EEN NIEUWE BLIK OP HET TOETSEN VAN LITERAIRE ONTWIKKELING

Het traditionele literatuurmondeling staat steeds vaker ter discussie: hoe authentiek en valide is een gesprek tussen docent en leerling eigenlijk als toets van literaire ontwikkeling? Ramon Groenendijk en Twan Robben werken met een alternatief en laten leerlingen bij het schoolvak Nederlands zonder aanwezige docent groepsgesprekken over literatuur voeren, waarmee de literaire ontwikkeling van de leerlingen wordt beoordeeld.



Foto: Tom van Limpt

Ramon Groenendijk & Twan Robben

Een belangrijk onderdeel van het PTA op iedere school in Nederland is de afronding van het examendomein literaire ontwikkeling. Op de meeste scholen gebeurt dit in de vorm van een mondeling, vaak een gesprek tussen de docent en een individuele leerling of een groep leerlingen. De bedoeling is dat leerlingen laten zien dat zij een ontwikkeling hebben doorgemaakt in het betekenis geven aan literaire werken, en tegelijkertijd is het ook een toetsmoment om te controleren en te beoordelen of en hoe grondig de leerlingen hun gekozen boeken gelezen hebben.

De manier waarop je als docent dit toetsmoment inricht, is naar onze mening onlosmakelijk verbonden met de visie die je hebt op het doel van literatuuronderwijs. In eindterm E1 (literaire ontwikkeling) van het huidige examenprogramma havo/vwo staat:

> Dit is het belangrijkste subdomein van het domein Literatuur. Door een gevarieerd aanbod van teksten te lezen, ontwikkelt de leerling zich literair in tweeërlei opzicht: hij ontwikkelt een persoonlijke leessmaak, en hij ontwikkelt een visie op mens en maatschappij mede op grond van wat hij leest.

In het nieuwe concept-examenprogramma leest men bij eindterm ‘evaluatie van eigen literaire ontwikkeling’ en ‘verbanden leggen tussen literatuur, maatschappij en cultuur’ een nog duidelijkere link tussen een focus op de interpretatie en ontwikkeling van de leerling aan de ene kant en begrip van en inzicht in de maatschappij en cultuur aan de andere kant.

Voor ons sluit dit alles aan bij literatuuronderwijs in het licht van bildung (zie bijvoorbeeld Groenendijk, 2018; Verheijen, 2025): literatuur als kunstvorm en misschien zelfs wel als instrument om je wereldbeeld te verbreden en te ontwikkelen. Thein et al. (2007) beschrijven deze rol van literatuur als volgt:

> When we engage students in literature from a diversity of perspectives, we provide them with ‘proximity’ (…) to unfamiliar worlds and perspectives. When students encounter these new perspectives, they experience tensions between the beliefs and perspectives they bring with them from their experiences and those they meet with in text worlds. (p. 55)

Literatuur stelt je in staat even je eigen perspectief los te laten, je te verplaatsen in een ander en vanuit daar je eigen perspectief te behouden, aan te passen, en wellicht ook meer inzicht te krijgen in ‘de ander’. Tijdens het lezen van boeken worden verschillende perspectieven met elkaar geconfronteerd. En door deze confrontaties leer je kritisch naar je eigen overtuigingen te kijken en je in te leven in anderen.

Wij hebben ervoor gekozen als leraar zelf niet meer aanwezig te zijn bij de literatuurmondelingen

Toetsen op een manier die past bij bildung

Een vraag-antwoordgesprek tussen leerling en leraar sluit wat ons betreft niet per se het beste aan bij het toetsen van deze literaire ontwikkeling. Het gesprek tussen docent en leerling is nu een boeiend normerend moment in de leerlijn van het literatuuronderwijs, maar hoe eerlijk en valide dat oordeel is dat na het gesprek geveld wordt, blijft een vraag (De Bonth, 2023; Dera & Stommel, 2025). De kans bestaat dat een leraar tijdens het mondeling (onbewust) stuurt in de richting van zijn eigen interpretatie van een literair werk. De leerlingtekst (Malmgren & Van de Ven, 1994) staat dan niet centraal. Dit is in onze ogen niet passend bij een gesprek waarin de literaire ontwikkeling van de leerling getoetst wordt.

Een reden dus om alternatieven te verkennen. Hierin zou, in het licht van het bildungsideaal, een kwalitatieve interpretatie van de leerling centraal moeten staan, niet de interpretatie die de docent zelf wil horen. Daarom hebben wij er in de hier beschreven alternatieve vorm voor gekozen als leraar zelf niet meer aanwezig te zijn bij de literatuurmondelingen. De vragen die je als docent stelt, geven nogal eens te veel richting aan het gesprek en daarmee ook, bedoeld of onbedoeld, richting aan de interpretatie van de leerling, die zelfstandig tot stand zou moeten komen. Dat vermogen moeten leerlingen tonen en daarvoor moet de ruimte geschapen worden.

Bij deze ideeën sluit een opname van een groepsgesprek zonder de aanwezigheid van een docent als toetsvorm aan, en wij vermoedden dat deze vorm de kwaliteit van de leerlinginterpretatie en daarmee ook de literaire competentie beter in beeld kan brengen. Wanneer leerlingen in een *peer*groep zitten, is de drempel om vrij en diepgaand te denken lager dan wanneer een docent toekijkt. Leerlingen durven zich in het algemeen gemakkelijker aan elkaar te laten zien in een groep van medeleerlingen. Het is dus naar onze mening een meer authentieke en passende setting om literaire competentie te beoordelen. Natuurlijk speelt hier pedagogiek een belangrijke rol: incidenteel leveren wij maatwerk als het voor een leerling onmogelijk of niet wenselijk is een groepsgesprek te voeren. Dit is in onze praktijk echter zelden voorgekomen.

Kaders en opzet

In onze onderwijspraktijk maken alle drie de jaren van de bovenbouw op het vwo kennis met deze manier van het toetsen van literaire ontwikkeling. In vwo 4 bespreken de leerlingen bijvoorbeeld in groepen van vier één of twee literaire werken en worden ze individueel beoordeeld op het niveau van hun interpretatie. De opname van het gesprek duurt ongeveer 25 minuten en draait rondom boeken die de leerlingen samen uit een jaarlijks wisselende lijst kiezen, bestaande uit youngadultromans maar ook al literaire romans. De niveaus van interpretatie zijn gekoppeld aan de leesniveaus van Witte (2008), die ons een richtlijn geven voor beoordeling en zijn geconcretiseerd in criteria die typerend zijn voor een specifiek niveau. De beweringen van de leerlingen worden vervolgens tijdens de correctie gescoord op leesniveau (zie het tekstkader voor een voorbeeld).

In de vijfde en de zesde klas neemt vooral de abstractie en literaire kwaliteit van de te lezen boeken toe. Uiteindelijk mondt dit in vwo 6 uit in een opname van een literatuurgesprek van minimaal 60 minuten waarin leerlingen met elkaar over zes literaire werken (waaronder twee gedichten) spreken.

Leerlingen durven zich in het algemeen gemakkelijker aan elkaar te laten zien in een groep van medeleerlingen

Spreken en denken over literatuur is vrij zin- en betekenisloos wanneer er geen persoonlijke betrokkenheid van de lezer te herkennen is

Hoe bereidt een leerling zich op een dergelijk gesprek voor? Uiteraard door de boeken die centraal staan, te lezen en hierbij verschillende voorbereidende verwerkingsopdrachten te maken. Groepen kiezen eenzelfde boek om over te praten. Ook wordt het doel van literatuuronderwijs vanaf vwo 4 met de leerlingen besproken en komen de verschillende perspectieven van waaruit je literatuur kunt benaderen in de literatuurlessen terug, onder meer via een instructievideo (<vllt.nl/literatuurgesprek>). Deze perspectieven zijn gekoppeld aan de eerdergenoemde leesniveaus. Ook wordt er aandacht besteed aan de rollen die je in een groepsgesprek kunt vervullen en hoe je als groep ervoor kunt zorgen dat je samen tot betekenisgeving komt. Denk hierbij aan de rol als voorzitter, tijdbewaker, samenvatter et cetera.

Om stapsgewijs naar een volledig ‘vrij’ gesprek te ontwikkelen kan het zinvol zijn om als tussenvorm een dergelijk groepsgesprek meer inhoudelijke richting te geven door een aantal rondes toe te voegen waarin leerlingen per se vanuit een literatuur-analytisch en cultureel-historisch perspectief een boek moeten bespreken. De overhandiging van de begeleidende vragen kan in een mooi ritueel ingebed worden om aandacht en plezier te genereren: ieder groepje krijgt dan een verzegelde ‘mysterie-envelop’ waarin de vragen zitten. De zegels zijn uiterst herkenbare en unieke stickers. Per

4,0	weinig tot geen inhoudelijke inbreng
4,0 – 5,5	dominant beschrijvend (voornamelijk betrekking op verhaalniveau)
5,0 – 6,5	dominant herkennend (voornamelijk betrekking op eigen beleefwereld)
6,0 – 7,5	dominant reflecterend (koppeling aan maatschappelijk context)
7,0 – 8,5	dominant interpreterend (koppeling aan literaire begrippen in betekenisgeving)
8,0 – 9,5	dominant letterkundig (koppeling aan historische/contemporaine context in betekenisgeving)
> 9,5	dominant academisch (koppeling aan andere literaire werken, intertekstualiteit, verband tussen actuele en historische context)

Voorbeeld beoordeling vwo 6. De niveaus zijn cumulatief: ze bouwen op elkaar voort

Het is belangrijk om binnen je gehele leerlijn literatuur aandacht te besteden aan de overtuiging dat goede literaire interpretaties zeer verscheiden kunnen zijn

klas kunnen die stickers een melig thema hebben. Denk aan stickers van verschillende soorten dinosauriërs, katten of lachende ijsjes.

Gesprekken

Om een beeld te geven van hoe deze gesprekken kunnen verlopen, beschrijven wij hier een aantal voorbeelden. Het eerste voorbeeld komt uit een gesprek van leerlingen uit vwo 5. Hierin werd een gezamenlijk werk, de naturalistische tekst *Noodlot* van Louis Couperus, besproken. Dit is een roman die draait om de tragische relatie tussen Frank en zijn oude schoolvriend Bertie. Frank leidt een comfortabel leven in Londen, maar zijn wereld verandert wanneer hij Bertie, die in armoede heeft geleefd in de Verenigde Staten, opnieuw ontmoet. Het boek onderzoekt thema's als vriendschap, liefde, jaloezie en het onvermijdelijke lot, terwijl het ook een beeld schetst van de hogere klasse aan het einde van de 19e eeuw.

Spreken en denken over literatuur is vrij zin- en betekenisloos wanneer er geen persoonlijke betrokkenheid van de lezer te herkennen is. Het is het wezen van de literaire tekst dat een leeservaring gevoed en ontwikkeld wordt door de persoonlijke culturele achtergrond van een lezer (zie bijvoorbeeld Bleich, 1975; Holland, 1975; Rosenblatt, 1994). De beste mondelingen waren ook die gesprekken waarin leerlingen hun leeservaring inbedden in hun persoonlijke culturele wereld. Op die momenten was het een groot plezier om de leerlingen te zien en horen spreken over de door hen gelezen literatuur. In opgenomen gesprekken lijkt deze betrokkenheid bij leerlingen voor te komen. De taal waarin zij spreken is veel meer die van henzelf en lijkt een meer persoonlijk register aan te boren, dat, voor ons, overigens nergens storend plat wordt:

> Leerling 1: 'Het is eigenlijk wel heel verwarrend hoe die gast [Couperus] praat, maar de verhaallijn was wel leuk.'

Of:

> Leerling 2: 'O ja bij de tijdlijn. Er waren ook vooral veel tijdskips.'

De persoonlijke betrokkenheid van leerlingen toonde zich ook in de houding die zij in het gesprek aannamen. Alle deelnemers waren actief, durfden elkaar aan te vullen, te verbeteren en probeerden steeds naar consensus toe te werken:

> Leerling 1: 'Hij gebruikt geen aanhalingstekens…'
> Leerling 2: 'Is dat geen ding uit die tijd…'
> Leerling 1: 'Ja, dat klopt.'
> Leerling 3: 'Inderdaad.'

Daar stokt het gesprek, terwijl even verderop in het gesprek een leerling wel degelijk kennis heeft van een particulier stijlkenmerk van Couperus: het formuleren van neologismen. De neiging van leerlingen om maar tot consensus te komen is enerzijds bewonderenswaardig, maar anderzijds is hier ook een ontwikkelpunt voor een vervolgopdracht uit af te leiden: hoe breng je leerlingen ertoe het vaker over verschillen van interpretatie te hebben, meer aandacht te hebben voor de meerduidigheid en het ambigue van literatuur? De neiging van leerlingen om in een gesprek naar consensus toe te werken, doet te weinig recht aan het karakter van een literaire tekst; het zou in elk geval niet de basisdynamiek moeten zijn.

In dit gesprek zie je dus dat deze leerlingen uit vwo 5 op zoek zijn naar consensus: iets wat Mercer (1995) *cumulative talk* noemt. Dat is niet verkeerd, maar zeker niet per se nodig. Verschillende perspectieven kunnen uiteraard naast elkaar bestaan. De rijkste interpretatie wordt volgens Mercer behaald als leerlingen elkaar durven te bevragen en het met elkaar oneens durven te zijn. Hij noemt deze vorm van interactie *exploratory talk*, die wordt gekenmerkt door het samen opbouwen van kennis door verkennend met elkaar te spreken, elkaar vragen te stellen en elkaars visie te durven weerleggen. Het is belangrijk om binnen je gehele leerlijn literatuur aandacht te besteden aan de overtuiging dat goede literaire interpretaties zeer verscheiden kunnen zijn en de kwaliteit samenhangt met de onderbouwing van de interpretatie.

Een voorbeeld van *exploratory talk* herkennen wij in een gesprek in vwo 6. De leerlingen praten over de sprookjesachtige novelle *Psyche* van wederom Louis Couperus (een boek dat zij overigens zelf kozen). De novelle draait om de jonge prinses Psyche, die reist door het rijk van het verleden, het heden en de toekomst. In het verhaal verleidt een satyr Psyche ertoe het rijk van het heden te verlaten. Op deze passage richten de leerlingen zich:

> Leerling 1: 'Maar wat verbeeldt nou eigenlijk die Satyr?'
>
> Leerling 2: 'Ik denk de verleiding van drank en dansen…'
>
> Leerling 1: 'Ja, maar wat zou dan de diepere lijn zijn?'
>
> Leerling 2: 'Ik denk dat dit wel de diepere lijn raakt. Ik denk dat je, als je leeft in het heden altijd op zoek bent naar ontsnapping, bijvoorbeeld via drank en feesten.'
>
> Leerling 3: 'Maar is het dan niet veel comfortabeler voor mensen om terug naar het verleden te gaan, of terug te denken aan het verleden? Want dat doet Psyche.'
>
> Leerling 4: 'Het verleden is toch al geweest en kan je niet meer veranderen.'
>
> Leerling 1: 'Maar ze [Psyche] is uiteindelijk ook niet tevreden in het verleden. Wat zou nou de symboliek hier zijn?'

De leerlingen nemen hier niet zomaar genoegen met elkaars antwoorden. Ze willen verder, blijven vragen stellen, dagen elkaars hypothesen uit. Ze zijn niet zozeer op zoek naar consensus, maar naar betekenis: iets wat raakt aan Mercers *exploratory talk*.

Bij het beoordelen van een dergelijk gesprek turft de docent tijdens het bekijken van de opname in het beoordelingsmodel waarop de interpretatieniveaus staan. Uiteindelijk ontstaat er een patroon, waarin de leerlinginterpretaties van elkaar onderscheiden worden. Het dominante niveau per leerling bepaalt uiteindelijk het individuele cijfer.

Alternatief

Deze vorm van groepsgesprekken is voor ons een goed alternatief voor het individuele mondeling gebleken. Gesprekken over literatuur verlopen voor leerlingen authentieker, ze durven meer te twijfelen, hun ideeën aftastend te verwoorden en deze uiteindelijk een steeds preciezere vorm te geven in een discussievorm. Dat de leerlingen met elkaar zijn, maakt het waarschijnlijk dat ze vrijer durven te interpreteren. Het beoordelende karakter van het gesprek staat zo minder op de voorgrond voor leerlingen, omdat de beoordelaar niet fysiek aanwezig is (dat geeft hoe dan ook een andere concentratie en focus) en staat zo leerlingen toe dichter bij zichzelf te blijven. Het leverde gesprekken op die in de meeste gevallen makkelijker met een voldoende waren te beoordelen, maar die vooral ook hartverwarmend waren: jongeren zo uitgesproken, vaak zelfs enthousiast en als zichzelf te zien spreken over literatuur geeft de docent Nederlands moed en voldoening.

Literatuur

Bleich, D. (1975). *Readings and feelings: An introduction to subjective criticism*. National Council of Teachers of English.

Bonth, R. de. (2023, 16 maart). *Literaire ontwikkeling toetsen*. Neerlandistiek. https://neerlandistiek.nl/2023/03/literaire-ontwikkeling-toetsen

Dera, J., & Stommel, W. (2025). 'Heb je er iets van geleerd, van het boek?': Onderzoeksperspectieven op mondelinge literatuurexamens in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, *141*(2), 197–215.

Groenendijk, R. (2018). Literatuuronderwijs in het licht van bildung. *Levende Talen Magazine*, *105*(1), 12–16.

Holland, N. (1975). *5 readers reading*. Yale University Press.

Malmgren, L., & Ven, P.-H. van de. (1994). *Democracy, space, refugees, environment, love…: A case study on thematic literature teaching in a Swedish school*. IMEN.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Cromwell Press.

Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.

Thein, A., Beach, R., & Parks, D. (2007). Perspective-taking as transformative practice in teaching multicultural literature to white students. *English Journal*, *97*(2), 54–60.

Verheijen, J. (2025). *Revolutie in de schoolgang: Radicaal-romantische Bildung in en buiten het onderwijs tussen 1789 en nu*. Amsterdam University Press.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Eburon.