

Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur

Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam

Een leerling in de hogere klassen van het secundair onderwijs komt de recensie op verschillende manieren en bij verschillende onderdelen van het vak Nederlands tegen: vooral bij literatuur en schrijfvaardigheid¹. De recensies die leerlingen moeten schrijven, zijn echter vaak hele verschillende recensies, zowel wat doel als definitie betreft. En ook de didactiek is totaal verschillend. Dat is jammer: want waarom bij het leren schrijven van recensies niet gebruik maken van wat in de literatuurlessen geleerd is? En andersom: waarom bij het lezen van literatuur de recensie als leeractiviteit niet maximaal benutten? We denken dat leerlingen daardoor beter leren argumenteren, betere teksten leren schrijven en zullen groeien in hun literaire competentie.

In deze bijdrage zullen we verslag doen van de analyse die we maakten van de manier waarop leerlingen met recensies moeten werken in veelgebruikte literatuur- en taalmethodes. De inzichten die we door deze analyse opdeden, zullen we combineren met inzichten die er in de vakliteratuur bestaan rondom verschillende schrijfstijlen die leerlingen kunnen zijn. Dit alles zal resulteren in een voorstel voor een lessenserie voor het leren schrijven van recensies, waarvan we wat voorbeelden zullen laten zien. Zo bouwen we een brug: een brug tussen literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs.

LITERATUUR

We analyseerden zes literatuurmethodes² die in Nederland veel gebruikt worden. In elk van deze methodes komt de recensie voor: soms moeten leerlingen zelf recensies schrijven, soms alleen lezen. Niet alle methodes gebruiken letterlijk de term *recensie*; soms wordt de term *persoonlijk eindoordeel* gebruikt. Een typerend voorbeeld van hoe de recensie voorkomt in de literatuurmethode is het fragment in afbeelding 1.

5.2 De persoonlijke beoordeling

Een belangrijk onderdeel van je leesverslag is je persoonlijke beoordeling. Uiteindelijk gaat het om wat jij zelf van het boek vindt. Natuurlijk kun je daarbij steun hebben aan het oordeel van anderen, bijvoorbeeld omdat ze jou op bepaalde aspecten hebben gewezen die jijzelf niet gezien hebt. Nu moet je dan zover zijn dat je met alle beschikbare informatie een eigen recensie kunt schrijven. Daarin probeer je, zo genuanceerd mogelijk, je mening te geven over het gelezen boek. Evenals de echte recensenten probeer je argumenten te geven voor je mening. Dat kun je ook doen met behulp van voorbeelden uit het boek, bijvoorbeeld fragmenten, citaten of korte samenvattingen van gebeurtenissen. In je recensie moet je proberen een oordeel te geven over vijf deelaspecten. De vragen die bij elk deelaspect geformuleerd zijn, kunnen dienen als hulpmiddel. Je hoeft ze niet allemaal te beantwoorden. Gebruik alleen die vragen die voor jouw oordeel van belang zijn en licht ze toe met fragmenten uit het boek.

Het onderwerp

- Vond je het een interessant onderwerp?
- Was het onderwerp herkenbaar in je eigen belevingswereld of juist niet?
- Had je zelf wel eens nagedacht over het onderwerp of ben je door het boek juist aan het denken gezet?
- In hoeverre kwam het boek overeen met jouw gedachten of welke mening heb je over het onderwerp gekregen?
- Werd het onderwerp oppervlakkig behandeld of had het voldoende diepgang?
- Wat zou je zeker hebben weggelaten, toegevoegd of veranderd?
- Ken je boeken of films die over hetzelfde onderwerp gaan?
- ...

AFBEELDING 1: Uit 'Literatuur zonder grenzen' (p. 44)

Wat we aan dit voorbeeld goed kunnen zien, is dat leerlingen in het leesverslag een soort van recensie moeten schrijven over een boek dat ze gelezen hebben. De schrijftaak is er vooral op gericht om hun gedachten over het boek te verdiepen en te verbreden en de vragen kunnen de leerlingen daarbij helpen. Maar: er is geen aandacht voor *hoe* je zo'n tekst eigenlijk moet schrijven. Daarnaast bleek ook bij de andere literatuurmethodes dat leerlingen niet of nauwelijks wordt gevraagd rekening te houden met voorkennis van de lezer of een tekst te schrijven die voor lezers aantrekkelijk en begrijpelijk is. Soms worden aanwijzingen gegeven als 'Zorg ervoor dat je recensie in

alle opzichten goed leesbaar is'. We kunnen concluderen dat schrijven in de literatuurmethodes vooral een hulpmiddel is, een middel om literatuur beter te kunnen begrijpen.

Daarnaast is het natuurlijk belangrijk om kijken naar het *doel* dat de tekstsoort recensie in de verschillende methodes heeft. Eigenlijk zijn de literatuurmethodes erg eensgezind: in een recensie moet een waardeoordeel zitten, er moet geïnformeerd worden, en leerlingen moeten hun persoonlijke reactie geven op het gelezen boek en de emoties weergeven die hen bij het lezen overvielen. Een recensie bevat dus drie onderdelen: (1) oordeel, (2) informatie en (3) expressie.

TAAL

Dit laatste punt, het expressieve element in de recensie, vormt een groot verschil met de omschrijving die er van de recensie wordt gegeven in de taalmethodes. In drie van de zeven methodes die we bestudeerden, komt de tekstsoort recensie aan de orde³. Uit de analyse bleek dat in de taalmethodes, net als in de literatuurmethodes, van leerlingen wordt verwacht dat ze oordelen en informeren. Het uiten van emoties is daarentegen niet aan de orde: de taalmethodes laten de leerling een advies geven in hun recensie. Een recensie bevat dus de

onderdelen: (1) oordeel, (2) informatie en (3) advies.

In de literatuurmethodes bleek dat er nauwelijks ondersteuning werd gegeven bij het proces van het schrijven van een recensie; een lijstje hulpvragen volstond. In de taalmethodes is dat anders: alle drie de methodes hebben aandacht voor de tekstopbouw, hoewel dit soms erg summier is door er slechts op te wijzen dat inleiding, kern en slot aanwezig moeten zijn. Twee methodes bieden een stappenplan: afbeelding 2 laat zien hoe het stappenplan van de methode *Ned.werk@* eruit ziet.

Opdracht 17

solo

Schrijf een recensie van 500 woorden over een boek, film, voorstelling, tv-uitzending, die je natuurlijk eerst zelf hebt gelezen of gezien. Ga als volgt te werk.

Stap 1 Informatie verzamelen

Verzamel informatie aan de hand van de volgende aandachtspunten: waar gaat het over, wat voor soort boek/voorstelling is het, wat vinden anderen, wat vind ik ervan? Het doel is een recensie, voor wie schrijf ik die? Wat zijn de kenmerken van een recensie? Deze eerste stap kan goed gecombineerd worden met discussieopdracht 18.

Stap 2 Bouwplan maken

Schrijf je oordeel op en geef enkele argumenten in schemavorm. Welk bouwplan is goed te gebruiken?

Stap 3 Eerste opzet

Bedenk een aardige inleiding (lead) en een goed puntig slot. Schrijf zo nodig de tekst over.

Stap 4 Commentaar

Laat de eerste versie beoordelen door een medeleerling met behulp van het beoordelingsformulier.

Stap 5 Definieve tekst schrijven

Neem het bouwplan, de eerste versie, de beoordeling en de tweede versie op in je dossier.

AFBEELDING 2: Stappenplan voor het leren schrijven van recensies. Uit 'Ned.werk@' (p. 15 vwo-opdrachtenboek)

Zoals u ziet, wordt er veel aandacht besteed aan het proces van het schrijven van een recensie, maar is er nauwelijks aandacht voor de inhoud. Literatuur is slechts de toevallige inhoud; de nadruk ligt op het leren schrijven van teksten.

maken van de sterke kanten van beide invalshoeken. We denken dat leerlingen daardoor zowel hun literaire competentie zullen ontwikkelen als betere teksten leren schrijven.

CONCLUSIE ANALYSE METHODES

De tekstsoort recensie komt in taal- en literatuurmethodes voor, maar op heel andere wijze. Zowel de didactiek als de manier

Leerlingen schrijven over literatuur in dezelfde klas, bij dezelfde leraar, maar op een hele andere manier.

waarop de recensie gedefinieerd wordt, is verschillend. Het literatuuronderwijs heeft weinig aandacht voor de vorm, het taalonderwijs heeft weinig aandacht voor de inhoud van de recensie. In de literatuurmethodes is

schrijven vooral een middel en gaat het daarom om *schrijvend leren*. In de taalmethodes is schrijven een doel op zichzelf en is het onderwerp waarover geschreven wordt, een boek of film, slechts een hulpmiddel voor de stofvinding. Het gaat hier dus om *leren schrijven*.

Het probleem is duidelijk: leerlingen schrijven over literatuur in dezelfde klas, bij dezelfde leraar, maar op een hele andere manier. Leerlingen leren dezelfde tekstsoort te schrijven, maar met andere doelen en met een andere didactiek. Deze situatie is voor leerlingen waarschijnlijk erg verwarrend (Van der Veer 2002). In ieder geval profiteren leerlingen er niet van dat zij de recensie in beide deelcurricula tegenkomen. Wat we in dit artikel zullen beschrijven, is hoe we een lessenserie voor het schrijven van recensies hebben ontwikkeld waarin we gebruik

SCHRIJVEND LEREN

De gedachte dat schrijven het denken en leren van leerlingen kan stimuleren, wordt sinds de jaren '70 breed gedragen, niet alleen binnen het literatuuronderwijs, maar ook bij andere vakken. Er werd en wordt regelmatig onderzoek gedaan naar de effecten van schrijven op leren. Zo kunnen schrijftaken als aantekeningen maken of een essay schrijven stimuleren dat leerlingen de stof beter begrijpen of meer meta-cognitieve strategieën gebruiken. Voor het literatuuronderwijs zou dat betekenen dat leerlingen door te schrijven over een boek, verhaal of gedicht het gelezene beter begrijpen en kunnen interpreteren. Maar de vele onderzoeken die naar 'schrijvend leren' zijn gedaan, laten wisselende resultaten zien: sommige positieve, andere juist niet (Ackerman 1993; Klein 1999).

Schrijven als leeractiviteit lijkt dus weinig meetbare effecten op leren te hebben. We denken dat dat te maken heeft met een belangrijke factor waaraan de experimentele onderzoeken voorbij gaan: de verschillen in schrijfprocessen bij leerlingen. We baseren ons daarbij op het werk van Galbraith (1996). Hij toonde aan dat er een relatie bestaat tussen het schrijfproces en het

De gedachte dat schrijven het denken en leren van leerlingen kan stimuleren, wordt sinds de jaren '70 breed gedragen.

begrip *self-monitoring*, een persoonlijkheidskenmerk dat werd geïntroduceerd door de psycholoog Snyder (1987). Het begrip valt het best te beschrijven door onderscheid te maken tussen *high* en *low self-monitors*. Snyder beschrijft dit verschil als volgt:

"What kind of people are high and low self-monitors? The prototype of the high self-monitor is someone who is particularly sensitive to cues to the situational appropriateness of his or her social behavior and who uses these cues as guidelines for monitoring (that is, regulating and controlling) his or her behavior and self-representations. By contrast, the low self-monitor is less attentive to social information about situationally appropriate self-representation

and does not possess a highly developed repertoire of self-representational skills. His or her expressive self-presentation seem, in a functional sense, to be controlled by inner attitudes, dispositions, and values, rather than to be molded and shaped to fit the situation." (Snyder 1987, p. 14)

De *high self-monitors* zullen we in dit artikel de *adaptieven* noemen en de *low self-monitors* de *expressieven*. Snyder ontwikkelde een vragenlijst die het mogelijk maakt vast te stellen of iemand behoort tot de *expressieven* of *adaptieven*. Een paar voorbeelden uit deze vragenlijst vindt u in afbeelding 3. Een leerling die volgens Snyder tot de categorie *expressieven* zou horen, zou op deze items 'mee eens' aankruisen.

- Op feestjes en in groepen doe ik geen pogingen om die dingen te doen of te zeggen die andere mensen leuk vinden.
- Ik kan alleen achter ideeën staan waar ik zelf in geloof.
- Ik ben er niet zo goed in ervoor te zorgen dat anderen me aardig vinden.

AFBEELDING 3: Uit de 'Self-monitoring Scale' (Snyder 1987)

Wat heeft sociaal gedrag nu met schrijven te maken? Galbraith (1996) liet zien dat deze sociale factor er wel degelijk toe doet bij schrijven. Hij gaf *expressieven* en *adaptieven* in een experiment twee verschillende opdrachten: de ene taak was het plannen van een opstel door aantekeningen te maken, de andere taak was het schrijven van een opstel zonder enige vorm van plannen. Het bleek dat de *expressieven* meer nieuwe ideeën om over te schrijven kregen in de conditie waarin ze gewoon uit de losse pols mochten schrijven. *Expressieven* hebben volgens Galbraith de neiging tot persoonlijk en expressief schrijven: schrijven

om gedachten en emoties te uiten. Een exploratieve schrijftaak waarbij deze leerlingen gewoon vrij mogen schrijven en hun gedachten op papier kunnen zetten, is voor hen dus heel zinvol voor het opdoen van nieuwe ideeën. Een schrijftaak kan voor hen het best bestaan uit een exploratieve schrijftaak, gevolgd door het schrijven van een tweede versie waarin meer rekening wordt gehouden met de lezer. *Adaptieven* kregen daarentegen juist meer ideeën in de conditie waarin ze een opstel moesten plannen, maar niet schrijven. We kunnen daaruit afleiden dat het voor *adaptieven* ook nuttig is om een schrijftaak uit twee fases te laten

bestaan, maar dan als eerste een planopdracht te geven en daarna een definitieve versie te laten schrijven.

Als je schrijven in het literatuurcurriculum wilt benutten als leeractiviteit, is het niet onverstandig om van het leerlingkenmerk *self-monitoring* gebruik te maken. Daarom vormt het gegeven dat er verschillen bestaan tussen expressieven en adaptieven een van de uitgangspunten van onze lessenserie. We hebben ervoor gekozen om de lessen in twee versies aan te bieden: een voor expressieven en een voor adaptieven. Op deze manier kunnen we in de beide versies gebruik maken van de sterke kanten van leerlingen om daarnaast de zwakkere kanten te ondersteunen waar dat nodig is. Zo krijgen leerlingen in de versie voor de expressieven steeds de opdracht om na het lezen van een verhaal vrij te schrijven. Voor hen een zinvolle opdracht, omdat expressieven veel nieuwe ideeën krijgen om over te schrijven door vrij te schrijven. Adaptieven schrijven vooral met retorische doelen. Ideeën om over te schrijven krijgen ze door voor het schrijven van een tekst te plannen. Daarom hebben deze leerlingen ondersteuning bij de stofvinding nodig. In de versie voor de adaptieven zitten daarom planopdrachten en worden ook argumentatiestructuren gebruikt als manier van plannen. Verderop in dit artikel kunt u enkele concrete voorbeelden zien van hoe in de lessenserie aan beide typen schrijvers in de lessenserie recht wordt gedaan.

LEREN SCHRIJVEN

Natuurlijk is het niet alleen de bedoeling dat leerlingen schrijven met het oog op hun literaire competentie, maar ook dat leerlingen

door de lessen hun schrijfvaardigheid vergroten. Over goed schrijfvaardigheidsonderwijs is al veel bekend, onder andere in de grote review-studie van Hillocks (1986) en door Rijlaarsdam (1990) die deze inzichten vertaalde naar de Nederlandse situatie. Over de verschillen in schrijven tussen expressieven en adaptieven kan met behulp van deze studies het volgende gezegd worden:

- Voor expressieven kan een exploratieve schrijftaak vanuit het perspectief van het literatuuronderwijs nuttig zijn, zagen we al. Maar vrije schrijfopdrachten blijken geen invloed te hebben op de kwaliteit van een tekst.
- Twee versies van een tekst schrijven, wat voor zowel expressieven als adaptieven zinvol leek zoals we hierboven beschreven, is met het oog op de kwaliteit van de tekst alleen effectief als de criteria waaraan goede teksten moeten voldoen, voor leerlingen duidelijk zijn. Daarnaast is een combinatie van feedback door medeleerlingen en de leraar het meest effectief.
- Uit de omschrijving van de expressieven en adaptieven is al gebleken dat publieksgericht schrijven en het rekening houden met de lezer vooral bij de expressieven veel aandacht moet krijgen, omdat zij dat van nature minder doen dan adaptieven. Om retorisch schrijven te verbeteren, is het zinvol om genrekennis en de kennis van tekststructuren van leerlingen te vergroten, zo bleek uit onderzoek van Overmaat (1996). Adaptieven hebben weliswaar uit zichzelf al meer de neiging om zich af te stemmen op de lezer, maar ook voor hen is het nuttig om genrekennis en kennis van tekststructuren te expliciteren.

ARGUMENTATIE

In zowel de literatuur- en taalmethodes, maar ook in de taalbeheersing (o.a. Brandt 1994, Grootendorst 1998) wordt een recensie beschouwd als een betoog. Dat betekent dat er geargumenteed wordt in een recensie. Ook aan de component argumentatievaardigheid moet in de lessenserie dus recht gedaan worden. We baseren ons daarbij op de pragmadialectische argumentatietheorie, die is ontwikkeld door Van Eemeren en Grootendorst (zoals onder andere beschreven in Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans 1996). In deze argumentatietheorie wordt een betoog gezien als een verschil van mening tussen twee gespreksdeelnemers: de een brengt een standpunt onder woorden, de ander twijfelt aan dit standpunt of is het er niet mee eens. Een betoog is erop gericht overeenstemming tussen beide gesprekspartners te bereiken en het meningsverschil op te lossen.

Waarom kiezen we juist voor deze benadering? In de eerste plaats is het voor leerlin-

gen een goede manier om een betoog te zien in een betekenisvolle en sociale context. Daarnaast hebben we de keuze voor de dialectiek ook gemaakt met het oog op de verschillen tussen expressieven en adaptieven. Expressieven krijgen op een natuurlijke wijze ondersteuning bij het schrijven voor een ander: de ander moet immers overtuigd worden van jouw standpunt. Adaptieven, die de neiging hebben om hun tekst af te stemmen op de lezer in plaats van hun eigen tekst te schrijven, worden op deze manier gestimuleerd om goed na te denken over hun eigen standpunt, dat ze moeten verdedigen en beargumenteren.

LESSENSERIE

De lessenserie bestaat uit vijf lessen. In tabel 1 ziet u een schematisch overzicht van de onderwerpen die in de vijf lessen aan de orde komen: het persoonlijk oordeel, inleiding en slot van een recensie, citaten, argumenteren en de hele recensie.

TABEL 1: *Leerinhouden van de vijf lessen 'recensies leren schrijven'*
(+ betekent: komt voor in de les; – betekent: komt niet voor)

	STANDPUNT BEPALEN	STANDPUNT ONDERBOUWEN	KWESTIE	INLEIDING EN SLOT	INFORMEREN	CITATEN	ARGUMENTATIE	SIGNAAL- WOORDEN
Les 1	+	+	+	-	-	-	-	-
Les 2	+	+	+	+	+	-	-	-
Les 3	+	+	+	+	+	+	-	-
Les 4	+	+	+	+	+	+	+	+
Les 5	+	+	+	+	+	+	+	+

De lessenserie is zo opgebouwd dat in elke les een nieuw onderdeel wordt geïntroduceerd dat daarna in elke volgende les weer terugkomt. Op die manier wordt de nieuw opgedane kennis steeds geconsolideerd.

Elke les bestaat uit een werkboekje dat leerlingen zelfstandig doorwerken in 70 tot 90 minuten. Stukken theorie en bijbehorende opdrachten worden afgewisseld. De globale opzet van de lessen is steeds hetzelfde:

- (1) een terugblik op de voorgaande les en een overzicht van de doelen die de leerlingen in die les kunnen behalen;
- (2) een kort verhaal, gevolgd door een taak om op het verhaal te reageren;
- (3) stukjes theorie, afgewisseld met opdrachten, over het schrijven van een recensie; de opdrachten bereiden stapsgewijs een recensieopdracht voor;
- (4) recensieopdracht (soms maar een paar alinea's in de eerste lessen), met zelf-feedback en feedback door medeleerlingen;
- (5) reflectie: noteren welke onderdelen de volgende les aandacht behoeven.

Hoe worden de theoretische achtergronden en uitgangspunten die in dit artikel zijn besproken, nu zichtbaar gemaakt in de lessen? Puntsgewijs zullen we de uitgangspunten concreet benoemen en met lesfragmenten illustreren.

Het eerste uitgangspunt is het integreren van literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs. Integreren door middel van het schrijven van recensies biedt een oplossing voor

het feit dat literatuuronderwijs nauwelijks aandacht heeft voor de vorm van de recensie en taalonderwijs de inhoud van de recensie verwaarloost. Door leerlingen in iedere les een literair verhaal aan te bieden en daar schrijfoopdrachten bij te geven, worden literatuur- en schrijfonderwijs gecombineerd en geïntegreerd tot een samenhangend geheel.

Het verschil tussen de expressieven en de adaptieven is de tweede belangrijke pijler van de brug die we slaan tussen literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs. De lessenserie kent twee verschillende versies: een voor de expressieven en een voor de adaptieven. Om recht te doen aan de verschillen die tussen hen bestaan, zijn het krijgen van ideeën om over te schrijven en de schrijftaak zelf uit elkaar gehaald in de lessenserie. Beide versies kunnen daardoor op die punten van elkaar verschillen.

Het verschil tussen de expressieven en de adaptieven is een belangrijke pijler van de brug die we slaan tussen literatuur- en schrijfvaardigheids- onderwijs.

VERSCHIL TUSSEN EXPRESSIEVEN EN ADAPTIEVEN

In de versie voor de expressieven krijgen leerlingen steeds de opdracht om na het lezen van het verhaal gedurende tien minuten vrij te schrijven: zij krijgen immers veel nieuwe ideeën door gewoon te schrijven en vrij schrijven is voor hen dus een zinvolle opdracht. Een voorbeeld ziet u in afbeelding 4.

OPDRACHT 1

Achter in dit lesboekje vind je het verhaal *Aangeboren* van Bart Moeyaert uit het boek *Broere* (2002). Op de achterflap van *Broere* staat: “Door de verhalen die Bart Moeyaert over zijn zes broers en zichzelf vertelt, waait een bries waarvan je gaat glimlachen, ook als je geen broers of zussen hebt.”

Lees het verhaal aandachtig door.

OPDRACHT 2

Een handige manier om na te denken over een verhaal is ‘vrij schrijven’. Vrij schrijven betekent dat je een tijdje lang zo snel mogelijk achter elkaar opschrijft wat je te binnen schiet nadat je het verhaal hebt gelezen, net alsof je tegen iemand praat. De truc is dat je achter elkaar doorschrijft: stop niet om dingen te verbeteren of te veranderen, alles is goed!

Het is helemaal niet erg als je afdwaalt: wie weet, leidt dat tot een diep inzicht! Weet je niet meer wat je moet schrijven? Schrijf dan gewoon: “Nu weet ik niks meer”. Als je maar blijft schrijven, dan schiet je vanzelf wel weer wat te binnen. Vrij schrijven is een soort schrijvend nadenken. Hieronder zie je een fragment uit een tekst die iemand heeft geschreven door vrij te schrijven. [...]

Schrijf nu vijf minuten alles wat in je opkomt over het verhaal *Aangeboren*. Om zelf de tijd in de gaten te houden, heb je een zandloper gekregen. Draai die één keer om en ga je gang! Succes!

AFBEELDING 4: Uit les 1 ‘Het persoonlijk oordeel’

Adaptieën krijgen meer nieuwe ideeën door te plannen in plaats van door het schrijven zelf. Daarom krijgen zij ondersteuning bij de stofvinding door een denkschema in te vullen. Dit denkschema is geba-

seerd op ‘the think-link chart’ van Skeans (2000). Een voorbeeld uit de versie voor de adaptieën van de lessenserie vindt u in afbeelding 5.

OPDRACHT 2

Een handige manier om na te denken over een verhaal is het invullen van een ‘denkschema’. Op pagina 4 en 5 zie je zo’n denkschema: het is een schema met drie blokken. Drie vragen staan centraal:

- (1) Wat viel je op?
- (2) Wat vraag je je af?
- (3) Waar doet (dit deel) van het verhaal je aan denken?

Het beantwoorden van die vragen kan je helpen je gedachten en leeservaringen bij het verhaal op een rijtje te zetten.

In het eerste blok noem je dingen uit het verhaal die je zijn opgevallen, bijvoorbeeld in de gebeurtenissen of in het taalgebruik.

In het tweede blok vul je in welke vragen bij je opkomen naar aanleiding van het verhaal.

In het derde blok noteer je een eigen ervaring, een boek, film of songtekst enzovoort waaraan het verhaal of een onderdeel daaruit je doet denken.

Let op! De volgorde waarin je de blokken invult, maakt niet uit. Je mag beginnen waar je wilt, en springen van het ene naar het andere blok. Zorg er wel voor dat je minimaal drie punten noemt in elk blok.

Wat me opviel:

- 1
- 2
- 3

Wat ik me afvraag:

- 1
- 2
- 3

Dit (deel van het) verhaal doet me denken aan:

- 1
- 2
- 3

AFBEELDING 5: Uit les 1 'Het persoonlijk oordeel'

Ook het gedeelte van het schrijven zelf verschilt in beide versies. De expressieven wordt, zonder te veel eisen en aandachtspunten vooraf, gevraagd een eerste versie van een tekst over een gegeven kwestie te schrijven. De adaptieven maken daarentegen eerst puntsgewijs een planning van hun tekst en schrijven daarna de tekst.

KWESTIE

Zoals we in het begin van dit artikel lieten zien, draait een recensie zowel in de taal als de literatuurmethodes om een oordeel dat beargumenteerd moet worden. Wij hebben er voor gekozen leerlingen te leren in een recensie een kwestie te bespreken die het verhaal bij hen oproept. In de lessenserie wordt het begrip 'kwestie' uitgelegd aan de hand van een dialoogje over de film *Titanic* (afbeelding 6).

THEORIE: DE KWESTIE

Over literatuur valt heel veel te praten en te discussiëren. Het gaat in een discussie meestal over een onderwerp, waarover de meningen verdeeld zijn. Dat onderwerp noem je de **kwestie**. Kijk naar het volgende voorbeeld:

Annet en haar zus Simone hebben net de film Titanic gezien. Als ze de bioscoop uitkomen, zegt Annet: *'Ik begrijp niet hoe iemand op het idee komt om een film over de Titanic te maken. Je kunt het toch niet maken om bakkenvol geld te verdienen aan een ramp waar zoveel mensen bij zijn omgekomen? Je profiteert dan gewoon van de dood van anderen'*. 'Ach', zegt Simone *'het is toch allemaal maar nagespeeld? En het is allemaal al zolang geleden. Ik heb daar geen moeite mee hoor'*.

Wat is hier de kwestie? In dit voorbeeld discussiëren Annet en Simone over de vraag of films zoals de Titanic wel gemaakt moeten worden. De kwestie is dus: moeten films zoals de Titanic wel gemaakt worden? Annet vindt dat je het niet kunt maken om geld te verdienen aan de dood van anderen: zo'n film zou niet gemaakt mogen worden. Simone is het niet met haar eens. Zij vindt dat het allemaal maar nagespeeld is en bovendien dat de ramp al te lang geleden is gebeurd om je druk over te maken.

Annet en Simone voeren hier een discussie waarin ze allebei een duidelijk standpunt hebben. Dat standpunt onderbouwen ze met argumenten: ze geven hun redenen voor dat standpunt.

Een kwestie kan natuurlijk ook over literatuur gaan. Een paar voorbeelden van mogelijke kwesties bij boeken en verhalen:

- Zijn de boeken van Paul van Loon te eng voor jonge kinderen?
- Is een boek waarin de schrijver zijn privé-leven tot in details beschrijft, interessant voor lezers?
- Zet het verhaal *Aangeboren* de lezer aan het denken?

Zoals je ziet, kun je een kwestie formuleren als een ja/nee-vraag. Deze vraag staat dan centraal in de discussie. Deelnemers aan de discussie hebben meestal een mening over de kwestie: die mening noemen we het standpunt.

Let goed op! Over een kwestie is altijd meer dan één mening mogelijk. Als dat niet zo is, dan is het geen kwestie.

AFBEELDING 6: Uit les 1 'Het persoonlijk oordeel'

Een kwestie is een vraag die bij een lezer opkomt naar aanleiding van een verhaal, waar altijd verscheidene meningen over mogelijk zijn. Het bespreken van een kwestie past dus goed bij de uitgangspunten van de pragmadialectische argumentatietheorie.

Maar daarnaast denken we dat het laten bespreken van een kwestie leerlingen meer zal stimuleren na te denken over het verschijnsel literatuur dan het geven van een algemeen oordeel over een boek of verhaal. Ook recensies in kranten en tijdschriften blijken vaak over een kwestie te gaan⁴. Zo staat in het *Schrijfboek*⁵ van het Nederlandse dag-

blad *Trouw* (De Berg 1999, p. 25): "*Belangrijk is bovendien dat je in plaats van een keurige samenvatting eerder een soort kwestie aan de orde stelt waarvoor het boek of kunstwerk je plaatst (...)*". Dat de leerlingen leren dat een recensie een tekst is waarin een kwestie wordt besproken, wordt in het lesfragment in afbeelding 7 duidelijk.

THEORIE: DE KWESTIE

'Vandaag is het boek Geheel de uwe van Connie Palmen verschenen. Een nieuwe roman die kan worden opgevat als een verzameling Greatest Hits, want de meeste ideeën en zelfs de belangrijkste personages komen in al haar eerdere werk voor. Zal het publiek dus opnieuw vallen voor de auteur die al een beroemdheid is vanaf het moment waarop haar eerste boek verscheen?'

Uit: *Volkskrant* 30/8/2002

De schrijver van een recensie geeft in een recensie een persoonlijk oordeel over een boek, kort verhaal, film of voorstelling. Vaak geeft een recensent niet een oordeel over het boek in het algemeen, maar stelt hij een **kwestie** aan de orde waar een boek of verhaal hem voor heeft geplaatst. In het bovenstaande fragment uit een recensie over het boek *Geheel de uwe* wordt de volgende kwestie besproken: *'Zal het publiek vallen voor het nieuwe boek van Connie Palmen?'*.

De recensent bespreekt in het vervolg van de recensie deze kwestie en geeft er zijn mening over. Deze mening, oftewel het standpunt, onderbouwt hij met argumenten. Zo kan een recensent het standpunt hebben dat hij denkt dat het nieuwe boek van Palmen inderdaad zo goed is dat het publiek ervoor zal vallen. Maar een ander standpunt kan zijn: *'Dit boek verdient de gunst van het publiek helemaal niet.'* Belangrijk is dat recensenten altijd argumenten voor hun standpunt geven die de lezer kunnen overtuigen. Deze lessenserie gaat over het leren schrijven van zulke recensies.

AFBEELDING 7: Uit les 1 'Het persoonlijk oordeel'

In de eerste lessen wordt een kwestie bij een verhaal gegeven, maar stapsgewijs leren leerlingen een kwestie zelf te kiezen. Dit bepalen van een kwestie bij een verhaal draagt bij aan het ontwikkelen van de literaire competentie. Leerlingen leren immers om een bepaald aspect uit een verhaal te pro-

blematiseren. Waar een leerling eerst bijvoorbeeld zijdelings opmerkt dat het open einde van een bepaald verhaal hem niet bevalt, leert hij door de lessenserie een kwestie te maken van 'open eindes'. Het schrijven van een tekst nodigt uit er dieper over na te denken. Leerlingen leren een ver-

haal zo te lezen dat ze open staan voor het ontdekken voor welke kwestie het verhaal hen stelt.

ARGUMENTATIEVE VAARDIGHEDEN

Naast het werken aan eindtermen voor literatuur en schrijfvaardigheid, is ook het vergroten van de argumentatieve vaardigheden van leerlingen een doel van deze lessenserie. We denken dat argumentatiestructuren

een goed hulpmiddel kunnen zijn voor leerlingen om argumentatie te kunnen analyseren en beoordelen. Structuren maken zichtbaar hoe argumentatie in elkaar zit. In de lessenserie schrijven leerlingen teksten op basis van een gegeven argumentatiestructuur, zoals in de opdracht in afbeelding 8.

Leerlingen leren om een bepaald aspect uit een verhaal te problematiseren.

OPDRACHT 4

Een mogelijke kwestie bij het verhaal *Een onbekende trekvogel* van Kader Abdolah is: 'Is het zo dat wie emoties via een vergelijking kan weergeven, literatuur schrijft?'. De volgende argumentatiestructuur is gebouwd rondom deze kwestie.



Maak op basis van deze argumentatiestructuur een goed lopende tekst.

AFBEELDING 8: Uit les 4 'Argumenteren'

In deze opdracht is de structuur gegeven en schrijven leerlingen de tekst. In andere opdrachten wordt de tekst gegeven en moeten leerlingen de bijbehorende argu-

mentatiestructuur construeren. Uiteindelijk is het doel dat de argumentatiestructuur door leerlingen wordt gebruikt als hulpmiddel bij het schrijven van een eigen recensie.

CONCLUSIE

Welke verwachtingen hebben we nu over de effecten die het leren schrijven van recensies zal hebben? Bij wijze van slot zullen we toelichten hoe deze lessen naar ons idee kunnen bijdragen aan het behalen van de eindtermen voor havo en vwo (algemeen vormend onderwijs) in Nederland.

Domein schrijfvaardigheid

Binnen het domein schrijfvaardigheid worden de tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog genoemd. Een recensie past, als betoog, prima in de eindtermen. Door aandacht te schenken aan tekstopbouw (inleiding, kern, slot), de belangrijkste inhoudscategorieën (Vanmaele 2002) en commentaar geven en krijgen, denken we dat het leren schrijven van recensies past in goed schrijfvaardigheidsonderwijs.

Domein literaire competentie

Van leerlingen wordt verwacht dat ze hun persoonlijke leeservaring kunnen beschrijven, verdiepen en evalueren. Met evalueren wordt bedoeld dat leerlingen een eindoordeel over een boek kunnen geven. Kenmerkend voor een recensie is dat er een oordeel wordt gegeven en dus is de recensie weer een goede tekstsoort om te leren beheersen. Het vormen van een persoonlijk eindoordeel over een kwestie wordt in elk van de vijf lessen geoefend. Daarnaast vergt het steeds zelfstandiger kiezen van een kwestie bij een verhaal een toenemende mate van literaire competentie. De geselecteerde verhalen zijn daarnaast opklimmend in moeilijkheidsgraad qua complexiteit.

Domein argumentatieve vaardigheden

Het domein argumentatieve vaardigheden bestaat uit de subdomeinen:

- analyseren van een betoog;
- beoordelen van een betoog;
- opzetten van een correct en overtuigend betoog.

In de lessen worden argumentatiestructuren gebruikt om leerlingen argumentatie te laten analyseren en beoordelen. Deze structuren maken goed zichtbaar hoe argumentatie in elkaar zit en kunnen ook als hulpmiddel dienen bij het zelf schrijven van recensies waarin geargumenteed moet worden. Daarnaast moeten leerlingen in elke les hun standpunt bepalen in een bepaalde kwestie. Dat standpunt moet altijd beargumenteerd worden en daarbij moet ook rekening gehouden worden met mogelijke tegenargumenten.

De lessen zijn inmiddels uitgeprobeerd door een aantal leerlingen en vervolgens bijgesteld. In januari-februari 2003 hebben vijf vierde klassen met de lessen gewerkt. We gaan na of en in welke mate de verwachtingen die we hebben, ook daadwerkelijk uitkomen: leren leerlingen werkelijk betere teksten te schrijven en is hun literaire competentie verdiept? En daarnaast: is het inderdaad effectief om verschillende leerlingen, expressieven en adaptieven, verschillende versies van de lessen aan te bieden?

We begonnen dit artikel met het uitspreken van de wens een brug te bouwen tussen literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs. We hopen dat we u in dit artikel iets hebben kunnen laten zien over de pijlers waarop deze brug rust en het materiaal waar we de brug mee willen bouwen...

*Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam
Instituut voor de lerarenopleiding
Wibautstraat 2-4, NL-1091 GM Amsterdam
marleen@ilo.uva.nl
rijlaars@ilo.uva.nl*

Noten

- 1 CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming, een verplicht vak voor leerjaar 4 in het voortgezet onderwijs) laten we in dit artikel buiten beschouwing.
- 2 Eldorado, Literatuur zonder grenzen, Literaire wereld, Metropool, Laagland en Dossier Lezen.
- 3 In Ned.werk@, Topniveau en Nieuw Nederlands.
- 4 Illustratief in dit opzicht zijn twee recensies die verschenen op 30 augustus 2002 over Geheel de uwe van Connie Palmen. Arjan Peters besprak in de Volkskrant de vraag 'Zal het publiek opnieuw vallen voor de auteur die meteen een vedette was toen ze debuteerde?' en Robert Anker van het Parool zette als titel boven zijn recensie 'Schrijft Connie Palmen literatuur?'. Beide vragen zijn goede voorbeelden van kwesties.
- 5 Het Schrijfboek is een stijl- en spellingshandboek samengesteld door journalisten van dagblad Trouw waarin onder andere de verschillende journalistieke genres besproken worden.

Bibliografie

- Ackerman, J.M.: The promise of writing to learn. *Written Communication* 10/3 (1993), p. 334-370.
- Brandt, E.: Argumentatie in literaire dagbladrecensies: een ideaalmodel. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 16/2 (1994), p. 127-135.
- De Berg, J.: *Trouw Schrijfboek*. Rainbow pocketboeken. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga, 1999.
- Galbraith, D.: Self-monitoring, discovery through writing, and individual differences in drafting strategy. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.): *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: University Press, 1996, p. 121-141.

Galbraith, D.: Writing as a Knowledge-Constituting Process. In: G. Rijlaarsdam & E. Esp  ret (series eds.) & D. Galbraith & M. Torrance (vol. eds.): *Studies in Writing, Vol. 4, Knowing what to write: conceptual processes in text production*. Amsterdam: University Press, 1999, p. 139-159.

Grootendorst, R.: *Crisis in de kritiek. Argumentatietheorie en literaire recensies*. Oratie. Amsterdam: University Press, 1998.

Hillocks, G.: *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, 1986.

Klein, P.D.: Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review* 11 (1999), p. 203-270.

Overmaat, M.: *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam, 1996.

Rijlaarsdam, G.: Een nieuw examen stelvaardigheid Nederlands. *Levende Talen* 451 (1990), p. 238-244.

Skeans, S.: Reading...with Pen in Hand! *English Journal* 89/4 (2000), p. 69-72.

Snyder, M.: *Public appearances, private realities. The Psychology of Self-monitoring*. New York: Academic press, 1987.

Van der Veer, I.: Argumenteren in de literaire recensie. *Levende Talen Magazine* 89/7 (2002).

Van Eemeren, F.H., R. Grootendorst & F. Snoeck Henkemans: *Handboek Argumentatietheorie*. Groningen: Martinus Nijhoff Uitgevers, 1996.

Vanmaele, L.: *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. *Studia Paedagogica* 32. Leuven: Universitaire Pers, 2002.