

## RECENSIE

## Robbert Roosenboom: Het leesdossier onderwezen

Ruud Kraaijeveld, *Literatuur lezen in de tweede fase*. Zutphen, Thieme, 1996. Leerlingenboek: 200 blz. ISBN 90-03-22895-7, f39,90. Docentenhandleiding: 44 blz. ISBN 90-03-22896-5, f24,90.

Schoolboeken veranderen en deze veranderingen voltrokken zich meestal geleidelijk. Op dit moment zien we iets anders gebeuren: het lijkt erop dat van het ene op het andere schooljaar een nieuwe generatie schoolboeken haar intrede gaat doen. En eigenlijk weet vrijwel niemand hoe ze – ik beperk me nu verder tot het vak Nederlands – er precies uit zullen zien. De plannen zijn inmiddels genoegzaam bekend. Enerzijds zijn er de nota's die de contouren van het studiehuisconcept schetsen. Anderzijds circuleren er de exemplaren van het advies van de vakontwikkelgroep Nederlands. Minder bekend of zelfs onduidelijk is nog in hoeverre respectievelijk de Stuurgroep Tweede Fase en de minister en staatssecretaris van OC&W dit advies in zijn geheel overnemen. Maar met alle bekendheid van de plannen blijft de vraag of de soep (in de schoolboeken) even heet gegeten wordt als zij (in de plannen) wordt opgediend.

### Verwachtingen

In één geval kunnen we hiervan op dit moment al kennisnemen: als een van de eerste methoden Nederlands voor de Tweede Fase is dit jaar verschenen *Literatuur lezen in de tweede fase* van Ruud Kraaijeveld. Zoals de titel doet vermoeden, gaat het hier niet om een leergang die alle onderdelen van het

nieuwe vak Nederlands omvat. *Literatuur lezen* concentreert zich op het leesdossier en op de vaardigheden die gewenst of noodzakelijk zijn om zo'n leesdossier inhoudelijk op te zetten.

Gegeven de twee sporen in de ontwikkelingen omtrent de Tweede Fase – het studiehuisconcept en de vakinhoudelijke vernieuwing (het derde, de profielstructuur, laat ik nu buiten beschouwing) – was mijn nieuwsgierigheid naar de inhoud van dit boek ook tweeledig. Hoe zou de auteur ten eerste de vertaalslag gemaakt hebben van de algemeen-onderwijskundige ideeën over de actief, zelfstandig en 'studievaardig' lerende leerling in de Tweede Fase naar de praktijk van de literatuurlezende leerling en hoe zou hij ten tweede de al langer bestaande ideeën over het leesdossier als instrument voor een leerlinggerichtere vorm van literatuuronderwijs methodisch uitgewerkt hebben? Tezamen zouden deze beide veranderingen naar mijn verwachting voldoende garantie moeten bieden voor een koerswijziging in de schoolboekenschrijverij. Geen boek meer dat met louter literair-historische informatie nog een schep boven op de frontaal, klassikaal lesgevende docent doet. Ook geen boek meer dat met vragen en opdrachten bij de primaire en secundaire teksten de docent in staat stelt om de leerlingen aan het werk te zetten omdat 'het zo goed voor ze is als ze zelf bezig zijn'. Maar een boek dat de docent ondersteunt bij de vormgeving van literatuuronderwijs waarin de leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen voor hun leerproces, zoals het heet in de publicaties van de Stuurgroep Tweede Fase en waarmee men minder docentgestuurd onderwijs bepleit. En een boek dat tegelijkertijd leerlingen tot op een bepaalde hoogte 'literaire competentie' bijbrengt, zoals de vakontwikkelgroep wil (zonder overigens deze term te gebruiken).

### Eerste monstering

Laat ik meteen maar zeggen dat *Literatuur lezen* als methode voor de Tweede Fase veel meer voldeed aan mijn verwachtingen omtrent literatuurdidactiek dan aan die omtrent zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Had ik teveel verwacht? Menselijkerwijs gesproken

misschien wel, denk ik. Een leergang die het gedachtengoed van de Tweede Fase en nieuwe vakdidactische ontwikkelingen ten volle in de praktijk brengt, moet zijn voorgangers gehad hebben. Dergelijke voorgangers kan ik op dit moment nog niet aanwijzen. Een beoordeling van zo'n nieuwe leergang moet met dat gegeven rekening houden.

*Literatuur lezen* is een boek dat voor een groot gedeelte uit bloemlezing, fragmenten van literaire teksten bestaat. Daarnaast treffen we er vooral vele opdrachten in aan; informatie is beperkt tot een minimum, even afgezien van de informatie die gegeven wordt ter introductie van een tekstfragment ('De vader van Boudewijn is een joodse man, geboren in Duitsland' enzovoort). Er zijn veertig hoofdstukken, waarvan er tweeëntwintig een prozafragment van vier à vijf bladzijden centraal stellen. Tel daar nog eens twee poëzie- en twee inleidende hoofdstukken bij en het wordt duidelijk welk aandeel de 'theorie'hoofdstukken in het geheel hebben. Deze theorie betreft niet de literatuurgeschiedenis; de literair-historische component is verwerkt in de opdrachten. En daarbij gaat het nog alleen om contemporaine literatuurgeschiedenis, want het oudste behandelde literaire werk (afgezien van een gedicht van Nijhoff) is *Terug tot Ina Damman*, dat overigens ten onrechte het 'eerste deel' van de Anton Wachtercyclus genoemd wordt.

De keuze van de fragmenten binnen de vastgestelde periode bevalt mij wel. (Volgens het voorwoord kan de leerling door middel van dit boek kennismaken met de naoorlogse Nederlandse literatuur.) Enerzijds mist men geen kopstukken, terwijl anderzijds de jongere auteurs (onder andere Boudewijn Büch, Leon de Winter, Ronald Giphart) en de vrouwelijke auteurs (onder andere Tessa de Loo, Kristien Hemmerechts, Margriet de Moor) vrij goed vertegenwoordigd zijn. Uit hun werk zijn met zorg fragmenten gekozen die vele leerlingen met aandacht zullen lezen. De rangschikking van de fragmenten is ook overwogen: in de eerste hoofdstukken het werk van bijvoorbeeld Imme Dros, Anne Provoost, Boudewijn Büch en Yvonne Keuls, en in de laatste hoofdstukken Nicolaas Matsier, Simon Vestdijk en Cees Nooteboom.

## De verhouding tot het leesdossier

Wat te doen met deze fragmenten? Het meest simpele antwoord op deze vraag luidt: de leerling moet een leesdossier aanleggen en een belangrijk onderdeel daarvan is de uitwerking van opdrachten bij de literaire teksten die in dit boek staan. Ik verteken hiermee de strekking van voorwoord en hoofdstuk 1 enigszins, maar alleen om een punt van lichte onvrede duidelijker aan de orde te kunnen stellen. Uit het verplichtende karakter van het leesdossier wordt min of meer een verplichting tot het maken van een aantal verwerkingsopdrachten afgeleid. De relevantie van het maken van verwerkingsopdrachten voor de samenstelling van het leesdossier moet echter beter gerechtvaardigd worden. Ze moeten ondergeschikt zijn aan de veelsoortige activiteiten die de leerling verricht op het gebied van de reflectie op de literatuur die hij zelf gekozen heeft, en zo bijdragen aan vergroting van zijn leesvaardigheid. Dit bereik je nog niet door de leerlingen de gemaakte opdrachten en de verslagen van zelf gekozen boeken van perforatiegatjes te laten voorzien en als twee afdelingen van één, groter, geheel (*het leesdossier*) in een map te laten opnemen. Er zijn natuurlijk leerlingen die uit zichzelf over een dergelijke systeemscheiding heen kunnen kijken, maar daar mag een methode niet van uitgaan.

Ik zal nu de vertekening rechtzetten. Het voorwoord van de methode legt het verband tussen de opdrachten bij de tekstfragmenten en de activiteiten die de leerling voor zijn leeslijst moet verrichten wel degelijk. We lezen daar: 'Door het uitvoeren van de opdrachten leer je hoe je complete leesverslagen van literaire boeken moet maken en waar je achtergrondinformatie over schrijvers, boeken en stromingen kunt vinden.' In hoeverre wordt nu in het vervolg van het boek de daad bij dit woord gevoegd?

*Literatuur lezen* onderscheidt vijf afdelingen in het leesdossier: '1 een leesautobiografie: een beschrijving van je ontwikkeling als lezer tot nu toe; 2 leesverslagen van boeken die je voor je lijst gelezen hebt: een samenvatting van de inhoud en een bespreking; 3 de uitwerkingen van opdrachten bij literaire teksten die in dit boek staan en van eventuele

andere opdrachten die je door je docent(e) zijn aangeboden; 4 een balansverslag: een beschrijving van wat je in een bepaalde periode op het gebied van de literatuur geleerd en gelezen hebt; 5 een bibliografie van gelezen en geraadpleegde literatuur: een lijst van literaire en achtergrondboeken.'

Ik heb hiermee in feite vrijwel geheel hoofdstuk 1 geciteerd. Hoofdstuk 2 stelt vervolgens afdeling 1 (de leesautobiografie) aan de orde en vanaf hoofdstuk 3 tot aan hoofdstuk 39 is afdeling 3 (uitwerking opdrachten) aan de orde. Hoofdstuk 40, het laatste, gaat over afdeling 4 van het leesdossier (het balansverslag). Ter ondersteuning van afdeling 2 (de leesverslagen) zijn tussendoor twee hoofdstukken (8 en 15) opgenomen: een over leeservaring en een over samenvatten en analyseren. Min of meer ter ondersteuning van afdeling 5 (de bibliografie), ten slotte, is een hoofdstuk (28) opgenomen over werkstuk en secundaire literatuur. Kraaijeveld wijkt met deze vijf afdelingen niet noemenswaardig af van wat de laatste jaren in diverse publicaties over de indeling van het leesdossier geschreven is.

Deze kwantitatieve beschouwing van het boek laat het al enigszins zien: aan de transfer van inzicht en vaardigheden, opgedaan bij het maken van de verwerkingsopdrachten bij de tekstfragmenten, naar de activiteiten die leerlingen voor de samenstelling van hun leeslijst ondernemen wordt weinig structurele en systematische aandacht besteed. Men kan dit betreuren. Zeker waar het een vernieuwing betreft waar relatief weinig docenten uit eigen ervaring mee te maken hebben gehad, is ondersteuning door de methode zeer gewenst. Aan de andere kant kan men ook stellen dat hier nog een schone taak voor de docent is weggelegd. Niet uit gemakzucht, maar uit respect voor de kundigheid van de docent Nederlands, die ook weer niet onderschat moet worden.

## De opdrachten

De opdrachten die bij de prozafragmenten verstrekt worden, zijn overigens in het algemeen weloverwogen geconstrueerd, degelijk en zinvol. Ik ben vijf soorten opdrachten



tegengekomen (die ook als zodanig door de auteur benoemd zijn): werkgroepopdrachten, leesdossieropdrachten, onderzoekopdrachten, leesopdrachten en kijkopdrachten. Ook combinaties worden gemaakt: kijk-/onderzoekopdrachten, lees-/kijkopdrachten, lees-/onderzoekopdrachten enzovoort. Wie een opdracht zou lezen zonder erboven te kijken onder welke soort zij valt, komt er niet altijd goed uit. Dit overkwam althans mij bij het gewoon van voren naar achteren doornemen van het boek. Ik vermeld dit niet uit een soort van plagerij. Ik wil duidelijkheid voor de leerlingen, zodat zij ook echt weten waar ze mee bezig zijn als ze een bepaalde opdracht uitvoeren. Dit vind ik essentieel omdat de reflectie waartoe de leerlingen aangezet worden, en daarmee het leerproces dat zij geacht worden in enkele jaren te doorlopen ermee gediend is dat zij weten met welk soort activiteiten binnen dat proces zij bezig zijn. Zonder zicht op het doel van de opdrachten verloopt het leerproces moeizamer.

De docentenhandleiding biedt hier uitkomst. Een *werkgroepopdracht* wordt gevormd door een serie van vijf tot negen tekstspecifieke vragen bij het desbetreffende fragment. De vragen leggen een vrij duidelijk en consequent accent op lezersreactie, visie, mening

en andere subjectieve categorieën, nu eens volgens een wat traditionele, dan weer volgens een interessewekkende, uitdagende of creatieve vraagstelling. Een voorbeeld:

Iemand heeft eens geschreven: Büch vertelt sober registrerend en gunt de lezer nauwelijks een blik in de psyche van de personen. Laat aan de hand van dit fragment zien, of deze uitspraak juist is.

In weerwil van de term 'werkgroepopdracht' ontdek ik nergens de noodzaak van het werken in een groep, noch in de formulering van de opdracht, noch in de onmogelijkheid om een bepaalde opdracht individueel uit te voeren.

Een *leesdossieropdracht* wordt gevormd door de opdracht een commentaar of verslag te schrijven, in eerste instantie aan de hand van een aantal vragen en, nadat de hoofdstukken over respectievelijk leeservaring en samenvatten en analyseren gepasseerd zijn, met het accent op leeservaring, samenvatting (vrij flauw: 'Wat de gebeurtenissen kort samen.') of analyse. In een aantal gevallen krijgt de leerling hierbij een bepaalde sturing: 'Besteed hierbij aandacht aan...' Ook in deze opdrachten wordt de lezersrespons van de leerling centraal gesteld. Een voorbeeld:

Reageer in een kort commentaar op deze fragmenten [uit Renate Dorrestein's *Ontaarde moeders*, FR]. Wat voor gevoelens roepen de fragmenten bij je op? Welke kijk op het moederschap wordt hier gegeven? Vind je de vertelde gebeurtenissen schokkend? Ondersteun je mening met verschillende soorten argumenten en gebruik voorbeelden uit de fragmenten. Maak duidelijk of je het hele boek zou willen lezen.

De variatie gaat er in de loop van het boek wel uit, maar geen nood: het voorwoord stelt dat alleen de eerste opdracht verplicht is (de rest in overleg) en de docent kan ook nog altijd hoofdstukken overslaan.

Een *onderzoeksoopdracht* stuurt een leerling altijd de bibliotheek in. Er wordt, geheel in de geest van de Tweede Fase, een beroep gedaan op de informatievaardigheid van de leerling. Hij moet op zoek gaan naar naslagwerken als het *Lexicon van literaire werken* of het *Kritisch lexicon van de moderne Nederlandstalige literatuur* of naar recensies van het betreffende boek. In deze opdrachten wordt de leerling vervolgens ertoe aangezet zijn

respons op het fragment op de een of andere wijze te vergelijken met de respons van een professionele lezer op het gehele boek. Of de onderzoeksoopdracht heeft een literair-historische component: de leerling moet zich laten informeren over thematiek, techniek, kunst-opvatting, relatie tussen leven en werk, en/of vertelwijze van de auteur of van zijn oeuvre in het algemeen, en vervolgens op een bepaalde wijze het gelezen fragment beschouwen in het licht van deze informatie. Een voorbeeld: Lees de hoofdstukken *Fictie en werkelijkheid* en *Thematiek* in Jeroen Brouwers. *Bezonken rood* (Memo-reeks). Vat de hoofdzaken samen en geef aan het einde aan of een schrijver zich bij autobiografisch getinte romans volgens jou zo precies mogelijk aan de werkelijkheid moet houden.

Het zijn opdrachten waarvan ik er de leerlingen zeker enkele zou laten uitvoeren, aangezien ze leerlingen kennis van de literatuurgeschiedenis op een actieve wijze laten verwerven: de relevante literatuurgeschiedenis wordt de leerlingen niet voorgeschoteld – al dan niet gevolgd door (tekst)begrripsvragen – maar moet door de leerlingen geconstrueerd worden, waarbij zij toch over een zekere vaardigheid in het kritisch lezen moeten beschikken.

Een *leesopdracht* laat de leerling een tweede fragment uit het boek lezen (niet afgedrukt, maar onder verwijzing naar de bladzijden, dus op naar het informatiecentrum om het boek te halen). Bijvoorbeeld:

Lees uit deze roman blz. 122-131 en geef daarna aan of je mening over het boek veranderd is.

Vervolgens wordt een van de andere soorten opdrachten gegeven.

Een *kijkopdracht* laat de leerling een aantal minuten van de verfilming van het boek bekijken (wederom: op naar het informatiecentrum). In de meeste gevallen volgt hierop een opdracht tot vergelijking, met accent op de eigen mening. Bijvoorbeeld:

Lees de eerste twee hoofdstukken uit *De avonden*. Bekijk daarna van de verfilming van dit boek de eerste 25 minuten. Vergelijk boek en film op de punten: gebeurtenissen, bouw, beeld dat je van de personages krijgt, verhoudingen tussen personages en sfeer.

## Terug naar het leesdossier

Hiermee heb ik in feite het wezen van *Literatuur lezen* aan de orde gesteld. De leerling die het boek doorgewerkt heeft, heeft inderdaad kennisgemaakt met de naoorlogse Nederlandse literatuur, zoals het voorwoord hem in de eerste zin beloofde. De hulp bij het samenstellen van het leesdossier, een tweede belofte van het voorwoord – dat is maar hoe je het bekijkt. Het boek biedt veel hulp bij een onderdeel van het leesdossier dat het zelf in het leven roept: afdeling 3, de uitwerking van de opdrachten. Daarnaast besteedt het aandacht aan de andere onderdelen, maar naar mijn smaak te weinig om de totstandkoming van die onderdelen te ondersteunen. Ik geef een voorbeeld. Een leerling uit de vierde klas heeft de eerste vijf fragmenten (Dros, Provoost, Büch, Giphart en Zwagerman) met de bijbehorende opdrachten verwerkt. (Hoe, dat laat ik even in het midden, want dat blijft nog een vraag.) Vervolgens leest hij *Mijn tante Coleta*. En nu? Het volgende hoofdstuk (over leeservaring) leert hem in de vorm van een checklist met vragen waaruit een compleet leesverslag voor het leesdossier bestaat. Om de vragen te kunnen beantwoorden hoeft hij niet de bekende inleiding in de structuuranalyse van romans te hebben gehad. De vragen doen namelijk vrijwel allemaal een beroep op de persoonlijke betrokkenheid van de leerling en zijn als zodanig dus vrijwel allemaal zeer bruikbaar om de leerling tot een tekstervarende reactie te verleiden. Maar komt nu de invoering van het leesdossier in het literatuuronderwijs neer op een bijstelling van het soort vragen dat de docent stelt op het leesverslagstencil dat hij ieder jaar uitdeelt? *Literatuur lezen* doet mij geloven van wel en dat is een aspect van het boek dat mij tegenvalt.

## Naar zelfstandig leren

De plannen voor de Tweede Fase willen dat wij ook werken aan een ander, algemener doel, te weten het zelfstandige leervermogen van de leerlingen, oftewel aan het studiehuis. *Literatuur lezen* wil hieraan zijn bijdrage leveren. Het voorwoord meldt de leerling: 'De opdrachten zijn bovendien zo opgebouwd dat je steeds zelfstandiger leert te werken.' De

docentenhandleiding zegt hierover dat het boek aansluit 'bij de accenten die in de Tweede Fase gelegd worden, zoals meer zelfstandig werken en leren'. De pretentie dat het boek goed kan worden ingezet in het studiehuis dat de leerlingen zelfstandig leert leren, maakt *Literatuur lezen* echter slechts zeer ten dele waar.

Iedere docent kent het verschijnsel dat leerlingen beter hun weg in een methode weten te vinden naarmate zij verder in de methode gevorderd zijn. *Literatuur lezen* volstaat dan ook in de loop van het boek terecht steeds meer met formuleringen als 'doe verslag van je leeservaring', 'geef je mening', en 'schrijf een commentaar'. Daarnaast verdwijnt na hoofdstuk 14 de werkgroepopdracht, de serie tekstspecifieke vragen. Wederom terecht, want na hoofdstuk 15 weten de leerlingen niet alleen hoe ze hun leeservaring onder woorden moeten brengen, maar ook hoe ze moeten samenvatten en moeten analyseren. Natuurlijk wordt in deze beide gevallen gewerkt aan vergroting van de zelfstandigheid van de leerling: zelfstandigheid in het gebruik van het boek. Maar van het complexe *zelfstandig* of *zelfverantwoordelijk* leren is dit slechts één, zij het niet onbelangrijk, aspect.

Ik denk dat het boek niet meer of minder aan het zelfstandig leervermogen van de leerling bijdraagt dan andere methoden waar leerlingen momenteel (bij andere vakken) mee werken. Maar ook die worden op dit moment al dan niet grondig herschreven. Ik kan me nu echter nog moeilijk een voorstelling maken van een methode die geschreven is om leerlingen zelfstandiger te leren leren en hun te leren leren. Ziet men de gebruikte methode als een verlengstuk van de docent, dan zal zij bepaalde leerfuncties steeds meer aan de leerling moeten overlaten of op zijn minst bij de leerling moeten activeren. Ziet men de gebruikte methode als een van de leermiddelen die de leerling ten dienste staan, dan maakt zij onderdeel uit van bepaalde leerfuncties. Beide opvattingen lijken mij geldig. Hieronder beschouw ik *Literatuur lezen* vooral volgens de eerste opvatting: als een methode die de docent ondersteunt die in zijn literatuurlessen de leerlingen zelfstandiger wil leren leren.

## Zelfstandig leren in *Literatuur lezen*

Wat zou nu kenmerkend kunnen zijn voor een leergang literatuur lezen die zegt het zelfstandig leren van leerlingen te stimuleren? Ik noem enkele mogelijke aspecten. Er moet een bepaalde ruimte zijn waarbinnen de leerling de keuze gelaten wordt in de leerdoelen die hij wil bereiken, en de activiteiten waarmee hij deze doelen wil bereiken. Ook mag niet door de methode vastgesteld zijn, waar de leerling het voor doet. Dat moet een keuze van de leerling zijn, gemaakt na een proces van reflectie op de leerdoelen die hij zich gesteld heeft. (Of andersom: de leerling bepaalt wat hij wil kunnen en leidt daarvan af wat hij wil leren.) *Literatuur lezen* houdt hier niet expliciet rekening mee, wanneer men even voorbijgaat aan het feit dat het boek zo veel fragmenten en zo veel opdrachten bevat dat een leerling fragmenten en opdrachten die hem niet bevalen kan overslaan.

Veiligheidshalve (?) laat Kraaijeveld voorts de inrichting van het proces van het leren zelf (wie doet wat), de mate waarin de docent en de mate waarin de leerling dit proces stuurt, over aan de gebruiker van de methode. De docentenhandleiding bevat de uitwerkingen van de opdrachten, maar hoe daar bijvoorbeeld mee om te gaan wordt in de methode niet geregeld. En meer in het algemeen: het zelfstandig leren is te weinig in de methode 'ingebouwd'. De docentenhandleiding bevat enige suggesties, maar dat is mij te vrijblijvend. Immers, de uiterste consequentie hiervan is dat we met de huidige methoden voortkunnen; we moeten er alleen wat anders mee omgaan.

Pas in het laatste hoofdstuk, wanneer hij het balansverslag aan de orde stelt, doet Kraaijeveld een poging de leerling over zijn leerproces te laten nadenken. Hij wekt hiermee de suggestie dat dit een activiteit is die het leerproces afsluit. Ten onrechte, vind ik, omdat er voor de leerling nog weinig mogelijkheden zijn om op grond van deze activiteit zijn leerproces te reguleren, te evalueren en zonodig bij te sturen. De leerling die al zelfstandig leert, heeft het niet nodig dat de door hem gebruikte methode dit inbouwt, maar ik betwijfel of *Literatuur lezen* zich bewust op deze leerling richt. Het zou in ieder geval

niet moeten, aangezien het Tweede-Fase-onderwijs zelfstandigheid moet bijbrengen en niet aanwezig moet veronderstellen.

Het boek laat de leerlingen nergens activiteiten als feedback en beoordeling verrichten. Hier ligt mijns inziens de grootste gemiste kans waar het de bevordering van het zelfstandig leren betreft. Kraaijeveld had zonder veel inspanning de leerlingen zo niet zichzelf dan toch elkaar feedback kunnen laten geven en elkaar kunnen laten beoordelen. Dit is immers geen onontgonnen terrein voor de literatuurdidactiek. Men mist in *Literatuur lezen* echter iedere aanzet tot samenwerking. Natuurlijk kan de docent een en ander zo organiseren dat leerlingen met zijn tweeën of in groepsverband leren, maar voor succesvol samenwerkend leren moet *de opdracht* al zo gesteld zijn dat leerlingen voor de voltooiing ervan elkaar nodig hebben. *Literatuur lezen* maakt van literatuur lezen een zeer solitaire bezigheid.

Aangezien we in de eerste jaren van het studiehuis het leren zelfstandig te leren toch met vallen en opstaan onder de knie moeten zien te krijgen, valt het Kraaijeveld (met uitzondering wellicht van het laatste door mij genoemde aspect) niet kwalijk te nemen dat zijn methode hier weinig op berekend is. Zijn boek is mij sympathiek als eersteling. En ik zie nog wel enkele methoden verschijnen die behoudender zijn dan de zijne. Noch de leerling als lezer noch de literatuur komt er in *Literatuur lezen* bekaaid af. Maar het literatuuronderwijs dat wil bijdragen aan de zelfstandigheid van de leerling en waarin het leesdossier een van de handelingsdoelen moet worden, heeft méér nodig.