

Taalvaardigheid en Literatuur

Hoe de combinatie van spreek- en luistervaardigheid en literatuur
het schoolvak Nederlands kan verrijken

Master Thesis

Maartje Doedens

0366994



Universiteit Utrecht

Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleider: dr. Ewout van der Knaap

2^e lezer: dr. Fabian Stolk

Juni 2009

INLEIDING	4
1. HUIDIGE DISCUSSIES.....	5
1.1 ACHTERGRONDINFORMATIE – DE TWEEDE FASE	5
1.1.1 <i>Het schoolvak Nederlands</i>	6
Het eindexamen.....	7
Nieuwe Tweede Fase	7
1.1.2 <i>Literatuur ten tijde van de Tweede Fase</i>	8
1.2 LITERAIRE COMPETENTIE.....	9
1.2.1 <i>Opvattingen</i>	9
1.2.2 <i>Eindtermen en literaire competentie</i>	14
1.2.3 <i>Literatuur en taalvaardigheid</i>	15
De klassieke, cultuurgerichte benadering.....	16
De moderne, lezergerichte benadering	17
2. LEREN UIT HET VERLEDEN.....	19
2.1 HET SCHOOLVAK NEDERLANDS EN LITERATUUR TEN TIJDE VAN HET VAKKENPAKKET	19
2.1.1 <i>De inrichting van het schoolvak Nederlands</i>	19
De inhoud	20
Het eindexamen.....	21
2.1.2 <i>Literatuur ten tijde van het vakkenpakket</i>	21
De inhoud	22
2.1.3 <i>Visies op literatuur en onderwijs</i>	22
2.1.4 <i>Literatuur en taalvaardigheid</i>	24
2.2 LITERATUURONDERWIJS IN DE 19 ^E EEUW	25
2.2.1 <i>Literatuurgebruik in het lager onderwijs</i>	26
2.2.2 <i>Literatuur in het voortgezet onderwijs</i>	28
2.2.3 <i>Koppeling</i>	29
3. VOORSTELLEN VOOR IN DE PRAKTIJK.....	30
3.1 THEORIE	30
3.1.1 <i>Spreek- en luistervaardigheid</i>	30
Eindtermen basisvorming en Tweede Fase	31
3.1.2 <i>Samenwerkend leren en activerende didactiek</i>	32
3.1.3 <i>Podcasting</i>	34
3.1.4 <i>Task-based learning</i>	35
3.1.5 <i>Koppeling heden en verleden</i>	36

3.2	PRAKTIJK.....	37
3.2.1	<i>Werken met redacties</i>	37
	Task-based learning	37
	Voorkennis.....	39
	Samenwerking	39
	Niveaus Witte	40
	De docent.....	40
	Taalvaardigheid en literatuur.....	41
	Literaire competentie	42
	Beoordeling en normering.....	42
	Reflectie.....	47
	CONCLUSIE	48
	NOTEN	49
	BIBLIOGRAFIE	51
	WEBSITES.....	52
	BIJLAGE 1	53
	BIJLAGE 2	55
	BIJLAGE 3	69
	BIJLAGE 4	70
	BIJLAGE 5	82
	BIJLAGE 6	85
	BIJLAGE 7	91
	BIJLAGE 8	101
	BIJLAGE 9	102
	BIJLAGE 10	104
	BIJLAGE 11	106
	BIJLAGE 12	109
	BIJLAGE 13	115

Inleiding

Een ieder die het voortgezet onderwijs genoten heeft, kan zich wellicht nog de inrichting van het vak Nederlands herinneren: opstellen schrijven, discussiëren, spellen, een stapel boeken lezen, alsmede het leren van de gehele Nederlandse literatuurgeschiedenis. Sinds de vernieuwing van de Tweede Fase in 1998 en daarmee samengaande de invoering van het studiehuis, is er veel veranderd. Tegenwoordig lopen scholen in het middelbaar onderwijs tegen een aantal problemen aan binnen het schoolvak Nederlands. Eén van die problemen beslaat het vlak literatuur. Maken we van literatuur een aparte discipline of integreren we haar in het schoolvak Nederlands? Momenteel zijn scholen vrij in het maken van deze keuze, ook al kan men van mening zijn dat het voor het Nederlandse onderwijssysteem eenduidiger zou zijn als er uniformiteit heerste.

In dit onderzoek zal de integratie van literatuur in het schoolvak Nederlands onder de loep genomen worden. De aandacht gaat uit naar op welke manier literatuur geïntegreerd kan worden in het schoolvak Nederlands en wat dit inhoudt voor de spreek- en luistervaardigheid in het schoolvak Nederlands. Dit onderzoek richt zich op de bovenbouw van het havo en vwo. In het kader van de doorlopende leerlijn die zo gewenst is in het huidige voortgezet onderwijs, zou het wellicht interessant zijn om ook de onderbouw te belichten. In de bovenbouw zijn er echter zoveel aspecten die anders ingevuld kunnen worden, dat het onderzoek zich daar in eerste instantie op richt. Waar nodig zal de onderbouw erbij betrokken worden, maar alleen als het direct verband houdt met beslissingen in de bovenbouw.

Hoofdstuk 1 zal de huidige discussies schetsen die in het voortgezet onderwijs spelen. Hierbij zal het draaien om de invulling die taalvaardigheid en literatuur krijgen. Vervolgens zal in hoofdstuk 2 het verleden belicht worden. Er wordt gekeken naar de ontwikkelingen die door de jaren heen hebben plaatsgevonden binnen het voortgezet onderwijs, met betrekking tot het schoolvak Nederlands en literatuur. Daarna zal in hoofdstuk 3 een praktijkvoorstel worden gedaan waarin taalvaardigheid en literatuur worden gecombineerd.

1. Huidige discussies

De afgelopen tien jaar is er veel veranderd binnen ons onderwijssysteem. Na de invoering van de Tweede Fase vonden vaak discussies en debatten plaats over deze nieuwe onderwijsvorm. De nadruk kwam te liggen op vaardigheden in plaats van alleen maar feitelijke kennis en de leerling kwam centraal te staan. Maar er veranderde nog meer. Soms waren vakken verplicht voor iedereen (algemene natuurwetenschappen en geschiedenis), maar vervolgens veranderde dat een paar jaar later weer, afhankelijk van het profiel dat je koos. Alle verschuivingen hebben ook invloed gehad op de talen, zo ook op het schoolvak Nederlands en niet te vergeten het onderdeel literatuur.

In dit hoofdstuk zullen de discussies die in het huidige literatuuronderwijs een rol spelen uiteengezet worden. Al sinds er literatuuronderwijs bestaat, liggen doel en inhoud ervan onder vuur. Van de Ven [2006: 187] geeft aan dat die discussie weggeëbd is met het accepteren van 'literaire competentie' als overkoepelend doel en de inhoudsbeschrijving van het domein literatuuronderwijs in het examenprogramma havo-vwo (1998). Hier kom ik in de loop van dit hoofdstuk op terug.

In de eerste paragraaf zal een schets worden gegeven van de Tweede Fase. In paragraaf 1.1.1 zal de opzet binnen de Tweede Fase voor het schoolvak Nederlands nader belicht worden. In paragraaf 1.1.2 zal het literatuuronderwijs aan bod komen. In de tweede paragraaf zal het draaien om het begrip 'literaire competentie' en de daaraan toegekende betekenissen. Vervolgens zal in paragraaf 1.2.2 een koppeling worden gemaakt met het examenprogramma literatuur in de Tweede Fase. Ten slotte zal in paragraaf 1.2.3 de verhouding tussen taalvaardigheid en literatuur in de Tweede Fase besproken worden.

1.1 Achtergrondinformatie – De Tweede Fase

In het schooljaar 1998/1999 is de bovenbouw van het havo en het vwo vernieuwd tot de Tweede Fase. Het gaat om klas 4 en 5 van het havo en klas 4,5 en 6 van het vwo. Bij deze verandering is de vrije pakketkeuze vervangen door zogenaamde profielen. In de Tweede Fase is geen sprake meer van een vakkenpakket van zeven vakken, maar van uitgebreide profielen. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen van deze profielen met de bijbehorende vakken en het aantal lessen op jaarbasis.¹ Er bestaan vier profielen, te weten 'cultuur & maatschappij', 'economie & maatschappij', 'natuur & gezondheid' en 'natuur & techniek'. In ieder profiel in het vaste deel is het schoolvak Nederlandse taal- en letterkunde opgenomen. Hiervoor staat 480 uur voor de gehele bovenbouw, dus uitgaande van een jaarrooster van 36 weken per jaar, betekent dat omgerekend 4.4 uur Nederlands per week. Voor een volledige omrekening van lessen in de Oude Stijl naar studielasturen in de Tweede Fase, wordt verwezen naar het Ministerie van Cultuur en Onderwijs.²

Leerlingen worden op verschillende manieren getoetst in de bovenbouw. Ten eerste wordt dit gedaan door middel van schoolexamens. De cijfers van deze toetsen blijven staan tot en met de zesde klas. Uiteindelijk wordt het gemiddelde schoolexamencijfer opgeteld bij het eindexamencijfer en gedeeld door twee. Daarnaast moeten leerlingen ook zogeheten handelingsdelen inleveren. Een handelingsdeel is een opdracht waar een leerling geen cijfer voor krijgt, maar wat wel voldoende moet zijn om deel te mogen nemen aan het eindexamen. Wat er getoetst moet worden en op welke manier, staat omschreven in de eindtermen van het examenprogramma, welke in bijlage 2 is opgenomen.³ Deze eindtermen gelden alleen voor het schoolvak Nederlands. Ieder vak heeft namelijk zijn eigen eindtermen.

Een tweede verandering is de invoering van het concept “studiehuis”. Dit was een benadering die niet door de overheid werd verplicht. Het studiehuis beoogt leerlingen in toenemende mate hun eigen studie te leren plannen en meer zelfstandig en in groepjes opdrachten uit te laten voeren. Doel van de Tweede Fase is leerlingen zelfstandiger te leren werken en te studeren. Dit leidt tot een optimalisering van de aansluiting tussen het voortgezet en hoger onderwijs.⁴

1.1.1 Het schoolvak Nederlands

Het examenprogramma van het schoolvak Nederlands is opgedeeld in een aantal domeinen. Dit heet examenprogramma, omdat het vaardigheden betreft die een leerling op het centraal examen moet beheersen, ook al wordt het niet getoetst. Deze domeinen worden gedurende de rest van het jaar getoetst. Ieder domein behelst een ander soort vaardigheid die van de leerling gevraagd wordt.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

- Domein A Leesvaardigheid
- Domein B Mondelinge taalvaardigheid
- Domein C Schrijfvaardigheid
- Domein D Argumentatieve vaardigheden
- Domein E Literatuur

Gedurende de bovenbouwcarrière van de leerling zullen alle domeinen aan bod komen. In de schoolexamens zullen ze hoogstwaarschijnlijk allemaal ook getoetst worden. De leerling zal in ieder geval toetsen moeten maken die binnen domein B, C en E vallen. Deze domeinen worden niet op het eindexamen getoetst en aangezien de leerling de eindtermen toch moet beheersen, zal de school deze domeinen in schoolexamens moeten toetsen. Aangezien onderdeel A en D op het centraal examen getoetst worden, hoeft de school dit niet te doen. Het wordt echter wel vaak gedaan, aangezien een leerling voorbereid dient te worden op zijn centraal landelijk examen.⁵

De leesvaardigheid beslaat vooral het vlak van teksten kunnen interpreteren, analyseren, beoordelen en samenvatten. Bij de mondelinge taalvaardigheid draait het vooral om het kunnen presenteren, betogen en discussiëren. Als er schrijfvaardigheid getoetst wordt, wordt van de leerling verwacht dat hij een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing of betoog kan schrijven. Hij moet informatie kunnen verzamelen, verwerken en verstrekken. Bij argumenteren wordt verwacht dat een leerling een betoog kan analyseren, beoordeling en zelf een schriftelijk of mondeling betoog kan opzetten. Domein E heeft betrekking op literaire vaardigheden. De leerling kan een bepaalde literaire ontwikkeling aantonen en deze in een verslag verwoorden. Hij heeft een aantal werken, die voldoen aan de gestelde eisen, gelezen en kan deze plaatsen vanuit verschillende invalshoeken. Daarnaast heeft hij kennis van het literaire begrippenapparaat en kan hij dit ook hanteren. Ten slotte is er het onderdeel 'Kennis over taal en taalverschijnselen'. Dit onderdeel hoeft niet in schoolexamen getoetst te worden, maar het dient wel een plaats te krijgen in het onderwijs. Leerlingen moeten beseft krijgen dat taal een onlosmakelijk onderdeel is van de mens en zijn cultuur en dat taal constant aan verandering onderhevig is. In bijlage 3 is een tabel opgenomen waarin bovenstaande informatie snel nageslagen kan worden. De laatste kolom van deze tabel zal verderop in dit hoofdstuk nader worden toegelicht.

Het eindexamen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft. Het centraal examen Nederlands duurt drie uur. De leerling krijgt twee teksten. Eén tekst moet worden samengevat; de leerling krijgt een aantal punten aangereikt die hij uit de tekst moet halen en in zijn samenvatting moet opnemen. Het andere onderdeel is het maken van een aantal vragen bij een tekst. Dit zijn vragen naar verbanden, inhoud, argumenten etc. De leerling wordt in beide onderdelen ook beoordeeld op spelling, stijl, interpunctie en bondigheid van het beantwoorden van de vragen. In bijlage 4 is een examen uit 2007 opgenomen.⁶

Nieuwe Tweede Fase

De Tweede Fase *nieuwe* regeling geldt voor leerlingen die vanaf het schooljaar 2007-2008 in de bovenbouw van het havo of vwo zitten. In deze subparagraaf wordt gekeken naar de wijzigingen die voor het schoolvak Nederlands plaats hebben gevonden.

De inrichting van het schoolvak Nederlands is in de nieuwe Tweede Fase eigenlijk gelijk aan de oude Tweede Fase. Het verschil is dat het vak nu echter Nederlandse taal en literatuur heet. Het aantal uren is verder exact gelijk gebleven. Het gehele gemeenschappelijk deel van het vwo loopt

terug van 1960 studielasturen tot 1920, dus dat betekent procentueel toch nog een verhoging van het aantal uren Nederlands. Aan de inrichting van de profielen is het een en ander veranderd, maar dit heeft geen direct effect op de inhoud van het schoolvak Nederlands. In bijlage 1 is het verschil qua profielinrichting tussen de Tweede Fase en de nieuwe Tweede Fase te zien.

Ook in de nieuwe Tweede Fase moeten de eindtermen gevolgd worden. Een verschil is echter dat de eindtermen een stuk ingekort zijn en veel minder uitvoerig zijn dan voorheen. De nieuwe eindtermen zijn opgenomen in het nieuwe examenprogramma in bijlage 5. Het komt er op neer dat scholen en docenten in de nieuwe Tweede Fase een grotere mate van keuzevrijheid hebben. In de handreiking van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) worden suggesties gedaan voor de inrichting van het vak, de weging van de cijfers en de keuzes die gemaakt kunnen worden op vakinhoudelijk gebied. Aangezien er talrijke opties zijn voor de inrichting van het vak, wordt de bespreking hiervan in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Voor deze suggesties wordt verwezen naar de handreiking.⁷

Zoals het nieuwe examenprogramma Nederlandse taal en literatuur voorschrijft, heeft het schoolexamen Nederlands betrekking op:

- “1. De domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
2. Indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: één of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
3. Indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.”

Net als in de oude Tweede Fase, heeft het eindexamen in de nieuwe Tweede Fase ook betrekking op de domeinen A en D (leesvaardigheid en argumentatieve vaardigheden) voor zover het gaat om het analyseren en beoordelen van betogende teksten (de eerste twee liggende streepjes van eindterm 6). Verder is er niets veranderd aan het eindexamen. Het voorbeeld dat in bijlage 3 is opgenomen is dus ook representatief voor de nieuwe Tweede Fase.

1.1.2 Literatuur ten tijde van de Tweede Fase

Met de invoering van de Tweede Fase werd literatuur op een serieuzere manier opgenomen in het schoolprogramma. De mate van vrijheid van de docent werd drastisch ingeperkt.

Voorheen was letterkunde maar heel beperkt opgenomen in het examenprogramma. Gelijktijdig met de invoering van de Tweede Fase werden ook het examenprogramma en de bijbehorende eindtermen gewijzigd (zie bijlage 5). Voor literatuur gingen nu ook allerlei voorschriften gelden. Bolscher⁸ [2004: 164] rekent voor dat de literatuurlessen na invoering van de Tweede Fase zo'n 30% (dus 160 uur) van de totale lestijd moeten beslaan, aangezien er een groter accent is komen te liggen

op taalvaardigheid. Van die 160 uur moet 100 á 120 uur gereserveerd worden voor zelfstandig lezen en het uitwerken van de 12 gelezen boeken. De overige 40 á 60 uur is beschikbaar voor literatuurgeschiedenis en het oefenen in omgaan met literaire werken. Het onderdeel Literatuur wordt in de zesde klas afgesloten met een mondeling tentamen over twaalf gelezen werken. Daarnaast moet de leerling een balansverslag maken, waarin hij de gelezen werken qua thema's aan elkaar gaat koppelen en daarbij geeft hij zijn eigen visie.

Literatuur is met de invoering van de Tweede Fase een apart cijfer op de eindlijst en is niet langer een onderdeel van het schoolvak Nederlands. Het eindcijfer kan volgens Bolscher [2004: 163] op twee manieren tot stand komen:

1. Als er sprake is van geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO), waarbij literatuur wordt gegeven in samenwerking tussen Nederlands en de moderne vreemde talen, wordt het cijfer gegeven onder verantwoordelijkheid van de docent literatuur.⁹
2. Als de secties nog min of meer gescheiden hun literatuuronderwijs geven, komt het eindcijfer literatuur tot stand door het cijfer literatuur Nederlands driemaal en dat van de moderne vreemde talen elk eenmaal mee te wegen in het gemiddelde.

Het is echter zo dat met de invoering van de Nieuwe Tweede Fase besloten is dat literatuur weer mee mag tellen als onderdeel van het vak. Het cijfer voor het schoolvak Nederlands zou dus tot stand komen door ook de cijfers voor literatuur hierin mee te nemen.

1.2 Literaire competentie

Het begrip literaire competentie kent vele invullingen. Deels overlappen deze elkaar, deels vullen ze elkaar aan. Voordat er gekeken wordt naar hoe literaire competentie zich in het literatuuronderwijs profileert, is het zinvol om eerst te kijken naar bestaande betekenissen. In het tweede deel van deze paragraaf zal een koppeling gemaakt worden met de examentermen.

1.2.1 Opvattingen

Eén van de vele onderwijswensen betreft de omgang met competenties. Klarus [2003: 7] biedt een algemene definitie met betrekking tot competentie: "Competentiegericht leren spreekt alle competentieaspecten aan: kennisontwikkeling, handelingsvaardigheden, cognitieve vaardigheden, persoonlijke competenties, motieven en ambities." Het competentiebegrip moet een antwoord zijn op de kloof tussen school en beroepspraktijk. De inhoudelijke vaststelling van de relevante competenties moet, volgens Klarus, worden ontleend aan ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Maar volgens Van de Ven kan de beroepspraktijk weliswaar relevante competenties benoemen,

maar “daarbij kan, juist ter wille van ontwikkeling en leren, de invloed van ‘theorie’ niet ontbreken” [2006: 190]. De uitspraak van Klarus levert nog een probleem op. Uit welke beroepspraktijk moeten de relevante literaire competenties worden afgeleid? Je kunt niet zomaar vakwetenschap omzetten naar schoolvakinhouden. De oriëntatie op vakwetenschap is één van de vele invalshoeken waaruit literaire competenties kunnen worden afgeleid. Kijkend naar de leerling is het misschien overbodig om te vermelden dat de competenties wel aangepast dienen te worden. Als hier de literaire competentie als uitgangspunt wordt genomen, lijkt het me duidelijk dat de literaire competenties die bijvoorbeeld een uitgever beheerst, van een ander niveau zijn dan die van een 4, 5 of 6 vwo-leerling. Die competenties kunnen door commissies van vakwetenschappers opgesteld worden, die ze daarna vertalen naar het niveau van de leerling.

Volgens Noyons [1992: 11] is het begrip literaire competentie in de specifieke betekenis waarmee het tegenwoordig in de literatuurdidactiek gehanteerd wordt, nog vrij recent. “Jonathan Culler gaat in 1975 uit van de opvatting dat wie taaluitingen wil lezen als literatuur kennis dient te hebben van literaire conventies. Als men de grammatica van de literatuur niet beheerst, zegt hij, mist men de competentie om literatuur als literatuur te lezen. Dat noemen we: de literaire competentie, nodig om een literaire ‘performance’ te kunnen realiseren, of in gewone mensentaal gezegd: om literatuur te ‘gebruiken’, zoals men door zijn ‘linguistic competence’ (Chomsky!) komt tot ‘linguistic performance’, dat is: zijn taal gebruiken. Deze grammatica, door Culler gezien als het totaal van literaire conventies, moet zijns inziens eerst beschreven worden, voor men haar kan hanteren.”

De Moor definieert het profiel van een competente lezer als volgt: “De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo’n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waardeoordeel over de tekst en/of auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende.” [1992: 17].

Volgens Geljon [1994: 11] houdt de literaire competentie in “dat leerlingen na het verlaten van de school kennis hebben van wat er op het gebied van literatuur gelezen kan worden en dat ze de vaardigheid bezitten om de verschillende genres op adequate wijze te benaderen. Bovendien moeten ze in staat zijn op de tekst te reflecteren om hun eigen verhouding tot de tekst te bepalen.

Zij moeten tevens een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn dit oordeel te toetsen aan dat van anderen.”

Bolscher [2004: 175] geeft aan dat het literatuuronderwijs in de Tweede Fase moet leiden tot literaire competentie bij de leerling. “Literaire competentie is kortweg te omschrijven als ‘het vermogen om met en over literatuur te communiceren’, dus het vermogen om tot zinnige leeservaringen te komen met literaire teksten van allerlei niveau, en het vermogen om de reacties op die literaire teksten helder te verwoorden.”

Zoals Van de Ven ook opmerkt, uit Bolscher zich, in tegenstelling tot Geljon, niet over verschillende genres. Bovendien heeft hij het over het ‘vermogen’, waar Geljon spreekt van kennis, vaardigheid en reflectie [2006: 190].

Duijx [2004: 10] betreft de literaire competentie op het lezen van fictie. Volgens hem gaat het bij literaire competentie om “het vermogen om uit de verschillende stimuli van het boek een voorstelling van de opgeroepen wereld op te bouwen. Daarnaast dient een repertoire van strategieën en activiteiten ontwikkeld te worden en moet de lezer in staat zijn een oordeel te geven over wat hij of zij gelezen heeft. Deze ontwikkeling gaat niet vanzelf, maar moet worden getraind.”

Alle bovenstaande opvattingen zijn hieronder schematisch weergegeven. Klarus en Van de Ven zijn buiten beschouwing gelaten, omdat het hier specifiek de literaire competentie betreft.

Auteur	Inhoud literaire competentie
Noyons	<ul style="list-style-type: none"> - Samenhang (tekstbegrip, verbanden, verschillen) - Communicatie met en over literatuur - Relatie tekst-werkelijkheid-auteur - <i>Waardeoordeel over tekst vormen en toetsen aan anderen</i> - Bereid tot inspannen tegenover onbekende
De Moor	<ul style="list-style-type: none"> - Vermogen om met en over literatuur te communiceren - Vermogen om samenhang aan te brengen - <i>Komt tot een waardeoordeel over de tekst/auteur en kan dit toetsen aan anderen</i>
Geljon	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis m.b.t. leesaanbod - Bezit vaardigheden voor genrebenadering - <i>Waardeoordeel over tekst vormen en toetsen aan anderen</i>
Bolscher	<ul style="list-style-type: none"> - Vermogen om met en over literatuur te communiceren - <i>Reacties op literaire tekst helder verwoorden</i>
Duijx	<ul style="list-style-type: none"> - Voorstelling van het boek oproepen - Repertoire strategieën en activiteiten ontwikkelen - <i>Oordeel geven over gelezene</i>

Alle auteurs vinden het belangrijk dat de leerling een waardeoordeel kan vormen met betrekking tot het gelezen werk. Daarnaast moet hij het vermogen bezitten om over literatuur te kunnen communiceren. Geljon betreft dit specifiek op de verschillende genres, maar ook daarvoor geldt dat om te communiceren over literatuur een begrippenapparaat nodig is. Het zij voor genrebenadering, het zij voor de overige communicatie. Op basis van bovenstaande gegevens zou ik de literaire competentie als volgt definiëren: “Een leerling is literair competent als hij in staat is om met en over literatuur te communiceren, op basis van een literair begrippenapparaat dat hij beheerst en een aantal gelezen werken. Daarnaast is het van belang dat hij in staat is het gelezen werk in de context te plaatsen. Daarbij moet hij rekening houden met de ontstaanscontext, stroming, auteur en hedendaagse werkelijkheid. Ten slotte moet hij in staat zijn een waardeoordeel over de tekst te kunnen vormen en deze moet hij helder uiteen kunnen zetten, zowel mondeling als schriftelijk, en kunnen toetsen aan dat van anderen.”

Bovenstaande definitie kan goed naast het onderzoek naar literaire competentie van Theo Witte. Witte [2008: 505] heeft de literaire competentie ingedeeld naar zes verschillende niveaus en dit uiteengezet in een matrix. Deze matrix is terug te vinden in bijlage 6.¹⁰ Hierin geeft hij per niveau aan wat een leerling moet kunnen als het gaat om *leerling als lezer, tekst en inhoud*. Hij heeft daarnaast een zeer uitgebreide matrix opgesteld, ingedeeld naar verschillende niveaus, dimensies en competenties. In bijlage 7 is deze matrix opgenomen.¹¹ Om deze bijlage te kunnen begrijpen en om de literaire competentie te kunnen ‘meten’ is het van belang de basis van de categorisatie te kennen. Witte [2008:105] gaat uit van 6 niveaus, want de “niveaoverschillen moeten voor de docent eenvoudig kunnen worden waargenomen, zodat men bijvoorbeeld bij het nakijken van leesverslagen of in begeleidingsgesprekken op basis van enkele waarnemingen een redelijk betrouwbare inschatting van het niveau kan maken”. Ook voor de leerling moeten de niveaus helder en overzichtelijk zijn. De leerling moet goed kunnen zien op welk niveau hij zit en wat er bij hem op een volgend niveau wordt verwacht. Daarnaast heeft Witte [2008: 106] de volgende berekening. “De interval tussen twee schaalpunten zou volgens het panel idealiter ongeveer moeten samenvallen met één leerjaar, wat erop neerkomt dat een havo-leerling in de tweede fase twee niveaus klimt en een vwo-leerling drie. Deze uitgangspunten leidden tot een eenvoudige optelling van het aantal niveaus: “in het begin van het vierde jaar kan men in een klas ongeveer drie niveaus onderscheiden: benedengemiddeld, gemiddeld en bovengemiddeld niveau. Wanneer men (voor het vwo) hierbij de drie leerjaren ofwel niveaus optelt, komt men uit op een totaal van zes niveaus in de tweede fase.” De ‘competentiematrix met literatuur communiceren’ is opgedeeld in vijf dimensies, namelijk *tekst begrijpen en interpreteren, tekstinterne eigenschappen herkennen, tekstexterne verbanden leggen, individueel en met anderen*. Iedere dimensie bezit een aantal literaire competenties die bij die

dimensie passen. Zo passen bij de dimensie *tekst begrijpen en interpreteren* de competenties *inhoud* en *betekenis*. Wel worden deze competenties uitgewerkt naar niveau. Een leerling op niveau 1 hoeft qua *inhoud* alleen het fabel na te kunnen vertellen. Een leerling op niveau 4 moet een samenvatting van het internet halen, kritisch beoordelen en zondig aanpassen. Daarnaast moet hij verschillende verhaallagen (met ondersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld het referentiële en psychologische niveau. Ook bezit hij de eigenschap om spontaan, bijvoorbeeld aan het eind van het verhaal, te recapitulieren en terug te lezen om de verhaalelementen (puzzelstukjes) met elkaar te kunnen verbinden. Dit is nog maar een minuscuul deel van de uitvoerige matrix van Witte.

Volgens Witte [2008: 511] is de ontwikkeling van literaire competentie een cumulatief proces. “Gezien de veranderingen op elk niveau representeert het instrument niet een gradueel continu proces, maar een stapsgewijs, discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daarop volgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren. De niveaus kunnen worden opgevat als repertoires van handelingen, leesmanieren, die een leerling flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dus een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie.”

Witte [2008:106] geeft aan dat het voor het onderzoek van belang was dat docenten een gelijke schaal gingen hanteren. Aan ieder niveau van literaire competentie koppelt Witte literaire werken¹².

	N1 Zeer beperkte literaire competentie	N2 Beperkte literaire competentie	N3 Noch beperkte noch uitgebreide literaire competentie	N4 Enigszin uitgebreide literaire competentie	N5 Uitgebreide literaire competentie	N6 Zeer uitgebreide literaire competentie
COMPLEXITEIT	kan <i>niet</i> zeer eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan zeer eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan enigszins complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan zeer complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen
STARTNIVEAU HV4	zwak	voldoende	goed	uitstekend	n.v.t.	n.v.t.
EINDNIVEAU H5	zeer onvoldoende (≤4)	onvoldoende (5)	voldoende (6 à 7)	goed (8 à 9)	uitstekend (9 à 10)	n.v.t.
EINDNIVEAU V6	n.v.t.	zeer onvoldoende (≤4)	onvoldoende (5)	voldoende (6 à 7)	goed (8 à 9)	uitstekend (9 à 10)

* De getallen bij het eindniveau verwijzen naar het cijfer waarmee de docenten de prestatie op het eindexamen zouden waarderen.

1.2.2 Eindtermen en literaire competentie

Na een uiteenzetting over literaire competentie, kan gekeken worden naar de toepasbaarheid van literaire competentie in het literatuuronderwijs. Ten eerste worden eerst de eindtermen, opgesteld voor de Tweede Fase (1998), gebruikt (bijlage 2). Vervolgens zal gekeken worden of de literaire competentie ook nog terug te vinden is in de herziene eindtermen die ingevoerd zijn per augustus 2007 (bijlage 5).

Eindtermen geven aan waar een leerling aan moet voldoen aan het einde van de zesde klas. Als een leerling literair competent is, dan beheerst hij de eindtermen. In hoeverre een leerling literair competent moet zijn na de vierde en de vijfde klas, bepaalt de sectie. Het is aan iedere sectie om te bepalen waaraan een leerling na de vierde en vijfde klas aan moet voldoen. Moet er na elk jaar een derde van de eindtermen beheerst worden? Wordt er gekeken naar vaardigheden? Er moet dus door de sectie bepaald worden waaraan een literair competente leerling te herkennen valt. In deze subparagraaf wordt vastgehouden aan de eindtermen, dus aan wat een leerling aan het einde van de zesde klas moet kunnen. Het gaat dus om het eindresultaat, het eindstadium van de literaire competentie, aangezien op basis daarvan in hoofdstuk 3 voorstellen zullen worden gedaan.

Noyons [1992: 223] formuleert de te ondernemen stappen als volgt: "Wat men er ook onder verstaat, wil *literaire competentie* een plaats krijgen in een nieuw examenprogramma, dan zal zij in termen geformuleerd dienen te worden die de mogelijkheid bieden aan docenten om er een curriculum voor te ontwerpen en om aan het eind van de schooltijd leerlingen te beoordelen op de mate waarin dezen die competentie verworven hebben." Dit was in 1992. Bij de invoering van de Tweede Fase in 1998 vinden we deze suggestie terug in de eindtermen. De eindtermen bevatten alle kennis en vaardigheden die leerlingen moeten bezitten. In een apart domein wordt aandacht besteed aan literatuur. In het subdomein 'literaire ontwikkeling' wordt eigenlijk de literaire competentie behandeld. In de termen 27, 29 en 31 komt dit duidelijk naar voren. Een leerling moet leeservaringen opdoen en zijn plaats in de werkelijkheid bepalen. Bovendien moet hij adequate tekstbenaderingswijzen kunnen hanteren. Deze kernpunten kunnen afgeleid worden uit mijn definitie van de literaire competentie.

Met de invoering van de Nieuwe Tweede Fase in 2007 zijn ook de eindtermen een stuk ingekort. Het subdomein literaire ontwikkeling bestaat alleen nog uit de volgende term:

"De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken." Hierin is de literaire competentie niet terug te vinden. Toch zullen docenten hoogstwaarschijnlijk de oude eindtermen nog hanteren voor de invulling van hun vak. Deze vormden namelijk een goede leidraad voor wat er in de bovenbouw getoetst en geleerd

moest worden. Bovendien zijn alle huidige bovenbouwmethodes aangepast aan de eindtermen van 1998, dus de leerlingen zullen al die kennis automatisch meenemen.

1.2.3 Literatuur en taalvaardigheid

Vanuit verschillende oogpunten kan er voor gekozen worden om literatuur en taalvaardigheid al dan niet te mengen. Dit hangt natuurlijk ook af van de keus die de school maakt met betrekking tot het al dan niet samenvoegen van literatuur en het schoolvak Nederlands. In deze paragraaf zullen enkele twistpunten uiteengezet worden.

In het zakboek Tweede Fase van Huijssoon [2007: 58-59] kan gelezen worden dat de school ook in de Vernieuwde Tweede Fase moet beslissen of literatuur onderdeel is van de verschillende talen of dat de literatuur van de verschillende moderne talen een geïntegreerd blok (GLO) vormt. “Het verschil met de Tweede Fase Oude Regeling is dat de school er zelf voor mag kiezen één cijfer voor literatuur op de cijferlijst te plaatsen (voor de hand liggend bij de keuze voor GLO) of de cijfers voor literatuuronderdelen mee te wegen bij de berekening van een eindcijfer voor de verschillende talen (voor de hand liggend als er voor wordt gekozen de literatuur onderdeel te laten vormen van de verschillende talen). De school bepaalt zelf hoe zwaar de verschillende onderdelen meewegen. Overigens, als er wordt gekozen voor een ‘zelfstandig’ cijfer voor literatuur dan wordt het cijfer voor het vak voor de uitslagbepaling opgenomen in het zogeheten combinatiecijfer.

Deze beslissing moet terug te vinden zijn in het examenreglement en zichtbaar worden in het programma van toetsing en afsluiting (PTA). Er is niets gewijzigd aan het minimum aantal boeken dat gelezen moet worden. In de wet en de besluiten wordt vanaf 2007 consequent de term ‘literatuur’ gebruikt waar eerst de term ‘letterkunde’ gangbaar was. Het betekent dat ook de officiële vakbenamingen veranderen. Ter illustratie: was het eerst ‘Nederlandse taal- en letterkunde’, vanaf augustus 2007 heet hetzelfde vak ‘Nederlandse taal en literatuur.’” Voor een verdere toelichting wat betreft het combinatiecijfer, wordt verwezen naar bijlage 8.¹³ Een school mag dus altijd kiezen op welke manier literatuur een plaats krijgt binnen het onderwijs. De keus om literatuur mee te laten tellen voor het schoolvak Nederlands is weer ingevoerd. Wat zijn de voordelen van het samenvoegen van literatuur en het schoolvak Nederlands?

In paragraaf 1 werd al duidelijk dat literatuur op twee verschillende manieren onderwezen kan worden. De docent heeft, zoals ook Bolscher [2004: 164-165] aangeeft, de gelegenheid om alle taalvaardigheid aan literatuur te koppelen. Dat zou het geval zijn bij de tweede manier van het tot stand komen van het cijfer. Literatuur wordt dan gedoceerd binnen het schoolvak Nederlands. Op het moment dat leerlingen door middel van verschillende werkvormen aan het werk worden gezet met literatuurgeschiedenis, kunnen hier ook andere aspecten van het schoolvak Nederlands bij

betrokken worden. Te denken valt aan een mondelinge presentatie van een werk of periode, het samenwerken en discussiëren over aan literatuur verwante zaken en het oefenen van de schrijfvaardigheid door middel van het schrijven van een recensie. Op deze manier kunnen taalvaardigheid en literatuur elkaar aanvullen en zijn ze geheel gemengd. Een kort overzicht van hoe de domeinen op dat moment mengen, valt te lezen in de laatste kolom van bijlage 3. Op het moment dat daar het GLO tegenovergesteld wordt, kan alleen maar meer gepleit worden voor de integratie van literatuur binnen het schoolvak Nederlands. Als een school GLO invoert, wordt de visie op taal en het taalgebruik helemaal uitgekleed. De creatieve taaluitingen leggen het dan af tegen de streng zakelijk taal die in het taalvaardigheidsonderwijs alle aandacht zal krijgen.

Als ik nu de definitie van mijn literaire competentie er nog eens naast leg, is zichtbaar dat de literaire competentie ook prima verworven kan worden door het gebruik van taalvaardigheid. Een leerling zou bijvoorbeeld eerst een toets tekstbegrip kunnen krijgen, waarbij het onderwerp van de tekst 'De vijftigers' is. Vervolgens heeft hij op die manier ook weer kennis genomen van een stroming. Natuurlijk moet een literair begrippenapparaat in zijn verband geleerd worden, maar er zijn genoeg mogelijkheden voor menging van taalvaardigheid en literatuur. Dit zal in hoofdstuk 3 aan bod komen.

Zoals Bolscher [2004: 166] aangeeft, zijn de doelstellingen die docenten en secties in hun literatuuronderwijs nastreven te verdelen in vier categorieën: culturele, literair-esthetische, maatschappelijke en individuele vorming. Als we echter kijken naar de huidige discussie, kunnen deze termen volgens Bolscher ingedikt worden tot de volgende twee docentprofielen:

- De 'klassieke' cultuurgerichte literatuurdocent: cultuuroverdracht is het belangrijkste doel met aandacht voor literatuurgeschiedenis.
- De 'moderne' lezersgerichte literatuurdocent: individuele ontplooiing staat centraal.

Hij koppelt deze twee docentprofielen aan twee benaderingen: de cultuurgerichte benadering en de lezersgerichte benadering. [2004: 168-173] Deze benaderingen worden hieronder verder toegelicht.

De klassieke, cultuurgerichte benadering

Bij deze benadering staat de kennis van het literaire verleden en onze meesterwerken centraal. Er moet bekeken worden hoe deze literatuurgeschiedenis het beste uitgevoerd kan worden. Wordt de literatuurgeschiedenis chronologisch behandeld? Maakt men gebruik van een speciale literatuurmethode? Wat moet de leerling allemaal beheersen? Jaartallen? Een volledig oeuvre? Hoe begeleidt de docent dit alles? Dit zijn vragen die bij deze benadering allemaal beantwoord dienen te worden. Leerlingen houden zelf een leesdossier bij, waarin ze de door hun 12 gelezen literaire werken uitwerken. Indien de beschikbare tijd voor literatuur vooral aan literatuurgeschiedenis wordt

besteed, is er minder ruimte voor het zelfstandig lezen en verwerken van het gelezene. Begeleiding en individuele ontwikkeling zijn begrippen waarvan dan ook nauwelijks sprake is.

Ook is het mogelijk de literatuurgeschiedenis niet chronologisch maar thematisch te presenteren. Ook hierbij kan gebruik gemaakt worden van verschillende didactische werkvormen. [2004: 168]

De moderne, lezergerichte benadering

Bij deze aanpak staat de individuele ontwikkeling van de literaire competentie centraal. Het gaat om de literaire vorming, waarvan kennis van en inzicht in literatuurgeschiedenis maar één aspect is. De leerling leert proza en poëzie te lezen en de smaakontwikkeling, de verbreding en verdieping van de belangstelling voor literaire teksten, wordt verder uitgewerkt. Een duidelijke illustratie van deze benadering met de ontwikkeling van de leerling als uitgangspunt, is de leesautobiografie. De leerling schrijft in de vierde klas wat hij zoal heeft gelezen, welke werken en genres hij graag leest en wat hij wel of niet mooi vindt aan het lezen etc. Vervolgens schrijft de leerling aan het eind van de zesde klas een eindbalans. Daarin wordt antwoord gegeven op vragen die gerelateerd zijn aan de doorgemaakte leesontwikkeling. [2004: 169]

De kwaliteit van het onderwijs in Nederlands is relatief verbeterd, omdat er in de eindtermen zowel aandacht is voor cultureel erfgoed als voor de leerling als lezer. Toch hebben docenten hier af en toe moeite mee. Zo stelt Bolscher [2004: 167] dat docenten die zich op de individuele ontplooiing richten, wel het belang zien van literatuurgeschiedenis en hier ook aandacht aan besteden. Daarentegen hebben traditioneel werkende docenten grote moeite met de inbreng van de leerling via het leesdossier. Zo zou de leerling bijvoorbeeld niet de vaardigheden bezitten om zinnige uitspraken te kunnen doen over een werk. Toch zouden de nieuwe docenten dit recht moeten kunnen trekken. Zij worden opgeleid met de gedachte dat de leerling centraal staat. Bij de oude docenten dringt dit idee heel langzaam door, als het dus al doordringt. Een verandering kan niet zomaar direct ingevoerd worden en heeft tijd nodig. Over een aantal jaar kan nogmaals onderzocht worden of ook de traditioneel werkende docenten gewend zijn aan de lezergerichte benadering.

Niet alleen sluit de lezersgerichte benadering grotendeels aan bij wat er onder literaire competentie wordt verstaan, deze sluit ook goed aan bij taalvaardigheid. Leerlingen leren bij taalvaardigheid om te discussiëren. Hier kan dus een verband gelegd worden met de literatuur. Bij de lezersgerichte benadering moet een leerling namelijk onderbouwde uitspraken kunnen doen over een gelezen werk. Daarnaast sluit de lezersgerichte benadering niet alleen aan bij de term literaire competentie, maar ook bij de gehele Tweede Fase. De leerling staat in de Tweede Fase centraal en zo ook bij deze lezersgerichte benadering. Dat betekent dat literatuur zich goed houdt aan de gevraagde invulling van de Tweede Fase.

De sectie heeft op dit moment dus de keus uit twee opties. Hoe literatuur aan bod komt en in welke mate blijft een heikel punt binnen het huidige onderwijs. Aangezien de eindtermen ingekort zijn, is er een grotere mate van vrijheid bij het invullen van het schoolvak Nederlands en literatuur. Het vakinhoudelijk deel van literatuur is minder uitgebreid dan het schoolvak Nederlands. In principe zou literatuur dus heel goed binnen het vak Nederlands een plaats kunnen krijgen. Literatuur wordt dan sterker gemengd met de overige aspecten van het schoolvak Nederlands. Aangezien een school ervoor kan kiezen om het cijfer van literatuur mee te laten wegen voor het betreffende vak, in dit geval Nederlands, is de stap van Nederlandse taalvaardigheden naar literatuur en andersom kleiner.

Een voorbeeld van de brug tussen taalvaardigheid en literatuur wordt beschreven in een artikel van Kieft en Rijlaarsdam in het tijdschrift VONK [2003: 3]. Het gaat hier om schrijfvaardigheid, namelijk het schrijven van een recensie. Op die manier maak je bij het schrijven gebruik van wat er in de literatuurlessen geleerd is. Bovendien benut je de recensie als leeractiviteit bij het lezen van literatuur maximaal. Op die manier wordt verwacht dat “leerlingen daardoor beter leren argumenteren, betere teksten leren schrijven en zullen groeien in hun literaire competentie.” Er is voor het onderzoek materiaal ontworpen dat nog getest wordt. Wat in ieder geval een feit is, is dat er een brug geslagen is tussen literatuur en taalvaardigheid. Het één wordt ingezet ten dienste van het ander. Een praktisch voorbeeld als hierboven geschetst wordt, sluit goed aan bij de voordelen van menging van literatuur en het schoolvak Nederland. Scheid je dit door middel van GLO, dan kunnen dergelijke opdrachten niet uitgevoerd worden, omdat dan de recensie toebehoort aan het vak literatuur.

In mijn onderzoek wordt echter ingezoomd op taalvaardigheid in de vorm van luister- en spreekvaardigheid. Hierbij kan gedacht worden aan het gebruik maken van podcasting. Podcasting houdt in dat teksten worden ingesproken en gedigitaliseerd, zodat ze via de computer af te luisteren zijn. Het begrip spreekvaardigheid spreekt waarschijnlijk voor zich. Hierbij kan gedacht worden aan discussies, debatteren, een mondeling betoog houden etc. Voor deze twee aspecten leent de combinatie met literatuur zich goed. Op welke manier dit gedaan kan worden wordt nader toegelicht in hoofdstuk 3.

2. Leren uit het verleden

Om te kijken naar de plaats die literatuur tegenwoordig inneemt binnen het schoolvak Nederlands, is het zinvol eerst te kijken naar wat het schoolvak Nederlands de afgelopen decennia inhield. In 1968 werd in Nederland de Mammoetwet ingevoerd.¹⁴ Deze werd al in 1963 door de Eerste Kamer aanvaard, maar aangezien de wet een artikel bevatte waarin stond dat zij pas van kracht ging op een bij de wet te bepalen tijdstip, duurde het even voor de wet in werking zou treden. Volgens Slings [2000: 85] heeft het jaar van invoering te maken met een aantal ontwikkelingen op maatschappelijk en vaktechnisch vlak, die hun weerslag hadden op het Nederlandse literatuuronderwijs. Zo werd bijvoorbeeld het leefpatroon van de schooljeugd beïnvloed door de opkomst van de consumptiemaatschappij. Ook deed de grondlegging voor taalbeheersing zijn intrede. Dit laatste had tot gevolg dat communicatieve vaardigheden ook een steeds grotere rol gingen spelen in het schoolvak Nederlands.

In dit hoofdstuk zal het schoolvak Nederlands en literatuur in de 19^e en 20^e eeuw onder de loep genomen worden. Allereerst zal in paragraaf 2.1 een beeld geschetst worden van de inhoud van het schoolvak Nederlands en literatuur na invoering van de Mammoetwet. Vervolgens zal paragraaf 2.2 zich richten op het literatuuronderwijs in de 19^e eeuw.

2.1 Het schoolvak Nederlands en literatuur ten tijde van het vakkenpakket

Na invoering van de Mammoetwet moest een leerling in een door hem of haar aantal gekozen vakken examen doen. Dit waren er voor het vwo zeven. De leerling stelde zelf zijn pakket samen en creëerde zo zijn eigen vakkenpakket. Het literatuuronderwijs was geen apart keuzevak voor het vakkenpakket. Literatuur was volledig geïntegreerd in het schoolvak Nederlands. Ook gedurende de periode vanaf de invoeringen van de Mammoetwet tot aan de invoering van de Tweede Fase, was er een discussie over hoe het beste literatuuronderwijs gegeven kon worden.

2.1.1 De inrichting van het schoolvak Nederlands

In de Mammoetwet staan geen directe voorschriften voor het schoolvak Nederlands. In bijlage 9 zijn de artikelen opgenomen die van toepassing zijn op het schoolvak Nederlands.¹⁵ Artikel 22 richt zich met name op de vakken en het aantal lessen dat daarin moet worden gevolgd. Volgens Verlinden [1968: 66] was de doelstelling dat het moedertaalonderwijs gericht is op het vergroten van taalvaardigheid en taalbeheersing. Daarnaast moest het moedertaal onderwijs inzicht aanbrengen op taalkundig en literair terrein. Als er over taalvaardigheid gesproken wordt, gaat het zowel om mondeling als schriftelijk productief taalgebruik. Daarbij speelt het receptieve aspect, dus zowel

oefeningen in het lezen en begrijpen van teksten als oefeningen in het luisteren, ook een rol. De taalbeschouwing omvat spraakkunst en uitbreiding en verfijning van de productieve en receptieve woordenschat.

Het aantal uren Nederlandse taal- en letterkunde dat een leerling op het vwo per week volgt is gemiddeld 3 uur. Griffioen [1975: 274] heeft in een van zijn onderzoeken de basistalen van 1972 opgenomen. Hierin staat dat een vwo-leerling in zes jaar tijd minimaal 18 uur Nederlandse taal- en letterkunde moet volgen. Dit wordt als volgt bedoeld. Eerst wordt er gekeken naar het gemiddeld aantal uren dat een leerling per week per leerjaar Nederlands heeft. Als dat per leerjaar bekend is, dan worden de leerjaren één, twee, drie, vier, vijf en zes bij elkaar opgeteld. Dat betekent dat er in zes weken (ieder leerjaar één week) dus 18 uur Nederlands gevolgd moet worden. De precieze verdeling is vrij in te vullen door scholen. Het enige dat vaststaat, is 4 uur Nederlands in de brugklas. De overige jaren kunnen naar eigen inzicht ingericht worden. Het zou dus kunnen dat er in het tweede, derde, vierde, vijfde en zesde jaar gemiddeld 3 uur per week Nederlandse taal- en letterkunde gevolgd wordt. Dit maakt een totaal van 19 uur en dus voldoende.

De inhoud

Griffioen [1975: 270] heeft ook het Rijksleerplan opgenomen. Hierin wordt omschreven wat er zoal aan bod moet komen bij het schoolvak Nederlands gedurende de onderwijsperiode. In bijlage 10 is dit Rijksleerplan te vinden. Alle leerjaren zijn hierin opgenomen, aangezien ze op elkaar voortborduren. Aspecten van het Nederlands die vanaf de onderbouw aan bod komen zijn spelling en grammatica, spreek-, luister-, lees- en schrijf oefeningen, woordgebruik en dialecten. Dit zal tot en met de zesde klas aan bod komen.

Het eindexamenprogramma dat Griffioen [1975: 274] heeft opgenomen in zijn werk bevat de volgende onderdelen:

- a.* de vaardigheid in het voorlezen
- b.* de luistervaardigheid
- c.* de spreekvaardigheid
- d.* het tekstbegrip
- e.* de stelvaardigheid
- f.* de kennis van en het inzicht in de letterkunde

De onderdelen *a, b, c* en *f* worden in zogeheten schoolonderzoeken getoetst.

Naar het Rijksplan kijkend kan geconcludeerd worden dat het accent voornamelijk ligt op de taalvaardigheid. Dit is niet alleen voor het vak Nederlands belangrijk, maar het zal ook doorwerken in de andere vakken. In de bovenbouw komen als productief schriftelijke oefeningen in aanmerking:

werkstukken, verhandelingen, opstellen, samenvattingen en uittreksels, het beantwoorden van vragen bij al of niet literaire teksten en het schrijven van zakelijke brieven.

Het eindexamen

De onderdelen *d* en *e* opgenomen in het eindexamenprogramma vormen het schriftelijk examen, ook wel het eindexamen of centraal examen genoemd. Dit wordt afgenomen in twee zittingen. De eerste zitting bestaat uit het beantwoorden van een aantal vragen en/of het uitvoeren van een of meer opdrachten naar aanleiding van een verhandeling van niet te geringe omvang, waaruit in de eerste plaats moet blijken dat de kandidaat hoofd- en bijzaken kan onderscheiden. Deze zitting duurt twee uur. De tweede zitting bestaat uit een stelopdracht. De kandidaat moet een keuze maken uit een aantal stellingen of onderwerpen. Er moeten minimaal zes onderwerpen gegeven worden. Deze tweede zitting duurt 3 uur.

Het centraal examen bestond uit een opstel en een tekstbehandeling. Het opstel betrof vaak een redelijk formeel onderwerp waar een leerling dan iets zinvols over moest schrijven. Buitendijk [1971: 111] geeft aan dat hier grote nadelen aan kleefden, aangezien leerlingen een opstel moesten schrijven over iets waar zij nauwelijks kennis over bezaten, hetgeen dus alleen maar “nutteloos gezever” in de hand werkte. Onder tekstbehandeling werd het ‘samenvatten’ van een tekst verstaan, vaak tot een derde van de bestaande inhoud. De stijl en spelling werden eigenlijk al getest bij de stelopdracht, dus was ook dit geen zinvolle opdracht volgens hem. Liever zag hij de onderdelen samenvatting – het samenvatten van een tekst tot een achtste of tiende van de oorspronkelijke tekst – en verhandeling. Dit laatste hield in dat er een betoog geschreven werd, waarin stijl en taal beoordeeld werden. Dit alles zou beter aansluiten op het wetenschappelijk onderwijs; de stelopdracht was een los ornament dat niets bijdroeg aan de voorbereiding op een academische studie. In bijlage 11 is een voorbeeld opgenomen van een centraal eindexamen uit 1979.¹⁶

2.1.2 Literatuur ten tijde van het vakkenpakket

In het eerste leerjaar wordt literatuur gegeven met als doel de leerling kennis te laten maken met concrete literaire werken. Deze kennismaking wordt als heel belangrijk gezien, aangezien het ertoe moet leiden dat leerlingen zich later willen en kunnen verdiepen in literatuur. Om een literair werk te kunnen begrijpen en het volledig tot je te kunnen nemen, wordt literatuurgeschiedenis gegeven. Dit heeft dus een dienende functie, aldus Verlinden [1968: 66].

Zoals ook uit Griffioen [1975: 275] blijkt, valt de kennis van en het inzicht in de letterkunde ook onder de examenstof (onderdeel *f*). Het schoolonderzoek omvat in ieder geval de onderdelen *a*, *b* en *c*,

welke eerder genoemd zijn in hoofdstuk 2. Bij de schoolonderzoeken kan een onderwerp aan bod komen, dat “door de kandidaat is voorbereid door het lezen van enige literaire voortbrengselen”, zoals vermeld in Thissen [1988:17]. De toelichting van het door Griffioen vermelde examenprogramma geeft bovendien nog aan dat er zo de mogelijkheid wordt gecreëerd dat proza en poëzie (letterkunde) binnen het schoolonderzoek aan de orde komen. De aanbeveling is dat scholen van deze mogelijkheid gebruik maken. Ook wordt hier nog vermeld dat ‘de theorie van de letterkunde en de geschiedenis van de letterkunde slechts bij het onderzoek dienen te worden betrokken, voor zover de aan de orde komende onderdelen in relatie staan tot door de kandidaat gelezen werk’. In de bovenbouw van het vwo diende de leerling 20 á 30 werken te lezen. Bovendien kwam het volgens Bolscher [2004: 160] vaak voor, dat een docent Nederlands 60% van de lestijd, als het niet meer was, besteedde aan literatuur.

De inhoud

Zoals ook uit bijlage 9 blijkt, wordt literatuur steeds verder uitgebouwd. Werken moesten in de bovenbouw niet alleen gelezen worden, maar de leerling moest ook inzicht hebben in perioden en stromingen; een werk moet in de tijd van het ontstaan geplaatst kunnen worden.

Zoals Thissen [1988: 18] ook al aangeeft, was het onderdeel letterkunde zeer globaal van aard. Belangrijke aspecten van literatuuronderwijs zoals tekstkeuze en werkvormen in de klas, worden niet specifiek toegelicht in het Rijksplan. Ook de eindtermen met betrekking tot de letterkunde zijn evenmin vastgelegd. Er is dus alle ruimte voor docenten om letterkunde naar eigen didactisch inzicht in te richten.

Wat echter opvallend is, is dat literatuur ten tijde van het vakkenpakket een indirecte plaats had op het centraal examen, ondanks dat het onderdeel letterkunde zo globaal van aard was. Er werd op het centraal examen een stelopdracht geschreven. Daarbij had de student keuze uit een aantal opdrachten en of stellingen. Het was heel goed mogelijk dat er enkele aan literatuur of letterkunde gerelateerde stellingen tussen zaten. Dit was niet altijd het geval, maar het kwam regelmatig voor.

2.1.3 Visies op literatuur en onderwijs

Volgens Van de Ven [1990: 56-57] was er in de jaren zeventig sprake van een nieuwe benadering voor literatuur: de structuuranalytische benadering. Hierbij wordt de leerling opgeleid tot het doorzien van de structuur van de literaire tekst. Het werk staat centraal, evenals de cultuuroverdracht. Toch zegt Bolscher [2004:162] dat de historisch-autobiografische benadering de meest gehanteerde visie was. Dit vanuit het oogpunt dat “een overzicht van en een bloemlezing uit

de literatuurgeschiedenis wel moest leiden tot waardering voor literatuur.” Hierbij was de gedachte dat als de leerling kennismaakte met de meesterwerken, zijn liefde voor de meesterwerken en literatuur vanzelf zou gaan groeien. Vanaf de jaren zeventig is echter de lezersgerichte benadering definitief ook evident aanwezig. Van de Ven [1990: 57] hangt daar subdefinities als tekstervarend, leesplezier en leeservarend aan op. Het artikel van Schut en Tahey [1974: 54] sluit hier goed op aan. Het doel van literatuuronderwijs moet niet zijn de leerling naar een hoger niveau willen brengen. Dit maakt dat de leerling lezen als een verplichting zal gaan zien en dit zal het leesplezier niet bevorderen. Als vanaf het begin als uitgangspunt het leesplezier en informatieanalyse als uitgangspunt genomen worden, ongeacht het literair niveau van een tekst, kan men goed aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen en kan zelfs in de eerste klas al een start gemaakt worden met literatuuronderwijs. Als het leesplezier als uitgangspunt genomen wordt, zal er vanzelf een verschuiving plaatsvinden naar de analyse van informatie. Het literatuuronderwijs zal dus geleidelijk systematischer en explicieter worden. Daarbij is het volgens Schut en Tahey [1974: 56] goed om onderscheid te maken tussen minimumdoelstellingen en differentiële doelstellingen. De minimumdoelstellingen bevatten de leesteknik die iedere leerling moet beheersen. De differentiële doelstellingen worden op basis van belangstelling gekozen. Deze laatste groep doelstellingen zou in projectonderwijs gegeven kunnen worden. Hierbij komen ook de overige aspecten van Nederlands aan bod, zoals mondelinge taalvaardigheid, discussiëren, verslaglegging etc. Het is dus heel belangrijk dat het onderwijs aansluit bij de belangstelling van de leerling om zo het leesplezier te waarborgen. Daarover zegt De Moor [1984: 264] dat het gaat om een vorm van literatuuronderwijs “waarin de leraar expliciet aandacht schenkt aan de werking van de tekst op de leerling en zich richt op de realisering van een proces dat de leerling bewust maakt van de affectieve en cognitieve waarden die de tekst voor hem persoonlijk bezit of mist.”

Van Peer [1987:161] geeft in zijn artikel over literatuuronderwijs aan dat er zelden gesproken wordt over het ‘waarom’ van literatuuronderwijs, maar wel veel over het ‘hoe’. Het lijkt dus alsof literatuuronderwijs een vanzelfsprekendheid is. Van Peer [1987: 161] schetst vier benaderingen van literatuuronderwijs. De vijfde benadering heeft hij er zelf als alternatief aan toegevoegd.

1. De technische benadering: literaire teksten worden gebruikt om technische vaardigheden te illustreren.
2. De cultuuroverdrachtelijke benadering: tradities die voor de cultuur als waardevol beschouwd worden, worden voor middel van teksten aan de leerlingen overgedragen.
3. De structuuranalytische benadering: vormkenmerken van teksten worden geanalyseerd.
4. De ervaringsgerichte benadering: de tekst wordt gelezen in relatie tot de eigen ervaringen van de leerling – herkenning en beleving staan centraal.

5. De handelingsgerichte benadering: literaire teksten gaan over handelende personages en literatuur is zelf een vorm van handelen. Deze dubbele handelingsstructuur is volgens Van Peer een essentieel kenmerk van literaire teksten. Analyse daarvan leidt uiteindelijk tot reflectie over menselijk handelen en overstijgt daardoor de andere benaderingen.

Schut constateert dat er in het literatuuronderwijs drie centrale functies zijn te onderscheiden: cultuuroverdracht, individuele ontplooiing en maatschappijkritiek. Er is volgens hem alleen wel sprake van een verschuiving van “aandacht uitsluitend voor de tekst of de tekst in relatie tot de biografische, cultuurhistorische en literair-historische context naar maatschappelijke aspecten van literatuur, de houding van leerlingen tegenover literatuur, het fictionele communicatieproces; van cultuuroverdracht naar individuele ontplooiing” [1986: 348-349]. Hierbij maakt hij wel de kanttekening dat het vooral discussies zijn die gaande zijn in handboeken en in artikelen, maar in de onderwijspraktijk zijn ze niet zo duidelijk waarneembaar. De Moor [1980: 3] geeft aan dat de discussies over literatuur en over onderwijs overloos zijn. “Wie in beide gebieden thuis raakt, moet wel steeds meer aarzeling voelen om ook nog eens zijn licht op de zaak te laten schijnen.” Deze discussies spelen nog steeds een rol. Wel is het inmiddels zo dat de lezersgerichte benadering de cultuurgerichte benadering heeft verstoeten als gekeken wordt naar de eindtermen. Toch spelen ze nog steeds beiden in ons huidige onderwijs. Wat dat betreft sluiten de vijf benaderingen van Van Peer goed aan bij ons huidige examenprogramma. De vijf benaderingen zijn als het ware verdeeld over de eindtermen. De lezersgerichte benadering overheerst, maar de andere vier spelen nog steeds een rol, zeker bij de docenten van ‘de oude garde’.

2.1.4 Literatuur en taalvaardigheid

Literatuur en taalvaardigheid waren tijdens de Oude Stijl, de onderwijsperiode na invoering van de Mammoetwet, voorafgaand aan de Tweede Fase, beide prominent aanwezig. De docent mocht zelf zijn vak inrichten, maar literatuur kreeg naar verhouding, zoals ook Bolscher al eerder benoemde, veel aandacht. Het cijfer voor het schoolvak Nederlands bevatte ook cijfers die behaald waren op literair gebied. Bovendien was er in het examen ruimte om literaire onderwerpen op te nemen. Al met al kan geconcludeerd worden dat er een grote mate van menging tussen taalvaardigheid en literatuur was, meer dan dat tegenwoordig het geval is. Willen taalvaardigheid en literatuur weer meer vermengen, dan zou daarvoor heel goed gekeken kunnen worden naar hoe deze twee componenten in het verleden werden onderwezen. Daarbij moet wel rekening gehouden worden met de verschillende benaderingen. Opdrachten of lessenseries kunnen niet zomaar naar de Tweede Fase gekopieerd worden, omdat de leerling nu op een andere manier tegenover literatuur is komen te staan. Een leerling is nu gewend aan de lezersgerichte benadering. Hoogstwaarschijnlijk zal

het de leerling tegen de borst stuiten. Toch zal in hoofdstuk 3 een aantal opdrachten of lessen aan bod komen, die deels gebaseerd zijn op het verleden. Om te kijken naar de grote lijn die het literatuuronderwijs heeft doorgemaakt, zal nog verder teruggegaan moeten worden, namelijk naar de 19^e eeuw.

2.2 Literatuuronderwijs in de 19^e eeuw

Zoals Johannes [2006: 39] aangeeft in zijn artikel is er iets opmerkelijks met het schoolvak Nederlands. Het vak Nederlands werd nieuw ingevoerd in de 19^e eeuw. Daarbij ging het om Nederlandse taal, maar ook om de Nederlandse literatuur. Dit schoolvak kreeg een gevestigde status toen Thorbecke de Wet op het Middelbaar Onderwijs invoerde in 1863. Toch had het schoolvak al ver voor die tijd een grote rol in het onderwijs gespeeld, zowel op het gebied van taalonderricht als op het gebied van literatuur. Er bestond namelijk al een grote verscheidenheid aan literatuurgeschiedenisboeken en bloemlezingen. Dat is opmerkelijk voor een vak dat er eigenlijk nog niet was. Met het in het leven roepen van het vak Nederlands, werd ook het literatuuronderwijs officieel erkend en verplicht gesteld. Dit gold echter niet voor alle leerjaren. Johannes [2006: 40] vermeldt dat het hier alleen ging om de hoogste leerjaren. Kennelijk was literatuuronderwijs nog niet geschikt voor de lagere klassen. Volgens de gegevens van Johannes [2006:41] waren er in al 1885 tientallen bloemlezingen en literatuurgeschiedenissen op de markt. Dit is een opmerkelijk aantal, als er vanuit gegaan wordt dat alleen de hogere klassen deze gebruikten. Volgens Johannes komt dit doordat het Nederlandse literatuuronderwijs, zoals dat in de wet werd vastgelegd in 1863, niet meer was dan “een selectie, een onderdeel van een veel breder pakket aan al langer bestaande vormen van literatuurgebruik in het onderwijs. Die vormen van literatuurgebruik kwamen voort uit verschillende tradities, verschillende onderwijstypen en verschillende onderwijsniveaus. De letterkunde werd gebruikt bij allerlei vormen van onderwijs die niet onder het literatuuronderwijs in eigenlijke zin vielen. (...) Het gaat hier niet zozeer om één schoolvak dat zich in een bepaalde richting heeft ontwikkeld. Veeleer gaat het om een telkens wisselende selectie uit een historisch gegroeid samenraapsel van vakken. Een samenraapsel dat voortkwam uit verschillende onderwijsniveaus, met verschillende, soms tegenstrijdige doelstellingen.” Ook al is het literatuuronderwijs alleen weggelegd voor de hogere klassen, toch kwam er in de lagere klassen en op de basisscholen (het toenmalige lager onderwijs) ook literatuur aan bod. Kennelijk niet op de manier zoals dat in de hoogste klassen gebeurde. Om te kijken welke rol er voor de literatuur weggelegd was in de hogere klassen, is het zinvol om bij het begin te beginnen, dus op de lagere school, en een overzicht te geven van het literatuuraanbod in het onderwijs.

2.2.1 Literatuurgebruik in het lager onderwijs

De Bijbel is een vorm van literatuur. In de lagere klassen van het lager onderwijs werd de Bijbel gebruikt bij het leesonderwijs. Kinderen moesten het lezen van lettergrepen oefenen. Daarvoor werden de geslachtslijsten uit de Bijbel gebruikt. Daarnaast werden ook bijvoorbeeld de kindergedichtjes van Van Alphen gelezen. Bovendien werden ook classics uit de wereldliteratuur voorgelezen. Door een samenspel van particuliere organisaties en overheidsorganen, werden schoolbibliotheken gestimuleerd en boekenlijsten gepubliceerd. Volgens Johannes [2006: 43] kon daardoor het onderwijs, “ongeacht de literaire opvoeding die het kind van huis uit meekreeg of elders opdeed, de kennismaking met literatuur al vanaf het niveau van de lagere school aansturen. En in de loop van de eeuw verschenen er honderden leesboekjes en leesmethodes, speciaal samengesteld voor het onderwijs.” Daarbij speelde volgens Johannes [2006: 44] altijd de discussie op, of leesboekjes voor gevorderden leerstof en nuttige informatie moesten bevatten, of dat ze vooral plezierige lectuur moesten bieden. Moest er gesproken worden over leer-leesboeken of belletristische leesboeken? Leesboeken kregen in die tijd het stempel dat ze nuttige informatie moesten bevatten. De leerboeken werden gepresenteerd als leesboeken. Daartegenover staan de belletristische leesboeken. In de tweede helft van de 19^e eeuw wordt het verschil tussen deze twee groter. Zo presenteerde L. Leopold zijn populaire serie leesboekjes *Mosroosje*, *Bonte steenen* en *Stofgoud* volgens Johannes [2006: 44] nadrukkelijk als ‘belletristisch’. In deze boeken stond het werk van tientallen literatoren centraal. Op deze manier konden mensen die niet naar school gingen zich toch verdiepen in de literatuur. Naast het overbrengen van een historisch besef en de christelijke moraal en burgerschapsdeugden, behelsden de boekjes van Leopold ook een vorm van literatuurgebruik in het onderwijs. Johannes [2006: 45] noemt dit het comparatistisch literatuurgebruik. Er werd namelijk zowel Nederlandse als buitenlandse literatuur besproken. De boekjes leken wat dat betreft sterk op literaire bloemlezingen. Een interessant gegeven is volgens Johannes [2006: 45] het feit dat ook veel vroegnegentiende-eeuwse literaire bloemlezingen die geen onderdeel vormen van een leesmethode, toch primair bedoeld lijken voor gebruik bij het leesonderwijs in de hogere klassen van de lagere school of in de lagere klassen van het voortgezet onderwijs. Als we dit gegeven koppelen aan de ingevoerde wettelijke regelingen van het literatuuronderwijs is dat volgens Johannes [2006: 46] opmerkelijk. “Die regelingen zagen deze vorm van literatuurgebruik ten behoeve van het leesonderwijs kennelijk niet als literatuuronderwijs in eigenlijke zin – dat onderwijs bestempelden ze immers juist als iets voor de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs.”

Naast het feit dat literatuur werd gebruikt in het leesonderwijs, maakte het ook deel uit van het spreekonderwijs. Gedurende de hele 19^e eeuw dook af en aan het bezwaar op dat er te weinig

aandacht werd besteed aan de retorische vaardigheden. Toch probeerde men volgens Johannes met kunstmatig lezen “in elk geval enige basisvaardigheden te garanderen op het terrein van wat destijds de ‘uiterlijke welsprekendheid’ heette: het voordragen van een bestaande tekst”. Johannes [2006: 46] baseert zich op enkele artikelen van Kloek. Het eerste voorbeeld van een ‘literaire’ schoolbloemlezing dat door Kloek vermeld wordt, is de *Nederduitsche chrestomathie, of voorbeelden van allerlei schrijfstijl, in proza en poëzij* (1805), uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen.¹⁷ Deze bloemlezing werd gebruikt om leerlingen op toon te leren lezen. Het ging niet om het geven van een chronologisch overzicht van teksten en ook niet om de beste werken uit de vaderlandse literatuur aan te bieden. Centraal stond het kunstmatig lezen. Volgens Johannes [2006: 46-47] streeft de samensteller daartoe door een keuze te maken “uit representatieve uitingen van bepaalde stijlvormen, al zijn ze ‘getrokken uit de beste schrijvers’”. Het ging hier voornamelijk om de informatieoverdracht met betrekking tot burgerschaps- en zedelijkheidsvorming, dus niet om het overbrengen van informatie over de grote schrijvers. De bloemlezing was meestal ook niet ingedeeld naar chronologie, maar meer naar rubrieken. Het kunstmatig lezen blijft, zo zegt Johannes [2006: 47] nog tot na het midden van de 19^e eeuw de hoofddoelstelling van de meeste bloemlezingen. Toch speelde op de achtergrond het idee al dat ook het werk van onze beroemde vaderlandse schrijvers geleerd moest worden. Over het kunstmatig lezen waren de meningen bovendien verdeeld. Naast het voordragen op school werden ook velen lid van rederijkerskamers. Uit verschillende oude bronnen die Johannes [2006: 47-48] aanhaalt, blijkt “dat het eigenlijke literatuuronderwijs op school soms maar bleekjes afstak bij de ervaringen die men opdeed in dergelijke vormen van rederijkerij”.

Literatuurgebruik beperkte zich echter niet tot het lees- en spreekonderwijs. Ook het schrijfonderwijs kreeg van doen met literatuur. Zo werden tekstfragmenten uit bekende literaire teksten centraal gesteld en naar aanleiding daarvan moesten leerlingen synoniemen geven of woorden verklaren, stijlfiguren aanwijzen of iets in eigen woorden navertellen. Daarnaast moesten ook stelopdrachten geschreven worden. Als je volgens Johannes [2006: 49] kijkt naar de opbouw van de stelboekjes, kom je eigenlijk al een groot deel in de richting van een aardige bloemlezing. “Wie wilde leren schrijven, kon veel baat hebben bij bestudering van de teksten van vaderlandse literatoren uit heden en verleden.”

Tussen lees- en schrijfonderwijs stond nog het taalonderwijs. Dit behelsde de grammatica, redekundig- en taalkundig ontleden etc. Hier werden teksten voor gebruikt van bekende auteurs als voorbeeld van goed taalgebruik. Daarnaast werden ook kakografieën aangeboden. Op basis van kakografieboekjes konden leerlingen taal-, spelling- en stijlfouten herkennen en verbeteren. Dit was wellicht minder gunstig voor de literaire schrijver die de fouten had gemaakt, maar om hem niet te krenken werden de namen van de schrijvers onvermeld gelaten.

Op basis van bovenstaande schets kan volgens Johannes [2006: 51] geconcludeerd worden dat “historische bloemlezingen en literatuurgeschiedenissen in de ogen van vele samenstellers niet uitsluitend, of zelfs niet in de eerste plaats, een middel waren om kennis te maken met de literatuur als zodanig. Ze waren eerder een middel om de *taal*, ‘in hare vaak nog onredzame toepassing op de meest verschillende onderwerpen, te leren kennen, en in hare allengsche ontwikkeling, deels ook verbastering, ga te slaan’. Literatuurgeschiedenis was in deze benadering primair *taal*geschiedenis.” Literatuur stond dus volledig in dienst van de taalvaardigheid. Sterker nog, pas in de hoogste twee klassen kreeg literatuur een eigen status. Tot die tijd kon literatuur niet zelfstandig onderwezen worden. Wel kwam literatuur ook bij andere vakken voor, zoals aardrijkskunde en geschiedenis.¹⁸ Deze gegevens zijn echter niet relevant voor dit onderzoek en zullen achterwege gelaten worden.

2.2.2 Literatuur in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs werd de lijn van het lageronderwijs doorgezet. Dat wil zeggen dat ook hier literatuur werd ingezet voor andere vaardigheden. Daarnaast heerste er de discussie of niet alle talen samengevoegd moesten worden, dus of taalonderwijs en literatuuronderwijs niet moesten worden geïntegreerd. In een bron van Johannes [2006:58] geeft een oud leerling aan dat hij zeer geboeid was door de vergelijkende talenstudie die zijn leraar hun voorschotelde. Bij deze discussie wordt ook vaak de literatuur betrokken. Zo omschrijft Johannes [2006: 59] dit als volgt: “Dit herinnert ons eraan dat het vaderlandse literatuuronderwijs mede kon worden opgevat als onderdeel van een ‘virtueel schoolvak’ dat we ‘algemene of vergelijkende literatuurkunde ‘ zouden kunnen noemen. Er zijn namelijk boeken uit die tijd waarin allerlei literaire schrijvers uit allerlei landen werden vermeld. Zo vertelt Johannes dat A.M. Kolléwijn in zijn boek *Aanleiding tot de beoefening der nieuwere letterkunde* enige basiskennis over de belangrijkste schrijvers der moderne talen wilde aanbrenge. Daarnaast schreef W. Doorenbos het studieuze boek *Handleiding tot de geschiedenis der letterkunde, vooral van den nieuweren tijd*, waarin hij zich richt op het inzicht geven in verbanden en samenhangen tussen literatuur in verschillende tijden en landen.

Naast de voorgaande discussie wordt de benadering van literatuur ook steeds meer ter discussie gesteld. Vanaf het midden van de negentiende-eeuw wordt er volgens Johannes [2006: 60] steeds meer gevraagd naar een “esthetische benadering, gericht op smaakontwikkeling en kunstzinnig onderscheidingsvermogen”. Daarnaast gaan er ook steeds meer stemmen op van mensen “die vinden dat de literaire verschijnselen in hun sociaal- en cultureel-historische context moeten worden geplaatst. De leraar Nederlands dient begrip te kweken voor de verbanden tussen de literatuur en de ontwikkeling van de samenleving en het literatuuronderwijs moet in een cultuurhistorisch kader

worden geplaatst”. Toch kwam het ‘virtuele schoolvak’ esthetica en/of cultuurgeschiedenis niet van de grond.

Het blijft echter opvallend dat de door Thorbecke ingevoerde Wet op het Middelbaar Onderwijs (1963) literatuuronderwijs alleen verplicht stelde aan de hogere klassen. Volgens Johannes [2006: 61] gaat het hier om een spraakverwarring. De wetgever sloot aan bij “een inmiddels gegroeide praktijk die het begrip ‘letterkunde-onderwijs’ beperkte tot *literatuurgeschiedenis*. In verschillende wettelijke regelingen keert de term ‘overzicht’ terug. En daarbij dacht met in de eerste plaats aan een historisch overzicht, waartoe ook de geschriften van ‘enkele der voornaamste auteurs’ moesten worden gelezen. Het eigenlijke literatuuronderwijs behelsde dus de bestudering van de literatuurgeschiedenis, in samenhang met tekstedities of historische bloemlezingen van de belangrijkste auteurs. (...) Hier werd dus literatuurgeschiedenis iets voor de hoogste leerjaren, terwijl er al vanaf de eerste klas literaire teksten werden behandeld. Die teksten dienden kennelijk niet zozeer als rechtstreekse voorbereiding op het ‘eigenlijke’ literatuuronderwijs in de hogere klassen.”

2.2.3 Koppeling

Het lijkt er dus op dat de manier waarop literatuur in de lagere klassen aan bod komt, van een heel andere aard is dan de manier waarop dat in de hogere klassen behandeld wordt. Volgens Johannes [2006: 63] is dit inderdaad het geval, aangezien de literatuur in de lagere klassen kennelijk niet primair in dienst staat “van het beknopte overzicht van de literatuurgeschiedenis, maar van de lees-, taal- en stijl oefeningen”. In de lagere klassen werden mede daardoor voornamelijk leesboeken gelezen van eigentijdse auteurs, terwijl de hogere klassen gebruik maakten van bloemlezingen die literatuur in een chronologisch verband plaatsten.

Het onderwijs in de vaderlandse letterkunde, zoals dat toegevoegd is in de loop van de 19^e eeuw aan het schoolvak Nederlands, vormde slechts een onderdeel van een al veel langer bestaand aanbod aan vormen van vaderlands literatuurgebruik in het onderwijs. De wetgever verstond, zoals velen dat deden in de tijd, onder literatuuronderwijs eigenlijk *literatuurgeschiedenis* onderwijs. Dit literatuuronderwijs was beperkt tot de hogere leerjaren, terwijl in de lagere klassen *literatuurgebruik* gewoon bleef bestaan. Johannes [2006: 66] geeft ten slotte nog aan dat het eigenlijke literatuuronderwijs behoefte had aan “literatuurgeschiedenissen, bloemlezingen en tekstedities die *in onderlinge samenhang* konden worden gebruikt. Maar ook de verschillende andere vormen van *literatuurgebruik* in het onderwijs bleven vragen om hulpmiddelen, in de vorm van literair-historische toelichtingen, ‘leesboeken’, stijl- en taalboeken met literaire voorbeelden, en wat dies meer zij.”

3. Voorstellen voor in de praktijk

De discussie die vroeger speelde, speelt nu nog steeds. In de laatste paragraaf van het vorige hoofdstuk kwam het al dan niet integreren van literatuuronderwijs al aan bod. Daarnaast speelde de discussie of literatuurgeschiedenis wel nodig is. Johannes [2006: 68] vraagt zich af of het eigenlijk niet gaat om het inzicht in het wezen van de literatuur. Maar op het moment dat kennis van de literatuurgeschiedenis centraal staat, kan het leesplezier in het gedrang komen. Maar op het moment dat de nadruk gelegd wordt op literaire vormgevingsprincipes, dan kan dat weer ten koste gaan van politiek- of sociaal-historische verbanden. En als literatuur gezien wordt als *taaluiting*, dan vervagen de grenzen tussen literatuur- en taalonderwijs. In dit hoofdstuk zal ik een aantal praktijkvoorstellen doen, waarin er sprake is van een mix tussen taalvaardigheid en literatuur. Hierbij zal zoveel mogelijk rekening gehouden worden met de hiervoor gestelde knelpunten.

3.1 Theorie

De voorstellen zullen gericht zijn op spreek- en luistervaardigheid. Tegenwoordig worden deze termen niet meer gehanteerd in de bovenbouw, maar in de plaats daarvan spreekt men van mondelinge taalvaardigheid¹⁹. Toch wil ik voor het gemak spreken van spreek en luistervaardigheid. In paragraaf 3.1.1 zal duidelijk aangegeven worden wat hier onder verstaan wordt. Ik realiseer mij terdege dat er juist ook veel voorstellen gedaan kunnen worden voor het lees- en schrijfonderwijs, kijkend naar het onderwijs in de 19^e en 20^e eeuw, maar aangezien spreek- en luistervaardigheid minder aan bod komen en aangezien de literatuur zich goed leent voor deze twee vaardigheden, wordt hierop het zwaartepunt gelegd. Daarna zal in paragraaf 3.1.2 aan bod komen op welke manieren en volgens welke werkvormen onderwijs gegeven kan worden. Dit is belangrijke achtergrondinformatie bij de motivatie voor de gekozen werkvorm van het praktijkvoorstel. Een andere reden om dit onderzoek toe te spitsen op spreek- en luistervaardigheid is de opkomst van 'podcasting'. Podcasting houdt in dat audiobestanden digitaal beschikbaar worden gesteld op het internet. Podcasting zou heel goed te gebruiken zijn bij spreek- en luistervaardigheid. Dit wordt verder toegelicht in paragraaf 3.1.3.

3.1.1 Spreek- en luistervaardigheid

Onder mondelinge taalvaardigheid verstaat de Projectgroep Nederlands Voortgezet Onderwijs, vanaf nu te noemen PNVO, spreken en luisteren.²⁰ Op school wordt bij alle vakken gesproken en geluisterd als communicatiemiddel of als werkvorm. Er wordt geen gerichte, expliciete aandacht besteed aan het verbeteren of aanbrengen van de mondelinge taalvaardigheid bij leerlingen, ook

niet bij het schoolvak Nederlands. Er zijn volgens de PNVO [2002: 95] verschillende redenen waarom er weinig aandacht besteed wordt aan mondelinge taalvaardigheid. Ten eerste verwerven kinderen zelf hun spreek- en luistervaardigheid. Ze kunnen zich in allerlei mondelinge situaties prima redden, zonder enige vorm van onderwijs. Dat kan de gedachte versterken dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid overbodig is.

Ten tweede mist de traditie ten aanzien van spreek- en luisteronderwijs. Een traditie die wel aanwezig is voor het lezen en schrijven. PNVO [2002: 96] citeert hier Henk Lammers. “Het ontbreken van een traditie is betreurenswaardig omdat dat tot een vicieuze cirkel leidt. Als docenten niet weten hoe ze de mondelinge vaardigheden moeten onderwijzen, zullen ze gezien het toch al volle programma er weinig aandacht aan besteden. Het gevolg is dat er geen praktijkervaring wordt opgedaan op grond waarvan men opvattingen over wat zinvol en haalbaar is, kan bijstellen. Voorstellen voor het onderwijs in en de toetsing van de mondelinge vaardigheden vallen dan ook in een zwart gat, want er is geen kader om ze te beoordelen. Dit leidt ertoe dat deze voorstellen niet of nauwelijks in de praktijk worden uitgetoetst en daarmee is de cirkel gesloten.”

Ten derde is mondelinge taalvaardigheidsonderwijs ingewikkelder dan lees- en schrijfvaardigheid. Er is namelijk een groot scala aan mogelijkheden op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, dus het is moeilijk om een keus te maken uit wat je wel en niet wilt toetsen. Daarnaast is er het probleem van de lestijd en de beoordelingsproblematiek.

Naast deze drie problemen is er nog het probleem wat het niveau van de leerling aangaat. Leerlingen kunnen een heel verschillende beginsituatie hebben. Ten eerste in taalvaardigheid, vooral in een meertalige klas. Ten tweede wat betreft hun kennis van de wereld en ten slotte verschillen leerlingen van aard. Zo is de een dominant en spreekt hij graag, terwijl een ander zich liever op de vlakte houdt. Een deel van dit niveauverschil zou ondervangen kunnen worden in de basisvorming.

Eindtermen basisvorming en Tweede Fase

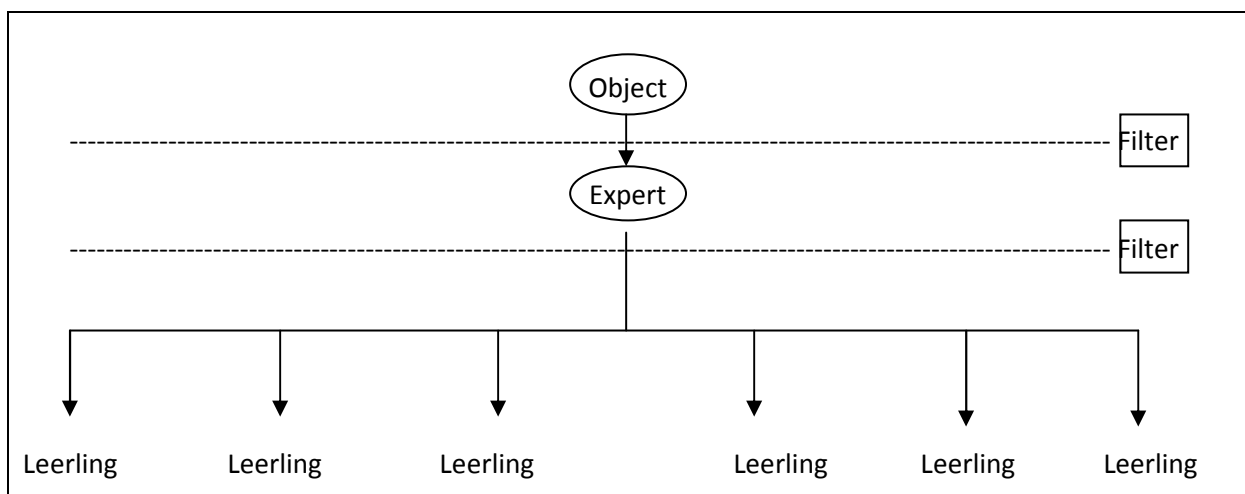
Leerlingen zullen zich het belang afvragen van mondelinge taalvaardigheid. Ze voeren al regelmatig discussies en luisteren doen ze elke dag op school. Toch moet de leerling volgens PNVO [2002:96] bijgebracht worden dat spreek- en luisteronderwijs meer inhoudt, want het gaat hier om de “voorbereiding op mondelinge taken in vooral schoolse en naschoolse situaties (vervolgopleiding, werk), die ingewikkeld zijn en niet vanzelf worden verworven”. Leerlingen zouden zich in de basisvorming al kunnen bezighouden met dergelijke taken. In de kerndoelen Nederlands voor de basisvorming staat dat er aandacht besteed moet worden aan de discussie, het informatieve programma op radio en televisie, de instructie, het nieuwsbericht, de reclameboodschap, de spreekbeurt, de uitleg en het (vraag)gesprek. Veel van deze stof kan na drie jaar worden afgerond,

vandaar dat er in de bovenbouw dus geen specifieke eisen meer worden gesteld in de eindtermen aan mondelinge taalvaardigheid.

In de nieuwe eindtermen voor de Tweede Fase staat dat een leerling een voordracht, discussie of debat moet voeren. Hierbij moet hij informatie adequaat presenteren en tevens wordt de leerling geacht adequaat te reageren of bijdragen van luisteraars. Dat betekent dus dat leerlingen naast de spreekvaardigheid hun luistervaardigheid ook wel degelijk moeten trainen.

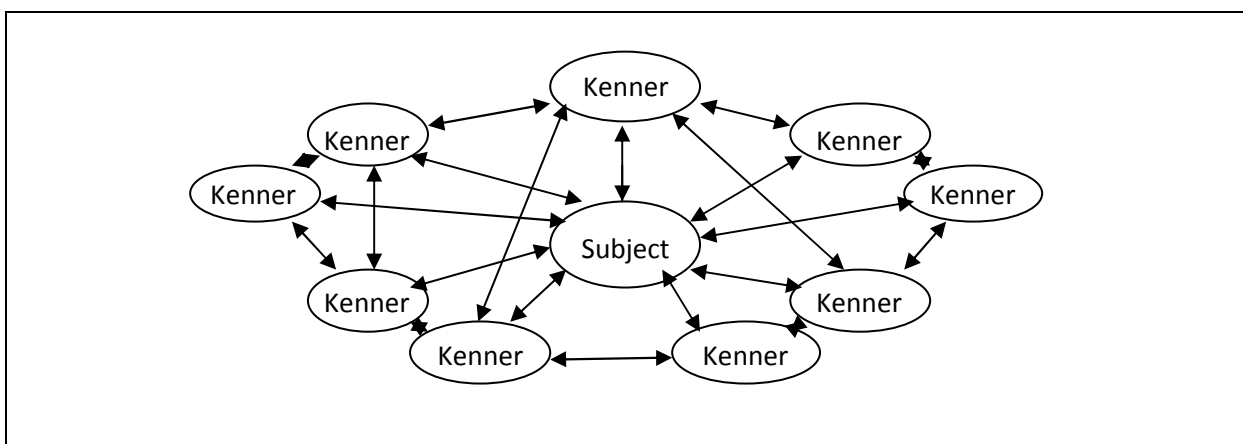
3.1.2 *Samenwerkend leren en activerende didactiek*

Samenwerkend leren houdt volgens Ebbens & Ettekovén [2005: 19] in dat dat leerlingen in de lessen systematisch en gestructureerd samenwerken. Het CPS [2004: 1] ²¹ hanteert de volgende definitie: “Samenwerkend leren is een onderwijsleersituatie waarin leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak. Tijdens deze samenwerking vindt er interactie tussen leerlingen plaats. De leerlingen werken samen om gemeenschappelijke doelen te realiseren.”. Ebbens & Ettekovén [2005: 24] geven aan dat er verschillende voordelen voor leerlingen zijn als het gaat om samenwerkend leren. Voor de leerlingen betekent samenwerkend leren dat ze actief bezig zijn met hun leren in samenwerking met medeleerlingen. Door hardop te verwoorden krijgen ze meer inzicht in hun eigen denken, waardoor de leerstof beter beklijft. Daarnaast zijn ze verantwoordelijk c.q. kunnen ze de verantwoordelijkheid nemen voor (steeds meer) onderdelen van hun leerproces. Ook leren ze hoe ze met anderen moeten omgaan: rekening houden met elkaar, goed luisteren, samen plannen etc. Ten slotte maken ze een grotere variatie mee op een lesdag, wat kan bijdragen aan een grotere motivatie. Volgens Palmer [2005: 87] zijn er twee manieren om kennis te verwerven. De eerste manier is het opdoen van kennis op de objectivistische manier van leren en kennen. Dit ziet er als volgt uit:



Palmer [2005: 87]

In dit model is sprake van een object dat moet worden overgebracht, de kennis. Dit wordt gedaan door een expert, iemand die het in zich heeft deze kennis over te brengen. In de meeste gevallen is dit de docent. De leerlingen zijn hier degenen die niets weten. Zij moeten deze zuivere kennis optimaal ontvangen. De tussenliggende filters moeten ervoor zorgen dat de kennis zo zuiver mogelijk naar beneden wordt doorgegeven, terwijl eventueel bovenkomende subjectieve kennis zoveel mogelijk wordt tegengehouden. Hier kleven twee nadelen aan volgens Ebbens en Ettekovén [2005: 140]. Ten eerste hebben we veel minder objectivistische kennis dan dat dit model ons doet geloven. Ten tweede wordt het idee geschapen dat de leerling geen kennis kan construeren en alleen maar kennis krijgt via overdracht. Daarom is het onderstaande model, het leren en kennen in een leergemeenschap (een groep) een betere manier voor het opdoen van kennis.



Palmer [2005: 89]

Als deze twee modellen naast elkaar gelegd worden, wordt het verschil duidelijk. Bij een groepsopdracht zijn de leerlingen op een heel andere manier bezig met het verwerven van kennis. Op deze manier construeren de leerlingen kennis en geven ze dit zelf betekenis. Op het moment dat de leerlingen bijvoorbeeld een toneelstuk of andere opdracht moeten uitvoeren die ze zelf in een bepaalde door hun gekozen vorm mogen gieten, zal dit laatste model worden gebruikt. Ook dat zal meegenomen worden in het praktijkdeel van dit onderzoek.

Verschillen tussen het objectivistisch model en het model leergemeenschap	
Kenmerken objectivistisch model	Kenmerken leergemeenschap
<ul style="list-style-type: none"> • Het object van kennis staat bovenaan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het subject staat midden in de gemeenschap.
<ul style="list-style-type: none"> • Het object van kennis is waar. 	<ul style="list-style-type: none"> • 'Waar' is waar de leergemeenschap het over eens is.
<ul style="list-style-type: none"> • De expert die het object overdraagt staat centraal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het subject staat centraal, waardoor leerlingen zich ermee kunnen verbinden.

De vijf elementaire samenwerkingsstructuren die worden onderscheiden door Ebbens & Ettekoven [2005: 54] zijn 1) 'check in duo's', 2) 'genummerde hoofden tezamen', 3) 'denken-delen-uitwisselen', 4) 'driestappeninterview' en 5) 'experts'.²² Deze activerende werkvormen, onder één noemer de activerende didactiek, werken het samenwerkend leren in de hand. Volgens Kagan [1994: 4:1] is het samenwerkend leren gericht op zes principes.²³ Ten eerste is dat *GIPS*; Gelijkheid in aandeel, Individuele verantwoordelijkheid, Positieve wederzijdse afhankelijkheid en Simultane activiteit (zoveel mogelijk leerlingen tegelijk aan het werk). Het tweede principe is *teams*. Het gaat daarbij om het goed inrichten van de groepen. Het derde principe heeft te maken met het *(klassen)management*. Efficiënt klassenmanagement is een essentiële voorwaarde voor een klassensituatie waarin in groepsverband geleerd wordt. Ten vierde spelen *groepsprocessen* een belangrijke rol. Teambuilding en classbuilding bevorderen de wil tot samenwerken. Ten vijfde stimuleert samenwerkend leren de *sociale vaardigheden*. Ten slotte kunnen alle *samenwerkende werkvormen worden ingedeeld in zes domeinen*: classbuilding, teambuilding, feitenkennis, denkvaardigheden, communicatieve vaardigheden en kennis delen. Een combinatie van meerdere werkvormen zorgt ervoor dat al deze domeinen benadrukt en ontwikkeld worden. Ook hiermee zal rekening worden gehouden in het praktijkgedeelte van dit onderzoek.

3.1.3 Podcasting

Scholen en universiteiten werken al regelmatig met het online aanbieden en verwerken van romans. Zo heeft bijvoorbeeld de University of Leeds een speciale blog opgericht.²⁴ In dit geval gaat het om een blog over Sensation Novels in de jaren '60 van de 19^e eeuw. Op deze sites worden audiobooks en/of fragmenten van audiobooks door docenten aangeboden, die de studenten vervolgens voor een specifieke opdracht moeten gebruiken. Daarnaast zijn er ook audiobooks als output van een studentenactiviteit te vinden. Op een Duitse site voor schoolpodcasting wordt aangegeven waar podcasting voor gebruikt kan worden. Te denken valt aan interactieve huiswerkopgaven, ondersteuning van projecten, een schoolradio, documentatie voor projectweken, het oefenen van het voorlezen van oude teksten etc.²⁵ Naast het aanbod op internet worden ook al instructieboeken geschreven over hoe podcasting ingevoerd en gebruikt kan worden op school. Een voorbeeld van een dergelijk boek is *Podcasting at school* van Kristin Fontichiaro. Fontichiaro [2008: xiii] vindt podcasting heel functioneel. Via de computer kan je geluiden, fragmenten etc. opnemen, vermenigvuldigen en oneindig en snel delen met anderen. Zo kunnen leerlingen dus ook al het geleerde en gemaakte delen met klasgenoten, maar ook met leerlingen op school, andere scholen en in andere delen van de wereld. Er zijn wat podcasting betreft geen grenzen. In haar boek geeft Fontichiaro veel voorstellen. De voorstellen zijn ingedeeld in zeven categorieën, namelijk

geweldige podcasting lessen, advertenties, audiotours, mnemonische raps (een rap met een inhoud die de leerling moet kennen), radioshow, radiospel (een theaterstuk of verhaal wordt verteld en levendig door verschillende personen die er aan mee vertellen) en orale geschiedenisprojecten. Al deze categorieën bevatten lesvoorstellen, gebaseerd op het gebruik van podcasting.

Aangezien dit onderzoek zich richt op spreek- en luistervaardigheid, kan podcasting hier heel goed ingezet worden. Naast het feit dat het precies aansluit bij de vaardigheden, is het uitdagend en worden leerlingen geacht actief deel te nemen. Aangezien literatuur voorgelezen kan worden, waardoor leerlingen zowel moeten spreken als luisteren, leent dit zich heel goed voor podcasting. In de middeleeuwen werd literatuur voorgedragen voor een groot publiek, aangezien er weinig mensen waren die konden lezen. Leerlingen zouden dit na kunnen spelen, door literatuur aan elkaar voor te lezen. Nu hoeven medeleerlingen echter niet in een kring rondom de spreker te zitten. Ze kunnen de ingesproken tekst via een podcast beluisteren. Leerlingen zouden teksten kunnen voordragen en inspreken, zodat anderen het dan weer af kunnen luisteren. Hierbij kunnen uiteraard allerlei opdrachten verzonden worden. Zoals de Duitse site al aangaf, zijn er veel manieren om podcasting in te zetten, waardoor een onuitputtelijke bron lijkt te ontstaan wat betreft de combinatie van literatuur en spreek- en luistervaardigheid. Daarnaast past podcasting goed bij het samenwerkend leren. Zoals eerder gezegd bekijft informatie goed als leerlingen het zelf moeten verwoorden, hetgeen gebeurt als teksten ingesproken worden. Bovendien wordt de stof (het object) niet via een expert overgebracht. De leerling zelf spreekt informatie in voor zijn medeleerlingen. De medeleerlingen gaat vervolgens verder aan de slag met het object. Op deze manier verzorgen de leerlingen gezamenlijk een opdracht en dragen ze allen bij aan een eindresultaat dat zij op dat moment moeten kennen en ook zullen kennen, aangezien ze er zeer intensief en actief mee aan de slag zijn gegaan.

3.1.4 Task-based learning

Een belangrijke term in het huidige onderwijs is het *task-based learning*, ofwel het taakgericht leren. Dit is iets anders dan dat leerlingen een taak of opdracht gegeven wordt die ze vervolgens moeten uitvoeren. De opdracht is aan een product gerelateerd. Volgens Ellis [2003:21] is de taak opgebouwd uit vijf stappen. Ten eerste wordt er een doel geformuleerd dat bereikt moet worden. Ten tweede krijgt de leerling een bepaalde input. Dit is de informatie die bij de taak hoort. Dit kan een instructie zijn, maar ook een grafiek, afbeeldingen, een tekst, een geluidsbestand etc. Ten derde zijn er voorwaarden waar rekening mee moet worden gehouden tijdens de taak. Aangeboden informatie kan bijvoorbeeld uiteenlopend zijn waardoor leerlingen verschillende resultaten krijgen, maar de informatie kan ook samenkomen in één punt. Dus op welke manier wordt de informatie

verspreid? Ten vierde moeten de procedures bekend zijn. Moet er samengewerkt worden of is het een individuele opdracht? Welke tijdsplanning wordt gehanteerd? Ten slotte is de laatste stap de voorspelde uitkomst. Aan de ene kant is dat het product dat afgeleverd wordt door het voltooien van de taak. Dit kan een 'open' product zijn, waarbij dus meerdere mogelijkheden aanwezig zijn, of een 'gesloten' product, waarbij maar één 'goed' product afgeleverd kan worden. Aan de andere kant is er ook nog het proces dat afgeleverd wordt door het voltooien van de taak. Hierbij gaat het om de linguïstische en cognitieve processen waarvan verondersteld werd dat de taak ze zou voortbrengen.

3.1.5 Koppeling heden en verleden

Het ontwerp dat in de volgende paragraaf te vinden zal zijn, is tot stand gekomen op basis van datgene wat in het verleden gedaan werd en datgene waar nu gebrek aan is. In het verleden vond een duidelijke mix plaats tussen literatuur en taalvaardigheid. Er was voornamelijk sprake van *literatuurgebruik* en pas in de hogere klassen van literatuuronderwijs. Aangezien leerlingen in de bovenbouw met literatuur aan de slag moeten, en dan wordt literatuur in de breedste zin van het woord bedoeld, leek het mij interessant om een ontwerp te maken waarin *literatuurgebruik* aan bod komt, maar waarnaast ook de *literatuurgeschiedenis* bestudeerd moet worden. In dit ontwerp is rekening gehouden met de grote variatie aan werkvormen. Daarnaast is uitgegaan van een activerende didactiek. Een leerling kan een boek in plaats van lezen ook beluisteren, maar in dat geval is er praktisch geen verschil in de didactische aanpak. De leerling bestudeert of beluistert het werk en dat is het. Hier is juist geprobeerd om een zo actief mogelijke vorm te kiezen, maar wel eentje waarvan de leerling het nut en het plezier ziet. Het is namelijk in mijn ogen goed om zowel de vaardigheden te trainen als de interesse voor literatuur te wekken. Als deze interesse niet aangewakkerd of versterkt wordt bij de leerling, dan voegt de werkvorm wellicht niets toe aan de kijk van de leerling op literatuur. Dit is dus een belangrijk aspect dat voor ogen moet worden gehouden.

Aangezien scholen zo'n grote vrijheid hebben in hoe zij literatuur aanbieden, is de menging van taalvaardigheid en literatuur wellicht dé oplossing. Het vak literatuur krijgt dan geen status aparte, waardoor voorkomen wordt dat het vak Nederlands uitgekleeft wordt en waardoor zowel taalvaardigheid als literatuur aantrekkelijk gemaakt kan worden voor de leerling. In het praktijkgedeelte zal er vanuit worden gegaan dat het onderdeel literatuur bij de talen geïntegreerd wordt. Dit geldt dus niet alleen voor Nederlands, maar ook voor de andere talen.

Bij het maken van de opdrachten heb ik getracht rekening te houden met de verschillende niveaus van de leerling. Dit wordt echter bemoeilijkt door het feit dat er ook qua spreek- en luistervaardigheid een niveauverschil bestaat. Om al deze verschillen mee te nemen in een goede opdracht is praktisch onmogelijk. De opdrachten zijn voornamelijk gebaseerd op de eindtermen. Hoe

een school deze gedurende de vierde en vijfde klas aan bod laat komen en welke keuzes er gemaakt worden met betrekking tot het niveau van de literaire competentie staat hier los van. Waar de opdracht afwijkt, kan altijd een kleine aanpassing gedaan worden waardoor het geheel wel aansluit bij de aard en het niveau van de leerling(en).

3.2 Praktijk

In deze paragraaf zal een voorbeeld gegeven worden van een opdracht die taalvaardigheid en literatuur met elkaar verbindt en waarbij rekening gehouden wordt met wat er in de vorige paragraaf uiteengezet is.

3.2.1 *Werken met redacties*

In deze opdracht is het de bedoeling dat leerlingen van 5 havo en 5 vwo een radioredactie vormen. Deze redactie zal een radioprogramma over een schrijver verzorgen. De leerlingen zullen allereerst allemaal een ander boek lezen van deze schrijver. De show zal beginnen met een schets van deze schrijver en een klein tijdsbeeld. Vervolgens zullen de boeken tijdens de radioshow gepresenteerd worden. Daarna zal er een discussie plaatsvinden over of deze schrijver Literatuur of literatuur schrijft. Leerlingen dienen hun mening goed met argumenten te onderbouwen.

Task-based learning

Het doel van de opdracht is dat leerlingen op basis van goede argumentatie- en presentatietechnieken anderen hun waardeoordeel over een schrijver en zijn werk overbrengen. Daarnaast maken zij kennis met de literaire discussie wanneer iets Literatuur is. Om dit te kunnen doen, krijgt de leerling de instructie die verderop in het kader vermeld is. Tijdens de opdracht maken de leerlingen gebruik van verschillende informatie. Verschillend in zin van dat ze niet dezelfde roman lezen. Toch moeten zij op basis van die verschillen samenkomen in één punt, namelijk de discussie of de schrijver Literatuur of literatuur schrijft. De leerlingen werken samen in groepjes van vier personen. Het lezen van het boek gebeurt individueel, maar de rest van de show vindt er alleen nog maar groepswork plaats. Het eindresultaat van de opdracht is een radioshow van ongeveer 30 minuten. Daarnaast heeft de leerling de cognitieve en linguïstische processen uitgebreid of verworven die hem tot het bovenstaande doel van de opdracht hebben geleid.

De radioeditie (leerling)

Je gaat met je groepje een radioshow maken voor klasgenoten en je docent. Dat is je publiek! Deze radioshow moet ongeveer 40 minuten duren. De opdracht is verdeeld in een aantal stappen.

Stap 1 → TAAKVERDELING

Je krijgt van je docent een schrijver toegewezen. Van deze schrijver gaan jullie allemaal een ander boek lezen. Je krijgt drie titels van je docent. Eén van de groepsleden gaat namelijk geen boek lezen. Hij/zij neemt de rol van discussieleider en presentator van de show op zich. Daarnaast zal hij in plaats van het lezen van een boek, andere informatie die gerelateerd is aan de schrijver gaan zoeken. Hierbij moet je denken aan het lezen van een biografie en het plaatsen van het werk in de literatuurgeschiedenis. De leden die een boek lezen, zullen deelnemen aan de discussie. Zorg ervoor dat er een taakverdeling op papier gezet wordt. Daarnaast moet je zelf goed de tijd in de gaten houden. De deadline voor de show is bekend, maar natuurlijk kan niet alles in een dag worden gedaan. Maak een tijdschema met je groepje. Ten slotte houd je ook een logboek bij waarin je vermeldt wanneer je afspreekt en wat er tijdens deze afspraak allemaal gedaan is. Vermeld duidelijk wie wat heeft gedaan! Het logboek lever je in bij je docent.

Stap 2 → HET VOORBEREIDENDE WERK VAN DE SHOW

Voordat je de show kan gaan opnemen, zal je eerst informatie moeten verzamelen. De presentator moet het inleidende verhaal houden over de schrijver. Wie is hij/zij? Hoe oud is hij? Wanneer leefde hij? Dit zijn de persoonlijke gegevens. Daarnaast presenteert de presentator de biografische gegevens over de schrijver, kortom belangrijke details uit het leven van de schrijver. Daarnaast moet de schrijver ook in de tijd geplaatst worden. Heeft de schrijver een mens- en wereldbeeld dat kenmerkend is voor zijn oeuvre? Wat is zijn maatschappijkritische visie? Verwerkt de schrijver discussies uit de tijd waarin het boek geschreven is?

De lezers van het boeken hebben een andere taak. Allereerst moeten zij een korte samenvatting geven van de inhoud van het boek. Zorg dat je de verhaallijn zo bondig mogelijk vertelt. Geef daarnaast de informatie die belangrijk is voor het boek. Zit er een diepere betekenis achter? Is het boek autobiografisch? Snijdt het actuele thema's aan? Ten slotte geef je je mening over het boek. Wat vond je goed aan het boek en wat niet? Waarom?

Stap 3 → DISCUSSIE VOORBEREIDEN

Nadat alle informatie is verzameld, wordt de discussie voorbereid. De presentator schetst een kort beeld van wat de discussie inhoudt. Wat is Literatuur en wat is literatuur? Hoe denkt men hierover? Wat zijn de criteria? Vervolgens gaan de lezers met elkaar in discussie over dit onderwerp. De presentator leidt de discussie. Is de schrijver een literair schrijver? Behoren zijn romans dus tot de Literatuur? Het is heel belangrijk dat je je mening goed onderbouwt. Lees hiervoor in je basisboek het hoofdstuk 'argumenteren' goed door!!! Als jullie het alle drie met elkaar eens zijn, zorg dan dat er iemand toch de andere partij vertegenwoordigt of jullie positie relateert.

Stap 4 → DE SHOW

Het is de bedoeling dat je nu de hele show op gaat nemen. Daarna plaats je de show op de ELO (educatieve leeromgeving) van je klas/vak. Onthoud dat jullie klasgenoten en docent de show gaan beluisteren.

Voorkennis

Voordat de leerlingen de opdracht kunnen uitvoeren, is het belangrijk dat een aantal zaken al bekend is. Ten eerste is dat het niveau van de leerling. De docent heeft als het goed is een beeld van de leerling en diens niveau. Doordat de docent dit beeld heeft, kan hij gelijkwaardige groepen vormen. Dat is van essentieel belang bij deze opdracht, aangezien het te lezen literaire werk bij het niveau van de leerling moet aansluiten. Ten tweede is het belangrijk dat de docent bekend is met podcasting. Mocht hij dit niet zijn, dan is het verstandig het boek van Fontichiaro [2008: 3-64] of een ICT medewerker van de school te raadplegen.²⁶ Het is aan de docent om bij stap 4 een instructie te geven over het opnemen, uploaden en afluisteren van een podcast. Ten derde is de voorkennis van de leerlingen met betrekking tot argumenteren van groot belang. Leerlingen zullen namelijk onder andere op hun argumentatie beoordeeld worden. Bij deze opdracht wordt er vanuit gegaan dat de leerlingen al kennis hebben genomen van de manier van argumenteren, argumentatieschema's en verschillende soorten argumenten. Ten slotte is het van belang dat de leerling al enige literaire kennis heeft verworven. Daarom is deze opdracht geschikt voor 5 havo of 5 vwo. De leerlingen hebben dan namelijk in het eerste jaar van de bovenbouw al het literaire begrippenapparaat tot zich genomen, wat een rol speelt in het al dan niet toekennen van het stempel Literatuur aan een werk of schrijver. Daarnaast hebben zij al een en ander gelezen en beschikken dus over vergelijkingsmateriaal. Dit zal niet bij iedere leerling gelijk zijn, dus vandaar ook dat er in de opdracht verschillende niveaus zullen worden toegekend aan de groepjes.

Samenwerking

Bij het maken van de opdracht speelt het leren leren een belangrijke rol. De leerlingen weten wanneer de opdracht af moet. Ze moeten zorgen dat ze zelf hun activiteiten goed plannen en er moeten goede afspraken gemaakt worden. Dit wordt bijgehouden in een logboek. De opdracht is vooral gericht op het samenwerkend leren. De leerlingen werken aan hun leertaak op een gestructureerde manier, waarbij overleg van essentieel belang is. Bovendien vinden we hier de kenmerken van de leergemeenschap van Palmer ook terug. De docent draagt niets aan, maar leerlingen moeten zelf aan de slag met een onderwerp. Samen creëren zij een eindontwerp en wat zij 'waar' vinden, het wel of niet literair zijn van een schrijver. Ten slotte komen de principes van Kagan nog aan bod. Het *GIPS* is helemaal aanwezig. Er moet een individueel aandeel zijn van iedere leerling om gezamenlijk verder te kunnen. Daarnaast worden de groepen verdeeld in gelijkwaardige *teams*. De docent zal in de docenteninstructie aanwijzingen met betrekking tot het *klassenmanagement*, dus de manier waarop de klas georganiseerd wordt, na kunnen lezen. De *groepsprocessen* zijn in die zin van belang dat groepen elkaar op een eerlijke manier zullen beoordelen. Er moet op toegezien

worden dat het om de kwaliteit gaat en niet om de persoon die het gemaakt heeft. Ten slotte worden de *sociale vaardigheden* gestimuleerd doordat leerlingen intensief moeten samenwerken en verantwoordelijk zijn voor hun eigen product.

Niveaus Witte

Het is heel belangrijk dat de opdracht past bij het niveau van de leerling. Dat wil zeggen dat de leerling een werk leest dat op of net iets boven zijn niveau ligt. Als het te hoog gegrepen is, zal de leerling teveel moeite hebben met het boek, zal er geen goed onderbouwde argumentatie plaatsvinden en zal de leerling ook zijn motivatie verliezen. Om de opdracht zo effectief mogelijk te laten zijn, dient dus goed gekeken te worden naar het niveau van de leerling. Op die manier is het mogelijk te differentiëren binnen een klas.

Zojuist is al genoemd dat de docent voorkennis moet hebben over het niveau van een leerling. Volgens Witte [2008: 113-141] kan een leerling het beste schrijvers lezen die gekoppeld zijn aan zijn niveau. Het is belangrijk dat de docent rekening houdt met deze niveaus. Er is uitgebreid onderzoek naar gedaan en het zal het meest effectief zijn voor de leerling. Hij kan dan zowel zijn argumentatievaardigheden als zijn literaire niveau en kennis uitbreiden. Voor een totaal overzicht wordt verwezen naar bijlage 12, waarin de lijst van Witte is opgenomen.²⁷ In bijlage 13 is een matrix opgenomen waarin verdere eisen die aan boeken gesteld worden vermeld staan.²⁸ Daarnaast is de website van Witte ook heel praktisch als het gaat om het uitzoeken van titels.²⁹

De docent

De radioredactie (docent)

De docent speelt een belangrijke rol bij de opdracht. Allereerst moet hij de indeling van groepen maken, rekening houdend met het niveau van de leerling. Het meest praktisch is dat de leerlingen daarna in de klas in bij hun groepje zitten en dat de docent rondloopt om daar waar nodig ondersteuning te bieden en kritische vragen te stellen die de leerlingen op het goede spoor zetten en/of houden. Daarnaast stuurt hij het proces van een afstand aan. Onderstaande informatie is belangrijk voor de docent.

Stap 1 → TAAKVERDELING

Als docent is het belangrijk de groepen gelijkwaardig in te delen. Leerlingen moeten namelijk werk van dezelfde schrijver lezen en dit werk is gekoppeld aan een bepaald niveau. Om de leerling een schrijver toe te wijzen, kan gebruik gemaakt worden van de bijlage bij deze instructie.³⁰ Het is belangrijk om zelf een tijdsplanning te maken, zodat leerlingen die in de problemen komen goed aangestuurd kunnen worden. Neem regelmatig logboeken in om hierop toe te zien.

Stap 2 → HET VOORBEREIDENDE WERK VAN DE SHOW

Leerlingen zullen graag wat tips ontvangen over waar ze informatie kunnen vinden. Naast het literatuurboek dat ze hanteren, zijn er wellicht in de schoolmediatheek boeken die ze hiervoor kunnen gebruiken. Stuur de presentatoren aan door ze bijvoorbeeld mee te nemen en de werken te wijzen.

Stap 3 → DISCUSSIE VOORBEREIDEN

De leerlingen dienen al kennis te hebben van argumentatietechnieken. Hiervoor kunnen ze hun methode raadplegen, maar wellicht is er nog extra materiaal beschikbaar waar leerlingen geen weet van hebben. Wijs de leerling in ieder geval op het belang van argumentatiemateriaal en reik het eventueel aan.

Stap 4 → DE SHOW

Het is de bedoeling dat nu de hele show opgenomen wordt. Om te weten hoe een podcast werkt, wordt verwezen naar *Podcasting at school* van Kristin Fontichiaro (2008). Daarnaast is er mogelijk een ICT afdeling op school. De medewerkers van de ICT-desk zijn op de hoogte van ontwikkelingen op het gebied van podcasting en kunnen hier bijstaan.

Taalvaardigheid en literatuur

Voor taalvaardigheid zullen enkele elementen getoetst worden. Dit is ten eerste het argumenteren. Onderbouwen leerlingen hun mening met argumenten? Luisteren ze naar andere argumenten en weerleggen ze deze? Maken ze geen gebruik van drogredenen? Hoe gaan ze om met argumenten die overtuigend zijn? Geven ze inderdaad de kracht van de andere argumenten toe of houden ze koste wat kost vast aan eigen het standpunt? Ten tweede wordt de spreekvaardigheid getoetst tijdens de radioshow. Hoe presenteren de leerlingen zichzelf en hun product? Hoe is de stijl? Formeel of informeel? Wordt er rekening gehouden met het publiek? Is er een goede variatie in woordkeus? Wordt er niet teveel voorgelezen? Dit zijn allemaal aspecten van taalvaardigheid waarop leerlingen uiteindelijk ook beoordeeld worden. Als de eindtermen ernaast gelegd worden, gaat het hier niet letterlijk om het beoordelen van een geschreven betoog, maar in feite is het onderbouwen van je eigen standpunt ook betogend, dus staat deze opdracht wel degelijk in dienst van de eindtermen.

Het lezen van literatuur, het vormen van een mening over literatuur, een stukje literatuurgeschiedenis en de waarde en persoonlijke waardering verwoorden worden behandeld in de show en ook beoordeeld in deze opdracht. Hier worden dus eigenlijk alle literaire eindtermen vertegenwoordigd.

Literaire competentie

Als er gekeken wordt naar de opdracht, is het interessant om de in hoofdstuk 1 opgestelde definitie van de literaire competentie er eens naast te leggen. De definitie luidde als volgt: "Een leerling is literair competent als hij in staat is om met en over literatuur te communiceren, op basis van een literair begrippenapparaat dat hij beheerst en een aantal gelezen werken. Daarnaast is het van belang dat hij in staat is het gelezen werk in de context te plaatsen. Daarbij moet hij rekening houden met de tijd, stroming, auteur en werkelijkheid. Ten slotte moet hij in staat zijn een waardeoordeel over de tekst te kunnen vormen en deze moet hij helder uiteen kunnen zetten, zowel mondeling als schriftelijk, en kunnen toetsen aan dat van anderen." Dit past precies bij de opdracht. Volgens Witte kan een leerling op verschillende niveaus literair competent zijn en aangezien bij deze opdracht rekening wordt gehouden met de verschillende niveaus, wordt er hier gewerkt aan de literaire competentie van de leerling en aan taalvaardigheid.

Beoordeling en normering

Het is bij de beoordeling van de show van belang dat de docent de matrices uit bijlage 6 en 7 van dit onderzoek hanteert, dus dat hij gebruik maakt van Witte [2008: 505 + 567]. Een leerling leest namelijk een werk dat gekoppeld is aan zijn niveau. Dat wil zeggen dat het werk minder moeilijk is qua taalgebruik, structuur, etc. als het een boek op niveau 2 betreft in plaats van een boek op niveau 4. Daarnaast is het een feit dat hoe hoger het niveau van de leerling is, hoe beter en makkelijker het werk in de tijdsgeest geplaatst kan worden. Het gaat er bij de beoordeling dus niet zozeer om dat een leerling dit diepgaand en foutloos kan doen, maar meer dat hij het probeert met een resultaat dat bij zijn niveau hoort. Dat houdt echter ook in, dat een sterke leerling goed zijn best moet doen en ook uitkomt op het niveau (qua show en inhoud) dat bij hem hoort. Hoe hoger het niveau, hoe meer een leerling kan. Het is dus niet de bedoeling dat een show uiteindelijk beoordeeld wordt op uitvoerigheid, juistheid van argumenten, diepgaandheid van het literaire gehalte, want dan zal een leerling van een lager niveau altijd een lager cijfer halen. De onderdelen uit de eindtermen die in het beoordelingsblad zijn opgenomen zijn B, D en E.

Bij het beoordelen wordt gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal. Op deze manier is de docent op de hoogte van het toe te kennen aantal punten. Daarnaast wordt zo goed mogelijk voorkomen dat er grote verschillen in de beoordeling tussen docenten en tussen leerlingen ontstaan. Bij mondelinge taalvaardigheid gaat het er om dat de leerling zijn zinnen helder formuleert, varieert in woordkeus en een logisch verhaal houdt. Daarbij is het van belang dat er niets letterlijk ingestudeerd is. Mocht dit wel zo zijn, dan is het de kunst voor de leerling om dit niet hoorbaar te maken. Waar het argumentatieve vaardigheden betreft, is het van belang dat de leerling zijn standpunt in de discussie

(wel of geen Literatuur) met argumenten onderbouwt. Het aantal argumenten speelt geen rol, als hij zijn mening maar goed onderbouwt. Daarbij is het van groot belang dat hij inspeelt op wat hij hoort, zodat hij zijn mening kan bijstellen of eventueel verwerpen. Ook dit is een kunst die bij argumenteren hoort. Ten slotte is het voor het domein literatuur van belang dat de leerling een zo volledig mogelijke weergave geeft van zijn boek, waarbij de docent zelf rekening houdt met het niveau van de leerling. Ook moet de leerling een mening formuleren over het boek.

Beoordelingsblad discussiedeelnemers

Mondelinge taalvaardigheid

	Ze er sle cht	Sle cht	Mat ig	Go ed	Ze er go ed
* Heldere omschrijving van het boek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Logische volgorde informatie (geen hak op tak)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Stijl (niet te formeel/informeel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Publieksgerichtheid (leg informatie uit aan het publiek)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Variatie in woordkeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Niet opgelezen, 'spontane discussie'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:.....

Argumentatieve vaardigheden

	No oit	Bij na no oit	Soms	Va ak	Alt ijd
* Standpunt is onderbouwd met argumenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Goede kwaliteit van argumenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Luistert naar anderen en speelt hier op in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Weerlegt argumenten van anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Gebruikt <u>geen</u> drogredenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Is bereid zijn mening bij te stellen indien hij een minder sterk argument heeft, dus houdt niet koste wat het kost vast aan eigen gelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:.....

Literatuur

	Ze er sle cht	Sle cht	Mat ig	Go ed	Ze er go ed
* In de omschrijving van het werk en de discussie wordt gebruik gemaakt van de literaire begrippen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Interpretatie van de literaire tekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Actieve deelname aan de literaire discussie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Kan waardeoordeel toetsen aan dat van anderen, onder andere in de discussie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:.....

Beoordelingsblad discussieleider

Mondelinge taalvaardigheid

	Ze er sle cht	Sle cht	Mat ig	Go ed	Ze er go ed
* Heldere formulering tijdens de show	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Logische volgorde informatie (geen hak op tak)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Stijl (niet te formeel/informeel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Publieksgerichtheid (leg informatie uit aan het publiek)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Variatie in woordkeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Niet opgelezen, 'spontane show'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:.....

Argumentatieve vaardigheden

	Ze er sle cht	Sle cht	Mat ig	Go ed	Ze er go ed
* De literaire discussie wordt geïntroduceerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* De discussie wijkt niet af van het onderwerp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* De discussie wordt kort samengevat afgerond	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:.....

Literatuur

	Ze er sle cht	Sle cht	Mat ig	Go ed	Ze er go ed
* Biografische gegevens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Verwerking van contextuele en literatuurhistorisch gegevens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Plaatsing schrijver in zijn tijd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Verschil Literatuur en literatuur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Gebruik en eventuele toelichting literaire begrippen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:.....
.....
.....
.....

Op basis van bovenstaande beoordelingsmodellen moet een cijfer tot stand komen. Er wordt in dit geval vanuit gegaan dat een leerling een tien kan halen. Daarbij is de verdeling in het beoordelingsblad van de discussiedeelnemer als volgt.

Puntentelling

Aangezien taalvaardigheid en literatuur worden gebundeld en alle drie de getoetste onderdelen zijn opgenomen in de eindtermen, wegen de onderdelen even veel mee.

- Mondelinge taalvaardigheid = 6 punten
Argumentatieve vaardigheden = 6 punten
Literatuur = 4 punten

Dit betekent dat als de leerling overal maximaal heeft gescoord, hij een tien heeft gehaald. Ieder aangekruist bolletje is 0,25 punt waard. Dus:

- Zeer Slecht = 0
Slecht = 0,25
Matig = 0,5
Goed = 0,75
Zeer goed = 1

Op deze manier kunnen alle bolletjes met de bijbehorende waarde opgeteld worden. Het totaal aantal punten is 15, wat gelijk staat aan een tien. In de bovenbouw wordt veelal de CITO-norm gehanteerd. Aangezien de onderdelen ook opgenomen zijn in de eindtermen en dus belangrijk zijn, wordt deze norm hier ook gehanteerd. Het eindcijfer van de leerling is als volgt te bepalen:

$$\text{Cijfer} = \frac{\text{totaal aantal punten}}{16 \times 9 + 1}$$

Als een leerling dus 9,75 punten heeft gehaald, is zijn cijfer $9,75 / 16 \times 9 + 1 = 6,4$

Voor de discussieleider geldt een net iets andere puntentelling, aangezien er bij de onderdelen meer of minder punten gehaald kunnen worden. De optelsom blijft echter wel gelijk.

Puntentelling

Aangezien taalvaardigheid en literatuur worden gebundeld en alle drie de getoetste onderdelen zijn opgenomen in de eindtermen, wegen de onderdelen even veel mee.

- Mondelinge taalvaardigheid = 6 punten
Argumentatieve vaardigheden = 3 punten
Literatuur = 5 punten

Dit betekent dat als de leerling overall maximaal heeft gescoord, hij een tien heeft gehaald. Ieder aangekruist bolletje is 0,25 punt waard. Dus:

Zeer Slecht = 0
Slecht = 0,25
Matig = 0,5
Goed = 0,75
Zeer goed = 1

Op deze manier kunnen alle bolletjes met de bijbehorende waarde opgeteld worden. Het totaal is dan het cijfer van de leerling. Het totaal aantal punten is 14, wat gelijk staat aan een tien. In de bovenbouw wordt veelal de CITO-norm gehanteerd. Aangezien de onderdelen ook opgenomen zijn in de eindtermen en dus belangrijk zijn, wordt deze norm hier ook gehanteerd. Het eindcijfer van de leerling is als volgt te bepalen:

Cijfer = totaal aantal punten / 14 x 9 + 1

Als een leerling dus 9,8 punten heeft gehaald, is zijn cijfer $9,8 / 14 \times 9 + 1 = 7,3$

Nu is het echter wel zo dat de show als geheel niet meegenomen is in het cijfer. Bovenstaande formulieren berekenen een individueel cijfer, door de leerling persoonlijk behaald. Als de docent echter ook de show als geheel zou willen beoordelen, kan hij er voor kiezen om een groeps cijfer te geven. Aangezien de nadruk op de inhoud ligt en niet zozeer op de vorm - er is niets in die richting opgenomen in de eindtermen, het is eerder een vorm van samenwerkend leren - luidt het advies om dit cijfer niet te zwaar mee te laten tellen. Het cijfer komt eenvoudiger tot stand. Hiervoor zou het onderstaande beoordelingsmodel gebruikt kunnen worden.

Beoordelingsblad radioshow (groeps cijfer)

Het cijfer komt tot stand door de inzet van de hele groep. Hierbij speelt een aantal punten een rol bij het tot stand komen van het cijfer. Deze punten zijn hieronder weergegeven, met daarachter de te behalen punten. Als alle punten opgeteld worden, vormen deze het eindcijfer van de leerling. De maximale score is een tien.

	Ze er sle cht	Sle cht	Ma tig	Go ed	Ze er go ed
* Samenwerking	0	0	0	0	0
* Opbouw show (onderdelen goed aan elkaar gekoppeld)	0	0	0	0	0
* Volledigheid (alle onderdelen aanwezig)	0	0	0	0	0
* Originaliteit (muziek, geluiden, reclame etc.)	0	0	0	0	0
* Publieksgerichtheid	0	0	0	0	0

Bij elk onderdeel kunnen in totaal 2 punten behaald worden. Ieder bolletje is 0,5 punt waard. Dus:

Ze
er
sle
cht = 0
Sle
cht = 0,5
Ma
tig = 1
Go
ed = 1,5
Ze
er
go
ed = 2

In totaal kunnen dus vijf keer 2 punten behaald worden, waarmee de maximale score behaald wordt. Er hoeft verder geen berekening op losgelaten te worden. Het totaal aantal punten is het cijfer.

Reflectie

De laatste fase van het taakgerichte leren is het terugkijken op het voltooide product en proces. De leerlingen hebben in het eerste geval een product afgeleverd, de radioshow, die beoordeeld is. Daarnaast zijn ze ook individueel beoordeeld op een aantal vaardigheden dat samenhangt met het product. Toch is het zinvol dat de leerling nog even terugkijkt op het leerproces en dit vastlegt in een klein verslag, zodat hij dit voor de volgende keer mee kan nemen. Zo ziet hij op welke gebieden hij zich nog moet verbeteren en op welke gebieden hij goed scoort. De leerling kan op deze manier de feedback van de docent (via het beoordelingsblad) en zijn eigen ervaring aan elkaar koppelen. Daarnaast is hij ook actief op het gebied van zijn eigen literaire ontwikkeling en uitbreiding van de literaire competentie. Welke literaire elementen spraken hem aan en waarom wel of niet? Op deze manier moet de leerling weer in staat zijn een waardeoordeel te formuleren over literatuur. Ten slotte is het zinvol om nog eens terug te kijken op de samenwerking. Zijn er onderdelen niet goed gecommuniceerd waardoor het eindcijfer lager is uitgevallen? Wat ging er heel erg goed? Waar moet op gelet worden bij een volgende opdracht? Het is ook mogelijk dat dit alles niet in een verslag, maar in een gesprek doorgenomen wordt. Het is echter wel aan te raden dat de leerling het gespreksverslag maakt, zodat hij zijn leerpunten nog een terug kan lezen.

Conclusie

In dit onderzoek is de integratie van literatuur en spreek- en luistervaardigheid in het schoolvak Nederlands onder de loep genomen.

Ten eerste is uit dit onderzoek gebleken dat literatuur binnen het schoolvak Nederlands goed met spreek- en luistervaardigheid gecombineerd kan worden. Het gebruik van podcasting geeft hier een extra dimensie aan. Er zijn uiteraard meer mogelijkheden dan deze scriptie noemt. Indien ook de schrijf- en leesvaardigheid met literatuur gecombineerd worden, zullen de mogelijkheden eindeloos zijn.

Ten tweede blijkt uit dit onderzoek dat de combinatie van literatuur met spreek- en luistervaardigheid een grote variatie in werkvormen oplevert en bovendien principes van samenwerkend leren en taakgericht leren mogelijk maakt. Hierdoor ontstaat een grote bron van opdrachten, aansluitend bij de wensen van het Ministerie van Onderwijs en de huidige eindtermen van het onderwijs als het gaat om het schoolvak Nederlands.

Ten derde wordt er door een combinatie van taalvaardigheid en literatuur meer gewerkt aan de literaire competentie van de leerling. Het blijft nu niet bij het lezen van boeken en het maken van proefwerken literatuurgeschiedenis. Leerlingen moeten actief met de stof aan de slag.

Ten slotte wordt de taalvaardigheid niet helemaal uitgekled en droog behandeld, doordat gebruik wordt gemaakt van tekstmateriaal dat niet bedoeld is om de lezer enkel te informeren. Daardoor wordt taalvaardigheid in het schoolvak Nederlands wellicht aantrekkelijker, zullen leerlingen op een andere manier in aanraking komen met teksten dan alleen het 'moeten lezen' en dit kan leiden tot vergroting van het leesplezier. Op deze manier zijn zowel docent als leerling tevreden met het schoolvak Nederlands. Uiteindelijk profiteert ook het hedendaagse onderwijs van de inrichting van het schoolvak Nederlands als in het verleden: literatuurgebruik en literatuuronderwijs gaan goed samen, ook gelet op de eindtermen voor argumentatieve vaardigheden.

De onderbouw is buiten beschouwing gebleven, hiervoor zou een vervolgonderzoek wenselijk zijn. De schakel van onder- naar bovenbouw wordt dan belicht en zo kan een doorlopende leerlijn gecreëerd worden, waarbij de combinatie van literatuurgebruik, literatuuronderwijs en de eindtermen voor het schoolvak Nederlands nagestreefd wordt.

Noten

¹ www.minocw.nl/documenten/schema_vwo.pdf

² Er is een aantal misvattingen met betrekking tot het omrekenen van de lesuren van vwo oude stijl naar vwo nieuwe stijl. Deze kunnen nagekeken worden op de onderstaande site. In de scriptie wordt hier verder geen aandacht aan besteed, omdat het te ver van het onderzoek afwijkt. <http://www.minocw.nl/documenten/08OCWB003bijlage1.pdf>

³ www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn/vg41h1he16ty?topparent=vg41h1h4i9qe

⁴ <http://www.minocw.nl/tweedefase/496/Over-Tweede-Fase.html>

⁵ Er bestaat een domein F, namelijk Oriëntatie op studie en beroep. Dit domein staat verder los van de inhoud van het schoolvak Nederlands, waar het hier om draait. Daarom is de keus gemaakt het niet op te nemen in dit onderzoek.

⁶ www.havovwo.nl/vwo/vne/index2.htm

⁷ Op de site van het SLO staat een lange lijst met handreikingen voor alle vakken. Ook Nederlands is hier te vinden. De onderstaande website is de koppeling naar de lijst met handreikingen. <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/kerndoelen/handreikingen/>

⁸ Er wordt in de bronverwijzing verwezen naar Bolscher e.a., *Literatuur en fictie*. Het is echter bekend, volgens de inleiding van het genoemde boek, dat Joop Dirksen het onderdeel Tweede Fase voor zijn rekening heeft genomen. Waar Bolscher in dit onderzoek genoemd wordt, moet bedacht worden dat het de bijdrage is geweest van Joop Dirksen.

⁹ In het onderzoek wordt het begrip integreren op twee manieren gebruikt. Als het onderdeel literatuur geïntegreerd wordt in het schoolvak Nederlands, dan maakt het dus deel uit van dit vak en valt het ook onder de cijfers van Nederlands. Als er gekozen is voor GLO, dus geïntegreerd literatuuronderwijs, is literatuur een apart vak waarin zowel Nederlands, Engels alsmede Frans en of Duits zich vertegenwoordigen. Mocht er eventueel op een andere manier gebruik worden gemaakt van de term, dan zal dat ter plekke worden toegelicht.

¹⁰ Zie Witte [2008: 505-510]

¹¹ Zie Witte [2008: 567-576]

¹² Witte heeft behalve de competentiematrix ook een matrix samengesteld die het niveau direct koppelt aan een aantal literaire werken. Aangezien dit te ver afstaat van dit onderzoek, wordt dit buiten beschouwing gelaten. Deze matrix is terug te vinden in Witte [2008: 144-145].

¹³ www.tweedefase-loket.nl/doc/zakboek2efase2007.pdf

¹⁴ De Mammoetwet werd ingevoerd met als doel een heldere en duidelijke structuur te bieden aan het onderwijs. In verband met de opkomst van de industriële samenleving en de vraag naar steeds meer specifieke kennis, moest schoolsystemen duidelijk geordend worden, evenals de vakken. Vandaar de invoering van de Mammoetwet, waarin dit alles vastgelegd was.

¹⁵ De wetsartikelen zijn opgenomen in de bijlage van Verlinden.

¹⁶ Zie N.I.B. 1979

¹⁷ Voor meer informatie over deze instelling zie: <http://www.nutalgemeen.nl/>

¹⁸ Johannes [2006: 52-56] geeft in zijn artikel nog aan dat er een nauw verband bestond tussen Nederlands, Geschiedenis en Aardrijkskunde. De docent voor een van de vakken was voor alle drie bevoegd. Dat geeft dus aan dat literatuur breder was dan alleen taal. Daarnaast werd literatuur ook gebruikt voor zang-, toneel- en Godsdienstonderwijs. Omdat dit ver van dit onderzoek vandaan staat, wordt dit achterwege gelaten.

¹⁹ Aangezien argumentatieve vaardigheden niet specifiek voor het spreek- en luisteronderwijs zijn, maar ook in het lees- en schrijfonderwijs een grote rol spelen, wil ik deze hier niet direct in betrekken. Het uitgangspunt is de mondelinge taalvaardigheid, maar wellicht kan in de opdracht een argumentatieve vaardigheid bevraagd worden, zodat dat ook op andere terreinen van de taalvaardigheid het geval kan zijn.

²⁰ Volgens het voorwoord van *Nederlands in de tweede fase – Een praktische didactiek* van Projectgroep Nederlands V.O., is hoofdstuk 4 'Mondelinge taalvaardigheid' verzorgd door Helge Bonset, Martien de Boer en Jan Boland. Waar PNVO genoemd wordt, moet bedacht worden dat het de bijdrage is geweest van deze drie mensen. Dit geldt overigens ook voor de literatuuropgave.

²¹ Deze trainingsmap begint bij ieder onderdeel weer te nummeren bij pagina 1. Het gaat hier om pagina 1 van het onderdeel *Theoriemateriaal*.

²² Voor een verdere uitleg verwijs ik naar de oorspronkelijke bron. Enkele werkvormen zullen nader worden toegelicht in het praktijkgedeelte. Voor de overige geldt dat het niet van belang is om deze hier volledig uiteen te zetten.

²³ Al deze basisprincipes staan volledig uitgewerkt in de trainingsmap van het CPS. Het doel in dit onderzoek is slechts het schetsen van een beknopte achtergrond.

²⁴ Een blog is een omgeving op internet waar regelmatig informatie wordt aangeboden. Deze informatie wordt geplaatst door een individu of, zoals in dit geval, door een groep of instelling. Dit kan in de vorm van een dagboek of reisverslag zijn, maar dit kan ook een lessenreeks o.i.d. beslaan. De blog van de University of Leeds is: <https://elgg.leeds.ac.uk/sensation/weblog/archive/2007/10>

²⁵ <http://www.schulpodcasting.de/>

²⁶ In dit onderzoek wil ik lesvoorstellen doen. De precieze werking van podcasting is te technisch en staat te ver van dit onderzoek af, vandaar dat het achterwege gelaten wordt.

²⁷ Zie Witte [2008: 554-559]

²⁸ Zie Witte [2008: 560-562]

²⁹ www.lezenvoordelijst.nl

³⁰ De bijlage van deze instructie voor de docent is hetzelfde als bijlage 12 van dit onderzoek, vandaar dat de bijlage niet toegevoegd is aan de instructie.

Bibliografie

- Buitendijk, W.J.C., 'Het eindexamen Nederlands'. In: J. de Vries e.a., *Voorwerp van aanhoudende zorg. Een bundel artikelen over het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Purmerend 1971, p. 111-118.
- Bolscher, I. e.a., *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam 2004.
- Bonset, H., *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo; Tweede Fase*. Enschede 2007.
- Collie, J. en S. Slater, *Literature in the Language Classroom – A resource book of ideas and activities*. Cambridge 1987.
- Duijx, T., *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leidschendam 2003.
- Ebbens, S. en S. Ettekooven, *Samenwerkend leren - praktijkboek*. Groningen 2005.
- Ellis, R., *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford 2003.
- Fontichiaro, K., *Podcasting at school*. Westport 2008.
- Geljon, C., *Literatuur en leerling: een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum 1994.
- Griffioen, J., *Zeggen-schap*. Groningen 1976.
- Huijssoon, B., M. van Tooren en P. Groenewegen, *Zakboek Tweede Fase; tweede fase oude regeling en vernieuwde tweede fase*. Den-Haag 2007.
- Janssen-Koenders, L. en H. Sijssling (red.), *Activerende didactiek, samenwerkend leren VO*. Amersfoort 2004.
- Johannes, G.J., "'Wat kon men daar een massa leren!' Vaderlands literatuuronderwijs in de negentiende eeuw.' In: G. Dorleijn en Kees van Rees (red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*. Nijmegen 2006, p. 39-68.
- Kagan, S., *Cooperative learning*. San Clemente 1994.
- Kieft, M. en G. Rijlaarsdam, 'Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur.' In: *Vonk: tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands* 32 (2003), nr. 4, p. 3-18.
- Klarus, R., *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. Wageningen 2003.
- Moor, W. de, 'Overall kloven, hier en daar een vlonder.' In: *Moer* (1980) 3, p. 2-14.
- Moor, W. de, 'Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien. Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden. In: *Forum der Letteren* 25 (1984) 4, p. 259-274.
- N.I.B., *Eind- herexamens Nederlands vwo; 1979-1982*. Zeist 1982.
- Noyons, J., 'Literaire competentie als eindterm.' In: W. de Moor en M. van Woerkom (red.), *Neem en lees – Literaire competentie. Het doel van literatuuronderwijs*. Den Haag 1992, p. 223-229.
- Palmer, P.J., *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen 2005.

- Peer, W. van, 'Het literatuuronderwijs: probleemanalyse en fundering'. In: *Forum der Letteren* 28 (1987) 3, p. 161-174.
- Projectgroep Nederlands V.O., *Nederlands in de tweede fase – Een praktische didactiek*. Bussum 2002.
- Schut, B., 'Literatuuronderwijs.' In *Leidse werkgroep* (1986), p.327-394.
- Schut, B. & C. Tahey, Literatuur, wat doe je ermee op school? Over doelstellingen en methoden van literatuuronderwijs. In: J. Sturm, *Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs*. Purmerend 1974, p. 51-57.
- Slings, H.G., *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam 2000.
- Thissen, J., D. Neyts en N. Rowan, *Leraren over literatuuronderwijs*. Den Haag 1988. Voorzetten/ Nederlandse Taalunie 15.
- Ven, P.H. van de, *Het nut van het nutteloze; een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw*. Nijmegen 1990.
- Ven, P.H. van de, 'Literaire competentie: een beschouwing.' In: D. Schram en A.M. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft 2006, p. 186-205.
- Verlinden, J.A.A., *De Mammoetwet; nieuwe fase in de ontwikkeling van ons onderwijs*. Deventer 1968.
- Witte, T., *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft 2008.

Websites

- <http://www.eindexamen.nl/>
- <http://www.havovwo.nl/vwo/vne/index2.htm>
- http://www.minocw.nl/documenten/schema_vwo.pdf
- <http://www.minocw.nl/tweedefase/496/Over-Tweede-Fase.html>
- <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/kerndoelen/handreikingen/>
- <http://www.tweedefase-loket.nl/doc/zakboek2efase2007.pdf>
- <https://elgg.leeds.ac.uk/sensation/weblog/>
- <http://www.schulpodcasting.de/index.html>

Bijlage 1

SCHEMATISCHE WEERGAVE VAN DE HUIDIGE EN NIEUWE PROFIELEN EN VAKKEN IN HET VWO			
Gemeenschappelijk deel			
Vakken nu	Uren	Per 1 augustus 2007	Uren
<ul style="list-style-type: none"> Nederlandse taal en letterkunde Engelse taal en letterkunde Franse taal en letterkunde 1 Duitse taal en letterkunde 1 Algemene natuurwetenschappen Maatschappijleer Geschiedenis Culturele en kunstzinnige vorming 1 Lichamelijke opvoeding 1 	480 400 160 160 200 120 80 200 160 1960	<ul style="list-style-type: none"> Nederlandse taal en literatuur Engelse taal en literatuur Tweede moderne vreemde taal (bij het gymnasium wordt dit vervangen door Latijnse of Griekse taal en literatuur) Algemene natuurwetenschappen Maatschappijleer Culturele en kunstzinnige vorming of klassieke culturele vorming Lichamelijke opvoeding 	480 400 480 (600) 120 120 160 160 1920

Profiel Natuur en techniek			
Vakken nu	Uren	Per 1 augustus 2007	Uren
<ul style="list-style-type: none"> Wiskunde B1, 2 Natuurkunde 1, 2 Scheikunde 1,2 	760 560 520 1840	<ul style="list-style-type: none"> Wiskunde B Natuurkunde Scheikunde Profielkeuzevak (informatica, biologie, natuur, leven & technologie (NL&T), wiskunde D) Profielwerkstuk 	600 480 440 440/480 80 1940/2020

Profiel Natuur en gezondheid			
Vakken nu	Uren	Per 1 augustus 2007	Uren
<ul style="list-style-type: none"> Wiskunde B1 Natuurkunde 1 Scheikunde 1 Biologie 1, 2 	600 360 400 480 1840	<ul style="list-style-type: none"> Wiskunde A (of B) Biologie Scheikunde Profielkeuzevak (natuur, leven & technologie (NL&T), natuurkunde, aardrijkskunde) Profielwerkstuk 	520/600 480 440 440/480 80 1940

Profiel Economie en maatschappij			
Vakken nu	Uren	Per 1 augustus 2007	Uren
<ul style="list-style-type: none"> Economie 1, 2 Wiskunde A1, 2 Geschiedenis Aardrijkskunde 	520 600 360 360 1840	<ul style="list-style-type: none"> Wiskunde A (of B) Economie Geschiedenis Profielkeuzevak (moderne vreemde taal, aardrijkskunde, management en organisatie, maatschappijwetenschappen) Profielwerkstuk 	520/600 480 440 440/480 80 1940

Profiel Cultuur en maatschappij			
Vakken nu	Uren	Per 1 augustus 2007	Uren
<ul style="list-style-type: none"> Moderne vreemde taal 2 Filosofie of moderne vreemde taal 2 Culturele en kunstzinnige vorming 2, 3 Geschiedenis Wiskunde A1 	320 320 480 360 360 1840	<ul style="list-style-type: none"> Wiskunde C (of A of B) Geschiedenis Maatschappijvak (aardrijkskunde, maatschappijwetenschappen, economie) Cultureel vak (moderne vreemde taal/klassieke taal, kunstvak, filosofie) Profielwerkstuk 	480/520/600 480 440/480 480/600 80 1940

Vrije deel			
Keuzedeel nu	Uren	Keuzedeel per 1 augustus 2007	Uren
Een examenvak (heel vak of deelvak) te kiezen uit: <ul style="list-style-type: none"> een van de vakken uit de profieldelen Biologie 1 Economie 1 Maatschappijleer 2 Management en organisatie Informatica Lichamelijke opvoeding 2 Klassieke culturele vorming Latijnse taal en letterkunde Griekse taal en letterkunde 	160 280 360 360 280 280 200 480 480 120	Een examenvak te kiezen uit: <ul style="list-style-type: none"> een van de vakken uit de profieldelen Bewegen, Sport & Maatschappij 	440/480/520/600 440 440
Geheel vrije deel	880	Geheel vrije deel Geheel vrije deel profiel Natuur en techniek	480 400
Totaal	1000	Totaal	920/840

Bijlage 2

Examenprogramma Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. per 1998

1 Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

- Domein A Leesvaardigheid;
- Domein B Mondelinge taalvaardigheid;
- Domein C Schrijfvaardigheid;
- Domein D Argumentatieve vaardigheden;
- Domein E Literatuur;
- Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

1.1 Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op Leesvaardigheid (domein A) en de subdomeinen Analyseren van een betoog en Beoordelen van een betoog, van het domein Argumentatieve vaardigheden (domein D). De toetsing vindt plaats aan de hand van vragen en opdrachten bij een aantal teksten, waaronder een samenvattingopdracht.

Het centraal examen wordt afgenomen in één zitting van 3 uur.

Het centraal examen wordt beoordeeld aan de hand van een correctievoorschrift en/of beoordelingsmodel. Voor het niet correct hanteren van de regels voor spelling, interpunctie en zinsbouw bij de beantwoording van de vragen en opdrachten wordt ten hoogste 10% van het te behalen puntentotaal afgetrokken.

1.2 Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op de eindtermen van de domeinen B tot en met F.

Het schoolexamen bestaat uit een examendossier met de volgende onderdelen:

a Toetsen

Mondelinge taalvaardigheid wordt getoetst door middel van een voordracht met vragen na, door middel van een discussie of door een combinatie van beide.

De voordracht met vragen na kan door meer kandidaten (maximaal 3) in samenwerking worden voorbereid en gehouden; de discussie wordt gevoerd door maximaal 6 kandidaten.

Schrijfvaardigheid wordt getoetst door middel van een gedocumenteerde tekst; de opdracht voor deze gedocumenteerde tekst, waarvan tekstsoort, doel en publiek gegeven zijn, sluit aan op het schrijfdossier van het handelingsdeel; voorwaarde is dat het handelingsdeel - het samenstellen van het schrijfdossier - naar behoren is afgerond.

Argumentatieve vaardigheden worden getoetst in samenhang met mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid.

Literatuur wordt getoetst in een schriftelijk of mondeling examen aan de hand van het leesdossier; voorwaarde voor de afronding van het examen is dat het handelingsdeel - het samenstellen van het leesdossier - naar behoren is afgerond.

Zowel t.a.v. het leesdossier als de inrichting van het examen vindt afstemming plaats tussen de vakken Nederlandse taal en letterkunde, de taal en letterkunde van de andere moderne talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming 1.

Voor de beoordeling wordt bij de toetsen gebruik gemaakt van een beoordelingsmodel waarin de beoordelingscriteria zijn opgenomen.

De beoordelingscriteria die worden gehanteerd, zijn vooraf aan de kandidaat bekend gemaakt.

b Handelingsdeel

Schrijfvaardigheid

De kandidaat heeft een schrijfdossier samengesteld waarin alle handelingen genoemd in de eindtermen bij herhaling zijn uitgevoerd.

Het schrijfdossier omvat ten minste de in het kader van de eindtermen geschreven teksten, in concept en gereviseerd, alsmede telkens vermelding van de opdracht, verzamelde informatie en schrijfplan.

Literatuur

De kandidaat heeft een leesdossier samengesteld waarin hij zijn ervaringen met en beschouwingen over literatuur heeft gedocumenteerd.

Het leesdossier bevat ten minste de verwerkingsopdrachten uit eindterm 31 en een bibliografie van de gelezen en geraadpleegde literatuur of andersoortige bronnen. Variatie in de verwerkingsopdrachten is noodzakelijk.

Daarnaast kan, indien de school daarvoor kiest, het leesdossier een leesautobiografie en/of een of meer balansverslagen bevatten.

- In een leesautobiografie beschrijft de kandidaat zijn ontwikkeling als lezer van het verleden tot aan het moment van schrijven van de leesautobiografie.
- In een balansverslag evalueert de kandidaat zijn lees- en leerproces over een bepaalde periode.

Oriëntatie op studie en beroep

- De kandidaat heeft zich, ter voorbereiding op vervolgopleiding en toekomstig beroep, georiënteerd op de rol en betekenis die de Nederlandse taal en letterkunde voor studie en beroep hebben.

Voor de activiteiten in het handelingsdeel worden geen cijfers toegekend. De examinator stelt aan de hand van de documentatie vast of een opdracht naar behoren is uitgevoerd. De hierbij gehanteerde beoordelingscriteria zijn vooraf bekendgemaakt.

c Profielwerkstuk

(alleen voor kandidaten met het profiel cultuur en maatschappij)

Het profielwerkstuk heeft een studielast van 80 uur. Het heeft betrekking op ten minste twee (deel)vakken van het profieldeel (voor het profiel cultuur en maatschappij worden daartoe ook gerekend: Nederlandse taal en letterkunde en Engelse taal en letterkunde).

Wanneer Nederlandse taal en letterkunde bij het profielwerkstuk betrokken is, omvat het profielwerkstuk:

- een zelfstandig uit te voeren onderzoeksoopdracht. Wat de bijdrage van Nederlandse taal en letterkunde betreft, is dit:

- het uitvoeren van een onderzoek naar een taalkundig of literair onderwerp.

Het feit dat het profielwerkstuk in de Nederlandse taal gepresenteerd wordt is op zich niet voldoende om aan de eisen van een profielwerkstuk voor wat betreft Nederlandse taal en letterkunde te voldoen.

De presentatie van het verrichte werk vindt op één van de volgende wijzen plaats:

- een geschreven verslag (onderzoeksverslag, verhalend verslag, recensie, verslag van een enquête of weergave van een interview);
- een essay of artikel (uiteenzetting, beschouwing of betoog);
- een mondelinge voordracht (uiteenzetting, beschouwing of betoog, forumdiscussie);
- een reeks stellingen met onderbouwing;
- een posterpresentatie met toelichting;
- een presentatie met gebruik van media (audio, video, ICT).

Bij het profielwerkstuk wordt het doorlopen proces door de kandidaat gedocumenteerd (onderwerpskeuze, vraagstelling, verrichte werkzaamheden, geraadpleegde hulpbronnen en dergelijke). Dit wordt in de beoordeling betrokken.

Voor de beoordeling van het profielwerkstuk wordt gebruik gemaakt van beoordelingscriteria die vooraf aan de kandidaat bekend gemaakt zijn.

De beoordeling vindt plaats door de examinatoren van de vakken die bij het profielwerkstuk zijn betrokken.

Het profielwerkstuk moet voldoende afgerond zijn. Naast de waardering 'voldoende' kan ook de waardering 'goed' toegekend worden.

Informatie en communicatie technologie (ICT)

De kandidaat kan bij de examinering gebruik maken van de volgende toepassingen van ICT:

- raadplegen van (hyper)teksten, gegevens, beeld en geluid in (multimediale) bestanden, gegevensbanken en informatiesystemen met behulp van een computer(netwerk);
- geautomatiseerde zoeksystemen in bibliotheek en mediatheek;
- telecommunicatie, zoals e-mail, discussie- en nieuwsgroepen;
- tekstverwerking;
- rekenmachine of grafische rekenmachine;
- wiskundige bewerkingen;

- spreadsheets, modellen en simulaties;
- verwerking en beheer van gegevens in gegevensbanken en informatiesystemen;
- maken van (multimediale) presentaties.

Het gebruik van ICT-toepassingen bij de toetsing is optioneel op die onderdelen waar de school (nog) niet beschikt over voldoende en adequate apparatuur en programmatuur.

Weging

Mondelinge taalvaardigheid bepaalt voor 40 % het cijfer van het schoolexamen, schrijfvaardigheid voor 60%.

Onderdeel b, het handelingsdeel, draagt niet bij aan het cijfer van het schoolexamen.

Voor literatuur wordt een afzonderlijk cijfer gegeven in combinatie met het cijfer voor literatuur van taal en letterkunde van de andere moderne talen. Het cijfer voor literatuur wordt bepaald door het cijfer voor het onderdeel literatuur van het vak Nederlandse taal en letterkunde en het cijfer voor het onderdeel literatuur van de taal en letterkunde van de andere moderne talen (subdomeinen 'literaire begrippen' en literatuurgeschiedenis') waarbij het cijfer Nederlandse literatuur wegingsfactor 3 heeft en het cijfer literatuur voor elke moderne vreemde taal een wegingsfactor 1.

Het onderdeel 'literaire ontwikkeling' maakt bij moderne vreemde talen deel uit van het handelingsdeel en draagt niet bij aan het cijfer voor het schoolexamen.

De waardering voor onderdeel c wordt afzonderlijk op de cijferlijst vermeld.

2 De examenstof

De examenstof is omschreven in eindtermen. De eindtermen zijn ingedeeld in domeinen en subdomeinen.

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein: Analyseren en interpreteren

De kandidaat kan:

1 tekstsoorten vaststellen op grond van het belangrijkste schrijfdoel.

- De teksten behoren tot de tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog. Een uiteenzetting houdt in dat objectief uitleg gegeven wordt, indelingen worden

aangeduid en samenhangen en processen worden verduidelijkt. Een beschouwing houdt in dat interpretaties, verklaringen en opinies ter overweging worden aangeboden. Een betoog houdt in dat een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd.

- Bij schrijfdoelen kan gedacht worden aan informeren, uiteenzetten, ter overweging aanbieden, overtuigen en tot actie aanzetten.

2 onderwerpen en hoofdgedachten van gehele teksten en tekstgedeelten aanwijzen of parafaseren voor zover expliciet aanwezig en verwoorden voor zover impliciet aanwezig.

3 inhoudelijke en functionele relaties benoemen die ex- of impliciet tussen tekstonderdelen aanwezig zijn.

- Inhoudelijke en functionele relaties zijn bijvoorbeeld:

- verwijzingsrelaties;
- de relatie van oorzaak-gevolg;
- de relatie doel-middel;
- de relatie van stelling-argument-subargument;
- de relatie van algemene uitspraak-toelichting.

4 teksten analyseren conform de eindtermen 19 tot en met 21 van het domein Argumentatieve vaardigheden.

Subdomein: Beoordelen

5 De kandidaat kan een oordeel geven over een tekst of tekstgedeelte conform de eindtermen 22 en 23 bij het domein Argumentatieve vaardigheden.

Subdomein: Samenvatten

6 De kandidaat is in staat teksten en tekstgedeelten beknopt samen te vatten, d.w.z. te reduceren tot de hoofduitspraak (hoofduitspraken) met bijbehorende ondersteuning of (belangrijke) ondergeschikte uitspraken.

- De maximale omvang van de samenvatting is ongeveer 10% van de oorspronkelijke tekst.
- De samenvatting moet een goed geformuleerde tekst zijn die los van de uitgangstekst te begrijpen valt. Dit impliceert een eigen redactie met mogelijk een

andere ordening dan de uitgangstekst, waarin echter wel plaats is voor woorden en zinswendingen uit de uitgangstekst.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

Subdomein: Een voordracht met vragen na

De kandidaat kan:

- 7 relevante inhoudselementen verzamelen, ordenen en formuleren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen, mede met behulp van ICT.
- 8 de inhoud op een voor de doelgroep adequate wijze presenteren en daarbij zonedig gebruik maken van audio-visuele hulpmiddelen.
 - Het gaat bij de voordracht om een uiteenzetting, beschouwing of betoog. Een uiteenzetting houdt in dat objectief uitleg gegeven wordt, indelingen worden aangeduid en samenhangen en processen worden verduidelijkt. Een beschouwing houdt in dat interpretaties, vergelijkingen, verklaringen en opinies ter overweging worden aangeboden. Een betoog houdt in dat een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd.
- 9 inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op vragen en kritiek die door luisterende medekandidaten naar voren worden gebracht.

Subdomein: Een discussie

De kandidaat kan:

- 10 relevante inhoudselementen verzamelen, ordenen en formuleren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen, mede met behulp van ICT.
- 11 inhoudelijke bijdragen leveren, zoals (voorlopige) meningen en standpunten, argumenten pro en contra, oplossingen.
 - De discussie kan betrekking hebben op een of meer van de drie fasen die bij besluitvormingsprocessen in groepen een rol spelen, namelijk:
 - beeldvorming;
 - oordeelsvorming;
 - besluitvorming.
 - De discussie kan het karakter hebben van:

- een groepsdiscussie;
- een debat;
- een combinatie van groepsdiscussie en debat.
- Bij de groepsdiscussie ligt de nadruk meer op coöperatie, bij het debat meer op het beargumenteerd verdedigen dan wel bestrijden van een bepaald standpunt.

12 de gespreksbijdragen presenteren op een adequate wijze.

13 inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op bijdragen van andere deelnemers.

- Het betreft hier:
 - het adequaat volgen en beoordelen van bijdragen van anderen;
 - het nemen van initiatief;
 - het geven van informatie;
 - het stellen van problemen;
 - het samenvatten, het verhelderen van bijdragen;
 - het vragen om verheldering;
 - het zodanig deelnemen aan de gedachtewisseling dat aan alle deelnemers mogelijkheden geboden worden om aan de gedachteontwikkeling bij te dragen.

Domein C: Schrijfvaardigheid

Subdomein: Informatie verzamelen en verwerken

De kandidaat kan:

14 vanuit verstrekte en/of verzamelde informatie relevante inhoudselementen ontwikkelen, kiezen en ordenen voor een te schrijven tekst.

15 hierbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen, mede met behulp van ICT.

Subdomein: Informatie verstrekken

De kandidaat kan:

16 de verkregen informatie verwoorden in overeenstemming met het gegeven doel en in een voor het aangeduide publiek adequate stijl, met een correct gebruik van de regels van de spelling, de interpunctie en de zinsbouw, en van inhouds- en vormconventies.

- Het gaat bij het schrijven op basis van verzamelde informatie om de tekstsoorten:
 - uiteenzetting;
 - beschouwing;
 - betoog.

Een uiteenzetting houdt in dat objectief uitleg gegeven wordt, indelingen worden aangeduid, en samenhangen en processen worden verduidelijkt.

Een beschouwing houdt in dat interpretaties, vergelijkingen, verklaringen en opinies ter overweging worden aangeboden.

Een betoog houdt in dat een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd.

- De drie tekstsoorten kunnen in allerlei vormen worden gegoten, bijvoorbeeld:
 - artikel;
 - ingezonden stuk;
 - notitie (=paragraafsgewijs kort stuk);
 - essay.
- De inhoudsconventies zijn afhankelijk van de gegeven tekstsoort, doel en publiek.
- Bij vormconventies gaat het in ieder geval om:
 - correcte verwijzingen naar bronnen;
 - een adequate typografische verzorging.

Overige vormconventies zijn afhankelijk van de gekozen tekstsoort.

- Bij schrijfdoelen kan gedacht worden aan:
 - informeren;
 - uiteenzetten;
 - ter overweging aanbieden;
 - overtuigen;
 - tot actie aanzetten.
- Bij publiek moet gedacht worden aan een lezerspubliek dat breder is dan de leraar:
 - medekandidaten (bijvoorbeeld klasgenoten of lezers van de schoolkrant);
 - een buitenschools publiek (bijvoorbeeld ouders, wijkbewoners, natuurbeschermers, lezers van een bepaalde krant of een bepaald tijdschrift).

17 zijn tekst reviseren, mede op basis van geleverd commentaar.

- opmerking: Het commentaar kan vaker dan een maal gegeven worden en leiden tot meer dan één revisie van een tekst.

- 18 bij het formuleren, reviseren en presenteren gebruik maken van de mogelijkheden van ICT, waaronder tekstverwerking en telecommunicatie.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

Subdomein: Analyseren van een betoog

De kandidaat kan:

19 standpunten en argumenten identificeren en interpreteren.

20 verschillende argumenten onderscheiden, zoals argumenten op basis van feiten, geloof, gevolgen, gezag, intuïtie, nut of wetenschap.

21 typen redeneringen onderkennen op basis van:

- oorzaak en gevolg;
- voor- en nadelen;
- overeenkomst of vergelijking.

Subdomein: Beoordelen van een betoog

De kandidaat kan:

22 een betoog op aanvaardbaarheid beoordelen:

- op grond van type redenering, consistentie, controleerbaarheid en relevante gegevens over de bron;
- op grond van benodigde ondersteuning, geldigheid van redeneringen en correct gebruik van typen redeneringen.

23 drogredenen onderkennen zoals:

- onjuist beroep op causaliteit;
- het maken van een verkeerde vergelijking;
- het autoriteitsargument;
- de overhaaste generalisatie;
- de cirkelredenering;
- de persoonlijke aanval;
- het ontduiken van de bewijslast;
- het vertekenen van een standpunt;
- het bespelen van publiek.

Subdomein: Opzetten van een correct en overtuigend betoog

De kandidaat kan:

24 materiaal verzamelen en ordenen voor het opzetten van een betoog.

25 een betoog op adequate wijze structureren en presenteren.

Domein E: Literatuur

Subdomein: Literaire ontwikkeling

26 De kandidaat is in staat leerervaringen op te doen door het lezen van een gevarieerd aanbod aan teksten, zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leesmaak kan ontwikkelen.

27 De kandidaat is in staat aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.

De kandidaat kan

28 op grond van de leerervaringen, genoemd in eindterm 26 en 27, van zijn persoonlijke leeservaringen beargumenteerd verslag uitbrengen aan de hand van een persoonlijke selectie van 12 werken waarvan ten minste 3 werken van voor 1880.

- De werken moeten oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven zijn en een erkende literaire kwaliteit hebben.
- De selectie van werken moet naast proza of toneel ook poëzie bevatten.

29 adequate tekstbenaderingswijzen hanteren, waarmee minder direct toegankelijke teksten of genres gelezen kunnen worden.

- Wezenlijke aandachtspunten daarbij zijn:
 - het inlevingsvermogen van de kandidaat;
 - het oog krijgen voor het bestaan (in heden en verleden) van geheel verschillende opvattingen over aard en functie van literatuur.
- Het is noodzakelijk aandacht te besteden aan het leesproces en de wijze waarop een literaire tekst kan worden benaderd. Men zou hierbij bijvoorbeeld kunnen denken aan het leren omgaan met:
 - ironie;

- dubbele bodems;
- historiciteit;
- experimentele vormen;
- poëtisch taalgebruik.

• Een tekst kan op verschillende wijzen benaderd, begrepen en gewaardeerd worden:

- vanuit de lezer(s);
- de opvattingen van de auteur;
- biografische gegevens;
- de maatschappelijke context;
- de conventies die voor het betreffende genre gelden;
- tijdgenoten, e.d.

30 relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen, mede met behulp van ICT.

• relevante achtergrondinformatie:

- bekende naslagwerken voor Nederlandse literatuur;
- voor de kandidaat toegankelijke letterkundige publicaties;
- recensies en besprekingen in dag- en weekbladen en audio-visuele bronnen (boekenprogramma's, interviews met auteurs, enzovoort).

31 zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.

• De beschrijving:

In de beschrijving geeft de kandidaat een persoonlijke reactie op het werk, motiveert zijn boekkeuze en geeft de inhoud kort weer.

• De verdieping is gekoppeld aan een specifieke verwerkingsopdracht. De opdracht kan gericht zijn op:

- het bespreken van de belangrijkste passages;
- de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en het zich identificeren met bepaalde verhaalpersonnen;
- de analyse van de eigen respons in relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrondinformatie;
- de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent);
- de karakterisering van de personages;
- de analyse van de spanningsopbouw;

- de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen;
 - de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur;
 - de vergelijking met andere auteurs of literaire werken;
 - de behandeling vanuit cultuur-historische of maatschappelijke context.
- De evaluatie houdt een eindoordeel in over het boek en een evaluatie van de eigen leeservaring en verdieping, waarbij de kandidaat onder meer aandacht besteedt aan wat hij moeilijk, verwarrend of onduidelijk vond.
- opmerking: De beschrijving, verdieping en evaluatie van (fragmenten uit) literaire werken kan plaatsvinden rond een bepaald thema of aspect van de maatschappij.

Subdomein: Literaire begrippen

De kandidaat kan:

32 literaire tekstsoorten onderscheiden en aangeven waarin deze zich qua leesdoel en leeswijze onderscheiden van niet-literaire en non-fictionele tekstsoorten.

33 het gangbare begrippenapparaat toepassen.

- Tot het gangbare begrippenapparaat behoort o.m.:
 - algemeen: fictie, literatuur, lectuur, thema, motief, metafoor, symbool, ironie, literaire stijl, poëtica;
 - proza: verteller, perspectief, verteltijd/vertelde tijd, fabel/sujet, vooruitwijzing/terugverwijzing, ruimte, personage, genre of tekstsoort;
 - poëzie: bladspiegel (wit), rijm, metrum, ritme, enjambement, dichtvorm.

Opmerking: Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat het begrippenapparaat in dienst staat van de reflectie op en de communicatie over literatuur. Het dient niet apart te worden geëxamineerd.

34 met behulp van zijn kennis van literaire begrippen, genoemd in eindterm 33 (fragmenten uit) literaire teksten analyseren, interpreteren en waarderen.

- Dit t.a.v. verhalend proza, toneelstukken en poëzie.

Subdomein: Literatuurgeschiedenis

De kandidaat kan:

35 een overzicht geven van de hoofdlijnen van de geschiedenis van de literatuur, waaronder de eigentijdse literatuur.

Dat wil zeggen:

- kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder;
- kennis van belangrijke verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen.

36 op grond van zijn kennis van verhalend proza, drama en poëzie betreffende het in eindterm genoemde overzicht de gelezen werken plaatsen in cultuurhistorisch perspectief.

- Dat wil zeggen dat de kandidaat die eigenschappen van teksten kan onderscheiden op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld,
- oog heeft voor
 - veranderingen in de thematiek,
 - de ontwikkeling van de vorm (i.c. genres)
 - opvattingen over literatuur.
- in kan gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatige) in de tekst en de literatuurgeschiedenis.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

37 De kandidaat heeft informatie ingewonnen over vervolgopleidingen waarin het vak Nederlandse taal en letterkunde een rol speelt.

38 De kandidaat is nagegaan in hoeverre hij een studiehouding, belangstelling en vaardigheden bezit die wenselijk dan wel noodzakelijk worden geacht voor zulke vervolgopleidingen.

Bijlage 3

Taalvaardigheid & literatuur

Domein	Omschrijving eindtermen	Menging taalvaardigheid en literatuur (domeinen)
A: Leesvaardigheid	<ul style="list-style-type: none">- Analyseren en interpreteren van een tekst- Beoordelen- Samenvatten	A, D, E
B: Mondelinge taalvaardigheid	<ul style="list-style-type: none">- Een voordracht met vragen na voeren- Een discussie voeren	B, A, E
C: Schrijfvaardigheid	<ul style="list-style-type: none">- Informatie verzamelen en verwerken- Informatie verstrekken	C, A, E
D: Argumentatieve vaardigheden	<ul style="list-style-type: none">- Een betoog analyseren- Een betoog beoordelen- Een betoog opzetten	D, A, E
E: Literatuur	<ul style="list-style-type: none">- Kan een literaire ontwikkeling laten zien- Beheerst de literaire begrippen- Heeft kennis van de literatuurgeschiedenis	A, B, C, D, E

Bijlage 4

Eindexamen Nederlands havo 2007-I

havovwo.nl

Tekst 1

Ape, nut, Mies

- (1) In de tien landen die per 1 mei 2004 tot de Europese Unie zijn toegetreden, worden veelal kleine tot zeer kleine talen gesproken. Europa is daardoor met een gigantisch praktisch probleem opgezadeld. Is het mogelijk de kleine taalgebieden blijvend dezelfde rechten te geven als het Frans, Duits of Engels? Mij lijkt het dat de voordelen de nadelen ver zullen overtreffen als de kleinere talen in het toekomstig Europa geen officiële functie meer vervullen en misschien zelfs nauwelijks meer gesproken worden.
- (2) De gebruikelijke reactie op mijn standpunt is er een van woede. En zo'n emotionele stellingname is goed na te voelen. Bij de invoering van de euro zijn tal van eeuwenoude muntsoorten, zoals de gulden, verdwenen, en het kost niet de minste moeite daar een zekere nostalgie over te koesteren. Maar evenmin als een muntsoort heeft een taal een eigen intrinsieke waarde: zij is slechts een communicatiemiddel en functioneert beter naarmate meer mensen met elkaar in contact treden.
- (3) Vaak hoort men gevoelige zielen zeggen dat een volk zich ontheemd zou voelen als het een andere taal moest gaan spreken. Misschien zou dat het geval zijn als een dictator een taal zou verbieden, zoals dictator Stalin met het Georgisch heeft gedaan. Maar het is met een taal als met klederdracht. Het kan heel praktisch en verfrissend zijn de wijde wollen Urker vissersbroek vrijwillig te vervangen door moderne jeans. Zo is in de achttiende eeuw in de Verenigde Staten van Amerika in volle harmonie besloten dat het Engels de taal der Unie zou worden, zonder dat al die Nederlanders, Duitsers, Fransen en Italianen ter plekke er bezwaar tegen maakten.
- (4) Het vervangen van tal van 'kleine' talen in Europa door een of meer intra-Europese communicatietalen of 'linguae francae' biedt enorme voordelen. En wel op drie punten: het intermenselijk verkeer, de cultuur en de literatuur.
- (5) In de nieuwe federatie van uiteindelijk meer dan dertig landen tussen de Atlantische Oceaan en de Oeral zullen honderden miljoenen mensen met elkaar moeten communiceren, en het zou wel buitengewoon oneconomisch, onpraktisch en verkwistend zijn als alle talen binnen dat grote gebied op bestuurlijk niveau zonder uitzondering gelijkberechtigd zouden blijven; dan zou ieder Europees besluit, iedere wettelijke regeling en ieder vergader-verslag in zo'n vijftieng-tal verschillende talen vertaald en gepubliceerd moeten worden. Niemand betwijfelt dan ook dat op den duur enkele grote talen zullen worden aangewezen die tussen de deelstaten de rol zullen vervullen die het Latijn tot ver in de Middeleeuwen speelde en het Frans in de achttiende en negentiende eeuw.
- (6) Het is niet onwaarschijnlijk dat in Europa, bij wijze van eerste stap, al dan niet als overgangssituatie, voor een drietal *linguae francae* wordt gekozen: het Frans voor het zuiden, het Duits voor het oosten en het Engels voor het noorden en westen van het grondgebied. Maar dat is alleen een praktisch en geen principiële verschil met het idee van één gezamenlijke Europese communicatietaal.
- (7) Een dergelijke gemeenschappelijke intra-Europese taal kan haar rol van communicatiemiddel natuurlijk pas naar

www.havovwo.nl

www.examen-cd.nl

Eindexamen Nederlands havo 2007-I

havowo.nl

90 behoren vervullen als alle Europeanen die taal op school leren spreken en verstaan. Alleen dan kunnen ernstige misverstanden en communicatie-
95 stoornissen worden voorkomen. Er zal dus een Europese generatie opgroeien die thuis nog verschillende moedertalen heeft geleerd, maar op school het
100 intra-Europees heeft leren gebruiken, dat inmiddels ook de taal van alle grote Europese nieuwsmedia zal zijn geworden. Iedere Europeaan is dan op
105 zijn minst tweetalig: naast elkaar beheerst hij vrijwel even goed de eigen moedertaal als de Europese bestuurs- en communicatietaal.

(8) Deze toestand zal over ruim één generatie, dus rond 2040, worden bereikt. Maar hoe zal de praktijk van het taalgebruik zich dan verder ontwikkelen? Het is wel verhelderend op
110 dit punt de vergelijking te trekken met de situatie van de Friese taal in Friesland.

(9) In de negentiende eeuw werden door een gering aantal ijveraars pogingen ondernomen om deze op
115 sterven na dode taal nieuw leven in te blazen. Dat streven was aanvankelijk succesvol, maar na de Tweede Wereldoorlog, toen Nederland als herboren vaderland een periode van gezamenlijke wederopbouw inging, verzandde
120 dat provinciaalse elan goeddeels. Van de 200.000 inwoners van de provincie Friesland zijn er nu zo'n veertigduizend die zich thuis en onderling wel eens van het Fries bedienen, hoewel zij het Nederlands minstens even goed
125 beheersen. Het is tekenend dat de redactie van het Friesch Dagblad er niet over peinst de krant in het Fries te laten verschijnen, maar het Nederlands
130 verkliest omdat het blad anders te veel abonnees en adverteerders zou verliezen.

(10) Het valt dan ook gemakkelijk vast te stellen dat sedert een halve eeuw
135 het gebruik van het Fries in de pro-

vincie geleidelijk weer is afgenomen. Friesland 'ontfriet'. En de oorzaak daarvan is maar al te begrijpelijk: de
140 Nederlandse televisie, de Nederlandse kranten en overige media, de toenemende mobiliteit onder jongeren en de Nederlandse opschriften die men overal om zich heen ziet, hebben de
145 jongste generaties er geleidelijk toe bewogen hun eigen streektaal te verwaarlozen. Om datzelfde complex van redenen zullen na 2040 de nieuwe generaties jonge Europeanen er langzaam maar zeker voor gewonnen
150 worden de Europese lingua franca met haar enorm veel rijkere mogelijkheden ook in het dagelijks leven te gebruiken.
(11) Deze ontwikkeling zal met name worden bevorderd door het feit dat er
155 gigantische voordelen verbonden zijn aan die groei naar grotere taaleenheid. Het spreken van een taal uit een klein taalgebied betekent nu eenmaal een
160 handicap voor iedereen die zich met wetenschap, handel en industrie bezighoudt. Wie een wereldtaal spreekt, heeft rechtstreeks toegang tot ongehoord rijke kennisbestanden, kan zijn
165 eigen prestaties en producten direct ingang doen vinden op een veel grotere markt, en zou dus wel zeldzaam dom zijn als hij zich vrijwillig opsloot in een beperkt toegankelijk taalgebied.
170 (12) Veel te gemakkelijk wordt door voorvechters van de Nederlandse cultuur aangenomen dat het opgeven van het Nederlands als eerste voertaal in deze Europese provincie ook noodlottig zal zijn voor onze cultuur. Daar
175 wijst echter niets op, integendeel! Er zijn heel wat zinnige definities van cultuur denkbaar, zoals de manier van denken of de mentaliteit van een
180 bepaald volk, of het geheel van zijn instituties als rechtspraak of godsdienst, maar nooit valt of staat die cultuur met de taal waarin men zich toevallig uitdrukt.

— www.havowo.nl

www.examen-cd.nl —

Eindexamen Nederlands havo 2007-I

havovwo.nl

185 (13) Op het punt van culturele ont-
wikkeling kan men er trouwens gerust
van uitgaan dat de groei naar verdere
vermenging en onderlinge beïnvloeding
van alle eurolanden zeer positieve
190 effecten zal sorteren. Iets dergelijks
zagen we namelijk al eerder bij de val
van Antwerpen in 1585. Na de
' Spaanse furie' vestigden Vlaamse
kunstenaars en kooplieden zich in
195 groten getale in het gewest Holland.
Daarmee begon het ongekende hoog-
seizoen op het gebied van kunsten,
letterkunde en wetenschap, niet zonder
reden 'Gouden Eeuw' genoemd.

200 (14) Op alle gebieden waar de taal
geen obstakel vormt, is de culturele
integratie van Europa trouwens allang
een feit. In alle Europese orkesten
spelen internationale musici com-
205 posities uit de hele wereld. Ons
Concertgebouworkest wordt geleid
door een Let (tot voor kort door een
Italiaan), ons Nationaal Ballet door een
Canadees en de Nederlandse Opera
210 door een Libanees. Op die gebieden
staan we gelukkig open voor invloeden
van buiten, met niets dan kwalitatief
gewin. Alleen onze literatuur en ons
toneel zitten nog in het enge Neder-
215 landse keurslijf opgesloten, met alle
gevolgen voor hun geringe reputatie
buiten de grenzen.

(15) Een kleine taal als het Nederlands
zal waarschijnlijk in de loop van de
220 huidige eeuw een streektaal worden;
en ook al zullen wij die nu leven, alle-
maal aan het Nederlands vasthouden,
toch zal die taal daarna – omdat alle
ontwikkelingen altijd sneller gaan dan
225 we denken – wellicht een dode taal
zijn, die alleen nog in geschrifte voort-
bestaat.

(16) Maar een prachtige taal die zo-
maar verdwijnt – dat mag en kan toch
230 niet?

Lieve hemel, er verdwijnt wel meer dat
ons dierbaar was. Typisch Nederlandse
gebruiken zijn veelal al uitgestorven.
Zo ook de trekschuit en de plaggenhut,
235 de ei, het mud en de bunder, het hand-
zetten en het kievitseierenrapen, de
klompdans en het midwinterblazen,
de neteldoek en de neepjesmuts. Veel
nostalgische gebruiken slijten uit,
240 samen met veel narigheid die daarbij
hoorde.

(17) Vaak hoor je op dit punt de tegen-
werping: maar de Nederlandse
literatuur dan? Denk eens aan Vondel
245 en J.H. Leopold! Natuurlijk zijn dat
grote dichters geweest – is dan mijn
antwoord – en hun werken zullen on-
getwijfeld ongemoeid voortleven. Net
als de meesterwerken in andere, niet
250 meer gesproken talen zal hun poëzie
blijvend gelezen en bestudeerd worden
door kenners en liefhebbers. De
situatie zal dus niet zo heel veel ver-
schillen van nu, want ook vandaag de
255 dag leven onze grootste schrijvers uit
het verleden alleen voor een kleine
groep insiders en specialisten. En alle
belangrijke Nederlandse werken zullen
net als die van Strindberg, Shake-
260 speare, Dante en Andersen tot het
Europese cultuuroed blijven behoren
en, in het intra-Europees vertaald, voor
dat kolossale taalgebied van
honderden miljoenen lezers beschik-
265 baar komen.

(18) Voor de literaire talenten onder
onze nazaten is die enorme markt als
grootste uitdaging rechtstreeks toe-
gankelijk. Net als beroemde Engels-
270 talige auteurs nu, kan men dan wereld-
beroemd en steenrijk worden door één
bestseller te schrijven. Laten we ons
verheugen over de onbegrensde
nieuwe groeikansen die onze kinds-
275 kinderen in een grenzeloos Europa
geboden zal worden.

naar: Hans van den Bergh, oud-hoogleraar in de Nederlandse letterkunde
uit: HP/De Tijd, 15 oktober 2004

Tekst 1 Ape, nut, Mies

- 1p 1 Hoe kan de tekst 'Ape, nut, Mies' als tekstsoort het beste getypeerd worden?
- A een activerende tekst met betogende elementen
 - B een beschouwende tekst met uiteenzettende elementen
 - C een betogende tekst met uiteenzettende elementen
 - D een uiteenzettende tekst met amuserende elementen

De eerste alinea van een tekst kan onder andere de volgende functies hebben:

- 1 het vermelden van de directe aanleiding voor het schrijven van het artikel
- 2 het aanduiden van de probleemstelling
- 3 het uitspreken van een verwachting

- 1p 2 Welke functies heeft de eerste alinea van de tekst 'Ape, nut, Mies'?
- A 1 en 2
 - B 1 en 3
 - C 2 en 3
 - D 1, 2 en 3

"Europa is daardoor met een gigantisch praktisch probleem opgezadeld." (regels 4-6)

- 1p 3 Wat is de kern van dat probleem?
- A De informatie-uitwisseling verloopt moeizaam.
 - B De rechten van de kleine talen lopen gevaar.
 - C Handel en industrie gaan achteruit.
 - D Kunst en cultuur verloederen.

- 1p 4 Welke van onderstaande zinnen geeft het beste de kern weer van de bezwaren die tegenstanders blijkens alinea 2 en 3 aanvoeren tegen het standpunt uit de tekst?

- A De eigen taal heeft een grote historische waarde.
- B De eigen taal heeft voor de gebruiker een sterke gevoelswaarde.
- C De eigen taal is onmisbaar in de alledaagse communicatie.
- D De eigen taal roept gevoelens van nationale trots op.

"Maar evenmin als een muntsoort heeft een taal een eigen intrinsieke waarde" (regels 23-24)

- 1p 5 Waarom zou taal geen 'intrinsieke waarde' hebben?
- A Omdat de waarde ervan niet te bepalen is.
 - B Omdat het om iets abstracts gaat.
 - C Omdat het om iets gevoelsmatig gaat.
 - D Omdat het slechts om een hulpmiddel gaat.

Eindexamen Nederlands havo 2007-I

havovwo.nl

Om de functies van alinea's aan te duiden worden onder andere de volgende functiewoorden gebruikt:
argument, conclusie, definitie, gevolg, oorzaak, stelling, verklaring, vermoeden, voorwaarde en weerlegging.

Binnen het tekstgedeelte van alinea 4 tot en met 7 heeft elke alinea een eigen functie ten opzichte van de overige alinea's van dit tekstdeel.

- 1p 6 Welke functie heeft alinea 4? Kies één van bovenstaande functiewoorden.
1p 7 Welke functie heeft alinea 5? Kies één van bovenstaande functiewoorden.
1p 8 Welke functie heeft alinea 6? Kies één van bovenstaande functiewoorden.
1p 9 Welke functie heeft alinea 7? Kies één van bovenstaande functiewoorden.

'Het vervangen van tal van 'kleine' talen in Europa door een of meer intra-Europese communicatietalen of 'linguae francae' biedt enorme voordelen.'
(regels 46-50)

- 1p 10 Met welke soort van argumentatie wordt deze bewering onderbouwd?
Argumentatie op grond van
A feiten.
B gevolgen.
C intuïtie.
D nut.

In de tekst 'Ape, nut, Mies' wordt het vermoeden geuit dat rond 2040 in Europa één gemeenschappelijke communicatietaal gebruikt zal worden.

- 2p 11 Welke twee ontwikkelingsstadia kunnen daarbij worden voorspeld ten aanzien van het Nederlands?

Stel je een toekomst voor waarin Nederland als staatkundige eenheid nog wel bestaat, maar waar de voertaal het intra-Europees is.

- 1p 12 Welk effect met betrekking tot literatuur en toneel zal dan optreden, gelet op alinea 14?
A Buitenlandse schrijvers zullen makkelijker integreren in het circuit van literatuur en toneel uit Nederland.
B De buitenlandse invloed op de kwaliteit van literatuur en toneel uit Nederland zal gering zijn.
C Literatuur en toneel uit Nederland zullen in het buitenland mogelijk minder commercieel succes hebben.
D Naam en faam van literatuur en toneel uit Nederland zullen in het buitenland waarschijnlijk groter worden.

Niet alle lezers zullen het met het beweerde in alinea 16 eens zijn.

- 1p 13 Welk bezwaar zouden zij tegen de redenering in deze alinea kunnen maken?
A De bewijslast wordt ontdoken.
B Er wordt een overhaaste conclusie getrokken.
C Er wordt een twijfelachtige vergelijking gemaakt.
D Het standpunt van de tegenstanders wordt vertekend.

Eindexamen Nederlands havo 2007-I

havovwo.nl

- 1p 14 Hoe kan het slot van de tekst 'Ape, nut, Mies' getypeerd worden?
- A De schrijver geeft nog een laatste argument om de lezer te overtuigen.
 - B De schrijver rondt af door zijn standpunt nog eens samen te vatten.
 - C De schrijver sluit af met een aanbeveling aan de politiek verantwoordelijken.
 - D De schrijver trekt een slotconclusie, passend bij het geheel van de tekst.

Een tekst kan zowel naar de inhoud als naar de argumentatiestructuur worden opgesplitst in verschillende onderdelen.

Gelet op de inhoud kan de tekst 'Ape, nut, Mies' worden onderverdeeld in een drietal delen die van de volgende kopjes kunnen worden voorzien:

deel 1: Landoverstijgende taal ideaal

deel 2: Denkbare stadia in ontwikkeling naar gemeenschappelijke taal

deel 3: Bezwaren tegen verlies op het vlak van eigenheid en kunst.

- 1p 15 Bij welke alinea begint deel 2?
1p 16 Bij welke alinea begint deel 3?

Gelet op de argumentatiestructuur kan de tekst 'Ape, nut, Mies' worden onderverdeeld in enkele delen die achtereenvolgens als volgt kunnen worden getypeerd:

deel 1: probleemstelling en standpuntbepaling

deel 2: standpunten van andersdenkenden en weerlegging ervan

deel 3: herhaling standpunt en argumentatie.

- 1p 17 Bij welke alinea begint deel 2?
1p 18 Bij welke alinea begint deel 3?

- 1p 19 Welke van de onderstaande zinnen geeft de hoofdgedachte van de tekst 'Ape, nut, Mies' het beste weer?
- A De ontwikkeling naar één Europese communicatietaal ten koste van de kleine Europese talen is een logische en toe te juichen ontwikkeling.
 - B Gelijkberechtiging van de kleine Europese talen op bestuurlijk niveau leidt tot inefficiënte communicatie binnen de vergrote Europese Unie.
 - C Het uiteindelijk uitsterven van de kleine Europese talen ten gunste van één of enkele Europese communicatietalen is onvermijdelijk.
 - D Het verdwijnen van het Nederlands ten gunste van één Europese communicatietaal zal toekomstige schrijvers groot succes brengen.

tekstfragment 1

(1) Mensen geven hun oorspronkelijke taal op omdat ze zich ergens anders willen vestigen en een nieuw bestaan hopen te vinden. Of ze gaan hun oorspronkelijke taal verwaarlozen omdat op school, in de ambtenarij en in de rechtspraak een andere taal in zwang is en hun eigen taal met misprijzen wordt bejegend. Of de overheid legt hun een taal op. Er is dus altijd meer aan de hand dan zomaar een verschuiving, een afstand nemen van de oorspronkelijke taal omdat een andere taal mooier zou zijn.

(2) Een taal is in de loop van tientallen, honderden, soms duizenden jaren voortgekomen uit de collectieve creativiteit van mensen. De verdwijning van een taal vormt dan ook een onherstelbaar cultuurverlies. Het spreekt dus vanzelf dat een taal die in onbruik dreigt te geraken, op elke mogelijke wijze moet worden vastgelegd en beschreven. Dat is bij uitstek de taak van linguïsten. Toen in 1992 door enkele vooraanstaande taalkundigen een programma werd opgesteld om bedreigde talen vast te leggen, klonk daarin tevens het streven door om deze in stand te houden. Destijds al werden er bij dit streven kritische kanttekeningen geplaatst, want soms is een taalgemeenschap gewoon te klein om te kunnen voortbestaan en moeten de leden wel een grote taal leren om te overleven.

(naar: Abram de Swaan, uit: NRC Handelsblad, 19 januari 2004)

- 1p 20 Welke van de volgende beweringen is juist?
- A De schrijver van de tekst 'Ape, nut, Mies' en die van het tekstfragment menen beiden dat een taal die dreigt te verdwijnen moet worden vastgelegd en beschreven.
 - B De schrijver van de tekst 'Ape, nut, Mies' en die van het tekstfragment menen beiden dat het Nederlands op den duur wellicht helemaal niet meer gesproken zal worden.
 - C De schrijver van de tekst 'Ape, nut, Mies' en die van het tekstfragment menen beiden dat mensen bereid zijn vrijwillig afstand te doen van hun oorspronkelijke taal, mits ze daar het nut van inzien.

"De verdwijning van een taal vormt dan ook een onherstelbaar cultuurverlies." (zie alinea 2 van tekstfragment 1).

- 3p 21 Wat is het standpunt van Hans van den Bergh over de mogelijke verdwijning van de Nederlandse taal, geleed op alinea 15 en 16 van de tekst 'Ape, nut, Mies'? Licht zijn standpunt toe met een door hem gebruikt argument. Gebruik maximaal 25 woorden.

Eindexamen Nederlands havo 2007-I

havowo.nl

tekstfragment 2

In het complexe proces dat taalvorming is, zie ik een opvallende wisselwerking tussen cultuur en taal. Een cultuur vormt een taal, maar wordt er ook door gevormd. Volgens mij is die band tussen taal en cultuur, en dan bedoel ik cultuur in alle breedte: van eetgewoonten tot literaire kunst, zo sterk, dat er geen taal bestaat zonder cultuur en andersom geen cultuur zonder taal. De taal is het cement, bindmiddel en samenvoegsel van een cultuur. Valt de taal weg dan hebben we te maken met een culturele identiteitscrisis.

(uit: Debatpagina Internet, bijdrage Arjan Oosterwijk)

Zowel in de tekst 'Ape, nut, Mies' als in tekstfragment 2 komt naar voren wat de eventuele gevolgen zijn voor de cultuur als de taal weg zou vallen.

- 3p 22 In welk opzicht verschillen beide standpunten van elkaar?
Gebruik maximaal 40 woorden.

Bronvermelding

Een opsomming van de in dit examen gebruikte bronnen, zoals teksten en afbeeldingen, is te vinden in het bij dit examen behorende correctievoorschrift, dat na afloop van het examen wordt gepubliceerd.

Tekst 2

Angstig Nederland

(1) Wie bang is voor ziekten, moet vooral niet naar een beurs over dat thema gaan. De Utrechtse Jaarbeurs beleefde onlangs het evenement *Support/Balance*, een gecombineerde beurs over leven met een handicap of een chronische ziekte. De zwartgalligen kwamen buiten al aan hun trekken. Op het Jaarbeursplein stonden invalidenautootjes klaar om hulpbehoevende bezoekers gratis naar de ingang te brengen en wie wel zelf naar de expositiehallen kon wandelen, zag zich voorbijgesneld door rolstoelen, scootmobielen en vluggerds op krukken.

(2) Binnen viel er nog veel meer te somberen. Er was een enorm aanbod aan rollend materieel, variërend van kek tot hitech, en in een enkel geval ook nog eens gepresenteerd door halfblote en zeer beweeglijke sambadanseressen. Takelwerktuigen, aangepast sanitair, toiletliften, rolstoelkleding, looprekjes met stoeprandbedwingers, toetsenborden voor mensen met moeilijke handen, schoen-uittrekkers en keukenhulpjes – de ene stand na de andere maakte duidelijk dat gezondheid een hoog goed is.

Zitvolleyballers en rolstoeldansers deden hun best om te tonen dat een gehandicapte heus nog wel plezier in het bestaan kan hebben. Onder het motto 'Voel je mooi, voel je lekker!' was er zelfs een *Metamorfose Studio* ingericht, maar dat werkte op sommige gezonde bezoekers alleen maar averechts.

(3) Nederlanders zijn vervuld van duizend angsten. Ze zijn bang voor ernstige ziekten, voor criminaliteit, voor het verlies van dierbaren, voor financiële sores en voor het oordeel van anderen. Dat bleek onlangs uit een

enquête van het blad *Reader's Digest*. (4) Weinig staat in Nederland zo hoog aangeschreven als gezondheid. Driekwart van de Nederlanders vreest voor een aanslag op het leven in de vorm van kanker, een hartaanval of een verkeersongeluk. Evenveel mensen zien zelfs al op tegen een bezoek aan de huisarts. In die fixatie op gezondheid staat Nederland overigens niet alleen. Voor België gelden vergelijkbare cijfers en de Duitsers met hun massale kuurcultuur zijn ook al in de ban van lijf en leden.

(5) Nederland is nog nooit zo gezond geweest als tegenwoordig én nog nooit zo bang om ziek te worden. De levensverwachting (80,6 jaar voor vrouwen en 75,6 jaar voor mannen) mag hier tot de hoogste ter wereld behoren en meer dan tachtig procent van de bevolking mag de eigen constitutie als goed tot zeer goed beoordelen. Niettemin is de bekommernis om onze gezondheid alleen maar groter geworden. Een goede gezondheid is momenteel zelfs een groter ideaal dan een gelukkig gezinsleven en bovendien een ideaal dat de laatste drie decennia spectaculair in achtting is gestegen.

(6) Steeds meer mensen zijn bevangen door een individueel maakbaarheids-geloof. Voor de een behelst dit een levensmotto in de zin van 'pluk de dag', een ander probeert 'uit het leven te halen wat erin zit'. Wat die overtuigingen gemeen hebben, is dat gezondheid er de voorwaarde voor is. Ziekten en gebreken beperken de keuzemogelijkheden in het leven, en alleen al dat idee is goed voor een regelrecht trauma. Dat kan geïllustreerd worden met de volgende paradox: hoe gezonder we worden, hoe vaker we

(met lood in de schoenen) naar de dokter gaan. Een andere paradox: we tillen heel zwaar aan gezondheid, maar spannen ons er niet erg voor in. Het aantal dikke Nederlanders neemt gestaag toe en de meeste jogging-schoenen worden gebruikt voor de leuk en niet voor het hardlopen.

(7) Het lijkt wel alsof gezondheid een opelsbaar recht is geworden. Wie qua vitaliteit de honderd procent niet meer haalt, eist volledige steun van de overheid. Vandaar alle commotie over rollators, medicijnknaken en andere bezuinigingsmaatregelen, die ironisch genoeg worden veroorzaakt door een groeiend beroep op de gezondheidszorg.

(8) Waar de angst er nog onvoldoende in zit, wordt die wel aangejaagd door de overheid, of door de farmaceutische industrie. In een bombardement van onrustbarende boodschappen wordt ons voortdurend aan het verstand gebracht dat we te veel drinken, roken en eten, te weinig joggen en te vaak onveilige seks bedrijven.

(9) Pal naast het gezondheidsideaal ligt het schoonheidsideaal. Het al eerder aangehaalde onderzoek liet zien dat een meerderheid van de ondervraagden bevreesd was oud en lelijk te worden. Hoe onomstotelijker de statistieken over de vergrijzing ook zijn, we willen er kennelijk niet aan geloven. 'Forever young' luidde jaren geleden de titel van een zomerspecial van *HP/De Tijd*, een waandenkbeeld dat sindsdien alleen maar krachtiger is geworden. Uit het verlangen naar de eeuwige jeugd spreekt dezelfde wens naar vitaliteit als uit de grote zorg om de gezondheid.

(10) Het schoonheidsideaal is bovendien een antwoord op de toegenomen competitie in de samenleving. Waar mensen hun status – hun plek op de maatschappelijke ladder – vroeger voor een groot deel konden ontlenen aan de groep of zuil waartoe zij behoorden,

moeten zij zich nu meer en meer zien te onderscheiden als aantrekkelijk en oorspronkelijk individu. Liefst als een glamourgod of -godin zoals de show-business die voortvoert, desnoods met gecorrigeerde lippen en borsten en weggetrokken rimpels. Niet iedereen haakt ademloos op die trend in, maar het ideaalbeeld is duidelijk, en wie daarbij achterblijft, voelt zich toch niet helemaal op zijn gemak – Assepoester op het bal.

(11) Een ander belangrijk punt van zorg is de veiligheid. Driekwart van de Nederlanders is bang voor een inbraak. De meeste vrouwen en ouderen doen niet zomaar open als er onverwacht iemand aanbelt 's avonds. Ook de georganiseerde misdaad stemt veel mensen tot bezorgdheid. Al tien jaar lang staat bestrijding van de criminaliteit op de eerste plaats van het politieke verlanglijstje van de bevolking. Bij een meerderheid leeft de indruk dat de criminaliteit nog steeds toeneemt en dat justitie en politie daar te weinig tegen doen. De angst voor misdaad is de laatste jaren opgelopen.

(12) Nu is er ook wel reden tot bezorgdheid wanneer jaarlijks een kwart van de Nederlandse bevolking op enigerlei wijze het slachtoffer wordt van criminaliteit. Nederland steekt wat dat betreft negatief uit boven de meeste andere geïndustrialiseerde landen. Maar er schuilt wel een raadsel achter de cijfers. Het percentage slachtoffers is al tien jaar stabiel – waarom dan toch een toename van de gevoelens van onveiligheid?

(13) Wie zich vroeger beklaagde over criminaliteit, kreeg nogal eens te horen dat hij beter een andere krant kon lezen. Maar tegenwoordig maken alle media zich druk over dat onderwerp. De zoveelste liquidatie in Amsterdam, het zoveelste geval van 'zinloos' geweld, het zoveelste zedenmisdrijf: ze halen alle voorpagina's en televisie-

journals. De vraag of mensen zich daardoor misschien onveiligler zijn gaan voelen, is er echter een uit de categorie kip-of-ei. De media zijn namelijk intensiever over misdaad gaan berichten, omdat zij aanvoelen dat het publiek zich over dat onderwerp druk maakt.

(14) Zoals er een gevoel van recht op gezondheid lijkt te leven, zo is er ook het idee ontstaan van een recht op veiligheid. Maar de luide roep om veiligheid weerspiegelt een gevoel van onveiligheid dat niet helemaal realistisch is. Het risico om in je rustige buurtje in de provincie om te komen door een vuurwerkkramp is verwaarloosbaar klein. Ook de kans om te worden doodgetrapt door een kortaangebonden kansarme jongere, of te sneuvelen bij een aanslag van Al-Qaida, ligt statistisch gezien ver achter de komma. De concrete gevallen van grote ongelukken, 'zinloos' geweld en terreur spreken echter zo tot de verbeelding dat ze de nuchtere kansberekening verdringen en een sterk gevoel van bedreiging oproepen.

(15) Wie bedreigd wordt, roept om hulp, en die hulp wordt van de overheid verwacht. De staat moet meer boeven vangen, harder straffen, beter controleren, niks tolereren en liefst preventief optreden. En dus komen er meer politieagenten, bewakingscamera's, veiligheidsvoorschriften, particuliere

beveiligingsdiensten, gevangencellen en geheime onderzoekers. Maar al die maatregelen verbleken bij de volgende leraar die zomaar wordt doodgeschoten, of bij de ontdekking van een nieuw geschrift met bloeddorstige ideeën.

(16) De paradox rond het fenomeen angst is dat Nederland dan wel zorgelijker mag zijn geworden, maar dat het niettemin volgens andere onderzoeken een van de gelukkigste landen ter wereld is. Daarbij moet 'geluk' niet al te romantisch worden geïnterpreteerd; eerder is hier een algemeen gevoel van welbevinden bedoeld. Maar hoe valt dat welbevinden te rijmen met al die zorgen van de Nederlander? De meest waarschijnlijke verklaring is dat we bang zijn te verliezen wat we hebben verworven, bang voor een toekomst van minder in plaats van méér. En aldus gaat men driftig op zoek naar zekerheden.

(17) De wijsheid dat het zekere boven het onzekere gaat, is al oud. Maar het zekere verliest toch op één punt van het onzekere: het is stukken saaler. De wereld van de zekerheid is die van lijfrente, regelmaat, zo-hoort-het en de rolluiken omlaag. Die van de onzekerheid kent tenminste nog avontuur, afwisseling, durf en open vizieren.

(18) De saaieste landen zijn de gelukkigste, heet het wel. Daarom hebben gelukkige landen zoveel te klagen.

*naar: Matt Dings, journalist
uit: HP/De Tijd, 4 juni 2004*

De teksten die voor dit examen gebruikt zijn, zijn bewerkt om ze geschikt te maken voor het examen. Dit is gebeurd met respect voor de opvattingen van de auteur(s). Wie kennis wil nemen van de oorspronkelijke tekst(en), raadplege de vermelde bronnen. De Cevo is verantwoordelijk voor vorm en inhoud van dit examen.

Tekst 2 Angstig Nederland

- 22p 23 Maak een goedlopende samenvatting in correct Nederlands van maximaal 200 woorden van de tekst 'Angstig Nederland'. Zorg ervoor dat je samenvatting begrijpelijk is voor iemand die de oorspronkelijke tekst niet kent. Uit je samenvatting moet het volgende duidelijk worden:
- welk algemeen verschijnsel in de tekst 'Angstig Nederland' wordt besproken;
 - wat de hoofdzaken zijn van de drie onderwerpen waarin dit verschijnsel wordt uitgewerkt;
 - welke schijnbare tegenstrijdigheid zich bij het verschijnsel voordoet;
 - welke overkoepelende oorzaak voor het verschijnsel wordt gegeven;
 - welk oordeel de auteur over het verschijnsel velt.

Bronvermelding

Een opsomming van de in dit examen gebruikte bronnen, zoals teksten en afbeeldingen, is te vinden in het bij dit examen behorende correctievoorschrift, dat na afloop van het examen wordt gepubliceerd.

Bijlage 5

Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo per 2007

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

- Domein A Leesvaardigheid
- Domein B Mondelinge taalvaardigheid
- Domein C Schrijfvaardigheid
- Domein D Argumentatieve vaardigheden
- Domein E Literatuur
- Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

De CEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

De CEVO maakt indien nodig een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:

- vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
- argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
- adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
- concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:

- analyseren;
- beoordelen;
- zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

Bijlage 6

NIVEAU 1: ZEER BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

LEERLING ALS LEZER	Leerlingen met een <i>zeer</i> beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literatuuropvatting en leeshouding worden gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). Hun manier van lezen kan worden getypeerd als belevend lezen.
TEKST	De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de belevingswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Strukturelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (<i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i> en <i>De moeder van David S.</i>) en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.
OPDRACHT	De leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structuurelementen te herkennen (bijvoorbeeld wisselingen van tijd en plaats). De respons op de tekst is subjectief en niet gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotionele criteria (spannend, saai, zielig, tof, stom) waarbij het deze leerlingen veel moeite kost hun leeservaring en oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen <i>aan</i> een gesprek over het boek. Evenmin kunnen ze hun voorkeur helder onder woorden brengen en een adequate boekkeuze maken.

NIVEAU 2: BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

LEERLING ALS LEZER	<p>Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben wel ervaring met het lezen van fictie, maar nauwelijks met literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Hun algemene ontwikkeling is toereikend om literatuur voor volwassenen te begrijpen, maar niet voldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is aanwezig, maar niet groot. Daardoor blijft de omvang van het boek en de taak een relevante factor bij de boek- en taakkeuze. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Ze hebben de opvatting dat literatuur realistisch moet zijn. Hun manier van lezen kan worden getypeerd als herkennend lezen.</p>
TEKST	<p>De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld. Hoewel de boeken voor volwassenen zijn geschreven, zijn adolescenten meestal de hoofdpersoon. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Bij voorkeur is er een gesloten einde. Representatieve voorbeelden zijn: Moens, <i>Bor</i>; Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i>; Dberski, <i>Kinderjaren</i>.</p>
OPDRACHT	<p>De leerlingen zijn in staat om de geschiedenis van het verhaal te reconstrueren, het onderwerp van de tekst te benoemen en de personages te beschrijven. Hierbij kunnen ze elementaire literaire begrippen toepassen met betrekking tot het genre, de chronologie en de karakters. Eveneens kunnen ze reflecteren over wat de tekst met hen gedaan heeft en de mate waarin de personages en gebeurtenissen naar hun eigen maatstaven realistisch zijn. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk gericht op sympathie voor de personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen. Hierbij is de eigen perceptie van de werkelijkheid dominant. Ze gebruiken emotieve en referentiële, realistische beoordelingscriteria (meeslepend, aangrijpend, saai, 'echt') en verwijzen daarbij soms naar de tekst, maar meestal naar de eigen ervaringen en opvattingen. In een gesprek over het boek hebben deze leerlingen weinig distantie en staan ze niet erg open voor andere meningen en leeservaringen. De persoonlijke smaak wordt gerelateerd aan het genre, bijvoorbeeld oorlog, misdaad en liefde. Maar hun voorkeur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te maken.</p>

NIVEAU 3: ENIGSZINS BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

LEERLING ALS LEZER	<p>Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, interpreteren en waarderen en naar aanleiding van een boek te discussiëren met klasgenoten over maatschappelijk, psychologische en morele kwesties. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. Ze zijn bereid om zich voor literatuur in te spannen, maar zullen niet snel aan een dik boek of uitgebreide taak beginnen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als reflecterend lezen.</p>
TEKST	<p>De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in eenvoudige taal en hebben een complexe, maar desalniettemin transparante structuur waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag. Inhoud en personages sluiten niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voor zover er complexe verteltechnische procedés worden gehanteerd, zoals tijdsprongen, perspectiefwisselingen, motieven en dergelijke, zijn die tamelijk expliciet. Het verhaal roept vragen bij de lezer op (open plekken) en heeft doorgaans een open einde. Representatieve voorbeelden zijn: Büch, <i>De kleine blonde dood</i>; Krabbé, <i>Het gouden ei</i>; Giphart, <i>Phileine zegt sorry</i>; Minco, <i>Het bittere kruid</i>; Glastra van Loon, <i>De passievrucht</i>.</p>
OPDRACHT	<p>De leerlingen kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau van de verhaalgeschiedenis en op het niveau van het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Daarnaast zijn ze in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en doorzien ze de werking van bepaalde verteltechnische procedés ('het kunstje'). Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele kwesties zetten hen aan tot reflectie en kunnen de basis vormen voor een betrokken discussie met klasgenoten. Hierbij zal hun aandacht in de eerste plaats uitgaan naar de kwestie en daarna naar de interpretatie van de tekst. Ze hanteren een meervoudig waarderingschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst. Voor hun smaak kunnen ze ook reflecteren over het verschil tussen een leuk en een goed boek (lectuur / literatuur). De literaire voorkeur is nauw verbonden met hun interesse voor bepaalde onderwerpen, maar hun kennis van de literatuur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te kunnen maken.</p>

NIVEAU 4: ENIGSZINS UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

LEERLING ALS LEZER	<p>Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen, te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is duidelijk aanwezig. Het aantal pagina's en de omvang van de taak doet er niet zoveel meer toe. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef: ze ontdekken dat een literaire roman 'gemaakt' wordt en dat het schrijven een 'kunst' en geen 'kunstje' is. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door de bereidheid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de verteltechniek en romanstructuur en soms ook in de 'bedoeling' van de auteur. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als interpreterend lezen.</p>
TEKST	<p>De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen zijn geschreven in een 'literaire' stijl en sluiten met de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. Hierdoor is het verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages minder voorspelbaar. De gehanteerde literaire procedés zijn enigszins complex: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, metaforische stijl, enzovoorts. Hierdoor wordt de lezer gestimuleerd de tekst te interpreteren. Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn; Bernlef, <i>Hersenschimmen</i>; Dorresteijn, <i>Verborgene gebreken</i>; Hermans, <i>De donkere kamer van Damokles</i>; Palmen, <i>De vriendschap</i>.</p>
OPDRACHT	<p>De leerlingen kunnen verschillende betekenislagen onderscheiden en motieven en andere betekenselementen herkennen en interpreteren. Ze kunnen zich min of meer empathisch identificeren met de hoofdpersoon, maar ook afstand nemen en vanuit de context van het verhaal kritisch op het gedrag reageren. Eveneens zijn ze in staat te reflecteren over de betekenis van het werk en kunnen ze verschillende thema's noemen. Bij interpretatieproblemen tonen deze leerlingen ook belangstelling voor de auteursintenties. Bovendien hebben ze aandacht voor de werking van bepaalde verteltechnieken, zoals spanning, en stijlmiddelen, zoals ironie. Hierdoor zijn ze in staat om de vertel technische middelen van een film en boek te analyseren en met elkaar te vergelijken. De respons is gericht op de betekenis van het werk, de verteltechniek en soms ook op het vakmanschap van de auteur. Het waarderingsschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. Leerlingen van dit niveau zijn goed in staat om de eigen interpretatie en waardering te onderbouwen en staan open voor interpretaties en opvattingen van anderen. Ze zijn ook in staat om uittreksels en interpretaties van leeftijdgenoten kritisch te beoordelen. Hun voorkeur kunnen ze goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun boekkeuze, maar ze hebben desondanks nog te weinig kennis van de literatuur om zelfstandig een boek te kiezen dat past bij hun niveau.</p>

NIVEAU 5: UITGEBREIDEN LITERAIRE COMPETENTIE

LEERLING ALS LEZER	<p>Leerlingen met een uitgebreide literaire competentieniveau hebben ruime ervaring opgedaan met het lezen van literaire romans. Ze zijn in staat om complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te begrijpen, interpreteren en waarderen en met anderen over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid om deze teksten te lezen en zich daarbij niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze zijn zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door belangstelling voor de canon, literaire conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van leren kan worden getypeerd als letterkundig lezen.</p>
TEKST	<p>De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun belevingswereld afstaan, maar kunnen ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken van wat ze gewend zijn. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate, omdat er sprake is van een historische romanwerkelijkheid met verouderde waarden en normen, en bovendien van oud Nederlands en gedateerde literaire conventies. Bij de moderne romans is een toename te zien van de complexiteit in de romanstructuur. Deze wordt gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid, en daarnaast ook door verteltechnisch en stilistisch raffinement. Representatieve voorbeelden zijn; <i>Mariken van Nieumeghen</i>; <i>Van Eeden, Van de koele meren des doods</i>, <i>Mulisch, De ontdekking van de hemel</i>; <i>Multatuli, Max Havelaar</i>.</p>
OPDRACHT	<p>De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze kunnen een oude tekst 'historiserend' lezen en in de literair-historische context plaatsen. Ook kunnen ze personages en complexe gebeurtenissen vanuit verschillende invalshoeken analyseren en evalueren. Daarnaast zijn ze in staat om diverse betekenselementen en -lagen met elkaar te verbinden en op basis daarvan een hoofdthema te bepalen. Bij al deze activiteiten zijn ze geïnteresseerd in achtergrondinformatie. De respons is door de letterkundige benadering gekleurd, bijvoorbeeld de virtuositeit of originaliteit van een auteur of de cultuurhistorische waarde van een werk. Bij de waardering maken ze onderscheid tussen hun eigen leeservaring en de eventuele cultuurhistorische waarde van een werk. Deze leerlingen zijn goed in staat om met een docent een gesprek over literatuur 'op niveau' te voeren en kunnen zelfstandig een adequate boekkeuze maken.</p>

NIVEAU 6: ZEER UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

LEERLING ALS LEZER	<p>Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder ook wereldliteratuur. Ze zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met 'experts' uit te wisselen. Door hun belezenheid en hoog ontwikkelde algemene kennis en specifieke culturele en literaire kennis zijn ze in staat om zowel binnen als buiten de tekst verbanden te leggen en betekenissen te genereren. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is groot, mits ze daar enigszins autonoom in kunnen handelen. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid en belangstelling voor wetenschappelijke vakliteratuur. De manier van lezen <i>kan</i> worden getypeerd als academisch lezen.</p>
TEKST	<p>De teksten die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl waarin ook sprake kan zijn van vorm- en stijlexperimenten. Ze hebben een gelaagde en complexe structuur waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden. De tekst heeft symbolische kenmerken (abstracte motieven) en bevat voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit)- Representatieve voorbeelden zijn: <i>Kellendonk, Mystiek lichaam; Nootboom, Rituelen; Mulisch, Het stenen bruidsbed; Vondel, Lucifer.</i></p>
OPDRACHT	<p>Ze zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid, waarbij ze hun leeservaring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur met andere kunstvormen te vergelijken of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten. Omdat ze daarbij behoefte hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook hoge eisen aan de literaire competentie van de docent.</p>

Bijlage 7

GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX (LEESDOSSIER)OPDRACHTEN

DIMENSIE 1: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR COMMUNICEREN: TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reeflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
INHOUD	geschiedenis (fabel) navertellen (samenvatting)	beknopte samenvatting maken (chronologie reconstrueren, verhaallijnen onderscheiden, hoofdaken en bijzaken onderscheiden, hoofdlijn beschrijven)		samenvatting van het internet halen, kritisch beoordelen en zonodig aanpassen		
			verschillende verhaallijnen blootleggen (bijvoorbeeld tijdlagen, hoofdlijn/zijlijnen)	verschillende lagen (met ondersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld het referentiële en psychologische niveau	meer complexe lagen (met ondersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld mythologisch, filosofische laag	is gefocust op verschillende verhaallijnen, -lijnen etc.
		aan de hand van richtvragen verbanden leggen op het handelingsniveau , bijv.: over wie gaat het, voor welke problemen komt de hoofdpersoon te staan, hoe pakt hij of zij die aan, wie helpen mee of werken tegen, hoe loopt het af	uitzoeken hoe iets gekomen is, oorzaak-gevolg (op grond van de tekst)	spontaan, bijvoorbeeld aan het eind van het verhaal, recapituleren en teruglezen om de verhaalelementen (puzzelstukjes) met elkaar te verbinden		

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
BETEKENIS	associatief, 'kreten' nauwelijks interpretatie	met één of twee woorden het onderwerp aangeven – verwijst daarbij naar de tekst	thematiek bepalen aan de hand van steunvragen: zeg in een of twee woorden waar het boek over gaat (bijv. verraad, onzekerheid, trouw). Zeg in een zin wat dit boek daarover zegt? Met gerichte ondersteuning opvallende motieven betekenis geven (bijv. ei)	Thematiek bepalen: welke vragen staan in dit boek centraal? Spontaan opvallende motieven ontdekken en betekenis geven (en/of met gerichte ondersteuning weinig expliciete motieven ontdekken en betekenis geven) Verbanden leggen tussen motieven en thema	Integreert subthema's en komt tot een holistische interpretatie van het thema spontaan weinig expliciete motieven 'ontdekken' en betekenis geven	Verfijnde overkoepelende interpretatie van het thema en brengt deze in verband met andere teksten, (lees) ervaringen, ideeën, etc. Extrapoleert
			met gerichte ondersteuning opvallende metaforen betekenis geven (bijv. titel, zoals <i>Het gouden ei</i>)	Spontaan opvallende metaforen ontdekken en betekenis geven (of met gerichte ondersteuning weinig expliciete metaforen ontdekken en betekenis geven)	spontaan metaforen ontdekken en betekenis geven	

DIMENSIE 2: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR COMMUNICEREN: TEKSTINTERNE
EIGENSCHAPPEN HERKENNEN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
GENRE	fictie	populaire genres herkennen (oorlog, romantisch, thriller, probleemboek)	onderscheid lectuur/literatuur, geëngageerd			
LITERAIRE STIJL	leest wat er staat, volgt de tekst	leesbaarheid	taalgebruik van personages (bijv. dialogen) toetsen aan de realiteit (natuurlijk taalgebruik)	sterk gemarkeerde stijlbreuken opmerken	conventies herkennen stijl evalueren (esthetisch) verschillende stijlfiguren (ironie, paradox etc.) als stijlmiddel herkennen	experimenteel taalgebruik herkennen; de stijl van een auteur karakteriseren diachronische vergelijkingen (reflecteren over ontwikkeling taalgebruik in romans)
LITERAIRE PROCEDÉS	basale structuur-elementen herkennen, zoals hoofdstukken en tijdsprongen aangeven hoeveel tijd er verstrijkt onderscheiden van handelende en beschrijvende passages	spanningsverwekkende verteltechnieken herkennen (mits sterke overeenkomst met films en soaps): waar wordt het verhaal onderbroken, zijn er cliffhangers, suggestieve sfeerbeschrijvingen, sterke contrasten in karakters, sfeer, tempo (vertragingen en versnellingen) aangeven wat vertellerstekst en wat personagetekst is	spanningsverwekkende verteltechnieken herkennen, zoals: perspectiefwisseling, open vragen (plekken) onverwachte wendingen, complicaties waardoor ontknoping wordt vertraagd, etc.	effect van bepaalde verteltechnische procedés (perspectief, tijd, verhaallijnen) met het oog op de spanning analyseren en evalueren (functionaliteit, niet esthetisch!!)	structuur, compositie analyseren en evalueren (esthetisch) vertelconventies herkennen	vertelstijl van een auteur karakteriseren verbanden leggen met poëtica Vorm-experimenten herkennen en betekenis geven subtiel verteltrucs herkennen en betekenis geven, zoals een spiegeltekst (mise en abyme) diachronische vergelijkingen (ontwikkeling poëtica's, verteltechnieken (bijv. monoloog interieur)

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
LITERAIRE PERSONAGES	<p>beschrijven van personages (uiterlijk) en diens handelen navertellen</p> <p>sympathie / antipathie voor personages uitspreken en toelichten</p>	<p>van personages het uiterlijk, karakter en handelen beschrijven</p> <p>onderscheid maken tussen 'karakter' en 'type' (resp. round en flat)</p>	<p>de invloed van gebeurtenissen en personages op de hoofdpersoon evalueren (positieve, negatieve invloed)</p> <p>opvallende verschillen tussen denken en handelen van personage beschrijven</p> <p>personages typeren in concrete termen: gesloten, verlegen, brutaal, onzeker</p>	<p>is zich ervan bewust dat de perspectiefkeuze consequenties heeft voor de betrouwbaarheid van de informatie</p> <p>(perspectief en focalisatie)</p> <p>moreel gedrag van personages onderzoeken (binnen de verhaalcontext)</p>	<p>psychologisch verklaren ('duiden') van gedrag van personages</p>	<p>psychoanalytische motieven herkennen (zoals verdringing, projectie, Oedipus-complex)</p> <p>abstracte, 'literaire' personages herkennen en benoemen (idee)</p> <p>personages karakteriseren in abstracte termen (romantisch, rationeel, spiritueel, etc.)</p>
		<p>ontwikkeling van een personage beschrijven aan de hand van richtvragen: bijvoorbeeld wat is x wijzer geworden</p>	<p>eenvoudig sociogram maken: wie zijn de belangrijkste personen voor de hoofdpersoon (met toelichting)</p>	<p>verhoudingen tussen de personages benoemen (eventueel in de vorm van een sociogram)</p>	<p>gedrag van personages verklaren vanuit cultuur-historische context (bijv. Beatrijs)</p>	<p>diachronische vergelijking (bijvoorbeeld karakterisering personages)</p>

DIMENSIE 3: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR C COMMUNICEREN: TEKSTEXTERNE

VERBANDEN LEGGEN

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
BINNENWERELD (PERSOONLIJK)	<p>voorstellen hoe het de personages verder vergaat....</p> <p>bij open einde: voorstellen hoe het verhaal afloopt</p>	<p>inleven in personages (zou jou zoiets kunnen overkomen, of ken je iemand die zoiets is over komen)</p> <p>met behulp van gerichte vragen reageren op de tekst (emotionele response): waar werd je boos, waar vond je het spannend, waar werd je verdrietig, etc.</p> <p>reflecteren over het onderwerp: wat wist je van dit onderwerp en wat heb je er bij geleerd</p> <p>voorbeelden geven van verhaal-fragmenten / gebeurtenissen die leerling bij zullen blijven</p>	<p>spiegelen: wat zou ik gedaan hebben...</p> <p>eigen gevoelens en ervaringen projecteren</p> <p>reflecteren over bepaalde levenslessen: wat heb je er zelf van/over geleerd</p> <p>moreel gedrag van personages verkennen en ter discussie stellen</p>	<p>zich verplaatsen in verschillende personages, empathisch (bijv. Maarten en Vera in <i>Hersenschimmen</i>) en hun gedrag verklaren (motieven zoeken) op basis van de tekst</p> <p>kunnen abstraheren van eigen gevoelens en ervaringen</p>		
	<p>heel summier reflecteren over realiteitsgehalte: denk je dat dit echt kan gebeuren? Is het echt gebeurd?</p>	<p>toetsen aan eigen <i>leefwereld</i>, de werkelijkheid (realistisch, geloofwaardig?)</p>	<p>gedrag en gebeurtenissen toetsen aan 'de' (subjectieve) werkelijkheid en normen en waarden: is dit gedrag, deze keuze, deze daad etc. aanvaardbaar?</p>	<p>reflecteren over alternatieven (keuzes, gedragingen, etc.)</p>	<p>zelfbewust, vanuit eigen opvattingen en principes kritisch reageren, met oog voor allerlei nuances in de tekst en voor complexiteit van de werkelijkheid</p>	

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
BUITENWERELD ALGEMEEN			<p>verbinden met historische kennis (bijvoorbeeld 2^e wo)</p> <p>onderwerp, thematiek in verband brengen met maatschappelijke (actuele) thema's</p>		<p>historisch literair werk in verband brengen met actualiteit (actualiseren)</p> <p>reflecteren over de maatschappelijke functie van literatuur</p> <p>reflecteren over de functie van literatuur in andere culturen (bijv. Kader Abdollah)</p>	<p>interesseert zich voor metakennis, zoals intertekstualiteit, filosofie, poëtica, stromingen, e.d.</p>
		<p>bij sterk autobiografisch verhaal informatie opzoeken over auteur en (oppervlakkige) vergelijking maken tussen zijn/haar leven (werkelijkheid) en werk (fictie)</p>				
BUITENWERELD SPECIFIEK	fictie	<p>genre</p> <p>onderscheid tussen karakter (round) en type (flat)</p> <p>chronologie (flashback, vooruitwijzing, terugwijzing, fabel, sujet)</p>	<p>lectuur, literatuur</p> <p>verteltrucs (versnelling, vertraging, perspectiefwisseling, cliffhanger)</p> <p>metafoor, motief</p> <p>perspectief (instrumentele functie)</p>	<p>narratologische begrippen toepassen (perspectief, tijd, ruimte, etc.)</p> <p>thema, motieven</p>	<p>literaire conventies benoemen</p> <p>verschillende stijlfiguren (ironie, paradox, etc.) benoemen</p>	

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
			kent populaire boeken, auteurs	kent literaire boeken, auteurs	<p>kent klassieke werken en auteurs</p> <p>werk en auteur plaatsen in cultuur-historische, maatschappelijke context</p> <p>oud literair werk als product, spiegel van tijdperk kunnen lezen (historiserend)</p>	<p>kent vele klassiekers (niet alleen Nederlands)</p> <p>legt verbanden met andere disciplines, zoals klassieke oudheid, bijbel, religie, filosofie, kunst, andere literaturen</p> <p>literair werk als intertekstueel knooppunt kunnen zien (werk staat in literaire traditie, verwijst naar andere werken)</p> <p>Diachronisch vergelijken, ontwikkelingen zien</p> <p>reflecteren over de relatie tussen literatuur en andere kunstdisciplines</p>

DIMENSIE 4: COMPETENTIEMATRIX OVER LITERATUUR COMMUNICEREN: INDIVIDUEEL

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
WAARDERING	<p>criteria: ongericht, emotief, pragmatisch</p> <p>diverse beoordelingswoorden gebruiken mbv beoordelingschalen</p> <p>(NB kan oordeel moeilijk toelichten: het hele boek is 'stom', 'wel leuk' of 'vet lachen')</p>	<p>criteria: herkenbaarheid, geloofwaardigheid, realistisch</p> <p>persoonlijke mening formuleren (niet alleen kreten, maar ervaring ook toelichten)</p> <p>voorbeelden geven (uit de tekst) van verhaalfragmenten die spannend, saai of 'stom' zijn.</p>	<p>criteria: leerzaam, interessant (kennis en vormend), cognitieve en morele criteria</p> <p>gebruikt bij de beoordeling verschillende waarden, invalshoeken (bijv. zichzelf, de werkelijkheid, opbouw en taalgebruik) en licht deze toe</p> <p>genuanceerde oordelen over de karakters (staat open voor het vreemde)</p> <p>moreel</p>	<p>criteria: knap, mooi (esthetisch) qua compositie</p> <p>eigen respons analyseren: waardoor vond ik dat nou mooi? of waardoor kwam ik er niet doorheen?</p> <p>evalueert de structuur met het oog op de functionaliteit ervan (bijvoorbeeld het onbetrouwbare perspectief in <i>Hersenschimmen</i>).</p>	<p>criteria: knap, mooi (esthetisch) qua compositie en stijl, ook waardering voor intentie auteur of stroming.</p> <p>is zich ervan bewust dat hijzelf als lezer de interpretatie kleurt, objectieveert (maakt dus onderscheid tussen eigen smaak en kwalitatieve kenmerken van het werk)</p>	<p>criteria: ook waardering voor innovatie (experimentele romans)</p> <p>eigen vragen (de diepgang wordt gestimuleerd door de interactie tussen de lezer en het boek zelf)</p>

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
SMAAK EN BOEKKEUZE	met behulp van gerichte vragen (in een gesprek met de docent bijvoorbeeld) eigen voorkeur verwoorden	voorkeur motiveren m.b.v. genres (oorlog, romantisch, echt gebeurd, etc.) kan verwoorden wat sommige boeken hebben betekend	reflecteren over de vraag: wat is het verschil tussen een leuk boek en een goed boek? kent mogelijkheid van literatuur om vreemde, spannende werelden te verkennen (bijv. pedofilie in <i>Rico's vleugels</i> , oorlogstrauma in <i>Tralievader</i> kan interesses verwoorden	literaire smaak (onder meer) verbinden aan formele kenmerken van de tekst samenhang ontdekken in gelezen werken (lijst) en toelichten. Bijvoorbeeld 'in bijna al mijn boeken zijn ze op zoek naar geluk' smaakontwikkeling beschrijven in termen van wat literatuur lezen betekent, bijvoorbeeld: vroeger hield ik alleen maar van spannende boeken, maar nu vind ik het belangrijk dat een boek me aan het denken zet	verwoorden wat literatuur en letterkunde voor hem of haar betekent eigen kennis evalueren (ik weet genoeg over a en b maar zou nog wel wat meer willen weten over of van x en y)	competitie met experts: heeft bijvoorbeeld twijfels bij de (goede) smaak van de docent
	kiest impulsief, pragmatisch (zeer onzelfstandig)	genre (zeer onzelfstandig)	onderwerpen, thema's (onzelfstandig)	literair-esthetisch (enigszins zelfstandig)	literair-cultureel (auteur, historisch; zelfstandig)	literair-cultureel (prestige, ambitieus; autonoom)
LITERATUROPVATTING	primair concept van wat literatuur is, bijvoorbeeld: literatuur is moeilijk	literatuur gaat over de wereld die ik ken	literatuur breidt je kennis uit over jezelf en de wereld literatuur zet je aan het denken	verhalen zijn gemaakt, verhalen schrijven is een kunst, aan literatuur kun je plezier beleven	literatuur is kunst waar je van kunt genieten literatuur maakt deel uit van culturele identiteit (verbondenheid), Literatuur weerspiegelt een cultuur, een tijdperk, een stroming, de poëtica van een auteur	literatuur is een middel om greep te krijgen op de werkelijkheid

DIMENSIE 5: COMPETENTIEMATRIX OVER LITERATUUR COMMUNICEREN: MET ANDEREN

	Niveau 1 Belevend	Niveau 2 Herkennend	Niveau 3 Reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 Letterkundig	Niveau 6 academisch
ANDERE LEZERS		<p>informatie verschaffen aan medeleerlingen zonder de clou te verklappen)</p> <p>generaliseren over eigen voorkeur en die van anderen dmv genres</p>	<p>ervaringen en interpretaties uitwisselen en kritisch bespreken in verband met verwerking (bijvoorbeeld t.b.v. groepswork dramatische werkvorm)</p> <p>vraaggesprek met medeleerling voeren over persoonlijke mening (doorvragen!)</p>	<p>leeservaringen, interpretaties en oordelen uitwisselen met leeftijdsgenoten en deze kritisch vergelijken</p> <p>persoonlijke bevindingen en standpunten toelichten aan de hand van analyse</p>	<p>interpretaties van recensenten (kwaliteitsbladen) bestuderen en deze afzetten tegen de eigen interpretatie en leeservaring</p>	<p>voert gelijkwaardige dialoog met experts (docent).</p> <p>‘gebruikt’ expertise van de docent en andere experts om zichzelf verder te ontwikkelen (vragen, dialoog)</p>
INFORMATIEBRONNEN			<p>uittreksels en recensies van <i>peers</i> (internet: www.scholieren.nl)</p>	<p>auteursites</p> <p>interviews met auteurs</p> <p>formele uittreksels en achtergronden (Kritisch lexicon, Diepzee)</p>	<p>recensies van recensenten (kwaliteitsbladen)</p> <p>literatuurgeschiedenissen voor havo en vwo (bijv. Dautzenberg)</p> <p>artikelen in Bulkboek</p> <p>Letterkundige essays (Lexicon van literaire werken)</p>	<p>vakliteratuur</p> <p>Letterkundige studies (vgl. Bzzletin, synthesesreeks)</p>

Bijlage 8

In de Vernieuwde Tweede Fase geldt een slaag/zakregeling waarin bij bepaalde resultaten compensatie is vereist om te kunnen slagen. Om zo'n regeling met compensatie mogelijk te maken en de regeling overzichtelijk te houden, is het combinatiecijfer in het leven geroepen. Het combinatiecijfer is het rekenkundig gemiddelde van de 'kleine vakken/ onderdelen' die met een cijfer op de cijferlijst staan. Ook het combinatiecijfer wordt op de cijferlijst vermeld. Voor het berekenen van het combinatiecijfer worden de op de cijferlijst vermelde afgeronde cijfers (bestaande uit gehele getallen) gemiddeld. Vervolgens wordt het gemiddelde weer afgerond op het nabij liggende gehele getal: 5,5 wordt dus een 6 en 5,45 een 5. Als de school daarvoor kiest kan daarnaast een eindcijfer voor literatuuronderwijs deel uitmaken van het combinatiecijfer.

Er zijn dus vakken en onderdelen die altijd deel uitmaken van het combinatiecijfer, vakken en onderdelen die naar keuze van de school voor alle leerlingen deel uitmaken van het combinatiecijfer, en vakken en onderdelen die naar keuze van de school ook op individuele basis deel kunnen uitmaken van het combinatiecijfer. Welke onderdelen meewegen in het combinatiecijfer legt de school vast in het examenreglement en het programma van toetsing en afsluiting.

COMBINATIECIJFER VWO	COMBINATIECIJFER HAVO
Verplichte onderdelen	
Profielwerkstuk Maatschappijleer Algemene natuurwetenschappen	Profielwerkstuk Maatschappijleer
Keuzeonderdelen geldend voor alle leerlingen van het cohort	
Literatuur en/of Godsdienst/levensbeschouwelijke vorming	Literatuur en/of Godsdienst/levensbeschouwelijke vorming
Keuzeonderdelen desgewenst voor individuele leerlingen	
Klassieke culturele vorming	Klassieke culturele vorming (als vervangend vak voor CKV) en/of Algemene natuurwetenschappen

Bijlage 9

“Artikel 7.1. Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs wordt gegeven aan gymnasia, athenea en lycea, elk met een cursusduur van zes jaren.

(...)

Artikel 7.3. Aan de athenea wordt onderwijs gegeven in Nederlandse taal en letterkunde, Franse taal en letterkunde, Duitse taal en letterkunde, Engelse taal en letterkunde, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, economische wetenschappen en recht, maatschappijleer, wiskunde, natuurkunde, scheikunde, biologie, muziek, tekenen, handvaardigheid, lichamelijke oefening. Bij algemene maatregel van bestuur, de Onderwijsraad gehoord, worden voorschriften vastgesteld omtrent de aanvang van een splitsing in een afdeling A, waarin de studie van de economische en maatschappelijke vakken op de voorgrond staat, en in een afdeling B, waarin de studie van de wiskunde en de natuurwetenschappen op de voorgrond staat.”

“Artikel 11. Het onderwijs in het eerste leerjaar van dagscholen, als bedoeld in de artikelen 7 tot en met 9, omvat – behoudens het godsdienstonderwijs aan bijzondere scholen – dezelfde vakken, waartoe behoren de Nederlandse taal, de Franse taal en een andere moderne taal. Onder de Nederlandse taal kan mede worden begrepen de Friese taal. Voor het gymnasium kan het vak Latijnse taal worden toegevoegd. Het onderwijs omvat mede studielessen.”

“Artikel 22.1. Bij algemene maatregel van bestuur worden, de Onderwijsraad gehoord, voor de scholen voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en voor algemeen voortgezet onderwijs voorschriften vastgesteld omtrent de inrichting van het onderwijs.

2. De algemene maatregel van bestuur houdt slecht voorschriften in omtrent:

- a. de vakken, genoemd in de artikelen 7 tot en met 10, waarin het onderwijs moet worden gevolgd;
- b. de vakken en de aantallen wekelijkse lessen in elk van die vakken, die in het eerste leerjaar, bedoeld in artikel 11, moeten worden gevolgd, de aantallen wekelijkse lessen in elk van de vakken, die in het eerste leerjaar, bedoeld in artikel 10, derde lid, ten minste moeten worden gevolgd en het aantal studielessen, dat in die leerjaren tenminste moet worden gevolgd;
- c. het aantal wekelijkse lessen, dat gedurende de cursus in elk van de vakken, genoemd in de artikelen 7 tot en met 10, of in groepen van die vakken ten minste moet worden gevolgd, en het aantal studielessen, dat gedurende de cursus ten minste moet worden gevolgd;

- d. het aantal wekelijkse lessen, dat gedurende de cursus in alle vakken tezamen moet worden gevolgd, met inbegrip van de studielessen;
- e. het aantal wekelijkse lessen, dat gedurende de cursus in alle vakken tezamen ten hoogste mag worden gevolgd, met inbegrip van de studielessen;
- f. de duur van de lessen en van de studielessen;
- g. splitsing en samenvoeging van klassen en vorming van groepen, mede in verband met het totale aantal leerlingen;
- h. de tijd, die per cursusjaar ten hoogste voor vakantie mag worden besteed, met dien verstande dat begin en einde van de zomervakantie kunnen worden voorgeschreven.”

Bijlage 10

Rijksleerplan (1975)

Voorstel leerplan rijksscholen.

Nederlandse taal en letterkunde (v.w.o. en h.a.v.o.).

Nederlandse taal (m.a.v.o.)

I. DOELSTELLING

Het onderwijs in de moedertaal moet gericht zijn op het vergroten van de taalvaardigheid en van de taalbeheersing, en het aanbrenge van enig inzicht op taalkundig en literair terrein.

II. LEERPLAN

EERSTE LEERJAAR

A. Taalvaardigheid

a. Produktief-schriftelijk: samenvattingen van eenvoudige teksten of tekstgedeelten, verhalen, opstellen, brieven en ander vergelijkbaar stelwerk. Spelling, interpunctie.

b. Produktief-mondeling: uitspraak, hardop lezen, spreekbeurten, klasgesprekken, samenvattingen van teksten, dramatische expressie en voordragen.

c. Receptief-schriftelijk: oefeningen in lezen en begrijpen van teksten.

d. Receptief-mondeling: oefeningen in luisteren.

B. Taalbeheersing

a. De voornaamste categorieën van de Nederlandse spraakkunst, waaronder de ontleding in zinsdelen en de benoeming van de woordsoorten.

b. Uitbreiding en verfijning van de produktieve en receptieve woordenschat.

C. Literatuur

Het lezen en bespreken van goede lectuur

TWEEDE EN DERDE LEERJAAR V.W.O. EN H.A.V.O., EN TWEEDE, DERDE EN VIERDE LEERJAAR M.A.V.O.

a. Voortzetting en verdieping van het onderwijs in alle onderdelen, die in het eerste leerjaar aan de orde zijn geweest.

- b. In het derde leerjaar en eveneens in het vierde leerjaar van het m.a.v.o. ook bespreking, aan de hand van de gelezen teksten, en elementaire letterkundige begrippen.
- c. In het derde leerjaar van het v.w.o. en het h.a.v.o. en ook in het vierde leerjaar van het m.a.v.o. daarnaast behandeling van capita uit de geschiedenis van het Nederlands, bijv. de verhouding van het Standaard-Nederlands tot de dialecten.

VIERDE, VIJFDE EN ZESDE LEERJAAR V.W.O. EN H.A.V.O.

- a. Voortzetting en verdieping van het onderwijs in alle genoemde onderdelen; spelling en interpunctie dienen te worden behandeld bij het schriftelijk werk en bij het lezen; de spraakkunst komt nog aan de orde bij het verklaren van teksten.
- b. Behandeling van literatuur, voornamelijk door een aantal belangrijke werken uit enkele perioden en/of stromingen te lezen en te bespreken, en deze, voor zover voor een goed begrip nodig is, in de tijd van hun ontstaan te plaatsen.

**Eindexamen 1979
Nederlands 1A**

(Samenvatting)
Tijdsduur 2½ uur

In de essaybundel „Politiek geweld“ (uitgegeven in juni 1978 door de Stichting Vredesopbouw te Utrecht) werd een lezing opgenomen van Prof. Dr. J. de Graaf over „Maatschappijbeelden en de rol van het geweld“. Graaf van onderstaand gedeelte een samenvatting van MAXIMAAL 600 woorden. Dit fragment telt ongeveer 2200 woorden.

MAATSCHAPPIJBEELDEN EN DE ROL VAN HET GEWELD

Wij constateren op dit ogenblik een tegelijk hoopvolle en bedenkelijke paradox: dagelijks worden we geconfronteerd met cynisch gebruik van geweld, in oorlogen en martelingen, kapringen en aanslagen, terreur van staatswege of tegen staten gericht. De paradox is, dat we ook dagelijks geconfronteerd worden met verontwaardiging over en protest tegen geweld.

- 5 Het hoopvolle van deze situatie is, dat het protest tegen geweld in onze tijd gezinsd versmond is; het bedenkelijke, dat we het bijna allen nog klaar spelen om sommige soorten van geweld fej af te wijzen en andere soorten proberen te rechtvaardigen. Amnesty International, terecht met de Nobelprijs voor de Vrede bekroond, is een van de zeldzame organisaties, die het tot vandaag presteert om boven deze selectieve verontwaardiging uit te stijgen.

- 10 Bij geweld, ook als we het beperken tot politiek geweld, heeft ieder zijn eigen voorstelling; ik wil de mijne daarom vooropstellen en een voor mijn betoog operationeel definieerbaar geven. Ik ben me ervan bewust, dat dit een ethische definitie van geweld is, maar het zou een genoemde bij vrijwel iedereen aan te treffen protest tegen het geweld komt uit een ethische aandacht voort, die ik in deze definitie tracht te expliciteren.

- 15 Geweld is de schending van de morele, psychische of lichamelijke integriteit van de mens. Van welke aard ook het kader is waarbinnen geweld wordt toegepast: oorlog, revolutie, bescherming of aanstasting van de orde, geweld is steeds schending van de psychische, morele of lichamelijke integriteit van mensen of een combinatie van deze drie wijzen van aantasting. Iemand als Regis Debray (wapenbroeders van Che Guevara) die van mening is, dat hij zich in laatste instantie niet altijd aan het geweld kan onttrekken, besaam toch op zijn wijze deze definitie: „De tragiek is natuurlijk, dat wij geen dingen, cijfers, abstracte of verwisselbare goederen vernietigen maar aan beide kanten onverwisselbare individuen, in wezen

- 20 onschuldigen, onverwondbaar voor degenen die hen liefhebben, hen ter wereld hebben gebracht, hen hoogachten. Dat is de tragiek van iedere revolutie. Er staan geen afzonderlijke mensen tegenover elkaar, maar klassebelangen en ideën. Maar dogmen die sneuvelen en sterven zijn personen, mensen“. Debray heeft het hier vooral over de schending van de lichamelijke integriteit, maar we hebben de morele en de psychische dimensie toegevoegd, omdat macht ook geweldloos is, als ze wordt gebruikt om mensen zo te conditioneren

- 30 en/of te intimideren, dat hun wil wordt verlamd of gekortwiek, hen zelfrespect constant wordt ondermijnd.
- Als we het woord „geweld“ horen, denken we meestal uitsluitend aan een fysiek conflict, met de ruist of met wapenen uitgeroepen. Maar geweld kent nog andere vormen dan slaan, schieten, bombardeerden, vernielen. Het heeft een vaste plaats in iedere ons bekende samenleving. We spraken dan vaak van structureel geweld. Een maatschappij-opzet die stroomt op een machtselite, die de sleutelposities van produktie en consumptie, van wetgeving en

- rechtpraak in handen heeft, kan er van buiten heel vreedzaam uitzien, maar er sterven kinderen van honger en honderduitenden missen zijn tot levenslange armoede veroordeeld en hebben een levensverwachting van minder dan de helft van die van de machtselite. Zij
- 40 vormen de dagelijkse slachtoffers van een geweld dat niet schiet. Als echter door of in naam van deze slachtoffers een poging wordt gewaagd om de maatschappij-opzet te wijzigen of de machts- en bezitverhoudingen radicaal om te vormen, dan wordt zichtbaar over welk geweldapparaat, ook in fysieke zin, de gewestige orde beschikt om het profijt van de machtselite veilig te stellen. Dan blijkt immers wat het betekent dat de staat het monopolie van het geweld heeft. Daarbij immers is het steeds de machtselite, die over het geweld-

apparaat van de staat beschikt.

- Zoals gezegd: er is geen maatschappij zonder dit structurele geweld, dat openbaar en acuut kan worden op het moment waarop een diep ingrijpende wijziging in machts- en ook in bezitverhoudingen dreigt. Niet alleen de zelf al geweldsrijke opstand, ook de geweld-
- 50 loze en geweldvrije actie is in staat dit structurele geweld tot handelen te provoceren. We zijn langzaamhand vergeten, dat de eerste werkschikkingen in Engeland en Frankrijk in de vorige eeuw, hoewel ze geweldloze acties waren, van staatswege met militair geweld werden neergeslagen. Verser in het gebruik ligt de geweldloze demonstratie in Sharpeville in Zuid-Afrika, die met moordend vuur werd beantwoord.

- 55 Hoewel iedere staat dit ingebouwde geweld heeft, is er de maatschappij veel aan gelaten het acuut worden van het geweld te minimaliseren. Vanuit dit gezichtspunt van de minimalisering van het geweld kan men drie modellen van maatschappijbeelden beschouwen: het hiërarchisch-autoritair, het liberaal-utilitair en het coöperatieve model. Een

- 60 maatschappijbeeld is een voorstelling van de wenselijk en/of normaal geachte structuur van de betrekkingen tussen mensen en groepen binnen de maatschappij. In het hiërarchisch-autoritair model lopen alle lijnen in deze structuur van boven naar beneden: gehoorzaamheid is de ziel en het cement van de samenleving; vrijheden zijn gunsten van boven, geen rechten van beneden. Het staatsapparaat wordt beheerst door een geprivilegeerde machtselite, die haar macht tot geaccepteerde macht maakt, bij voorkeur door psychologische conditionering.

- 65 Op het minste verschijnt van niet-acceptatie van de macht wordt gereageerd met geweld, arrestatie, verbanning, gevangenis, verbod van organisaties en demonstraties, afschrikking door voortbreijde doodstraffen, enz. Minimalisering van het geweld in de maatschappij wordt wel ingestreefd, maar uiteindelijk op de wijze van maximalisering van het geweldapparaat van de staat en het volgen van de zogenaamde harde lijn tegen-gezagsondermijning (een ander

- 70 woord voor wat van beneden af gezien het niet meer accepteren van de autoritair-hiërarchische structuren in de samenleving is). Bijns pure voorbeelden van dit model zijn Zuid-Afrika en de Sovjet-Unie, maar ook in veel democratischer gestructureerde maatschappijen berkent men dit model in de roep om meer bevoegdheden voor justitie en politie, om harder optreden tegen afwijkend gedrag en tegen roerige minderheden.

- 75 In het liberaal-utilitair model wordt de minimalisering van het geweld nagestreefd door een beroep op het welbegrepen eigenbelang. Men gaat ervan uit, dat individuen en groepen hun eigenbelang nastreven en tot gelding willen brengen, maar dat een goed begrip van dit eigenbelang dwingt ook met belangen van anderen rekening te houden om de oorlog van

- 80 allen tegen allen en dus de chaos te vermijden. In dit model is het gebruik van geweld ook monopolie van de staat, maar het gaat hier om verkende bevoegdheden en het aanwenden van het geweldapparaat van de staat blijft ter discussie en onder controle. Het liefst brengt men de functies van de staat terug tot de zogenaamde nachtwakerstaat, die moet zorgen voor de bescherming van leven en eigendom en voor de veiligheid en die daarvoor de spelregels moet handhaven, volgens welke conflicten op vreedzame wijze kunnen worden

- 85 beëindigd en de strijd der belangen zonder fysiek geweld kan worden gevoerd. Vooronder-

stelling van dit model is, dat de burgers niet over wapenen beschikken en het wegvallen van deze vooronderstelling, bijvoorbeeld in verschijnzelen van terrorisme, veroorzaakt angst en verlegenheid die er soms toe leiden dat er een noodstelsel naar het hiërarchisch-autoritaire model ontstaat. In de Duitse Bondsrepubliek (maar niet alleen daar) kan men dit constateren.

90 Het coöperatiewaarde model is per definitie anti-autoritair en heeft geen weet van een hiërarchie in de structurering van de relaties tussen mensen en groepen. In tegenstelling met het liberaal-utilitair model gaat men niet uit van een visie op de menselijke natuur, die de mensen alleen noodgedwongen tot respect voor elkaar en elkaars belangen brengt, maar van een aanpak van de mens tot wederzijds hulpbetoon, tot gemeenschap en samenwerking. Het coöperatieve model doortrekt de anarchistische beweging en het heeft ook voorgerezen bij vele andere niet-marxistische socialistische denkers en bewegingen en experimenten. Het marxisme past eigenlijk veel meer binnen het liberaal-utilitair model van het welbegrepen eigenbelang en de marxistische afwijking van terrorisme als middel in de klassenstrijd voltrekt zich binnen een utilitair context. De minimalisering van het geweld wordt in het coöperatieve model gezocht in de minimalisering, zo niet de afschaffing van de staat door decentralisatie van politieke en economische beslissingsmacht en door structureren van de maatschappij als een „bond van gemeenschappen“.

Achter alle drie modellen staat een bepaald mensbeeld; achter het hiërarchisch-autoritaire het beeld van de mens die zo geneigd is tot alle kwaad, dat hij tot het goede en het geluk moet worden gedwongen en de verdeling van mensen in tot heiding geroepen en voorbestemde en tot gehoorzaamheid geroepen en voorbestemde. Achter het liberaal-utilitair model staat het beeld van de van nature egoïstische en a-sociale mens, die juist daarvoor echter de gelijke van al zijn medemensen is. Achter het coöperatieve model staat het beeld van de mens, die van nature sociaal is en de ander dus niet in de eerste plaats als een potentiële bedreiging, maar als een potentiële broedgenoot ziet.

Elke maatschappij is een mengsel van alle drie modellen, maar de prioriteiten liggen verschillend. Het hiërarchisch-autoritaire model is, denk ik, dieper verankerd in de menselijke en maatschappelijke werkelijkheid tot nu toe dan ik wel graag zou willen; het drukt telkens weer op. Het liberaal-utilitair model is zo bepalend geweest voor de moderne westerse maatschappijen dat het voor tallozen zich voordoeft als het model van het gezond verstand, terwijl het coöperatieve model idealistisch aandoeft. Missar het zou kunnen zijn, dat juist het coöperatieve model onze enige kans op het voortbestaan van de menselijke soort biedt, omdat het meer dan de beide andere de belofte in zich draagt van een werkelijke minimalisering van het geweld. We mogen er wel van uitgaan, dat in welke modellen mensen vandaag ook leven en de maatschappij analyseren, het voorkomen en vermijden van het uitbreken van een wereldoverspannende oorlog met moderne wapenen een onontkoombare eis is en een voorwaarde voor het voortbestaan van de menselijke beschaving op deze planeet. Allen zeggen daarom, en menen het ook, dat zij de vrede willen.

125 Met het hiërarchisch-autoritaire maatschappijbeeld correspondeert een hegemonistisch standpunt, hegeemon inhoudt dat men de vrede het beste garandeert acht door de hegemonie van een sterke staat of groep van staten. Zo hebben vele Amerikanen na Wereldoorlog II het als de historische roeping van de Verenigde Staten gezien zichzelf uit te roepen en uit te rusten als een soort van wereldpolitie die de vrede overal ter wereld moest garanderen. Met streven van de bondgenoten in de NAVO, maar onder Amerika's leiding, moest door militaire overmacht en door hegemonie is nooit in de geschiedenis verwezenlijkt, zeker niet op de lange duur. Hegemonieën roepen tegengeheemonieën op. En reeds in dezelfde tijd waarin Amerika zich

als handhaver van de wereldvrede opwierp, had het een concurrent in de Sovjet-Unie, die zichzelf ook betitelde als „het vredeskamp“, evenals Amerika een zwaar bewapend en bewapend vredeskamp, dat het monopolie van de atoomwapenen al spoedig doorbrak. Sindsdien hebben Amerika en de Sovjet-Unie bij alle tegenstelde belangen en ideologische, toch één gemeenschappelijk belang: niet terecht komen in een situatie van oorlog met massavernietigingswapenen op grote schaal, die wederzijds zelfmoord zou betekenen.

140 Dit vormde de overgang naar de tweede theorie: vrede niet door hegemonie, maar vrede door machtsverhouding (balance of terror). Wederzijds afschekking moet voor beide partijen de garantie vormen, dat geen van beide zich in een avontuur van oorlog stort, omdat ook na een verrassingsaanval de ander in staat zou blijven om „met de dode hand“ terug te slaan. Dit is het balancistische standpunt, dat correspondeert met het liberaal-utilitair maatschappijbeeld van het welbegrepen eigenbelang. In feite streeft natuurlijk iedere partij naar een klein overwicht, ook al heijdt men het standpunt van het machtsverwicht. De filosoof Kant zei al van de theorie van het machtsverwicht dat het evenwicht was als van een kaartspeler: als er een vleeg op gaat zitten, stort het in elkaar. Wie in vrede door machtsverwicht gelooft, geeft zich over aan een illusie: de evenwichtstoestand van waaruit men zou kunnen gaan ontwapenen, komt nooit. Want ook bij de ontwapeningsonderhandelingen nemen beide partijen het standpunt in, dat ze „vanuit een positie van kracht“ willen onderhandelen en dus werken ze niet aan het opbouwen van deze positie van kracht (overwicht) dan aan de ontwapening.

145 Met het coöperatieve maatschappijbeeld correspondeert een derde standpunt: het mondiaalistische. Dit gezichtspunt betekent een resoluut afscheid van het vriend-vriend-denken, dat zowel de hegemonisten als de balancisten beherst. Men heeft de zakelijke informatie over de destructieve kracht van de moderne wapenen goed tot zich laten doordringen: een aanval met kernwapenen, of een escalatie die tot inzet van kernwapens leidt, lokt uiteindelijk geen verdediging uit, maar vergelding. En deze vergelding betekent collectieve zelfmoord. Hoe dieper dit inzicht doordringt, des te realistischer wordt het afscheid van het vriend-vriend-denken ten behoeve van het mondiaal denken. De ideologische verdeling tussen oost en west, die tegelijk gevolg en oorzaak is van de militaire blokkenpolitiek, staat in de weg aan wat de filosoof Carl Friedrich von Weizsäcker de „Weltimperialismus“ noemt, die volgens hem een veelvoud van buitenlandse politieken zal moeten vervangen als het enig adequate antwoord op de uitdagingen van het nucleaire tijdperk. Dwars door de tegenstellingen heen ontstaat in onze wereld een transnationaal netwerk van mensen en groepen die het mondiaalistische gezichtspunt hebben ingenomen. Vrijwel alle crises die wij onder ogen hebben te zien, wereldhonger en wereldarmoede en de noodzaak van een nieuwe economische orde, het energiecrisis, de milieuvrijheid, het opmaken en opraken van grondstoffen, zijn transnationaal van karakter en vereisen een transnationale aanpak. Het transnationale coöperatieve maatschappijmodel komt er in dit opzicht steeds realistischer uit te zien.

155 Met het coöperatieve maatschappijbeeld correspondeert een derde standpunt: het mondiaalistische. Dit gezichtspunt betekent een resoluut afscheid van het vriend-vriend-denken, dat zowel de hegemonisten als de balancisten beherst. Men heeft de zakelijke informatie over de destructieve kracht van de moderne wapenen goed tot zich laten doordringen: een aanval met kernwapenen, of een escalatie die tot inzet van kernwapens leidt, lokt uiteindelijk geen verdediging uit, maar vergelding. En deze vergelding betekent collectieve zelfmoord. Hoe dieper dit inzicht doordringt, des te realistischer wordt het afscheid van het vriend-vriend-denken ten behoeve van het mondiaal denken. De ideologische verdeling tussen oost en west, die tegelijk gevolg en oorzaak is van de militaire blokkenpolitiek, staat in de weg aan wat de filosoof Carl Friedrich von Weizsäcker de „Weltimperialismus“ noemt, die volgens hem een veelvoud van buitenlandse politieken zal moeten vervangen als het enig adequate antwoord op de uitdagingen van het nucleaire tijdperk. Dwars door de tegenstellingen heen ontstaat in onze wereld een transnationaal netwerk van mensen en groepen die het mondiaalistische gezichtspunt hebben ingenomen. Vrijwel alle crises die wij onder ogen hebben te zien, wereldhonger en wereldarmoede en de noodzaak van een nieuwe economische orde, het energiecrisis, de milieuvrijheid, het opmaken en opraken van grondstoffen, zijn transnationaal van karakter en vereisen een transnationale aanpak. Het transnationale coöperatieve maatschappijmodel komt er in dit opzicht steeds realistischer uit te zien.

160 Met het coöperatieve maatschappijbeeld correspondeert een derde standpunt: het mondiaalistische. Dit gezichtspunt betekent een resoluut afscheid van het vriend-vriend-denken, dat zowel de hegemonisten als de balancisten beherst. Men heeft de zakelijke informatie over de destructieve kracht van de moderne wapenen goed tot zich laten doordringen: een aanval met kernwapenen, of een escalatie die tot inzet van kernwapens leidt, lokt uiteindelijk geen verdediging uit, maar vergelding. En deze vergelding betekent collectieve zelfmoord. Hoe dieper dit inzicht doordringt, des te realistischer wordt het afscheid van het vriend-vriend-denken ten behoeve van het mondiaal denken. De ideologische verdeling tussen oost en west, die tegelijk gevolg en oorzaak is van de militaire blokkenpolitiek, staat in de weg aan wat de filosoof Carl Friedrich von Weizsäcker de „Weltimperialismus“ noemt, die volgens hem een veelvoud van buitenlandse politieken zal moeten vervangen als het enig adequate antwoord op de uitdagingen van het nucleaire tijdperk. Dwars door de tegenstellingen heen ontstaat in onze wereld een transnationaal netwerk van mensen en groepen die het mondiaalistische gezichtspunt hebben ingenomen. Vrijwel alle crises die wij onder ogen hebben te zien, wereldhonger en wereldarmoede en de noodzaak van een nieuwe economische orde, het energiecrisis, de milieuvrijheid, het opmaken en opraken van grondstoffen, zijn transnationaal van karakter en vereisen een transnationale aanpak. Het transnationale coöperatieve maatschappijmodel komt er in dit opzicht steeds realistischer uit te zien.

165 Met het coöperatieve maatschappijbeeld correspondeert een derde standpunt: het mondiaalistische. Dit gezichtspunt betekent een resoluut afscheid van het vriend-vriend-denken, dat zowel de hegemonisten als de balancisten beherst. Men heeft de zakelijke informatie over de destructieve kracht van de moderne wapenen goed tot zich laten doordringen: een aanval met kernwapenen, of een escalatie die tot inzet van kernwapens leidt, lokt uiteindelijk geen verdediging uit, maar vergelding. En deze vergelding betekent collectieve zelfmoord. Hoe dieper dit inzicht doordringt, des te realistischer wordt het afscheid van het vriend-vriend-denken ten behoeve van het mondiaal denken. De ideologische verdeling tussen oost en west, die tegelijk gevolg en oorzaak is van de militaire blokkenpolitiek, staat in de weg aan wat de filosoof Carl Friedrich von Weizsäcker de „Weltimperialismus“ noemt, die volgens hem een veelvoud van buitenlandse politieken zal moeten vervangen als het enig adequate antwoord op de uitdagingen van het nucleaire tijdperk. Dwars door de tegenstellingen heen ontstaat in onze wereld een transnationaal netwerk van mensen en groepen die het mondiaalistische gezichtspunt hebben ingenomen. Vrijwel alle crises die wij onder ogen hebben te zien, wereldhonger en wereldarmoede en de noodzaak van een nieuwe economische orde, het energiecrisis, de milieuvrijheid, het opmaken en opraken van grondstoffen, zijn transnationaal van karakter en vereisen een transnationale aanpak. Het transnationale coöperatieve maatschappijmodel komt er in dit opzicht steeds realistischer uit te zien.

170 Met het coöperatieve maatschappijbeeld correspondeert een derde standpunt: het mondiaalistische. Dit gezichtspunt betekent een resoluut afscheid van het vriend-vriend-denken, dat zowel de hegemonisten als de balancisten beherst. Men heeft de zakelijke informatie over de destructieve kracht van de moderne wapenen goed tot zich laten doordringen: een aanval met kernwapenen, of een escalatie die tot inzet van kernwapens leidt, lokt uiteindelijk geen verdediging uit, maar vergelding. En deze vergelding betekent collectieve zelfmoord. Hoe dieper dit inzicht doordringt, des te realistischer wordt het afscheid van het vriend-vriend-denken ten behoeve van het mondiaal denken. De ideologische verdeling tussen oost en west, die tegelijk gevolg en oorzaak is van de militaire blokkenpolitiek, staat in de weg aan wat de filosoof Carl Friedrich von Weizsäcker de „Weltimperialismus“ noemt, die volgens hem een veelvoud van buitenlandse politieken zal moeten vervangen als het enig adequate antwoord op de uitdagingen van het nucleaire tijdperk. Dwars door de tegenstellingen heen ontstaat in onze wereld een transnationaal netwerk van mensen en groepen die het mondiaalistische gezichtspunt hebben ingenomen. Vrijwel alle crises die wij onder ogen hebben te zien, wereldhonger en wereldarmoede en de noodzaak van een nieuwe economische orde, het energiecrisis, de milieuvrijheid, het opmaken en opraken van grondstoffen, zijn transnationaal van karakter en vereisen een transnationale aanpak. Het transnationale coöperatieve maatschappijmodel komt er in dit opzicht steeds realistischer uit te zien.

Eindexamen 1979 Nederlands 1B

(Steelopdracht)
Tijdsduur 3 uur

Schrijf een opzet over een van de volgende onderwerpen.
Bedenk zelf een TITEL, als er bij de opgave geen genoemd is.

1. ARBEID ADELDT
Eeuwenlang werd iemands positie in de samenleving – en daarmee vaak het gevoel van eigenwaarde – vooral bepaald door het werk dat hij verrichtte.
Nu zien we dat alleen al in Nederland honderdduizenden niet meer aan het arbeidsproces deelnemen tengevolge van arbeidsongeschiktheid of werkloosheid. Hun aantal groeit nog steeds.
Moet deze ontwikkeling niet leiden tot een zondere waardering van mensen die niet „werken“?
2. ZO LEES IK MIJN KRANT EN DAT IS DE BESTE MANIER!
3. Iedereen kan nu wereldkampioen worden! Vroeger beperkten kampioenschappen en recordpogingen zich tot allerlei sporten, maar nu kun je wereldkampioen worden in velerlei activiteiten: waterfietsen, windsurfen voor twee personen, tandemrijden voor acht personen, kinderwagendruwen met handcups, appelhaarbakken, in een doodskist verblijven, paalklitten en rijproken. Wie maar even iets nieuws bedenkt, kan daarin onmiddellijk „wereldkampioenschappen“ organiseren. Beschrijf zo'n „originale“ recordpoging.
4. EENS KOMT DE DAG . . .
Zeker, maar welke? Sommigen zeggen, dat Jezus terugkomt. Anderen, dat de Internationale zal heersen op aard. Weer anderen, dat ik de wereld verstoel zal doen staan. En velen verwachten helemaal niets, vinden dit allemaal onzin.
Welke toekomstverwachtingen houden jou bezig? Of doe je daar niet aan?
5. In de vakpers van leraren is enige discussie ontstaan over de vraag of men leerlingen kan/moet rasplegen bij beslissingen over benoemingen van leraren, met name als het gaat om het omzetten van een tijdelijke in een vaste aanstelling.
Vind je dat de mening van leerlingen hierbij van gewicht of zelfs van doorslaggevend gewicht zou moeten zijn? Kunnen leerlingen verantwoordelijke adviezen geven?
6. „DE LIEFDE TOT ZIJN LANT IS YEDER AENGEBOREN“ (Vondel)
Lang geleden hadden mensen een vaderstad, een wooplaats of streek waaraan ze gehecht waren. Daarna ontstond het nationaal gevoel, de vaderlandsliefde. Nu praten we over „Europa“. Maar voelen we daar nog iets bij? Hoe zie jij dat? Voel je je Amsterdammer, Limburger, Nederlander of Europeaan, misschien wereldburger? Sluit het een het ander uit? Of spelen dergelijke gevoelens helemaal geen rol bij jou?
7. DREMPELVREES
8. „Het is niet juist te menen dat de huidige generatie geen gezag meer wenst. De gezagscrisis bestaat hierin, dat men een ander gezag verlangt“. (L.A.A. Smits)
Verlang jij ook een „ander gezag“? Licht je mening toe.
9. „WITH A LITTLE BIT OF HELP FROM MY FRIENDS“
Dat zelden de Beatles. En het geldt algemeen als „waar“. Immers: met wat hulp kom je er wel. Intermenselijk contact . . .
Reager op de titel met een verhaal of beschouwing.
10. „Iedere dag geeft de morgen mij een leeg doosje en na zonsopgang breng ik het even leeg aan de avond terug.“
(Pierre Kemp: Leeg doosje. Uit: Vijf families en één poederblauw)

Bijlage 12

BIJLAGE 2 BOEKEN OP ZES NIVEAUS (2000-2003)

De zes kolommen bevatten voor elk competentieniveau (Niveau 1 t/m 6) een indicatie voor de moeilijkheid van de betreffende roman en de standaarddeviatie. De indicatie is gebaseerd op het gemiddelde oordeel van een docentenpanel (N=6). Het optimum 'niet te moeilijk/makkelijk' voor een bepaald niveau ligt tussen 2.5 en 3.5. Deze scores zijn gearceerd.

De titels zijn ontleend aan de leeslijsten van de dertig leerlingen van wie de ontwikkeling in deel III is beschreven.

De lijst bestaat uit twee delen: deel A is gescoord door tenminste 4 docenten; deel B door twee of minder.

5 = veel te moeilijk; 4 = moeilijk; 3 = niet moeilijk, niet makkelijk; 2 = makkelijk; 1 = veel te makkelijk.

DEEL A	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5		Niveau 6	
	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd
Door tenminste vier docenten beoordeeld												
Keuls, <i>De moeder van David S.</i>	3.0	.00	2.5	.55	2.0	.63	1.2	.41	1.2	.41	1.2	.41
Keuls, <i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i>	3.0	.00	2.5	.55	2.0	.63	1.2	.41	1.2	.41	1.2	.41
Keuls, <i>Jan Rap en z'n maat</i>	3.2	.41	2.8	.41	2.0	.63	1.2	.41	1.2	.41	1.2	.41
Beckman, <i>Hasse Simons dochter</i>	2.8	.75	2.7	.98	1.8	.75	1.5	.52	1.0	.00	1.0	.00
Van Lieshout, <i>Gebroeders</i>	3.3	.58	3.0	.00	2.3	.58	1.3	.58	1.0	.00	1.0	.00
Sahar, <i>Hoezo bloedmooi?</i>	3.3	.58	3.0	.00	2.0	.00	1.3	.58	1.5	.58	1.5	.58
Oberski, <i>Kinderjaren</i>	3.5	.55	3.0	.00	2.3	.52	1.5	.55	1.3	.52	1.3	.52
Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i>	3.7	.52	2.8	.41	2.3	.52	1.5	.55	1.3	.52	1.3	.52
Dragt, <i>Torens van Februari</i>	3.5	.58	2.8	.50	2.0	.00	1.3	.50	1.3	.50	1.0	.00
Giphart, <i>De voorzitter</i>	4.0	.00	3.3	.50	2.3	.50	1.5	.58	1.7	.50	1.0	.00
Büch, <i>Het dolhuis</i>	4.7	.52	3.0	.52	2.8	.41	2.3	.52	1.5	.55	1.2	.41
Frank, <i>Het achterhuis</i>	3.7	.52	3.0	.63	2.3	.82	1.7	.52	1.3	.52	1.2	.41
El Bezaz, <i>De weg naar het noorden</i>	4.3	.58	3.3	.58	2.7	.58	2.0	1.00	1.0	.58	1.5	.58
De Loo, <i>Isabelle</i>	4.2	.75	3.2	.75	2.7	.82	1.8	.75	1.3	.52	1.3	.52
Moens, <i>Bor</i>	4.0	.71	3.0	1.10	2.6	.89	1.6	.89	1.4	.55	1.4	.55
Van Beijnum, <i>De oesters van Nam Kee</i>	4.7	.52	4.0	.63	3.3	.52	2.5	.55	1.8	.41	1.3	.52

Van Beijnum, <i>Over het IJ</i>	4.6	.89	4.0	.71	3.4	.89	2.4	.89	1.5	.45	1.2	.45
Brusselmans, <i>Het oude nieuws van deze tijd</i>	4.8	.58	4.0	1.00	3.3	.58	2.3	.58	1.7	.58	.8	.58
Büch, <i>De kleine blonde dood</i>	4.7	.52	3.5	.55	2.7	.52	2.2	.41	1.3	.52	1.2	.41
Campert, <i>De Harm en Miepje Kruk story</i>	4.8	.55	4.0	.00	3.2	.45	2.2	.45	1.2	.45	1.2	.45
Van Dantzig, <i>Voor een verloren soldaat</i>	5.0	.00	4.3	.52	3.2	.41	2.7	.52	1.8	.41	1.3	.52
Dorrestein, <i>Zonder genade</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.4	.55	2.6	.55	2.0	.00	1.8	.55
Durlacher, <i>Strepen aan de hemel</i>	4.8	.45	4.0	.71	3.4	.84	2.2	.84	1.2	.55	1.4	.55
Elsschot, <i>Kaas</i>	4.8	.41	4.2	.75	3.3	.82	2.5	1.05	1.3	.52	1.5	.55
Elsschot, <i>Tsjip / De leeuwentemmer</i>	5.0	.82	4.2	.75	3.0	.63	2.0	.63	1.3	.52	1.2	.41
Friedman, <i>Tralievader</i>	4.5	.55	3.8	.52	2.7	.52	2.0	.00	1.5	.55	1.2	.41
Friedman, <i>Twee koffers vol</i>	5.0	.00	4.3	.52	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.00	1.5	.55
Giphart, <i>Giph</i>	4.8	.55	3.8	.45	3.0	.71	2.4	.89	1.8	.45	1.4	.55
Giphart, <i>Ik ook van jou</i>	4.3	.52	3.7	.52	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.3	.52
Giphart, <i>Phileine zegt sorry</i>	4.3	.52	3.7	.52	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.5	.55
Glastra van Loon, <i>De passievrucht</i>	4.5	.55	4.0	.63	3.2	.75	2.3	.52	1.5	.55	1.5	.55
Haasse, <i>Oeroeg</i>	4.7	.52	4.0	.89	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.2	.41
't Hart, <i>De kroongetuige</i>	4.5	.55	4.0	.63	3.0	.00	2.2	.41	1.7	.52	1.3	.52
Van Keulen, <i>De rode strik</i>	4.8	.50	3.8	.96	3.0	.82	1.5	.82	1.5	.58	1.3	.50
Koch, <i>Red ons, Maria Montanelli</i>	4.5	.84	3.8	.75	3.2	.75	2.3	.82	1.7	.52	1.5	.55
Kooiman, <i>Montyn</i>	2.3	.82	4.0	.63	3.2	.75	2.7	.52	1.8	.41	1.7	.52
Van Kooten, <i>Koot graaft zich autobio</i>	4.3	.82	3.5	.55	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.3	.52
Krabbé, <i>Het gouden ei</i>	4.5	.55	3.5	.55	2.8	.41	2.2	.41	1.3	.52	1.3	.52
Krabbé, <i>Vertraging</i>	4.5	.55	3.7	.52	2.8	.41	2.0	.63	1.5	.55	1.3	.52
Krabbé, <i>De grot</i>	4.8	.41	4.2	.41	3.3	.52	2.7	.82	2.0	.63	1.5	.55
Krabbé, <i>Kathy's dochter</i>	4.8	.50	4.0	.82	3.5	.58	2.5	.58	2.0	.82	1.8	.50
Lanoye, <i>Kartonnen dozen</i>	4.5	.58	4.3	.50	3.0	.00	2.3	.50	1.8	.50	1.5	.50
De Loo, <i>Het rookoffer</i>	4.3	.82	3.3	.82	2.8	.75	2.0	.63	1.3	.52	1.3	.52
Meijsing, <i>Robinson</i>	4.5	.84	4.3	.82	3.3	.52	2.5	.84	1.7	.52	1.5	.55
Minco, <i>Het bittere kruid</i>	4.0	1.10	3.3	.82	3.0	.82	2.0	.89	1.5	.55	1.3	.52
Minco, <i>Nagelaten dagen</i>	4.0	1.00	4.0	1.00	3.0	1.00	2.0	1.00	1.7	.58	1.7	.58
Peskens, <i>Mijn tante Coleta</i>	4.5	.84	3.7	.52	3.2	.41	2.2	.41	1.5	.55	1.3	.52
Ruyslinck, <i>De ontaarde slapers</i>	4.6	.55	4.0	.71	3.0	.71	2.2	.84	1.3	.55	1.6	.55
Stoute, <i>Op de rug van vuile zwanen</i>	4.7	.58	3.7	.58	3.0	.00	2.0	.00	1.3	.58	1.5	.58

Thijssen, <i>Schoolland</i>	4.5	1.00	3.8	.82	3.3	.96	2.5	.58	1.8	.50	1.3	.50
Vandelloo, <i>De vijand</i>	4.5	.55	4.0	.89	3.3	.82	2.5	.55	1.7	.52	1.5	.55
De Vries, <i>Het meisje met het rode haar</i>	4.2	.98	3.8	.98	3.3	1.21	2.5	1.05	1.7	.82	1.5	.55
De Winter, <i>De hemel van Hollywood</i>	4.8	.50	4.0	.50	3.5	.58	2.5	.58	2.3	.50	1.5	.58
Zwagerman, <i>De buitenvrouw</i>	4.7	.52	4.3	.82	3.2	.75	2.5	.55	2.0	.63	1.3	.52
Zwagerman, <i>Zes sterren</i>	4.5	.58	3.7	.58	3.0	1.00	2.3	.58	1.8	.58	1.7	.58
Dorrestein, <i>Een hart van steen</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.6	.55	3.0	.71	2.6	.45	1.6	.55
Bernlef, <i>Hersenschimmen</i>	5.0	.00	4.5	.55	3.5	.55	2.8	.41	2.2	.41	1.5	.55
Bernlef, <i>Boy</i>	5.0	.00	4.8	.45	3.8	.45	3.2	.45	2.2	.45	2.0	.00
Biesheuvel, <i>In de bovenkooi</i>	5.0	.00	4.4	.55	3.6	.55	2.8	.45	2.0	.00	1.8	.45
Bordewijk, <i>Karakter</i>	5.0	.00	4.0	.52	4.0	.89	3.0	.89	2.3	.52	1.8	.41
Brouwers, <i>Bezonken rood</i>	5.0	.00	4.5	.55	3.8	.75	3.0	.63	2.2	.41	1.5	.55
Campert, <i>Het leven is vurrukkulluk</i>	4.8	.45	4.2	.45	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45	1.4	.55
Claus, <i>De Metsiers</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.52	3.5	.55	2.5	.55	2.2	.41
Couperus, <i>Eline Vere</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.82	3.5	.55	2.5	.55	1.7	.52
Couperus, <i>De stille kracht</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.3	.52	2.2	.75	1.7	.52
Cremer, <i>Ik Jan Cremer</i>	4.6	.52	4.2	.98	3.5	1.05	2.7	.52	1.7	.52	1.5	.52
Van Dis, <i>Indische duinen</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.0	.63	3.2	.41	2.2	.41	1.7	.52
Van Dis, <i>Palmwijn (boekenweek)</i>	5.0	.00	4.2	.45	3.6	.55	2.6	.55	2.0	.00	1.4	.55
Dorrestein, <i>Een sterke man</i>	5.0	.00	4.8	.50	3.8	.50	2.8	.50	2.0	.00	1.8	.50
Dorrestein, <i>Buitenstaanders</i>	5.0	.00	4.8	.41	3.8	.41	3.0	.63	2.2	.41	1.7	.52
Dorrestein, <i>Verborgene gebreken</i>	5.0	.00	4.8	.41	3.7	.52	3.0	.63	2.2	.41	1.7	.52
Durlacher, <i>De dochter</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.8	.45	2.8	.45	2.0	.00	1.2	.45
Enquist, <i>Het geheim</i>	5.0	.00	4.7	.52	3.7	.52	2.8	.41	2.0	.00	1.7	.52
Glastra van Loon, <i>Lisa's adem</i>	4.8	.41	4.3	.52	3.7	.52	2.8	.41	1.7	.52	1.3	.52
Grunberg, <i>Blauwe maandagen</i>	4.8	.41	4.3	.82	3.8	.75	3.0	.63	2.0	.63	1.5	.55
Grunberg, <i>Figuranten</i>	4.7	.58	4.2	1.00	4.0	1.00	3.0	1.00	2.0	1.00	1.7	.58
Grunberg, <i>De heilige Antonio</i>	4.8	.50	4.3	.96	2.5	.50	2.8	.50	1.8	.50	1.3	.50
Haasse, <i>De heren van de thee</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.3	.82	2.5	.55	1.7	.52
't Hart, <i>De aansprekers</i>	4.8	.41	4.5	.55	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.41	1.3	.52
Van der Heijden, <i>Vallende ouders</i>	5.0	.00	4.8	.50	4.5	1.00	3.8	1.26	1.8	.50	2.0	.00
Van der Heijden, <i>Het leven uit één dag</i>	4.8	.41	4.5	.84	4.0	.89	3.0	.89	2.3	.52	1.5	.55
Hermans, <i>De donkere kamer van Damokles</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.41	3.2	.41	2.3	.52	2.0	.00

Hermans, <i>Het behouden huis</i>	5.0	.00	4.7	.52	3.8	.41	3.0	.00	2.0	.00	1.7	.52
Hermans, <i>Au pair</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.52	3.2	.41	2.2	.41	1.8	.41
Hermans, <i>Een heilige van de horlogerie</i>	5.0	.00	4.8	.45	4.4	.55	3.4	.55	2.2	.55	2.0	.00
De Jong, <i>Hokwerda's kind</i>	5.0	.00	4.5	.58	4.0	1.15	3.5	.58	2.5	.58	1.8	.50
Koolhaas, <i>Tot waar zal ik je brengen?</i>	4.8	.45	4.6	.55	3.8	.84	3.0	.71	2.2	.84	1.8	.45
Lampo, <i>De komst van Joachim Stiller</i>	4.8	.41	4.7	.52	3.8	.75	3.2	.75	2.3	.52	1.8	.41
Langendijk, <i>Het wederzijds Huwelijksbedrog</i>	4.8	.45	4.8	.45	3.7	.89	3.4	.89	2.2	.89	1.5	.45
De Loo, <i>De tweeling</i>	4.8	.41	4.3	.82	3.5	.55	2.7	.82	2.2	.75	1.5	.55
Van der Meer, <i>Eilandgasten</i>	3.8	.55	4.2	1.10	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45	1.2	.55
Van der Meer, <i>De avondboot</i>	4.6	.55	4.2	1.10	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45	1.2	.55
Meijsing, <i>De tweede man</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.0	.00	3.3	.50	2.3	.50	2.0	.00
Mortier, <i>Mijn tweede huid</i>	5.0	.00	4.3	.58	3.7	.58	3.0	.00	2.3	.58	2.5	1.00
Mulisch, <i>Twee vrouwen</i>	4.7	.52	4.7	.52	4.5	.75	3.2	.41	2.2	.41	1.8	.41
Mulisch, <i>De aanslag</i>	4.7	.52	4.5	.84	3.8	.75	2.5	.75	2.0	.63	1.7	.52
Nescio, <i>De uitvreter, Titaantjes</i>	4.8	.41	4.8	.41	4.2	.75	3.5	.55	2.3	.52	1.5	.52
Otten, <i>De wijde blik</i>	5.0	.00	4.8	.50	4.3	.50	3.5	.58	2.3	.50	2.0	.82
Paaltjes, <i>Snikken en grimlachjes</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.5	.55	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.63
Palmen, <i>I.M.</i>	5.0	.00	4.8	.45	4.0	.71	3.2	.45	2.6	.55	1.8	.45
Palmen, <i>De vriendschap</i>	5.0	.00	4.8	.41	3.8	.41	3.3	.52	2.5	.55	2.0	.89
Peper, <i>Rico's vleugels</i>	4.8	.50	4.5	.58	3.5	.58	2.8	.50	2.0	.00	1.8	.50
Peper, <i>Dooi</i>	4.8	.50	4.5	.58	3.8	.50	3.0	.00	2.3	.50	1.8	.50
Ruebsamen, <i>Het lied en de waarheid</i>	5.0	.00	4.8	.50	2.8	.50	3.5	.58	2.5	.58	2.0	.00
Reve, <i>De avonden</i>	4.8	.41	4.7	.52	4.2	.75	3.3	.82	2.7	.52	2.2	.41
Reve, <i>Het boek van Violet en Dood</i>	4.8	.45	4.8	.45	4.0	.00	3.2	.45	2.6	.55	1.7	.71
Slot, <i>Zuiderkruis</i>	4.8	.45	4.6	.55	3.8	.45	3.0	.00	1.8	.45	1.8	.45
Tepper, <i>De eeuwige jachtvelden</i>	5.0	.00	4.7	.58	4.7	.58	3.7	.58	2.3	.58	1.7	.58
Wang, <i>Het Lelietheater</i>	4.8	.41	4.3	.82	3.7	.82	2.7	.82	2.0	.89	1.5	.55
De Winter, <i>De ruimte van Sokolov</i>	4.8	.41	4.5	.84	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.63	1.7	.52
Wolkers, <i>Kort Amerikaans</i>	4.8	.41	4.2	.75	3.7	.52	2.7	.52	2.2	.41	1.5	.52
Wolkers, <i>Turks fruit</i>	4.8	.41	4.2	.75	3.5	.84	2.7	.52	2.0	.63	1.3	.52
Wolkers, <i>Een roos van vlees</i>	4.8	.41	4.7	.52	4.2	.75	3.2	.75	2.3	.52	1.7	.52
Zwagerman, <i>Vals licht</i>	4.8	.41	4.5	.84	4.0	.63	3.0	.63	2.2	.75	1.8	.41
Albers, <i>De vergaderzaal</i>	5.0	.00	4.8	.58	3.8	.96	2.8	.96	2.3	.50	1.8	.50

Abdollah, <i>De reis van de lege flessen</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.58	3.5	.58	2.5	.58	1.8	.50
Claus, <i>Het jaar van de Kreeft</i>	5.0	.00	4.8	.45	3.8	.84	3.0	.71	2.6	.45	1.6	.55
Dorrestein, <i>Ontaarde moeders</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.8	.45	3.0	.71	2.6	.45	1.6	.55
De Winter, <i>Hoffman's honger</i>	4.8	.45	4.6	.55	4.2	.84	3.0	.71	2.6	.55	1.8	.84
anoniem, <i>Beatrijs</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.0	.00	3.0	.00	1.8	.41
anoniem, <i>Karel ende Elegast</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.75
anoniem, <i>Lanceloet en het hert met de witte voet</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.75
anoniem, <i>Mariken van Nieumeghen</i>	5.0	.00	5.0	.00	5.0	.00	4.0	.00	3.0	.00	2.2	.41
Claus, <i>Het verlangen</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.58	3.8	.96	2.8	.96	2.0	.82
Couperus, <i>Langs lijnen van geleidelijkheid</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.82	3.7	.52	2.7	.52	1.8	.41
Couperus, <i>De Berg van Licht</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.2	.41	2.2	.41
Van Eeden, <i>Van de koele meren des doods</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.7	.52	3.8	.41	2.8	.41	2.0	.00
Feith, <i>Julia</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.55	3.7	.82	2.7	.52	2.0	.63
Hoof, <i>Warenar</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	3.8	.75	2.8	.75	2.2	.75
Japin, <i>De zwarte met het witte hart</i>	5.0	.00	4.8	.45	4.2	.84	3.6	.84	2.8	.84	1.8	.45
Kellendonk, <i>Mystiek lichaam</i>	4.8	.41	5.0	.00	4.7	.52	4.0	.63	3.3	.82	2.7	.84
Mulisch, <i>De ontdekking van de hemel</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	4.0	.00	3.0	.00	2.5	.55
Mulisch, <i>Siegfried</i>	4.8	.41	4.7	.52	4.0	.89	3.5	.55	2.7	.52	2.2	.41
Mulisch, <i>Het theater, de brief en de waarheid</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.5	.55	2.7	.82	2.0	.63
Multatuli, <i>Max Havelaar</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.55	4.7	.63	3.2	.41	2.3	.52
Nooteboom, <i>Rituelen</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.52	3.3	.52	2.7	.52
Roosenboom, <i>Publieke werken</i>	4.8	.45	4.8	.45	4.6	.55	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45
Vestdijk, <i>Ivoren wachters</i>	4.8	.41	4.8	.41	4.5	.84	3.7	.52	2.7	.52	2.2	.41
Vondel, <i>Lucifer</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.2	.41	2.5	.55
Mulisch, <i>Het stenen bruidsbed</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.3	.52	3.8	.41	3.0	.63	2.7	.52
Wolf en Deken, <i>De historie van Mejuffrouw Sarah Burgerhart</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.5	1.05	2.8	.98	2.3	.82

DEEL B	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5		Niveau 6	
	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd
Door maximaal twee docenten beoordeeld												
Hartman, <i>De vloek van Polyfemos</i>	3.0	.00	3.0	.00	2.0	.00	1.0	.00	1.0	.00	1.0	.00
Appel, <i>Geronnen bloed</i>	4.0	.00	3.0	.00	2.5	.71	1.5	.71	1.0	.00	1.0	.00
Appel, <i>Tweestrijd</i>	4.0	.00	3.0	.00	2.5	.71	1.5	.71	1.0	.00	1.0	.00
Boelsums, <i>Slangen aaien</i>	4.5	.71	3.5	.71	3.5	.71	2.5	.71	1.5	.71	1.5	.71
Van de Vendel, <i>Dagen van de bluegrass liefde</i>	3.5	.71	3.0	.00	2.5	.71	1.5	.71	1.0	.00	1.0	.00
Giphart, <i>Ik omhels je met duizend armen</i>	5.0	.00	4.0	.00	3.0	.00	2.0	.00	1.5	.71	1.5	.71
Lewin, <i>Voor bijna alles bang geweest</i>	4.5	.71	4.5	.71	3.5	.71	2.5	.71	2.0	.00	1.5	.71
Van der Meer, <i>Een warme rug</i>	4.5	.71	4.0	.00	3.0	.00	2.5	.71	2.0	.00	1.5	.71
Van Dis, <i>Dubbelliefde</i>	5.0	.00	4.0	.00	4.0	.00	3.0	.00	2.0	.00	1.5	.71
Van der Jagt, <i>De geschiedenis van mijn kaalheid</i>	5.0	.00	4.8	.45	4.2	.84	3.4	.55	2.0	.55	2.0	.00
Meester, <i>De eerste ronde</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.0	.00	3.0	.00	2.0	.00	2.0	.00
De Moor, <i>De Kreutzersonate</i>	5.0	.00	4.7	.58	4.0	.00	3.3	.58	2.7	.58	2.3	.58
Rooseboom, <i>Een nieuwe man</i>	4.5	.71	4.5	.71	4.0	.00	3.0	.00	2.0	.00	2.0	.00
Tepper, <i>De avonturen van Hillebillie Veen</i>	5.0	.00	4.5	.71	4.0	.00	3.0	.00	1.5	.71	1.0	.00
Allas, <i>De generaal met de zes vingers</i>	5.0		4.0		3.0		2.0		2.0		2.0	
Van de Boogaard, <i>Liefdesdood</i>	5.0		4.0		4.0		3.0		2.0		2.0	
Dekkers, <i>Het vijfde kwartier</i>	5.0		5.0		5.0		3.0		2.0		1.0	
Hoving, <i>De gevleugelde kat</i>	5.0		5.0		4.0		2.0		1.0		1.0	
De Loo, <i>Een bed in de hemel</i>	5.0		4.0		4.0		3.0		3.0		2.0	
Maassen, <i>Mantelwater</i>	5.0		4.0		3.0		2.0		1.0		1.0	
Moens, <i>Een beest in twee lichamen</i>	5.0		4.0		4.0		3.0		2.0		2.0	
Rasker, <i>Met onbekende bestemming</i>	5.0		4.0		4.0		3.0		2.0		1.0	
Schaap, <i>Het woud van de maker</i>	4.0		3.0		3.0		2.0		1.0		1.0	
Steenbeek, <i>Schimmenrijk</i>	4.0		4.0		4.0		3.0		2.0		2.0	
De Sterck, <i>Wild vlees</i>	5.0		4.0		3.0		2.0		2.0		1.0	
Stoffels, <i>Rattenvanger</i>	4.0		3.0		3.0		2.0		1.0		1.0	
Verhelst, <i>Tongkat</i>	5.0		5.0		5.0		4.0		3.0		3.0	
Van Duijn, <i>Para!</i>												
Munsen, <i>Nog één maal mijn moeder zien</i>												

Bijlage 13

GEVALIDEERDE COPETENTIEMATRIX BOEKEN

NIVEAU	1	2	3	4	5	6
	Zeer beperkte competentie	Beperkte competentie	Enigszins beperkte competentie	Enigszins uitgebreide competentie	Uitgebreide competentie	Zeer uitgebreide competentie
	Kan eenvoudige jeugdliteratuur lezen en begrijpen	Kan zeer eenvoudige literaire werken lezen en begrijpen	Kan eenvoudige literaire werken lezen en begrijpen	Kan literaire werken met een gemiddelde moeilijkheidsgraad lezen en begrijpen	Kan complexe literaire werken lezen en begrijpen	Kan zeer complexe literaire werken lezen en begrijpen
INSPANNINGSBEREID	75-150 pagina's		150-250 pagina's		250-400 pagina's	>400 pagina's
ALGEMENE KENNIS EN LEVENSERVARING	Doet een beroep op kennis van alledaagse situaties thuis, school en maatschappij	Enige mensenkennis waarmee het innerlijke leven van min of meer bekende personen in min of meer bekende situaties kan worden belicht. Algemene historisch-maatschappelijke basiskennis (bijv. Jodenvervolgiging 2 ^e wo, integratie)	Het vermogen om zich te verplaatsen in onbekende situaties (andere culturen en tijden) en complexe emoties van betrekkelijk onbekende personen		Het vermogen om te reflecteren over (cultureel) afwijkende of (historisch) gedateerde visies en waarden en normen	Het vermogen om te reflecteren over abstract, intellectueel-wereld en mensbeeld.

SPEIFIEKE CULTURE-LE EN LITERAIRE KENNIS	Onderscheid werkelijkheid en fictie	Eenvoudige genres (misdaad, probleem, oorlog etc.)	Onderscheid lectuur en literatuur Elementaire verteltheorie (instrumenteel)	(esthetische) waardeoorde- len Theorie verhaalanalyse en tekstinterpretatie	Literair-historische kennis (stromingen, historische context) en/of autobiografische kennis (oeuvre) stijl	Brede culturele belangstelling en basiskennis (bijbel, mythologie, canon, wereldliteratuur, filosofie, kunst, etc.)
--	-------------------------------------	--	--	---	---	---

VERTROUWD MET LITERAIRE TAALGEBRUIK	Alledaagse taal	Meer genuanceerde, deels onbekende woorden	Genuanceerde en enigszins gevarieerde woordkeus (staat wat verder van de leerling af)	Gevarieerde woordkeus die vaak ver van de taalgebruik van de leerling af staat	Naast gevarieerde ook geraffineerde woordkeus (subtiel), poëtisch, ook oud of ouderwets taalgebruik	
	Eenvoudig gestructureerde, korte zinnen	Veel lange, maar helder gestructureerde zinnen		Veel lange, tamelijk complexe zinnen	Complexe en minder gangbare zinsconstructies (o.a. vergelijkingen)	
	Redundant, letterlijk taalgebruik (clichématig)	Overwegend letterlijk, maar soms figuurlijk taalgebruik (enigszins clichématig)		Taalgebruik met meerdere betekenislagen (metaforen, ironie, symboliek)	Naast taalgebruik met meerdere betekenislagen (metaforen, ironie, symboliek), ook experimenteel taalgebruik	

VER- TROUWD MET LITE- RAIRE PROCE- DES	Enkelvoudig perspectief		Meervoudig perspectief maar wisselingen zijn duidelijk gemarkeerd	Onbetrouw- baar perspectief	Onbetrouwbaar en/of meervoudig perspectief met zwak gemarkeerde wisselingen
	Één verhaallijn met weinig open plekken en een gesloten einde		Naast hoofdlijn enkele duidelijk gemarkeerde zijlijnen en open plekken (ook open einde)	Meerdere, niet duidelijk gemarkeerde verhaallijnen en open plekken	Complexe structuur met meerdere ongemarkeerde verhaallijnen; ook oude (klassieke) of ouderwetse structuur
	Chronologische opbouw met weinig tijdsprongen		Chronologie wordt onderbro- ken met duidelijk gemarkeerde tijdsprongen	Niet chronologisch met zwak gemarkeerde tijdsprongen (eventueel raamvertelling)	
	Nadruk op handeling/ actie (geen beschrijvingen gedachten, dialogen)	Nadruk op handeling/ actie, maar in enige mate ook gedachten, beschrijvingen en dialogen	Naast gebeurtenissen betrekkelijk veel beschrijvingen, gedachten van personage(s) en dialogen		Naast beschrijvingen etc. ook uiteenzettingen en/of beschouwingen
	Concrete betekenislaag met eenduidige thematiek en concrete, zeer expliciete motieven		Naast een concrete ook een diepere betekenislaag: tamelijk eenduidige thematiek en tamelijk concrete motieven		Meerdere betekenislagen: verschillende thema's met complex aan concrete en abstracte motieven die een idee of visie uitdrukken

VER- TROUWD MET LITE- RAIRE PERSONA- GES	Een hoofdpersonage en een paar bijfiguren		Enkele hoofdpersonages met enkele bijfiguren		Veel personages	
	Eenvoudige uitgewerkte, soms stereotype karakterisering	Uitgewerkte karakters die logische ontwikkelingen doormaken	Uitgewerkte karakters met moeilijk voorspelbare ontwikkeling		Historische personages	Literaire (abstracte) personages
	Nauwelijks verandering in verhoudingen tussen personages		Verhouding tussen de personages verandert		Verhouding tussen personages ontwikkelt zich en verandert voortdurend (soms ook heel subtiel)	Complexe, moeilijk te doorgronden verhoudingen
	1	2	3	4	5	6