

16

Literatuur

16.1 Benaderingen van literatuur en doelen van literatuuronderwijs

16.1.1 Historische ontwikkeling

De moderne vreemde talen kregen in de negentiende eeuw een vaste plaats in het secundair onderwijs (in 1863 in de hbs, in 1876 in het gymnasium). Voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw gold de toen heersende literair-historische aanpak met auteursbiografieën en (kenmerken van) perioden en stromingen. In uiteenlopende mate werden lijnen getrokken van de literaire stromingen naar andere culturele verschijnselen en stromingen (in religie en filosofie, beeldende kunst, muziek, architectuur) en met de sociale, politieke en economische geschiedenis. De werken werden ook op zichzelf geanalyseerd en geïnterpreteerd, maar met een sterke neiging om dat te doen tegen de achtergrond van de stroming en van persoon en leven van de auteur. Deze *historisch-biografische benadering* van de literatuur bleef in de scholen ongeveer een eeuw lang standaard.

In de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw kwam in de literatuurwetenschap een tegenbeweging op. Het literaire kunstwerk moest op zichzelf gezien worden, los van persoon en leven van de auteur en los van de culturele en maatschappelijke context waarin het ontstaan was. Het was de tijd van *close-reading* en de *tekstimmanente interpretatie*, met veel aandacht voor de structuur van het literaire werk.

In de woelige jaren zestig en zeventig ontstond daar weer een reactie op. Het politieke engagement werd plotseling sterk, maatschappelijke verhoudingen stonden centraal. In een *sociologische literatuurbeschouwing*, deels marxistisch georiënteerd, werd het literaire werk gezien als product van de sociale, politieke en economische verhoudingen van de tijd waarin het ontstond. Ook stelde men zich kritisch op tegenover de eenzijdige aandacht voor de erkende (academische) canon van dichters en schrijvers die zich tot een maatschappelijke elite richtten. In versterkte mate werd aandacht geëist voor triviale literatuur.

In de jaren zeventig en tachtig kwam weer een nieuwe golf op. Nu werd de aandacht verlegd naar de recipiënt van de literatuur, de lezer. In de *recep-*

tie-esthetische benadering van literatuur was een centrale gedachte dat de auteurstekst iets anders is dan de lezerstekst. Er bestaat niet zoiets als één tekst als objectief gegeven. Elke lezer recipieert de auteurstekst op zijn eigen wijze.

Deze nieuwe literatuurwetenschappelijke stromingen volgden elkaar snel op, overlaptten elkaar deels en hadden trouwens ook niet alle drie evenveel aanhangers in Nederland. Ze werkten wel stuk voor stuk door in het literatuuronderwijs in de scholen – overigens in verschillende mate bij de verschillende talen. Naast de drie nieuwere stromingen bleef de traditionele literair-historische aanpak steeds bestaan, ook al besteedden de leraren er relatief steeds minder tijd aan.

In het literatuuronderwijs op de scholen werden de accenten iets anders gelegd dan in de academische literatuurwetenschap, zoals het schema hierna laat zien.

literatuurwetenschap		literatuuronderwijs op school	literatuur-didactische benamingen
literair-historische benadering	auteursbiografieën, literaire stromingen in verband met de geschiedenis van religie en filosofie en van andere kunstvormen, en met sociale, politieke en economische geschiedenis	idem, maar vanwege de noodzaak tot reductie vaak met weinig aandacht voor verbanden met de geschiedenis van religie, filosofie en andere kunstvormen en met sociale, politieke en economische geschiedenis; ook worden nationale literatuurgeschiedenissen vaak niet in onderling verband gebracht	literatuur-geschiedenis
tekst-immanente benadering	tekst als autonoom kunstwerk, close-reading	versterkte aandacht voor tekstanalyse m.b.v. literair begrippenapparaat (bijv. genres, metrum, rijmschema's, narratologische begrippen als vertelperspectief, spanning, flashback, flashforward, enzovoort)	literaire begrippen, tekstanalyse, literatuurtheorie, tekstbestudering
maatschappelijke benadering	tekst als uitdrukking van maatschappelijke/ sociale, politieke, economische toestanden	literatuur als bijdrage aan socialisatie: literatuur draagt levenservaring, kennis, normen en waarden over; literatuuronderwijs kan georganiseerd worden rondom maatschappelijke thema's als oorlog, gezin, liefde, dood, enzovoort.	thematisch(e benadering van) literatuuronderwijs, persoonsontwikkeling
receptie-esthetische benadering	lezerstekst iets anders dan auteurstekst, subjectieve interpretatie centraal	ontwikkeling van leessmaak of opvoeding van de leerling als leesconsument, aandacht voor lezersreactie, bevordering van leesplezier	ontwikkeling van leessmaak en literaire smaak, tekstervaring

Schema 16.1 Benaderingen van literatuur

De verschillende benaderingen zijn in werkelijkheid niet zo gescheiden als ze in het schema lijken; er zijn allerlei onderlinge verbanden. Zo zijn literaire begrippen in de literair-historische benadering nodig om verschillende periodes en stromingen van elkaar te onderscheiden, maar ook bij de ontwikkeling van leessmaak heeft de leerling ze nodig om te kunnen articuleren waarom het ene werk of genre hem meer of minder aanspreekt dan het andere.

In werkelijkheid komt elke benadering zelden of nooit 'sec' voor. Het is meer een kwestie van nadruk en uitgangspunt. Wel wordt vaak de literair-historische benadering uitgesloten, namelijk door alleen eigentijdse teksten te behandelen.

16.1.2 Wat is 'literatuur'?

Door alle benaderingen heen speelt de vraag van de literaire canon en de daarmee samenhangende vraag, wat wel 'literatuur' is en wat niet. Door sommigen wordt triviale literatuur of lectuur (waartoe 'jeugdliteratuur' al of niet gerekend kan worden) in het (taal)onderwijs alleen geaccepteerd ter voorbereiding van onderbouwleerlingen op de inwijding in de 'echte' literatuur. Anderen stellen dat leesplezier absolute voorrang moet hebben en dat ook in de bovenbouw iedereen recht heeft op zijn eigen smaak, ook als de voorkeur uitgaat naar niet als 'literatuur' erkende teksten.

Bij Nederlands in de onderbouw, waar de basis gelegd wordt voor wat in de bovenbouw literatuuronderwijs heet, spreekt men van 'fictie(onderwijs)', waarin jeugdliteratuur een belangrijke rol speelt. Vanuit de term 'fictie' ligt het voor de hand, meer dan vanuit de term 'literatuur', om verbanden te leggen met *audiovisuele* teksten. Daarbij heb je immers ook een verschil tussen fictie (speelfilms) en non-fictie (reportages, documentaires enzovoort). Daarentegen benadrukt de restrictieve term 'literatuur(onderwijs)' dat het om *geschreven* teksten moet gaan, en zelfs om een bijzondere, gecanoniseerde soort daarvan. De term 'literatuur(onderwijs)' heeft een echte integratie van audiovisuele teksten in het taalonderwijs lange tijd tegengehouden. In veel literatuuronderwijs werd (en wordt?) misschien weleens een romanverfilming bekeken – maar alleen om de roman beter uit te laten komen. De film wordt nauwelijks of niet als kunstvorm op zich gepresenteerd en behandeld.

Verhalend proza domineert. Het toneel, waar de film een afstammeling van is, komt in het literatuuronderwijs veel minder aan bod dan vroeger. Voornaamste oorzaak is waarschijnlijk dat de rol van het theater als cultureel en maatschappelijk spraakmakend gebeuren verregaand is overgenomen door televisie, bioscoop, video en dvd. Gedichten worden in het literatuuronderwijs nog wel behandeld, maar vrijwel alleen als leesteksten, terwijl de grote meerderheid van jongeren en volwassenen gedichten buiten de school hoofdzakelijk of uitsluitend te horen krijgt in de vorm van lied-, song- of rapteksten, dus als audio- of als audiovisuele teksten (in clips, musicals enzovoort).

Literatuur was tienduizenden jaren lang het mondelinge, vervolgens enkele duizenden jaren lang het schriftelijke medium waarmee levenswijsheden en levensbeschouwing, normen en waarden van generatie op generatie overgedragen werden. Sinds enkele decennia zijn de audiovisuele media die rol aan het overnemen. In het socialiseringsproces van kinderen en jongeren nemen ze inmiddels een grotere plaats in dan de geschreven media. Het (taal)onderwijs speelt daar nog weinig op in. Vaak speelt daarbij op de achtergrond de gedachte dat audiovisuele teksten per definitie pulp en triviaal zijn. Dat is natuurlijk niet vol te houden. Van alle geschreven teksten is het merendeel pulp en triviaal, een klein gedeelte is dat niet. Hetzelfde geldt voor audiovisuele teksten. Alle argumenten voor 'literaire vorming' en alle doelen daarvan kunnen even goed gelden voor 'audiovisuele vorming'.

16.2 Ordeningsmogelijkheden

Hoe kan literatuuronderwijs geordend en gepland worden? Het ideaal is een geïntegreerd leerplan voor fictieonderwijs (jeugdliteratuur) in de onderbouw en literatuuronderwijs in de bovenbouw, inclusief filmonderwijs, gecoördineerd met Nederlands, de moderne vreemde talen onderling en met de culturele en kunstzinnige vakken. Dat levert uiteraard in de schoolpraktijk evenveel mogelijkheden als moeilijkheden op.

Een doorlopende fictie- of literatuurleerlijn zou rekening moeten houden met de zes niveaus van literaire competentie van Witte (2008), zoals weergegeven in schema 16.2. De verschillende niveaus vertegenwoordigen fasen van literaire ontwikkeling die iedereen doorloopt. Lang niet iedereen bereikt de hogere niveaus, ook niet als volwassene. Het heeft geen zin om literaire ontwikkeling te willen forceren, dat wil zeggen leerlingen fasen te willen laten overslaan. Wel zinvol is het om goed in de gaten te houden in welke fase elke leerling zich bevindt en te mikken op 'n+1', de zone van naaste ontwikkeling.

niveau van literaire competentie	manier van lezen en reageren	type en niveau tekst (verhaal, roman)	type en niveau opdrachten
1 zeer beperkt	leest belevend, moeite met articuleren van leeservaringen en leessmaak	kort; alledaagse taal; hoofdpersoon van eigen leeftijd; spanning en actie, drama en emotie, geen gedachten en beschrijvingen; simpele verteltechniek, gesloten einde	kan verhaalfragment samenvatten, basale structuurelementen herkennen (bijv. wisselingen van tijd en plaats); waardeert tekst alleen nog oppervlakkig ('spannend', 'saai', 'zielig', 'stom' en dergelijke) en zonder onderbouwing; nog niet in staat tot aangeven literaire voorkeur en tot adequate boekkeuze

2 beperkt	leest herkenkend, kan leeservaringen en -smaak enigszins articuleren	kort; herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties; liefst hoofdpersoon van eigen leeftijd; spanning en actie, drama en emotie, enige gedachten en beschrijvingen mogelijk; eenvoudige verteltechniek, voorkeur voor gesloten einde	kan verhaal samenvatten, onderwerp en personages beschrijven, genre noemen; waardeert tekst subjectief op basis van sympathie voor hoofdfiguur en (on)waarschijnlijkheid van gebeurtenissen, kan slecht ingaan op andere meningen; benoemt eigen leessmaak in termen van 'oorlog', 'misdaad', 'liefde' en dergelijke; nog niet in staat tot adequate boekkeuze
3 enigszins beperkt	leest reflecterend, kan over tekst en onderwerp discussiëren, ziet literatuur als middel om wereld en leven te verkennen	niet te lange, eenvoudige literaire teksten voor adolescenten en volwassenen; maatschappelijke, psychologische en morele kwesties (liefde, dood, rechtvaardigheid enzovoort); bijzondere verteltechnieken (bijv. tijdsprongen) mogelijk mits expliciet, open plekken en open einde mogelijk	kan verhaal en ontwikkeling van personages analyseren, verhaallijnen en verteltechnieken onderscheiden; kan reflecteren en discussiëren over onderwerpen (maatschappelijke, psychologische, morele kwesties); waardeert tekst deels op basis van overeenkomst met eigen levenservaring en standpunten, deels op verteltechniek; kan voor leessmaak onderscheiden tussen 'leuk' en 'goed' boek (lectuur-literatuur); nog niet echt in staat tot adequate boekkeuze
4 enigszins uitgebreid	leest interpreterend, interesse voor verteltechnieken en 'bedoeling' van de auteur	niet te lange, eenvoudige literaire romans voor volwassenen; complexe gebeurtenissen en emoties; minder voorspelbaar verloop, tamelijk complexe literaire procedés (impliciete tijdsprongen, perspectiefwisselingen enzovoort), meerdere betekenislagen, metaforische stijl, open plekken, enzovoort.	kan verschillende (sub)thema's en betekenislagen benoemen; kan vermoedens over auteursintenties formuleren; kan verteltechnieken en stijlmiddelen (bijv. ironie) analyseren en waarderen op werking; kan ingaan op analyses en waarderings van anderen; kan leessmaak goed verwoorden; heeft nog te weinig literaire kennis om helemaal zelfstandig tot adequate boekkeuze te komen
5 uitgebreid	leest letterkundig, ook interesse voor literair- en cultuurhistorische achtergronden	langere, ook oudere literaire werken in ouderwetse literaire taal; in modernere romans zijn complexe literaire procedés en complexe romanstructuren mogelijk	kan een tekst in (literair-)historische context plaatsen; kan bij waardering onderscheiden tussen eigen leeservaring en cultuurhistorische waarde van een werk; kan zelfstandig adequate boekkeuze maken

6	zeer uitgebreid	leest academisch, literair-kritisch, literatuurwetenschappelijk	lange, ook experimentele teksten, met (impliciete) verwijzingen naar andere literaire teksten (intertekstualiteit); voelt zich uitgedaagd door meerduidigheid	kan verfijnd interpreteren en de tekst plaatsen in hedendaagse en historische maatschappelijke contexten en in literaire en cultuurhistorische stroming(en); heeft persoonlijke visie op de functie van literatuur en is kritisch op literaire stijl
---	-----------------	---	---	--

Schema 16.2 Zes niveaus van literaire competentie (naar Witte, 2008, p. 505-510)

Als je een leerplan voor je literatuuronderwijs in de bovenbouw (al of niet voortbouwend op fictie- en jeugdliteratuuronderwijs in de onderbouw) gaat opzetten, welke principes zijn dan mogelijk voor de verdeling van leerstof over de beschikbare tijd? In schema 16.3 hierna worden ordeningsprincipes gegeven. Hoezeer de vier hoofdcategorieën ook in elkaar grijpen, ze bieden toch mogelijkheden om de uitgangspunten voor de ordening en planning van literatuuronderwijs op een rijtje te krijgen.

benadering	mogelijke ordeningsprincipes
literatuur-geschiedenis	■ periodes of stromingen (chronologisch van oud naar eigentijds, of juist omgekeerd chronologisch van eigentijds naar oud, of combinaties daarvan, bijv. eerst eigentijds en dan chronologisch van zeventiende of achttiende eeuw tot heden) ■ auteurs (literatuurgeschiedenis ophangen aan enkele grote of bijzonder representatieve auteurs als 'mijlpalen') ■ cultuurhistorische periodes en stromingen (bijv. als hoofdlijn de geschiedenis van beeldende kunst of die van religie en filosofie; daaraan de literatuurgeschiedenis ophangen) ■ sociaal-politiek-economische periodes (en daaraan de literatuurgeschiedenis ophangen)
literaire begrippen	■ genres (proza, poëzie, toneel als aparte hoofdonderdelen of subonderdelen, of bijv. binnen proza verschillende genres als kort verhaal, roman, weer onderverdeeld in psychologische, misdaad-, historische enzovoort roman) ■ structuuranalytische begrippen (dichtvormen met metrum, rijmschema's en dergelijke, dramatische opbouwprincipes, verteltechnische begrippen, enzovoort)
thematisch literatuur-onderwijs (persoons-ontwikkeling)	maatschappelijke thema's (waar leerlingen in hun socialiseringsproces mee geconfronteerd (moeten) worden, zoals oorlog, gezin, liefde, dood; vele variaties zijn mogelijk, bijv. <i>De held</i> , <i>Mens en natuur</i> , <i>De buitenstaander</i> of <i>De vreemdeling</i> , enzovoort)

ontwikkeling van leessmaak	Deze invalshoek levert (behalve op het punt van de leerling- of leeftijdgerichtheid van teksten) geen duidelijke ordeningsprincipes op, maar kan gecombineerd worden met de andere benaderingen of invalshoeken: ■ bij een literair-historische benadering kan de leerling gestimuleerd worden om voorkeuren te ontwikkelen en te articuleren voor bepaalde periodes en stromingen of auteurs; ■ door de leerling bewust kennis te laten maken met verschillende genres en types literatuur, ook triviale, en hem te leren specificeren wat hem aan bepaalde genres of types al of niet aanspreekt, kan de ontwikkeling tot bewuste leesconsument bevorderd worden; ■ bij een thematische benadering ligt het voor de hand om de leerling steeds te laten reageren op de inhoud van de gelezen teksten en hem te laten articuleren welke thematieken en schrijfstijlen hem aanspreken of niet.
-----------------------------------	---

Schema 16.3 Mogelijke ordeningsprincipes voor literatuurprogramma's

Bij een schematisering als deze moet je bedenken dat allerlei combinaties tussen de invalshoeken mogelijk zijn. Enkele voorbeelden: in een literair-historisch georiënteerd leerplan kunnen literaire begrippen over de periodes of stromingen verdeeld worden; zo ligt het voor de hand om de kenmerken van het sonnet te behandelen in het kader van een periode waarvoor het sonnet typisch is. De thematische aanpak is met de literair-historische te combineren door bij een bepaald thema teksten te zoeken die telkens typisch zijn voor een bepaalde periode of stroming (bijvoorbeeld *Van ridder tot frontsoldaat*).

16.3 Leeractiviteiten

Wat zijn mogelijke leeractiviteiten in de (jeugd)literatuurles? Schema 16.4 geeft een indeling in categorieën. Die kunnen zowel voor de onderbouw als bovenbouw gelden, uiteraard aangepast aan de uiteenlopende niveaus. Alleen de laatste, 'historische' categorie zal in de onderbouw nog weinig of niet aan de orde komen.

leeractiviteit	leerdoel	mogelijke oefeningstypes
lezersreactie, leeservaring, leessmaak	Leerling formuleert (subjectief) oordeel over de tekst en motiveert oordeel met eigen levenservaringen, belangstelling, emotionele behoeften, tekstinterpretatie, tekstanalyse en/of achtergrond.	mondeling of schriftelijk reageren op de tekst, beoordelingsschaal of -blad invullen, beoordelvragen beantwoorden, leesdagboek of leesautobiografie schrijven, enzovoort
(primaire) tekstbegrip	Leerling geeft blijk de tekst op primair niveau te begrijpen, globaal en evt. in detail.	<i>globaal</i> : inhoudsvragen beantwoorden, inhoud navertellen of parafraseren, persoonsbeschrijving geven van een of meer van de personages, gebeurtenissen vanuit perspectief van een van de personages beschrijven, enzovoort <i>detail</i> : zinnen en woorden verklaren
tekstanalyse, literaire begrippen, literatuurtheorie	Leerling geeft er blijk van bepaalde literatuurtheoretische begrippen op de tekst te kunnen toepassen.	vragen en opdrachten beantwoorden ('Tot welk genre behoort deze tekst?', vormkenmerken benoemen, tekst- of spanningsopbouw analyseren enzovoort)
interpretatie	Leerling geeft aan welke secundaire betekenissen hij aan de tekst geeft (welke 'bedoelingen' hij aan de schrijver toeschrijft).	vragen en opdrachten beantwoorden ('Wat wordt bedoeld met ...?', 'Wat wil de schrijver zeggen met ...?'), ook creatieve opdrachten als 'opengelaten plekken' in het verhaal vullen, ander eind schrijven enzovoort
maatschappelijke en psychologische achtergrond	Leerling geeft er blijk van (elementen van) de tekst te kunnen plaatsen tegen de achtergrond van (hedendaagse) maatschappelijke/sociale en psychologische verschijnselen.	vragen en opdrachten beantwoorden ('Waarom wil/doet figuur X ...?', 'Beschrijf het milieu van figuur Y', 'Waarom vlucht ze weg uit haar familie?', 'Beschrijf het karakter van figuur Z', enzovoort)
historisch-maatschappelijke en literair-historische achtergrond	Leerling geeft er blijk van (elementen van) de tekst tegen een of meer achtergronden te kunnen plaatsen: ■ historische sociale, economische en politieke omstandigheden ■ auteursbiografie ■ literaire en culturele stroming(en)	vragen en opdrachten beantwoorden ('Op welke sociale, economische of politieke ontwikkelingen was stroming Z / deze tekst een reactie?', 'Wanneer leefde auteur X?', 'Bij welke literaire stroming hoort X?', 'Bij welke stroming hoort deze tekst?', 'Waarom is dit een typische tekst uit stroming Y?', enzovoort)

Schema 16.4 Leeractiviteiten bij (jeugd)literatuuronderwijs

In schema 16.4 duikt, naast de eerder besproken begrippen, ook de term '(primaire) tekstbegrip' op. Met een literaire tekst moet hetzelfde gedaan worden als met elke andere leestekst: als docent moet je controleren of de tekst 'technisch' of 'oppervlakkig' begrepen is voordat er 'onder de oppervlakte gekeken', geïnterpreteerd of wat dan ook gedaan kan worden. Dat primaire tekstbegrip wordt bij literaire teksten op dezelfde wijze bereikt en geoefend als bij niet-literaire teksten. Ook bij literaire teksten geldt bijvoorbeeld het principe: ga zoveel mogelijk van globaal begrip naar detailbegrip. Ga pas op aparte passages of woorden in nadat globaal begrip van de context bereikt is. Als het op zeer intensief lezen (of luisteren) aankomt, zoals bij een gedicht (of lied- en songteksten), werk dan in meerdere rondes de tekst door en richt zoveel mogelijk eerst de aandacht op het geheel, dan pas op details.

De grenzen tussen (primaire) tekstbegrip, interpretatie en achtergronden is niet scherp te trekken. Ook verder lopen de verschillende categorieën van leeractiviteiten in de praktijk vaak door elkaar. Toch zijn ze bruikbaar voor het systematischer opzetten en structureren van lesplannen.

De leeractiviteiten hoeven niet in de volgorde van schema 16.4 georganiseerd te worden. De volgorde hangt samen met de gekozen benadering en didactische aanpak, zoals te zien is in de voorbeelden van globale lesopzetten in schema 16.5. Bij de meer inductieve benadering van kolom b is er meer kans om de leerlingen te activeren en zelf dingen te laten ontdekken. Combinaties van beide benaderingen zijn ook mogelijk. De categorie 'leessmaakontwikkeling' komt in deze lesopzetten niet voor. Bepaal zelf wat telkens het beste moment is om naar de lezersreactie te vragen. Je kunt er ook twee keer naar vragen, bijvoorbeeld meteen na de tekstpresentatie en dan nog een keer na de interpretatie of nadat er achtergrondinformatie gegeven is, om te zien of de meningen veranderd zijn.

benadering	mogelijkheid a (meer deductief)	mogelijkheid b (meer inductief)
thematisch (persoons- ontwikkeling)	1 introductie, bespreking van het thema (bijvoorbeeld generatieconflict, racisme) en van specifieke vraagstukken daarbinnen 2 tekstpresentatie 3 begripscontrole (primaire tekstbegrip) 4 interpretatie, achtergrond	1 tekstpresentatie 2 begripscontrole (primaire tekstbegrip) 3 benoeming van het thema 4 interpretatie, achtergrond (thema uitwerken)

literaire begrippen	1	introdactie van een literair begrip (bijvoorbeeld flashback/flashforward)	1	tekstpresentatie
	2	tekstpresentatie	2	begripscontrole (primair tekstbegrip)
	3	begripscontrole (primair tekstbegrip)	3	tekstanalyse, uitmondend in de uitwerking van een literair begrip
	4	tekstanalyse		
literair-historisch	1	achtergrond (auteursbiografie, literaire stroming, sociale/politieke omstandigheden)	1	tekstpresentatie
	2	tekstpresentatie	2	begripscontrole (primair tekstbegrip)
	3	begripscontrole (primair tekstbegrip)	3	interpretatie
	4	interpretatie	4	achtergrond

Schema 16.5 Voorbeelden van globale lesopzetten

16.4 Literatuur toetsen

16.4.1 Doelen en beoordeelbaarheid

Omdat toetsopgaven meestal weinig verschillen van oefenopgaven, geeft de kolom *mogelijke oefeningstypes* in schema 16.4 hiervoor al een aardige indruk van wat toetsopgaven voor literatuur kunnen zijn, passend bij verschillende leerdoelen. De beoordeelbaarheid verschilt per (type) leerdoel.

Lezersreacties, leeservaring, leessmaak

Lezersreacties, leeservaringen en beschrijvingen van hun leessmaak kunnen van leerlingen gevraagd worden in leesdossiers, maar ook in toetsen. Reacties, ervaringen en smaak op zich kun je niet beoordelen. Of een leerling een gedicht, verhaal, toneelstuk of film ontroerend, spannend, leuk of juist doodsaai, nietszeggend of onbegrijpelijk vindt, dat is zijn zaak. Ook al ben je als docent vol vuur bezig geweest om leerlingen te enthousiasmeren voor een werk van een met de Nobel- of andere prijzen gelauwerd auteur, als dat werk een leerling nog steeds niets zegt, dan is dat geen reden om hem een onvoldoende te geven. Of andersom: het zou verkeerd zijn om een leerling te belonen met een goed cijfer omdat hij toevallig net dezelfde reacties, ervaringen of smaak heeft als jij.

Wat je wel kunt beoordelen is de manier waarop leerlingen hun reacties, ervaringen en smaak verwoorden, tenminste als dat je doel is en je je leerlingen daar ook in getraind hebt. Een leerling kan bijvoorbeeld zeggen of schrijven: 'Dit boek vond ik heel leuk om te lezen, omdat het zo spannend geschreven

is.' Op een laag niveau van literaire ontwikkeling is dit al een soort argumentatie, maar op een iets hoger niveau doemt natuurlijk de vraag op: waardoor is het dan zo spannend? Als antwoord kan de leerling dan misschien een aantal spannende elementen van de inhoud navertellen. Maar op een hoger niveau kan hij analyserend aangeven welke spanningverwekkende verteltechnieken gebruikt zijn: bijvoorbeeld montagetechnieken met wisseling van vertelperspectief; misschien wordt dreiging gesuggereerd door de beschrijving van een vreemd licht, onweer, het snerpande geluid van een cirkelzaag.

Het voorbeeld demonstreert meteen dat verwoording en onderbouwing van leeservaring en leessmaak op een wat hoger niveau eigenlijk niet zonder literaire begrippen kunnen.

(Primair) tekstbegrip

Een globale vorm van controle op tekstbegrip is de samenvatting. Leesdossiers bestaan daar vaak voor een belangrijk deel uit. De leerling kan op die manier aangeven wat hij van de tekst begrepen heeft – hoewel in de schoolpraktijk een niet onbelangrijke functie lijkt te zijn dat met de samenvatting gecontroleerd wordt óf de leerling de tekst überhaupt gelezen heeft (terwijl deze bewijsfunctie weer ondergraven wordt door de levendige handel in samenvattingen).

Samenvattingen laten meestal iets zien van de manier waarop degene die samenvat de tekst waargenomen heeft: in de accenten die hij legt, in de dingen die hij weglaat, in formuleringen die soms lezerreacties of interpretaties verraden. De ene samenvatting is de andere niet. Maar de kwaliteit van een samenvatting kan pas beoordeeld worden als er duidelijke eisen aan gesteld worden. Vaak gebeurt dit niet, dus moet elk product geaccepteerd worden, of, als er gewaardeerd wordt, gebeurt dat op grond van niet-inhoudelijke criteria zoals lengte, netheid en dergelijke.

Vragen op basis van inhoudelijke criteria kunnen bijvoorbeeld zijn: 'Noem de vijf belangrijkste ontmoetingen van persoon X' of 'Geef drie redenen waarom Y zelfmoord pleegt'. Dat soort vragen kunnen op de grens met interpretatie liggen of die overschrijden.

Met dergelijke op inhoudelijke eisen gestoelde vragen kan fraude (met samenvattingen bijvoorbeeld van het internet) enigszins worden tegengegaan.

Interpretatie

Interpretaties zijn net als lezersreacties subjectief en kunnen daarom in principe niet beoordeeld worden. De een ziet in een bepaalde suggestieve dichtregel angst voor de dood, de ander denkt eerder aan schuldgevoelens. Uiteraard kunnen bepaalde interpretaties als weinig overtuigend of zelfs als onzinnig ervaren worden. Toch zul je als docent de leerling steeds het voordeel van de twijfel moeten gunnen.

Een dilemma is: moet het om eigen interpretaties van de leerling gaan, of om interpretaties van anderen, bijvoorbeeld van de docent? Niet onbekend in het literatuuronderwijs is het verschijnsel dat een gedicht of verhaal in de les behandeld is en dat de leerlingen in het proefwerk de door de docent of literatuurboek gelanceerde interpretatie(s) moeten reproduceren. Om werkelijk de eigen vaardigheid in het interpreteren te kunnen tonen, moeten leerlingen met een nieuw gedicht of verhaal geconfronteerd worden.

Beoordeelbare kwaliteitsverschillen liggen vooral in de mate waarin leerlingen met hun interpretaties 'onder de oppervlakte' gaan, en in de manier waarop leerlingen hun interpretaties verwoorden en onderbouwen. Harde beoordelingscriteria zijn daarvoor moeilijk te ontwikkelen. Makkelijker is dat uiteraard als het om reproductie van interpretaties van anderen gaat.

Tekstanalyse met behulp van literaire begrippen

Antwoorden op vragen naar literaire (sub)genres, rijmschema's, stijlfiguren, verteltechnieken en dergelijke, zijn relatief makkelijk te beoordelen. Bij heel wat docenten en ook leerlingen zijn ze daarom meer geliefd dan leeservarings- en interpretatievragen. Als je daaraan toegeeft, kan dat natuurlijk wel leiden tot eenzijdigheid en scheefgroei in de doelen van je literatuuronderwijs.

Literair-historische en maatschappelijke achtergronden

Literair-historische toetsvragen kunnen zuiver reproductief zijn, bijvoorbeeld 'Wanneer leefde Goethe?', 'Noem twee belangrijke schrijvers van naturalistische romans', 'Noem minimaal drie kenmerken van de romantiek', 'Noem twee feiten uit het leven van Virginia Woolf die belangrijk waren voor haar schrijverschap'. Maar ze kunnen ook een toepassingskarakter hebben, bijvoorbeeld 'Welke kenmerken van de verlichting vertoont het volgende tekstfragment? Noem er minstens drie en geef aan waar je ze vindt.'

Hetzelfde geldt voor maatschappelijk georiënteerde toetsvragen. Dit zijn enkele voorbeelden van reproductieve vragen: 'Waartegen wilde Gerhart Hauptmann protesteren met zijn toneelstuk *Die Weber*?', maar ook: 'Waarom mogen Romeo en Juliet niet bij elkaar komen?', gesteld dat die vraag in het voorafgaande onderwijs behandeld is. Een toepassingsvraag zou het zijn als de leerlingen zelf het antwoord moeten vinden op een dergelijke vraag bij een voor hen nieuw werk. Zulke vragen naar maatschappelijke achtergronden kunnen erg op interpretatievragen lijken of dat ook zijn.

16.4.2 Constructie van toets en beoordelingsinstrument

Hoe kan een literatuurtoets eruitzien? Allereerst stel je een redelijke hoeveelheid vragen c.q. opdrachten op, die met elkaar je doelen afdekken. Daarbij kunnen de verschillende doelen in elkaar overlopen.

Mede daarom hoeft je niet per se hetzelfde aantal vragen of opdrachten per doel te hebben. Je kunt de ene vraag c.q. opdracht zwaarder laten wegen dan de andere. Het is fair om die weging (in termen van aantallen scorepunten per vraag) ook bekend te maken aan de leerlingen.

Je kunt allerlei verschillende vraag- c.q. opdrachttypen gebruiken, van meerkeuzevraag tot (zeer) open vraag of opdracht, ook door elkaar, afhankelijk van wat je eruit wilt krijgen en hoe makkelijk of moeilijk je het wilt maken. Een meerkeuzevraag zal in het algemeen minder zwaar wegen dan een open vraag. Een reproductievraag zal gemiddeld minder zwaar wegen dan een toepassingsvraag. In het beoordelingsinstrument geef je per vraag de verwachte antwoorden aan, en eventuele deelscores als die van toepassing zijn.

Enkele voorbeelden van vragen en opdrachten met bijbehorend beoordelingsinstrument (bij een gedicht in een proefwerk over de romantiek):

Vragen en opdrachten

- 1 De 'ik' van dit romantische gedicht wil het liefst sterven, omdat de geliefde onbereikbaar is geworden; een ander heeft haar veroverd. Wat is volgens jou de eigenlijke reden waarom de 'ik' wil sterven: liefdesverdriet, jaloezie of iets anders? Leg uit aan de hand van (elementen uit) de tekst. (max. 2 punten)
- 2 Door welke soort poëzie is dit gedicht qua vorm duidelijk geïnspireerd? Noem twee kenmerken, en waaraan je die terugziet in dit gedicht. (max. 2 punten)
- 3 Noem drie kenmerken van de romantiek die je terugvindt in dit gedicht. Geef aan en leg uit in welke elementen van het gedicht je die drie kenmerken terugziet. (max. 3 punten)
- 4 Kun je je inleven in de hier vertolkte gevoelens, of staat het gedicht ver van je af? Leg uit waarom. (max. 2 punten)

Beoordelingsinstrument (antwoordmodel)

- 1 *Antwoord*
1) Iedere reden waarvoor de leerling (uiteindelijk) kiest, is goed. 2) *Uitleg.*
Beoordeling
Antwoord compleet: 2 punten. Als uitleg ontbreekt: 0 punten. Als in de uitleg jaloezie niet genoemd wordt mét verwijzing naar regel 7 (boosaardig gevoel dat het hart verscheurt): 1 punt.
- 2 *Antwoord*
1) Volkslied. 2) Eenvoudige vorm: 4-regelige strofen, korte versregels (3-voetige jambe), rijmschema abab.
Beoordeling
Antwoord (bijna) compleet: 2 punten. Als een andere soort poëzie dan volkslied genoemd wordt: 0 punten. Als slechts één kenmerk genoemd wordt of alleen 'eenvoudige vorm': 1 punt.

3 Antwoord

1) Vaak gekwetste gevoelens of afgewezen liefde ('Mijn liefste is verdwenen'). 2) Vlucht uit de realiteit of het gewone bestaan ('de wijde wereld in', 'soldaat worden'). 3) Vaak doodsverlangen ('Ik wil 't liefste sterven'). 4) Vaak vlucht in de kunst (speelman worden, zingen).

Beoordeling

Antwoord (bijna) compleet: 3 punten. Als slechts twee kenmerken genoemd worden: 2 punten. Als slechts één kenmerk genoemd wordt: 1 punt. Per ontbrekende verwijzing naar gedichttekst halve punt aftrek.

4 Antwoord

1) Elk antwoord (gedicht zegt me veel/iets/alles) is goed. 2) Uitleg/argumentatie.

Beoordeling

Uitleg/argumentatie aanwezig en expliciet betrokken op eigen belevenissen en ervaringen of gebrek daaraan: 2 punten. Indien de uitleg/argumentatie ontbreekt of alleen tautologisch is (bijvoorbeeld 'Het gedicht staat ver van mij af omdat het me niets zegt') of uitsluitend naar de taalvorm verwijst (bijvoorbeeld 'Het staat ver van mij af omdat het gedicht / de taal zo ouderwets is'): 0 punten.

Het is niet makkelijk om goede vragen en opdrachten te maken, om ze een goede weging te geven en, last but not least, om de resultaten rechtvaardig te beoordelen. Ervaring is belangrijk, vooral omdat alle beoordeling uiteindelijk vergelijking is, en naarmate je meer ervaring hebt kun je meer leerlingprestaties met elkaar vergelijken (zie ook hoofdstuk 5 *Toetsen*).

Tips voor beginners: ga in de leer bij ervaren collega's, laat hen kijken naar jouw opgaven, jouw beoordelingsinstrument en (steekproeven uit) jouw beoordelingen. Een heel praktische tip voor het nakijken: lees eerst de hele stapel door voordat je begint met meten (scoren), dan heb je in elk geval een (globale) vergelijkingsbasis. Als je dan gaat scoren, doe dat dan eerst met alle opgaven 1 (of 1 t/m 3, in elk geval een overzichtelijk groepje opgaven). Je kunt dan leerlingprestaties gedetailleerder vergelijken dan wanneer je het hele proefwerk van leerling 1 met dat van leerling 2 enzovoort, vergelijkt.

(Jeugd)literatuuronderwijs vindt plaats bij verschillende vakken, maar is vaak niet gecoördineerd. Dat leidt tot overlap, versterking van systeemscheiding bij de leerlingen (leerlingen transfereren wat ze bij het ene vak geleerd hebben niet naar het andere) en andere vormen van inefficiëntie. Verschillen in doelen, aanpak en beoordeling kunnen ertoe leiden dat leerlingen het (jeugd)literatuuronderwijs minder serieus nemen. Aangezien het fictie- en literatuuronderwijs binnen het moedertaalonderwijs een belangrijker rol speelt dan bij de mvt, is bestudering van literatuurdidactische vakliteratuur voor het moedertaalonderwijs aan te bevelen, zo niet noodzakelijk voor mvt-docenten. Nog beter is: geïntegreerd literatuuronderwijs of ten minste samenwerking met collega's Nederlands.

Literatuurverwijzingen

- Baldegger, M., M. Müller & G. Schneider in Zusammenarbeit mit A. Näf (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Beacco, J.-C., S. Bouquet & R. Porquier (2004). *Niveau B2 pour le Français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., M. De Ferrari, G. Lhote & C. Tagliante (2006). *Niveau A1.1 pour le Français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en Français*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. & R. Porquier (2007). *Niveau A1 pour le Français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. & R. Porquier (2008). *Niveau A2 pour le Français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Berkel, A.J. van (1990). *Orthodidactische gids voor het vreemde-talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Berkel, A.J. van (1999). *Niet van horen zeggen. Leren spellen in het Engels als vreemde taal*. Bussum: Coutinho.
- Berkel, A.J. van (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.
- Carpay, J.A.M. (1975). *Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar & E. Papo (1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Council of Europe (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Opgevraagd van www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. (Zie voor de Nederlandse vertaling: Nederlandse Taalunie (2006)).
- Decoo, W. (2011). *Systemization in foreign language teaching. Monitoring content progression*. New York/London: Routledge.
- Decoo, W. (2012). Welke woordenschat hoort bij welk niveau? De Europese pogingen om tot lexicale normen te komen. *Levende Talen Magazine*, 99 (7), 20-24.
- Diehl, E., H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat & T. Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ek, J.A. van & J.L.M. Trim (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galli de Paratesi, N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Council of Europe.
- Glabionat, M., M. Müller, H. Schmitz, P. Rusch & L. Wertenschlag (2005). *Profil Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.