

De commissie heeft het zekere voor het onzekere gekozen. Alle controversiële onderdelen zijn verdwenen of in ieder geval niet verplicht gesteld. Er verandert dus niet zo heel veel. De 'v' van vernieuwing mag wat mij betreft uit de naam van de commissie worden geschrapt. Er is wat gerommeld in de marge. Men heeft het niet aangedurfd om verregaande veranderingen voor te schrijven. Natuurlijk begrijp ik dat een eindexamenprogramma gedragen moet worden door een brede basis. Maar ik vind het opvallend dat de meerderheidsstem de ene keer gebruikt wordt om een voorstel te wippen (leesdossiers en mondelinge vaardigheden) en de ander keer niet sterk genoeg blijkt om een voorstel te kunnen voorschrijven (schrijfvaardigheid). In de definitieve voorstellen vind ik in ieder geval weinig terug van mijn ideeën en opvattingen.

Literatuur

- Geerligs, H., 'Vertegenwoordiging en inspraak' in: *Moer* 1991/1, p. 9-11.
- Gijsbers, L., 'Goedbedoeld gesleutel in de marge. Eindexamens Nederlands vwo/HAVO' in: *Onze Taal*, 1991/2-3, p. 25-27.
- Ras, W., 'Inspraakrondje Eindexamens Nederlands Zwolle, 1 december 1990' in: *Moer* 1991/2, p. 71-73.
- Twickelcollege, 'Geachte commissie...' in: *Moer* 1991/1, p. 7-8.
- VON-bestuur, 'Een reactie op het derde voortgangsverslag' in: *Moer* 1991/1, p. 3-6.

Ben van Wendel de Jooode: Strategietraining – een hulpmiddel en geen wondermiddel!

Toen de redactie van *Moer* mij vroeg mijn artikel 'Naar een strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek' (Van Wendel de Jooode 1990) zo vorm te geven dat anderen erop zouden kunnen reageren, verwachtte ik niet dat er zó veel reacties zouden komen. Immers, behalve Addie Gerritsen, Harrie Mazeland en Ludo Verhoeven, die op verzoek van de redactie nog in hetzelfde nummer mijn bijdrage van commentaar voorzagen, reageerden in *Moer* 1990/8 ook nog Remko van Loon & Mart Visser en Els Rutten. Een korte reactie op al deze bijdragen lijkt mij correct.

Addie Gerritsen vertelt in haar praktische reactie hoe zij de leerlingen door een (gerichte) schrijfopdracht bij een door de leerlingen zelf gekozen onderwerp, verschillende teksten laat lezen 'waar zij iets mee hebben'. Ook laat zij zien dat zij gebruik maakt van een handreiking in tien stappen van Koos Hennephof om de ontwikkeling van het leesproces vorm te geven. Zij eindigt met de voorzichtige constatering 'dat de resultaten over het algemeen beter zijn geworden'. Ik zou graag eens een letterlijk protocol van een paar van haar lessen lezen om te zien hoe haar lessen nu precies verlopen. Daar ging het mij namelijk om!

In zijn boeiende reactie gaat Harrie Mazeland uitvoerig in op de gespreksanalytische technieken die gebruikt kunnen en moeten worden bij het analyseren van lesprotocollen. Hij laat bij voorbeeld zien hoe noodzakelijk het is dat de relevantie van de gegeven antwoorden juist beoordeeld wordt en hoe belangrijk het is dat degene die antwoord geeft de mogelijkheid krijgt zich te oriënteren op voor de gesprekspartner

belangrijke informatie. Vanzelfsprekend ben ik dit volledig met hem eens. Tegelijkertijd demonstreert Harrie Mazeland hoe moeilijk het is tot een juiste beoordeling van de gegeven antwoorden te komen. 'Bij de derde vraag die haar (Hetty) gesteld wordt, kiest ze er dan ook voor om te zeggen dat ze geen antwoord weet. Als datgene wat ze wel weet niet goed genoeg is, dan is het inderdaad geen domme strategie om je oorspronkelijke onbevangenheid in te ruilen voor behoedzaamheid'. Ik geloof niet dat deze interpretatie van de reactie van Hetty juist is. Hetty gaf tijdens de zes lessen bepaald niet de indruk dat zij geneigd was alleen maar voorzichtig te reageren; daarvoor was zij veel te open. Hieruit blijkt eens te meer hoe moeilijk het is een (onderwijsleer)gesprek te analyseren. Mijn conclusie kan dan ook geen andere zijn dan dat lesgeven nog veel moeilijker is dan wij vaak denken. Het verschil tussen dat wat wij willen en doen en dat wat wij denken dat er gebeurt, is heel groot. In de opleidingen zullen wij nog meer aandacht moeten schenken aan gespreksanalyse. Harrie Mazeland heeft mij in ieder geval (opnieuw) op dat spoor gezet.

Ludo Verhoeven schrijft in zijn bevolgen betoog dat directe instructie in begrijpend lezen en stellen in het onderwijs in feite niet wordt gegeven. Minder dan een procent van de onderwijstijd wordt besteed aan systematisch onderwijs in lees- en schrijfvaardigheid en in lees- en schrijfstrategieën. Met nadruk wijst hij op het feit dat er in het onderwijs te weinig aandacht is voor metacognitie: de kennis van leerlingen over eigen cognitieve processen en de producten ervan. Hij geeft aan dat het daarbij gaat om zelfwaardering en zelfregulatie. 'Wat betreft zelfwaardering moet kinderen worden geleerd hun eigen leercapaciteiten goed in te schatten; wat betreft zelfregulatie is van belang dat kinderen doorkrijgen hoe ze hun leerprocessen kunnen plannen, uitvoeren en evalueren.' Met nadruk stelt Ludo Verhoeven dat het nodig is 'dat leraren hun passief-volgende houding inruilen voor een actief-uitleggende houding. De houding van de leraar zou er voortdurend op gericht moeten zijn om de sturing en verantwoordelijkheid met betrekking tot het lees- en schrijfproces geleidelijk over te dragen naar de leerling.' Ik denk dat wij, als wij dat laatste zouden doen, de functionaliteit van het lees- en

schrijfonderwijs inderdaad een belangrijke impuls zouden geven. De uitspraken van Ludo Verhoeven over de noodzakelijke geïntegreerde aanbieding van de leerstof in de basisvorming kunnen wij alleen maar ter harte nemen.

Het is jammer dat Remko van Loon & Mart Visser, mede op basis van Harrie Mazelands onjuiste interpretatie (zie boven), tot de conclusie komen dat 'de twee leerlingen wel degelijk een strategie toepassen, namelijk een overlevingsstrategie'. In het kader van mijn artikel voerde het te ver om de resultaten van mijn onderzoek ter sprake te brengen. Zo bleek Hétty na mijn 'overladen stoomcursus voor hógbegeaften' significant vooruitgegaan te zijn. Bij Doortje was dat niet het geval; overigens was daar heel duidelijk een verklaring voor te geven. Bij mijn onderzoek kon ik kiezen tussen een werkbare (onvolledige) oriëntering of een volledige (onwerkbaar) oriëntering. Ik koos voor de eerste: een volledig protocol van slechts een zestal lessen (met alle bezwaren van dien) en dan nog blijkt er heel wat gezegd te zijn als je het protocol moet uittypen!

Voor de uitvoerige beschrijving van de in Amsterdam-Noord ontwikkelde leergang *Tekst en begrip* ben ik Remko van Loon & Mart Visser dankbaar. Ik denk dat veel docenten naar *Tekst en begrip* zullen grijpen als zij zich met leesstrategieën bezig willen houden. Het probleem blijft echter of de docenten die dit materiaal gebruiken ook werkelijk doen wat zij willen doen. Daarom zou ik ook wel eens een letterlijk protocol willen zien van door Remko of Mart gegeven lessen. Er is immers vaak zo'n groot verschil tussen onze (vakdidactische) retoriek en onze lespraktijk!

Terecht merkt Els Rutten op dat juist de zwakke leerlingen gebaat zijn bij de ontwikkeling van een didactiek die deze leerlingen verschillende strategieën leert kennen en hen ook dwingt deze strategieën echt te oefenen en te beheersen.

Bovendien laat zij zien, en dat is het waardevolle van haar reactie, dat de structuur van zo'n didactiek geënt kan zijn op de leerpsychologische uitgangspunten van Gal'perin. Haar uitwerking in een concrete toepassing bevat daartoe een aantal heel duidelijke aanwijzingen!

De uitspraak van Els 'strategietraining wordt op het ogenblik te veel gezien als een soort

panacee voor alles wat maar leesprobleem kan heten' is mij uit het hart gegrepen. Evenals de opmerking dat een lezer in staat moet zijn 'bewust te kiezen welke kennis en vaardigheden hij in zal zetten bij een bepaalde (lees)taak'. Wij zijn dan eigenlijk weer terug bij de metacognitie van Ludo Verhoeven.

Ter zijde

Naar aanleiding van mijn lesprotocol schreef een collega mij dat zij de cassette recorder ook eens aan zou zetten tijdens haar lessen. Ik moet haar waarschuwen. Je gevoel van eigenwaarde wordt behoorlijk op de proef gesteld. Dit neemt niet weg dat ik het voor mijzelf heel nuttig vond en dat ik degenen die reageerden dankbaar ben dat zij die moeite genomen hebben. Heel verrassend is voor mij de constatering dat zoveel verschillende mensen reageerden: 'gewone' leraren, onderzoekers en opleiders! De aanbeveling die Remko van Loon & Mart Visser doen om docenten meer te betrekken bij de ontwikkeling van een leesstrategie-gerichte aanpak lijkt mij in dit verband volkomen correct. Daarnaast zou ik de docenten willen oproepen de uitkomsten van onderzoek meer te betrekken bij hun dagelijkse lespraktijk. Een ding staat voor mij vast: strategietraining is een goed hulpmiddel maar zeker geen wondermiddel! Het is echter bemoedigend dat zovelen daarover willen nadenken.

Literatuur

Wendel de Joode, B. van, 'Naar een strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek' in: *Moer* 1990/5, p. 173-178.

LEESVOER

Jeugdboekengids

De gids *Boek en jeugd '90-'91* bevat het gebruikelijke overzicht van 1600 kinderboeken, ieder met een korte inhoudsbeschrijving. De boeken zijn geordend naar leeftijdscategorie, genre en onderwerp. Naast de registers op naam, onderwerp en trefwoord zijn er lijsten met bekroonde boeken, boeken voor moeilijk lezenden en adressen van instellingen op het gebied van jeugdliteratuur.

Nieuw zijn de onderwijsspecials. Ze bestaan uit een korte inleiding op het thema, waarin ook lesideeën, gevolgd door een lijst bruikbare (voorlees)boeken. Voor de onderbouw van het basisonderwijs is het motto: 'Elk kind is wel eens bang'; voor de bovenbouw heet de special 'Op kamp'. De leraren onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen aan de slag met het thema 'Alles wat je altijd al wilde weten over seks'.

Boek en jeugd '90-'91. Den Haag/Amsterdam, NBLC/CPNB, 1990. Besteladres: NBLC, Postbus 93054, 2509 AB Den Haag (070: 314 15 00). 246 blz., f12,50.

Een lexicon voor literaire begrippen

De literatuurwetenschap heeft in de loop van de tijd enorm veel literaire termen ontwikkeld. Deze hebben betrekking op culturele stromingen, literaire bewegingen, ze onderscheiden genres, kunstvormen, stijlfiguren, thema's en motieven. Dit naslagwerk definieert zulke uiteenlopende literaire begrippen en is bedoeld voor het voortgezet onderwijs, de lerarenopleidingen en voor studenten in de literatuurwetenschap.

De gehanteerde indelingscriteria zijn vrij ruim. Er wordt ook aandacht besteed aan vormen van lectuur, zoals de streekroman, het misdaadverhaal en de science fiction. De voorbeelden die gebruikt zijn komen uit Europese en Amerikaanse literatuur die in Nederland verkrijgbaar is. De samenstellers hebben gepro-