

Wam de Moor, Anja Bijlsma-Lindaart, Ank Hendricks,
Tracy van Poppel

Over het leesdossier en de procedures

Reacties van docenten op de wijzigingen in het literatuuronderwijs Nederlands (2)

Wat betekenen de voorstellen van de CVEN voor een ander eindexamen Nederlands-zie nummer 2/1- voor de leraar in het veld als het gaat om het literatuuronderwijs? Wij vroegen het een achttal van hen en gaven in Tsjip 2/1 hun reacties op de regels aangaande de boeken voor de Lijst: hoe zij denken over het vaststellen van aantallen (positief), over het representatief karakter ervan (verdeeld) en over het lezen van fictie in vertaling (positief wie er ervaring mee hadden, negatief degenen die nooit boeken in vertaling laten lezen). In deze tweede bijdrage komen de andere wijzigingen aan bod: het schoolonderzoek annex leesdossier, de leesautobiografie, de persoonlijke respons, de vereiste kennis, en de werkwijzen. Ook spreken de docenten zich uit over het wegvallen van voorlezen en opstel en over de afwezigheid van integratie binnen het vak.

Nog eens de deelnemers: Riet Ross, verbonden aan het Christelijk Streeklyceum te Ede, 57 jaar, meer dan 15 jaar ervaring in havo/vwo; Rob Weenink, 49 jaar, van het Katholiek Gelders Lyceum te Arnhem, 22 jaar ervaring; Piet van Winkelhof (40) en Henk Schreuders (38) van de Christelijke Scholengemeenschap Jacob van Liesveldt in Hellevoetsluis, allebei hoofdzakelijk werkzaam in de bovenbouw van havo/vwo (binnen deze sectie wordt al veel volgens de nieuwe richtlijnen gewerkt); Aad van Ouwerkerk, 41 jaar, 19 jaar leservaring, en Tanja Vroege, 27 jaar, 3 jaar leservaring, beiden werkzaam op het Wagenings Lyceum (havo en vwo); en Gerard Busch, 49 jaar, 23 jaar leservaring; en Corrie Even-Booy, 47 jaar, 20 jaar leservaring, beiden van het Thomas à Kempiscollege te Zwolle (mavo, havo en vwo).

4. Het gebruik van een leesdossier

De aanbeveling van de CVEN om met een leesdossier te werken wordt feitelijk door niemand onzinnig gevonden, integendeel: degenen die er al gebruik van maken juichen verdere bekendheid van dit onderwijsinstrument toe, terwijl de enkelen voor wie het leesdossier een onbekend begrip is, hier bijgeschoold zouden willen worden.

De docente van het Streeklyceum geeft het volgende inzicht in de praktijk van het leesdossier tijdens de lessen. 'Ik ben er heel enthousiast over. Als ik in 4 havo met een leesdossier begin, vraag ik ze een map te nemen waarin verschillende maten papier kunnen, ik maak een indeling, bijvoorbeeld de afdeling gedichten of de afdeling verwerking van gelezen boeken, recensies, lijstjes van boeken die je zou kunnen gaan lezen, boekbesprekingen die medeleerlingen in de klas gehouden hebben, opstelletjes van jezelf waardoor je zelf hebt ervaren wat het is om met literatuur bezig te zijn, zo krijg je

een beeld wat je allemaal bent tegengekomen. De ordening daarvan wordt door een aantal kinderen al op zichzelf interessant gevonden. Gaat daar ook iets moois van maken: indeling, assortiment, kaft, en is dan bezig met literatuur op een manier die weliswaar nog alleen de buitenkant betreft, maar hen toch vertrouwd maakt met de wereld van de literatuur. Er zijn leerlingen die misschien niet eens erg veel verder komen, ze lezen boeken die ze nog niet op hun waarde kunnen schatten, maar ze zijn toch bezig met de verzameling. Ik verplicht ze ook om tweemaal per jaar dat leesdossier in te leveren, ik kijk wat er gedaan is, en wanneer nu de ene leerling over wel twintig gedichten iets zinnigs heeft op te merken en de andere over twee nagenoeg niets, dan waardeer ik dat duidelijk verschillend. Ik zou wel liever geen cijfer geven, maar zij willen een cijfer, zeker degenen die er hard voor gewerkt hebben, en ze krijgen het. De eerste keer hebben ze vijf boeken gelezen. Die zijn niet allemaal expliciet besproken. Het kan ook zijn dat ze er een recensie van opnemen. Het gaat om aantoonbare bewerking en belangstelling. Later gebeurt het nog eens. Als ze naar de schoolonderzoeken gaan in klas 5 hebben ze bij mij niet de verplichting om dat leesdossier mee te nemen, maar ze mogen het wel. Als ze denken dat het hun mogelijkheden om een goed cijfer te halen vergroot, ben ik er mee akkoord. Ik zeg altijd: dat is je eigen vrije wil en géén verplichting, omdat ik niet wil dat er ontzettend veel tijd gaat zitten in het optuigen van het dossier bij leerlingen die veel liever lezen dan dat ze zoiets maken.

Ik vind het dus vooral een zinvolle verplichting in de pre-examenklas, en dan gaan de gemotiveerden toch wel door.

Nascholing is bitter noodzakelijk. Zolang het vrijblijvend is werkt het niet. Dat zie ik bij mijn collegae, die proberen het, soms, één keer, God ja, leuk idee, maar dat wordt dan zo bijkomstig uitgewerkt, dat het eenvoudig niet tot ontwikkeling komt. Ze zijn ook bang voor de correctie. Als ik er zelf te veel tegelijk inneem, krijg ik een stapel multomappen en ordners die ik eenvoudig niet mee naar huis kan nemen, dus ik moet daarvoor op school blijven. Ik heb voor de correctie een indeling, ik heb allerlei rubrieken die ik daarbij hanteer met plusjes en minnetjes voor allerlei onderdelen en dan gaat het toch wel heel snel hoor. Ik ga heus niet alles wat ze hebben opgeschreven na zitten lezen, dat is de bedoeling niet.'

Op het KGL werkt men met een dossier onder de benaming 'boekbesprekingsschrift': 'In de brugklas wordt daarin bij het onderdeel poëzie en strips eigen werk van de leerlingen opgenomen. In de bovenbouw komen de opdrachten uit het literatuurboek, de aantekeningen, de waaier-schema's en andere opdrachten met betrekking tot het lezen in het "literatuurschrift". Dit gebruiken ze dus naast het "boekbesprekingsschrift". Ga je er echt een leesdossier van maken, met ook creatieve opdrachten, dan ontstaat er wel een praktisch probleem: het dossier wordt te groot om mee te nemen.'

Voor de docenten van het Van Liesveldt is het begrip onbekend -ofschoon de vakgroep Engels van dezelfde school sinds kort wél met een leesdossier werkt, zie de bijdrage van Anja Bijlsma-Lindaart in dit nummer-. Zij voelen voor bij- of nascholing op dit punt.

Op het Wagenings Lyceum heeft men er wel ervaring mee, maar blijkens de antwoorden ligt bij de ene docent het accent van de verzameling in het leesdossier op boekbesprekingen en secundaire literatuur, bijvoorbeeld in de vorm van kranteknipsels, terwijl de andere docent de eigen verwerking wezenlijk vindt voor het karakter van een leesdossier.

Het Thomas à Kempis ziet het leesdossier als een verzameling van allerlei stukjes over boeken: uittreksels en commentaren. Leerlingen hebben een analyse-schema dat ze daarbij gebruiken. Zo slaan de leerlingen kennis op over de boeken die ze voor de lijst lezen. 'Wij zien die leesdossiers eigenlijk niet. Ze zijn verschillend voor de havo en het vwo. Vwo-leerlingen werken meer met recensies. Havo-leerlingen hebben een andere belangstelling, dus die stel je andere vragen'. Welke dat zijn -en die vraag is natuurlijk belangrijk- is niet duidelijk. Het leesdossier is hier duidelijk geen instrument om de leerlingen te laten reflecteren op hun eigen verhouding tot de literatuur of om als docent de leesontwikkeling van de leerling aan af te lezen.

Wij vroegen ook vakdidacticus Piet-Hein van de Ven (K.U. Nijmegen) naar zijn opvatting over dit voorstel van de CVEN. Hij beschouwt het leesdossier 'in principe als een ontzettend goed instrument, waarmee leerlingen inderdaad de kans hebben met hun eigen ervaringen met boeken bezig te zijn. De docent moet dan ook kijken of de leerling groeit in zijn literair repertoire en zijn algemeen repertoire (zie voor deze begrippen het interview met Van de Ven in Tsijp 2/1, red.). Daarvoor geeft het dossier aanleiding'. Maar Van de Ven heeft wel een paar praktische bezwaren: 'Praktisch is het om twee redenen een link instrument. Ten eerste waar halen leraren de know-how vandaan om leerlingen hierin te begeleiden? Dat is als innovatiegegeven gevaarlijk en ik vrees dat het in de praktijk niet veel meer zal worden dan een verzameling uittreksels. Een leesautobiografie, een balansverslag, ja die kant zou het dan uit moeten. Mijn tweede probleem is dat je als je de reflectiviteit van de leerling wil bevorderen, je je niet zou moeten beperken tot de literatuur, maar het geheel zou moeten uitstrekken tot het schrijven. Dan integreer je ook onderdelen van het vak. Met de geïntegreerde visie op het vak die de subcommissie Literatuurdidactiek liet zien, ben ik het dan ook van harte eens. Laat het dus maar een lees/schrijfdossier worden waarin de leerling verantwoordt hoe hij met opmerkingen over zijn schrijven én zijn lezen omgaat'.

5. Het geven van een waardeoordeel

De docenten zijn tamelijk eensgezind over de juistheid van deze eis. Op alle scholen wordt ze al min of meer gesteld, tijdens het mondeling schoolonderzoek, maar er zijn wel verschillen aangaande het persoonlijk karakter van dat waardeoordeel. Het Wagenings Lyceum legt een sterk accent op de leerlinggerichte benadering: 'Ik vind het met name belangrijk dat leerlingen hun esthetisch oordeel kunnen scheiden van een kwaliteitsoordeel. Een persoonlijke respons maakt deel uit van ons analysemodel. Uitstekend, gevoelens onder woorden leren brengen; is bovendien goed voor je taalvaardigheid; prima dat dat eraan toegevoegd wordt, zeer belangrijk'.

De tegenpool is hier weer Thomas à Kempis: 'Leerlingen vinden dat heel moeilijk en het gaat dan ook heel oppervlakkig. Persoonlijke ervaring op

zich is interessant, maar ze komt niet ter sprake in het SO, want ik kan die niet beoordelen. Leerlingen zijn nog maar jong. Boeken worden vaak te vroeg gelezen, aan een echt persoonlijk oordeel zijn ze nog niet aan toe'. Van Liesveldt, Streeklyceum en KGL zijn vertrouwd met deze opgave en staan er positief tot zeer positief tegenover. Maar zowel Streeklyceum als KGL wijzen op complicerende factoren. Het KGL valt in feit Thomas à Kempis bij inzake het vragen naar de persoonlijke ervaring tijdens het schoolonderzoek: 'De eigen ervaring van de leerling moet je niet in een beoordelingssituatie brengen. We deden dat vroeger, maar zijn er zelf vanaf gestapt. Welk waardeoordeel de leerlingen hebben komt tijdens het SO wel aan de orde, maar niet zozeer hun persoonlijke ervaring, dat wat ze er zelf aan beleefd hebben. De leerlingen maken er namelijk misbruik van. Ze bereiden een emotioneel verhaal voor en wat moet je als docent daarmee? Ik heb het meegemaakt dat een leerling tijdens het mondeling op de havo met hetzelfde verhaal kwam als eerder tijdens het mondeling op de mavo'. Het Streeklyceum put uit een andere ervaring: 'Het voorstel is geen breuk met mijn huidige situatie. Maar leerlingen brengen tot het geven van waardeoordelen eist veel voorbereiding. Er zijn leerlingen die vinden dat je een beoordeling nooit fout mag rekenen. Want "ons oordeel is ons oordeel". En daar zijn ze dan hardnekkig van overtuigd en niet vanaf te brengen. Dat kan niet de bedoeling zijn van deze eis in het schoolonderzoek. Een visie op een werk is pas waardevol, vind ik, als een leerling het boek goed gelezen heeft, daar de achtergrondinformatie bij bestudeerd heeft, en dan tot een oordeel komt. Zodat hij via de raadpleging van deskundigen komt tot een oordeel en dan wel een persoonlijk oordeel. Het komt vaak voor dat havo-leerlingen, alle secundaire informatie ten spijt, niet snappen waar het over gaat. Dat kan ik niet hoog honoreren. En juist zo'n beoordeling zegt veel over de kwaliteit van het lezen. Een oordeel is niet altijd goed.'

6. Verslag van persoonlijke respons

In het CVEN-rapport worden aanbevelingen gedaan omtrent het formuleren van een verslag van persoonlijke respons. Expliciet wordt genoemde de leesautobiografie. In het algemeen zijn de respondenten hierover aarzelend en hun aarzeling betreft vooral de indruk dat zo'n verslag wel eens gebruikt zou kunnen worden tijdens het schoolonderzoek. Daar voelt men toch weinig voor. Het Streeklyceum heeft zeer veel ervaring met de leesautobiografie maar merkt toch op: 'Ik vind het wel belangrijk dat leerlingen in staat zijn tot het maken van een verslag van hun persoonlijke ervaringen met literatuur. De leesautobiografie gaat maar ten dele over de literaire werken. Je moet haar maar één keer in de schoolcarrière afnemen. Maar ze hoort niet in de eindtermen thuis. Nascholing, gebaseerd op studie van het probleem, lijkt me heel zinvol en zelfs noodzakelijk. Zelf heb ik die reeds gehad'. Het KGL denkt er precies zo over: 'Positief gedurende het leerproces, maar dus niet op het mondeling. De leesautobiografie zie ik als een beschrijving van wat en hoe ze vroeger lasen en hoe zich dat ontwikkeld heeft. Ik wil wel werken met elementen eruit, niet als een op zichzelf staand gegeven. Ik wil bijvoorbeeld aan het einde van 3 havo de leerlingen een nabeschouwing la-

ten schrijven aan de hand van aandachtspunten over hun eerste boek voor de lijst.'

De overige docenten zijn niet vertrouwd met het begrip 'leesautobiografie'.

7. Tentamen aan de hand van het leesdossier in plaats van de literatuurlijst?

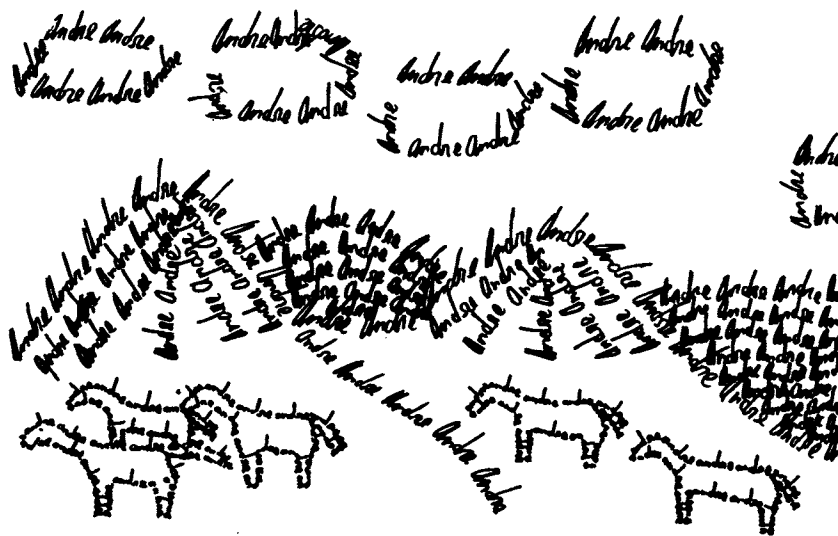
De suggestie het schoolonderzoek af te nemen aan de hand van een leesdossier als mogelijk alternatief voor de Lijst vind men over het algemeen zinvol, aangezien het de neerslag geeft van de leesontwikkeling (Van Liesveldt). Het KGL wijst op het probleem van de tentamenspanning waarin leerlingen verkeren, zelfs wanneer het jouw bedoeling is met hen een gewoon gesprek te voeren over hun leesontwikkeling. 'Zij hebben toch steeds het gevoel dat ze beoordeeld worden. En dat is uiteindelijk ook zo. Op dit moment streven we op het mondeling naar een gesprek. De leerlingen houden in het begin een monoloog van ongeveer 10 minuten over een eigen onderwerp. Ze leggen uit waarom ze dat onderwerp gekozen hebben, wat de opzet van hun verhaal is en ze lichten hun (probleem)stelling toe. Als docent reageer je wanneer dingen niet duidelijk zijn of als je wilt weten waarom de leerling iets zus of zo vindt.'

Het Streeklyceum wijst op een ander probleem, namelijk dat de leerlingen elkaar het materiaal aanreiken. 'Ik vind dat geen bezwaar wanneer ze er zelf wat mee doen, maar hoe kun je dat controleren? Je kunt er niet onderuit dat er parate kennis moet zijn. Dat kan ook aan de hand van een leesdossier natuurlijk. Als de voorbereiding op het tentamen bestaat uit het zorgvuldig reflecteren op de inhoud van het leesdossier, inclusief de boekbesprekingen en de boeken die daarbij horen, kan het natuurlijk uitstekend. Dat zal de leerlingen een steun geven.'

8. De tekst met vragen is weer terug

Over de terugkeer -uit het vóór-Mammoet-tijdperk- van het gedicht of verhaal met vragen denkt alleen het Van Liesveldt positief. Men werkt daar al in het schoolonderzoek met een dergelijke test voor poëzie. De overigen zijn er om verschillende redenen gematigd tegen. Zo vreest het Streeklyceum dat het in de plaats zou komen van het tentamen voor de Lijst. 'Ik vind het eigenlijk fijner om met een leerling te praten over zijn literatuurkeuze dan dat ik een schriftelijk afneem. Het wordt dan zo gauw een toetsen van weetjes.' Hetzelfde vindt een der docenten van het Wageningen Lyceum. 'Schriftelijk is te veel eenrichtingsverkeer'. En ook Thomas à Kempis bepleit een mondelinge test, want 'nu kun je nog eens licht corrigerend optreden, dat kan dan absoluut niet meer'.

Het KGL voorziet een ander probleem, namelijk lastenverzwaring: 'Het brengt meer werk met zich mee en er is, naast een scriptie, al zoveel schriftelijk correctiewerk. Op dit moment wordt de literatuurgeschiedenis schriftelijk getoetst, maar dat heeft geen direct verband met de lijst. Ook krijgen de leerlingen bij een schriftelijk schoolonderzoek aparte vragen over een klassikaal gelezen en behandeld werk. De vragen worden per leerling geformuleerd naar aanleiding van een achttal door de leerling zelf gemaakte vragen en opmerkingen na het lezen en voor het bespreken van het werk.'



Die lastenverzwaring ziet een der docenten van het Thomas à Kempis in verband met het laten maken van een werkstuk, dat hij met name voor het vwo heel zinvol acht.

9. Toetsing van literair-historische kennis en het kunnen toepassen van tekstbestuderings- én tekstervaringsmethoden

In het algemeen zijn de docenten het ermee eens dat in de voorstellen expliciet aandacht wordt geschonken aan de verschillende procedures om literatuur te lezen. Van Liesveldt waardeert in het bijzonder de nadere detaillering in de formulering van vaardigheden en kennis. 'Dat geeft grote uniformiteit. Ze komen overeen met ons programma.'

Dat de leraar naast tekstbestuderingsmethoden tekstervaringsmethoden dient te hanteren, vinden de meesten juist, al beschouwt een der docenten van het Wagenings Lyceum deze eis als 'een zwaktebod van de CVEN', want: 'Je bent een stomme leraar wanneer je dat al niet doet'. Hij en zijn collega's werken al lang zo: 'De dames en heren van de CVEN zijn behoorlijk arrogant als ze denken dat wij het niet doen'.

Het Streeklyceum meent dat de tegenstelling tussen beide methoden onjuist is geformuleerd, omdat ze in elkaar grijpen: 'Ik wil door een goede tekstbestudering naar een persoonlijke tekstervaring. Je leest met wat je zelf in huis hebt en die manier van lezen moet ergens tot uitdrukking komen.' Maar ze schrijft ook: 'Ik werk nu zo'n jaar of tien bewust met tekstervaringsmethoden en vind het een verrijking.' Ook het Wagenings Lyceum en het KGL werkten al zo.

De docent van het KGL erkent dat bij hem totnutoe de stilistische kennis er bekaaid afkomt vergeleken met de literatuurgeschiedenis -wordt getoetst in het SO van de eindexamenklassen- en de literaire theorie -aan bod in de vooreindexamenklas en terug op het mondeling van de eindexamenklas-. Hij is tegen het zomaar oplepelen van literair-theoretische begrippen: 'Ze moeten niet de woorden en begrippen van anderen overnemen maar verwerken en op hun eigen niveau over boeken kunnen praten. Het apparaat moet een middel blijven en mag door deze eis geen doel worden.'

Dat de CVEN een lijst van termen voorschrijft die gekend moeten worden stuit op weinig weerstand, al vindt een der docenten van het Wagenings Lyceum het een vorm van betutteling: 'het zit al in ons analyse-model'. De overigen menen dat het de uniformiteit ten goede komt, men hanteert ze al ('het is ten slotte een vak', Streeklyceum), het geeft houvast (KGL). 'Een beschrijving van wat iedereen moet kunnen vind ik positief. Zelf geef ik de laatste jaren bij proefwerken de leerlingen ook duidelijk aan hoe zij het aan moeten pakken, zodat ze zichzelf bijvoorbeeld leer- en inzichtvragen kunnen stellen.' Aldus het KGL.

10. Scheiding taalvaardigheid en literatuur

In tegenspraak tot tendenzen die de laatste twintig jaar in het moedertaalonderwijs aanwezig waren om tot een sterkere integratie van de verschillende vakonderdelen te komen -we verwijzen bijvoorbeeld naar de handboeken van Ten Brinke, Griffioen en de Leidse Werkgroep Moedertaalonderwijs uit

respectievelijk 1976, 1978 en 1980- worden in de voorstellen van de CVEN het literatuuronderwijs en het schrijfonderwijs gescheiden gehouden.

In het algemeen preferen de door ons bevraagde docenten een zekere integratie. Het Van Liesveldt stelt bepaalde schrijfprodukten in dienst van het literatuuronderwijs en omgekeerd. Ook het KGL vindt integratie van vaardigheden vanzelfsprekend. 'Ze beïnvloeden elkaar op een gunstige manier'. Zowel het Wagenings Lyceum als het Thomas à Kempis College bepleiten een dergelijke relatie: 'Je kunt in literatuuronderwijs niet zonder mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid'; 'koppeling is leuker dan strikte scheiding'.

Het Streeklyceum waardeert toch de duidelijkheid -'ik zie literatuuronderwijs in de eerste plaats als kunstonderwijs'-, maar 'in de praktijk sla je aan het integreren, je moet wel omwille van de tijd. Een opstel schrijven (taalvaardigheid) en een verhaal lezen (literatuur), daar zit samenhang in. Hetzelfde zie ik bij het laten schrijven of laten lezen van een gedicht.'

11. Voorlezen en verhalend opstel vervallen

Ten slotte heeft de CVEN aan twee zeer oude gewoonten een einde gemaakt. Het meest opzienbarende daarvan is natuurlijk het schrappen van het verhalende opstel. Juist vanuit de literaire wereld is het verhalende opstel nogal eens verdedigd, bijvoorbeeld door K.L. Poll. Het voorlezen is in het algemeen een factor die bij de tentamens nauwelijks of niet meetelde in de beoordeling.

Sommige docenten betreuren het schrappen van het voorlezen, maar voor de meesten is het een juiste beslissing. De voorstanders van voorlezen wijzen op 'de verantwoording door de leerlingen van hun tekstkeuze' (Van Liesveldt), 'het heeft een zekere esthetische waarde, het is goed dat te kunnen' (ene docent Wagenings Lyceum). De overigen geloven het wel: 'Deed ik al lang niet meer. Heel soms liet ik een gedicht voorlezen.' (andere docent Wagenings Lyceum). Ook op het Thomas à Kempis werd al lang niet meer voorgelezen ('zullen we dus ook niet van wakker liggen'). Het KGL en het Streeklyceum vinden de beslissing juist. Streeklyceum: 'Jammer, maar ik denk dat het realistisch is, want er wordt in het algemeen niet veel aan gedaan. Zelf oefen ik met de leerlingen in het voorlezen, maar het gaat niet best. Vandaag heb ik mijn leerlingen een zogenaamd miniatuurtje laten schrijven, een kleine tekst of een beperkt onderwerp, en vervolgens gevraagd om dit staande zo goed mogelijk voor te lezen. Als ik een tentamen begin met de bespreking van een gedicht laat ik het ze voorlezen.' Het KGL meent: 'Voorlezen moet altijd functioneel zijn, bijvoorbeeld het mooiste fragment laten voorlezen. Ik vind het niet nodig dit te overhoren. Dat roept altijd extra spanningen op.'

Meer verzet is er tegen het laten vervallen van de mogelijkheid om een opstel verhalend in te vullen. Zes van de acht docenten zijn er niet gelukkig mee. Van Liesveldt zou er meer voor voelen wanneer het gedocumenteerde opstel (gericht schrijven) uit het programma zou verdwijnen. Het Wagenings Lyceum noemt het 'belachelijk; ik geef toe dat het heel moeilijk is om er cijfers voor te geven, maar het blijft zonde'; Thomas à Kempis acht

het 'een verarming; het kunnen schrijven van een betoog is natuurlijk belangrijker, maar het is zonde voor die enkele leerlingen met echt talent'. Het KGL vindt de beslissing 'niet zo gek' en stelt ertegenover dat een dergelijk opstel niet mag verdwijnen, maar bijvoorbeeld vanaf de brugklas tot in het vooreindexamenjaar geschreven kan worden. Ook het Streeklyceum kan zich vinden in de beslissing: "t Is vanuit maatschappelijk oogpunt belangrijk dat ze een zakelijk betoog kunnen houden."

12. Eindoordeel positief

Ofschoon uit het voorafgaande de nodige weerstand tegen de voorstellen van de CVEN aan de staatssecretaris valt te registreren luidt het eindoordeel van de acht docenten toch unaniem positief. De docenten van het Van Liesveldt vinden dat literatuuronderwijs zich dient te ontwikkelen; ze voelen zich in hun eigen werken bevestigd door de voorstellen en zijn stellig van plan met het leesdossier te gaan werken. De docenten van het Wagenings Lyceum vinden de voorstellen 'prima; de oude eisen zijn achterhaald, nu ligt er tenminste iets waar je iets meer mee kunt', en ook de mensen van het Thomas à Kempis denken positief: 'Er ontstaat meer eenheid, maar je houdt toch voldoende vrijheid en dat is erg belangrijk voor je zelf om enthousiast te kunnen blijven. Goed dat er géén verplichte titels komen.'

Voor de docente van het Streeklyceum liggen de problemen die het CVEN-rapport voor haar oproept meer in de sector taalvaardigheid. Ze is benieuwd of de docenten in staat zijn de regeltjes effectief en creatief in te vullen. Ook het KGL benadrukt dat alles afhangt van de wijze waarop de docenten deze op zich goede voorstellen oppakken: 'Voor mijzelf betekent het doorgaan zoals ik nu bezig ben en mijn voordeel doen met de adviezen. Bovendien is het duidelijk dat er te weinig lessen zijn om alles te realiseren, dus zul je toch moeten schrappen'.

