

besparen. Tijdrovende bezigheden als het maken van groepen en het uitleggen van alle moeilijke woorden zullen wegvallen. De docent kan zich concentreren op het belangrijkste van zijn les: de lesstof.

Het is van belang voldoende aandacht te besteden aan de basis, door iedere docent. Ook Prior wees op het belang van gedeelde verantwoordelijkheid tussen docenten. Wanneer iemand zegt geen taaldocent te zijn dan, zo concludeerde Prior, moet hij zijn vak ook maar zonder taal onderwijzen!

Literatuur

Claase, R. e.a., *Lezen met verstand* Utrecht, Schooladvies Centrum, 1995.

Hofman, J. e.a., *Woordbreker. Strategielessen voor de woordenschat* Zutphen, Thieme, 1997.

Kemna, S. e.a., *BV Taal Methode Nederlands voor vbo/mavo* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1994 e.v.

Schoolslag, Nederlands voor de basisvorming Amsterdam, Meulenhoff Educatief, nog te verschijnen

Zebra, Basisleergang NT2 voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs, Amsterdam, Meulenhoff Educatief, nog te verschijnen.

FORUM

Hans Goosen: Een kameel van Steven *Van leesdossier naar uittrekselmap*

In december 1994 zijn door de Stuurgroep Tweede Fase VO voor alle vakken vakontwikkelgroepen aan het werk gezet om tot nieuwe examenprogramma's te komen. Steven ten Brinke was de voorzitter voor de vakontwikkelgroep Nederlands, waar ik ook deel van uit maakte. In december 1995 verscheen ons definitieve werkstuk: Advies Examenprogramma's HAVO en VWO, Nederlands.

Dat er nog het nodige met ons advies kon gebeuren, wisten we op dat moment wel: de Stuurgroep zou formeel (en mogelijk in gewijzigde vorm) de conceptexamenprogramma's vaststellen en aan de staatssecretaris van het ministerie van OC & W aanbieden; de staatssecretaris zou de programma's (mogelijk in gewijzigde vorm) aanbieden aan de Tweede Kamer, die het uiteindelijke besluit zou nemen. Dat laatste is afgelopen juni gebeurd.

Veranderingen

Als je het advies van de vakontwikkelgroep vergelijkt met de definitieve tekst van de nieuwe examenprogramma's, zie je het resultaat van al die vormen van getrapte advisering en besluitvorming. Ik geef een paar bekende voorbeelden: het domein 'kennis over taal en taalverschijnselen' is uit de programma's verdwenen; het domein 'argumenteren' zoals dat uitgewerkt was door de vakontwikkelgroep filosofie, is als extra domein aan Nederlands toegevoegd; het cijfer voor literatuur telt niet mee in het eindcijfer voor Nederlands.

Je kunt die veranderingen toejuichen of betreuren, ze zijn in ieder geval bewust aangebracht. Sommige veranderingen zijn

gemotiveerd met argumenten als samenhang met andere vakken of het probleem van een te grote studiebelasting voor de leerlingen. Het is echter kwalijker als in de tekst van de definitieve examenprogramma's formuleringen voorkomen die je alleen uit onbegrip of onzorgvuldigheid kunt verklaren.

Steven ten Brinke waarschuwde ons in de vakontwikkelgroep voor die mogelijkheid, toen we bespraken wat er buiten ons gezichtsveld nog met onze voorstellen kon gebeuren: 'Je weet toch hoe een kameel ontstaan is? Dat was oorspronkelijk een paard, maar toen een commissie de opdracht kreeg hem te gaan tekenen, kwam er uiteindelijk een kameel uit!'

Een kameel geworden

Het leesdossier dat de leerlingen moeten bijhouden voor het schoolexamen literatuur is een voorbeeld van zo'n kameel. Ook al is die nu beschreven in de examenprogramma's, ik pleit ervoor dat we het in onze lespraktijk over een paard hebben, als we een paard bedoelen.

Het invoeren van het leesdossier is op zichzelf al ingewikkeld genoeg. Wat mij steeds opgevallen is in de reacties van leraren, is dat in ieder geval niemand zit te wachten op stapels verplichte uittreksels. Daarnaast zijn er nog genoeg vragen: in welke vorm moeten de leerlingen het leesdossier bijhouden, wat moet er minimaal in, hoe betrek je het bij de beoordeling voor het examen?

Het is dan ook goed, dat de SLO een pakket over het leesdossier aan het ontwikkelen is.

Het pakket zal bestaan uit een handreiking voor leerlingen en een didactische handleiding voor docenten. In een conceptversie, die door Joop Dirksen en Dick Prak (1997) is geschreven, wordt een duidelijke introductie op het leesdossier gegeven en zijn vele praktische uitwerkingen opgenomen.

Maar tot mijn grote verbazing las ik in datzelfde concept over 'leesverslagen' die de leerlingen voor het leesdossier zouden moeten maken. De term 'leesverslag' associeer ik met 'uittreksel'; daarom vind ik de keuze van de term ongelukkig, als bedoeld wordt dat de leerling de eigen leeservaring moet beschrijven en verdiepen. Bovendien blijkt het niet

alleen om een term te gaan in het SLO-document: uit de uitwerking blijkt dat het echt de opvatting van de SLO is, dat de leerlingen bij ieder boek onder andere een samenvatting moeten maken van de inhoud. Hoe kon de SLO nu zo'n kameel van een fout maken? Ik zal proberen dat te reconstrueren.

Hoe is de kameel ontstaan

Wat was het oorspronkelijke voorstel van de vakontwikkelgroep Nederlands? Als één van de eindtermen bij het onderdeel literatuur was geformuleerd: 'De leerling kan een leesdossier samenstellen waarin hij verslag uitbrengt van gelezen teksten, uitgewerkte opdrachten en opgedane leeservaringen, als neerslag van zijn literaire ontwikkeling' (Vakontwikkelgroep 1995, p. 15). In de toelichting wordt uitgewerkt hoe de leeservaringen beschreven, verdiept en geëvalueerd kunnen worden: 'De beschrijving is in feite een eerste reactie van de leerling op het werk. In het kort motiveert de leerling de boekkeuze, beschrijft waar volgens hem het boek over gaat en geeft zijn eerste persoonlijke reactie (= leeservaring)' (Vakontwikkelgroep 1995, p. 17).

'Waar volgens hem het boek over gaat', zo vraag je naar (een voorlopige en korte formulering van) het thema van het boek.

Na de vakontwikkelgroep is de Stuurgroep Tweede Fase met de examenprogramma's aan het werk gegaan. Het was de bedoeling dat de programma's van de verschillende vakken beter op elkaar afgestemd zouden worden. Cito- en SLO-medewerkers schreven in verschillende rondes bijgestelde teksten. Uiteindelijk bracht de SLO in december 1996 de paarse voorlichtingsbrochures over de examenprogramma's naar buiten. Bij het leesdossier staat over de beschrijving van de persoonlijke leeservaring nu: 'In de beschrijving geeft de kandidaat (...) de inhoud in het kort weer' (Verbeek 1996, p. 49). Zo is de stap naar het maken van een samenvatting niet zo groot meer.

Ik kan me situaties voorstellen waarin een leerling het nuttig vindt om een samenvatting van een boek te gebruiken, of waarin een leraar bij een bepaald boek een samenvattings-

opdracht geeft. Maar dat is heel iets anders dan de verplichting voor iedere leerling in Nederland bij ieder boek voor het leesdossier een samenvatting te moeten schrijven. Het leesdossier zou, in de voorstellen van de vakontwikkelgroep, naast een tekstbestuderende benadering ook een tekstervarende benadering moeten stimuleren. Dat laatste is in de lespraktijk nog niet zo gemakkelijk vorm te geven, maar het is helemaal te betreuren als we zelf bijdragen aan ongewenste ontwikkelingen.

Zo vind ik het veelzeggend dat het literatuurmagazine *Diepzee* naast de drie reguliere nummers jaarlijks een special uitbrengt onder de titel *Diepzee leesdossier*, volgens het voorwoord 'de complete handleiding voor het maken van een leesverslag' (Van der Zwaan 1997, p. 2). De lijst van aandachtspunten voor het leesverslag luidt: primaire gegevens, titelverklaring, motto, achtergronden, samenvatting, thema, motieven, perspectief, verteller, personages, tijd, ruimte, beoordeling. Zo'n lijst van aandachtspunten is niet het eerste waaraan ik denk, als ik een uitwerking moet gaan geven aan het leesdossier.

Hoe dan wel?

Als je als leerling het vooruitzicht hebt dat je na het lezen van ieder boek zo'n lijst moet afwerken, word je niet gestimuleerd om op de eerste plaats aandacht te schenken aan je eigen ervaringen en vragen; dat zal eerder gestimuleerd worden door vragen als: 'Wat vond ik van het gedrag van de hoofdpersoon?', 'Welke gevoelens roept het verhaal bij me op?', 'Wat vind ik een bijzondere passage in het boek?', 'Had ik deze afloop verwacht?', 'In hoeverre kan ik me de beschreven gebeurtenissen goed voorstellen?', 'Wat begrijp ik niet?', 'Welke vragen roept het verhaal bij me op?'. De uitwerking en de bespreking van dergelijke vragen passen mijns inziens bij de tekstervarende benadering die in de examenprogramma's is beoogd.

Naast (en in aansluiting op) die tekstervarende benadering horen natuurlijk ook tekstbestuderende opdrachten, maar ook daarvoor is het stelselmatig en verplicht maken van een samenvatting van een boek geen zinvolle aanpak.

Leraren Nederlands staan bekend als eigenzinnig, eigenwijs. In een tijd dat we van onze leerlingen zelfverantwoordelijk gedrag verwachten, moeten we ons niet storen aan een verschrijving van een anonieme bureau-redacteur. Hier moeten we maar even naar de geest van wet leven.

Ik hoop dat in de definitieve versie van de SLO-handleiding voor het leesdossier leraren niet op het verkeerde been gezet worden: leeservaringen beschrijven is niet hetzelfde als een uittreksel maken.

Literatuur

- Dirksen, J. & D. Prak, *Vademecum Leesdossier* (versie 0.5). Enschede, SLO, 1997.
- Vakontwikkelgroep Nederlands, *Advies Examenprogramma's havo/vwo Nederlands* Den Haag, Stuurgroep Profiel Tweede Fase, 1995.
- Verbeek, J., *Nederlands, voorlichtingsbrochure havo/vwo* Enschede, SLO, 1996.
- Zwaan, C. van der, *Diepzee Leesdossier* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1997.