

# VAN IDEAAL TOT ILLUSIE? HET LEESDOSSIER ALS INSTRUMENT VOOR HET LITERATUURONDERWIJS IN DE PRAKTIJK

Wam de Moor

---

## 1 Inleiding

Toen in de voorbereiding op het studiehuis - in 1997, 1998 - in diverse kwaliteitsbladen een discussie ontstond over het literatuuronderwijs van de toekomst, heb ik in *NRC Handelsblad* die vrees voor verloedering van het literatuuronderwijs voorbarig genoemd. We moesten 't maar afwachten, vond ik, of die vrees voor verloedering gerechtvaardigd was. En nu vraag ik mij drie jaar later af of het ideaal van het literatuuronderwijs dat ik vanaf 1980 koesterde en waaraan ik vele jaren meewerkte een illusie dreigt te worden. Uit de vraag spreekt vrees. Is die terecht?

## 2 Een lezers- en leerlinggerichte didactiek

Ik mag u er misschien aan herinneren, beste vakgenoten, onverschillig of we voor of tegen vernieuwing zijn, dat de toestand van het literatuuronderwijs vóór de invoering van de tweede fase zonder meer zorgelijk was. Wat de lessen zelf betreft was het al decennia lang klagen over aard, omvang en toepassing van de lijst. Herinner u de befaamde VN-enquête van Johan Pfaff en Gerard van Westerloo uit 1972: 'Lektuur voor de lol en lezen voor de Lijst', in 1978 gevolgd door een vergelijkbare enquête van Willem Jan Otten en Marijke Hilhorst. Denk aan de jaarlijkse rondetafelgesprekken, zoals vastgelegd in onze kwaliteitskranten, met als thema 'Dwang vergalt het leesplezier'.

In 1980 schreef ik daarom, na dertien jaar onderwijs aan leerlingen van gymnasium en mms en zes jaar lerarenopleiding nieuwe stijl, in het tijdschrift voor moedertaalonderwijs MOER een stuk over de steeds grotere verwijdering van literatuurwetenschap en literatuuronderwijs onder de titel 'Overall kloven, hier en daar een vlonder'. Men was net van het primaat van de tekstanalyse van omstreeks 1970 (Maatje!) aan het overstappen op het primaat van de lezer, de receptie-esthetica volgens Jauss en de literatuurpsychologische lijn waarvoor eind jaren zestig door Holland en halverwege de jaren zeventig door Bleich het ontwikkelingswerk werd verricht. Dat sprak mij aan, in een tijd dat de motivatieproblemen in het onderwijs enorm toenamen. 'The passion precedes the knowledge', schreef Bleich. Eerst de hartstocht voor literatuur ontwikkelen, zo besloot ik, dan de kennis ervan. Dat werd mijn lijfregel en uitgangspunt voor bijna twintig jaar literatuurdidactisch werk.

Het voortgezet onderwijs volgt paradigmawissels als in de literatuurwetenschap omstreeks 1970 en 1980 na het nodige uitstel en zelden of nooit exclusief zoals in de wetenschap. Vandaar dat de historisch-biografische methode naast de tekstanalytische bleef bestaan, *Indringend lezen* van Drop naast *Nederlandse literatuur* van Dautzenberg en voor een lezersgerichte methode voorlopig die van Segers. En terecht, lijkt me. In elk geval was voor het literatuuronderwijs van geweldig belang dat de leraren - niet alleen Nederlands maar ook andere talen - een eclectisch model konden gaan hanteren waarin alle nuttige eigenschappen van de verschillende wetenschappelijke gezichtspunten zouden getoetst worden op hun vermogen leerlingen te motiveren voor de literatuur.

Mijn conclusie was dat we een onderwijs moesten krijgen waarin de leerling serieus genomen werd, waarin literatuur werd aangeboden die bij zijn of haar leeftijd paste en waarin een historisch kader zou worden aangeboden dat toereikend was voor de gelezen of te lezen lectuur. Essentieel leek mij dat een leerling al lezende zelfrespect moest krijgen, dat hij de techniek moest verwerven om zich een gedicht, een gedichtenbundel, een verhaal en een roman toe te eigenen, en dat hij zinnig en in goed Nederlands over zijn lectuur moest kunnen schrijven en/of praten. En dat, als we hem niet warm konden krijgen voor enige vorm van literatuur, dat onderwijs net zo goed afgeschaft zou kunnen worden. Dat was het uitgangspunt voor het leesdossier.

Essentieel in een onderwijsmodel is dat het flexibiliteit vertoont - niet dat je er alle kanten mee op moet kunnen, maar je moet aan de hand van de mogelijkheden minstens als docent keuzes kunnen maken.

### **3 Het leesdossier in ontwikkeling**

Om greep te krijgen op de complexe materie heeft de afdeling Literatuurdidactiek van mijn universiteit vanaf 1978, samen met de stichting Promotie Literatuuronderwijs (vanaf 1990), alternatieven gezocht en daarbij steeds de tweedeling voor ogen gehad van leerstof en leerling. Waar toentertijd de Lijst nog als enig instrument werd gezien en daarmee de leerstof centraal gesteld, verschoven wij de aandacht naar de ervaringen van de lezende leerling - niet om daarmee het belang van de leerstof te verkleinen, maar om deze meer kansen te geven.

Zo ontstond tegenover het tentamen aan de hand van de Lijst het leesdossier, dat de leerling inzicht zou geven in zijn eigen leeservaringen, vooral met literatuur, en dat deze in de jaren van de bovenbouw zou samenstellen.

Kan men de ontwikkeling van leesstrategieën benoemen als de ontwikkeling van vaardigheden, veel meer nog streefden we met de invoering van een leesdossier de ontwikkeling van inzicht na. Inzicht in de eigen kennis van wat gelezen kan worden, inzicht vooral in datgene wat je zelf gelezen hebt, waarom keuzes zus of zo zijn uitgevallen, waar hoogtepunten en dieptepunten in de leescarrière hun plaats hadden. Daarvoor met name bepleitte ik het schrijven van een leesautobiografie, in principe

eenmalig, bijvoorbeeld in klas 4.

Dat pleidooi lijkt gewonnen, maar het kan alsnog verloren worden, wanneer men dit idee te pas en te onpas gebruikt en leerlingen in elke nieuwe klas zo'n leesautobiografie moeten schrijven. Eén keer is de bedoeling en mogelijk tegen de tijd van het eindexamen een eventuele herschrijving van die leesautobiografie, als alternatief voor een andere nieuwigheid: het balansverslag. Daarin kijkt een leerling halverwege het jaar of aan het eind van het jaar terug op wat hij terzake de literatuur heeft gelezen en geleerd. Voor het eindexamen wordt dan het leesdossier afgesloten met een eindverslag - of, zoals ik hier suggereer, een nieuwe versie van de leesautobiografie. Tijdens het tentamen is dan het leesdossier en niet de literatuurlijst uitgangspunt van het gesprek. Voorwaarde voor het welslagen daarvan is dat de docent dat leesdossier in zijn ontstaan gevolgd heeft en zich eigen heeft gemaakt. Voorwaarde is ook dat zo'n leesdossier kan samenvallen met wat men nu een schrijfdossier is gaan noemen.

#### **4 Nog steeds in ontwikkeling**

Gezegd moet worden dat het leesdossier qua methode nog steeds in ontwikkeling is. Vanaf 1983 hebben we tijdens tweejaarlijkse conferenties kernproblemen als tekstervaring versus tekstbestudering, historische teksten in de klas, de toetsing van het literatuuronderwijs, de europeanisering en literaire competentie aan de orde gesteld. De ervaren docent Joop Dirksen vertaalde in 1995 de opvattingen van Norman Holland naar de situatie van zijn leerlingen en wel zodanig dat voor hen de literatuur is gaan leven. Daarbij legde hij het accent vooral op nieuwe werkvormen, die recht doen aan het individuele karakter van lezen, en hij werkte zijn resultaten verder uit in zijn schoolboek Dossier Lezen. De mediaevist Hubert Slings gaf in 2000 aan bestudering van en ervaring met oudere teksten zijn aandeel in zijn proefschrift over Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs. Vakdidacticus Theo Witte achtte ten tijde van de voorbereiding der tweede fase de tijd rijp om het leesdossier als instrument op te nemen in het literatuurprogramma voor de bovenbouw. En zo heeft de Vakontwikkelgroep Nederlands - en niet zij alleen, ook de vakontwikkelgroepen voor de vreemde talen en het nieuwe vak CKV1 toonden belangstelling - het leesdossier in haar opzet een rol van betekenis gegeven.

Het leesdossier is de vinger aan de pols, voor leerling en leraar. Het voorkomt dat alles neerkomt op dat éne beslissende tentamen en de raadpleging van de uittrekselboeken. Zodra dat leesdossier een eigen leven ging leiden, docenten zich niet hielden aan de bedoeling, maar bijvoorbeeld ook allerlei feitjes en van internet te plukken informatie in dat leesdossier lieten stoppen, begonnen de problemen. In plaats van een vrij opstel, werd de leesautobiografie op sommige scholen een rijtje vragen, antwoord in een vakje in te vullen, taalgebruik doet er niet toe, wel makkelijk door de leraar 'na te kijken', 'door te strepen', 'af te vinken'. Dat was de bedoeling niet.

## 5 Een vraag stellen

Uw bestuur maakt zich zodanig zorgen over het moedertaalonderwijs dat het de minister wil vragen om een commissie in te stellen zoals de commissie-De Groot bij geschiedenis om de huidige onderwijspraktijk bij Nederlands door te lichten (en dan, zo hoor ik u impliciet mompelen, die huidige onderwijspraktijk af te rekenen op een eenzijdig accent op vaardigheden in plaats van op kennis). Ik vind zo'n voornemen knap voorbarig. Maar ik ben niet te beroerd om, op het terrein dat mij vertrouwd is - het literatuuronderwijs - na te gaan of er reden kan zijn om zo'n vraag te stellen. En als bedenker van het leesdossier ervoer ik in de afgelopen jaren een groeiende benauwenis over de zinvolle toepasbaarheid ervan. Na de proclamatie van het leesdossier als didactisch instrument halverwege de jaren tachtig is tien jaar later met de invoering van het studiehuis het ene na het andere vak tot wiskunde toe, van leerlingen gaan eisen dat zij een dossier gingen aanleggen. En ook binnen het vak Nederlands werd naast het leesdossier een schrijfdossier ingevoerd zonder enige relatie met het leesdossier. (Zijn we nog wel vakgenoten, vraag je je dan af...) Herhaling van didactische concepten is de dood in de pot, overbelasting komt rustige reflectie op het gelezene niet ten goede.

Aan oud-studenten en collegae-didactici heb ik mijn benauwenis voorgelegd. Hierbij een paar reacties en mijn conclusie uit hetgeen zij mij zo vriendelijk waren mee te delen.

## 6 Gemengde ervaringen met het leesdossier

Aangaande de hantering van het leesdossier meldt Yvonne Elshout, docente aan het Elzendaalcollege in Boxmeer, dat zolang zij en haar collega's het leesdossier - ten onrechte - hanteerden als een soort literatuurlijst, waarvan alle boeken tijdens het examen gekend moesten zijn, de formule absoluut niet werkte. Vandaar dat er nu geprobeerd wordt om het dossier zelf als uitgangspunt voor het examen te nemen: 'zo krijgen we wellicht meer zicht op de leesontwikkeling van de leerling'. Maar de docente heeft haar skepsis: 'de leerlingen die graag lezen, blijven consciëntieus hun dossieropdrachten maken en leveren kwaliteit; de trage en slechte, ongemotiveerde lezers blijven hun boeken op dunheid kiezen en doen braaf wat er verwacht wordt: leeservaring beschrijven en motiveren waarom nu juist dit boek gekozen is'. Uiteindelijk vindt ze het dossier een verbetering want 'alles op het laatste moment laten aankomen is niet meer aan de orde', het dossier is een tastbaar iets en 'in het beste geval is er bij de leerlingen meer inzicht gegroeid in eigen leesontwikkeling en leesvoorkeur'.

Een andere docente, Tracy van Poppel, die in het tijdschrift *Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming*, in 1994 en 1996 secuur verslag deed van de vorderingen met het leesdossier in haar vak, Frans, schrijft: 'Ik zag met pijn in het hart alle dossiers bij andere vakken opkomen en daardoor het plezier voor mijn leerlingen en mijzelf verdwijnen.' Onderlinge afstemming ho maar! En sprekend over een reeks motiverende activitei-

ten met literatuur in de klas, die lekker liepen zolang het studiehuis nog niet was opgezet, verzucht ze: 'Leerlingen kwamen echt in gesprek met elkaar over hun ervaringen met literatuur, maar het ging mis door de organisatie: werk niet af, andere opdrachten die voorgaan, overal verslagen voor maken, etcetera.'

## 7 Positieve ervaringen

Cor Geljon, die didacticus, lerarenopleider én docent is, constateert dat er op veel plaatsen goed gewerkt wordt met het leesdossier: 'Ik spreek gelukkig nog vaak enthousiaste docenten ("eindelijk een zinvol gesprek over literatuur!").' Ook leerlingen getuigen nog steeds van hun positieve ervaringen, omdat ze met een goed leesdossier veel materiaal in hun mars hebben en dat geeft hen extra zelfvertrouwen om een mondeling literatuur binnen te stappen: je wéét immers waar je het over gaat hebben. De pest voor het leesdossier is de manier waarop leraren er soms mee omgaan: veel te veel schrijfwerk, obligate leesverslagen, toch weer honderd en een analytische vraagjes beantwoorden bij IEDER boek in plaats van daar variatie in aan te brengen (dus ook veel nakijkwerk). 'Liever vier goede boekevaluaties waar je met plezier aan gewerkt hebt dan elf beantwoorde vragenlijsten.'

Ook docent en onderzoeker Joop Dirksen, die zich al vanaf 1987 heeft doen kennen als een zeer geïnteresseerde vernieuwer van het literatuuronderwijs en als geen ander de vigerende jeugdcultuur in zijn pedagogische opvattingen verwerkt, acht al te grote zorg over de toepassing van het leesdossier misplaatst. Hij is, in tegenstelling tot velen van u, absoluut niet rouwig om het loslaten van de literatuurgeschiedenis als basis voor de literaire vorming. 'Een moderne tekst geeft leerlingen de ruimte om er op hun eigen individuele wijze op te reageren - wat overigens heel natuurlijk is en ook de bedoeling van het omgaan met literatuur van nu'. Zijn ervaring wordt door veel mensen uit de praktijk gedeeld, maar Dirksen weet ook dat veel andere docenten het bij het oude houden: 'De tijden zijn veranderd, de zeden zijn veranderd, het traditionele literatuuronderwijs dreigt te blijven. Wat een gemiste kans!'

## 8 Het meest vernieuwende onderdeel

Leraren Nederlands en CKV1 hebben naar de waarneming van de Groninger didacticus Theo Witte het leesdossier duidelijk geaccepteerd als instrument voor de ontwikkeling van de persoonlijke smaak in literatuur en kunst. De moderne talen hadden daar minder mee en hielden vast aan hun eigen idee om de leerlingen van de werken die ze hadden gelezen een beargumenteerde top-3 te laten aanleggen. Maar het dossier is terecht gekomen in de programma's van alle talen en CKV1 en ondanks de ontsnapingsclausule die staatssecretaris Adelmund na de scholierenstaking in 1999 de docenten heeft geboden, is het leesdossier op de meeste scholen in een of andere vorm ingevoerd én in 2000 en 2001 gecontinueerd. Het hóeft namelijk niet. Men neemt de implementatieproblemen voor lief en beschouwt het leesdossier als het meest vernieuwende onderdeel van het nieuwe curriculum.

## 9 Noodzakelijke verbeteringen

Maar er kan veel verbeterd worden. Met steun van Witte zet ik het hier op een rijtje.

1. Het onderdeel taalvaardigheid staat ten onrechte los van het leesdossier - en dat terwijl ik altijd voor ogen heb gehad dat juist het leesdossier allerlei onderdelen zou bevatten waarmee de taalvaardigheid gediend zou zijn: leesautobiografie, eindbalansverslag, boekrecensie lijken mij daar uitstekend voor geschikt. Binnen Nederlands zouden schrijfdossier en leesdossier één moeten worden.

2. Literatuur is bij Moderne Vreemde Talen met 40 studiebelastingsuren bij havo en 80 bij vwo per vak te klein gebleken om bevredigende resultaten te boeken - slechts in de helft van de scholen werken docenten Nederlands en vreemde talen samen - De vrees bestaat dat literatuur, eenmaal achter de streep gekomen, eenvoudig niet meer meetelt, zodat er voor de leraar Nederlands niet veel meer samen te werken valt.

3. Wat de lespraktijk betreft schieten in de keuze van de verwerkingsopdrachten zowel docenten als leerlingen tekort; docenten omdat ze die opdrachten vaak te gemakkelijk maken, en bijvoorbeeld geen tekstafhankelijke opdracht durven geven - misverstand omtrent het leesdossier! -, te weinig variëren, niet altijd een duidelijk leerdoel voor ogen hebben en de sleutelopdrachten (zoals de leesautobiografie en de balansverslagen) te weinig kritisch waarderen; leerlingen wanneer ze zich er met een jantje-van-leiden vanaf kunnen maken.

4. Een kardinale vergissing maken docenten die menen dat ze nu als docenten geen les meer mogen geven, hun inzichten overdragen, kennis van de literatuur als geheel, discussies uitlokken naar aanleiding van informatie over boeken. Laat los die waangedachte en geef ook ex cathedra op een interactieve manier les, zoals we dat van onze beste leraren vroeger gewend waren.

5. Docenten hebben vaak moeite om leerlingen individueel te bejegenen en om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen en hun belangstelling voor bepaalde verhalen / boeken. Oorzaak: een docent in de bovenbouw heeft soms meer dan 200 leerlingen om te begeleiden. Is het gek dat je je, bij zo'n leerlingenaantal, beperkt tot het zogenaamde 'afvinken' - en daarmee een essentieel element van het leesdossier als instrument voor de smaakontwikkeling van de leerling gewoon kwijt raakt? Nog een nadeel voor de leerlingbegeleiding is het gebrek aan continuïteit, doordat meestal de docent niet meegaat met zijn klassen. Het zou aanzienlijk in werk schelen als de schoolorganisatie hier rekening mee hield.

6. De correctielast is te zwaar: de enorme hoeveelheid leesverslagen moet drastisch worden teruggedrongen: beter, zoals Geljon opmerkt, een kwartet goed uitgewerkte verslagen dan een dozijn met moeite van elkaar of internet overgeschreven stukken, zoals sommige docenten volgens de nieuwe regels verplicht achten.

7. Evenzeer moet de docent vechten tegen de fraude. Dat is niets nieuws. Het gebeurde bij het lezen voor de lijst, het gebeurt ook hier, en via internet worden zowel secundaire teksten in het leesverslag gepropt als - en dat is bezwaarlijker - persoonlijke meningen. Volgens mijn zegslieden vallen deze leerlingen overigens bij het tentamen aan de hand van het leesdossier door de mand.

8. Twee problemen ten slotte die de docenten mogen doorspelen naar de didactici:

ten eerste is er nog onvoldoende variatie in en kennis van verwerkingsopdrachten die passen binnen de leerling- / lezergerichte benadering; waar komen ze het beste tot hun recht? wat leveren ze op? en nog fundamenteler: niemand weet precies hoe je de literaire competentie van leerlingen van 15 tot 19 jaar kunt ontwikkelen. Witte werkt aan een onderzoek naar de factoren die de ontwikkeling van literaire competentie stimuleren ofwel frustreren.

## 10 Het antwoord op een vraag

Wezenlijk lijkt mij dit. De meeste docenten én leerlingen accepteren het leesdossier. Van een groep van dertig *at random* gekozen leerlingen van zes verschillende scholen, staan er 28 positief ten opzichte van het leesdossier, 2 afwijzend, en dat is bijzonder weinig. Waarom zijn ze positief? Met name omdat ze het leesdossier als echt iets van henzelf ervaren. Van een grotere groep (zes hele klassen zesdeklas vwo) zal 85 % het dossier na het examen bewaren en raadplegen.

Tenslotte: mijn vrees voor de verloedering van het literatuuronderwijs en in het bijzonder van het leesdossier dat in 1994 als didactisch voertuig voor dat onderwijs is gekozen, berustte op de informatie dat voor allerlei vakken dossiers aangelegd moesten worden. Mij is duidelijk gemaakt dat die vrees niet helemaal maar wel grotendeels ongegrond is, omdat het leesdossier qua karakter veel reflectiever is dan de overige dossiers.

Witte en ik zijn het volledig eens over de opvatting dat een leerling gek wordt van leesdossier en kunstdossier (bij CKV1) als er op de scholen geen beleid op wordt gezet. Alleen al de veelheid van namen is tekenend voor de situatie: 'portfolio' bij Engels, 'leesmapje' bij Frans, 'literatuurdossier' bij Duits, 'fictiedossier' in het vmbo en bij ons dan 'leesdossier', en erger: een leesautobiografie schrijven voor ieder van die vakken, en dat niet één keer in de tweede fase, maar meerdere malen, met bij ieder vak weer andere instructie over wat er precies verwacht wordt. Dat is gewoon slechte bedrijfsvoering, en zoals ik bij een andere gelegenheid al heb gezegd: neerlandici, neem het voortouw, houd het en ruim de rotzooi op. Dat scheelt veel, misschien wel alles.