

Het leesdossier als basis voor het literatuuronderwijs

Joop Dirksen

In Nederland is, na een jarenlange discussie, in de volledig vernieuwde tweede fase van het voortgezet onderwijs een voor een groot deel vernieuwd literatuuronderwijs van start gegaan. Die tweede fase betreft de leerjaren 4, 5 en 6 van vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) en havo (hoger algemeen vormend onderwijs) en is dus te vergelijken met de tweede en derde graad aso in Vlaanderen. In dit artikel wil ik na een korte inleiding over de ontwikkelingen die in Nederland geleid hebben tot dit 'nieuwe' literatuuronderwijs, met name ingaan op het leesdossier, omdat dat ook in Vlaanderen nu onderwerp van discussie is. Ik zal vanuit mijn praktijkervaringen ingaan op de invoering, begeleiding en beoordeling van dit leesdossier.

Het literatuuronderwijs in Nederland was tot in de jaren zeventig vooral gericht op het overdragen van kennis van de literatuurgeschiedenis. Daarnaast werden leerlingen geacht zelfstandig een grote reeks literaire werken te lezen. De toetsing van de literatuurgeschiedenis was puur 'reproductief': leerlingen moesten kunnen naver- tellen wat zij via leraar en leerboek hadden geleerd over schrijvers en stromingen. Daarnaast werden in een mondeling examen de gelezen boeken besproken: in een kwartier kwam een kleine selectie uit de grote lijst aan bod en op basis daarvan kreeg de leerling een vaak zwaar meetellend cijfer.

EEN LEZERSGERICHTE LITERATUURAAHPAK

Na de introductie van de verhaalttheorie en van de structuuranalyse in literatuurweten-

schappelijke kringen rond 1970 werd dit vakonderdeel al vrij snel ook in het voortgezet onderwijs geïntroduceerd. De analyse als een min of meer objectieve benadering van het literaire kunstwerk gaf de leraar mogelijkheden om de leerling dichter bij het boek te brengen. In de loop van de jaren tachtig is, met name door toedoen van Wam de Moor (KU Nijmegen), de lezersgerichte literatuuraanpak geïntroduceerd, eerst ook weer op universitair niveau, later vanaf ongeveer 1990 via voorzichtige experimenten in het voortgezet onderwijs.

Ofschoon ik vanaf de eerste kennismaking ervan overtuigd was dat deze manier om met literatuur om te gaan de meest natuurlijke en de meest zinvolle was, heeft deze aanpak heel veel kritiek losgemaakt in Nederland en tot hoogoplopende discussies geleid. Vragen naar leeservaringen van de leerling was 'soft' en leidde af van waar het in literatuur werkelijk om ging, leerlingen zouden niets meer leren, onze cultuur zou naar de bliksem gaan,... kortom, de weerstand vanuit de universitaire wereld en het onderwijsveld was groot. Niet zo verwonderlijk als men beseft dat een belangrijk

uitgangspunt bij deze methode de subjectiviteit van ervaringen is en dat houdt in dat de veilige zekerheid van de leraar (hij is de vakman en leerlingen zijn er om 'aan' te leren en niet om 'van' te leren) verdwijnt.

Lezersgerichte, ervaringsgerichte literatuurwetenschap, *Reader Response Criticism*, maakt duidelijk dat lezen een heel individuele bezigheid is, dat de lezer een belangrijke bijdrage levert aan het leesproces en dat een literair werk ontstaat in de confrontatie met de lezer. Objectieve uitspraken die dieper gaan dan 'dit boek telt tweehonderd pagina's', zijn dus niet goed mogelijk. En, zoals gezegd, dat berooft de leraar van zijn zekerheden. In plaats van het uittreksel, het min of meer objectieve boekverslag, wordt de deur opengezet voor subjectieve leesverslagen, verslagen van leeservaringen. In plaats van 'het thema van dit boek is...' komt nu 'voor mij is het thema van dit boek...'.

In mijn dissertatie (Dirksen 1995) heb ik geprobeerd aan te tonen dat er een heel degelijk en deugdelijk literatuuronderwijs mogelijk is op basis van *Reader Response Criticism*, literatuuronderwijs dat allesbehalve soft, oppervlakkig en vrijblijvend is, maar dat in ieder geval leerlingen aanspreekt en aanzet tot lezen. Het is niet onmogelijk dat

deze dissertatie een bijdrage heeft geleverd aan de discussie in Nederland die vaak heftig van toon was, maar uiteindelijk leidde tot een reeks voorschriften voor het nieuwe literatuuronderwijs waarin

veel plaats is ingeruimd voor de persoonlijke leeservaringen van de individuele leerlingen, voor hun smaakontwikkeling. Langzaam gaat men inzien dat 'cultuuroverdracht' niet zozeer het overdragen van kennis van het literaire verleden is, maar veeleer een doorleefde kennismaking met de waarde die literaire teksten voor iedere individuele lezer kunnen hebben.

Langzaam gaat men inzien dat 'cultuuroverdracht' niet zozeer het overdragen van kennis van het literaire verleden is, maar veeleer een doorleefde kennismaking met de waarde die literaire teksten voor iedere individuele lezer kunnen hebben.

Het literatuuronderwijs in Nederland ziet er in grote lijnen nu zo uit dat de leerling *literair competent* moet worden. Dat wil zeggen dat er van die leerling kennis wordt verwacht van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, dat hij de termen en begrippen die in de literaire wereld gebruikt worden, kan hanteren, maar vooral dat hij degelijk onderbouwd verslag kan uitbrengen van zijn leeservaringen met een beperkt aantal literaire werken. Er is hierbij duidelijk gekozen voor kwaliteit in plaats van voor kwantiteit: werd het tot nu toe vanzelfsprekend gevonden dat leerlingen minstens vijftientig boeken voor Nederlands en daarnaast nog een stuk of tien, vijftien voor elke moderne vreemde taal die ze in hun vakkenpakket hadden, op hun lijst konden zetten, nu zijn er per leerjaar 'slechts' vier boeken verplicht, die dan wel vrij diepgaand moeten worden uitgewerkt.

HET LEESDOSSIER CENTRAAL

Centraal in het literatuurprogramma staat het leesdossier. Was de toetsing voorheen dus een kwestie van een kwartier mondeling aan het einde van het examenjaar, nu is gekozen voor een wijze van toetsing die

recht doet aan de uitgangspunten van de ervaringsgerichte aanpak.

Stelt u zich voor dat u aan het begin van een driejarige cursus 'steden bezoeken' te

horen krijgt dat uw vaardigheid in het beschrijven van uw ervaringen in de bezochte steden getoetst wordt in een afsluitend gesprekje van een kwartier. De kans is groot dat u bij het naderen van dat eindgesprekje voor alle zekerheid toch maar even wat reisgidsen en stadsbeschrijvingen gaat doornemen, ook als u braaf, zoals de opdracht was, zelf alle steden bezocht

hebt. De kans dat het eindgesprek dan niet veel méér wordt dan een navertellen van de opmerkingen van de reisboekschrijver – want dat is een autoriteit op zijn gebied! – is erg groot. In theorie is het zelfs mogelijk dat u geen enkele stad bezocht hebt en toch in het eindgesprek vol flair andermans kennis te berde kunt brengen. U maakt een zeer bereisde indruk, terwijl uw grootste tocht de reis naar de bibliotheek of boekwinkel was.

Het valt aan te nemen dat een toetsing aan de hand van een 'reisdossier' uw voorkeur zou hebben: na uw eerste reis brengt u schriftelijk verslag uit van wat u gezien, ervaren, beleefd hebt. Dat verslag wordt door uw begeleider gelezen en van commentaar voorzien: hij vraagt om verheldering waar u vaag bleef, wijst u op zaken die u over het hoofd gezien hebt, geeft adviezen om de volgende keer nog meer te zien. Als u zo van al uw reizen een verslag maakt, komt heel doordringend uw manier van steden bezoeken naar voren: de lezer van uw verslagen krijgt niet alleen een prima beeld van de bezochte steden, maar ook van uw wijze van reizen, uw interesses, uw smaak.

Het zal duidelijk zijn dat een leesdossier dat op een goede manier begeleid wordt, een prima beeld geeft van de manier waarop de samensteller van dat dossier omgaat met literatuur. Zijn leesverslagen zijn geen navertellingen van de verhaalhandeling, geen 'stadsplattegronden', maar beschrijvingen van alles wat opgevallen is in de reis door de wereld van het literaire verhaal. Lees één uittrekselboek en je kent de verhaalhandeling; lees een aantal leesverslagen van hetzelfde verhaal en je krijgt een zeer gevarieerd en compleet beeld van hoe verschillende lezers omgaan met een en hetzelfde boek. Elk volgend verslag kan in principe weer een nieuwe invalshoek bieden, een nieuwe kijk op het verhaal, maar geeft ook elke keer een duidelijk beeld van de lezer, van zijn manier van lezen én van zijn wereldbeeld: waar let hij op? wat maakt indruk? wat ziet hij over het hoofd? wat is

dus blijkbaar belangrijk in zijn omgang met de werkelijkheid?

Als de leerling bij zijn eerste leesverslag van de leraar – en eventueel ook van zijn medeleerlingen – heel concreet te horen krijgt wat er goed is in zijn verslag en wat minder, waar hij in zijn manier van beschrijven niet helder of niet concreet genoeg is, waar hij zijn toevlucht neemt tot 'kretologie', tot onbeargumenteerde loze uitspraken, mag verwacht worden dat het volgende verslag op die punten er beter op zal worden. Zo kan het ontwikkelingsproces van de leerling tot lezer van literatuur gestimuleerd en gestuurd worden. Het leesdossier, de verzameling van de leesverslagen, is tegelijk proces en product. Verslag uitbrengen is iets wat, op de juiste wijze begeleid, steeds beter zal gaan. Aan het einde van het proces kan de leerling samen met zijn leraar daarop terugkijken: het leesdossier is de neerslag van zijn ontwikkeling.

In Nederland begint de leerling het leesdossier met een *leesautobiografie* waarin hij een beeld schetst van zijn beginsituatie: wat voor een lezer (of niet-lezer) is hij in de loop van zijn jonge leven geworden? Na voltooiing van de reeks *leesverslagen* kan hij dan, terugkijkend en reflecterend over het geschrevene, de balans opmaken van zijn lezersloopbaan op school en voor zichzelf maar ook voor de leraar duidelijk maken wat hij naar zijn mening geleerd heeft, in hoeverre hij 'literair competent(er)' is geworden. Zo'n *balansverslag* kan dan dienen als basis voor een eindgesprek, maar een heel wat zinniger en diepgaander eindgesprek dan in de traditionele aanpak mogelijk was.

Het leesdossier is in de Nederlandse schoolpraktijk meestal een ringbandmap, verdeeld met behulp van tabbladen in delen voor Nederlands en de moderne vreemde talen, waarin de leerling dus bovenstaande onderdelen opneemt. De leraar kan in het kader van begeleiding en beoordeling delen ervan meenemen. De leerling kan door de losbla-

digheid ook gemakkelijk dingen toevoegen, bijvoorbeeld fotokopies die de leraar uitreikt of recensies bij gelezen boeken.

DE INVOERING, BEGELEIDING EN BEOORDELING

Het is verstandig om met de bij het literatuuronderwijs betrokken leraren rond de tafel te gaan zitten en duidelijke afspraken te maken over vorm en inhoud van het dossier, over de begeleiding en de beoordeling. In de traditionele manier van toetsen maakte het niet veel uit wie de vragen stelde bij een mondeling, aangezien die in grote lijnen toch vastlagen. Men kon dan ook makkelijk andermans leerlingen 'overnemen'. In de leesdossieraanpak is er sprake van een doorlopend proces en kan het niet zo zijn dat, wanneer een leerling bij de overgang naar een andere klas een andere leraar treft, deze met geheel eigen normen en afspraken aan de gang wil gaan, daarmee al wat al door de leerling in overeenstemming met de normen van zijn vorige leraar verricht is, naar de prullenbak verwijzend.

Afspraken over alle facetten van het werken met het leesdossier zijn dus noodzakelijk. Dat betekent ook een inhoudelijke afstemming: wat voor normen leg je aan? wanneer is een leesverslag 'voldoende'? wanneer niet? Dat zijn heel waardevolle discussies, heel verrijkend, omdat iedereen zijn eigen normen expliciet moet maken en omdat men op leraarniveau hetzelfde zal ervaren als leerlingen op hun niveau ervaren bij het uitwisselen van leesverslagen: iedereen leest op zijn eigen manier en de uitwisseling van al die gezichtspunten, van die invalshoeken om een literaire tekst te benaderen,

betekent voor alle betrokkenen een verrijking. Elke goede literaire tekst biedt zoveel facetten dat een lezer ze nooit alle tegelijk kan overzien, maar als vakmensen aan elkaar hun leeservaringen met die tekst presenteren, kan ieder profiteren van het vakmanschap van alle collega's.

Toen ik aan het einde van de jaren tachtig in mijn vakgroep voorzichtig deze zaken introduceerde, hebben mijn collega's en ik een aantal avonden alle opdrachten die ik aan mijn leerlingen voorgelegd had of nog wilde voorleggen in het kader van de literatuurlessen, zelf eerst individueel gemaakt en vervolgens samen besproken. Dat waren uitermate stimulerende en inspirerende avonden: ik kan u een dergelijke aanpak dan ook zeer aanbevelen!

In de leesdossieraanpak is er sprake van een doorlopend proces en kan het niet zo zijn dat, wanneer een leerling bij de overgang naar een andere klas een andere leraar treft, deze met geheel eigen normen en afspraken aan de gang wil gaan.

Introdactie van het leesdossier in de klas houdt vooral in de introductie van het verschijnsel leesverslag. Het is erg belangrijk om aan de hand van wat korte literaire verhalen in de klas

dat leesverslag te oefenen: nadat de leerlingen, eventueel thuis, het door de leraar gekozen korte verhaal hebben gelezen, schrijven ze een leesverslag en in de les wordt dat dan uitgewisseld. Dat kan op verschillende manieren: bijvoorbeeld door ieder het eigen verslag te laten ruilen met de buurman en te vragen om de twee meest opvallende uitspraken van de buurman in dat leesverslag aan te strepen. Na een inventarisatie van die uitspraken is er stof genoeg voor een leerzaam en boeiend klasgesprek. Een andere mogelijkheid is om de leerling zelf te laten selecteren wat voor hem de belangrijkste uitspraak is in het verslag en die op het bord te inventariseren.

Zo krijgt de leerling vrij snel al doende een duidelijk beeld van wat er zoal aan leeservaringen mogelijk is en wat er dus van hem na het lezen van een literaire tekst verwacht

wordt. De leraar kan beoordelingscriteria als concreetheid, helderheid en consistentie demonstreren aan de hand van het door zijn leerlingen aangeleverde materiaal. Na enkele van dit soort klassikale oefeningen kan de leerling dan individueel aan de slag met zijn zelfstandig gelezen literaire werk.

Een goede combinatie van begeleiding en beoordeling is om het eerste verslag van elke leerling waar nodig van vragen te voorzien: waar een leerling in vaagheid blijft steken, of onbeargumenteerde uitspraken doet, of wezenlijke verhaalelementen vreemd inschat of geheel over het hoofd ziet, kan een leraar door een simpele vraag of opmerking in de kantlijn te noteren (*Hoe bedoel je dat? Licht toe! Waarom vind je dat? Waarom zeg je niks over...?*) de kwaliteit van dit verslag zichtbaar maken. Naarmate er meer vragen komen, is de kwaliteit van het gebodene over het algemeen minder hoog. Maar tegelijk krijgt de leerling duidelijke adviezen voor het vervolg. De leraar kan zich bij de volgende verslagen in een aantal gevallen beperken tot het nagaan of de gevraagde verbeteringen al spontaan geleid hebben tot meer aandacht voor die aspecten.

Over alles wat met het leesdossier te maken heeft, heb ik elders overigens al uitvoerig gepubliceerd. In opdracht van de SLO (Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede) heb ik samen met Dick Prak een handleiding bij het leesdossier geschreven (Dirksen & Prak 1998). En voor Meulenhoff-Educatief heb ik een complete literatuurmethode voor de tweede fase van havo en vwo verzorgd (Dirksen 1998), inclusief een uitgebreide handleiding met didactische tips en een website met actuele informatie voor leraar en leerling [<http://www.dossierlezen.nl/>]. Als ik onder andere naar aanleiding van deze publicaties bij workshops en/of lezingen het leesdossier ter sprake bracht, kwamen er van de kant van leraren nogal wat vragen naar voren, vaak over dezelfde aspecten.

DE ZORGPUNTEN

Enkele van die vragen wil ik hieronder kort op een rijtje zetten: de kwestie van het niveau, van de hoeveelheid tijd en van de fraude.

HET NIVEAU

Veel leraren vrezen bij een ervaringsgerichte literatuuraanpak voor een daling van het te bereiken niveau. Zeker omdat er in het kader van een lezersgerichte literatuuronderwijsaanpak ook nog gepleit wordt om leerlingen niet in hun zelfstandige leesactiviteiten op te zadelen met literaire teksten die ver boven hun 'leesbereik' uitgaan, zijn veel leraren bezorgd dat de literaire meesterwerken niet meer aan bod zullen komen. Van de ene kant kan echter gesteld worden dat als een leerling door goed literatuuronderwijs op zijn eigen niveau de waarde die literatuur voor hem kan hebben, ontdekt heeft, het valt aan te nemen dat hij na zijn schoolloopbaan vroeg of laat nog wel in contact zal komen met die meesterwerken.

Van de andere kant is het aan het vakmanschap van de leraar om in de klas dergelijke meesterwerken toegankelijk te maken voor de leerlingen. Een leerling die zelf aan een voor hem op dat moment te moeilijk boek begint, zal een hekel krijgen aan literatuur. Het is dus voor de leraar erg belangrijk om zicht te hebben op het niveau, de beginsituatie van zijn leerlingen en waar nodig, hen individueel te benaderen en te adviseren in hun boekenkeuze. Dat lijkt een tijdrovende zaak, maar als men van tijd tot tijd leerlingen in een literatuurwerkles individueel laat werken aan hun leesdossier kan men in zo'n les de leerlingen bij wie dat noodzakelijk is, apart nemen voor dit type begeleiding.

Aan leerlingen mogen zeker eisen gesteld worden, dus moet een leerling uitgedaagd worden om stapje voor stapje verder te komen in zijn boekenkeuze, in zijn smaak-

ontwikkeling. Wie stil blijft staan, alleen maar leest wat hij al kent, gaat achteruit. Maar wie geforceerd wordt, meegesleurd wordt door de eis teksten te lezen die hem niets zeggen, waar hij duidelijk nog totaal niet aan toe is, is verloren voor de literatuur. Natuurlijk dient men zich ook te realiseren dat een leerling reageert op literaire teksten vanuit de (over het algemeen beperkte) lees- en levenservaring die hij op dat moment bezit. Een jongere kijkt anders tegen de wereld aan dan een volwassene en dus ook anders tegen de wereld die hij in literaire teksten tegenkomt; anders, niet noodzakelijk slechter.

Het blijkt voor leraren die aan de ervaringsgerichte literatuuronderwijsaanpak beginnen, steeds weer een prettige verrassing om te ontdekken dat leerlingen vaak heel verfrissende uitspraken kunnen doen over boeken die voor de 'gevestigde' literatuurlezer allang geen verrassingen meer leken te kunnen opleveren. En zeker als het om min of meer controversiële boeken van jonge auteurs gaat, kan een uitwisseling van leeservaringen tussen leerling en leraar voor beiden een belangrijke aanvulling bieden op de eigen, wellicht wat vooringenomen kijk op het boek. Niet alleen de leerling wordt bij dit type onderwijs dus literair competent, ook de leraar kan – als hij er tenminste voor open staat – heel wat 'wijzer' worden! Een behoorlijk hoog niveau is bij ervaringsgericht literatuuronderwijs dus wel degelijk te bereiken, maar dat vergt wel inzet en goede wil van de kant van de leraar.

DE GEÏNVESTEERDE TIJD

Een tweede zorgpunt voor veel leraren is de tijd die deze aanpak van hen gaat vragen. Natuurlijk betekent de omschakeling van een traditionele werkwijze naar deze manier van werken dat er wat extra tijd geïnvesteerd zal moeten worden, maar als men eenmaal gewend is aan deze aanpak, kost die bepaald niet veel meer tijd, terwijl het resultaat

wel duidelijk beter is. De leesverslagen leveren heel interessant gespreksmateriaal op, de literatuurlessen nemen in kwaliteit toe als leerlingen zich echt uitgedaagd voelen, niet geacht worden uitsluitend de mening van de vakman te onderschrijven, maar zelf – natuurlijk wel beargumenteerd – hun eigen mening, gevoelens, leeservaringen mogen presenteren.

Het begeleiden van de leesdossiers lijkt op het eerste gezicht een veel te omvangrijke klus voor een leraar: letterlijk 'stapels werk' komen op hem af. Dat dat in de praktijk bij een verstandige aanpak heel erg meevalt, kan ik u verzekeren vanuit mijn eigen schoolpraktijk: mijn collega's en ik werken al meer dan tien jaar met (aanvankelijk voorlopers van) het leesdossier. We hebben allemaal drie tot vijf bovenbouwklassen van tussen de vijftientig en dertig leerlingen. Die leerlingen schreven tot nu toe bij ons elk leerjaar zes leesverslagen; vanaf de invoering van de tweede fase worden dat er vier per leerjaar. Mijn collega's en ik zijn zowel fysiek als psychisch nog in heel redelijke conditie en hebben nog steeds plezier in ons werk en, meer specifiek, in onze aanpak van het literatuuronderwijs. Een paar manieren waarop wij de werkdruk acceptabel weten te houden:

- (1) We laten leerlingen de vaardigheid van het verslagen schrijven al vanaf hun eerste leerjaar oefenen. Stapje voor stapje leren we hun om hun reacties op wat zij lezen – aanvankelijk dus jeugdboeken – duidelijk, concreet, beargumenteerd te verwoorden. Als ze met 'volwassen' literatuur gaan kennismaken, in de tweede fase, hoeven ze dat dus niet meer te leren.
- (2) We oefenen in alle klassen het schrijven van leesverslagen aan de hand van korte verhalen. Zo kan de leraar criteria voor een goed verslag aan de hand van praktijkmateriaal van leerlingen demonstreren en leerlingen leren niet alleen van de eigen fouten, maar ook van die van klasgenoten.

(3) We kijken het eerste leesverslag in elk leerjaar tamelijk uitvoerig na en maken via vragen in de kantlijn duidelijk waar de leerling nog niet duidelijk of goed genoeg heeft geformuleerd. De leerling moet, voordat hij aan zijn tweede verslag begint, schriftelijk reageren op die vragen.

(4) We laten leerlingen niet allemaal op hetzelfde tijdstip de volgende leesverslagen inleveren: dat voorkomt ontmoedigende stapelvorming. Ook kijken we niet elk volgend verslag helemaal na: we maken een willekeurige selectie uit de leesverslagen van elke leerling (van de zes stuks die hij tot nu toe per leerjaar schreef, corrigeerden we er maximaal vier). We laten leerlingen schriftelijk commentaar leveren op verslagen van klasgenoten en kijken naar zowel het commentaar van de leerling-corrector als de reactie van de leerling-schrijver op dat commentaar.

(5) Door het maken van een balansverslag aan het eind van elk schooljaar zetten we leerlingen ertoe aan om zelf te reflecteren over het geschrevene, kritisch te kijken naar de kwaliteit van hun verslagen en met name naar de manier waarop zij bij hun verslagen zijn omgegaan met de kritiekpunten die bij het eerste verslag gesignaleerd waren.

(6) We combineren literatuuronderwijs en spreek- en schrijfvaardigheidsonderwijs waar dat mogelijk is. Elk jaar houdt elke leerling bijvoorbeeld een reclamepraatje voor een boek waarover hij erg enthousiast is. Dat levert klasgenoten wat leestips op en de leraar een beeld van hoe de leerling met zo'n boek omgaat.

Nogmaals, het werken met een ervaringsgerichte aanpak, met het leesdossier kost tijd, dat valt natuurlijk niet te loochenen, maar door een efficiënte werkwijze valt overbelasting van de leraar gemakkelijk te voorkomen.

DE FRAUDEGEVOELIGHEID

Veel leraren dragen als kritiek op de leesdossieraanpak ook aan dat die erg fraudegevoelig zou zijn. 'Via Internet', zeggen ze dan, 'kan iedere leerling kant-en-klare leesdossiers downloaden!' Twee opmerkingen bij deze kritiek:

Op de eerste plaats was het traditionele toetsingssysteem veel fraudegevoeliger, dat bewijst de uittrekselcultuur van de afgelopen tien, vijftien jaar. In de tijd dat ik nog mondelinge examens afnam op de traditionele wijze (een kwartiertje de lijst afvragen), betrapte ik me er steeds vaker op dat dat een wedstrijd werd in geslepenheid: was de leerling handig genoeg in het verbloemen van het feit dat hij bepaalde boeken niet, of zelfs geen enkel boek had gelezen maar alleen de uittreksels, of bleek ik in staat om deze snode praktijk te ontmaskeren? Een tamelijk onbevredigende manier van met literatuuronderwijs bezig zijn.

Op de tweede plaats is succesvolle fraude slechts mogelijk als de leerling consequent alles wat hij over literatuur opschrijft, van dezelfde bron overneemt. Ieders stijl van schrijven en reageren is uniek, dus als u een leerling in de klas, onder uw ogen, zelf aan een leesverslag van een kort verhaal hebt laten werken en dat verslag zit in het leesdossier van die leerling, heeft u als het ware een staalkaart van zijn manier van formuleren. Als verslagen dan ineens heel anders van stijl worden, als leerlingen uitspraken doen die niet echt lijken te passen bij hun niveau, hun situatie, hun smaak, gaat er een waarschuwingsslampje branden. Een goed gesprek doet dan meestal wonderen.

Natuurlijk kan een leerling meningen van anderen overnemen in zijn leesverslag. Het valt zelfs toe te juichen dat hij zijn eigen reacties vergelijkt met die van klasgenoten, van andere lezers, van Internetgebruikers, van recensenten of van al die categorieën lezers, als hij maar eerst zijn eigen reacties

verwoordt en aangeeft hoe hij omgaat met de reacties van anderen. Fraude zal dus ongetwijfeld nog wel voorkomen en in sommige gevallen zelfs onontdekt blijven, maar als leerlingen eenmaal doorhebben dat de leraar alert is, wordt dit probleem teruggebracht tot heel aanvaardbare proporties.

CONCLUSIE

De conclusie mag zijn dat ervaringsgericht, lezersgericht literatuuronderwijs een heel zinnige en voor alle betrokkenen ook plezierige vorm van literatuuronderwijs is en dat het leesdossier daarin een centrale rol kan, moet spelen. Aarzelingen over de haalbaarheid, over alle problemen die zich zouden kunnen voordoen, zijn begrijpelijk, maar mijns inziens niet terecht. Gewoon aan de gang met dat leesdossier!

Joop Dirksen
Koning Markweg 27
NL-5625 EX Eindhoven
joopd@iaehv.nl

Noten

- 1 Dit artikel is onder meer gebaseerd op een presentatie die ik verzorgd heb op de twaalfde HSN-conferentie in Antwerpen op 13-14 november 1998 (Dirksen 1999).
- 2 Zie ook de bespreking van Gerd Cornelissen in VONK 29/1 (sept.-okt. 1999), p. 23. (Nvdr/RR)

Bibliografie

Dirksen, J.: *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Doctorale dissertatie KU Nijmegen, 1995.

Dirksen, J.: *Dossier lezen*. Amsterdam: Meulenhoff-Educatief, 1998.
[<http://www.dossierlezen.nl>]

Dirksen, J.: Leesdossier. Mogelijkheden en moeilijkheden. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Amsterdam/Beigem: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 1999, p. 160-163.

Dirksen, J. & D. Prak: *Handleiding leesdossier. Een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen*. Amsterdam: BulkBoek bv, 1998.