onder- als bovenbouw met elke leerling een afsluitend gesprek aan de hand van het leesdossier. Nu, met meer klassen en meer leerlingen, is dat niet meer haalbaar.

Het kost teveel tijd voor de docent om alle leesdossiers tot in de puntjes door te nemen en met alle leerlingen een zinnig gesprek te voeren. De beoordeling die iedere leerling nu op het eind van het jaar krijgt, is het gemiddelde van het cijfer voor het leesdossier en het cijfer voor het balansverslag.

Het cijfer voor het *leesdossier* wordt bepaald op basis van volledigheid. Een leerling die alle opdrachten heeft verwerkt, een goede opbouw en structuur heeft aangebracht in zijn leesdossier en het geheel netjes heeft verzorgd, heeft in ieder geval een voldoende. Alles wat een leerling extra doet bezorgt hem bonuspunten. Zo luidde een leerling van 5 vwo vorig jaar alle opdrachten in en sloot ze ook weer af met 'Een klein intermezzo'. Daarin beschreef hij wat hij zo leuk aan de opdracht vond, waarom hij hem had uitgekozen en welke zaken hij tijdens het maken van de opdracht was tegengekomen of hem waren opgevallen.

Het cijfer voor het *balansverslag* is gebaseerd op de mate waarin de leerling zijn ontwikkeling beschrijft, in hoeverre hij voorbeelden noemt van boeken om zijn kennis en ontwikkeling te illustreren, etcetera.

Haken en ogen

Werken met het leesdossier betekent niet dat alle problemen van het traditionele literatuuronderwijs zijn opgelost. Uit het bovenstaande blijkt bijvoorbeeld dat *tekstervaring* hoog in het vaandel staat. Maar ook aan ervaren zitten haken en ogen. Want wat zijn ervaringen eigenlijk? Hoe leer je leerlingen hun ervaringen onder woorden te brengen? Hoe breng je verdieping in hun ervaringen aan? Het is de bedoeling dat de leerlingen een bewustwordingsproces doormaken, waarbij ze zich afvragen wat ze met literatuur kunnen, wat literatuur voor hen betekent en waarom literatuur voor hen waardevol is. Die bewustwording ontstaat niet zomaar. Leerlingen uit 4 HAVO die een geëngageerde schrijver moeten lezen, moeten een werk kiezen, bekijken in hoeverre dit geëngageerd is, in hoeverre de schrijver erin is geslaagd zijn engagement over te brengen en in hoeverre ze zichzelf bij het onderwerp betrokken voelen. Voordat leerlingen dit kunnen, moe-

ten ze weten wat engagement is, welke schrijvers geëngageerd zijn, en op welke aspecten in boeken ze kunnen en moeten letten. De docent moet zich dus heel goed verplaatsen in de leerlingen om te ontdekken wat ze nodig hebben om een dergelijke opdracht uit te voeren. En dan zijn we terug bij het 'probleem' van ervaring. Want wat moeten ze ervaren? En hoe ervaar je iets als je niet weet wat je kunt ervaren? De leerlingen moeten een begrippenapparaat verwerven, maar de tijd ontbreekt vaak om hier heel uitgebreid bij stil te staan.

Door middel van opdrachten en gesprekken probeert de docent toch dat proces van bewustwording te bewerkstelligen. Natuurlijk zijn er leerlingen die op een basisniveau blijven steken: ze lezen, maar komen niet verder dan standaardopmerkingen over het gelezene. Zo'n leerling leest bijvoorbeeld een gedicht van Paul van Ostayen en beschrijft dit als raar en vreemd, en daar blijft het bij. Soms is er ook verzet, soms willen leerlingen zich niet verdiepen in een onderwerp, willen ze op geen enkele manier emotioneel betrokken raken. Natuurlijk is verzet ook een ervaring, maar als docent hoop je op bereidheid. Gelukkig zijn er leerlingen die wel verder komen, die vanuit een intrinsieke motivatie dieper in een boek, verhaal of dichtbundel duiken. Als een dergelijke leerling een tekst van Paul van Ostayen leest, probeert hij bijvoorbeeld de achterliggende ideeën van Van Ostayen te achterhalen, zoekt hij er gedichten bij die erop lijken en vraagt zich af of hij het eens is met het wereldbeeld dat dergelijke gedichten uitstralen.

Een ander 'probleem' waar de sectie tegenaan is gelopen is de *toetsing* van het leesdossier op het examen. De leesdossiers vormden het afgelopen schooljaar (1995-1996) voor de eerste keer de basis bij het mondelinge schoolonderzoek Nederlandse literatuur van het HAVO. Bij de voorbereiding waren de docenten per leerling meer dan een uur bezig met het doornemen van het leesdossier en het opstellen van goede vragen bij de gelezen boeken en de daarbij gemaakte verwerkingsopdrachten: een enorme en nauwelijks haalbare tijdsinvestering. In de mondelingen kwamen vooral die aspecten aan de orde, die de



foto: Chris van Houts

leerling ook al in zijn balansverslag beschreven had, namelijk zijn persoonlijke leeservaring en ontwikkeling op het gebied van literatuur, bespreking van de gelezen boeken en gemaakte opdrachten en zijn visie op het genoten literatuuronderwijs. De vraag is of deze herhaling vermeden kan worden, door bijvoorbeeld leerlingen alleen een balansverslag te laten schrijven of alleen een mondeling te laten doen. Kan aan leerlingen de keus worden gelaten? Zijn resultaten op die manier nog gelijkwaardig en vergelijkbaar? Over deze kwestie is binnen de sectie het laatste woord nog niet gevallen...

Tot slot

Uit het bovenstaande blijkt dat drie jaar werken met het leesdossier niet betekent dat het eindstation bereikt is. Het leesdossier zelf, de bijbehorende werkwijze en de rol van de docent blijven onderwerp van reflectie en ontwikkeling.

Wel is duidelijk dat het literatuuronderwijs op het Over Betuwe College in Bemmelen op belangrijke punten veranderd is. Teksterva-

ring heeft een eigen plaats verworven en wordt gecombineerd met tekstbestudering. Meer dan het traditionele literatuuronderwijs biedt het leesdossier verschillende mogelijkheden om met literatuur om te gaan. Bovendien zijn docenten beter in staat de leerlingen te begeleiden bij het lezen en verwerken van literatuur, omdat ze meer middelen tot hun beschikking hebben om literatuur tot een gedeelde ervaring te maken. Werken met het leesdossier is geen ontdekking van de hemel, maar misschien wel een licht ervaren van hoe het zou kunnen zijn...

Noten en literatuur

- 1 Met dank aan Diny Gradussen (docent Nederlands OBC) en Márgitka van Woerkom (Literatuurdidactiek KUN) voor hun adviezen en inspirerende commentaar bij het schrijven van dit artikel.
- 2 Het derde gedeelte van deze publicatie (*De rol van het leesdossier in de praktijk van het onderwijs*) door Márgitka van Woerkom verscheen eerder in Van Woerkom, M. 'De rol van het

leesdossier in het literatuuronderwijs' in: *Tsjip* 2/2, blz. 32-42, 1992. De verwerkingsopdrachten in dit artikel zijn gebaseerd op het artikel van Gielen, P. 'Effe uitrekenen wat ik van dat boek vind' in: *Moer* 6, blz. 36-43, 1984.

3. Deze mogelijkheid geeft Gielen ook in zijn artikel 'Effe uitrekenen wat ik van dit boek vind' (zie noot 2). Dit artikel is nog verkrijgbaar bij het VON Bureau.

Moor, W. de, M. van Woerkom, *Het leesdossier in het literatuuronderwijs*. Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1993.

Gielen, P. 'Effe uitrekenen wat ik van dat boek vind' in: *Moer* 6, 1984, blz. 36-43.

Woerkom, M. van, 'De rol van het leesdossier in het literatuuronderwijs' in: *Tsjip* 2/2, 1992, blz. 32-42.

Intercultureel literatuuronderwijs

Een polemiek

Literatuuronderwijs, wat heeft dat nou voor zin? Leerlingen stellen deze vraag regelmatig, docenten beantwoorden de vraag vaak heel verschillend. Voor de een is literatuur een manier om aan 'cultuuroverdracht' te doen, de ander benadrukt het belang van de persoonlijke ontwikkeling en een derde ziet literatuuronderwijs als een manier om analytische vaardigheden te oefenen. De meesten zullen een combinatie van deze doelen nastreven.

In de afgelopen jaren zijn er (krachtige) stemmen opgegaan om literatuuronderwijs ook in te zetten voor het vergroten van het wederzijds cultureel begrip in onze multiculturele samenleving. We spreken dan van 'intercultureel literatuuronderwijs', waarin naast Nederlandstalige literatuur ook andere culturen aan bod komen.

Uit de examenvoorstellen van de Vakontwikkelgroep blijkt duidelijk dat de VOG-N niet voor intercultureel literatuuronderwijs heeft gekozen. Er is expliciet sprake van 'Nederlandstalige literatuur'.

Koos Hawinkels, voorzitter van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, betreurt deze keuze in hoge mate. Hij opent deze polemiek door uiteen te zetten waarom intercultureel literatuuronderwijs dringend gewenst is en hoe het gerealiseerd kan worden binnen de huidige studiebelastingstabellen.

Theo Witte maakte deel uit van de VOG-N. Hij bestrijdt, op persoonlijke titel, de claim die intercultureel literatuuronderwijs op het vak Nederlands legt.

Hoewel de examenvoorstellen inmiddels door de politiek zijn goedgekeurd en het pleit dus al is beslecht, heeft de redactie toch gemeend aandacht te moeten besteden aan deze polemiek. Het gaat hier om een belangrijk punt van kritiek op de VOG-voorstellen. Nu er druk wordt uitgeoefend om het onderdeel literatuur van de verschillende talen te integreren tot een vak (maar ook vanwege het nieuwe vak CKV1, waarin sprake is van wereldliteratuur), zal het intercultureel perspectief weer volop aandacht krijgen.