

Twijfels bij het leesdossier (en enige andere zaken)

De mening van docent en schoolboekenauteur J.A. Dautzenberg

De invoering van het leesdossier is zeker de grootste verandering in het literatuuronderwijs sinds dit bestaat. Je kunt gemakkelijk uitrekenen dat het aanleggen van het leesdossier het overgrote deel van de beschikbare tijd opslokt en dat voor ‘onderwijs’ in literatuur en zeker in de literatuurgeschiedenis nog maar een marginale plaats in het curriculum zal overblijven. Toch ben ik geen tegenstander van een leesdossier; waar we voor op onze hoede moeten zijn, is het soort leesdossier dat momenteel min of meer officieel gepropageerd wordt.

J.A. Dautzenberg

Al vele jaren is op nogal wat scholen een veel minder officiële vorm in zwang: een soort materiaalverzameling, bestaande uit een bibliografie (de ‘lijst’) plus een beknopte keuze uit secundair materiaal als recensies, commentaren uit uittrekselboeken en dergelijke. Voor dit type leesdossier is veel te zeggen. Een mondeling tentamen dat niet alleen over de boeken gaat maar ook over die secundaire literatuur, zal allicht veel dieper gaan dan slechts het toetsen of de leerling zijn boeken wel heeft gelezen.

De eisen van de VOG

Maar dit is natuurlijk geen ‘leesdossier’ zoals bedoeld door de Vakontwikkelgroep Nederlands en de Stuurgroep. Ik citeer uit de voorlichtingsbrochure Nederlands van de SLO; voor het gemak beperk ik me tot het VWO. Op blz. 28 staat onder andere: ‘Het leesdossier bevat ten minste de verwerkingsopdrachten uit eindterm 31’ en ‘het leesdossier [kan] een leesautobio-

grafie en/of een of meer balansverslagen bevatten.’ Daarnaast kunnen ook ‘knipsels, recensies, samenvattingen van primaire en secundaire literatuur, uitgewerkte verdiepingsopdrachten, eigen aantekeningen, persoonlijke reacties enz.’ (blz. 16-17) erin zitten. Wat eindterm 31 inhoudt, staat op blz. 59: de kandidaat kan ‘zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren’. De *beschrijving* blijkt weer uit drie delen te bestaan: een persoonlijke reactie op het boek, een motivatie van de keuze ervan en een korte weergave van de inhoud. De *verdieping* is ‘gekoppeld aan een specifieke verwerkingsopdracht’, waarvan allerlei voorbeelden worden gegeven, zoals het bespreken van de belangrijkste passages, een analyse van de eigen respons op de tekst, een karakterisering van de personages, een beschouwing over de spanningsopbouw, een vergelijking met een ander werk en dergelijke. De *evaluatie* ten slotte is een eindoordeel over het boek én een weergave van de eigen

leeservaring; hierbij moet ‘de kandidaat onder meer aandacht [besteden] aan wat hij moeilijk, verwarrend of onduidelijk vond.’

Korter en duidelijker gezegd: een leerling moet twaalf keer een tamelijk geleerd stuk van zeer aanzienlijke omvang produceren.

De bedoeling hiervan is dat de leerling nauwer bij ‘zijn’ boeken betrokken wordt. En de principiële vraag luidt: gebeurt dat ook? Want is het geen enorme belasting om over elk boek zo’n stuk te moeten schrijven? Stel je voor dat je elke keer als je een boek leest, dat moet doen met in je achterhoofd de gedachte dat je er straks iets over moet schrijven... Dan hou je toch onmiddellijk op met lezen, ben je geneigd te denken, en ga je voortaan naar de concertzaal. Maar daarover moet je óók een stuk schrijven, want dat valt onder het nieuwe vak CKV1. Alles wat vroeger op scholen gedaan werd om kunst en cultuur op een enigszins aangename wijze toegankelijker te maken voor leerlingen – filmvoorstellingen, muziek, theater, dans – alles valt voortaan onder de studielastbenadering en over alles moeten ze een werkstuk maken. Het is de totale didactisering van cultuuroverdracht. Lezen is op die manier geen ontspanning meer maar werk – en dat voor kinderen die lezen vaak toch al niet zo aardig vinden. Als iemand een nóg effectievere manier vindt om leerlingen

het lezen tegen te maken, dan hoor ik die gaarne, want ik ken ze niet. Nu kan men zeggen: je kunt dat leesdossier toch ‘minimaal’ invoeren, niet iedere keer zo’n enorm stuk laten schrijven maar slechts een of twee keer en voor de overige boeken wat anders verzinnen? Zeker kun je dat, maar het is natuurlijk niet in de geest van het leesdossier. En het is om deze geest dat het me hier gaat.

Want die geest is allang uit de fles en begint andere, zeer kwalijk riekende geesten op te roepen. Je komt steeds vaker artikelen en boeken tegen waarvan je buitengewoon mismoedig wordt. In *Literatuur in het studiehuis* van Jan Mulder kun je lezen over ‘literatuurdidactiek met een biologische basis’, vernemen dat ‘naarmate leerlingen ouder worden ze doorgaans behoefte [hebben] aan meer licht en geluid’ en staren naar circa 200 formuleren, vragenlijsten en meerkeuze-toetsen die tijdens het werken aan het dossier moeten worden ingevuld. In *Tsjip/Letteren* van oktober 1997 stond het artikel ‘Nieuwe kansen voor gezamenlijke literatuurlessen’, waarvan ik eerst dacht dat het een parodie was, maar dat serieus bedoeld blijkt te zijn. Zowel boek als artikel lijken geschreven met maar één doel voor ogen: hoe voorkom ik koste wat het kost dat een leerling gewoon een boek léést, in een makkelijke stoel, *en dat nog leuk vindt ook*.

Ik weet natuurlijk ook wel dat deze abjecte onzin de propagandisten van het leesdossier nooit voor ogen heeft gestaan, want dat zijn honorabele mensen (maar bedenk: ook Brutus was een honorabel man, schreef Shakespeare), maar zij hebben wel dit soort aberraties opgeroepen. En ik weet ook wel dat geen enkele leraar die bij zijn verstand is deze onzin gaat navolgen, maar het moet wel even gezegd worden, zeker als we van de kant van de genoemde

propagandisten geen woord van protest vernemen als hun geesteskind zo vervormd wordt. Immers, niemand van de redactie van *Tsjip/Letteren* heeft blijkbaar gezegd: zijn we nou helemáál gek geworden? en het stuk vervolgens in de prullenmand gedonderd.

Controle

Maar zelfs als men van mening is dat de titanenarbeid die leerlingen moeten verrichten, hun betrokkenheid bij literatuur zal vergroten en men het leesdossier dus zal invoeren in de geest die de bedoeling was, dan is er nog steeds aan aantal praktische problemen.

Allereerst is er de controle op de voortgang. Stel, je hebt als docent-bouwbouw acht klassen van dertig leerlingen (bepaald geen denkbeeldige situatie), dan betekent dit het begeleiden van 240 leesdossiers. Het lijkt me niet overdreven om elke leerling om de twee maanden te spreken over zijn werkzaamheden. Dat is dus vijf keer per jaar, telkens twaalf minuten (ook dit lijkt me niet overdreven). Samen zijn dit zestig minuten per leerling, per jaar.

Daarnaast moet je die ‘leesverslagen’ bekijken. Havisten hebben acht boeken, vwo’ers twaalf, dus ieder vier per jaar. Stel voor het beoordelen en bespreken van elk leesverslag twintig minuten, dan levert dat per leerling nog eens tachtig minuten werk op. Samen met het vorige is dit dus 140 minuten.

Hierbij heb ik leesautobiografie noch balansverslag meegeteld. Je kunt ervan uitgaan dat je per jaar van elke leerling een van beide werkstukken moet bekijken. Beide zijn natuurlijk veel langer dan de leesverslagen, dus stel het begeleiden, beoordelen en bespreken daarvan op elk 30 minuten. Samen met het voorgaande wordt dit: 240 maal 170 minuten is 680 klokuren, – dus ruimschoots meer dan éénderde van een

volledige baan! En dan heb ik werkelijk heel zuinig geteld. Zo praat ik niet eens over herclustering bij de overgang naar een volgend jaar, want dan moet je je ineens ook nog een stel leesdossiers eigen maken die voor een deel al door een collega begeleid zijn.

Deze berekening lijkt me een aardige inbreng bij toekomstige discussies over de taakbelasting van de docenten in de tweede fase, – maar niemand is toch hopelijk zo dom om te denken dat de schoolleiding met deze getallen rekening zal houden bij het toedelen van het aantal taken aan de neerlandici?

Als tweede is er de controle op overschrijven. Verreweg de meest gebruikte bron zal het leesdossier van een andere leerling zijn. En als iemand denkt: dat doen leerlingen niet, die hebben verantwoordelijkheidsgevoel genoeg om zelf hun leesdossier te maken, dan zit hij klaarblijkelijk niet in het onderwijs. Al die leesverslagen (analyses, vergelijking van bestaande recensies, zelf geprobeerde recensies, navertellingen van uittrekselboeken – navertellingen van navertellingen dus –, geleerde praat uit boeken van professoren, al deze en nog veel meer vreselijke teksten) zullen allemaal op de computer gemaakt moeten worden en dus op een schijfje gezet en dus hoeven ze het niet eens meer over te schrijven maar kunnen ze het gewoon *inlezen*.

En voor echte noodgevallen kunnen ze altijd nog iets *downloaden* van Internet. Op een nascholingsbijeenkomst vertelde een docent uit Het Gooi dat zijn school een *web-site* op Internet had en dat zijn leerlingen daar hun – gecorrigeerde – opstellen onderbrachten, want dat lijkt toch een beetje op echt publiceren en wie wil dat per slot van rekening niet?

Soms tracht men dit te voorkomen door een technisch trucje. Er is een

encyclopedie op cd-rom verschenen, waarvan je niet zomaar iets kunt printen, want als je dat doet, komt er automatisch ook een bronvermelding onder de tekst te staan. Alsof een leerling met maar ook maar een heel klein beetje verstand van tekstverwerken die er niet uit zou kunnen halen! Is luiheid de enige reden voor dit gedrag? Bij sommige leerlingen natuurlijk wel, maar niet bij alle. De slimmen hebben al gauw in de gaten dat het leesdossier een zogenaamd ‘handelingsdeel’ is, waarvoor ze geen cijfer krijgen maar dat ‘naar behoren’ in elkaar gezet moet zijn. Er is echter een heilige wet in het onderwijs: alles waar je geen cijfer voor krijgt, hoef je niet serieus te nemen (docenten van een vak als maatschappijleer weten hier alles van). In een razend tempo zal het leesdossier verworden tot een slordig bijeengeraapt en bijeengestolen bundeltje papier en al snel zullen er digitale leesdossiercentrales ontstaan waar je via je modem alles wat je nodig hebt, tegen een schappelijke vergoeding kunt kopen. En de docent die zegt dat hij dat feilloos in de gaten heeft, leeft in dezelfde droomwereld als de docent die zich wijsmaakt dat hij het altijd merkt als een leerling alleen uittreksels heeft gelezen.

Moeilijkheid

Er is nog een andere reden voor dat overschijven: de moeilijkheidsgraad. Want het is niet gering wat we verlangen. Leerlingen zijn per definitie beginners en in al die leesdossiers zal dus zelden of nooit iets interessants staan, want het wordt allemaal overgenomen uit andere bronnen, uit die verdoemde ‘secundaire literatuur’ die vrijwel nooit geschreven is voor middelbare scholieren en dus onbegrepen wordt overgeschreven. Om te begrijpen wat we eigenlijk van hen verlangen, stelle men zich voor wat we zelf zou-

den presteren als ons gevraagd werd een stuk te schrijven over een onderwerp waar we eigenlijk geen verstand van hebben. Stel dat mij gevraagd wordt mijn mening te geven over de 41e symfonie van Mozart. Dan zou ik zeggen dat ik die heel mooi vind en als argument geef ik dan dat er zulke mooie melodieën in zitten, en om aan overtuigingskracht te winnen voeg ik er dan nog aan toe dat ik sommige daarvan op elk uur van de dag kan neuriën. Maar zelfs als ik een vrij domme leerling was, zou ik begrijpen dat dit toch wel erg mager is, en dan voegde ik eraan toe dat die symfonie de Jupiter-symfonie wordt genoemd, en dat Jupiter de Romeinse oppergod is (en om te laten zien dat ik niet van de straat ben, schrijf ik er nog bij dat dat dezelfde is als Zeus bij de Grieken) en dat zo’n benaming toch wel iets zegt over de status van die symfonie in de muziekgeschiedenis. En als ik een slimme leerling was, zou ik begrijpen dat ook dit nog heel mager is. En dan zou ik iets heel vreselijks gaan doen: ik zou de secundaire literatuur erbij halen en opschrijven dat Mozart ‘in een tijd dat de homofonie de polyfonie al volledig verdrongen had, toch teruggreep op het contrapunt van de oude Bach, waardoor zijn symfonie met name in het vierde deel een welhaast fugatische structuur kreeg.’ En ik zou dat alles opschrijven met slechts een vaag idee van wat het contrapunt is en helemaal geen idee van wat een fugatische structuur zou kunnen zijn. En leerlingen gaan zoiets ook doen, want dat leesdossier moet natuurlijk wel vol. Ook nu gebeurt zoiets af en toe. Vraag ik bij het mondeling aan zo’n jongmens wat hij van een boek vond, krijg ik als antwoord dat hij het een mooi boek vond want het perspectief was zo’n mooie *vision dedans* (want

die jongen weet van mij dat ik argumenten eis en heeft dus het *Prisma-uittrekselboek* erbij gehaald). Zeg ik: maar jongen, waarom begin je nou ineens Frans te praten? en dan zegt hij: o, is dat Frans, meneer? Het is alleen zinvol iets op te schrijven over boeken, als je geleerd hebt wat er over boeken opgeschreven kán worden en wat er al zoal over opgeschreven ís. Bij kunst en literatuur hebben wij steeds de neiging te denken dat het gaat om emoties, verbeelding, inlevingsvermogen en gevoelens: ‘Ja, ik voel dat gewoon zo’ of ‘Dat vind ik nu eenmaal, mag dat soms niet?’ Nee, dat mág soms niet: sommige dingen kunnen niet ‘gevonden’ worden, omdat ze *fout* zijn. Literatuur is een vak, waar je iets voor moet leren en zelfs van buiten leren en waarbij je te rade moet gaan bij mensen die het al geleerd hebben en het dus beter weten. Pas als dat is gebeurd, als er een hele hoop is geleerd en veel is gelezen, dan kun je – heel voorzichtig – vragen: jongen/meisje, wat vond jij nou van dat boek? En af en toe zul je een antwoord krijgen, waar je van opheert, waarbij je denkt: ja, zo zou je het ook kunnen zien. Maar velen van ons willen meer: ze willen dat leerlingen literatuur net zo ‘leuk’ (een typische scholierenterm) gaan vinden als wij. En omdat dat almaar niet lukt, gaan we voortdurend nieuwe dingen bedenken en het ergste wat we kunnen doen is het vak ‘opleuken’, zoals Herman Pleij het ooit noemde. Waarom zou iedereen literatuur lezen leuk moeten vinden? We verlangen toch ook niet dat iedereen van klassieke muziek houdt? En waarom zouden literatuurlessen per se leuk moeten zijn? Literatuur is gewoon een *vak*, net als natuurkunde, waarvan de docent zich nooit erover bekommert of de leerlingen het wel ‘leuk’ vinden: ze



moeten het gewoon leren. Een collega van mij merkte ooit jaloers over wiskunde op: daar hebben ze maar twee werkvormen: opletten en sommen maken, en als er tijd over is, maken ze nóg een som. Zo zijn er ook bij literatuur maar twee serieus te nemen werkvormen: opletten en teksten bestuderen, de rest is op zijn best een amusant divertimento. En iemand die zijn lessen vult met verhaaltjes laten herschrijven, andere eindes eraan laten verzinnen, interviews houden met de hoofdpersoon, mooie tekeningen maken bij een passage, in plaats van de kinderen iets te *leren* over barok, Verlichting, impressionisme, dadaïsme en het absurde theater, zo iemand is uit op snel succes en makkelijke populariteit.

Het studiehuis

De achtergrond van dit alles is dezelfde als die van het studie- of leerhuis: een zekere afkeer van kennis (want die veroudert) en daarvoor moeten 'vaardigheden' in de plaats komen, en een zekere afkeer van lesgeven (want dat motiveert niet) en daarvoor moet 'begeleiden' in de plaats komen. Kennis wordt hierbij steeds opgevat als een verzameling losse feiten, wat in werkelijkheid zelden of nooit het geval is: feiten worden steeds aangeboden in een kader. En kennis veroudert helemaal niet altijd: de constante van

Planck is over een eeuw nog steeds even belangrijk en is dan nog steeds $6,626 \cdot 10^{-34}$ J/sec. Deze angst voor feiten tref je dan ook vooral en misschien wel uitsluitend aan bij 'zachte' vakken – terwijl die toch al zo weinig feiten hebben; laten we die juist koesteren! De zo begeerde vaardigheden bestaan slechts dankzij kennis, vragen kun je alleen stellen als je feiten kent. Pas als je het – op zich al interessante – feit kent dat Haydn 104 symfonieën schreef, Mozart 41 en Beethoven 9, dan pas kun je de vraag stellen hoe dat komt. En het antwoord op die – zeer interessante – vraag zegt iets wezenlijks over de veranderende maatschappelijke positie van de kunstenaar tussen pakweg 1750 en 1800. En wat dat lesgeven betreft twee dingen. In de eerste plaats wordt er steeds het denigrerend bedoelde bijvoeglijke naamwoord 'frontaal' voor geplaatst: 'lesgeven' wordt zo voorgesteld als vijftig minuten voor het bord staan te praten tegen dommelende leerlingen. In feite komt dat zelden of nooit voor. Slechts weinig docenten hebben genoeg kennis van een onderwerp om vijftig minuten aan een stuk erover te kunnen praten. En over sommige onderwerpen kan niet eens zoveel gepraat worden. In de hele wereld is er niet genoeg kennis over het lijdend voorwerp voorhanden om vijftig minuten mee te vullen: alles wat daarover gezegd kan worden, kan op een half A4-tje. 'Frontaal lesgeven' is slechts een pejoratieve uitdrukking voor 'centraal lesgeven': een docent van wie alle draden uitgaan en bij wie ze weer bij elkaar komen, die de touwtjes in handen heeft maar zodanig dat de leerlingen het nauwelijks merken, die de baas is maar niet zijn mening opdringt, die de leerlingen voortdurend zelfstandig laat werken maar wel onder zijn supervisie. In de tweede plaats – en dat is buiten-

gewoon aardig – komt net in deze tijd een deskundige van een internationaal befaamd Nederlands instituut voor wiskundeonderwijs ons vertellen dat men elders na vele jaren ellende alweer aan het afstappen is van het 'zelfstandige leren', 'het leren leren' en het groepswork. Terug naar het frontale lesgeven dus, volgens professor Treffers. Alleen noemt hij het niet zo (hij zal wel wijzer zijn) hij noemt dat 'neoklassikaal' lesgeven, – maar hij bedoelt natuurlijk precies hetzelfde.

Literatuurgeschiedenis

Maar goed. Stel dat bijna alles wat hierboven staat niet waar is, dat het slechts de pessimistische misvattingen zijn van een in het vak vergrijsde, verzuurde en verstarde leraar die zich niet kan/wil aanpassen aan de nieuwe tijd, – dan blijven toch die benodigde 680 uren (want *tellen* kan ik wel degelijk). En dat impliceert dat er vrijwel geen tijd over zal blijven voor het vak dat door veel literatuurdidactici zo verafschuwd lijkt te worden: literatuurgeschiedenis.

Het literatuuronderwijs in het middelbaar onderwijs is van oudsher historiserend gericht geweest en altijd al zijn er pogingen geweest dat te veranderen, en steeds hebben we die aanvallen afgeslagen. Naast traditionele boeken als die van Knuvelder, Lodewick en Calis zijn er altijd alternatieve methoden op de markt geweest, en steeds hadden die slechts enkele jaren (matig) succes en verdwenen dan weer.

Waarom komt die literatuurgeschiedenis telkens weer terug? Omdat er altijd enkele mensen overblijven die begrijpen dat het van groot belang is dat aanstaande intellectuelen iets weten van de geschiedenis van de letterkunde en de cultuur van hun land. Iemand die daar niets van weet is een onbeschaafd mens en iemand die – impliciet of expliciet – propageert dat men daar

niets van hoeft te weten is een barbaar. De alternatieve manieren van literatuuronderwijs beginnen altijd op de universiteit. Zelfs in een vak als literatuurwetenschap wordt af en toe iets nieuws ontdekt. Daar wordt dan op gepromoveerd en vroeg of laat wil iemand ook promoveren op de betekenis van dat nieuwe voor het middelbaar onderwijs. De promovendus doet dan steeds een heus onderzoek: soms gaat hij dat nieuwe wel tien lessen lang onderwijzen en na afloop wordt aan de leerlingen gevraagd wat ze ervan vonden. Ze vonden het natuurlijk prachtig, want het was weer eens wat anders en bovendien begrepen ze feilloos ‘dat ze het niet hoefden te kennen’. En educatieve uitgevers, nooit te beroerd om mee te doen aan modieuze zaken, gingen al snel na de promotie de eerste schoolboeken over dat nieuwe op de markt brengen.

Zo’n aanval hebben we meegemaakt in de jaren zeventig toen de verhaaltheorie ontdekt werd. Snel verschenen boeken als *Indringend lezen*, *Ik heb al een boek* en *Mooi is anders*, en alle docenten begonnen flashbacks en perspectiefwisselingen te tellen dat het een aard had. Maar na een aantal jaren ebde dat weer weg en van verhaaltheoretici wordt tegenwoordig weinig meer vernomen. Nu zitten we dus met die leerlinggerichte benadering. Wie geabonneerd is op *Tsjip/Letteren*, had dat enkele jaren geleden al kunnen zien aankomen. Daarin was toen veel te lezen over de ‘reader response criticism’ die aan Amerikaanse universiteiten ontwikkeld was, en dat was het nou toch werkelijk helemaal. Natuurlijk kwam al snel het hele circus op gang: er werd over gedoceerd, er werd gepromoveerd, er werd onderzoek gedaan op school en nu is het bijna wettelijk verplicht.

Hoe komt zoiets? Omdat alle VOG- en Stuurgroep-leden die Amerikaanse en

Nederlandse publicaties hebben gelezen? Natuurlijk niet: zelfs *Tsjip/Letteren* heeft meer lezers dan al die proefschriften bij elkaar. Zoiets komt, omdat het blijkbaar in de lucht hangt, de tijd is er op een of andere geheimzinnige manier rijp voor. Maar een aantal jaren daarna is de tijd op dezelfde geheimzinnige manier rijp voor de geruisloze verdwijning ervan.

De verhaaltheorie verdween ongeveer in dezelfde tijd als Karel van het Reves beruchte lezing over literatuurwetenschap (*Het raadsel der onleesbaarheid*, 1978), waarin tamelijk onweerlegbaar werd aangetoond dat al die duizenden geschriften over verhaaltheorie konden worden samengevat in precies zes zinnen. Maar de verdwijning van de verhaaltheorie is niet aan deze lezing te danken: deze lezing en het verdwijnen van de verhaaltheorie hingen gewoon in de lucht, de tijden waren er rijp voor.

Zo zal het ook gaan met de ‘reader response criticism’, de ‘leerlinggerichte benadering’ en het ‘leesdossier’. Het gaat heus wel weer voorbij, en waarschijnlijk nog tamelijk snel ook. Dan kunnen we weer gewoon ons werk doen.

Lesgeven

Dat werk is lesgeven – de meesten van ons kunnen dat over het algemeen redelijk goed. En dit brengt me vanzelf op het ‘zelfstandig leren’, waar iedereen zo druk mee is. Op elke school lopen wel een paar collega’s rond die helemaal ‘in’ het Studiehuis zijn, zoals men vroeger ‘in’ Baghwan was, – u zult ze ongetwijfeld kennen.

Ik werk op een school waar we nu al voor het derde jaar experimenteren en doen alsof de tweede fase al ingevoerd is. En echt vrolijk word je er niet van. Hebben wij dan zulke onwillige, luie, lamlendige en domme kinderen? Welnee, wij hebben zoals bijna alle

scholen heel gewone kinderen. En wat gewone kinderen willen is zekerheid en duidelijkheid. Dat is zelfs hun recht.

Ze hebben het recht onderwijs te krijgen (en de plicht daar zelf ook wat voor te doen), ze hebben het recht gewezen te worden op de juiste methoden (en de plicht af en toe zelf een zijweggetje te verkennen). Ze hebben de plicht opdrachten uit te voeren (maar ook het recht te vernemen op welke wijze dat het beste gedaan kan worden); ze hebben de plicht zaken te leren (en het recht te horen hoe ze dat het beste kunnen doen).

Anders gezegd, leerlingen hebben recht op onderwijs, – dat staat zo in de grondwet. En onderwijs is iets anders dan trial and error, maar wat aanmodderen, god zegene de greep. Onderwijs is een confrontatie, een interactie, een samenspel tussen docent en leerlingen. De oude Grieken wisten dat al. Vorig jaar is de school waar de grootste leraar en de grootste geleerde van de Oudheid zijn studenten *les gaf*, eindelijk teruggevonden. Je zou er bijna een vingerwijzing Gods in zien.

In 1946, kort voor hij aan *De avonden* zou beginnen, noteerde Gerard Reve zijn plannen voor dat jaar: ‘Het werk dienen wij geduldig en zonder opwindning te verrichten, en over den titel dienen wij ons geen zorgen te maken.’ Zoiets geldt ook voor ons: wij moeten geduldig en zonder opwinding ons werk verrichten en over Den Haag, de Stuurgroep, de VOG en vooral de literatuurdidactici dienen wij ons geen zorgen maken, – maar we moeten ze wel scherp in de gaten houden.

In de tussentijd moeten wij, zoals ooit Candide door schade en schande leerde, gewoon onze tuin bewerken. ■