

Josje Hamel
Theo Witte

Eén gezamenlijk leesdossier

De hoeksteen van het literatuuronderwijs

De belangrijkste vernieuwing in het literatuuronderwijs is dat de leeslijst wordt vervangen door het leesdossier, en dat het examen niet één jaar duurt (het huidige schoolonderzoek) maar twee (havo) of drie jaar (vwo). In de ogen van leerlingen zal het literatuurprogramma bij alle talen niet meer gedomineerd worden door het schoolboek, de leeslijst of zelfs de docent, maar door het leesdossier. Wanneer de talensecties hebben besloten om op het gebied van het literatuuronderwijs te gaan samenwerken, dan zal het leesdossier dus hoog op hun agenda moeten staan: in het studiehuis is het leesdossier de hoeksteen van het literatuuronderwijs.

Wam de Moor introduceerde in het begin van de jaren tachtig het leesdossier als een alternatief voor traditioneel, op cultuuroverdracht en structuuranalyse gericht literatuuronderwijs. Sindsdien is er veel over geschreven en gesproken. Hoewel het geen vaste definitie meekreeg, keren in de omschrijvingen steeds dezelfde elementen terug, zoals:

- meer aandacht voor de persoonlijke leeservaringen van de leerling;
- mogelijkheden voor korte termijntoetsing (leerlingen hoeven al hun leeservaringen niet tot het examen te bewaren, maar doen er direct iets mee);
- uitgangspunt voor het mondeling examen;
- tamelijk open (divergente) opdrachten.

Deze elementen zijn in de nieuwe examenprogramma's voor literatuur opgenomen, maar er zijn nog erg veel mogelijkheden om er een eigen invulling aan te geven. Het belangrijkste voorschrift is dat de talen (en de individuele docenten) de leesdossiers goed op elkaar af moeten stemmen. In de praktijk zullen de talensecties op hoofdpunten dus duidelijke afspraken met elkaar moeten maken. Over deze hoofdpunten handelt dit artikel.

Problemen met het leesdossier

Hoewel het leesdossier al bijna twintig jaar geleden is geïntroduceerd, is het tot nu toe niet erg populair geworden. Joop Dirksen (1996) meldt dat in 1992 ongeveer 15% van de docenten Nederlands in de bovenbouw ervaring heeft opgedaan met het leesdossier. Veel docenten zijn er ook weer mee opgehouden, omdat het moeilijk was om de sectie mee te krijgen

of omdat men tegen te grote problemen aanliep. Josje Hamel (1997) heeft onlangs deze problemen onderzocht. Een belangrijke conclusie van haar onderzoek is, dat docenten die het accent leggen op tekstbestudering en formele analyse, veel problemen hebben met het leesdossier. En zij niet alleen, ook hun leerlingen blijken niet erg gemotiveerd te zijn om steeds maar weer van elk boek een analyse te moeten maken. Ook blijken de grote hoeveelheid (meer dan 10 verslagen per jaar) en het gebrek aan keuzevrijheid en variatie demotiverend te werken. Het bekende gevolg hiervan is dat leerlingen, met alle ICT-middelen die tegenwoordig tot hun beschikking staan, gaan frauderen. Veel docenten zijn dan ook bang voor de fraudegevoeligheid van het leesdossier. Deze angst berust echter op een misverstand. Fraude wordt gestimuleerd door leerlingen *boekverslagen* (uittreksels) te laten schrijven in de traditionele zin. Leerlingen weten al gauw dat de 'creatieve bewerking' van een goed uittreksel meer punten oplevert dan een eigen analyse en interpretatie. Bovendien worden ze door deze traditionele benadering aangemoedigd om uittreksels te lezen in plaats van boeken. Veel leerlingen weten zeker dat ze op het mondeling examen een hoger cijfer zullen krijgen wanneer ze de uittreksels bestuderen, dan wanneer ze het boek lezen. Als leerlingen in plaats van *boekverslagen* leesverslagen moeten schrijven, wordt fraude een stuk moeilijker: een leesverslag is namelijk veel authentiekter dan een boekverslag en vereist ook dat de leerling het boek gelezen heeft. Uit het onderzoek van Hamel komt naar voren dat naarmate leerlingen meer ruimte krijgen voor hun eigen leeservaringen en de opdrachten gevarieerd zijn, de problemen afnemen en leerlingen en docenten er meer lol in krijgen (zie ook Dirksen, 1997, 1998). Tegen de achtergrond van Hamels onderzoek en de ervaringen die binnen het Netwerk GLO zijn opgedaan, worden in dit artikel oplossingen aangedragen voor enkele problemen en suggesties gegeven voor de ontwikkeling van een gezamenlijk leesdossier. Dat kan binnen het kader van een artikel nooit een volledige handleiding zijn. Zie hiervoor de 'oerbronnen' van Wam de Moor c.s. en recente publicaties als *Handleiding leesdossier* van Joop Dirksen en Dick Prak (1998) en het zogenaamde 'bronnenboek' *Literatuur in het studiehuis* van Jan Mulder (1997). N.B.: sinds het verschijnen van het bronnenboek zijn er nieuwe plannen ontwikkeld, waardoor sommige als feiten gepresenteerde gegevens alweer zijn achterhaald.

Waarom afstemming?

In de examenprogramma's van de talen en CKV-1 staat het volgende voorschrift:

Zowel ten aanzien van het leesdossier als de inrichting van het examen vindt afstemming plaats tussen de vakken Nederlandse taal en letterkunde, de taal en letterkunde van de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming 1.

De vraag 'waarom afstemming?' kan dus simpel worden afgedaan met het antwoord: 'omdat het moet', maar dat is geen inhoudelijke grondslag om de afstemming tot stand te brengen. Er zijn enkele goede redenen om de leesdossiers van Nederlands, Engels, Frans en Duits (en in voorkomende gevallen ook: Italiaans, Russisch, Spaans, Turks, Arabisch en Fries) op elkaar af te stemmen of – nog een stap verder – de dossiers samen te voegen tot één leesdossier. (Aangezien CKV-1 buiten de integratieopdracht van het Netwerk GLO viel en nog een vak in ontwikkeling is, beperken we ons hier tot de afstemming binnen de talen).

Een eerste goede reden om de leesdossiers samen te voegen is dat de eindtermen van het domein 'literaire ontwikkeling' in principe gebonden zijn aan de lezer, dat wil zeggen de leerling, en niet aan een taal of docent. Een leerling die bij de reflectie op zijn literaire ontwikkeling een scheiding tussen twee, drie of vier taalgebieden moet aanbrengen, verliest zichzelf uit het oog.

De tweede reden is gebaseerd op de ervaring dat het leesdossier een goede regie nodig heeft. Wanneer docenten en secties hun eigen gang gaan of met zeer globale afspraken werken, dan creëert men niet alleen de onvermijdelijke dubblures in opdrachten en activiteiten, maar ook en vooral veel ongerijmdheden. Iedereen kan zich hier wel iets bij voorstellen:

bij de ene docent is de eigen mening van het aller-grootste belang, bij de ander gaat het alleen maar om een goede analyse. Bij Nederlands moet een kopie van de geraadpleegde literatuur in het dossier worden opgeborgen, bij de andere talen niet. Bij de docent Frans mag alles in het Nederlands worden geschreven, bij Duits moet alles in het Duits, en bij Engels varieert dit per docent. Sommige docenten geven tussentijds cijfers voor het leesdossier, andere weer niet. Als dan bovendien ook de functie van het leesdossier bij het eindexamen per vak verschilt, zien de leerlingen door de bomen het bos niet meer. Wanneer de vaksecties er niet in slagen op één lijn te komen, zal dat bij leerlingen leiden tot irritaties en motivatieproblemen. Kortom, het leesdossier vraagt om een totaalregie en moet door de leerling als een eenheid worden ervaren.

De derde reden om leesdossiers samen te voegen, is uit de nood geboren. De geringe hoeveelheid studielast bij met name de vreemde talen is te beperkt om de eindtermen van het subdomein 'literaire ontwikkeling' bevredigend te realiseren. Wanneer de vakken worden samengevoegd, neemt de omvang toe en kan van de nood een deugd worden gemaakt.

Bevorderen afstemming

Afstemmen vereist discipline. Veel problemen met het leesdossier zijn te verklaren doordat docenten wel afspraken maakten, maar in het eigen lokaal toch koning bleven, waardoor leerlingen niet meer wisten waar ze aan toe waren. Aangezien het leesdossier een looptijd heeft van twee of drie jaar, moet de begeleiding ervan zonder problemen door een andere docent kunnen worden overgenomen. De ontwikkeling van een gezamenlijk leesdossier vereist een gezamenlijke inspanning, regelmatig overleg en voortdurend bijstellen van afspraken met het doel

GLO: ja, maar...

Ja...

In de tweede fase zal maar een beperkte tijd overblijven voor het literatuuronderwijs: wie de literatuur overeind wil houden – en dat wil ik graag – moet wel woekeren met de weinige nog beschikbare studielast.

Meer inhoudelijk benaderd: er bestaat één literatuur, die weliswaar in verschillende talen is verwoord. Die eenheid blijkt natuurlijk het duidelijkst wanneer de nu nog losstaande aspecten worden geïntegreerd. Verbanden, overeenkomsten en verschillen komen hopelijk duidelijk in beeld. In de vaklessen kan worden voortgebouwd op het gezamenlijke deel; zo kan wellicht ook in minder uren diepgang worden bereikt.

Ook is het boeiend om eens een andere opzet te kiezen voor je lessen. Samenwerking met collega's van andere talen vormt een uitdaging; uitwisseling van ideeën is interessant. Vóór alles: literatuur wordt voor leerlingen overzichtelijker. Op Greijdanus gaan we dit cursusjaar uit van een algemeen gedeelte – literaire ontwikkeling en literaire begrippen – dat tijdens de lessen Nederlands wordt aangeboden en verwerkt. Daarnaast is er een vakspecifiek deel waarbij door de afzon-

derlijke talen voortgebouwd wordt op het basisdeel. Ook voor de opzet van het leesdossier zijn er afspraken gemaakt: leerlingen voegen hun leesdossiers vreemde talen toe aan het dossier Nederlands. Als afsluiting van het literatuuronderwijs zal een geïntegreerd mondeling tentamen plaatsvinden waarin werken uit elk van de door de leerling gekozen taal een plaats krijgen.

Maar...

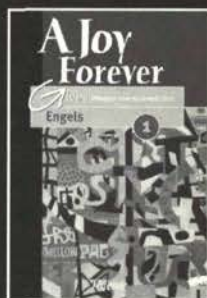
- de grootste deskundigheid, die van de vakdocenten, moet wel beschikbaar blijven: docenten van alle talen moeten betrokken blijven bij het literatuuronderwijs;
- er zou rekening gehouden moeten worden met wensen van vakdocenten, zodat binnen de docenten van één vak enig specialisme kan ontstaan;
- nuchterheid is blijvend nodig: ook aan dit systeem zullen nadelen kleven. Een eenmalige presentatie van basisstof houdt niet in dat leerlingen na één keer dan alles ook weten en vasthouden, herhaling heeft ook dan een nuttige functie.

Henk Kisteman

Docent Nederlands, Greijdanus College, Zwolle

L i t e r a t u u r i s e i n d e l o o s !

Globe



1
2^e
fase

Globe, literatuur voor de tweede fase bestaat uit vier literatuurmethoden die op elkaar zijn afgestemd: *Laagland*, *A Joy Forever*, *Un peu d'amour et d'amitié* en *An die Freude*. Plezier hebben in

lezen staat in deze leergangen voorop.

Globe stimuleert de reflectie op het lezen, helpt de leerlingen een persoonlijke leessmaak te ontwikkelen en stuurt hen bij de systematische opbouw van hun leesdossier. Er is voor literatuur in het nieuwe examenprogramma weinig tijd beschikbaar. Door de samenhang van *Globe* is er minder overlap en blijft er meer tijd voor het lezen van literatuur.

Karakter

Globe biedt uw leerlingen een grote variatie van teksten en tekstfragmenten die erom vragen gelezen te worden. De leergangen van *Globe* gebruiken hetzelfde

begrippenapparaat en volgen hetzelfde didactische model. Alle leergangen maken gebruik van dezelfde pictogrammen voor verwijzingen. De vwo-delen van *Globe* bevatten een uitgebreide tijdbalk, waarmee de leerling zich snel kan oriënteren op de plaats die een gelezen tekst of schrijver in de literatuurgeschiedenis inneemt. En bij alle overeenkomsten heeft iedere methode haar eigen karakter.

Wilt u meer informatie? Bel met onze Docentenlijn: **(0575) 59 48 80** of stuur een e-mail: info@thieme.nl Onze educatief adviseurs geven u graag alle informatie en advies.

Thieme 

Doelen	Functies
<ul style="list-style-type: none"> • reflecteren op leeservaringen en literaire ontwikkeling • verbreden en verdiepen van leeservaringen • vergroten van de literaire competentie • eigen mening geven en beargumenteren • ontwikkelen van algemene studievoordigheden • bevorderen van zelfstandigheid 	<ul style="list-style-type: none"> • stuurt het literatuuronderwijsprogramma • handelingsgedeelte van het examen literatuur, dus het 'toegangsbewijs' voor het examen • de neerslag van de 'literaire ontdekkingsreis' (= het procesgedeelte van het examen) • basis voor het mondeling of schriftelijk examen • evaluatiemiddel: men kan direct zien wat leerlingen zelf kunnen op basis van het gegeven onderwijs • begeleidingsmiddel: biedt inzage in de problemen die leerlingen met literatuur hebben • controlemiddel op het proces dat moet leiden tot het examen (denk m.n. aan het niveau en de planning) • leerling motiveren • eventueel basis voor overgangsrapporten

schema 1: overzicht doelen en functies van het leesdossier

van een zo goed mogelijk examen.

Afstemming wordt bevorderd door:

- motivatie: het is nodig dat men inziet dat twee, drie of vier gescheiden leesdossiers voor de literaire ontwikkeling van leerlingen heilloos zijn;
- de literaire ontwikkeling van de leerling als uitgangspunt en doel te nemen (i.p.v. vakbelangen of eigen stokpaardjes);
- discipline: de bereidheid om zich aan gemaakte afspraken te houden;
- een gezamenlijke leergang literatuur;
- kraakheldere afspraken;
- samen werken aan producten, bijvoorbeeld:
 - de instructie (of studiewijzer) voor het leesdossier;
 - de algemene introductie van het leesdossier in het begin van het vierde jaar;
 - het op poten zetten van een glasheldere organisatie van de begeleiding bij het leesdossier;
 - een Programma voor toetsing en afsluiting (PTA) ontwerpen (zie de bijdrage van Gille en Mets in dit themanummer).

Betekent dit nu dat alle vakken precies hetzelfde moeten doen en dat de individuele docent nergens meer zijn eigen stempel op mag zetten? Nee, dat betekent het beslist niet. Afstemmen of samenwerken houdt in dat iedereen op de hoogte is van wat er wanneer bij collega x of y aan de orde komt en dat de leerlingen de samenhang ervaren. Er blijft voor de individuele docent genoeg vrijheid over om eigen accenten te leggen, bepaalde werkvormen te kiezen of juist te mijden. Voor de literaire ontwikkeling van de leerling is het zelfs van groot belang dat de docenten eigen accenten aanbrenge. Waar het in feite om gaat, is dat er gezamenlijke afspraken zijn gemaakt en dat elke literatuurdocent die voor en tegenover zijn leerlingen kan verantwoorden.

Doel en functie van het leesdossier

Men zal het in elk geval eens moeten zien te worden over de vraag wat de functie en de doelen van het leesdossier zijn – in het algemeen gezegd – reflectie op de eigen literaire ontwikkeling en het verbreden en verdiepen van literaire ervaringen, oftewel vergroting van de literaire competentie. Uit de vele reacties op de invoering van het leesdossier, kan worden afgeleid dat niet iedereen goed weet waar het om draait; daarom voor alle duidelijkheid het volgende.

Het is niet de bedoeling dat het leesdossier van zijn lezer wordt ontdaan en een 'literatuur-dossier' wordt met uittreksels, recensies, achtergrondinformatie en dergelijke – al dan niet 'opgeleukt' met een mooie omslag. Evenmin is het de bedoeling dat het een 'leeddossier' wordt waarin de leerling reflecteert op zijn persoonlijke ontwikkeling en zijn ziel en zaligheid bloot legt. Het is ook niet de bedoeling om er een soort van *kunstdossier* van te maken met tekeningen en zelf geschreven verhalen e.d.

Het leesdossier is door de vakontwikkelgroepen van Nederlands en de moderne vreemde talen niet ingevoerd omdat het onder de literatuurdidactici veel aanhangers heeft, maar omdat het goed aansluit bij enkele algemene uitgangspunten van de tweede fase, namelijk:

1. bevorderen van de zelfstandigheid;
2. ontwikkelen van algemene studievoordigheden;
3. recht doen aan verschillen.

Het eerste punt behoeft nauwelijks toelichting: het zal iedereen duidelijk zijn dat het leesdossier zich goed leent voor de zelfwerkzaamheid van leerlingen en ook perspectieven biedt voor zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. In het verlengde hiervan ligt het tweede uitgangspunt. Het leesdossier biedt erg veel mogelijkheden om de algemene studievoordigheden verder te ontwikkelen. Het derde uitgangspunt ligt eveneens voor de hand. Het leesdossier biedt de mogelijkheid om het literatuuronderwijs veel meer op de persoon van de leerling en zijn talenten te richten dan tot nu toe meestal gebeurt. Sommige leerlingen zijn in het begin van het vierde jaar al volwassen lezers en kunnen veel meer aan dan andere lezers, die de jeugdliteratuur maar niet ontgroeien – als ze nog lezen – of hoogstens wat triviale literatuur lezen. Door juist de verschillen als uitgangspunt te nemen, kan de gemotiveerde en minder gemotiveerde leerling, de gevorderde en beginnende lezer van literatuur serieus genomen worden en de juiste begeleiding krijgen. Zo kan het onderwijs zich richten op de 'zone-van-naaste-ontwikkeling' zoals Vygotskij dat ooit bedoelde. In de examenprogramma's zijn twee voorschriften opgenomen die consequenties hebben voor de doelen en functies van het leesdossier. Het eerste voorschrift is, dat het leesdossier tot het handelingsgedeelte van het literatuurexamen behoort. In tegenstelling tot het toetsgedeelte, waar alles om cijfers draait, gaat het in het handelingsgedeelte om activiteiten die men niet wil of niet kan becijferen. Men zal dus bij voorkeur activiteiten voor het leesdossier moeten selecteren waarbij men bij de beoordeling niet verder wil of kan gaan dan 'voldaan' of 'niet voldaan'. Hiermee is het overigens niet verboden om voor sommige onderdelen van het leesdossier wel een cijfer te geven. Dat mag, voor het rapport bijvoorbeeld, maar het mag niet meetellen voor het examen. Het tweede voorschrift is dat de leerling pas tot het examen kan worden toegelaten, als zijn leesdossier naar behoren

is afgerond. Op grond hiervan kunnen we stellen dat het leesdossier in feite het procesgedeelte van het literatuurexamen omvat: het is de neerslag van de 'literaire ontdekkingsreis' die de leerling in twee of drie jaar heeft gemaakt.

Tot zover de voorschriften van de overheid en de theorie. In de praktijk bestaat er niet één type leesdossier, maar functioneren heel verschillende typen dossiers: uiteenlopend van een ordner waarin de leerling niet alleen zijn schriftelijk werk documenteert, maar ook alle secundaire literatuur, uittreksels, recensies en dergelijke opbergt, tot een mapje waarin drie leesverslagen zijn opgenomen.

Uit de interviews die Hamel met allerlei docenten gehouden heeft, leiden we af dat het leesdossier interessante aanknopingspunten biedt voor de begeleiding. Wanneer de begeleidende docent een leesautobiografie leest, weet hij meteen waar de leerling zich wat betreft zijn literaire ontwikkeling bevindt en kan hij de begeleiding daarop afstemmen. Interessant is ook dat docenten meer en sneller feedback zullen krijgen op het literatuuronderwijs. Leerlingen zullen, wanneer ze vast zijn gelopen bij een opdracht, snel om opheldering vragen. Ook de kwaliteit van de uitwerkingen geeft informatie over de mate waarin de leerling met de behandelde stof uit de voeten kan. Een verrassende uitkomst van Hamels onderzoek is dat het leesdossier – mits de leerling ruimte voor zijn ervaringen krijgt en zelf keuzes kan maken – een middel is om de leerling te motiveren.

De vorm en logistiek van het leesdossier

Docent en leerling richten zich in eerste instantie op de inhoud van het leesdossier. Toch is het noodzakelijk om in een vroeg stadium enkele vormproblemen en logistieke kwesties goed te doordenken en te anticiperen op allerlei problemen. Wat bijvoorbeeld te doen bij vermissing van dossiers vlak voor het examen of – echt gebeurd – brand in het lokaal waar alle dossiers zijn opgeslagen? Als dit soort praktische zaken te lang in het ongewisse blijven, kan het hele literatuurexamen makkelijk in het honderd lopen. Het leesdossier is niet alleen een didactisch hulpmiddel, maar ook een examendossier met een formele status. Aangezien er in het studiehuis op grote schaal met examendossiers gewerkt gaat worden, is het aan te bevelen om op schoolniveau richtlijnen te ontwikkelen voor het beheer van de dossiers. Dergelijke richtlijnen hebben uiteraard consequenties voor de inrichting van het leesdossier, maar kunnen ook ingrijpend zijn voor het literatuuronderwijs. Het maakt voor de literatuurles bijvoorbeeld veel uit of een dossier voor de leerling makkelijk toegankelijk is en mee naar huis mag worden genomen. Uit het onderzoek van Hamel en uit de ervaringen die in het netwerk zijn opgedaan, leiden we enkele aandachtspunten af die van belang zijn bij de invoering van examendossiers in het algemeen en het leesdossier in het bijzonder.

- **Algemene aandachtspunten voor examendossiers**
 - *Vorm.* Het leesdossier moet minstens twee (havo)

of drie (vwo) jaar mee kunnen. Een gewone 23-rings multiband moet dus. Het is het handigst als de school deze ringband aanschafft.

- *Opbergruimte.* Waar worden de dossiers opgeborgen en wie beheert de dossiers? (Op sommige scholen is al een archivaris aangesteld). De leerling is voortdurend met het dossier aan het werk. Alleen al om die reden is het handig als hij of zij zelf het dossier bewaart. Bovendien kan daarmee het opslagprobleem worden omzeild. Wel moet de school ervoor zorgen dat de examens kunnen worden gecontroleerd. Dat betekent dat de school een beschrijving van de toets (zie PTA) en de registratie van de beoordeling moet kunnen overleggen. Aangezien het zeer waarschijnlijk is dat binnen een tijdsbestek van vijf jaar overgeschakeld kan worden naar digitale dossiers, gaat het om een probleem dat vanzelf opgelost wordt (maar ook weer nieuwe problemen zal genereren).
- *Algemene eisen* voor de verzorging van werkstukken, zoals: handgeschreven of geprinte verslagen, eisen taalgebruik, leesbaarheid, etc.
- Een *formeel reglement* waarin de verantwoordelijkheid voor het beheer van het dossier is geregeld, maar waarin ook bijvoorbeeld de sancties zijn opgenomen bij fraude of het overschrijden van deadlines.

• Bijzondere aandachtspunten voor leesdossiers

- Om het *overzicht* te kunnen behouden, kan met behulp van verschillende kleuren systeem worden aangebracht in die honderden leesdossiers, bijvoorbeeld naar begeleider, cohort, schooltype, profielkeuze, etc.
- *Vaste indeling.* Desgewenst kan men in het leesdossier een vaste indeling maken door middel van tabbladen: bijvoorbeeld per leerjaar of per taal een aparte afdeling (zie de drie voorbeelden in tabel 2)
- *Doeltaal.* Het is vanzelfsprekend dat de opdrachten bij Nederlands in de doeltaal geschreven worden, en er valt ook iets voor te zeggen om vanaf een bepaald moment ditzelfde bij Engels en Fries te eisen. Bij Frans, Duits en de andere talen is dit meestal niet haalbaar. Daar kan men de eis stellen dat één of twee opdrachten in de doeltaal geschreven dienen te worden. Binnen het kader van zelfverantwoordelijk leren zou de keuze om wel of niet in de doeltaal te schrijven aan de leerling kunnen worden overgelaten.
- *Volgorde.* In welke volgorde moeten de opdrachten in het dossier worden opgeborgen? Aangezien de literaire ontwikkeling van de leerling het uitgangspunt is, ligt de chronologische volgorde het meest voor de hand, maar er kan ook een goede reden zijn om voor een alfabetische of thematische indeling te kiezen (zie de voorbeelden in schema 2).
- Alleen *eigen werk* in het leesdossier of ook (een kopie van) de bronnen die zijn gebruikt, zoals recensies, achtergrondinformatie, uittreksels en prints van internet? Wij pleiten voor alleen eigen

GLO: ja, maar...

Binnen het GLO gaat het mij met name om het leesdossier, dat een handelingsdeel is binnen het schoolexamen.

Het grote gewicht daarvan is duidelijk: eerst moet dit onderdeel afgehandeld worden, alvorens de leerling deel kan nemen aan het Centraal Examen. Het gaat er nu om hoe wij dat afgehandeld willen zien. Mijn mening is dat het leesdossier in de huidige vorm een te grote wissel trekt op kinderen en docenten, wat betreft tijd en energie - tijd en energie die broodnodig zijn om de examenvaardigheden te oefenen zoals brieven schrijven, luisteren en spreken. Je moet de leerlingen zo goed mogelijk op hun weg naar een voldoende voor je vak begeleiden en dat betekent dat de verschillende onderdelen naar belangrijkheid aandacht verdienen. De geluiden die mij nu bereiken van de kant van de kinderen is dat het leesdossier enorm veel tijd en energie kost en geen meerwaarde biedt. Dus: leesdossier moet, maar met mate. Het leesdossier zou de bescheiden plaats in moeten nemen die het heeft gekregen, hetgeen niet betekent dat wij aan de kwaliteit ervan geen hoge eisen mogen stellen.

Wat betreft het schriftelijk examen op het vwo: het gaat over literatuurgeschiedenis en literaire theorie. Duidelijk genoeg. Samenwerking tussen mvt en Nederlands wordt in de tweede fase gestimuleerd, maar is niet verplicht. Er is 'ruimte' om per sectie in meerdere of mindere mate zelfstandig het literatuurprogramma uit te voeren.

In het kort enkele conclusies:

- Het leesdossier is een middel en niet een doel op zich.
- Bij de onderdelen leesdossier en GLO voel ik op het moment heel sterk de spanning tussen het te bereiken doel en de enorme taakbelasting voor leerlingen en docenten, die te wijten is aan het buitensporige gewicht dat de samenwerking tussen de secties heeft gekregen (in ieder geval bij ons op school).
- Literatuur moet de leerlingen iets van meerwaarde bieden en zich niet beperken tot het laten uitwerken uit syllabi of stencils. Er moet ruimte zijn voor 'het verhaal' en het gesproken woord dat je tot de leerlingen richt. Literatuurcolleges dus.

Marie de Jong

Docente Nederlands, Rotterdams Montessori Lyceum

werk omdat dan het leesdossier 'zuiver' blijft en hanteerbaar is voor de begeleider en leerling: het leesdossier is geen werkmap, maar een examen-dossier!

- **Opdrachten standaardiseren.** Te denken valt aan 'formats' voor vaste opdrachten als de leesautobiografie en het balansverslag. Het voordeel hiervan is dat ze docenten en leerlingen een vaste structuur bieden. Bovendien stimuleren dergelijke standaards een goede afstemming tussen de vakken. Desgewenst kunnen ook bepaalde verwerkingsopdrachten worden gestandaardiseerd. Vergelijk bijvoorbeeld de zogenaamde 'taakbladen' die Jan Mulder in zijn *Bronnenboek* veelvuldig gebruikt. Eventueel kan men voor de leesverslagen een standaardformulier gebruiken. Het gevaar van standaardisering is echter wel dat werken aan het leesdossier eentonig wordt.

Wat moet er in het leesdossier?

Er moet weinig, er mag veel. De examenprogramma's zijn terughoudend in het voorschrijven van de

inhoud van de leesdossiers. Dat heeft als voordeel dat iedere school er zelf vorm en inhoud aan kan geven, maar als nadeel dat niemand precies kan zeggen wat wel en wat niet moet. Wanneer de visies tussen secties of individuele docenten nogal uiteen lopen, kan het ontbreken van duidelijke richtlijnen leiden tot discussies die collega's uit elkaar drijven in plaats van naar elkaar toe. Dat is betreurenswaardig, maar zal niet altijd voorkomen kunnen worden. Met onderstaande punten kan de discussie wellicht in goede banen worden geleid.

Het leesdossier is een examendossier. Welke opdracht wel en welke niet in het leesdossier moet worden opgenomen, is afhankelijk van de vraag of de betreffende opdracht relevant is voor het examen. Richtinggevend voor de inhoud van het dossier is het subdomein 'literaire ontwikkeling' oftewel de eindtermen 1 tot en met 6 (zie het artikel van Coenen, Hoebers en Witte). Zoals gezegd, moet de leerling op basis van zijn leesdossier reflecteren op zijn literaire smaak en ontwikkeling. Dat is het hoofddoel dat men voor ogen moet proberen te houden bij de bepaling van de inhoud. In feite gaat het dus niet om het eindproduct, maar om het proces. Gezien de doelstelling - literaire ontwikkeling - en de aard van het studiehuis - recht doen aan verschillen - zou men verschillende eindproducten moeten toestaan. Het is de kunst om voor de leerlingen een interessante 'literaire ontdekkingsreis' uit te stippelen.

• Algemeen verplicht

1. Bibliografie van de gelezen en geraadpleegde literatuur. Deze eis spreekt voor zich, maar men zal hier in elk geval afspraken moeten maken over de wijze waarop de bronnen vermeld dienen te worden. Het is verstandig om hiervoor een schoolstandaard in te voeren, het liefst een die algemeen aanvaard is, bijvoorbeeld die uit *Schrijfwijzer* van Jan Renkema.
2. Leesverslagen met drie vaste onderdelen:
 - een beschrijving met daarin opgenomen: motivering boekkeuze, een persoonlijke reactie op het gelezen boek, korte weergave van de inhoud;
 - een verdieping in de vorm van een verwerkingsopdracht;
 - een evaluatie waarin een eindoordeel over het boek wordt gegeven en de eigen leeservaring wordt geëvalueerd. Met dit laatste wordt bedoeld dat de leerling aandacht besteedt aan wat hij moeilijk, verwarrend of onbegrijpelijk vond. Het belang van deze evaluatie moet niet worden onderschat. De leerling kan hier wat stoom afblazen en de begeleider krijgt concrete aanknopingspunten voor de individuele begeleiding.

Veel leerlingen vinden het moeilijk om hun eigen mening onder woorden te brengen of - wat misschien wel op hetzelfde neerkomt - hun eigen leeservaring serieus te nemen. Dat leerlingen dit moeilijk vinden, is niet zo verwonderlijk: ze hebben het veelal niet geleerd! Uit het onderzoek van Hamel blijkt dat dit niet geldt voor leerlingen die in de basisvorming al hun mening hebben leren formuleren. Wanneer 5-havo/vwo-leerlingen straks in de tweede fase hiermee

Naar jaar	Naar vak	Naar type opdracht
<ul style="list-style-type: none"> ▪ titelblad ▪ inhoudsopgave ▪ bibliografie ▪ logboekje ▪ notulen ▪ instructie <p>Deel 1 – 1^o jaar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leesautobiografie ▪ leesverslagen en verwerkingsopdrachten ▪ tussenbalans <p>Deel 2 – 2^o jaar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leesverslagen en verwerkingsopdrachten ▪ tussenbalans <p>Deel 3 – 3^o jaar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leesverslagen en verwerkingsopdrachten ▪ eindbalans 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ titelblad ▪ inhoudsopgave ▪ bibliografie ▪ logboekje ▪ notulen ▪ begeleidingsformulier ▪ instructie <p>Deel 1- algemeen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leesautobiografie ▪ 1^o tussenbalans ▪ 2^o tussenbalans ▪ eindbalans <p>Deel 2 – leesverslagen en verwerkingsopdrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nederlands ▪ Engels ▪ Duits ▪ Frans ▪ Spaans ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ titelblad ▪ inhoudsopgave ▪ bibliografie ▪ logboekje ▪ notulen ▪ begeleidingsformulier ▪ instructie <p>Deel 1- reflectie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leesautobiografie ▪ 1^o tussenbalans ▪ 2^o tussenbalans ▪ eindbalans <p>Deel 2 – persoonlijke voorkeuren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ top-10 ▪ lievelingspassages ▪ portret lievelingsauteur <p>Deel 3 – verdieping</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ diverse verplichte opdrachten ▪ werkstukje ▪ keuzeopdrachten <p>Deel 4 – creatief</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ eigen literair werk ▪ tekening

schema 2: drie mogelijke indelingen van het leesdossier

nog steeds grote moeite blijken te hebben, is er wel iets mis met het onderwijs. Het innemen van een standpunt en het leren beargumenteren is namelijk een van de hoofdoelen van het nieuwe examenprogramma van Nederlands, waarin zelfs een apart subdomein 'argumenteren' is opgenomen. Nu de eigen mening van leerlingen examenstof is geworden, biedt het literatuuronderwijs voldoende mogelijkheden om met die stof te oefenen.

3. Variatie. Men is verplicht in de verwerkingsopdrachten te variëren. De achtergrond hiervan is dat hiermee kan worden voorkomen dat de leerlingen alleen maar uittreksels in de traditionele betekenis moeten maken: dat is namelijk de dood in de pot van het literatuuronderwijs. Het *verplicht* stellen van een bepaalde manier van (academisch) lezen, leidt er toe dat veel leerlingen hun belangstelling voor literatuur kwijt raken. Een andere reden om te variëren is dat het examenprogramma vereist dat de leerling op verschillende manieren met literatuur omgaat. GLO-eindterm 6 biedt genoeg aanknopingspunten om te variëren. Het zal duidelijk zijn dat naarmate de variatie in opdrachten groter is, de 'literaire ontdekkingsreis' voor leerlingen interessanter wordt.

4. Het begrippenapparaat (zie eindtermen 7, 8 en 9). Leerlingen zijn in het leesdossier verplicht het begrippenapparaat te gebruiken. De achtergrond van deze eis is dat voorkomen moet worden dat er *systeemscheiding* ontstaat tussen het domein 'literaire ontwikkeling' en de andere twee domeinen. De leerling dient in het leesdossier dus aan te kunnen tonen

dat hij de gebruikelijke begrippen beheerst en toe kan passen.

• **Niet verplicht, maar wel noodzakelijk**

5. Leesautobiografie.
6. Eén of meer balansverslagen (gedurende het proces en ter afsluiting).
7. Programma voor toetsing en afsluiting (PTA). Men is verplicht leerlingen in een vroeg stadium te informeren over het Programma voor Toetsing en Afsluiting (PTA – zie de bijdrage van Gille en Mets). Voor alle betrokkenen is het handig om dit in het leesdossier op te nemen. Hoewel de leesautobiografie en het schrijven van balansverslagen niet wettelijk zijn voorgeschreven, worden ze in de examenprogramma's wel expliciet genoemd. Beide verslagen zijn noodzakelijk om de leerling in de gelegenheid te stellen te reflecteren op de eigen literaire ontwikkeling. Voor een adequate begeleiding zijn deze verslagen onmisbaar. De leesautobiografie is een goede opening van het leesdossier en biedt de begeleider allerlei aanknopingspunten om de leerling in het oog te

krijgen en goed op weg te helpen. Het is dus van groot belang dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om serieus aan dit 'startdocument' te werken, en dat dit niet in een lesuurtje wordt gepropt. Het artikel 'Leerlingen graven zich autobio' van René van der Kraats (1997) biedt inspirerende suggesties. Het balansverslag heeft pas zin als een leerling voldoende stof heeft om over te reflecteren. Voor de reflectie op de ontwikkeling zijn één tussenbalans en eindbalans voor havo en twee tussenbalansen met een eindbalans voor vwo voldoende. Uiteraard niet per taal, maar in totaal.

• **Niet verplicht, maar wel handig**

8. Inhoudsopgave.
9. Logboekje.
10. 'Notulen' van begeleidings- en beoordelingsgesprekken.
11. Begeleidingsformulier – volgsysteem, afstreeplijsten.
12. Instructie (studiewijzer).

Om het proces efficiënt te kunnen begeleiden, kunnen bovengenoemde hulpmiddelen erg handig zijn. Wanneer de leerling de inhoudsopgave steeds actualiseert, ziet de begeleider in één oogopslag hoe ver hij of zij is. Door middel van het logboekje, waarin de leerling zo beknopt mogelijk noteert wat hij wanneer heeft gedaan en welke problemen zich daarbij voordeden, krijgt de begeleider snel inzicht in het proces en de planning. Aansluitend hierop zijn door

de leerling geschreven notulen van beoordelingsgesprekken en begeleidingsgesprekken – denk bijvoorbeeld aan de adviezen en gemaakte afspraken – ook erg handig voor zowel de leerling als de begeleider. Deze hulpmiddelen bieden de leerling tevens aanknopingspunten om te reflecteren op het eigen leerproces. In het kader van leren leren is dat mooi meegenomen. Het begeleidingsformulier of leerlingvolgsysteem – waarmee de docent de opdrachten aftekent en het proces controleert – kan in het dossier worden opgeborgen, maar er valt ook wel iets voor te zeggen dat de docent dit in eigen beheer houdt. De instructie dient een vast onderdeel van het leesdossier te zijn. Zeker in de beginjaren, wanneer er door de aanpassingen verschillende instructies in omloop zijn, is het prettig om er zeker van te zijn dat men beschikt over de juiste instructie.

Begeleiding en beoordeling

Er doen zich drie problemen voor: wat moet worden begeleid en beoordeeld, hoe moet dat worden georganiseerd, en wie voert het uit? Hoewel hier voor elk van deze drie problemen mooie oplossingen bedacht kunnen worden, wordt elke keuze gedomineerd door de vraag: is dat praktisch uitvoerbaar? Hierbij zijn meestal drie variabelen in het geding: de beschikbare tijd, de bekwaamheid van de docent en de organisatie van het studiehuis.

Wat de eerste twee variabelen betreft, is de toestand op elke school vrijwel gelijk: de bekwaamheid van de docenten is meestal beperkt tot het eigen taalgebied en er is te weinig tijd om alle activiteiten van de leerlingen te begeleiden en te beoordelen. De organisatie van het studiehuis varieert enorm, waardoor het niet erg zinvol is om daar nu al in het algemeen iets over te zeggen.

Zolang docenten niet in alle taalgebieden zijn (bij)geschoold, en men sterk hecht aan de inhoudelijke deskundigheid van de begeleider, zal een leerling te maken krijgen met twee of meer begeleiders en beoordelaars. Deze docenten zullen met elkaar over het betreffende dossier moeten kunnen communiceren.

Uit het leesdossier van een leerling

'Wat ik net als eerste heb gedaan, is mijn balansverslag van vorig jaar doorlezen. Kijken of ik daaruit verschillen kan halen met hoe ik het schrijven van leesverslagen nu ervaar en of de manier waarop ik schrijf is veranderd. Het duidelijkste verschil las ik op het eind van mijn verslag: Het is makkelijker om over je gevoelens te praten i.p.v. het op te schrijven. Hoe ik dat ooit heb kunnen vinden weet ik niet meer. Praten over mijn gevoelens is iets wat ik juist heel moeilijk vind, daarom schrijf ik veel op in schriften, mijn dagboek en in gedichten. [...] Dat komt vaak ook omdat ik alleen ben als ik ze opschrijf. Ik schrijf nl. toch vaak wel hele persoonlijke dingen op, maar dat vind ik niet zo moeilijk, omdat ik er niet bij nadenk dat u ze zal lezen. Maar als ik over het boek moest vertellen en u zat tegenover me, dan zou ik denk ik een stuk minder open zijn.'

(meisje 5-vwo)

Uit het logboek van Ayolt en Jeroen (A5)

'In het kader van vernieuwd literatuuronderwijs moesten wij in groepjes samenwerken. Samenwerking was niet ieders sterkste punt en daarom werden meningsverschillen vooral uitgevochten. Ook onder de leraren was de samenwerking niet optimaal. De opdrachten sloten absoluut niet op elkaar aan. Kortom, het kon beter aan beide zijden. Een lichtpuntje was dat naarmate het eindpunt in zicht kwam, de stemming verbeterde. In deze weken werd toegewerkt naar de slotmanifestatie. Iedereen hield bij een taal een korte presentatie. Op die beruchte woensdag werd lachen met slapen gecombineerd. Zo waren er enkele hele leuke presentaties bij. Een groepje rappers verzorgde de muziek en een eenmalige travestiet werkte op onze lachspieren. Het GLO-project was een leuke afwisseling op de normale lessen. Maar de leraren moeten niet denken dat we het leuk gevonden hebben!'

ren. In een enkel geval zal dat mondeling kunnen, maar in het algemeen zal dat met behulp van een formulier moeten gebeuren. Het is dus zaak om veel zorg te besteden aan de ontwikkeling van een begeleidings- en beoordelingsformulier dat door verschillende begeleiders gebruikt kan worden. Wanneer men minder waarde hecht aan de vakspecifieke deskundigheid, is één begeleider en beoordelaar per leesdossier voldoende. In dit geval zullen de docenten elkaar een beetje bij moeten scholen. De leerlingen worden over de docenten verdeeld. Waarop moet de begeleiding zich in elk geval richten? Het leesverslag (zie punt 2 bij 'algemeen verplicht' hierboven) biedt alvast enkele concrete aanknopingspunten. Daarnaast is de begeleiding van de boekkeuze cruciaal voor de literaire ontwikkeling: hoe zorg je er voor dat een leerling uit die enorme voorraad literatuur een hem of haar passend boek kiest en interessante ontdekkingen doet? Zeker nu leerlingen zo weinig hoeven te lezen, is het zonde wanneer ze een boek kiezen dat te moeilijk of veel te makkelijk is, of helemaal niet bij hen past. De advieslijstjes met enkele honderden titels waar ze zich nu vaak mee moeten redden, zeggen de gemiddelde leerling net zo weinig als de titels uit de *Mega-top-50* of *VPRO's moordlijst* van deze week de gemiddelde docent. Adviesgesprekken zijn dus nodig, maar kosten tijd. Om tijd te besparen zou een database aangelegd kunnen worden met een geannoteerde(!) advieslijst, eventueel voorzien van verwerkingsopdrachten en alternatieve leestips. Het is te hopen dat zo'n advieslijst 'ergens' (een uitgever, de NBLC, de secties van *Levende Talen*, een literatuursectie?) ontwikkeld wordt en over enige tijd via internet kan worden geraadpleegd. Zo'n lijst moet bij voorkeur thematisch worden geordend (dus niet naar taal!). Denk bijvoorbeeld aan de bundel *Boek en Jeugd* die jaarlijks voor jeugdliteratuur wordt uitgegeven. Naast de keuzeadvisering, zou de begeleiding zich ook moeten richten op de kwaliteit van de leesverslagen, op de verwerking van eerder gegeven commentaar en op de ontwikkeling van de leerling. We kunnen in het bestek van dit artikel helaas niet verder gaan (daar-

voor verwijzen we naar de suggesties van Dirksen en Prak 1997). Tot besluit van deze paragraaf geven we vijftien suggesties om de begeleidingstijd te reduceren:

1. Maak een efficiënte en transparante organisatie.
2. Formuleer een heldere instructie (handleiding, opdrachten, e.d.) voor het leesdossier.
3. Maak 'slim' gebruik van de hiervoor genoemde (handige) hulpmiddelen.
4. Maak duidelijke afspraken over de begeleiding, beoordeling en examinering.
5. Stem de begeleiding af op de behoefte van de leerling: niet elke leerling heeft dezelfde (hoeveelheid) begeleiding nodig.
6. Doseer de begeleiding: in de beginfase is de begeleiding en controle; belangrijker dan later.
7. Programmeer naast individuele ook groepsopdrachten.
8. Doe zoveel mogelijk tijdens de werklessen van leerlingen (leesdossiers controleren, problemen bespreken, etc.).
9. Beoordeel niet alle dossiers tegelijkertijd, maar zorg voor een prettige spreiding over het jaar.
10. Stel eventueel een vast spreekuur in.
11. Delegeer enkele taken aan leerlingen (leerlingen kunnen notulen maken van het begeleidingsgesprek of de afspraken noteren in hun logboek, ze kunnen leesverslagen van medeleerlingen bespreken en elkaar leesadviezen geven).
12. Reduceer de controletaak: voor de controle is een steekproef vaak voldoende: niet alle leerlingen, en niet alle leesverslagen hoeven (in dezelfde mate) te worden gecontroleerd.
13. Reduceer de beoordelingstaak. U hoeft niet alles na te kijken: laat de leerling een opdracht ter beoordeling kiezen en kies er zelf een.

14. Verklein de beoordelingsschaal, bijvoorbeeld: twee punten (voldaan - niet voldaan), drie punten (onvoldoende - voldoende - goed) of vier punten (onvoldoende - voldoende - goed - zeer goed). Des te verfijnder de beoordelingsschaal, des te meer tijd kost de beoordeling.
15. Integreer opdrachten van literatuur met schrijfvaardigheid (bijv. recensie schrijven, informatieve tekst over een auteur) of mondelinge taalvaardigheid (bijv. voordracht over een literaire stroming, groepsdiscussie of debat over de verkiezing van het boek van het jaar).

Tot besluit

Bij de ontwikkeling van het leesdossier is het belangrijk om na te denken over het 'ownership'. Het succes van het leesdossier hangt volgens ons voor een groot deel af van de mate waarin de leerling het dossier ervaart als iets persoonlijks, en niet als het zoveelste dossier van school. We hebben niet de illusie dat leerlingen door een meer persoonsgerichte aanpak zich voor het leven tot het boek zullen keren. Wel denken we dat de leeshaat, die nu vaak het onbedoelde effect is van het literatuuronderwijs, door een meer individuele benadering kan worden verminderd. Het zou mooi zijn wanneer de meeste leerlingen na het examen per se hun leesdossier mee naar huis willen nemen, en dat ze bij elke verhuizing toch maar weer besluiten het in te pakken. Daar ligt wat ons betreft een nieuwe uitdaging voor het literatuuronderwijs in het studiehuis.

Tip

Iedereen kent het probleem dat boeken zowel kwantitatief als kwalitatief enorm van elkaar verschillen en dat leerlingen hierover eindeloos kunnen zeuren: *Le petit prince* heeft nu eenmaal niet hetzelfde 'gewicht' als *Der Steppenwolf*. Dit probleem is natuurlijk niet helemaal onder controle te krijgen, maar het probleem wordt beheersbaar wanneer de dikte en moeilijkheidsgraad systematisch gewaardeerd wordt. Bijvoorbeeld voor de moeilijkheidsgraad letters: A - voor beginners (moeilijke jeugdliteratuur en eenvoudige literatuur voor volwassenen) - B voor gevorderden - C voor ver gevorderden. En voor de dikte cijfers: 1 = tot 150, 2 = tot 300, 3 = tot 450, 4 = tot 600 pagina's. Met behulp van een dergelijk waarderingsstelsel kunnen op eenvoudige wijze minimumeisen aan de leeslijst gesteld worden, bijvoorbeeld: iedere vwo-leerling moet voor Nederlands en Engels minimaal 20 punten lezen, waarvan minimaal 5 titels op B- en 2 titels op C-niveau. Voor een havo-leerling zou dit respectievelijk 12 punten en minimaal 3 titels op B-niveau kunnen zijn.

TRICOLORE

66 cursussen Frans in Frankrijk

✓ zomer- en jaarcursussen

✓ óók voor docenten

✓ van 1 week tot 9 maanden

✓ vlotte inschrijvingsprocedure

✓ uitgebreid, persoonlijk advies

BICOLOR

33 cursussen Spaans in Spanje

Vraag de gratis gidsen aan!

Postbus 93333, 2509 AH Den Haag
tel.: 070-383 6666