

Robbert Roosenboom: Naar een brede verspreiding van het leesdossier

Joop Dirksen & Dick Prak, *Handleiding leesdossier; een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen*. Amsterdam, Bulkboek, 1998. 96 blz. ISBN 90-75788-02-9, f 25 (exclusief f 5 verzendkosten);

Dick Prak, *ABC van het leesdossier; praktische tips, voorbeelden en richtlijnen*. Amsterdam, Bulkboek (in samenwerking met SLO), 1998. 22 blz. ISBN 90-75788-03-7, f 6,50 (inclusief verzendkosten, f 3,50 bij meer dan 15 exemplaren op één adres).

De leesdossiers in de Tweede Fase komen er niet zomaar. Er zijn inmiddels wel leerlingenboeken verschenen die de docent Nederlands in zijn onderwijs kan gebruiken om de totstandkoming van het leesdossier te sturen en begeleiden: *Dossier lezen*, *Eldorado*, *Laagland*, *Literatuur zonder grenzen*, etcetera. Het lijkt mij juist in het geval van het leesdossier echter een goede zaak om voor de instructie en begeleidende lessen te beschikken over een boek dat zich even alleen op de docent richt. Een 'schriftelijke cursus' is immers niet de manier om leerlingen te leren literatuur te lezen. Evenmin, zou ik zeggen, als je uit een boekje leert hoe een marathon te lopen. Literatuurlezen en marathonlopen op een behoorlijk niveau leer je door een aantal literaire werken van voren naar achteren door te lezen respectievelijk een aantal rondjes om de school te lopen. Wil je leerlingen zover krijgen, dan is daar een arrangement voor nodig en naar mijn mening is degene die arrangeert, nog altijd de docent. De literatuurdocent kan meer dan het literatuur-

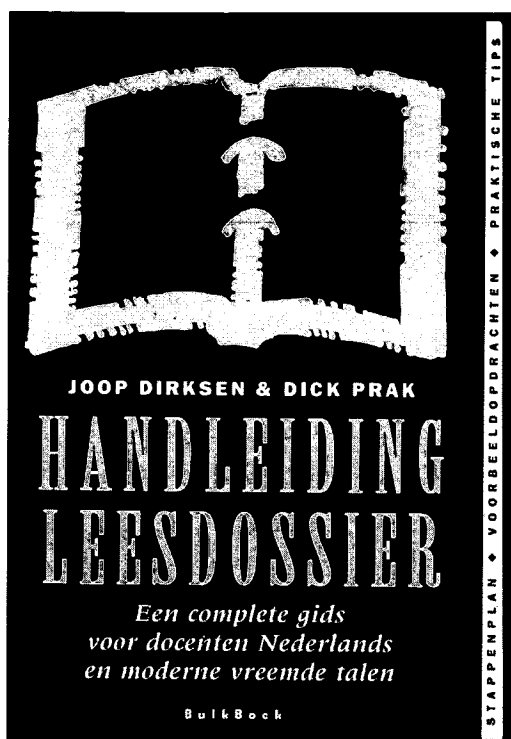
boek kan. Dit 'surplus' is juist in het literatuuronderwijs belangrijk: inspireren, stimuleren, verhalen vertellen, met anekdotes illustreren, parafraseren, (onverwachte) verbanden en klemtonen leggen en laten leggen, vragen stellen, belonen, enzovoort.

Ik waardeer het daarom dat Bulkboek komt met een *Handleiding leesdossier; een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen*. Deze handleiding voor docenten gaat overigens wel vergezeld van een 'leerlingengids': *ABC van het leesdossier; praktische tips, voorbeelden en richtlijnen*. Ik concentreer mij in deze bespreking echter op de docentenhandleiding en beschouw het leerlingenmateriaal slechts kort vanuit de vraagstelling of hierin de praktijk conform de leer is.

De docent is het aangrijppingspunt voor de onderwijsverandering die leesdossier heet, lijkt mij het uitgangspunt van de docentengids te zijn. De auteurs, Joop Dirksen en Dick Prak, hebben met deze gids een soort lesboek voor de docent geschreven, niet 'compleet' maar wel helder, concreet, handzaam, gestructureerd. Ik kreeg bij het lezen ervan vooral het gevoel dat ik in een soort practicuminstructie bezig was. Het literatuuronderwijs in de Tweede Fase is in feite de bij deze instructie horende uitvoering.

Uitgangspunten en lespraktijk

De eerste drie hoofdstukken van de gids vormen een soort trechtervormige inleiding. Alvorens bij plaats, functie en inhoud van het leesdossier te komen, behandelen de auteurs min of meer in vogelvlucht enige ontwikkelingen in het literatuuronderwijs en de recente ontwikkelingen in het onderwijs die bij het studiehuisconcept behoren. Het gaat hierbij vooral om het *denken over* en niet zozeer om ontwikkelingen die al in het (literatuur)onderwijs plaatsgevonden hebben. De schrijver van het voorwoord, Jan Verbeek, onderstreept dit nog eens waar hij schrijft: 'van een brede verspreiding van het leesdossier is tot dusver geen sprake.' Er moet dus nog wel wat missiewerk verricht worden, moeten de auteurs gedacht hebben, om vervolgens dat werk voortvarend ter hand te nemen. Opvallend afwezig in het begin is dan ook enige voorzichtigheid ten aanzien van minder grote



voorstanders van Tweede Fase of leesdossier. Zo is het en anders niet, is de strekking van vele paragrafen, met zinnen als: 'Tevens moet de leerling verslag uitbrengen van ervaringen met het lezen over een maatschappelijk thema' (p. 12); en: 'In de Tweede Fase wordt de school getransformeerd tot studiehuis. De rol van de docent zal verschuiven van die van overdrager van kennis naar die van begeleider van het leerproces. De leerlingen zullen geen onderwijsconsumenten meer zijn, maar zelfstandig hun eigen leerproces moeten uitzetten en doorlopen' (p. 19). We dienen eraan te geloven.

Toch maakt de rest van hun gids duidelijk dat zij niet voor de pioniers van lezersgericht literatuuronderwijs schrijven. Het komt er vooral op neer dat zij handen en voeten geven aan de eindtermen van de vakontwikkelgroepen van Nederlands en de moderne vreemde talen, voor zover deze het literatuuronderwijs betreffen. Wie bij het lezen van deze eindtermen nog met zijn handen in het haar zit, vindt hier veel van zijn gading. Het grootste hoofdstuk van de gids, hoofd-

stuk 4 'Instructie en begeleiding', behandelt namelijk concreet de wijze waarop je in je lessen met het leesdossier bezig kunt zijn. Het gaat in op introducerende lessen en op activiteiten die in vervollessen aan de orde kunnen komen, het gaat uitgebreid in op het grootste onderdeel van het leesdossier, de leesverslagen, en het bespreekt wat er klassikaal en wat er individueel ter ondersteuning kan worden aangeboden. Hoofdstuk 5 gaat in op reflectie op en beoordeling van het gelezene (door de leerling) en behandelt tevens de beoordeling van het dossier (door de docent) (zie afbeelding 1). De samenwerking met de moderne vreemde talen en mogelijke verbanden met de lessen literatuurtheorie en literatuurgeschiedenis worden in hoofdstuk 6 besproken. Het boek sluit af met een hoofdstuk over bronnen en vindplaatsen, waarbij ook de nieuwe media niet ontbreken.

Ervaringen met het leesdossier

Over het algemeen geven Dirksen en Prak in deze hoofdstukken duidelijk aan wat er *moet* gebeuren en wat er *kan* gebeuren. Wanneer bijvoorbeeld onderdelen van het leesdossier optioneel zijn, zoals het geval is met leesautobiografie en balansverslagen (tussentijds en ter afsluiting), wordt dit erbij vermeld. Maar of zij overal zo zorgvuldig zijn, betwijfel ik. Zo wordt op diverse plaatsen in het boek accent gelegd op 'de beargumenteerde zelfstandige keuze van wat men *gaat* lezen' (p. 17; cursivering van mij, RR). Over de desbetreffende vaardigheid zou de leerling moeten beschikken aan het einde van de Tweede Fase en elk leesverslag in het dossier zou een motivering van de keuze moeten bevatten. Laat dit onderdeel van het leesverslag vooral optioneel blijven, zou ik zeggen. Ik vraag me namelijk af of de auteurs hier niet willen dat de leerlingen roomser dan de paus worden. Ook voor de professionele lezer is de keuze vaak op duistere gronden gebaseerd of hij expliciteert het niet voor zichzelf. Laten wij dat dan ook niet van onze leerlingen verwachten.

Maar dit zijn *peanuts*. Wie met de gids niet omgaat als was het het wetboek van het leesdossier, maar eruit haalt wat hij in zijn lessen kan gebruiken, kan de auteurs alleen

Voorbeelden van verwerkingsopdrachten

- Schrijf de tekst van het kruisverhoor of diepte-interview dat je de hoofdpersoon na afloop van de gebeurtenissen afneemt.
- Beschrijf de alternatieven die de hoofdpersoon had toen hij/zij geconfronteerd werd met het 'verhaalprobleem', het 'verhaalconflict'. Weeg die alternatieven af tegen de door de hoofdpersoon gekozen aanpak.
- Zoek een gedicht (of schrijf het zelf!) bij de thematiek van het boek en bespreek de essentiële overeenkomsten en verschillen.
- Bedenk drie andere titels voor het boek en maak duidelijk waarom die minstens even goed zijn als de oorspronkelijke.
- Zoek enkele referentiële (zakelijke) teksten bij je boek, waarin op dezelfde thematiek wordt ingegaan, en werk overeenkomsten en verschillen uit.
- Schrijf een pakkende reclametekst voor het boek, zodanig dat de aspirant-lezer enthousiast en nieuwsgierig wordt gemaakt. Wek geen valse verwachtingen, wees wel concreet over hetgeen hem te wachten staat, maar verraad niet alles.
- Maak duidelijk in hoeverre dit boek aansluit bij, of juist botst met jouw ervaringen of visie op dit gebied.
- Maak een fotocollage die de sfeer van (een essentieel deel van) het boek weergeeft en licht die zonodig toe.
- Zoek in recensies bij dit boek min of meer wezenlijke twistpunten. Zet de argumenten tegenover elkaar en kijk of ze terug te voeren zijn op verschillen in de benadering van literatuur, de eisen die men stelt aan een goed verhaal, of persoonlijke smaak. Zet je eigen oordeel hierover ernaast.
- Maak duidelijk waarom dit verhaal zich ook in een andere tijd zou kunnen afspelen. In welke? Welke inhoudelijke consequenties zou dat hebben? Of: leg uit waarom dit verhaal zich niet in een andere tijd zou kunnen afspelen.
- Welke muziek zou qua sfeer bij dit verhaal passen? Beschrijf zo concreet mogelijk waarom je dat vindt. Zorg ervoor dat je docent desgewenst (gedeelten van) die muziek kan beluisteren.

Afbeelding 1: Fragment uit ABC van het Leedossier, p. 16

maar dankbaar zijn voor de moeite die zij genomen hebben om hun ervaringen in het werken met het leesdossier te boek te stellen.

Het voornaamste onderdeel van het leesdossier is als gezegd de bundeling van de leesverslagen. De behandeling van het leesverslag is in *Handleiding leesdossier* dan ook het voornaamste onderdeel. De auteurs onderscheiden twee soorten: het gestructureerde ervaringsverslag en het essayistische ervaringsverslag. Bij het eerste geven zij een vrij uitputtende lijst tekstonafhankelijke vragen, bij het tweede nemen zij een voorbeeld op. Daarnaast geven zij voorbeelden van verwerkingsoopdrachten, waarvan de leerling er bij elk gelezen boek één uitwerkt.

Ik geef bij enkele voorbeelden. Tekstonafhankelijke vragen bij het onderdeel 'De personen' zijn: 'Hoe ervaar jij hun problemen, wat hen bezighoudt en hoe ze daarmee omgaan? Herken je er iets van jezelf in? Hoe zou jij het aanpakken?' En bij 'Wat wil het verhaal de lezer zeggen?': 'Geef aan wat jij van het verhaal leert, van het verhaal meekrijgt, wat het verhaal uiteindelijk bij je teweegbrengt.'

Een voorbeeld van een verwerkingsopdracht is de vergelijking van eigen leeservaringen met die van medeleerlingen en beroepslezers of een beschrijving van de alternatieven die de hoofdpersoon had toen hij geconfronteerd werd met het 'verhaalprobleem', het 'verhaalconflict' (zie ook afbeelding 1).

Het oogt alles even beproefd: de beschrijving van de docenteninstructie, van de leerlingactiviteiten, van de tips, aanwijzingen en valkuilen. Je kunt de auteurs natuurlijk verwijten dat zij als uitgesproken voorstanders van het leesdossier en het bijbehorende soort literatuuronderwijs gekleurde informatie geven, maar je zou vreemd opkijken als dat in een boek dat zich als gids presenteert, anders geweest was.

Geëngageerde, zelfstandig lerende leerlingen?

Er blijven wel vragen bij mij achter na lezing van het boek. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij 'aan de hand van hun

literaire ervaringen hun visie ontwikkelen op de maatschappelijke werkelijkheid en hun plaats daarin.' Dat dit moet, staat helaas in de eindtermen, maar op de vraag hoe je dit kunt aanpakken, vond ik geen antwoorden. En hoe kunnen wij zien of en op welke wijze hun ontwikkelde visie hierop inderdaad aan de hand van hun literaire ervaringen heeft plaatsgevonden? Een politiek bewuste ouder kan in dit opzicht ook veel goed werk doen. Als Dirksen en Prak, evenals ik, van mening zijn dat dit een onmogelijke eindterm is en zij daarom operationalisering van deze eindterm achterwege laten, had ik dat natuurlijk graag gelezen.

Voorts signaleren de auteurs op pagina 21 een spanningsveld tussen de doelstellingen van de op cultuuroverdracht gerichte docent en van de leerlingen met hun eigen voorkeuren en prioriteiten. Dit valt voor hen samen met het spanningsveld tussen de huidige cultuur van literatuuronderwijs en het concept zelfstandig leren. Ik vraag mij af wat zij hiermee bedoelen. Veel zeggen zij er niet over: het spanningsveld 'is elke docent literatuur bekend'. Ik, 'docent literatuur', erken beide spanningsvelden, maar voor mij zijn ze niet identiek. Op cultuuroverdracht gericht literatuuronderwijs zou in deze redenering op gespannen voet staan met het concept zelfstandig leren. Dat deze spanning in voorkomende gevallen aanwezig is, zal ik niet ontkennen. Maar ik maak mij sterk dat zelfstandig leren – zo men wil – kan worden bereikt met volledig behoud van op cultuuroverdracht gericht literatuuronderwijs. Het gaat bij dergelijk onderwijs namelijk om een redelijk omvangrijke kennisinhoud, in dat opzicht te vergelijken met onderwijs in vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en algemene economie. Deze vakken zien zichzelf niet hun kennisinhoud prijsgeven onder het regime van de Tweede Fase met haar voorkeur voor zelfstandig leren. Het literatuuronderwijs had zich bij deze vakken kunnen scharen. Weg spanningsveld. Cultuuroverdracht heeft niet de voorkeur van vele leerlingen, akkoord. Maar daarom kun je nog niet concluderen dat cultuuroverdracht het zelfstandig leren in de weg staat.

Op verschillende plaatsen stellen Dirksen en Prak ook dat de leerling zelfstandig kan

Kwaliteit van de verwerking. Bij het leesverslag mogen bij alle onderdelen de volgende algemene eisen geformuleerd worden:

- ♦ **concreetheid** in plaats van *vaagheid*;
- ♦ **argumenten** in plaats van *kreten*;
- ♦ **samenhang** in plaats van een *van-de-hak-op-de-tak-aanpak*;
- ♦ **consistentie** in plaats van *tegenstrijdigheden*;
- ♦ **inzicht** in plaats van *onbegrip*;
- ♦ **diepgang** in plaats van *oppervlakkigheid*.

Concreetheid: De verwerking mag niet blijven steken in algemene aanduidingen, maar dient te zijn gestaafd met concrete verwijzingen.

Argumenten: Meninge(n) over het boek, de beschreven situaties, de personages moeten zijn onderbouwd met argumenten.

Samenhang en consistentie: De verwoording van de eigen leeservaring moet een logische lijn bevatten.

Diepgang: Uit het leesdossier moet blijken dat de leerling heeft doorgedacht over het gelezene, zich niet heeft beperkt tot de verhaalfacten, maar heeft geprobeerd deze van een betekenis te voorzien, te spiegelen aan eigen kennis en ervaring, te koppelen aan andere boeken, eventueel films e.d. of situaties uit de werkelijkheid.

N.B. Diepgang is een moeilijk onderdeel. Veel romans en verhalen bevatten immers situaties die de leerlingen (nog) niet kennen en misschien (dus) niet doorzien. In dit opzicht kan een leerling met minder levenservaring een achterstand hebben ten opzichte van een meer 'door de wol geverfde' klasgenoot. Rijpheid wordt verworven en kan niet worden geëist. Dat een leerling niet alle implicaties van een verhaalprobleem helemaal overziet, hoeft niet bij voorbaat een negatieve kwalificatie op te leveren. Een literair werk van kwaliteit roept vaak meer vragen op dan dat hij antwoorden biedt. Tot de literaire competentie van alle leerlingen

staat zelfs: 'Het beste kun je voor het maken van een ervaringsverslag een paar aandachtspunten uitkiezen, waarvan je denkt dat die het meest van toepassing zijn op het boek en waarmee je een goed beeld van het boek kunt geven.' Ook dit lijkt mij een werkbare aanpak.

Leerlingenmateriaal

Aan het einde van hoofdstuk 4 schrijven de auteurs: 'Houd de instructie bij de introductie van het leesdossier kort.' In het zojuist genoemde Bulkboek dat als leerlingenmateriaal dient, houden zij zich ook hieraan. In het bestek van een klein aantal bladzijden instrueren zij in dit katern de leerlingen bij de vervaardiging van het leesdossier. De verplichte en optionele onderdelen worden uitgelegd en deze uitleg wordt van een vragenlijst, aandachtspuntenlijst of

...oog hebben voor die vragen.

Afbeelding 2: Fragment uit hoofdstuk 5 van handleiding leesdossier

kiezen met welke mate van diepgang hij het leesverslag aanpakt (zie afbeelding 2). Wekken we geen verkeerde verwachtingen wanneer we dit de leerlingen zo voorleggen? De auteurs formuleren naar mijn idee een betere aanpak wanneer ze stellen dat een leerling bij het maken van een leesverslag zelf een keuze kan maken uit de aandachtspunten die hij behandelt, afhankelijk van de invalshoek waarmee hij het boek gelezen heeft. In het bijbehorende leerlingenmateriaal, *ABC van het leesdossier; praktische tips, voorbeelden en richtlijnen* (een soort Bulkboek),

5.3.2 De leesautobiografie

Van een leesautobiografie mag verwacht worden dat die de ontwikkeling van de leerling van nul tot nu schetst en de daaruit voortvloeiende beginsituatie als lezer bij de start van zijn Tweede Fase. De punten die daarbij aan de orde kunnen komen zijn genoemd in hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.1. De leesautobiografie wordt gemaakt aan het begin van het examencurriculum. Hij is bedoeld als middel om de eigen beginsituatie van de leerling in kaart te brengen. De leesautobiografie vormt wel onderwerp van reflectie en gesprek met medeleerlingen en docent, maar het heeft weinig zin de leesautobiografie voor het overgangsrapport of het examen mee te beoordelen.

5.3.3 Het leesverslag

(motivatie, samenvatting, verslag leeservaring en verwerkingsopdracht)

Uit het leesverslag moet blijken dat de leerling:

- ♦ het verhaal zorgvuldig gelezen heeft;
- ♦ de belangrijkste verhaalproblematiek herkend heeft;
- ♦ zich daarover een oordeel heeft gevormd;
- ♦ een duidelijk beeld heeft van de opbouw van het verhaal;
- ♦ gereflecteerd heeft over de eigen betrokkenheid bij wat hij heeft gelezen.

stappenplan voorzien en waar nodig met voorbeelden verduidelijkt.

Dat het de vorm van een Bulkboek (A4-formaat) heeft, is in dit geval ook functioneel: dit *ABC* kan voor in het leesdossier opgeborgen worden. Over dit leerlingenmateriaal wijd ik hier niet verder uit dan dat ik de hoop uitspreek dat bij een volgende druk één zin geschrapt wordt: 'Bij het lezen van boeken voor je examen gaat het er niet in de eerste plaats om of je het boek wel gesnapt hebt' (p. 4).

Een jaar geleden reageerde Hans Goosen in de rubriek 'Forum' van *Moer* op een conceptversie van de onderhavige handleiding van Dirksen en Prak ('Een kameel van Steven; van leesdossier naar uittrekselmap', *Moer* 1998•1). Zoals de ondertitel ook aangeeft, betreurde hij het dat de inrichting van het leesdossier, zoals voorgesteld door de vakontwikkelgroep Nederlands onder leiding van Steven ten Brinke, in een latere versie verworpen was tot de verzameling van een aantal verdacht veel op uittreksel lijkende leesverslagen.

De reactie van Dick Prak hierop ('Mosterd na de maaltijd; een reactie op Hans Goosen', *Moer* 1998•2, eveneens in de rubriek 'Forum'), hield in dat deze conceptversie aan panels van toekomstige gebruikers was voorgelegd en naar aanleiding van hun commentaar al was bijgesteld. Zoals ik hierboven al opgemerkt heb, heb ik bij lezing van de nu verschenen handleiding vooral de indruk gekregen dat hierin beproefde lessuggesties gegeven worden, en ik voeg daaraan nu toe dat deze mij dichter in de buurt van het leesdossier dan van de uittrekselmap lijken te liggen. Ook heb ik hierbovenesignaleerd dat de handleiding zich – terecht – niet richt op de pioniers van lezersgericht literatuuronderwijs. Dat men in de handleiding hier en daar nog aan, ook beproefde, traditionele praktijken verwante leesopdrachten tegenkomt, is een logisch gevolg van deze keuze.

Volstrekte tegenstanders van het leesdossier zoals Dirksen en Prak dat voorstellen, kunnen zich tevreden stellen met hun opmerking op pagina 26: 'Hoe het leesdossier er in de praktijk uit moet gaan zien, staat nergens

voorgeschreven.' Degenen die niet het wiel opnieuw willen gaan uitvinden, kunnen in de Tweede Fase hun voordeel met dit boek doen; hoever zij daarin willen gaan, kunnen zij laten afhangen van de mate waarin zij de ideeën van Dirksen en Prak delen. Hun gids is geenszins onbruikbaar voor andersdenkenden.