

Koos Hawinkels

HET LEESVERSLAG ALS ONDERDEEL VAN HET LEESDOS- SIER

Dit artikel bestaat uit drie delen. In het eerste geef ik een *verantwoording* van het belang van het leesverslag voor de vorming van de literaire competentie van de lezer/leerling en licht ik toe op welke theoretische inzichten dit verslag gebaseerd is.

Deel twee geeft een *handleiding voor de leerling*. Het biedt een werkwijze om een goed leesverslag te leren maken. Tot slot doe ik in het derde deel de leraar suggesties aan de hand om de leerling te helpen een steeds beter leesverslag te maken en zodoende een groter rendement van zijn lectuur te halen. Deel drie is een *handleiding voor de leraar*.

Ik heb met deze omgang met het leesverslag nog geen ervaring kunnen opdoen in het voortgezet onderwijs. Wel heb ik er enige tijd mijn studenten van de oud-nl SOL mee laten werken. De reacties waren over het algemeen positief, al vonden velen de werkwijze wel erg schools. Dat is ze natuurlijk ook, maar ter verdediging voer ik aan dat het leren maken van een leesverslag lijkt op trainen. Bij voetballen is het ook veel leuker om een partijtje te spelen dan om te trainen. Maar training blijft noodzakelijk om bij die partijtjes vooruitgang te boeken en om onderdelen van het spel afzonderlijk in te oefenen en erover te kunnen praten en nadenken.

1. Inleiding en verantwoording; achtergronden van het leesverslag

De meeste mensen blijken er behoefte aan te hebben om greep op hun omgeving, of, algemener gezegd, greep op de wereld te krijgen. Ze willen hun leven onder controle hebben, zelf de baas zijn, en niet het gevoel hebben geleefd te worden zonder dat ze iets in te brengen hebben of zonder dat ze begrijpen wat er in de wereld gebeurt, hoe die in elkaar zit en wat er met de wereld en henzelf gebeurt. Dat is de belangrijkste drijfveer achter beschaving en wetenschap en dus ook één van de belangrijkste motieven van onderwijs.

Omdat greep op de wereld te krijgen iets anders is dan de wereld verklaren, moet de mens niet alleen leren om gegevens uit die wereld te verzamelen en met elkaar in verband te brengen. Hij moet ook relaties leggen tussen die gegevens en zichzelf. Doet hij dat niet, dan blijft hij steken in een moeras van (losse) feiten en voorvallen. Hij krijgt nooit greep op samenhangen, op oorzaken en gevolgen,

middelen en doelen etc. Hij staat als een vreemde in de wereld en kan geen invloed uitoefenen op de gang van zaken. Hij wordt dan dus machteloos en ofwel passief, ofwel ongericht revolutionair, destructief of anarchist, maar vrijwel zeke ernstig gefrustreerd.

De behoefte om op die buitenwereld te reageren en de reacties zelf op de buitenwereld komen van binnen uit, vanuit het individu. Als de impulsen vanuit de buitenwereld sterk overheersen, dan wordt het individu makkelijk lamgeslagen en passief, omdat hij met te veel prikkels van buitenaf niets kan doen, ze niet kan integreren in zichzelf en in zijn leven. Dat verklaart de paradox van onze informatiemaatschappij: we krijgen zoveel losse informatie dat de tijd en de gelegenheid ontbreken om relaties te leggen, om wat met die informatie te doen. (Het is hier niet de plaats om in te gaan op details. Ik beperk me daarom tot het noemen van de veelheid aan bladen in kiosken en van de audiovisuele media, met de commerciële als top.)

Voor het onderwijs, voor de didactiek, valt hieruit af te leiden niet alleen dat geleerd moet worden te onderscheiden wat in welke context belangrijk is en wat niet, maar ook dat het individu centraal moet blijven staan en niet de buitenwereld, en ten slotte dat de verwerking van en de reactie op de prikkels uit de buitenwereld belangrijker zijn dan het vermogen om die prikkels cognitief te reproduceren. Met andere woorden kennis, van de buitenwereld is prima, maar als die niet zodanig wordt verwerkt dat die kennis instrument wordt om er iets mee te doen dat uiteindelijk tot grotere beheersing van die buitenwereld en van de mens zelf kan leiden of zal leiden, dan is die kennis in mijn ogen tamelijk zinloos.

Voor het literatuuronderwijs betekent dit dat allerlei kennis van het literaire systeem, van teksten en hun structuur, van de geschiedenis van de literatuur, van stilistiek etc. pas zinvolle kennis wordt, wanneer ze de leerling literair competent maakt, dat wil zeggen, in staat stelt om delen van de buitenwereld waaronder volgende teksten of boeken, dienstbaar te maken aan zijn eigen ontwikkeling, wat een andere formulering is voor het leren beheersen van de wereld waar hijzelf een onderdeel van is.

In *The intelligence of feeling* (dat gaat over en zich beperkt tot kunstonderwijs, wat ook opgaat voor wat ik hieronder beweer) noemt de Engelsman Robert T. Witkin de indrukken die van buiten komen en die de rust, het evenwicht in de persoon (niet in psychologische, maar in fysiologische zin) verstoren, in elk geval veranderen, het *subject response*. Op die *subject response* moet dus een reactie volgen, wil die *subject response* zinvol gemaakt worden en het evenwicht daarmee hersteld.

Die reactie, Witkin spreekt van *object response*, kan direct, spontaan en impulsief gebeuren, maar kan ook worden uitgesteld en later weloverwogen komen.

Om eenzijdigheid en standaardisatie van die *object response* (de reactie dus op

indrukken van buitenaf) te voorkomen, moet het onderwijs ernaar streven gevarieerdheid in reactiemogelijkheden te bieden en binnen de reacties een zo groot mogelijke spreiding over de faculteiten van de leerling: gevoel, verstand, motoriek en dus ook over zo veel mogelijk zintuigen. Hier ligt een verantwoording voor de noodzaak zo veel mogelijk rekening te houden met de verschillende leerstijlen van leerlingen, omdat die met voorkeuren voor een bepaald type reactie te maken hebben.

Om leerlingen en leraren bewust te maken dat objectief identieke prikkels uit de buitenwereld toch leiden tot per individu verschillende waarnemingen en indrukken, is niet alleen objectieve waarneming van diè gegevens uit de buitenwereld nodig, maar ook en vooral reflectie op eigen, individuele waarneming en reacties. En daarmee reflectie op de eigen, individuele persoonlijkheid die gevormd is door afkomst, aanleg en verleden, anders gezegd, door natuur en cultuur. Alleen zo is te verklaren dat de object response op identieke subject response per individu verschillend kan zijn.

Dat kan ook duidelijk maken dat uitleg over en verklaring van gegevens uit de buitenwereld voor de individuele waarnemer volstrekt irrelevant kunnen blijven, omdat nu eenmaal zijn eigen waarneming gekleurd is door zijn eigen aard en referentiekader. Analyse en zo mogelijk verklaring van de object response, de reactie, zijn meer aangewezen wegen om de leerling tot zelfkennis (waaronder inzicht in de samenhang tussen zichzelf en de wereld valt) en daardoor tot betere waarneming van de buitenwereld, i.c. de literatuur te brengen.

Wil een leraar dit proces van reflectie op eigen waarnemingen en reacties kunnen begeleiden en zo nodig of gewenst sturen, dan moet de leerling het resultaat zichtbaar, in elk geval communicabel maken. Meestal zal dat gebeuren doordat hij die object response verwoordt, opschrijft of mondeling onder woorden brengt. Voor dat verwoorden is serieuze reflectie onontbeerlijk. Serieus zeker in die zin dat hij eerlijk is. Net doen alsof, of bijvoorbeeld streven naar sociaal wenselijke reacties is dus heilloos. Dergelijk gedrag maakt het onmogelijk om vooruitgang te boeken, omdat het niet om authentieke object response, maar om schijnreacties gaat. En dat betekent weer dat het opschrijven en voor commentaar inleveren van die object response alleen mogelijk en zinvol is in een sfeer van vertrouwen. In een hiërarchische machtsverhouding is zo iets volstrekt onmogelijk. Daar levert het een schijnvertoning op.

Een derde argument (het eerste was noodzaak van reflectie en nauwkeurig formuleren (conceptualiseren), het tweede de noodzaak om de reactie communicabel te maken, een derde argument waarom die object responses opgeschreven moeten worden, is dat één van de beste manieren om het eigene, het individuele maar ook het gemeenschappelijke van diverse object responses te laten zien en ervaren is, hem te leggen naast en te vergelijken met die van anderen.

Als het presenteren van persoonlijke reacties op het gelezene van zo fundamenteel

belang is, dan is het ook niet moeilijk in te zien waarom het van eminent belang is dat de begeleidende leraar de grootste zorgvuldigheid in acht neemt bij zijn reactie daar weer op. Bovendien ligt het dan voor de hand dat er een didactiek ontwikkeld moet worden om die reacties van de leraar zo constructief mogelijk te doen zijn. Het slotdeel van dit artikel *'Didactische reacties op het leesverslag'* wil een aanzet daartoe zijn. Eerst echter concretiseer ik in de volgende paragraaf de hier gegeven gedachten tot een handleiding voor de leerling.

2. Een werkwijze; handleiding voor de leerling

2.0 Vooraf:

Een leesverslag zoals hier bedoeld is geen uittreksel. Het is niet primair voor anderen bedoeld en ook niet vooral om de feitelijke inhoud van een roman, dichtbundel of ander boek of tekst te onthouden. Het is in eerste aanleg bedoeld voor jezelf, maar omdat er commentaar op gegeven moet kunnen worden (zolang het om een onderdeel van een opleiding of cursus gaat), moet je er vanaf het begin rekening mee houden dat het anderen onder ogen komt. Dat betekent dat je communicatief moet schrijven, maar ook dat je privé-reacties waar anderen volgens jou niks mee te maken hebben, eruit moet laten. Die horen wel in een leesverslag als dat enkel en alleen voor jezelf bestemd is.

Je mag ervan uitgaan dat de lezer van je verslag de tekst kent, zodat verwijzingen naar de inhoud niet erg uitgewerkt hoeven te worden. Maar: uit ervaring weet je dat je het verloop van het verhaal e.d. nogal gemakkelijk vergeet. Daarom is het toch wel verstandig om naast het leesverslag (sommige lezers doen het er overigens liever ergens in) een zakelijke weergave te maken van de gebeurtenissen, namen van personages, plaatsen, tijdsstructuur e.d. en die samen met je verslag te bewaren. Dat geldt zeker voor teksten die je later moet gebruiken. Tijdens een studie voor bijvoorbeeld een of ander tentamen of voor je beroep.

2.1 Hoe ga je te werk?

1. Je noteert hoe je ertoe gekomen bent het boek/gedicht/verhaal, kortom de tekst, te lezen. Je schrijft bijvoorbeeld op
 - * dat je erover gelezen hebt; waar dat stond en wat je toen dacht
 - * of je erover gehoord hebt, van wie en in welk verband en waarom je toen dacht: dat moet ik eens lezen
 - * of je het verplicht moest lezen en hoe dat je houding ertegenover en je verwachtingen ervan heeft beïnvloed.

Van veel belang hierbij is dat je uit elkaar houdt wat je voordat je ging lezen wist van het boek, het onderwerp, de schrijver e.d., of gewoon cognitief dus, en wat je ervan vond, erbij voelde, hoe je ertegenover stond, emotioneel.

Dat nadenken en noteren vooraf levert op met welke verwachtingen, met welke instelling en met welke voorkennis je aan het lezen begon. Dat is van belang bij de verklaring van het ervaringsfeit dat reacties op lectuur vaak zo verschillend zijn zowel bij dezelfde persoon bij verschillende gelegenheden als bij verschillende personen onderling. Ook is dat noteren van voorkennis en verwachtingen enz. van belang om na je lectuur te kunnen vaststellen of de tekst geheel of gedeeltelijk aan je verwachtingen heeft beantwoord, of hij je iets nieuws heeft geboden en op welke punten precies.

Het is ook de beste manier om vast te stellen in welke mate de tekst zelf verantwoordelijk is voor jouw reacties, en in welke mate buitentekstuele zaken dat zijn, waar jijzelf als lezer ook bij hoort.

2. Tijdens het lezen noteer je wat je opvalt.
 - * Dat geldt voor de taalstijl: treffende formuleringen, mooie zinnen, rake typering in woorden, maar ook lintwormzinnen of clichés en bij vertalingen vondsten, of gestuntel.
 - * Dat geldt ook voor de inhoud: wat gebeurt er wat je treft? Dat kunnen vanzelfsprekend gebeurtenissen zijn, maar evenzeer daden (of juist het nalaten van daden) van personages, uitingen van de vertelinstantie, overwegingen, beschrijvingen, gedachten van personages etc.
 - * Dat geldt tot slot voor de literaire vorm: zijn er technische aspecten waar je positief of negatief op reageert, zoals tijdsprongen, perspectiefwisselingen, spanningverhogende of komische technieken etc.

Je zult merken dat de verscheidenheid van wat je hier opvalt en je ontvankelijkheid ervoor groter worden naarmate je meer belezend bent in bijvoorbeeld een genre of periode, naarmate je daar meer van weet en naarmate je meer getraind bent in analysetechnieken en in het maken van leesverslagen. Immers ook die leesverslagen dragen aanzienlijk bij aan het bewust lezen en dus aan de literaire vaardigheid van jou als lezer.

De bedoeling van dit noteren is dat je na afloop van je lectuur kunt nagaan of je indruk van het gelezene of je reactie erop te maken heeft met concrete elementen van de tekst. Een ander aspect van je reactie kan nl. zijn dat de tekst je in zijn geheel of in onderdelen of aspecten doet denken aan iets anders: een andere tekst, een film, iets van radio, krant of tv, of iets wat je zelf hebt meegemaakt of waarover je hebt gehoord en dat dan meeresoneert bij het lezen en zo je reactie mede beïnvloedt.

3. Als je het boek uit hebt, probeer je overzicht te krijgen over wat het voor je betekend heeft, wat het je gedaan heeft, of wat je eraan gehad hebt. Je kunt ook zeggen: wat je eraan gevonden hebt.

Voor dat overzicht kun je beginnen met te inventariseren wat je tijdens het lezen

aan aantekeningen gemaakt hebt, streepjes gezet etc. Ga na of daar een bepaalde lijn in zit, of daar iets opvallends bij is. Zoek daarna de passages die de meeste indruk hebben gemaakt en bepaal of je ze nodig hebt en wat je er dus mee wilt doen: kopiëren, overschrijven, samenvatten, parafaseren, karakteriseren etc. Probeer nu onder woorden te brengen wat deze passages je gedaan hebben en hoe het komt dat ze gewerkt hebben zoals ze gedaan hebben. (N.B. Hier kan dus ook iets negatiefs komen te staan. Steeds zullen passages in de tekst aanleiding zijn tot jouw reactie, ook als die reactie persoonlijk is, alles met jezelf te maken heeft. Het persoonlijke is, zoals gezegd, steeds, naast de tekst, een tweede poot van je reactie. Het verklaart veel van de verschillen in waardering en het ligt ten grondslag aan uitlatingen over smaak waar wel of niet over te twisten valt.)

4. Tot slot probeer je een stukje te schrijven waarin je alle tot nu toe genoemde elementen opneemt. Zolang je op school zit hou je er zoals gezegd rekening mee, dat dit eindproduct ook voor anderen leesbaar moet zijn en zo nodig voorwerp van bespreking kan zijn tussen je leraar en jou, in de hele klas, of in een groepje. Bewaar naast dit eindproduct alle andere kladjes en producten van de tussenfasen.

Serieuze bespreking van een leesverslag kan heel stimulerend zijn, omdat je merkt dat de confrontatie van allerlei belevingen van teksten een zeer levendige discussie oplevert.

N.B. Een met zorg gemaakt leesverslag is altijd goed. Omdat mensen zo verschillend zijn, zijn er geen twee hetzelfde, zelfs niet op grond van dezelfde tekst gemaakt. Het leesverslag van een ander kan voor jou aanleiding zijn voor een verandering, nuancering etc. van je eigen indrukken en oordelen.

5. Als je aan je tekst nog een lijstje toevoegt van punten waarover je uitleg zou willen hebben of waarover je iets meer zou willen weten, dan kun je gedeeltelijk zelf bepalen hoe je studie verder zal gaan, bijvoorbeeld doordat je merkt dat er anderen zijn die dezelfde noden of belangstelling hebben als jij en met wie je gezamenlijk met of zonder hulp van je leraar zo'n onderwerp kunt uitspitten.

Nog een opmerking tot slot. Vreemd aan de boven voorgestelde werkwijze is dat de beleving al tijdens het lezen wordt onderbroken voor reflectie. Dat is onnatuurlijk en verstoort de natuurlijke reactie. Doe je dat echter niet, dan ben je na afloop van je lectuur vaak weer veel te veel vergeten. Dat is voor een gewone lezer niet zo'n probleem, maar voor iemand op school, en ook voor een leraar die het gelezene in zijn lessen wil gebruiken, zonde van de tijd. Je moet dus kiezen, en dan is de boven beschreven werkwijze lang zo gek nog niet. Als je eenmaal van school af bent, ga je niet meer op deze manier te werk. Maar als je de hier beschreven methode een aantal keren serieus hebt toegepast, zul je merken dat je veel meer uit een tekst haalt dan daarvoor. Ook als je dan niet meer op deze manier werkt.

3. Didactische reacties op een leesverslag; een handleiding voor leraren

3.1 Inleiding

Het maken van leesverslagen is een kunst die geleerd moet worden. Daarom is het van groot belang dat de leerlingen er zo goed mogelijk bij geholpen worden. Onderwijs is immers niet alleen het geven van opdrachten – dat kun je een verstandige conciërge laten doen – het is het helpen moeilijke taken tot een goed einde te brengen, dat steeds handiger en efficiënter te doen en steeds moeilijker taken aan te kunnen.

Afgezien van de instructie vooraf, die de leerling moet leren zich een procedure eigen te maken, zal de hulp vooral bestaan uit commentaar van medeleerlingen en van de leraar op gemaakte verslagen en de opdracht iets met dit commentaar te doen. Het is dus van belang voor die commentaren dat zij aanleiding zijn tot een didactisch verantwoorde opklimming in moeilijkheidsgraad van de reactie die van de leerling gevraagd wordt. En het is van belang voor de opdracht die eraan verbonden is, dat die leidt tot een vergroot vermogen van de leerling de volgende keer een beter leesverslag te maken.

De aanwijzingen die hier volgen staan zo goed mogelijk gerangschikt in volgorde van moeilijkheidsgraad voor de schrijver en herschrijver van het verslag. Nog één opmerking vooraf. Omdat goed schrijfonderwijs een cyclisch karakter heeft, waardoor er veel herschreven en aangevuld moet worden, en omdat het maken van leesverslagen behalve literatuur- ook een onderdeel van schrijfonderwijs is, moeten de meeste verslagen worden aangevuld of moeten passages herschreven worden.

3.2 Hoe te handelen

1. Je doet er verstandig aan steeds goedkeuring te uiten. Dat lijkt flauw, maar is nodig omdat de leerling zich serieus heeft ingespannen, een prestatie geleverd heeft en daarvoor erkenning en waardering verwacht. Krijgt hij die niet, dan is de kans groot dat hij de volgende keer veel minder gemotiveerd aan zijn verslag werkt. Bij een leesverslag is die positieve feedback des te noodzakelijker, omdat het resultaat en het leerproces voor een zeer groot gedeelte afhangen van de intrinsieke gemotiveerdheid van de leerling. Hij moet het een nuttige en plezierige bezigheid vinden. Vandaar dat de enige reden waarom hij geen goedkeuring kan krijgen, is dat hij er met de pet naar heeft gegooid.

Die goedkeuring kan behalve op de kwaliteit van het verslag betrekking hebben op de omvang ervan, de verzorging, wijze van formuleren, helderheid van uitspraken, gedane moeite etc. Dus ook als het inhoudelijk (nog) niks is, is stimulans door positief in te gaan op wat wel goed is, noodzakelijk.

2. Bijval betuigen. Bijvoorbeeld met geformuleerde inhouden; zeggen dat observaties, ervaringen, opmerkingen of oordelen van de leerling gedeeld kunnen worden door de leraar of anderen (mogelijk in de klas, maar net zo goed daarbuiten). Formuleringen om dat aan te geven kunnen zijn: 'ik kan me voorstellen dat ... dat ook vinden' of 'ik vind zelf ook dat ...' of 'goed dat je ... gezien hebt/zegt' of 'het is leuk, dat je ...', 'XXX zegt dat ook.'

N.B. Ook als je daar je twijfels aan hebt, omdat je niet zo goed ziet wat je met de opmerkingen van de leerling aan moet, lijkt het mij toch verstandig om (desnoods balancerend op de rand van de oprechtheid) de leerling serieus te nemen en hem de indruk te geven dat zijn reacties niet gek zijn. Als iemand meent gewaardeerd te worden, is hij meestal bereid meer energie te investeren.

Opmerking: op deze eerste twee leraarsactiviteiten hoeft geen reactie van de leerling te volgen. Het zijn eigenlijk meer voorwaardenscheppende reacties, hoe vreemd die combinatie ook klinkt.

3. Voorbeeld(en) vragen bij bewerking.
 - a. Een voorbeeld uit de tekst. Het eenvoudigste voorbeeld daarvan is een citaat van een fragment(je) ter adstructie. Moeilijker voor de leerling is het wanneer er meer voorbeelden uit de tekst samen nodig zijn om een uitspraak van een wat algemener strekking toe te lichten. Dat zal bijvoorbeeld het geval zijn bij opmerkingen over stijl, motieven, thema of strekking van (delen van) de tekst, maar ook bij oordelen over spanning, humor e.d.
 - b. Een voorbeeld uit het leven of uit de kennis en de inzichten van de schrijver van het verslag. Dit zal natuurlijk vooral het geval zijn als er interpretaties of oordelen gegeven zijn die te maken hebben met de relatie van de tekst met de werkelijkheid.
4. Nadere uitleg, toelichting, precisering of verduidelijking vragen van een of andere uitspraak. Dat kan
 - a. via voorbeelden (zie 3), of
 - b. via toelichting, herformulering, uitbreiding etc.
 - c. via verantwoording van de bewering, 'Hoe kom je tot ...', of 'Waarom vind/schrijf je?'
5. Vragen om verband te leggen tussen het gelezene en de realiteit in het algemeen (voor zover die tot de te veronderstellen voorkennis van de leerling behoort) of met eigen realiteit of leefwereld. Je doet dat bijvoorbeeld door te vragen: 'Kun je dat vergelijken met ...?'
6. Vragen relatie te leggen met ander werk, gelezen of bekeken, met andere

fictie dus, en dan die relatie laten becommentariëren.

7. Geven van suggesties om ook andere elementen van het werk en van daarbuiten erbij te betrekken. Bijvoorbeeld 'Heb je gedacht aan ...?', of 'Kijk ook eens naar ... en schrijf op of dat je reactie verandert.'
8. Een alternatief stellen naast wat de leerling geschreven heeft en vragen om commentaar. Dus iets in de trant van: 'Zou het ook kunnen zijn dat ...?'
9. Een discussie uitlokken door zelf iets uit het verslag (een uitspraak, interpretatie of mening) te bestrijden of, wat voor de leerling wellicht gemakkelijker is, door iets te suggereren als: 'Kun je je ook voorstellen dat iemand vindt? Zo nee, waarom niet, waarom is dat niet mogelijk, en zo ja, welke argumenten zou die ander daarvoor kunnen aanvoeren?' De moeilijkste opdracht is hiervan afgeleid: 'Bestrijd de volgende van de jouwe afwijkende mening: met argumenten.'

Bij 7, 8 en 9 ligt de mogelijkheid open om de leerlingreacties te laten vergelijken met opvattingen van recensenten, handboeken e.d., medeleerlingen, of van de leraar. Hierbij ligt dan de nadruk niet op de uiteindelijke opvatting of bewering, maar op de manier van onderbouwen. Die onderbouwing en de ervaring in verschillende manieren om dat te doen, leveren tevens stof voor de ervaring waarom er over hetzelfde werk vaak zo verschillend geoordeeld wordt in de klas, maar ook in 'het echt', in de literaire kritiek bijvoorbeeld. Deze werkwijzen kunnen bij veelvuldige toepassingen leiden tot het achterhalen van de poëtische inzichten van auteurs en uitgangspunten van critici of anderen. Ze dragen bij aan het vergroten van het vermogen van de leerling tot deelname aan het literaire discours.

Het lijkt mij van groot belang dat de leraar er naar streeft niet steeds zelf diegene te zijn die aanvullingen en vragen heeft. Hij moet proberen zo veel mogelijk andere bronnen van aanvullende informatie aan te dragen. Leerlingen zijn er immers bij gebaat wanneer ze die leren gebruiken en er onafhankelijk tegenover leren staan.