
De mogelijkheden van de leesautobiografie

Reflecteren, ervaringsleren, ontwikkelen van eigen smaak, individuele ontplooiing: deze thema's zullen in de toekomst centraal staan als kerndoelen van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. Een zinvol middel om deze kerndoelen inhoud te geven is het schrijven van een leesautobiografie. In onderstaand artikel licht Saskia Oomkes, studente van de postdoctorale lerarenopleiding Nederlands in Utrecht, de leesautobiografie nader toe. Eerst gaat ze nader in op de theoretische achtergronden. Daarna laat ze zien hoe zij tijdens haar stage met een zelf ontwikkelde lessenreeks in twee tweede klassen van het voortgezet onderwijs heeft gewerkt aan de leesautobiografie en wat daar de resultaten van waren.

'Een heel leuk boek weet ik me echt niet meer te herinneren. Als ik zo even een titel zou moeten zeggen, dan weet ik het niet! Toch heb ik volgens mij meer boeken gelezen dan de gemiddelde jongen. Dit komt voor een deel door mijn moeder, die vroeger regelmatig gewoon boeken meenam. Steeds bleef ze zeuren dat ik een boek moest lezen. Op een gegeven moment pakte ik uit woede een boek en begon het heel demonstratief te lezen. Dit boek was leuk, ontdekte ik. Twee weken later had ik zes boeken gelezen.

(Floris, 2b, HAVO/vwo)

Het is opvallend dat de meeste lesmethodes Nederlands de leesautobiografie alleen in de bovenbouw de revue laten passeren. Ik persoonlijk vind het schrijven van zo'n autobiografie ook zinvol in de onderbouw. Daarmee bedoel ik de brugklas, de tweede klas en zelfs in groep 6, 7 en 8 van de basisschool. Reflecteren kunnen kinderen vaak eerder dan wij denken, maar ze leren deze vaardigheid op het voortgezet onderwijs helaas ook snel weer af. Daarbij vinden kinderen van alle

leeftijden het ontzettend leuk om over zichzelf te praten/schrijven; ook over de boeken die ze goed of slecht vinden. De lessenreeks in dit artikel is gebaseerd op het resultaat in een tweede klas en toont aan dat het werken aan een leesautobiografie ook uitermate geschikt is voor de basisvorming.

De leesautobiografie is een optioneel onderdeel van het 'leesdossier'. Dit dossier is een logboek waarin leerlingen hun leeservaring beschrijven aan de hand van onder andere boekbesprekingen en recensies. Het leesdossier vormt uiteindelijk het uitgangspunt voor een gesprek over literatuur tussen de docent en de leerling. Geljon zegt in zijn boek *Literatuur en leerling* (1994) het volgende over de leesautobiografie: 'De leerlingen beschrijven hun ontwikkeling als lezer vanaf het voorlezen op schoot van hun vader of moeder tot op dit moment aan de hand van sturende vragen, zoals: Wat kun je je precies herinneren uit de verschillende periodes? Wat vond je toen het mooiste boek en waarom? Hoe sta je op dit moment tegenover lezen?' (Geljon 1994, p. 75)

Aanpak van de leesautobiografie

Er zijn op dit moment verschillende methodes verschenen die kort ingaan op de leesautobiografie in de Tweede Fase, onder andere: *Literatuur lezen in de Tweede Fase*, *Laagland* en *Dossier lezen*. Ik bespreek kort de lesopzet die deze methodes bieden, om daarna over te gaan op mijn lesopzet, die ik gemaakt heb toen ik nog niet over deze drie methodes beschikte.

Allereerst *Literatuur in de Tweede Fase* (1996), geschreven door R. Kraaijeveld. Kraaijeveld definieert de leesautobiografie als volgt: 'Een verslag van de ontwikkeling als lezer tot nu'. Na een voorbeeldfragment gooit hij de leerlingen in het diepe met een vage opdracht die ze uit moeten werken tot een verslag van minimaal twee en maximaal vijf kantjes A4. De opdracht luidt:

Ga bij jezelf na welke boeken die je tot nu toe gelezen hebt, om een of andere reden van belang voor je waren. Maak aantekeningen van deze overdenkingen: noteer titels, schrijf kort op wat je zo aansprak in die boeken, je mening erover en

1.5.3 Leesautobiografie

Het beschrijven van je ontwikkeling tot nu toe en van je smaak op dit moment doen we in een *leesautobiografie*: wat heb je gelezen en hoe is je dat befallen?.

Hieronder staat het schema voor zo'n autobiografie. Het zijn vragen die je bij het schrijven van een leesautobiografie probeert te beantwoorden.

Schema leesautobiografie

- Welke boeken vond je prachtig toen je nog op de basisschool zat? Noteer schrijvers en titels als je die nog weet. Waar gingen die boeken over en wat sprak je er zo in aan?
- Welke boeken vond je minder leuk toen je op de basisschool zat? Waarom?
- Welke eigenschappen van verhalen vond je op de basisschool en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs belangrijk en nu niet meer?
- Welke eigenschappen van verhalen vind je nog steeds belangrijk?
- Welke boeken heb je tot nu toe in de afgelopen drie jaar met heel veel plezier en interesse gelezen? Noteer namen van titels en schrijvers als je die nog weet. Waar gingen die boeken over en waarom spraken ze je zo aan? Leg dit zo goed mogelijk uit.
- Welke boeken uit de afgelopen drie jaar spraken je minder of helemaal niet aan?
- Doordat je ouder bent geworden en met veel soorten verhalen in aanraking bent gekomen, is je smaak in de loop van de jaren veranderd. Beschrijf in welke opzichten je smaak veranderd is.
- Wat voor soort boeken denk je in de komende tijd te gaan lezen? Wat voor boeken trekken je aan en waarom?

Deze vragen werk je uit tot een overzichtelijk verslag van ongeveer drie kantjes A4. Dit berg je op in je leesdossier.

Afbeelding 1: Concrete vragen voor het schrijven van een leesautobiografie (Laagland, p. 17).

bijbehorende argumenten. Besteed ook aandacht aan boeken die je helemaal niet aanspraken en leg uit waarom.

Laagland (1998), geschreven door dezelfde auteur in samenwerking met G. van der Meulen, geeft als definitie van de leesautobiografie: 'Het beschrijven van je ontwikkeling tot nu toe en van je smaak op dit moment.' Daarna worden duidelijke concrete vragen gesteld die de leerlingen uit moeten werken tot een verslag van ongeveer drie kantjes A4 (zie afbeelding 1).

De bovengenoemde methodes zijn goed bruikbaar. Ze geven een goede basis om de leesautobiografie te introduceren en bieden de docent handige vragenschema's. Met een beetje creativiteit kan een docent de opdrachten ook in de basisvorming gebruiken. Met name *Laagland* presenteert een duidelijk vragenschema, dat de persoonlijke ervaring en de leesontwikkeling van de leerlingen centraal zet.

Toch ontbreken enkele zaken, bijvoorbeeld de criteria aan de hand waarvan je de autobiografieën zou moeten beoordelen en de betrokkenheid van de docent in deze

opdracht. Ook mis ik hier het stimuleren van de leerling om deze persoonlijke biografie te schrijven. Ik denk dat de docent meer mogelijkheden kan creëren met de leesautobiografie dan deze methodes laten zien.

In *Dossier lezen* (Dirksen 1998) worden twee voorbeelden, geschreven door verschillende leerlingen, gebruikt om de leesautobiografie te verduidelijken. Dirksen noemt de leesautobiografie een beschrijving van de indrukwekkendste leeservaringen in je leven. Hij presenteert hier slechts een inleiding voor de leerlingen op de leesautobiografie en geeft daarom alleen aan wat erin zou kunnen, zonder dit te koppelen aan een directe opdracht. De leerlingen moeten de autobiografie in de vierde klas schrijven om zo vast te leggen hoe ze als lezer beginnen in de Tweede Fase. Op deze manier krijgen ze in de vijfde klas een indruk van de ontwikkeling die ze hebben doorgemaakt. Deze methode kan de docent tijdens de eerste les gebruiken om de leerlingen duidelijk te maken wat een leesautobiografie inhoudt.

Verantwoording van mijn lessen

De zojuist besproken methodes zijn nuttig als basismateriaal, maar om een serieuze leesautobiografie van de leerlingen te ontvangen, moet de docent nog aardig wat werk verrichten. De lesopzet die ik hier voorstel, heb ik zelf uitgevoerd op twee stagescholen, De Goudse Waarden in Gouda (2 gymnasium) en het Montessori Lyceum Herman Jordan te Zeist (2 HAVO/VWO). Op deze laatste school werkten leerlingen zeer zelfstandig aan een jaarplanning. Zij mochten hun eigen proefwerken inroosteren wanneer zij het hoofdstuk af hadden. Dit systeem vereiste een andere presentatie voor de lesopzet van de leesautobiografie. Omdat klassikaal onderwijs vaker voorkomt dan Montessori onderwijs, beschrijf ik in dit artikel de lesopzet die ik uitgevoerd heb op De Goudse Waarden. Opvallend is echter dat de eindproducten niet veel van elkaar verschillen. Ik gebruik dan ook de producten van beide scholen als illustratiemateriaal.

Tijdens mijn stage beschikte ik helaas nog

niet over de hierboven besproken methodes. Daarom heb ik mijn lessen op de volgende twee bronnen gebaseerd: *Literatuur en leerling* van Geljon (1994) en *Leerlingen graven zich autobio* van Van der Kraats (1996). Met name deze tweede bron heb ik gebruikt om mijn lessenreeks te voltooien. Van der Kraats beschrijft een experiment met de leesautobiografie dat hij en enkele collega's hebben uitgevoerd in 4 HAVO en 4 VWO. Hun lessenreeks duurde ongeveer vijf lesuren exclusief twee uur huiswerk voor de leerlingen. De leerlingen moesten zich eerst herinneren wat ze hadden gelezen toen ze jong waren, met behulp van sturende vragen. Groepswerk stond bij dit experiment centraal: door de leerlingen in groepen te laten werken konden ze hun ervaringen met elkaar delen. Ook het eindproduct lieten de docenten in groepjes met elkaar vergelijken. Van der Kraats geeft in zijn artikel al aan dat de beoordeling moeilijk was. Hij gaf daarom geen cijfers, maar criteria waaraan de autobiografie moest voldoen, zoals een goede opbouw, formulering en samenwerking.

Ik heb enkele wijzigingen aangebracht in deze aanpak. Allereerst heb ik de autobiografie laten schrijven door een tweede klas in plaats van een vierde klas. Daarnaast heb ik er minder lessen aan besteed. Tot slot heb ik wel een beoordeling gegeven, maar niet op de 'normale' manier.

De lessenreeks

Het doel van mijn lessenreeks was: ontdekken wat een leesautobiografie is, hoe de leerlingen op de opdracht reageren en op welke manier een docent Nederlands deze autobiografie kan gebruiken tijdens de les. In dit kader heb ik de leerlingen eerst uitgelegd wat het leesdossier inhoudt. Ik heb hierbij de volgende definitie gebruikt, op basis van de informatie uit *Literatuur en leerling* (1994) van Geljon: Een dossier waaraan je je hele schooltijd werkt. Je bewaart daarin alles wat met literatuur te maken heeft. Dus: boekverslagen, gedichten, opstellen, etcetera. Daarna heb ik met de klas een definitie verzonnen voor het begrip leesautobiografie. Eerst kwamen we tot een definitie voor autobiografie, 'een beschrijving van je leven',

daarna bepaalden we wat er in zo'n autobiografie zou kunnen staan, 'wat je hebt meegeemaakt; waar je bent geboren; belangrijke gebeurtenissen.'

Deze definitie konden we vervolgens kopiëren aan de leesautobiografie. De leerlingen kwamen al snel op ideeën die hierin beschreven moesten worden: 'Hoe je bent begonnen met lezen; welke boeken je hebt gelezen; wat je mooi vond; wat je niet mooi vond, etcetera.' Ik heb voor een dergelijk onderwijsleergesprek gekozen om de leerlingen het begrip 'leesautobiografie' duidelijk te maken. Zij hebben nu zelf een definitie gegeven van dit begrip en kregen daardoor een vrij duidelijk beeld van wat er van hen verlangd zou worden.

Vervolgens schreef ik drie vragen op het bord:

- 1 Wat is het allereerste boek dat je hebt gelezen of dat aan jou werd voorgelezen? Waar ging dit boek over?
- 2 Wat was vroeger je lievelingsboek? Waar ging dit over en waarom vond je dit boek zo leuk?
- 3 Wat is het vervelendste boek dat je ooit gelezen hebt? Waar ging dat over en waarom vond je het niet leuk / vervelend?

Eerst beantwoordde ik deze vragen voor mezelf klassikaal, zodat de opdracht duidelijk werd. Ook nu deden de leerlingen actief mee. Zo beschreef ik mijn eerste herinnering. Het boek ging over brandweermannetjes, maar ik wist de titel niet meer. Gelukkig kende een leerling dit boekje ook en vertelde mij dat het boek *De zeven brandweermannetjes* heette. De leerlingen konden deze vragen in vijf minuten schriftelijk beantwoorden. Sommigen raakten even in paniek, omdat zij het antwoord op de eerste vraag niet meer wisten. Ik stelde hen gerust dat hun herinnering nooit fout kon zijn. Ze moesten gewoon het eerste boek opschrijven dat ze zich herinnerden. Wanneer ze de titel niet meer wisten, konden ze het boek beschrijven zoals ik dat had gedaan.

De meeste leerlingen begonnen druk te schrijven en met elkaar te overleggen. Dit was meer dan ik had verwacht, ze waren spontaan al begonnen aan de volgende opdracht. Ik liet twee leerlingen hun antwoorden klassikaal

voorlezen en verdeelde de klas daarna in groepjes van vier. Deze groepjes moesten hun antwoorden vergelijken: Ken je de boeken die de ander heeft opgeschreven? Wat vond je van die boeken? Zou je de boeken die je nog niet kent willen lezen? Voor deze groepsopdracht kregen ze weer vijf minuten.

Tot slot besprak ik een aantal fasen die je in je leesgeschiedenis kunt constateren:

- 1 Je werd voorgelezen.
- 2 Je leerde lezen.
- 3 Je zat op de basisschool; onderbouw.
- 4 Je zat op de basisschool; bovenbouw.
- 5 Je las buiten schooltijd.
- 6 Je zat in de brugklas.
- 7 Nu.

Als huiswerk voor de volgende les moesten ze de volgende vragen schriftelijk beantwoorden:

- Is er een fase waarin je werd voorgelezen? Wat herinner je je daarvan (gebruik je ouders hierbij)?
- Welke titels, namen, passages uit boeken schieten je op dit moment meteen te binnen?
- Wat is het mooiste boek dat je hebt gelezen? Waarom?
- Wat is het vervelendste boek dat je hebt gelezen? Waarom?
- Wat voor boeken las je het liefst: spannende, realistische, zielige, etcetera?
- Wanneer kreeg je je eerste boek?
- Waarom las je of waarom las je zelden?

Met deze vragen wilde ik ze even stil laten staan bij hun leeservaringen. Het vragenschema dat *Laagland* gebruikt, lijkt mij hiervoor ook zeer geschikt. Ik gaf aan dat we de volgende les deze vragen zouden bespreken en dat het leuk was als ze enkele boeken als voorbeeld mee zouden nemen. In die les zouden we ook beginnen met het schrijven van een leesautobiografie; de antwoorden op deze vragen konden ze daarbij gebruiken.

De tweede les ben ik begonnen met een klassikale inventarisatie van het meegenomen materiaal. Eén jongen had zijn eerste boekje meegenomen en wilde dit graag voorlezen. De sfeer in de klas was heel open en ontspannen. Alle angst of schroom was verdwenen en iedereen deed mee. Na de inventarisatie deelde ik mijn eigen leesautobiografie uit en

las deze voor. Zo werd duidelijk wat de bedoeling was. Van der Kraats had deze manier afgeraden in zijn artikel, omdat je de leerlingen dan teveel zou kunnen beïnvloeden, maar ik heb dit risico toch genomen. Hierna deelde ik een stencil uit met de opdracht:

- 1 Bespreek minstens vier fasen chronologisch (dus van vroeger naar nu). Bijvoorbeeld: je werd voorgelezen; je leerde lezen; je las op de basisschool en je las in de brugklas.
- 2 Noem per fase ten minste 1 boek en geef daarbij je mening / indruk.
- 3 Verwoord je mening / indruk van het boek aan de hand van beoordelingswoorden: Ik vond het saai, spannend, ontroerend, grappig, omdat...
- 4 Gebruik de informatie die je voor je huiswerk hebt opgeschreven.
- 5 Sluit het geheel af met een concluderende alinea, waarin je terugkijkt op je leesgeschiedenis.
- 6 De opdracht moet minimaal 1 A4 en maximaal 3 A4 getypt zijn
- 7 Tip: maak eerst een schema van wat je wilt vertellen.
- 8 De leesautobiografie wordt beoordeeld op de bovenstaande punten en op spelling, stijl, verzorging en originaliteit.

De leerlingen konden tijdens de les aan de opdracht werken. Een week later moesten ze de leesautobiografie inleveren.

Resultaten

Het resultaat was werkelijk ongelooflijk. De meeste leerlingen hadden thuis alles op de tekstverwerker afgemaakt, zodat ze het netjes in konden leveren. Een aantal leerlingen had de leesautobiografie geïllustreerd met plaatjes uit boeken die ze hadden gelezen. Sommigen hadden de autobiografie in een map gedaan voorzien van extra materiaal, zoals hun eerste boekjes. Over het algemeen had iedereen zich goed aan de opdracht gehouden en was het resultaat van een hoog niveau:

'Toen ik nog niet kon lezen, werd ik vaak voorgelezen: als ik naar bed ging twee verhaaltjes uit Jip en Janneke. Maar als ik boos, verdrietig of moe was een boekje van Miep Diekman. Met allerlei gedichtjes. Ik had een lievelingsgedicht. Dat vond ik zo leuk, omdat het ging over een jongetje dat in zijn broek had geplast.'

(Hendrieke, 2 vwo)

'In groep acht begon ik verschrikkelijk veel te lezen, dat jaar was ik veel ziek en als ik ziek ben lees ik graag. Een van de boeken die ik mij nog kan herinneren is Aan de verkeerde kant van de aarde van Jean Fritz. Waar het boek precies over gaat, kan ik niet kort vertellen, alleen dat het in 1925 speelt in China, waar toen een oorlog dreigde. De hoofdpersoon is Jean zelf, het boek is waargebeurd. Jean woont in China maar voelt zich Amerikaanse, het boek heeft een mooi einde en het is beslist een aanrader.'

(Karin, 2 vwo)

'Toen ik al wat ouder werd (ik kon nog steeds niet lezen) werd ik voorgelezen uit Otje en Pluk van de Petteflet. Mijn moeder moest dat elke keer weer voorlezen. Pluk van de Petteflet vond ik het leukst daar gebeurt zoveel in en soms is het spannend of zielig en dan is het weer feest in het boek.'

(Jochem, 2 HAVO/VWO)

Deze fragmenten zijn de resultaten van de werklust van de leerlingen uit de tweede klas. Het merendeel van de klas vond het leuk om een leesautobiografie te schrijven. Voornamelijk omdat de opdracht over hen persoonlijk ging. Toen de leerlingen hun onzekerheid of schroom hadden overwonnen, kwamen ze los en vonden ze het heerlijk om over zichzelf te praten of te schrijven en zichzelf in het middelpunt te zetten. De meeste leerlingen hadden veel gelezen en vonden lezen ook leuk. Hierdoor kwamen al snel interessante herinneringen boven en ontstond een open en gemoedelijke sfeer in klas.

Meer dan leuk alleen

Afgezien van het feit dat dit een leuke opdracht voor de leerlingen is en dat de sfeer in de klas gezelliger en persoonlijker wordt, is de leesautobiografie een bruikbaar instrument om op een ongedwongen manier het reflecteren aan te leren. De leerlingen schrijven over wat ze hebben meegemaakt met boeken en trekken hun eigen conclusies uit de terugblik. Het is ook een goede schrijfopdracht. Ze moeten hun geschiedenis correct formuleren en duidelijk weergeven. Er moet een duidelijke structuur in de tekst zitten, waar de docent natuurlijk invloed op heeft door stu-

rende vragen of door een voorbeeld van een leesautobiografie te geven.

Ook krijgt de docent met deze opdracht zeer snel een persoonlijk contact met de leerlingen (dit geldt met name voor de onderbouw). Hij wisselt persoonlijke leeservaringen met zijn leerlingen uit. Uit evaluaties, die ik aan het eind van mijn stage heb afgenomen, bleek dat dit positieve gevoel over het contact wederzijds was:

'Het leukste vond ik de leesautobiografie. Dit was leuk om te schrijven en Saskia luisterde goed. Ze was een spontane docent en vertelde ook over zichzelf in de klas'.

Ook ouders kwamen op de 'tafeltjes-avond' naar mij toe om te zeggen dat hun kind thuis uitgebreid had verteld over deze leuke schrijfopdracht.

Bovendien weet je als docent meteen waar de interesse van de leerling ligt. Je kunt de leerling boeken aanraden die in de lijn van diens interesses liggen en hem of haar op die manier laten kennismaken met literatuur. Op deze manier wordt de drempel naar literatuur kleiner.

De hierboven beschreven resultaten kun je naar mijn mening niet vroeg genoeg bereiken. Daarom lijkt het mij aan te bevelen om leerlingen reeds in de basisvorming hun leesautobiografie te laten schrijven. In de latere jaren kunnen ze deze bijhouden en hun leesontwikkeling vaststellen.

Valkuilen

Zoals elke opdracht kent ook het schrijven van een leesautobiografie enkele problemen of valkuilen, die ik hier kort bespreek op grond van mijn ervaringen. Allereerst de beoordeling. Vaak willen leerlingen een compliment voor hun werk in de vorm van een beoordeling. Daarnaast is het geven van een cijfer handig voor het rapport. Er is echter geen objectieve maatstaf voor het beoordelen van een persoonlijke tekst, die gebaseerd is op de persoonlijke ervaring van de leerling. De docent kan natuurlijk niet beweren dat de ervaring fout is.

Ik heb dit als volgt opgelost. Van tevoren gaf ik duidelijke criteria waar de autobiografie aan moest voldoen. Wanneer de tekst aan deze criteria voldeed, kreeg de leerling een 8.

Dit cijfer werd lager naarmate er meer criteria ontbraken of onvolledig waren vervuld. Wanneer de tekst extra mooi verzorgd was, bijvoorbeeld met illustraties, erg goed geformuleerd, of uitblonk in originaliteit, werd het cijfer hoger. Ik gaf echter niet alleen een cijfermatige beoordeling. Ik beschreef ook kort wat de goede punten van de autobiografie waren en waaraan gewerkt kon worden:

Heel goed, ik zie de lezende Martijn duidelijk voor me. Je schrijft heel beeldend en beargumenteert je mening goed. Probeer de structuur in je tekst duidelijker te maken. Af en toe dwaal je af in allerlei herinneringen. Als je van historische romans houdt, kun je boeken van Thea Beckman proberen, bijvoorbeeld 'Kruistocht in spijkerbroek'. Zij schrijft erg goed en spannend.

(cijfer: 8)

Een tweede valkuil is de gemakzucht van leerlingen. Wanneer de docent alleen vragen stelt zonder dat de achterliggende opdracht duidelijk is, zullen leerlingen snel te kort en bondig antwoorden. Ik heb geprobeerd de leerlingen persoonlijk erbij te betrekken. Dit had tot resultaat dat zij zich extra verantwoordelijk gingen voelen voor hun eigen product. Mede daardoor begonnen de leerlingen het steeds leuker te vinden om eraan te werken. Ook heb ik mijn eigen autobiografie als voorbeeld gebruikt. Zo hadden de leerlingen een goed beeld van datgene waar zij uiteindelijk naar toe moesten werken. Hier zit echter een addertje onder het gras, zoals Van der Kraats al aangaf: het risico bestaat dat de leerlingen hiermee teveel gestuurd worden en daarmee iets van de spontaniteit en het persoonlijke weggenomen wordt. Ik denk echter dat ik de leerlingen met dit voorbeeld op een positieve manier heb beïnvloed en ik zou dan ook willen adviseren om voor de duidelijkheid een voorbeeld te gebruiken.

Tijdens deze lessenreeks merkte ik dat leerlingen snel onzeker worden bij het opschrijven van hun persoonlijke leeservaringen. Vragen en opmerkingen zoals: 'Wat moet ik dan opschrijven?' 'Ik weet niets meer.' 'Ik begrijp dit niet.' 'Ik wil niet dat anderen mij uit gaan lachen.' 'Ik lees helemaal niet!' en dergelijke kwamen daarbij naar voren. Ik probeerde de leerlingen op hun gemak te stellen door aan

te geven dat ze het niet verkeerd konden doen, omdat het uiteindelijk om hun eigen ervaring ging. Bovendien reikte ik ze een duidelijk vragenschema aan. Zo verdween de grootste onzekerheid, maar een lichte vorm van faalangst zal een aantal leerlingen altijd kennen.

Tot slot zijn er altijd leerlingen die niet of nauwelijks lezen of gelezen hebben. Toch hadden ook deze leerlingen, wanneer ze goed nadachten, wel een leeservaring. Zij hadden immers ook leren lezen. Wanneer zij hun ouders zouden ondervragen, zouden ze er waarschijnlijk achterkomen dat ze zijn voorgelezen. Op de basisschool is het normaal dat de meester of juf voorleest in de klas: ook dit is weer een leeservaring voor de 'niet-lezer'. En ook deze leerlingen moesten meestal boekbesprekingen maken of een boeken-sprekbeurt houden. Langs deze weg kun je als docent de leerling laten zien dat hij of zij wel degelijk een leesgeschiedenis kent; het ligt slechts aan de invalshoek. Dat een leerling niet van lezen houdt en zich daarom niet positief uitlaat over lezen, maakt voor de beoordeling niets uit. Deze is immers gebaseerd op criteria die los staan van het wel of niet houden van lezen. Wanneer de leerling zijn mening immers goed beargumenteert, kan deze niet fout zijn.

Dit waren de grootste problemen die ik tegenkwam bij deze opdracht. Natuurlijk zijn er ook altijd leerlingen die hun opdracht te laat of slordig inleveren. Ik moet eerlijk zeggen dat deze personen op één hand te tellen waren in een totaal van twee tweede klassen (HAVO EN VWO).

Ook op de basisschool?

Door het enthousiasme waarmee de leerlingen aan het werk gingen en de uiteindelijke resultaten, ben ik zelf ook enthousiast geworden over dit literaire onderdeel. Ik denk ook dat het vooral geschikt is voor de basisvorming, aangezien de leerlingen dan in een vroeg stadium, op een aangename manier, belangrijke vaardigheden aanleren, die ze later kunnen gebruiken in de Tweede Fase, zoals het reflecteren op de persoonlijke (lees)-

ontwikkeling. Mijn leerlingen hebben hierbij aangetoond dat ze zeker niet te jong waren om deze vaardigheden te trainen. Bovendien biedt de docent op deze manier leerlingen de kans om hun ontwikkeling op een later tijdstip nog een keer te bestuderen. Zo kunnen dezelfde leerlingen, wanneer ze in de vierde klas zitten, aan de hand van hun leesautobiografie constateren of hun visie ten opzichte van lezen veranderd is.

Ik vermoed dat deze schrijfpdracht zelf geschikt is voor de basisschool. Dit vereist echter een totaal andere aanpak, die ik zelf nog niet heb uitgewerkt. Ik hoop dat ook docenten op een basisschool zich geroepen voelen om te experimenteren met de leesautobiografie. Wie weet welke mogelijkheden en resultaten dat op zal leveren?!

Literatuur

- Dirksen, J, *Dossier lezen havo*. Amsterdam, Meulenhoff, 1998.
- Dirksen, J, *Dossier lezen vwo*. Amsterdam, Meulenhoff, 1998.
- Geljon, C. *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, Coutinho, 1994.
- Kraats, R. van der, 'Leerlingen graven zich autobio' in: *Handboek literatuuronderwijs 1997/1998*, blz. 36-41.
- Kraayeveld, R., *Literatuur in de Tweede Fase*. Zutphen, Thieme, 1996.
- Kraayeveld, R., & G. van der Meulen, *Laagland. Literatuur Nederlands voor de Tweede Fase*. Zutphen, Thieme, 1998.