

Dossiervorming als noodzaak: het leesdossier in de praktijk

JOOP DIRKSEN

In dit artikel wordt ingegaan op de praktijk van het leesdossier. Na een kort historisch overzicht volgt een curriculum waarin het leesdossier serieus genomen wordt, dus centraal staat. Na een theoretische bijdrage op dit terrein in de 'Handleiding Leesdossier' (Dirksen & Prak 1998) worden vanuit de praktijk mogelijkheden en moeilijkheden rondom het leesdossier op een rij gezet en veel gestelde vragen beantwoord.

Met alle uitvindingen en nieuwe ontwikkelingen is het al snel zo, dat je je niet meer kunt voorstellen, ooit in een situatie verkeerd te hebben waarin die uitvinding of nieuwe ontwikkeling nog niet bestond. Hoe hebben we kunnen leven zonder kopieerapparaat, lift, espressoapparaat of paperclip. Hoe onvoorstelbaar is het leven in een tijd dat roken nog niet ongezond was, het enige recht van de vrouw het aanrecht was en het woord 'file' nog bedacht moest worden.

Zo is het wat mij betreft ook met dossiervorming in het voortgezet onderwijs. Het is nog niet zo heel lang geleden dat je als docent je leerlingen bijvoorbeeld een paar keer per jaar 'losse' opstellen liet schrijven, die je uitvoerig van commentaar voorzag. Als de leer-

ling het werk terugkreeg, bekeek hij het cijfer en wierp het papier, tot een hanteerbare prop verfrommeld, in de prullenbak, zeker als er veel zwakke plekken in zijn aanpak zaten en het papier dus gekleurd was door alle rode strepen en opmerkingen. Weg leereffect. Bij het volgende opstel herhaalde deze situatie zich. Vorderingen? Nul komma nul.

Sinds de nadruk in het voortgezet onderwijs is verschoven van kennisoverdracht naar de ontwikkeling van vaardigheden, zal zo'n opstel aanpak onvoorstelbaar (moeten) zijn: de leerling van nu bewaart zijn schrijfproducten in zijn schrijf dossier, sterker nog, hij bewaart ook alle voorwerk, het bouwplan, de eerste versie en de definitieve tekst. Een foutenanalyse, een zorgvuldige reconstructie van het schrijfproces is daarmee mogelijk geworden. Je mag verwachten dat bij een volgende schrijfofdracht de fouten uit de eerste ronde vermeden worden.

Dossiervorming is een volstrekt logisch uitvloeisel van een vorm van onderwijs die vaardigheden wil ontwikkelen en uiteindelijk ook meten. Dat geldt ook voor het leesdossier in het literatuuronderwijs. Voor de docent die literatuuronderwijs serieus neemt en dus aan de literaire competentie van leerlingen wil werken, aan de ontwikkeling van hun vaardigheid om te communiceren met en over

literatuur, aan de ontwikkeling van de lees-smaak van leerlingen, is het leesdossier een onmisbaar instrument om te volgen of de leerlingen zich ontwikkelen.

Alleen de docent die - op traditionele wijze werkend - nog steeds kennisoverdracht centraal stelt, zal geen boodschap hebben aan het leesdossier.

De invoering en 'afschaffing' van het leesdossier

In de voorstellen van de vakontwikkelgroepen betreffende literatuur neemt het leesdossier een belangrijke plaats in. In hun opzet staat het verwerven van literaire competentie centraal, en die competentie verwerf je door mondeling maar vooral schriftelijk te communiceren over literatuur en verslag uit te brengen van je leeservaringen. Doordat die verslagen (de verplichte leesverslagen inclusief verdiepingsopdracht, de optionele leesautobiografie en de balansverslagen) in een dossier bijeenzitten, kan de leerling reflecteren op zijn eigen vorderingen, maar kan ook de docent volgen of en in hoeverre de leerling zich ontwikkelt. Het afsluitend literatuurexamen mag pas worden afgelegd als alle bij het vak literatuur betrokken docenten het leesdossier naar tevredenheid hebben afgetekend.

De invoering van het leesdossier is een belangrijke stap geweest, de duidelijkste demonstratie dat er in de Tweede Fase op een didactisch verantwoorde manier met literatuuronderwijs zou worden omgegaan. Die invoering is in de vakbladen uitvoerig voorbereid, theoretisch onderbouwd en via mogelijkheden tot bij- en nascholing ondersteund. Dat er desondanks verzet was, spreekt voor zich: elke verandering roept tegenstand op. Maar het lijkt me volstrekt onmogelijk dat iemand die de uitgangspunten en ideeën onderschrijft van de vakontwikkelgroep, die uiteindelijk de basis hebben gevormd voor de voorschriften op het gebied

van het literatuuronderwijs, zich zal verzetten tegen het leesdossier.

Des te merkwaardiger is het dat al kort na de invoering ervan een overijverige ambtenaar een streep trachtte te zetten door het leesdossier. In aanvankelijk zorgvuldig geheim gehouden voorstellen werd gesuggereerd dat afschaffing van het leesdossier tegemoet zou komen aan de kritiek op de taakzwaarte van de docent. Door de storm van protesten die losbrak tegen deze afschaffing werd het voorstel afgeblazen. Maar toen de scholieren hun befaamde Mars op Den Haag hielden, kwam staatssecretaris Adelmund met een lijst van versoepelingsvoorstellen met achteraan, in kleine lettertjes, dat het leesdossier voor een periode van drie jaar facultatief was gesteld, daarbij volledig voorbijgaand aan de grote zorgvuldigheid waarmee dit onderdeel geïntroduceerd was. Hierdoor dreigt een grote tweedeling in het literatuuronderwijs te ontstaan: op een aantal scholen blijft men op de oude 'vertrouwde' manier doorwerken, op de overige houdt men zich aan de oorspronkelijke ideeën en voorschriften, en werkt men dus met het leesdossier.

Het leesdossier in de praktijk van het literatuurcurriculum

Eerst bespreek ik hier hoe in het havo een curriculum literatuur eruit kan zien, daarna volgt een invulling voor het vwo.

Dossiervorming op het havo

In het begin van het schooljaar schrijft de leerling na de introductie van het vak door de docent en het doornemen van de afspraken en voorschriften waaraan de leerling in de komende twee jaar moet voldoen, zijn leesautobiografie. De doelstelling is tweevoudig: duidelijkheid scheppen over de eigen attitude ten aanzien van fictie en een beschrijving

geven van de eigen literaire smaak bij de start van het literatuuronderwijs.

Zo concreet mogelijk beschrijven de leerlingen hun beginsituatie op het gebied van lezen: wat zijn de meest opvallende positieve en negatieve ervaringen met lezen, met fictie, in de verschillende fasen van hun leven en wat voor (niet-)lezers zijn zij daardoor geworden. Hoe zit het met hun smaak? Willen we als docent kunnen bijdragen aan de smaakontwikkeling van de leerlingen, dan moeten we duidelijkheid hebben over hun smaak. Naarmate de leerlingen concreter kunnen aangeven van wat voor soort fictie zij houden en welke eisen zij stellen aan een goed boek, kan de docent bij de begeleiding van de boekenkeuze van de leerlingen gericht aan de slag gaan en, met name door het geven van concrete leestips, voorkomen dat een leerling die toch al niet van lezen houdt, geconfronteerd wordt met voor hem 'onleesbare' boeken.

Na de introductie van het verschijnsel leeservaring en leesverslag is het verstandig om aan de hand van de uitwerking van enkele korte verhalen in de klas de aanpak te oefenen met de leerlingen. Dat betekent dat de leerlingen allemaal hetzelfde korte verhaal lezen en er een leesverslag van maken, dat ze opnemen in hun leesdossier. In een klassengesprek kan de docent leeservaringen laten uitwisselen, om leerlingen op die manier attent te maken op alles wat zij misschien zelf over het hoofd hebben gezien, maar wat hun klasgenoten wel is opgevallen (zie Dirksen 1998). Zelf kan de docent ook toevoegen wat hij rondom de gelezen tekst van belang vindt, daarmee ook weer de leeservaring van de leerlingen verdiepend. De ervaring leert dat een inventarisatie van wat iedereen heeft genoteerd niet veel tijd hoeft te kosten, maar wel meteen veel duidelijk kan maken aan de beginnende literatuurlezer: op de eerste plaats dat elke lezer leest op zijn eigen wijze, door zijn eigen 'bril', en vervolgens dat juist communicatie over leeservaringen die ervaring kan verdiepen, net

zoals napraten over een gezamenlijk bekeken film in een vriendengroepje de kijkervaring op een aangename manier kan verdiepen.

De behandeling van korte verhalen in de klas biedt ook de mogelijkheid om het verschijnsel verdiepingsopdracht te introduceren en toe te lichten: elk type verdiepingsopdracht kan in principe op deze manier kort toegelicht worden en leerlingen doen in snel tempo ervaringen op waarmee ze de rest van hun loopbaan als literatuurlezer aan de slag kunnen. Een groot bijkomend voordeel van deze aanpak is, dat in het leesdossier al wat geschreven verslagen staan van de leerling. Dit werkt uitermate positief in het kader van de fraudebestrijding.

Na deze instructiefase, waarvoor wel wat tijd moet worden uitgetrokken, wordt de opdracht gegeven om het eerste boek zelfstandig te gaan lezen en uit te werken in een leesverslag, het eerste van de acht. Het is verstandig om de leerling een keuzelijst te bieden. De website <www.dossierlezen.nl> bij Dossier Lezen (Dirksen 1998) biedt leesadviezen voor Nederlands en de moderne vreemde talen.

Laat een leerling even melden wat hij van plan is te gaan lezen voordat hij daarmee start. Het kost amper tijd en het voorkomt een heleboel problemen: 'verkeerde' keuzes kunnen zo voorkomen worden.

De leerling heeft op een afgesproken moment een leesverslag af en neemt dat mee naar de les. Als de verdiepingsopdracht uitgebreide voorbereiding kost, bijvoorbeeld het beoordelen van recensies bij het gelezen boek, dan moet hem tevoren gevraagd worden om dat materiaal mee te brengen. Indien maar enigszins mogelijk wordt de verdiepingsopdracht aan het begin van een lesuur verstrekt en in die les uitgevoerd. Ook dat voorkomt heel wat problemen, waarover later meer.

Vervolgens wordt het leesverslag inclusief de verdiepingsopdracht beoordeeld. Het is verstandig om bij het eerste verslag in de

vorm van vragen de leerling te wijzen op wat er nog niet compleet of concreet genoeg is omschreven. Dat scheelt erg veel tijd: het werk wordt gedaan door de leerling.

Opdracht voor de leerling is, om voordat hij aan het tweede boek en het tweede leesverslag begint, de vragen bij het eerste leesverslag te beantwoorden. Verwacht mag worden dat hij daardoor bij het tweede verslag beter formuleert en concreter en completer zijn leeservaringen weergeeft. De verbeteringen en aanvullingen hoeven niet opnieuw beoordeeld te worden, vaak is wel in één oogopslag te zien of de leerling er serieus aan heeft gewerkt.

Zo is er stap voor stap een traject uit te zetten waarbij de leerling groeit in literaire competentie. De docent kan volgen wat de leerling gaat lezen, volgen hoe hij een en ander verwerkt in verslagen en dat eventueel bijsturen en verdiepen. De leerling levert dus steeds een leesverslag in met een ter plaatse gemaakte verdiepingsopdracht en met de verbeteringen bij het vorige leesverslag; alleen op uitdrukkelijk verzoek wordt het complete leesdossier ingeleverd.

Als de docent Nederlands de instructie heeft gegeven en leerlingen de eerste oefeningen achter de rug hebben, kunnen de docenten in de moderne vreemde talen hierop aansluiten en leesverslagen laten schrijven bij de drie boeken die in de betreffende taal gelezen moeten worden: als het door hen op dezelfde manier wordt aangepakt, betekent dat helderheid voor de leerling en zal de kwaliteit van het gepresenteerde zeker positief beïnvloed worden. Natuurlijk kan iedere docent bij het oefenen met een tekst in de door hem gedoceerde taal, zijn accenten leggen binnen het afgesproken format.

Overigens ligt het voor de hand dat docenten in de moderne vreemde talen, alvorens aan de slag te gaan met hun literatuurlessen, de leesautobiografieën die de leerlingen bij Nederlands hebben geschreven, doorlezen

om te weten wat voor soort (niet-)lezers ze in de klas krijgen. Ook voor hen wordt advisering dan gemakkelijker.

Van tijd tot tijd nog eens klassikaal een literaire tekst uitwerken, een kort verhaal of gedicht, waarbij weer iedereen een leesverslag maakt voor het eigen dossier en daarna uitwisselt wat er zoal genoteerd is, zal ertoe bijdragen dat de literaire competentie toeneemt.

Het ligt voor de hand om tussentijds te rapporteren op welk niveau de leerling functioneert. Op een aftekenkaart voorin het leesdossier kan elke docent aangeven van welk boek er een voldoende leesverslag (inclusief verplichte verdiepingsopdracht) is afgeleverd; eventueel kan er kort commentaar bij worden geleverd. Op basis van die gegevens kan de docent Nederlands van tijd tot tijd rapport uitbrengen over de vorderingen van de leerling. Uiteindelijk moet er in 5-havo bij het afsluitend examen een cijfer komen dat voor een belangrijk deel, zo niet helemaal, gebaseerd is op de manier waarop de leerling heeft leren omgaan met het maken van leesverslagen, met communiceren via het leesverslag over literatuur. Op weg naar dat afsluitend examen moeten leerling en ouders weten in welke richting de vaardigheid van de leerling zich ontwikkelt.

Het afsluitend examen zal duidelijk moeten maken in hoeverre de leerling zich vanaf de start van het literatuuronderwijs in 4-havo ontwikkeld heeft. Het ligt voor de hand dat dit gedemonstreerd wordt aan de hand van een gesprek over leesverslagen en het afsluitend balansverslag, dat de balans opmaakt van alle ontwikkelingen op het gebied van literatuur, dus ook in de lessen moderne vreemde talen. Dat balansverslag kan heel efficiënt worden opgezet met behulp van *learner report* stellingen: 'in de literatuurlessen heb ik vooral geleerd...; bij het lezen van mijn boeken heb ik vooral geleerd/ervaren...' (zie bijvoorbeeld Van der Kamp 1990).

Dossiervorming op het havo

Op het vwo kan het literatuurprogramma voor een groot deel op dezelfde manier worden opgezet. Wel dient hier ruimte vrijgemaakt te worden voor de behandeling van de hoofdlijnen uit de literatuurgeschiedenis. Het zou te betreuren zijn als dit onderdeel op dezelfde wijze gegeven blijft worden als het al zo'n 130 jaar gebeurt, namelijk door de nadruk te leggen op de overdracht van kennis op het gebied van feiten, namen, stromingen en periodes uit ons literaire verleden.

Het is in ervaringsgericht literatuuronderwijs belangrijk om slechts heel beknopt de basiskennis aan te brengen als kapstok om nieuwe ervaringen aan op te kunnen hangen. Dit in samenwerking met culturele en kunstzinnige vorming 1, waar de leerling ook allerlei ervaringen opdoet met kunstuitingen, die hij moet kunnen plaatsen in de tijd. En verder is het van belang met thematisch geordende teksten aan de slag te gaan, om zo historisch bewustzijn aan te brengen en leerlingen te confronteren met andere denkwijzen en normen en waarden (zie Dirksen 2001).

Op deze ervaringsgerichte wijze omgaan met literatuurgeschiedenis wil zeggen dat na een inleidende les of reeks lessen waarin de hoofdlijnen van de geschiedenis worden behandeld (bijvoorbeeld via een 'college' door de docent of via een presentatie door groepjes leerlingen die ieder een periode hebben voorbereid) de nadruk komt te liggen op de kennismaking met teksten uit heden en verleden, rondom een thema.

Een voorbeeld van zo'n thema is een op het eerste gezicht tamelijk abstract onderwerp als 'de zin van het leven'. Bij een dergelijk thema is de start een vraag aan de leerlingen om te noteren hoe zij tegen de invulling van hun leven aankijken: wat hopen ze te bereiken? Een eerste reactie is dan vaak de vage opmerking dat ze 'gelukkig willen worden'. Maar wat houdt dat in, wat is er voor hen zoal voor

nodig om gelukkig te zijn? Wanneer zullen zij hun leven als geslaagd beschouwen? Dan komen er al wat concreter invullingen, zoals een zekere mate van succes, van welvaart, een prettige relatie, gezondheid. Hoe concreter deze startvraag wordt beantwoord door de leerlingen - eerst op papier, daarna in een klassengesprek - hoe beter het mogelijk wordt om als contrast een aantal teksten uit verschillende periodes uit de literatuurgeschiedenis te presenteren, die duidelijk maken dat mensen in de Middeleeuwen bijvoorbeeld heel sterk gericht waren op het hiernamaals (Elckerlijc), kennis nastreefden (Mariken) of, in periodes daarna, hun leven wilden wagen om de wereld te verkennen (Willem Barentsz), die wereld wilden verbeteren door zoveel mogelijk mensen zoveel mogelijk kennis aan te bieden (Van Effen) of hun ontgoocheling over de slechtheid van de wereld, hun 'lijden aan de wereld' verwoordden via de kunst, om zo grip te krijgen op die wereld, op hun leven.

Maar ook hedendaagse tekst(fragment)en kunnen erbij gehaald worden om te laten zien hoe moderne auteurs hun visie op een zinvolle invulling van het leven opleggen aan hun romanpersonages. Voorbeelden zijn *Publiek geheim* van Bernlef (het conflict tussen comfortabel leven op een materialistisch hoog niveau, maar met inlevering van je principes, of principieel, maar dan in armoede) en *Ave Verum Corpus* van Desanne van Brederode (kun je de volmaakte overgave bereiken?).

Zo krijgt de leerling een heel gevarieerd beeld van de manier waarop mensen zin (ge)geven (hebben) aan hun leven, en dat roept, behalve interesse voor de verhalen waarin dat gepresenteerd wordt en de kennis van de periodes waaruit die teksten stammen, ook vragen op over de eigen invulling van het leven. Zo iets kan - de ervaring leert het - leiden tot heel intense debatten in de klas en tot reflectie op iets wat uiteindelijk toch heel dicht bij iedere individuele leerling staat.

Van alles wat de leerlingen op het gebied van literatuur doen, ervaren of leren, maken ze aantekeningen in hun leesdossier. Ook hetgeen in het kader van de behandeling van de literatuurgeschiedenis aan bod komt, wordt daar opgeslagen. Het leesdossier biedt op die manier stof tot reflectie en na een afsluitend balansverslag kan het examen literatuur dan ook voor een groot deel aansluiten bij wat de leerling blijktens dat dossier aan literaire competentie heeft verworven.

Zowel op het havo als op het vwo is het leesdossier dus het hart van het literatuuronderwijs en zoals het een deugdelijk hart betaamt, onmisbaar in alle fasen van het literatuuronderwijs. Dat er in de praktijk allerlei ernstige en minder ernstige hartklachten kunnen ontstaan, is duidelijk geworden tijdens de vele discussies waaraan ik op bij- en nascholingsbijeenkomsten, congressen en andere docentenbijeenkomsten heb deelgenomen. Vandaar hieronder een overzichtje van problemen afgeleid uit veel gestelde vragen.

Veel gestelde vragen

Hoe voorkom ik onnodig gesjouw met stapels dossiers?

Een leesdossier is een map, bijvoorbeeld zo'n fraaie 23-rings map, waarin leerlingen (in ieder geval) alles wat zij zelf schrijven op het gebied van het literatuuronderwijs bewaren. Wat goed werkt, is leerlingen van schoolwege een map te verstrekken. Ieder schooltype zijn eigen kleur, iedere lichter zijn eigen kleur, enzovoort. Iedere leerling noteert op de zijkant duidelijk zijn naam, en maakt van de voorkant iets moois, bijvoorbeeld een collage waarin hij zichzelf als lezer presenteert.

Niet steeds als er aan literatuur gewerkt wordt, hoeft dat complete dossier meege-sleept te worden; de leerling kan, wat hij in de klas nodig heeft, in een plastic mapje, een

snelhechter of iets dergelijks meenemen. Dat kan hij ook bij de docent inleveren. Van tijd tot tijd kan de docent het hele dossier mee laten nemen, om een blik te werpen op het totaal. Maar er is geen enkele noodzaak om steeds met dertig mappen per klas aan het sjouwen te gaan.

Waar bergen we al die dossiers van leerlingen en van oud-leerlingen op?

Er is geen enkele regel die voorschrijft dat leesdossiers (en welk ander dossier ook) op school bewaard moeten worden, noch tijdens de schoolloopbaan van de leerling, noch daarna. Wel moeten er duidelijke afspraken op papier staan over de verantwoordelijkheid voor het dossier; dat het op verzoek te tonen is bijvoorbeeld; en dat het, als de leerling het kwijtraakt, compleet opnieuw gemaakt moet worden. Als er een duidelijke aftekenkaart voorin het dossier zit, waarop staat wanneer een verslag is ingeleverd en waarop de docent voor akkoord kan paraferen, dan kunnen de verschillende, bij het literatuuronderwijs betrokken docenten daarop de stand van zaken in de gaten houden. Het spreekt vanzelf dat wanneer een leerling materiaal kwijtraakt, het opnieuw geproduceerd moet worden door de leerling.

Bewaren na het afsluitend schoolexamen is dus ook niet nodig. Wel dient er een duidelijk proces verbaal of protocol bijgehouden te zijn waarop precies staat weergegeven hoe het examen is verlopen en of het als voldoende is afgesloten. Daarna kan de leerling zijn dossier meenemen of vernietigen.

Wat is eigenlijk het nut van een leesautobiografie?

Een leesautobiografie is mijns inziens een onmisbaar onderdeel in het hele traject, omdat de leerling daarin heel concreet kan aangeven wat hij van lezen vindt, en in welke

onderwerpen hij geïnteresseerd is. Dat maakt begeleiding bij de boekenkeuze mogelijk, en die begeleiding is, zeker bij 'moeilijke' lezers heel noodzakelijk. Veel leerlingen vinden zelf hun weg wel (laat hun voordat ze met een nieuw boek starten, even melden wat ze gaan lezen), maar zwakke leerlingen hebben een duwtje en een helpende hand nodig en de docent kan effectiever begeleiden als deze de smaak van de betreffende leerling kent (zie Dirksen 2000).

De docent bepaalt wat er gelezen mag worden en wat niet. Mogelijke afspraken zijn: één boek per auteur per jaar; geen boekenweekgeschenken (weinig pagina's, maar ook niet zo heel veel kwaliteit, afgezien misschien van een uitschieter als *Oeroeg*); variatie in thematiek of juist lezen rondom een thema (allebei op goede gronden te verdedigen). Afspraak kan ook zijn dat er geen verslag wordt gemaakt van een boek dat totaal niet heeft aangesproken, waarvan alleen in grijstinten verslag zou kunnen worden uitgebracht, of waarvan de lezer de essentie niet heeft begrepen. Zeker naarmate het schooljaar wat verder gevorderd is en de docent de leerlingen al wat beter kent, moet het mogelijk zijn om keuzeproblemen bij leerlingen te voorkomen, zonder dat het al te veel tijd kost. Tijd spenderen aan een boek dat niet het juiste boek op het juiste moment bij de juiste lezer is, frustrert alleen maar.

Elk jaar een balansverslag, is er dan wel iets te melden?

Een balansverslag maakt de balans op van (leer)ervaringen gedurende een bepaalde periode. Als we bedenken dat een havo-leerling slechts 19 maanden (inclusief vakanties!) met literatuuronderwijs bezig is en een vwo-leerling 31 maanden, dan lijkt het wat overdreven om aan het einde van elke schooljaar twee, respectievelijk drie keer een balansverslag te laten schrijven. Toch is dit aan te beve-

len, omdat de leerling zo gedwongen wordt te reflecteren op zijn leerervaringen: wat is hij 'wijzer' geworden? Daartoe moeten onder meer de beginverslagen vergeleken worden met de latere: wat ging er in het begin mis dat nu beter verloopt? Wat blijft er nog steeds ondermaats? Ook is het zinnig om te kijken naar wat men in de leesautobiografie schreef: op welke terreinen is er sprake van enige smaakontwikkeling? Wat voor nieuwe ervaringen zijn er opgedaan? Reflectie is een toverwoord in de Tweede Fase, en zeker in een vak als literatuur: waarom houdt iemand niet van een bepaald soort teksten, van bepaalde onderwerpen? Waarom heeft iemand moeite met bepaalde aspecten van het vak, met bepaalde vaardigheden? Een steeds weer leerzame bezigheid. Daarom is het alleszins nuttig om na elk schooljaar de balans op te (laten) maken.

Hoe krijg ik alles wat mijn leerlingen schrijven, nagekeken?

Niet! Dat speelt geen docent klaar, tenminste niet als hij ook nog een leven buiten de leesdossiers wil hebben. Maar het is ook niet nodig dat alles helemaal doorgelezen wordt. Een samenvatting is er voor de leerling zelf; die kan sowieso overgeslagen worden. Leeservaringen moeten, zeker de eerste keren, kritisch doorgenomen worden om te zorgen dat ze concreet, compleet en consistent zijn. Zeker in het begin formuleren leerlingen sociaal wenselijk, dus na een verslag waarin ze allerhande, vaak vernietigende kritiek hebben geuit, volgt er toch vaak iets stereotieps als 'alles bij elkaar vond ik het een goed boek en ik kan het aan iedereen aanbevelen'. Als er een goede verdiepingsopdracht in de klas is gemaakt, is al gauw aan de hand daarvan te merken of een leerling serieus met een boek is omgegaan en of hij de kern ervan te pakken heeft gekregen. Het valt eens te proberen om met een markeerstift die zinnen

in een verslag aan te geven, waarin iets opmerkelijks staat, iets wat heel helder is waargenomen of iets wat uiterst twijfelachtig is. Het is voor de docent handig om bij volgende verslagen in één oogopslag te zien wat voor soort fouten deze leerling maakte en wat hij erg goed deed, zodat de leraar kan zien hoe zich dat aspect verder ontwikkelt.

Er moeten ook niet teveel adviezen ter verbetering tegelijk gegeven worden: per keer een duidelijke stap vooruit is al heel mooi. Maar dan moet de leerling door het aanbrenge van de gevraagde verbeteringen in het eerder gecorrigeerde verslag en in het nieuwe verslag, laten zien dat hij inderdaad iets gedaan heeft met de adviezen van de docent.

Hoe bestrijd ik Internetfraude?

Een heikel punt. 'Leerlingen plukken alles van Internet; fraude is totaal niet te controleren of kost in ieder geval veel te veel tijd. Internet staat vol met leesverslagen: je kopieert en plakt zo een heel dossier bij elkaar. Het is dweilen met de kraan open.' Herkent u deze litanie?

Laten we wel wezen: fraude is al zo oud als de wereld, dus zal de eerste constatering moeten zijn dat er altijd leerlingen zullen blijven die zonder tegen de lamp te lopen hun resultaten bijeenfrauderden. Het aantal leerlingen dat in de traditionele situatie met behulp van uittrekselboeken een mondeling bij elkaar leuterde, is bepaald niet gering. De wedstrijd tijdens het mondeling, wie het slimste was, de docent met zijn vraagstelling of de leerling met de uit bijeengeraapte uittreksels gedestilleerde antwoorden, werd nogal eens tot grote frustratie van de docent door de leerling gewonnen. En wellicht zullen er heel wat leerlingen die geen boek hadden opengedaan geprezen zijn door nietsvermoedende docenten. Maar dit terzijde. Met enkele simpele maatregelen is fraude, en ook internetfraude heel goed te beperken.

Door duidelijke afspraken te maken: 'Beste mensen: vroeg of laat wordt bij sommigen van u de verleiding erg groot om de kluit te belazeren, en dus om goede sier te maken met een leesverslag van een ander (van een oudere broer of verre vriend, of van het Internet). De kans dat dat lukt, is zeker aanwezig. De kans dat je ontmaskerd wordt als een bedrieger, is echter ook groot. Bij ontdekking nemen we de volgende, noodzakelijkerwijs strenge strafmaatregelen: ...'

Laat aan het begin van het schooljaar leerlingen in de klas een leesverslag maken van een of enkele korte verhalen, om deze vaardigheid te oefenen en de ins en outs van structuuraspecten en/of verdiepingsopdrachten op andere gebieden te trainen. Samen met de leesautobiografie leveren deze verslagen enkele pagina's aan zelf geschreven teksten op. Stijl, woordkeus, zinsbouw, het zijn allemaal zeer persoonlijke zaken. Daarnaast is in deze verslagen ook heel wat terug te vinden van de manier waarop deze leerling gedragingen, handelingen, normen en waarden van andere mensen bekijkt en beoordeelt. Als in een 'thuis gemaakt' leesverslag ineens formuleringen of uitspraken opduiken, die vloeken bij de eerder gedane, heeft de leerling iets uit te leggen.

Begeleid zo dichtbij mogelijk. Laat de boekenkeuze van tevoren meedelen en het boek meenemen bij de literatuurles. Laat zoveel mogelijk de verdiepingsopdrachten in de klas maken. Op een afgesproken dag heeft de leerling het boek uit, samenvatting en verslag af, en dat alles bij zich. In de les werkt hij dan uit wat de docent hem op dat moment als opdracht voorlegt. Wie op dat moment 'ziek' is of zijn spullen vergeten is mee te nemen, krijgt de volgende les een andere opdracht, ook ter plekke te maken.

Een les besteden aan een vergelijking van Internetverslagen is ook leerzaam: na enige selectie is het gemakkelijk aan te tonen, wat voor een onzin er in veel van de Internet-ver-

slagen wordt gedebiteerd. Onzin die de docent als een van zijn leerlingen ze zou noteren, meteen zou afstraffen. Een verdiepingsopdracht zou overigens ook kunnen zijn om een aantal van die Internetverslagen bij het zelf gelezen boek van kritisch commentaar te voorzien en het hele pakket in te leveren.

Deze suggesties maken fraude niet onmogelijk, maar houden het verschijnsel wel binnen de perken. Heeft u op dit gebied nog tips voor docenten, stuur ze mij via dit tijdschrift of via de bovengenoemde website.

Hoe moet ik examineren?

Natuurlijk moeten leerlingen aan het begin van de vierde klas weten hoe ze aan het eind van de rit worden geëxamineerd. Maar hoe dat precies in zijn werk gaat, heeft de docent voor een belangrijk deel zelf in de hand. Duidelijkheid is noodzakelijk, afstemming ook, al is het alleen al omdat een en dezelfde docent niet steeds iedere leerling gedurende zijn hele Tweede-Fasetraject zal begeleiden.

Dat het leesdossier een belangrijke rol speelt bij de examinering op die scholen waar de ontwikkeling van de literaire competentie van de leerling centraal staat, spreekt voor zich. Een balansverslag schrijven als afronding van dat proces en als voorbereiding van het examen ligt dan ook voor de hand. Maar de examinering zelf kan op uiteenlopende manieren plaatsvinden: via een gesprek, het mondeling (overigens dan wel van een ander kaliber dan het ouderwetse mondeling), via

een posterpresentatie, een forum of een schrijfopdracht; het mag en kan allemaal. Om ervaring op te doen met 'nieuwe' vormen is het wellicht aan te bevelen om die eerst tussentijds eens uit te proberen, bijvoorbeeld aan het eind van 5-vwo. Mocht een specifieke vorm dan goed bevallen, dan kan die worden ingevoerd voor de eerstvolgende groep vierdeklassers. Belangrijk is te weten wat men precies wil meten, hoe men 'literaire competentie' concreet ziet.

Ook bij dit onderdeel van het literatuurprogramma geldt dat een uitwisseling van problemen, oplossingen en praktijkervaringen voor alle docenten nuttig en leerzaam is. U wordt er dus van harte toe opgeroepen!

LITERATUUR

Dirksen, J.A.G. (1998). *Docentenboek bij Dossier Lezen*. Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.

Dirksen, J.A.G. (2000). Argumenteren in het literatuuronderwijs. Over 'warrant', leesautobiografie en smaakontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift* 1, 1, 27-33.

Dirksen, J.A.G. (2001). Cultuuroverdracht moet anders! In: Mottart, A. *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2000* (pp. 81-88). Gent: Academia Press.

Dirksen, J.A.G. & Prak, D. (1998). *Handleiding Leesdossier*. Amsterdam: BulkBoek.

Kamp, M. van der (1990). Het learner report en literatuuronderwijs. In: Moor, W.A.M. de (red.) *Stiefkind en Bottleneck: de toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen: KUN.