

Stimulerende en belemmerende factoren in het leesdossier

Een onderzoek naar de praktijk van
het leesdossier op het Udens College te Uden



Universiteit Utrecht

Gerjanne Palm (3928802)

26 augustus 2013

Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleider: dr. E. van der Knaap

Tweede lezer: prof. dr. Huub van den Bergh

Inhoudsopgave

| | |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Inleiding | 4 |
| 1. Theoretisch kader | 5 |
| 1.1 Literaire competentie | 5 |
| 1.2 Het leesdossier | 6 |
| 1.3 Competentiemodel | 7 |
| 1.4 Stimulerende en belemmerende factoren van het leesdossier | 10 |
| 1.5 Feedback | 12 |
| 1.6 Mondelinge taalvaardigheid en literaire ontwikkeling | 13 |
| 2. Methode | 15 |
| 2.1 Udens College | 15 |
| 2.2 Participanten | 16 |
| 2.2.1 Leerlingen | 16 |
| 2.2.2 Docenten | 16 |
| 2.3 Materiaal | 16 |
| 2.3.1 Enquête | 16 |
| 2.3.2 Interviews | 17 |
| 2.3.3 Leeslijst, leesverslagen en opdrachten | 18 |
| 2.3.4 Lesmateriaal mondelinge taalvaardigheid | 19 |
| 2.4 Procedure | 19 |
| 2.4.1 Enquête | 19 |
| 2.4.2 Interviews | 19 |
| 2.4.3 Analyse gelezen boeken | 19 |
| 2.4.4 Analyse van de opdrachten | 20 |
| 2.4.5 Analyse leesverslagen | 21 |
| 2.4.6 Analyse mondelinge taalvaardigheid | 21 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| 3. Resultaten | 23 |
| 3.1 Gelezen boeken | 23 |
| 3.2 Meest gelezen boeken | 26 |
| 3.3 Opdrachten | 28 |
| 3.4 Feedback | 31 |
| 3.5 Analyses leesverslagen havo-leerlingen | 34 |
| 3.5.1 Pamela | 35 |
| 3.5.2 Büsra | 36 |
| 3.5.3 Jasper | 38 |
| 3.5.4 Billie | 39 |
| 3.5.5 Stefan | 40 |
| 3.5.6 Meike | 41 |
| 3.6 Mondelinge taalvaardigheid en literaire ontwikkeling | 42 |
| 3.6.1 Methodeanalyse | 42 |
| 3.6.2 Literatuur en mondelinge taalvaardigheid op het Udens College | 45 |
| 4. Conclusie en discussie | 46 |
| Bibliografie | 52 |
| Bijlagen | 54 |
| Bijlage 1 | 55 |
| Bijlage 2 | 58 |
| Bijlage 3 | 62 |
| Bijlage 4 | 63 |
| Bijlage 5 | 78 |

Inleiding

‘Leerlingen worden niet vanzelf literair competent’, schrijft Theo Witte in de inleiding van zijn boek *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* (2008: 43). In het literatuuronderwijs moet er daarom aan de ontwikkeling van literaire competentie gewerkt worden, want, zoals Witte ook schrijft, vanuit zichzelf zullen leerlingen waarschijnlijk geen enkel boek lezen (2008: 44) en zich dus niet literair ontwikkelen. Met de eindexamendoelen Nederlands wordt er vanuit het domein Literatuur aangestuurd op de ontwikkeling van literaire competentie met het verplicht stellen van het lezen van acht (havo) of twaalf (vwo) literaire werken. Bij de invoering van de tweede fase in 1998 werd het leesdossier ook als een onderdeel van het eindexamen ingevoerd, maar sinds 2007 is dat niet meer verplicht¹. Ondanks dat het leesdossier niet meer verplicht is, wordt het op veel scholen nog wel gebruikt.

‘Het leesdossier is een goudmijn voor iedere onderzoeker die geïnteresseerd is in de literaire ontwikkeling van adolescenten’ (Witte 2008: 227). In het onderzoek van Witte, en ook in het onderzoek dat in deze scriptie centraal staat, is het leesdossier dan ook een belangrijk object van onderzoek. Aanleiding voor dit onderzoek waren de bevindingen van Witte over de rol van het leesdossier bij de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen. De leesdossieropdrachten dienen volgens Witte vooral een stimulerende functie te vervullen in het literaire ontwikkelingsproces (2008: 102). In de praktijk bleek het leesdossier echter niet altijd een stimulerende functie te hebben, en soms zelfs door bepaalde factoren de literaire ontwikkeling te belemmeren. Met dit onderzoek is geprobeerd de rol van het leesdossier voor de literaire ontwikkeling van de leerlingen van het Udens College in kaart te brengen. Of het leesdossier stimulerende en/of belemmerende factoren bevat voor de literaire ontwikkeling van de leerlingen is de centrale vraag in dit onderzoek. Deelvragen bij dit onderzoek zijn: wat is het niveau en de status van de boeken die de leerlingen lezen, wat is het niveau van de opdrachten die de leerlingen maken voor de leesverslagen, hoe verwerken leerlingen de opdrachten, hoe worden de leesverslagen van de leerlingen beoordeeld, wat vinden de leerlingen van de feedback die ze krijgen en wat is de rol van mondelinge taalvaardigheid bij de literaire ontwikkeling van de leerlingen?

Aan de hand van analyses van de opdrachten die leerlingen krijgen tijdens of na het lezen van een boek en analyses van de leesverslagen van de leerlingen is geprobeerd antwoord te geven op deze vragen. De methode van dit onderzoek is beschreven in hoofdstuk twee en de resultaten van de verschillende analyses in hoofdstuk drie. Eerst wordt in hoofdstuk één een theoretisch kader geschetst over de ontwikkeling van literaire competentie, het competentiemodel dat Witte heeft ontwikkeld en de rol van feedback. In hoofdstuk vier worden de conclusies beschreven.

¹ Informatie afkomstig van <http://www.schoolexamensvo.nl/voor-docenten/vakken/nederlands/>, geraadpleegd op 28 mei 2013.

1. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de theoretische achtergrond van dit onderzoek geschetst. Allereerst wordt ingegaan op het begrip literaire competentie gevolgd door informatie over het leesdossier. In 1.3 staat het competentiemodel van Witte centraal. In 1.4 gaat het over stimulerende en belemmerende factoren van het leesdossier en 1.5 gaat over de specifieke factor feedback. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf over mondelinge taalvaardigheid en literaire ontwikkeling.

1.1 Literaire competentie

Bij de invoering van de tweede fase werd literaire competentie opgenomen in de examendoelen van het schoolvak Nederlands, maar het was daarbij niet duidelijk wat literaire competentie eigenlijk is en welk eindniveau bereikt moest worden met de ontwikkeling (Witte e.a. 2010). Theo Witte heeft in het vorige decennium een competentiemodel ontwikkeld dat duidelijk maakt welke niveaus er zijn en welk niveau minimaal bereikt zou moeten worden aan het einde van de tweede fase (Witte 2008). In de volgende paragraaf komt dat model aan de orde, maar eerst wordt er ingegaan op het begrip literaire competentie.

Het begrip literaire competentie komt aan het eind van de jaren '80 voor het eerst voor in beleidsstukken en vakpublicaties over literatuuronderwijs. Het begrip komt uit de literatuurwetenschap (Witte e.a. 2010). Een duidelijke definitie van literaire competentie was er toen niet, die kwam pas begin jaren '90. Coenen definieerde literaire competentie in het kader van het literatuuronderwijs toen 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 in staat is samenhang te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.’ (Coenen 1992: 73)

Deze definitie is door veel onderzoekers overgenomen, zo ook door Witte. Hij miste in het kader van zijn onderzoek wel niveaus in de definitie. De definitie beschrijft het eindniveau van de ideaaltypische leerling, waarbij er geen ruimte is voor leerlingen met een ander niveau. Coenen stelde naast deze definitie ook een karteringszin op waarin wel aandacht was voor niveauverschillen (Witte 2008: 94).

Voor zijn eigen onderzoek bood deze zin niet voldoende houvast en daarom heeft Witte de karteringszin van Coenen geherformuleerd. Hij kwam daarbij tot de volgende karteringszin:

‘Aan een leerling van een bepaald niveau (Ln) wordt een samenstel van eigenschappen toegekend die tezamen een literaire competentie van een bepaald niveau constitueren, die de leerling in staat stelt om in het kader van het literatuuronderwijs (i.c. het leesdossier) in de tweede fase van het voorbereidend hoger onderwijs bij teksten van een bepaald niveau (Tn) opdrachten van een bepaald niveau (On) uit te voeren, en daarbij uitingen te doen die gelden als prestaties van een bepaald niveau (Un) die volgens de criteria van het betreffende niveau (Cn) worden beoordeeld.’ (Witte 2008: 96)

Witte heeft in zijn onderzoek het niveau van veel teksten (Tn) en opdrachten (On) bepaald. Deze resultaten van Witte zijn het uitgangspunt van dit onderzoek.

1.2 Het leesdossier

‘Havo- en vwo-leerlingen ontwikkelen niet spontaan hun literaire competentie’ (Witte 2008: 63). In het literatuuronderwijs moet daar dus aan gewerkt worden. Een van de middelen in het literatuuronderwijs om de literaire competentie van leerlingen te verhogen is het leesdossier. ‘Het leesdossier wordt wel omschreven als het “hart” van het moderne literatuuronderwijs. [...] (En) de verdiepingsopdracht (als) de “ziel” van het leesverslag, de motor die de literaire ontwikkeling moet voortstuwen’ (Bolscher e.a. 2004: 200). Het leesdossier bevat meestal ontwikkelings-, lees- en verdiepingsverslagen van de leerling. Sinds 2007 is het leesdossier niet meer verplicht², maar het wordt op veel scholen nog wel steeds gebruikt. Leerlingen op het havo moeten acht boeken lezen en vwo-leerlingen moeten twaalf boeken lezen waarvan minimaal drie boeken van voor 1880 moeten zijn. Het leesdossier brengt de ontwikkeling van de leerling in beeld. Bolscher e.a. geven voor de inhoud van het leesdossier een eigen definitie van literaire competentie, namelijk ‘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’ (2004: 175). Wat in deze definitie mist is een invulling van die niveaus. ‘Van allerlei niveaus’ biedt weinig houvast voor leerlingen en docenten.

Een overzicht maken van de eisen en de niveaus van het leesdossier gaat alleen als die duidelijk zijn geformuleerd. Zoals gezegd bieden Bolscher e.a. geen invulling voor de verschillende niveaus, maar het competentiemodel van Witte wel. Dit model is gebruikt bij dit onderzoek en wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

² Informatie afkomstig van <http://www.schoolexamensvo.nl/voor-docenten/vakken/nederlands/>, geraadpleegd op 28 mei 2013.

1.3 Competentiemodel

Witte stelde aan het begin van zijn onderzoek (in 1999) dat de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen wel het doel was, maar dat veel docenten niet wisten hoe zij moesten omgaan met de grote verschillen tussen leerlingen. Er was voor literatuuronderwijs geen literatuurdidactisch referentiekader waarmee docenten de verschillende fasen van ontwikkeling van leerlingen konden waarnemen en onderscheiden (Witte 2008: 429). Op basis van dit probleem startte Witte zijn onderzoek naar de verschillende niveaus van literaire competentie en de ontwikkeling die leerlingen doormaken in de tweede fase van het havo en het vwo. Samen met zes ervaren docenten onderscheidde hij zes competentieniveaus. Hieronder volgt een korte typering van de zes niveaus (Witte 2008: 176-186, 195-198, 200-203, 505-510).

Niveau 1: zeer beperkte literaire competentie

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie en hebben moeite met het begrijpen van eenvoudige literaire teksten. Daarnaast vinden ze het moeilijk over hun leeservaringen en smaak te communiceren. De leerlingen zijn niet in staat zelf een passend boek te kiezen. De motivatie om een boek te lezen is geheel extrinsiek. Het lezen van een boek is echt een verplichting voor deze leerlingen. Geschikte boeken voor deze leerlingen zijn boeken die geschreven zijn in eenvoudige, alledaagse taal en waarvan de inhoud aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. De structuur van het verhaal moet helder zijn en gebeurtenissen moeten elkaar snel afwisselen, onderbrekingen voor gedachten of beschrijvingen komen nauwelijks voor in boeken op dit niveau. Voor de verwerking van het boek zijn leerlingen in staat een fragment uit het boek samen te vatten en eenvoudige structurelementen te herkennen. De beoordeling van een boek gaat met behulp van emotieve criteria zoals saai, zelig of stom. Het onderbouwen van het oordeel kost veel moeite. Witte noemt lezers op dit niveau *belevende lezers*.

Niveau 2: beperkte literaire competentie

Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben wel ervaring met het lezen van fictie, maar niet met het lezen van literatuur. Ze zijn in staat zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, te begrijpen en te ervaren. Daarnaast kunnen ze verslag uitbrengen van hun persoonlijke leeservaring en smaak. Geschikte boeken voor deze leerlingen zijn boeken die aansluiten bij hun belevingswereld. Leerlingen op dit niveau zijn bereid kleine inspanning te leveren bij het lezen, maar de literatuur moet wel realistisch zijn. Ook op dit niveau zijn leerlingen nog niet in staat zelf een goede boekkeuze te maken. Voor de verwerking van het boek zijn leerlingen in staat het verhaal te reconstrueren, het onderwerp te benoemen en personages te beschrijven. Hun respons blijft op dit niveau

nog steeds subjectief en is gericht op sympathie voor personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen, waarbij hun eigen perceptie dominant is. De waarderingscriteria zijn uitgebreid van emotioneel naar realistisch en ze zijn in staat hun persoonlijk oordeel te onderbouwen. Lezers op dit niveau zijn volgens Witte *herkennende* lezers.

Niveau 3: enigszins beperkte literaire competentie

Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat de eenvoudige literaire teksten te begrijpen, interpreteren en waarderen en op dit niveau zijn ze ook in staat met klasgenoten te discussiëren over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties uit een boek. Geschikte boeken voor de leerlingen op dit niveau zijn boeken met eenvoudige taal en een complexe, maar transparante structuur met naast de concrete betekenislaag ook een diepere betekenislaag. De boeken hoeven niet aan te sluiten bij de belevingswereld, maar hebben bij voorkeur wel een onderwerp dat de leerlingen interesseert. Het verhaal heeft een open einde. De kennis van de literatuur van leerlingen is nog onvoldoende om zelf een goede boekkeuze te kunnen maken. Voor de verwerking van het boek zijn leerlingen in staat door middel van een analyse de beweegredenen van personages te achterhalen, causale verbanden te leggen en eenvoudige verteltechnieken te herkennen. Aan de hand van vragen kunnen ze reflecteren over het thema. De waarderingscriteria zijn uitgebreid met morele en cognitieve criteria. Deze manier van lezen typeert Witte als *reflecterend* lezen.

Niveau 4: enigszins uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat niet al te complexe literatuur te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. De leerlingen hebben een duidelijke bereidheid voor het lezen van boeken en zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hun afstaan. Geschikte boeken voor de leerlingen op dit niveau zijn boeken geschreven in 'literaire' stijl en sluiten niet direct aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Leerlingen op dit niveau zijn in staat hun voorkeur over thema en achtergrond van een boek goed te verwoorden, maar hebben nog onvoldoende kennis om zelf een goede boekkeuze te kunnen maken. Voor de verwerking van het boek zijn leerlingen in staat betekenislagen in een boek te onderscheiden en motieven en andere betekenselementen te herkennen en te interpreteren. De waarderingscriteria zijn uitgebreid met structurele en esthetische criteria. Lezers op dit niveau zijn *interpreterende* lezers volgens Witte.

Niveau 5: uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een uitgebreide literaire competentie hebben ruime ervaring met het lezen van literaire romans. Ze zijn in staat complexe en oude literaire werken (van voor 1880) te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en hierover met andere over te praten. Leerlingen op dit niveau zijn zeer bereidwillig literaire werken te lezen en zich te verdiepen in de literair-historische achtergrond en de stijl van de boeken. Geschikte boeken voor leerlingen op dit niveau zijn boeken die qua thematiek, personages en ook taalgebruik en literaire conventies ver af staan van wat ze daarvoor lasen. Deze leerlingen zijn ook in staat zelf een goede boekkeuze te maken. Voor de verwerking van het boek zijn leerlingen in staat oude teksten in de literair-historische context te plaatsen, personages en gebeurtenissen te analyseren en te evalueren en verschillende betekenislagen met elkaar te verbinden en aan de hand daarvan het thema van een boek te bepalen. De waardering gaat zowel over de eigen leeservaring als ook de cultuur-historische waarde van een boek. Witte typeert dit niveau van lezen als *letterkundig*.

Niveau 6: zeer uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder ook wereldliteratuur. Ze zijn in staat boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en er met experts over te communiceren. Geschikte boeken voor leerlingen op dit niveau zijn boeken geschreven in een moeilijk toegankelijke en literaire stijl. Deze boeken hebben een gelaagde en complexe structuur die moeilijk te doorgronden is. De leerlingen zijn heel goed in staat zelf een adequate boekkeuze te maken. Voor de verwerking van het boek zijn leerlingen in staat een zeer verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te koppelen aan hun *persoonlijke* visie van de werkelijkheid. Lezers op dit niveau typeert Witte als *academische* lezers.

Witte kwam samen met zes docenten tot dit competentiemodel. Allereerst ontwierpen ze een competentieschaal. Aan de hand van deze competentieschaal werden boeken en opdrachten beoordeeld en ingedeeld naar niveau. Hierna werd de competentieschaal aangevuld met kenmerken die uit de beoordeling van de boeken en opdrachten naar voren waren gekomen, tot er een volledig competentiemodel lag. In dit onderzoek is vanuit het competentiemodel, aan de hand van de kenmerken, het niveau van de opdrachten vastgesteld.

Binnen het onderwijs zijn er normen waaraan leerlingen moeten voldoen. Witte heeft de normen voor literaire competentie gekoppeld aan zijn model. In tabel 1 is een schema opgenomen dat Witte heeft opgesteld (2008: 107).

| | N1 Zeer beperkte literaire competentie | N2 Beperkte literaire competentie | N3 Noch beperkte, nog uitgebreide literaire competentie | N4 Enigszins 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) |

Tabel 1: competentieschaal met gemeenschappelijke ijkpunten en normen voor zes niveaus van literaire competentie bovenbouw havo en vwo (Witte 2008: 107)

Bij complexiteit wordt weergegeven welk type boeken leerlingen op dat niveau aankunnen. Bij ‘startniveau hv4’ geeft Witte aan dat wanneer leerlingen in de vierde klas op niveau één zitten, dit zwak is, niveau twee is voldoende, niveau drie is goed en niveau vier is uitstekend. Uit het onderzoek van Witte is gebleken dat de gemiddelde leerling aan het begin van de vierde klas op niveau twee zit, en dus voldoende literair competent is voor dat moment. Onder het startniveau wordt de beoordeling weergegeven wanneer de verschillende niveaus het eindniveau zijn aan het einde van havo 5 en vwo 6. Voor havo 5 is niveau drie de minimale vereiste voor een voldoende, voor vwo 6 is dat niveau vier.

1.4 Stimulerende en belemmerende factoren van het leesdossier

Witte had bij aanvang van zijn onderzoek twee doelen voor ogen: het in kaart brengen van de literaire ontwikkeling die leerlingen doormaken in de tweede fase (dit deed hij met behulp van het opgestelde competentie-model) en onderzoeken welke factoren een stimulerende en welke factoren een belemmerende functie hebben binnen die ontwikkeling (Witte 2008: 17). Hij concludeerde dat er in

het literatuuronderwijs zowel belemmerende als stimulerende factoren zijn voor de literaire ontwikkeling van de leerlingen. Binnen het literatuuronderwijs onderscheidt hij vier aspecten, namelijk boeken kiezen en lezen, leesdossieropdrachten uitvoeren, sturing van het leerproces en de motivatie (idem: 405). Elk aspect bevat zijn eigen stimulerende en belemmerende factoren. De factoren voor het uitvoeren van de leesdossieropdrachten worden hier verder toegelicht omdat deze van belang zijn van dit onderzoek, sturing van het leerproces en motivatie komen bij de rol van feedback aan de orde.

Binnen het leesdossier onderscheidt Witte de ontwikkelingsverslagen en de leesverslagen. Tot de ontwikkelingsverslagen rekt hij de leesautobiografie en het balansverslag. Naast de ontwikkelingsverslagen bevat het leesdossier van ieder gelezen boek een leesverslag. Uit het onderzoek van Witte bleek 'dat de leesverslagen het onderwijsleerproces belemmeren terwijl de ontwikkelingsverslagen dat proces stimuleren' (idem: 407). Het algemene probleem bij de leesverslagen is dat de interesse van leerlingen snel afneemt. De verklarende factoren daarvoor ziet Witte als de belemmerende factoren, want zonder interesse verloopt de ontwikkeling van leerlingen moeilijker.

Er zijn volgens Witte een aantal verklaringen voor de afname van de interesse. Ten eerste zijn de opdrachten vaak specifiek en worden ze los van de vorm en inhoud van het boek gesteld. De opdrachten sluiten dus niet aan bij het boek en kunnen daardoor niet ondersteund worden met hulpvragen die de leerlingen op weg helpen naar het juiste antwoord. De moeilijkheid van deze opdrachten kan ook niet of nauwelijks gecontroleerd worden omdat dit afhankelijk is van het boek. Daarnaast is het leerdoel voor de leerlingen vaak onduidelijk. De taken worden daardoor geïnterpreteerd als doe-taken in plaats van leertaken. De vaak grote hoeveelheid vragen en opdrachten bij de verwerking van een boek werkt bij de leerlingen ook belemmerend. Daar komt bij dat de leerlingen vaak niet weten wat de docent van hen verwacht. Omdat leerlingen niet weten waar ze op beoordeeld worden, weten ze niet wat ze wel en niet in het antwoord moeten verwerken. Gevolg daarvan is dat leerlingen op internet op zoek gaan naar feedback en ondersteuning om daar houvast te vinden. Een ander probleem is dat opdrachten vaak voorkennis vereisen die leerlingen niet (voldoende) beheersen. De opdracht krijgt daarmee onvoldoende betekenis voor de leerlingen. Daarnaast liggen de vragen vaak voorbij de ontwikkelingszone van leerlingen, waardoor ze de taak op een lager niveau maken en de docent daardoor de indruk krijgt dat leerlingen de tekst maar oppervlakkig verwerken. Dit is vaak niet het geval, maar de leerling is niet in staat die diepere laag te bereiken. Vygotsky (1978) benoemde vanuit een ontwikkelingstheoretisch perspectief verwerking in de zone van nabije ontwikkeling de optimale situatie. Ideaal gezien moeten leerlingen dus opdrachten krijgen op N (het niveau dat ze hebben) of N+1. Opdrachten die twee of meer niveaus boven het niveau van de leerling liggen, zijn belemmerend. Opdrachten onder het niveau van de leerling dragen ook niet bij tot ontwikkeling van de literaire competentie. Verder kennen de opdrachten weinig variatie. Opdrachten worden vaak herhaald en de meeste opdrachten moeten schriftelijk en individueel gemaakt

worden. Herhaling van de opdrachten maakt ook dat er geen gefaseerde, cumulatieve opbouw in de opdrachten zit die de ontwikkeling stimuleert.

Naast deze belemmerende factoren vond Witte ook een aantal stimulerende factoren in de leesverslagen. Het gaat hierbij vooral om specifieke opdrachten die in het bijzonder stimulerend zijn gebleken. Het gaat om opdrachten waarin een persoonlijk waardeoordeel gegeven moet worden. Deze opdrachten werken stimulerend, mits het oordeel goed onderbouwt wordt en ze kritisch worden nagekeken door de docent. Daarnaast dragen creatieve opdrachten, groepsopdrachten en opdrachten waarbij leerlingen leesverslagen van leeftijdsgenoten bestuderen op een positieve manier bij aan de ontwikkeling.

1.5 Feedback

Naast het opstellen van het competentiemodel heeft Witte voor zijn onderzoek dertig leerlingen in de bovenbouw gevolgd in hun literaire ontwikkeling. Vanuit interviews met deze leerlingen kon onder andere worden geconcludeerd dat zij in veel gevallen niet tevreden zijn met de feedback die zij krijgen op hun ingeleverde leesverslagen. Uit de studie van Witte blijkt dat het krijgen van feedback invloed heeft op leerlingen. ‘Docenten kunnen door middel van feedback het zelfbeeld van leerlingen in negatieve of positieve zin beïnvloeden’ (2008: 290) en de feedback kan op verschillende wijzen invloed hebben op de motivatie van leerlingen (idem: 53, 379, 400).

Witte haalt de rol van feedback enkele keren aan, maar gaat er verder niet uitgebreid op in. Andere onderzoekers hebben uitgebreidere studies gedaan naar feedback in het onderwijs. William & Black (1996: 537) beschrijven feedback op basis van hun onderzoek als een noodzakelijke factor om tot leren te komen. Verschillende andere onderzoekers hebben een definitie gegeven van feedback. Hattie & Timperley (2007: 81) definiëren feedback als informatie die wordt gegeven door een bron met betrekking tot een prestatie of begrip van iemand. Bij de beoordeling van het leesdossier is de bron in de meeste gevallen de docent en de prestatie het leesverslag dat de leerling ingeleverd heeft. Een andere definitie van feedback is die van Duijnhouwer. Zij beschrijft feedback als ‘information provided by an external agent regarding some aspect(s) of the learner’s task performance, intended to modify the learner’s cognition, motivation and/or behavior for the purpose of improving performance’ (Duijnhouwer 2010: 16). Deze definitie sluit aan bij dit onderzoek, omdat een aantal aspecten direct te koppelen zijn aan het leesdossier en opvattingen en conclusies van het onderzoek van Witte.

Ten eerste noemt Duijnhouwer ‘an external agent’. Dat is bij de beoordeling van de leesverslagen (the learner’s task) de docent. De docent ontvangt van de leerlingen de leesverslagen. Andere werkvormen zoals reciprocal teaching, waarbij leerlingen elkaars werk beoordelen, zijn ook mogelijk, maar in de meeste gevallen zal de docent zelf de opdrachten beoordelen. Ten tweede het doel om de cognitie, de motivatie of het gedrag van de leerling aan te passen. De leesverslagen en de feedback daarop hebben allereerst als doel de kennis, de cognitie, van de leerling te vergroten. Daarnaast speelt motivatie een belangrijke rol. Feedback is volgens Witte een extrinsieke

motivatieprikkel (2008: 400).

De vorm van de feedback speelt een belangrijke rol bij het effect van feedback op de motivatie. Bij het onderzoek naar feedback wordt er onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve feedback (Phillips, Hollenbeck & Ilgen 1996; Vancouver en Tischner 2004; Cianci e.a. 2010). Deze onderzoeken laten verschillende effecten van positieve en negatieve feedback zien. Vooral negatieve feedback heeft bij verschillende leerlingen verschillende effecten. Lipnevich en Smith (2009: 349) verklaren deze verschillen door de verschillende verwachtingen, opvattingen en interpretaties van de feedbackontvangers. Hoe feedbackontvangers verschillend kunnen reageren, blijkt uit de verschillen tussen de vier typen leerlingen die Witte beschrijft (2008: 52-53). De ideale leerling, de ambitieuze leerling, is gemotiveerd en bekwaam. Voor deze leerlingen is de feedback niet snel kritisch genoeg. Deze leerlingen kunnen zowel positieve als negatieve feedback goed verwerken. Het ontbreken van goede feedback verlaagt de motivatie van deze leerlingen. Daarentegen de zwoeger, de gemotiveerde maar niet bekwame leerder, reageert heel anders op feedback en dan voornamelijk bij negatieve feedback. Positieve feedback motiveert deze leerlingen, het bevestigt dat ze iets goed hebben gedaan ondanks dat ze niet bekwam zijn. Negatieve feedback heeft een negatief effect op dit type leerlingen, het verlaagt de motivatie. De andere type leerlingen, de slimme lulak en de moeilijke leerling, zijn niet gemotiveerd en negatieve feedback zal dit alleen maar versterken. Positieve feedback zal ze mogelijk wel kunnen motiveren.

De wijze waarop de feedback gegeven wordt heeft volgens Duijnhouwer (2010) ook effect op het zelfvertrouwen van de leerling. Directe feedback kan de leerling het gevoel geven dat hij of zij wordt onderschat en kan van negatieve invloed zijn op het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerlingen. Indirecte feedback, bijvoorbeeld feedback aan de hand van codes, heeft geen negatief effect op het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van leerlingen. Het is voor leerlingen wel belangrijk dat ze duidelijk kunnen zien dat de docent aandacht besteedt aan het beoordelen van hun werk. Wanneer een docent alleen met kwantitatieve aspecten bezig is en niet met inhoudelijke aspecten heeft dit een negatief effect op de inzet van de leerling. Vooral de gemotiveerde leerling wil beloond worden voor zijn of haar inzet en zal bij onvoldoende beloning motivatie verliezen.

Het krijgen van feedback is voor leerlingen dus noodzakelijk om tot leren te komen, maar de wijze waarop de feedback gegeven wordt is van groot belang. Shute (2007: 154) beschrijft dat heel duidelijk, '[...]good feedback can significantly improve learning processes and outcomes, if delivered correctly'. Het gaat hierbij dan in het bijzonder om de laatste drie woorden, if delivered correctly. Een verkeerde aanpak bij de beoordeling van het leesdossier kan juist belemmerend zijn voor de literaire ontwikkeling van de leerlingen.

1.6 Mondelinge taalvaardigheid en literaire ontwikkeling

Het examenprogramma voor Nederlands bestaat uit zes domeinen: leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden, literatuur en oriëntatie & beroep

(bijlage 1 geeft een overzicht van de verschillende domeinen). Twee van deze domeinen, leesvaardigheid en argumentatieve vaardigheden, worden in het centraal examen getoetst. De andere domeinen worden door middel van schoolexamens getoetst. Binnen het curriculum kunnen deze domeinen (deels) overlappen. Speciale aandacht is er hier voor de integratie van literatuur in het domein mondelinge taalvaardigheid. Bolscher e.a. geeft aan dat de docent de mogelijkheid heeft om alle taalvaardigheid, dus ook mondelinge taalvaardigheid, aan literatuur te koppelen (2004: 164-165).

Doedens (2009) heeft voor haar masterscriptie onderzoek gedaan naar de koppeling van (mondelinge) taalvaardigheid en literatuur. Zij concludeerde daarbij onder andere dat door een combinatie van taalvaardigheid en literatuur meer gewerkt wordt aan de literaire competentie van de leerling en dat door de combinatie van taalvaardigheid en literatuur de taalvaardigheid niet helemaal uitgekleeft en droog behandeld wordt (2009: 48). Leerlingen moeten volgens het examenprogramma voor mondelinge communicatie voor een voordracht, discussie of debat relevante informatie kunnen verzamelen en verwerken en dit adequaat kunnen presenteren en ze moeten adequaat kunnen reageren op gesprekspartners (zie bijlage 1 voor het examenprogramma). Literatuur leent zich bij uitstek als uitgangspunt voor zo'n voordracht, discussie of debat. Daarnaast is het voor leerlingen goed om mondelinge taalvaardigheid te trainen met literatuur, omdat op de meeste scholen het literatuuronderwijs afgesloten wordt met een mondeling examen. Voor het domein mondelinge taalvaardigheid zorgt de combinatie met literatuur voor interessante uitgangspunten en onderwerpen, wat het minder 'droog' maakt. Voor dit onderzoek is gekeken of en zo ja, hoe op één school literatuur en mondelinge taalvaardigheid gecombineerd wordt.

2. Methode

In het vorige hoofdstuk is de theoretische achtergrond van dit onderzoek geschetst. In dit hoofdstuk en ook in de volgende hoofdstukken wordt het onderzoek zelf beschreven. Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van de methode waarbij kort zal worden ingegaan op de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden, de deelnemende leerlingen en docenten, de gebruikte materialen en de verschillende procedures van dit onderzoek.

2.1 Udens College

In dit onderzoek staat het Udens College uit Uden centraal. Het Udens College bestaat uit twee sectoren, een vmbo-sector en een havo/vwo sector. De school heeft ruim 2900 leerlingen en 350 personeelsleden. Dit onderzoek richt zich op literatuuronderwijs bij Nederlands in de bovenbouw en daarmee op de sector havo/vwo. De missie van de school is om leerlingen te stimuleren het beste uit zichzelf te halen³.

De sectie Nederlands wil de leerlingen zowel goed vaardighedenonderwijs als literatuuronderwijs geven. Voor het vaardighedenonderwijs wordt daarvoor gebruik gemaakt van de lesmethode *Nieuw Nederlands* en eigen materiaal. Voor het literatuuronderwijs wordt gebruik gemaakt van de methode *Laagland*. Daarnaast is het afgelopen jaar een voorzichtige start gemaakt met het gebruik van lezenvoordelijst.nl, de website die is ontstaan naar aanleiding van het onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie van Theo Witte. De website is gebruikt om leerlingen hun competentieniveau te laten inschatten en als hulpmiddel voor leerlingen bij het kiezen van het juiste boek voor leerlingen. Daarnaast moesten leerlingen bij minimaal een boek de opdrachten maken die bij dat boek op lezenvoordelijst.nl staan. Dit bleek in de praktijk niet te werken, omdat er maar voor een beperkt aantal boeken opdrachten beschikbaar zijn. De docenten zijn dus bekend met de theorie van Theo Witte en de website lezenvoordelijst.nl, maar dit is een aanvulling op de eigen invulling van het literatuuronderwijs en dient niet als basis van het literatuuronderwijs.

2.2 Participanten

2.2.1 Leerlingen

| | havo 4 | havo 5 | vwo 4 | vwo 5 | vwo 6 |
|---------|--------|--------|-------|-------|-------|
| jongens | 113 | 96 | 40 | 45 | 32 |
| meisjes | 110 | 83 | 36 | 47 | 46 |
| Totaal | 223 | 179 | 76 | 92 | 78 |

³ Informatie afkomstig uit 'Strategisch Beleidsplan 2010-2014 Udens College', www.udenscollege.nl.

Tabel 2: Verdeling leerlingen bovenbouw Udens College

Voor de verschillende analyses binnen dit onderzoek zijn materialen van verschillende groepen leerlingen uit de bovenbouw (havo 4 en 5, vwo 4,5 en 6) van het Udens College gebruikt. De bovenbouw van het Udens College bestaat in totaal uit 648 leerlingen. In tabel 2 is weergegeven hoe deze leerlingen over de verschillende klassen verspreid zijn en is er onderscheid gemaakt in geslacht. De leesverslagen van deze 648 leerlingen hebben een overzicht gegeven van de gelezen werken in de bovenbouw. Binnen deze groep van 648 leerlingen hebben 42 leerlingen een enquête ingevuld ten baten van het onderzoek. In havo 4 is de enquête ingevuld door 32 leerlingen, dertien meisjes en negentien jongens. Tien leerlingen uit vwo 5 hebben de enquête ingevuld, vijf meisjes en vijf jongens.

2.2.2 Docenten

Uit de sectie Nederlands van het Udens College hebben twee docenten, Marieke van Kemenade en Ankie Geenen, meegewerkt aan dit onderzoek. Marieke van Kemenade is docent in opleiding aan de Universiteit Utrecht en is sinds januari 2013 in dienst bij het Udens College. Ze geeft les aan klassen in de onderbouw en de bovenbouw, waaronder havo 4 en vwo 5. Ankie Geenen is sinds het begin van het schooljaar 2012-2013 docent Nederlands aan het Udens College en heeft afgelopen jaar lesgegeven aan onder andere havo 4. Zij heeft dit schooljaar geen lesgegeven aan vwo 5. De medewerking van deze docenten uitte zich in het mogelijk maken van het afnemen van de enquêtes en medewerking aan een interview. De andere leden uit de sectie Nederlands hebben niet expliciet meegewerkt aan dit onderzoek, maar zijn wel betrokken (geweest) bij het tot stand komen van de materialen en werken op dezelfde manier als Marieke van Kemenade en Ankie Geenen. Binnen de sectie zijn duidelijke afspraken over de aanpak van het literatuuronderwijs, waardoor de docenten op dezelfde wijze werken.

2.3 Materiaal

In deze paragraaf worden de materialen die gebruikt zijn voor dit onderzoek beschreven. Een deel van dit onderzoek is samen met de onderzoeker van een parallel lopend onderzoek uitgevoerd. Wanneer er in deze paragraaf en in de volgende paragraaf procedures wordt gesproken over onderzoekers betreft het de onderzoeker van dit onderzoek en de onderzoeker van het parallel lopende onderzoek, Freek Vincken.

2.3.1 Enquête

Voor dit onderzoek is een enquête gemaakt die bestaat uit drie delen. De enquête bestaat in totaal uit 43 vragen en stellingen (zie bijlage 2 voor de enquête). Het eerste deel van de enquête (vraag een tot en met negen) heeft betrekking op het competentieniveau van de leerlingen. Witte (2008) beschrijft

verschillende eigenschappen bij de zes competentieniveaus die hij onderscheidt. De verschillende antwoordmogelijkheden bij de vragen refereren ieder aan een competentieniveau. De antwoorden van de leerlingen geven daarmee inzicht in het competentieniveau van de leerling.

Het tweede deel van de enquête bestaat uit stellingen over feedback. Feedback is belangrijk voor leerlingen. ‘Docenten kunnen door middel van feedback het zelfbeeld van leerlingen in negatieve of positieve zin beïnvloeden.’ (Witte 2008: 290). Daarbij verschilt het per type leerling (ideale leerling, slimme luiak, zwoeger of moeilijke leerling) hoe er met feedback wordt omgegaan. Met bijvoorbeeld de stellingen ‘Feedback heeft invloed op mijn motivatie’, ‘Positieve feedback verhoogt mijn motivatie’ en ‘Negatieve feedback verlaagt mijn motivatie’, wordt duidelijk hoe leerlingen met feedback omgaan. Daarnaast zijn er stellingen waarbij de leerlingen de feedback van hun docent beoordelen, zoals ‘Ik vind dat mijn docent voldoende feedback geeft’, ‘Ik vind dat mijn docent goede feedback geeft’ en ‘Ik heb echt iets gehad aan de feedback die mijn docent gaf’. Verder zijn er stellingen over het zelf zoeken van feedback bijvoorbeeld op internet of bij familie, wat volgens Witte een gevolg kan zijn van het feit dat leerlingen niet weten wat de docent precies van hen verwacht (2008: 408). In totaal zijn er achttien stellingen met een vijfpuntsschaal en twee meerkeuzevragen (vraag tien tot en met negenentwintig) die samen inzicht geven in de meningen van leerlingen over feedback.

Het derde gedeelte van de enquête bestaat uit veertien stellingen over andere belemmerende en stimulerende factoren die Witte benoemt (2008: 407-410). Deze stellingen gaan over het aantal opdrachten dat leerlingen moeten maken per leesverslag, de inhoud van de opdrachten en de voorkeur van leerlingen voor bepaalde type opdrachten. Dit onderzoek beperkt zich echter tot de belemmerende factor feedback die in het tweede deel van de enquête is bevraagd. Het derde deel van deze enquête is afgenomen voor een aan dit onderzoek parallel lopend onderzoek naar competentieniveaus en stimulerende en belemmerende factoren volgens Theo Witte van Freek Vincken⁴.

2.3.2 Interviews

Naast de leerlingenenquête zijn er interviews gehouden met twee docenten van het Udens College om een compleet beeld te krijgen van het literatuuronderwijs bij hen op school, waarbij de nadruk lag op het leesdossier. Net als bij de enquête zijn de vragen van het interview grofweg in te delen in drie delen. Ten eerste zijn er vragen gesteld over de invulling van het leesdossier zoals: wat vinden de docenten van de invulling van het leesdossier, hoe begeleiden ze leerlingen en hoe houden ze de ontwikkeling van de leerlingen in de gaten. Daarnaast is er gevraagd naar het gebruik van lezenvoordelijst.nl en het competentiemodel van Witte. In het tweede deel van het interview stond, net als in de enquête, feedback centraal. De docenten werden onder andere gevraagd hoe ze feedback geven op de leesverslagen, of de leerlingen weten waarop de docent ze beoordeelt en of ze rekening

⁴ Masterscriptie Freek Vincken (2013) ‘Effecten van het leesdossier. Een onderzoek naar het leesdossier als onderdeel van het literatuuronderwijs op het Udens College’

houden met de leerling bij het formuleren van de feedback. Het laatste deel van de interviews ging over de rol van mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid binnen het literatuuronderwijs. Of deze vaardigheden worden gekoppeld aan het literatuuronderwijs en zo ja, hoe dit dan werkt was de belangrijkste vraag in dit deel van het interview. Ook hier geldt dat de vragen over schrijfvaardigheid niet van belang zijn voor dit onderzoek, maar wel voor het parallel lopende onderzoek van Freek Vincken. Een overzicht van alle vragen van het interview is opgenomen in bijlage 3.

2.3.3 Leeslijst, leesverslagen en opdrachten

Voor de analyse van de gelezen boeken door de leerlingen van de bovenbouw van het Udens College is gebruik gemaakt van de leeslijst die het Udens College aanbiedt aan de leerlingen en de leesverslagen van de leerlingen.

Het Udens College biedt leerlingen in de bovenbouw een lijst aan met boektitels waaruit zij een boek kunnen kiezen dat zij gaan lezen voor het leesdossier. Deze lijst bestaat uit 322 boeken. Alle boeken zijn ingedeeld naar de competentieniveaus van Witte. Een deel van deze 322 boeken komt ook voor op de boekenlijst van lezenvoordelijst.nl. Van die boeken is door het Udens College het niveau overgenomen dat op de website wordt aangegeven. Voor de andere boeken hebben zij zelf het niveau bepaald. De verdeling van de boeken over de verschillende niveaus ziet er als volgt uit. 24 boeken met niveau een, 38 boeken met niveau twee, 115 boeken met niveau drie, 92 boeken met niveau vier, 44 boeken met niveau vijf en negen boeken met niveau zes.

Naast de leeslijst zijn de leesverslagen van de leerlingen gebruikt om inzicht te krijgen in de boeken die de leerlingen van het Udens College in de bovenbouw van zowel het havo als het vwo afgelopen schooljaar gelezen hebben. De leesverslagen van de leerlingen waren beschikbaar via Teletop waar via een van de docenten toegang tot was gekregen. Via de digitale leeromgeving Teletop kunnen docenten opdrachten en andere materialen aanbieden. Daarnaast moeten de leerlingen hun leesverslagen digitaal inleveren via Teletop. Alle ingeleverde leesverslagen van de leerlingen van havo 4 en 5 en vwo 4,5 en 6 van het schooljaar 2012-2013 waren via Teletop beschikbaar voor dit onderzoek.

Van zes leerlingen van havo 4 zijn de leesverslagen van het schooljaar 2012-2013 nader bekeken. De leesverslagen van deze leerlingen zijn gekozen omdat zij hebben meegewerkt aan de enquête, hun leesautobiografie via Teletop beschikbaar was, de boeken die zij gelezen hebben allemaal op de leeslijst van het Udens College of op lezenvoordelijst.nl voorkwamen en ze alle vier de leesverslagen hebben ingeleverd.

Ten derde zijn de leesdossieropdrachten gebruikt bij de analyse van het leesdossier. De opdrachten van havo 4 en 5 en vwo 4,5 en 6 waren voor dit onderzoek beschikbaar. De volledige opdrachten zijn te vinden in bijlage 4.

2.3.4 Lesmateriaal mondelinge taalvaardigheid

Het Udens College maakt voor het vaardighedenonderwijs onder andere gebruik van het de lesmethode *Nieuw Nederlands*. Voor de analyse van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs zoals dat wordt aangeboden in de lesmethode is gebruik gemaakt van *Nieuw Nederlands* 4^e editie. Zowel het boek van havo 4/5 als het boek van vwo 5/6 is meegenomen in de methodeanalyse. Daarnaast was door een van de docenten het eigen materiaal beschikbaar gesteld voor dit onderzoek. Het Udens College werkt weinig met de methode *Nieuw Nederlands*, maar meer met eigen materiaal. Dit eigen materiaal is ook meegenomen in de analyse. Voor havo 4 is dat de reader spreekvaardigheid, voor vwo 5 het voorbereidingsmateriaal voor het ‘Oxforddebat’.

2.4 Procedure

2.4.1 Enquête

Bij 42 van de 648 leerlingen is een enquête afgenomen. Dit betreft 32 leerlingen van havo 4 en 10 leerlingen van vwo 5. Vanwege hoge studiedruk die zowel leerlingen als docenten aan het einde van het schooljaar ervoeren, is de enquête slechts door een deel van het havo 4 en vwo 5 leerlingen ingevuld. Een papieren versie van de enquête is door de docent uitgedeeld in de klas. De leerlingen werd gevraagd de enquête volledig en eerlijk in te vullen. De leerlingen werden erop gewezen dat de informatie bestemd was voor de onderzoekers en niet voor de docent, om de kans te verkleinen dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden zouden geven. Na het invullen is de enquête door de leerlingen weer ingeleverd. De resultaten worden gepresenteerd in hoofdstuk drie.

2.4.2 Interviews

De twee docenten zijn afzonderlijk van elkaar geïnterviewd. Het interview met Marieke van Kemenade heeft plaatsgevonden op de Universiteit Utrecht. Tijdens het interview zijn de vooraf opgestelde interviewvragen gesteld en heeft Marieke haar mening en visie gegeven over het gebruik van het leesdossier op het Udens College. Het interview duurde ongeveer een uur. Het tweede interview met Ankie Geenen heeft plaatsgevonden op het Udens College in Uden. Ook tijdens dit interview zijn de vooraf opgestelde interviewvragen gesteld en heeft Ankie Geenen haar verhaal verteld over de gang van zaken omtrent het leesdossier. Dit interview duurde ook ongeveer een uur. De beide interviews zijn afgenomen door de onderzoeker samen met Freek Vincken.

2.4.3 Analyse gelezen boeken

Om inzicht te krijgen in wat de leerlingen van het Udens College in de bovenbouw van het havo en het vwo afgelopen jaar gelezen hebben, zijn alle leesverslagen bekeken en zijn de titels van de boeken die in de leesverslagen besproken zijn op een lijst gezet. De lijst van het havo bestaat uit acht kolommen, de lijst van het vwo uit twaalf kolommen. Iedere kolom bevat de boektitels van de boeken die gelezen

zijn voor een bepaald leesverslag, bijvoorbeeld leesverslag drie. Zowel de leerlingen op het havo als op het vwo lezen vier boeken per jaar, waarmee het totaal voor het havo op acht komt en voor het vwo op twaalf boektitels.

Aan de boektitels is vervolgens aan de hand van de boekenlijst van het Udens College een niveau toegekend. Boeken die niet op de boekenlijst van het Udens College voorkwamen, maar wel gelezen werden door leerlingen kregen geen niveautoekenning, met uitzondering van de historische romans. De historische romans komen niet voor op de boekenlijst van het Udens College, maar aan de hand van lezenvoordelijst.nl hebben de meeste van deze boeken wel een niveautoekenning gekregen. Van alle boeken waaraan een niveau is toegekend, is vervolgens, per kolom, het gemiddelde niveau berekend.

Om een overzicht te krijgen van de meest gelezen boeken op het havo en op het vwo is per kolom geteld hoe vaak een boek voorkomt. De resultaten van de verschillende kolommen zijn daarna bij elkaar opgeteld, waarbij de resultaten van het havo en het vwo gescheiden bleven. Van de top vijftien van het havo en het vwo samen is een overzicht gemaakt van de status van de boeken. In dit overzicht is de auteur, het jaar van de eerste uitgave, het aantal drukken dat tot nu toe verschenen is van dat boek, de prijzen die het boek gewonnen heeft, eventuele verfilmingen en opnamen in een boekenreeks opgenomen. Deze informatie over de boeken is verkregen via verschillende internetsites, zoals bol.com voor informatie over het aantal drukken, websites van de uitgevers van de boeken, websites van de auteurs zelf, en websites van literaire prijzen zoals de website van de Libris Literatuurprijs en de NS publieksprijs. In de top vijftien zijn de historische romans niet meegenomen. Van de zeven meest gelezen boeken van voor 1880 is een apart overzicht gemaakt. Voor dit overzicht is uitgezocht of de boeken zijn opgenomen in de Salamanderreeks, Tekst in Context, Bulkboek, Deltareeks en/of de Alfareeks. Daarnaast is bekeken of het boek digitaal beschikbaar is via dbnl.nl.

2.4.4 Analyse van de opdrachten

Aan de opdrachten die de leerlingen van het Udens College moeten maken voor het leesverslag, is net als aan de gelezen boeken een niveau toegekend. Witte heeft tijdens zijn onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie de opdrachten van zes verschillende scholen geanalyseerd en hij heeft een niveau toegekend aan deze opdrachten. Deze opdrachten met een niveautoekenning en de opdrachten die beschikbaar zijn op lezenvoordelijst.nl zijn door de onderzoekers gegeneraliseerd en ingedeeld naar focus. Met behulp van de gegeneraliseerde opdrachten en de opdrachten van lezenvoordelijst.nl die in samenspraak met Witte zijn ontwikkeld, is aan de opdrachten van het Udens College door de onderzoekers in overleg een niveau toegekend. Hoewel de opdrachten in sommige gevallen anders geformuleerd zijn, waren alle opdrachten te herleiden tot een van de opdrachten van de lijst van Witte of lezenvoordelijst.nl.

2.4.5 Analyse leesverslagen

Bij de analyse van de inhoud van de leesverslagen is op een aantal verschillende aspecten gelet. Doel van de analyse was inzicht te krijgen in het kunnen van de leerlingen. Zijn de leerlingen in staat de opdrachten (op niveau) te maken? Om dit inzicht te kunnen krijgen, is er bij de analyses van de leesverslagen als volgt te werk gegaan. Bij ieder leesverslag is gekeken naar de thematiek, de verdiepingsopdracht en het eindoordeel dat de leerling geschreven heeft. De beschrijving van de fabel in zes tot acht punten en de uitgebreide persoonsbeschrijving zijn buiten beschouwing gelaten.

Bij de beoordeling van de thematiek is allereerst gekeken of de leerling aan de opdracht voldoet. Wordt er onderscheid gemaakt tussen hoofd- en subthema's, gaat de leerling in op alle onderdelen die bevestigd worden en hoe onderbouwt hij of zij de keuze voor de thema's.

Bij de verdiepingsopdracht is allereerst gekeken naar het niveau van de opdracht en het niveau van het boek. Daarna is gekeken of de gekozen verdiepingsopdracht past bij het gelezen boek. Vervolgens is gekeken naar de uitwerking van de verdiepingsopdracht. Geeft de leerling duidelijke voorbeelden uit het boek of is de uitwerking beperkt tot de kennis die hij of zij heeft vanuit *Laagland* zonder voorbeelden uit het boek en hoe uitgebreid is het antwoord geformuleerd?

Als laatste is er gekeken naar het eindoordeel. De leerlingen moeten aan het einde van ieder leesverslag een eindoordeel schrijven. Volgens de opdracht moet de leerling minimaal twee beoordelingswoorden gebruiken en deze goed onderbouwen. Er is gekeken naar welke beoordelingswoorden de leerlingen hebben gebruikt en of ze die beoordelingswoorden onderbouwen.

De leesverslagen zijn afzonderlijk van elkaar geanalyseerd, maar de resultaten van de verschillende leesverslagen van een leerling zijn ook met elkaar vergeleken. Kiest de leerling voor verschillende verdiepingsopdrachten of steeds dezelfde opdracht en kiezen de leerlingen bij de verschillende leesverslagen voor verschillende beoordelingswoorden of gebruiken ze steeds dezelfde?

Per leerling is ook gekeken naar het niveau waarop hij of zij zichzelf inschatte aan het begin van het schooljaar en de boeken die hij of zij in het schooljaar 2012-2013 gelezen heeft. Bij het eerste leesverslag is de analyse beperkt tot de thematiek en het eindoordeel, omdat de leerlingen bij dit leesverslag geen verdiepingsopdracht moesten maken.

2.4.6 Analyse mondelinge taalvaardigheid

Bij de analyse van de methode is gekeken naar de aangeboden theorie en het aangeboden materiaal met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid. Bij de analyse is gekeken welke vaardigheden op het gebied van mondelinge taalvaardigheid worden aangeboden, welke theorie daarbij besproken wordt en welke materialen er worden aangeboden voor het oefenen van de verschillende vaardigheden.

Naast de methode *Nieuw Nederlands* werkt het Udens College met eigen materiaal voor het vaardighedenonderwijs, waaronder voor mondelinge taalvaardigheid. Bij de methodeanalyse is gekeken naar het eigen materiaal voor mondelinge taalvaardigheid voor havo 4 en vwo 5. Net als bij

de analyse van mondelinge taalvaardigheid van de methode *Nieuw Nederlands* is bij de analyse van het eigen materiaal gelet op de vaardigheid die wordt behandeld, de theorie die wordt besproken en de materialen die worden aangeboden voor het oefenen van de vaardigheid.

De analyse van de koppeling van mondelinge taalvaardigheid en literatuuronderwijs is gecompleteerd met de informatie die verkregen is middels de interviews die zijn gehouden met twee docenten.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verschillende analyses gepresenteerd.

3.1 Gelezen boeken

In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven van de analyse van de gelezen boeken van de leerlingen van havo 4 en 5 en vwo 4, 5 en 6 van het schooljaar 2012-2013⁵. De resultaten zijn gebaseerd op 2429 leesverslagen, 828 van havo 4, 706 van havo 5, 253 van vwo 4, 335 van vwo 5, 307 van vwo 6.

Havo

In de bovenbouw van het havo lezen de leerlingen acht literaire werken. Deze literaire werken moeten oorspronkelijk in het Nederlands geschreven zijn. Het Udens College biedt voor de leerlingen van havo 4 en 5 een boekenlijst met 322 verschillende titels. Deze lijst is een combinatie van de boekenlijst van lezenvoordelijst.nl en eigen toevoegingen. De boeken op de lijst zijn ingedeeld naar niveau conform de competentieniveaus van Witte. Van de boeken die voorkomen op de boekenlijst van lezenvoordelijst.nl is het niveau aangehouden dat daar is toegekend. Aan de boeken die door de docenten van het Udens College zijn toegevoegd, hebben de docenten zelf niveaus toegekend. Bij het toekennen van een niveau wordt door de docent(en) gelet op het thema van het boek, het niveau van andere werken van de auteur en worden vergelijkingen gemaakt met andere boeken van de lijst. Tijdens het interview gaven de docenten aan het moeilijk te vinden de niveaus van de boeken te bepalen. De leerlingen kunnen het niveau van de boeken terugvinden op de boekenlijst, maar ook in de schoolbibliotheek. Op ieder boek in de schoolbibliotheek staat het niveau aangegeven. De leeslijst is de belangrijkste houvast voor de leerlingen bij het kiezen van een boek. De docent kan om advies gevraagd worden, maar de docent houdt bij het geven van advies in de meeste gevallen geen rekening met het niveau van de leerling. In de interviews gaven de docenten aan hun advies te baseren op de interesses van de leerling en thema's van eerder gelezen boeken.

In het schooljaar 2012-2013 hebben de leerlingen van havo 4 bij elkaar 256 verschillende boeken gelezen. In dit schooljaar werden er in havo 5 222 verschillende boeken gelezen. Van die 222 boeken werden er 118 ook in havo 4 gelezen, en waren er 104 boeken die niet door leerlingen uit havo 4 gelezen zijn. In totaal werden er in dit schooljaar in de bovenbouw van het havo 360 verschillende boeken gelezen. Een overzicht van de verschillende boeken laat zien dat er zowel in havo 4 als in havo 5 een aantal boeken veel gelezen zijn. In havo 4 zijn *Het gouden ei*, *De passievrucht* en *Een schitterend gebrek* de meest gelezen boeken en in havo 5 zijn dat *Een schitterend gebrek*, *Tirza* en *De aanslag*. In paragraaf 3.2 wordt verder ingegaan op de meest gelezen boeken.

In de bovenbouw van het havo lezen de leerlingen acht boeken. Het eerste boek dat ze in dat

⁵ De resultaten zijn gebaseerd op de gegevens van Teletop zoals die beschikbaar waren op 31 mei 2013.

schooljaar hebben gelezen wordt in tabel 3 weergegeven als boek 1, en boek 2 is dan het tweede boek dat ze dat schooljaar hebben gelezen. De boeken 5, 6, 7 en 8 zijn gelezen in havo 5. In tabel 3 en 4 is per boek het gemiddelde niveau van de gelezen boeken weergegeven. Bij het berekenen van de gemiddelden is uitgegaan van de niveaus van de boeken zoals die zijn aangegeven op de boekenlijst van het Udens College en de lijst van lezenvoordelijst.nl. De eigen inschatting van het niveau van de boeken van de docenten van het Udens College is daarbij als juist aangenomen, omdat dit door de leerlingen ook op deze manier is geïnterpreteerd. Niet alle boeken die door de leerlingen zijn gelezen komen voor op de boekenlijst van het Udens College of op lezenvoordelijst.nl. Naast het kiezen van een boek uit de lijst mochten de leerlingen ook andere boeken kiezen, die dan wel goedgekeurd moesten worden door de docent. Van deze boeken is het niveau niet bekend. Deze boeken zijn niet meegenomen in de berekening van het gemiddelde. In de tabellen is aangegeven over hoeveel boeken het gemiddelde is berekend.

| Havo 4 (224 leerlingen) | Boek 1 | Boek 2 | Boek 3 | Boek 4 |
|--------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Aantal ingeleverde leesverslagen | 223 | 211 | 202 | 192 |
| Aantal boeken waar niveau aan is toegekend | 190 | 176 | 171 | 163 |
| Gemiddeld niveau | 2.43 | 2.75 | 3.05 | 3.22 |

Tabel 3: gemiddelde niveau gelezen boeken havo 4

| Havo 5 (181 leerlingen) | Boek 5 | Boek 6 | Boek 7 | Boek 8 |
|--------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Aantal ingeleverde leesverslagen | 181 | 176 | 176 | 173 |
| Aantal boeken waar niveau aan is toegekend | 159 | 152 | 147 | 145 |
| Gemiddeld niveau | 3.41 | 3.57 | 3.61 | 3.68 |

Tabel 4: gemiddelde niveau gelezen boeken havo 5

Het gemiddelde niveau van het eerste boek in havo 4 is 2.43. Bij het tweede boek stijgt het niveau naar 2.75, bij het derde boek naar 3.05 en het laatste boek van de leerlingen van havo 4 heeft een gemiddeld niveau van 3.22. Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken stijgt in havo 4 dus met 0.79. Het aantal ingeleverde leesverslagen neemt af. Van het eerste leesverslag dat in week 50 ingeleverd moest worden, werden er 223 ingeleverd. In week 5 werden er 211 leesverslagen ingeleverd, in week 9 waren dat er 202 en bij het laatste leesverslag dat in week 14 ingeleverd moest worden, leverde 192 leerlingen hun leesverslag in.

In havo 5 is het gemiddelde niveau van het eerste boek 3.41. Bij de volgende drie boeken stijgt het niveau respectievelijk van 3.57 naar 3.61 naar 3.68. Het gemiddelde niveau van de boeken in havo 5 stijgt dus met 0.27. Net als in havo 4 neemt het aantal ingeleverde leesverslagen gedurende het jaar af, van 181 ingeleverde leesverslagen bij boek vijf in week 38 naar 173 ingeleverde leesverslagen bij boek acht in week 50. Niet ingeleverd betekent hier niet beschikbaar via Teletop, maar niet ingeleverd op Teletop geldt voor de docent als niet ingeleverd, ook als het leesverslag wel in papieren versie is ingeleverd.

Vwo

In de bovenbouw van het vwo moeten de leerlingen twaalf literaire werken lezen, waaronder drie literaire werken van voor 1880. De boekenlijst voor de bovenbouw van het vwo is hetzelfde als de boekenlijst voor de bovenbouw van het havo.

In het schooljaar 2012-2013 hebben de leerlingen van vwo 4 bij elkaar 80 verschillende boeken gelezen. In vwo 5 werden er in dat schooljaar 137 verschillende boeken gelezen, waarvan 30 boeken ook door leerlingen van vwo 4 werden gelezen. In vwo 6 werden 148 verschillende boeken gelezen, waarvan 89 boeken niet op de boekenlijsten van leerlingen uit vwo 4 en 5 voorkwamen en 57 boeken wel. In totaal werden er op het vwo 276 verschillende boeken gelezen in het schooljaar 2012-2013. Net als op het havo zijn een aantal boeken veel gelezen. In vwo 4 is *De donkere kamer van Damokles* het meest gelezen boek, omdat dit boek klassikaal gelezen is. Andere veel gelezen boeken in vwo 4 zijn *Karel ende Elegast*, *Beatrijs*, *Mariken van Nieumeghen* en *Het diner*. In vwo 5 zijn *Warenar*, *Reize door het Aapenland*, *Klucht van de koe* en *De donkere kamer van Damokles* de meest gelezen boeken. In vwo 6 zijn dit *De kleine Johannes*, *De donkere kamer van Damokles*, *Max Havelaar* en *Tirza*.

Net als voor het havo zijn voor het vwo de gemiddelde niveaus per gelezen boek berekend. De resultaten van deze berekeningen zijn weergegeven in tabel 5, 6 en 7.

| Vwo 4 (76 leerlingen) | Boek 1 | Boek 2 | Boek 3 | Boek 4 |
|--------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Aantal ingeleverde leesverslagen | 59 | 72 | 71 | 50 |
| Aantal boeken waar niveau aan is toegekend | 56 | 72 | 64 | 45 |
| Gemiddeld niveau | 3 | 4 | 3.56 | 3.42 |

Tabel 5: gemiddelde niveau gelezen boeken vwo 4

| Vwo 5 (92 leerlingen) | Boek 5 | Boek 6 | Boek 7 | Boek 8 |
|--------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Aantal ingeleverde leesverslagen | 87 | 90 | 85 | 73 |
| Aantal boeken waar niveau aan is toegekend | 73 | 85 | 76 | 62 |
| Gemiddeld niveau | 3.67 | 3.76 | 3.76 | 3.94 |

Tabel 6: gemiddelde niveau gelezen boeken vwo 5

| Vwo 6 (78 leerlingen) | Boek 9 | Boek 10 | Boek 11 | Boek 12 |
|--------------------------------------------|--------|---------|---------|---------|
| Aantal ingeleverde leesverslagen | 78 | 77 | 77 | 75 |
| Aantal boeken waar niveau aan is toegekend | 69 | 54 | 59 | 54 |
| Gemiddeld niveau | 3.71 | 3.76 | 4.34 | 4.07 |

Tabel 7: gemiddelde niveau gelezen boeken vwo 6

Het gemiddelde niveau van het eerste boek in vwo 4 is niveau 3. Het tweede boek was voor alle leerlingen hetzelfde boek, namelijk *De donkere kamer van Damokles*. Dit is een niveau vier boek, waarmee het gemiddelde ook op vier komt. Het derde en vierde boek hebben respectievelijk een

gemiddeld niveau van 3.56 en 3.42. Het verschil tussen het niveau van het eerste en vierde boek in vwo 4 is 0.42. Het verschil tussen het eerste en tweede en het eerste en derde boek is echter groter, respectievelijk 1.00 en 0.56. In vwo 5 beginnen de leerlingen met het lezen van een boek van gemiddeld 3.67. Het zesde en zevende boek hebben gemiddeld hetzelfde niveau, namelijk 3,76. Het achtste boek, het laatste boek in vwo 5, heeft een gemiddelde van 3.94. Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken stijgt in vwo 5 dus met 0.27. In vwo 6 is het gemiddelde van de vier gelezen boeken respectievelijk 3.71, 3.76, 4.34 en 4.07. Bij de eerste drie boeken stijgt het gemiddelde niveau met 0.63, maar bij het vierde boek neemt dit weer met 0.27 af.

Op het vwo varieert het aantal ingeleverde leesverslagen. In vwo 4 heeft in week drie bij boek een 78% van de leerlingen hun leesverslag ingeleverd en in week twintig, bij boek vier 66%. In week negen, bij boek twee en in week dertien bij boek drie ligt dit percentage hoger, respectievelijk 96% en 93%. Boek een en vier mochten door de leerlingen zelf vrij gekozen worden van de boekenlijst. Boek twee was voor alle leerlingen gelijk, namelijk *De donkere kamer van Damokles*. De keuze voor boek drie was ook beperkt, dit moest een boek uit de middeleeuwen zijn. In vwo 5 en vwo 6 varieert het aantal ingeleverde leesverslagen minder. In vwo vijf zijn de leesverslagen van boek vijf, zes en zeven door meer dan 90% van de leerlingen ingeleverd. Alleen in week dertien is het leesverslag bij boek acht maar door 79% van de leerlingen ingeleverd. In vwo 6 zijn alle leesverslagen door meer dan 95% van de leerlingen ingeleverd. Net als bij het havo geldt dat niet ingeleverd op Teletop betekent dat het leesverslag niet is ingeleverd, ongeacht of het wel of niet in papieren versie is aangeboden aan de docent.

3.2 Meest gelezen boeken

Literatuur 1880-heden

Uit het overzicht van de gelezen boeken door de leerlingen van de bovenbouw van het havo en het vwo blijkt dat sommige boeken meer gelezen zijn dan andere boeken. In tabel 8 zijn de vijftien meest gelezen boeken weergegeven met daarbij de auteur, het jaar van uitgave, het aantal drukken dat inmiddels verschenen is en het aantal keer dat het boek gelezen is, op het havo, op het vwo en in totaal.

| Titel | Auteur | Jaar 1 ^e uitgave | Aantal drukken | Gelezen havo | Gelezen vwo | Totaal gelezen |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------|--------------|-------------|----------------|
| De donkere kamer van Damokles | W.F. Hermans | 1958 | 48 | 37 | 95 | 132 |
| Een schitterend gebrek | A.F. Th van der Heijden | 2003 | 54 | 56 | 16 | 72 |
| De aanslag | H. Mulisch | 1982 | 54 | 43 | 13 | 56 |
| Tirza | A. Grunberg | 2006 | 38 | 32 | 19 | 51 |
| Het diner | H. Koch | 2009 | 47 | 30 | 19 | 49 |

| | | | | | | |
|--------------------------|----------------------|------|----|----|----|----|
| Joe Speedboot | T. Wieringa | 2005 | 48 | 29 | 19 | 48 |
| Het gouden ei | T. Krabbé | 1984 | 35 | 37 | 3 | 40 |
| De passievrucht | K. Glaastra van Loon | 1999 | 52 | 35 | 4 | 39 |
| De engelenmaker | S. Brijs | 2005 | 34 | 23 | 16 | 39 |
| Sonny boy | A. van der Zijl | 2004 | 50 | 33 | 5 | 38 |
| Hersenschimmen | J. Bernlef | 1984 | 52 | 20 | 14 | 34 |
| Bezongen rood | J. Brouwers | 1981 | 41 | 28 | 5 | 33 |
| Alleen maar nette mensen | R. Vuijsje | 2008 | 32 | 27 | 3 | 30 |
| Oeroeg | H.S. Haasse | 1948 | 51 | 23 | 5 | 28 |
| De held | J. Durlacher | 2010 | 5 | 20 | 7 | 27 |

Tabel 8: overzicht veel gelezen boeken havo/vwo

Onderzoek naar deze titels heeft een overzicht gegeven van de prijzen die deze boeken gewonnen hebben, de boekenreeksen waarin de boeken voorkomen en verfilmingen die van (een deel) van deze boeken gemaakt zijn. In bijlage 5 is een overzicht te vinden van al deze gegevens. De belangrijkste resultaten uit dit overzicht worden hier kort besproken.

Het jaar van uitgave van de top vijftien varieert van 1948 (*Oeroeg*) tot 2010 (*De held*). Acht boeken verschenen na het jaar 2000 en de andere zeven voor 2000. Van de vijftien meest gelezen boeken zijn er tien verfilmd. *De donkere kamer van Damokles* uit 1958 werd in 1963 als eerste verfilmd met de titel *Als twee druppels water*. De meest recente verfilming is de verfilming van *Alleen maar nette mensen* uit 2012. *De aanslag* en *Het diner* zijn als toneelstuk te zien geweest in het theater.

Dertien van de vijftien boeken hebben literaire prijzen gewonnen. Alleen *Oeroeg* en *Bezongen rood* hebben geen prijzen gewonnen. De andere boeken wonnen verschillende literaire prijzen. Vier boeken hebben de Libris Literatuurprijs gewonnen en twee andere boeken waren genomineerd voor die prijs. Drie boeken hebben de Diepzeeprijs gewonnen, een boek heeft de NS publieksprijs gewonnen en nog eens drie boeken waren genomineerd voor die prijs. Verder werden andere prijzen als de Inktaap, de Ferdinand Bordewijkprijs, de Generale Bank Literatuurprijs, De gouden uil en de Littéraire Witte Prijs gewonnen. Naast de gewonnen prijzen waren er voor deze boeken in totaal elf nominaties voor verschillende literaire prijzen.

Twee van de vijftien boeken zijn voor de campagne Nederland Leest opnieuw uitgegeven en gratis verspreid via de bibliotheken. In 2009 was dat *Oeroeg* en in 2012 *De donkere kamer van Damokles*. Naast de gewone uitgaven via de uitgever zijn negen van de vijftien boeken opgenomen in de Grote Lijsters en zijn daarmee verkrijgbaar (geweest) in een goedkope uitgave.

Literatuur tot 1880

Uit de top vijftien in de hiervoor besproken paragraaf zijn de historische romans weggelaten. De leerlingen van het vwo hebben in de bovenbouw minimaal drie boeken gelezen van voor 1880. In

tabel 9 zijn de zeven meest gelezen werken weergegeven. Daarbij is per boek aangegeven of het is opgenomen in de Salamanderreeks, in Tekst in Context, in Bulkboek, in de Deltareeks, in de Alfareeks of via dbnl.nl digitaal beschikbaar is. Een X geeft aan dat het boek niet opgenomen of beschikbaar is, een √ betekent dat dit wel zo is.

| Titel | Auteur | Vwo | Salamander | Tekst in Context | Bulkboek | Deltareeks | Alfareeks | Gratis digitaal beschikbaar via dbnl.nl |
|--------------------------|--------------------|-----|------------|------------------|----------|------------|-----------|-----------------------------------------|
| Warenar | P.C. Hooft | 31x | X | √ | X | √ | X | √ |
| Karel ende Elegast | - | 26x | X | √ | √ | X | √ | √ |
| Beatrijs | - | 23x | X | X | √ | X | X | √ |
| Reize door het Aapenland | J.A. Schasz | 19x | X | X | √ | X | X | X |
| Mariken van Nieumeghen | - | 16x | X | X | √ | X | X | √ |
| De kleine Johannes | Frederik van Eeden | 16x | √ | X | √ | X | X | √ |
| De klucht van de koe | G.A. Bredero | 15x | X | X | X | X | X | √ |

Tabel 9: Meest gelezen historische romans op het vwo

Het meest gelezen boek van voor 1880 door de leerlingen van het vwo is Warenar van P.C. Hooft. Dit boek is opgenomen in Tekst en Context, in de Deltareeks en is digitaal beschikbaar via dbnl.nl. Op *Reize door het Aapenland* na zijn alle boeken volledig digitaal beschikbaar via dbnl.nl. Binnen de verschillende boekenreeksen zijn van deze top zeven de meeste boeken uitgegeven via Bulkboek. Dit betreft vijf van de zeven boeken. Alleen *Warenar* en *Klucht van de koe* zijn niet beschikbaar als Bulkboek. Bij Tekst in Context zijn twee van de zeven titels beschikbaar, namelijk *Warenar* en *Karel ende Elegast*. Bij de Alfareeks, de Deltareeks en de Salamanderreeks is slechts een van de zeven boeken verschenen, respectievelijk *Karel ende Elegast*, *Warenar* en *De kleine Johannes*. *De klucht van de koe* is als enige in geen van de reeksen opgenomen en alleen via dbnl.nl beschikbaar. In deze lijst met boeken van voor 1880 is *De kleine Johannes* een uitzondering. Dit boek is als enige niet van voor 1880, maar van 1884. Bij de opdracht waarbij de leerlingen een boek van voor 1880 moesten lezen, kwam dit boek een paar keer terug en daarom is dit boek in deze lijst opgenomen.

3.3 Opdrachten

Bij ieder gelezen boek moeten de leerlingen een leesverslag maken. Het leesverslag is te verdelen in een algemeen deel dat bij ieder boek terugkeert en de verdiepingsopdrachten. Zowel in havo 4 en havo

5 als in vwo 4, vwo 5 en vwo 6 komen de opdrachten zoals die op het Udens College worden gebruikt grotendeels overeen.

Het leesverslag begint met de zakelijke gegevens van het gelezen boek. In havo 4 volgt hierna de motivering van de boekkeuze, in havo 5 is dit een eerste reactie over het gelezen boek. Op het vwo moeten de leerlingen zowel een motivering van de boekkeuze als een eerste reactie schrijven. De volgende opdracht is het puntsgewijs beschrijven van de fabel. In zes tot acht punten moeten de leerlingen de belangrijkste gebeurtenissen op een rij zetten met een korte beschrijving zodat ook iemand die het boek niet gelezen heeft, weet waar het over gaat. Na de fabel volgt de persoonsbeschrijving. De persoonsbeschrijving is onderverdeeld in beginsituatie, ontwikkeling en eindsituatie. Aan de hand van de gebeurtenissen zoals die in de fabel beschreven zijn, moeten de leerlingen de verschillende situaties en ontwikkeling van het hoofdpersonage beschrijven. De informatie uit het boek mag aangevuld worden met een eigen interpretatie over het hoofdpersonage. De laatste opdracht van het eerste, algemene deel van het leesverslag is de opdracht over de thematiek van het boek. Het hoofdthema en verschillende subthema's moeten benoemd en uitgelegd worden. In tabel 10 zijn verschillende opdrachten beknopt weergegeven met daarbij het niveau van de opdrachten. De volledige opdrachten zijn te vinden in bijlage 4.

| Opdracht | Niveau |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Zakelijke gegevens: <ul style="list-style-type: none"> - Schrijver - Titel - Uitgever, plaats en jaar van uitgave, druk - Jaar van eerste druk - Aantal bladzijden - Datum leesverslag | - |
| Motivering boekkeuze en het niveau van het boek. | - |
| Fabel: <ul style="list-style-type: none"> - Beschrijf de zes à acht belangrijkste gebeurtenissen in chronologische volgorde. | 2 |
| Persoonsbeschrijving: <ul style="list-style-type: none"> - Beginsituatie - Ontwikkeling - Eindsituatie | 2 2/3 2 |
| Thematiek <ul style="list-style-type: none"> - Hoofdthema - Subthema's | 2 |
| Eindoordeel | - |

Tabel 10: Algemene opdrachten havo en vwo met niveau indicatie

Na deze algemene opdrachten volgen de verdiepingsopdrachten waar de leerlingen een keuze uit moeten maken. Ieder leesverslag, met uitzondering van het eerste leesverslag in de vierde klas, moet naast de algemene opdrachten de uitwerking van een van de verdiepingsopdrachten bevatten. In tabel 11 zijn de verdiepingsopdrachten beknopt weergegeven met daarbij het niveau van de opdracht. De opdrachten van het havo en de opdrachten van het vwo staan in verschillende kolommen. De volledige verdiepingsopdrachten zijn ook te vinden in bijlage 4.

| Verdiepingsopdracht havo 4/5 | Niveau | Verdiepingsopdracht vwo 4/5/6 | Niveau |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Perspectief: <ul style="list-style-type: none"> - In welk perspectief is het boek geschreven? - Wat is het effect van het perspectief? - Geef je mening over het gekozen perspectief. | 2 Generiek | Vertelperspectief: <ul style="list-style-type: none"> - Leg uit hoe de lezer gemanipuleerd wordt door het perspectief. - Geef vier voorbeelden uit de tekst. | Generiek |
| Tijd: <ul style="list-style-type: none"> - Beschrijf de tijdsvolgorde. - Wat is het effect van deze tijdsvolgorde voor de lezer? | 2 3 | Tijd en structuur: <ul style="list-style-type: none"> - Wat is het effect van de niet-chronologische volgorde? - Welke open plekken ontstonden door vooruitwijzingen? - Welke functies hadden flashbacks? | 3 3 3 |
| Tijdsbeeld: <ul style="list-style-type: none"> - Beschrijf welke kennis het boek jou heeft opgeleverd over de wereld in de beschreven andere tijd. | 3 | Tijdsbeeld: <ul style="list-style-type: none"> - Beschrijf welke kennis het boek jou heeft opgeleverd over de wereld in de beschreven andere tijd. | 3 |
| Ruimte: <ul style="list-style-type: none"> - Bespreek de verhaalruimte. | 4 | Ruimte: <ul style="list-style-type: none"> - Bespreek de verhaalruimte. | 4 |
| Visie: <ul style="list-style-type: none"> - Wat is de visie van de hoofdpersoon, de verteller of de auteur? - Ben je het met die visie eens? Heeft het boek je mening veranderd? | Generiek | Verhaal- en leidmotieven: <ul style="list-style-type: none"> - Bespreek de verhaal- en leidmotieven die je in de roman bent tegengekomen. | 4 |
| Identificatie: <ul style="list-style-type: none"> - Identificeer je met een personage. | 3 | Visie: <ul style="list-style-type: none"> - Wat is de visie van de hoofdpersoon, de verteller of de auteur? - Ben je het met die visie eens? Heeft het boek je mening veranderd? | generiek |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------|---------------------|
| Spanning: - Hoe werkt de spanning? - Zijn er open plekken? - Welke manipulatietechnieken heeft de schrijver gebruikt? | 3 3 generiek | Identificatie: - Identificeer je met een personage. | 3 |
| Vergelijk je leeservaring met die van recensenten. (Deze opdracht is niet voor havo 5). | generiek (moeilijk) | Plaats in het oeuvre van de auteur (niet in vwo 4). | 5 |
| | | Vergelijk je leeservaringen met die van een klasgenoot. | 3 |
| | | Vergelijk je leeservaringen met die van recensenten. | generiek (moeilijk) |

Tabel 11: Verdiepingsopdrachten havo en vwo met niveau indicatie

De verdiepingsopdrachten zijn specifiek en onafhankelijk van de inhoud en vorm van het boek. Naast deze verdiepingsopdrachten moeten de leerlingen van havo 4 en vwo 4 bij een van de gelezen boeken twee opdrachten maken die bij dat boek staan op lezenvoordelijst.nl. Dit moet dan een opdracht zijn op het niveau van het boek en een opdracht een niveau hoger dan het niveau van het boek. Deze opdrachten zijn wel specifiek en afhankelijk van de inhoud en vorm van het boek.

3.4 Feedback

Een deel van de enquête bestaat uit stellingen en vragen over feedback. In tabel 12 zijn de stellingen uit de enquête weergegeven met daarbij de resultaten. Bij iedere stelling is per antwoordmogelijkheid het percentage weergegeven van het aantal leerlingen dat voor die antwoordmogelijkheid gekozen heeft.

| | Helemaal niet belangrijk | Niet belangrijk | Neutraal | Belangrijk | Heel belangrijk |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------------------|------------|----------------------|
| Het krijgen van feedback vind ik: | 0% | 2.38% | 21.43% | 57.14% | 19.05% |
| Voordat ik een verslag maak, wil ik weten waarop ik beoordeeld word: | 0% | 2.38% | 26.19% | 54.76% | 16.67% |
| Het krijgen van een cijfer voor mijn verslag is voor mij: | 11.90% | 16.67% | 33.33% | 30.95% | 7.14% |
| | Helemaal mee oneens | Oneens | Niet mee eens, niet mee oneens | Eens | Helemaal mee eens |
| Feedback heeft invloed op mijn motivatie. | 7.14% | 7.14% | 21.43% | 54.76% | 9.52% |
| Positieve feedback verhoogt mijn motivatie. | 2.38% | 2.38% | 9.52% | 64.29% | 21.43% |
| Positieve feedback verlaagt mijn motivatie. | 48.78% | 39.02% | 4.88% | 4.88% | 2.44% |
| Negatieve feedback verhoogt mijn motivatie. | 31.71% | 26.83% | 24.39% | 17.07% | 0% |
| Negatieve feedback verlaagt mijn motivatie. | 4.88% | 19.51% | 26.83% | 34.15% | 14.63% |
| Als ik weet dat ik geen feedback krijg, vermindert mijn inzet. | 7.69% | 20.51% | 43.59% | 15.38% | 12.82% |
| Ik laat andere mensen mijn verslagen lezen en beoordelen voordat ik het inlever. | 19.04% | 26.19% | 9.52% | 35.71% | 9.52% |
| Ik vergelijk mijn verslag met verslagen van anderen op internet voordat ik het inlever. | 33.33% | 21.43% | 16.67% | 21.43% | 7.14% |
| Ik heb dit jaar positieve feedback van mijn docent gekregen. | 4.88% | 9.76% | 29.27% | 46.34% | 9.76% |
| Ik heb dit jaar negatieve feedback van mijn docent gekregen. | 9.52% | 21.43% | 33.33% | 26.19% | 9.52% |
| Ik vind dat mijn docent voldoende feedback geeft. | 4.76% | 11.90% | 16.67% | 54.76% | 11.90% |
| Ik vind dat mijn docent goede feedback geeft. | 4.76% | 11.90% | 23.81% | 52.38% | 7.14% |
| Ik heb echt iets gehad aan de feedback die mijn docent gaf. | 9.52% | 23.81% | 33.33% | 30.95% | 2.38% |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Ik had meer feedback willen krijgen op mijn verslagen. | 7.32% | 31.71% | 39.02% | 21.95% | 0% |
| Ik zou graag feedback krijgen van mijn medeleerlingen. | 35.71% | 23.81% | 21.43% | 11.90% | 7.14% |

Tabel 12: resultaten enquête feedback

Uit de resultaten blijkt dat ruim 57% van de leerlingen het krijgen van feedback belangrijk vindt en nog eens 19% vindt het heel belangrijk. Feedback heeft invloed op de motivatie van de meeste leerlingen. Ruim 65% van de leerlingen geeft aan dat feedback invloed heeft op de motivatie, 14% geeft aan dat feedback geen invloed heeft op zijn of haar motivatie. De overige 21% heeft geen mening over de invloed van feedback op zijn of haar motivatie. Positieve feedback verhoogt bij de meeste leerlingen de motivatie, ruim 85% geeft aan het eens of helemaal eens te zijn met de stelling dat positieve feedback zijn of haar motivatie verhoogt. De stellingen over de invloed van negatieve feedback laten zien dat de meningen over het effect van negatieve uiteenlopen. Bij 55% van de leerlingen verhoogt negatieve feedback de motivatie niet, 17% geeft aan dat negatieve feedback wel motiverend werkt. Naast de stellingen die in de tabel zijn opgenomen, waren er in de enquête nog twee meerkeuzevragen over feedback. Bij de eerste meerkeuzevraag, 'als ik feedback krijg vind ik het belangrijk dat:', koos bijna 74% voor het antwoord 'het een combinatie van positieve en negatieve feedback is'. 14% van de leerlingen maakt het niets uit, ze zijn al blij als ze feedback krijgen. Een kleine vijf procent maakt het niet uit of ze feedback krijgen, ze lezen het toch niet. Van de andere 7% krijgt 4% het liefst alleen positieve feedback en ruim 2% alleen negatieve feedback.

Naast de leerlingen zijn ook de docenten in het interview gevraagd naar de manier waarop ze feedback geven. De docenten gaven aan er naar te streven een combinatie van positieve en negatieve feedback te geven. In eerste instantie is de feedback vaak gericht op de minpunten van de leesverslagen, maar daarnaast proberen ze ook positieve punten van het leesverslag te benoemen.

De resultaten bij de stellingen over het vragen van feedback aan anderen voordat het verslag wordt ingeleverd en het zoeken van feedback in verslagen van anderen op internet, lopen uiteen. Bij het laten lezen van het leesverslag door anderen geeft ruim 45% van de leerlingen aan het oneens of helemaal mee oneens te zijn en exact datzelfde percentage geeft aan het met de stelling eens of helemaal mee eens te zijn. Bij het zoeken naar feedback op internet geeft ruim 28% het eens of helemaal eens te zijn met de stelling en bijna 55% zegt het oneens of helemaal mee oneens te zijn.

De laatste zeven stellingen gaan over de feedback die de leerlingen dit jaar hebben gekregen op hun leesverslagen van hun docent. Uit de interviews met de docenten is gebleken dat in de meeste gevallen de leesverslagen niet in z'n geheel worden nagekeken. Per leesverslag worden er binnen de sectie afspraken gemaakt over wat er wel en niet wordt nagekeken. De leesverslagen worden in de meeste gevallen niet in z'n geheel nagekeken, omdat de docenten hier geen tijd voor hebben. De thematiek en de verdiepingsopdracht worden het vaakst nagekeken. De leerlingen weten niet dat het leesverslag niet in z'n geheel wordt nagekeken. Daarnaast wordt altijd een pagina gecontroleerd op

spelling. Als de tekst teveel fouten bevat, moet de leerling de tekst verbeteren. Ook inhoudelijk kan het leesverslag als onvoldoende beoordeeld worden. Bijvoorbeeld wanneer niet aan de opdracht is voldaan of de informatie niet klopt. Wanneer dit het geval is, moet de leerling het leesverslag verbeteren. Wanneer het leesverslag voldoende is, geeft de docent wel tips waar in het volgende leesverslag aan gewerkt moet worden. Soms zijn de tips heel concreet, in sommige gevallen worden ze in een vragende vorm gepresenteerd om de leerlingen aan het denken te zetten.

Tweederde van de leerlingen vindt dat de docent voldoende feedback geeft op de leesverslagen, 17% vindt de feedback niet voldoende, de overige 16% is niet oneens, niet eens. Een kleine 22% had meer feedback willen krijgen op de leesverslagen. Een derde van de leerlingen geeft aan ook echt iets gehad te hebben aan de feedback die ze hebben gekregen van de docent, een derde geeft aan het niet eens te zijn met deze stelling en de overige leerlingen zijn het niet oneens, niet eens met deze stelling. 60% van de leerlingen vindt dat de docent goede feedback geeft, 17% is het hier mee oneens of helemaal oneens. Bij de laatste meerkeuzevraag, 'met de feedback die ik krijg', koos 39% voor 'moet ik van de docent mijn verslag verbeteren'. 34% van de leerlingen zorgt dat zijn of haar volgende leesverslagen beter zijn, 17% gaat uit zichzelf zijn of haar leesverslag verbeteren, ruim 7% verbetert zijn of haar leesverslag omdat het moet van de docent, maar zou dat uit zichzelf ook gedaan hebben en de overige kleine 3% doet helemaal niets met de feedback.

Bij het deel over feedback hebben een of meerdere leerlingen bij zeven vragen/stellingen geen antwoord gegeven. Bij het berekenen van de percentages is daarmee rekening gehouden en is het aantal keuzes per antwoord gedeeld door het aantal mensen dat wel antwoord heeft gegeven op die vraag/stelling.

Uit de interviews kwam verder naar voren dat de docenten er bij het geven van feedback onbewust rekening houden van wie het leesverslag is. Bij leerlingen met een lager niveau zijn ze bijvoorbeeld minder kritisch, terwijl ze bij doubleurs juist kritischer zijn. In de wijze waarop ze feedback geven, positief of negatief, houden ze geen rekening met het type leerling en de manier waarop dat type leerling met kritiek omgaat. Er wordt alleen opgelet dat de feedback niet alleen uit kritiek bestaat, maar dat er ook altijd positieve punten benoemd worden. Of er bij de beoordeling wordt gekeken naar de aandachtspunten die bij het vorige leesverslag aan de leerling zijn meegegeven hangt af van de docent. Een van de docenten gaf tijdens het interview aan per leerling bij te houden wat de minpunten van het leesverslag waren en dat lijstje er bij de beoordeling van het volgende leesverslag weer bij te pakken. De andere docent bekijkt de leesverslagen los van elkaar en is er niet bewust mee bezig welke feedback er bij het vorige leesverslag is gegeven.

3.5 Analyses leesverslagen havo-leerlingen

In deze paragraaf wordt ingezoomd op het werk van zes havo-leerlingen. Er wordt ingegaan op de gelezen werken, de gemaakte opdrachten en hun mening over feedback. Bij de analyses is ook gekeken naar de inschatting van het niveau van de leerling zelf. De inschatting van de leerling is het

uitgangspunt voor zowel de leerling als de docent. De docent heeft geen eigen inzicht in het niveau van de leerling en baseert zich op de eigen inschatting van de leerling. Ook de verantwoording voor de ontwikkeling is in handen van de leerling. De docent kan om advies worden gevraagd, maar houdt niet van iedere leerling persoonlijk de ontwikkeling bij.

3.5.1 Pamela

Aan het begin van het schooljaar schatte Pamela zichzelf in op competentieniveau drie. Op dit niveau begint ze dan ook met lezen. Voor haar eerste leesverslag las ze *Erik of het klein insectenboek*. Het eerste leesverslag is een uitgebreid leesverslag waarbij ze uitvoerig ingaat op de verplichte onderdelen van het leesverslag (2410 woorden). Bij de thematiek maakt ze onderscheid tussen het hoofdthema en de subthema's en geeft ze een duidelijke toelichting bij de thema's. Het inzicht in de thematiek heeft ze gekregen door het boek te lezen, namelijk door de manier waarop veel dingen zich herhalen en hoe het verhaal verteld wordt en door het maken van het leesverslag, schrijft ze in het leesverslag.

'Doordat ik vragen over de thematiek moest beantwoorden ben ik er goed over na gaan denken en daardoor weet ik er nu ook meer van dan vooraf.' Alle vragen van de thematiekopdracht worden besproken. In het eindoordeel noemt ze het boek spannend, verdrietig en leuk. Ze ondersteunt deze beoordelingswoorden met voorbeelden uit het boek.

Het tweede boek dat Pamela dit schooljaar heeft gelezen is *De oesters van Nam Kee*. Net als haar eerste boek is dit een boek met niveau drie. Net als in het eerste leesverslag is ook dit een uitvoerig leesverslag waar de verplichte onderdelen goed zijn uitgewerkt (2915 woorden). Bij de thematiek heeft ze de opdracht in z'n geheel uitgewerkt en maakt ze weer onderscheid tussen het hoofdthema en de subthema's. Bij de keuze van de verdiepingsopdracht heeft ze gekozen voor de opdracht perspectief (generiek). Ze gaat in op het effect van het ik-perspectief. In de verdiepingsopdracht schrijft ze eigenlijk tot drie keer toe hetzelfde. Ze begint bij het effect van het gekozen perspectief met 'Mijn kijk op de verhaalpersonages word bepaald door dit perspectief doordat ik het vanuit één oogpunt bekijk, namelijk vanuit de ik-persoon'. Een paar regels later schrijft ze 'Ik zie als het ware maar één kant van het verhaal, en dat geldt voor alle personages' en direct daaronder 'De gebeurtenissen worden ook vanuit één oogpunt gezien, ik weet niet hoe anderen zich voelen bij sommige gebeurtenissen'. Naast een citaat geeft ze geen duidelijke voorbeelden, maar beperkt ze zich tot de theoretische kennis die wordt aangeboden in de literatuurmethode *Laagland*. Iemand die het boek niet gelezen heeft, krijgt aan de hand van dit leesverslag geen beeld van hoe het perspectief wordt gebruikt. In het eindoordeel komen de woorden spannend en makkelijk naar voren, opnieuw goed onderbouwd.

Door mijn schuld is het derde boek dat Pamela dit jaar heeft gelezen. Na twee boeken met niveau drie koos ze voor het derde boek voor een boek met niveau vier. Dit leesverslag is net als de twee eerdere leesverslagen goed uitgewerkt (2773 woorden). De thematiekopdracht is volledig uitgewerkt, inclusief hoofd- en subthema's. Bij dit boek heeft ze opnieuw voor de perspectiefopdracht

(generiek) gekozen. Een vergelijking met de perspectiefopdracht bij het tweede boek laat zien dat ze hier minder tijd in heeft gestopt en de opdracht bij *De oesters van Nam Kee* als basis heeft genomen voor dit leesverslag. Pamela schrijft zo goed als hetzelfde. Bij *De oesters van Nam Kee* schreef ze bijvoorbeeld ‘Mijn kijk op de verhaalpersonages wordt bepaald door dit perspectief doordat ik het vanuit één oogpunt bekijk, namelijk vanuit de ik-persoon.’ Daarna volgde een algemeen theoretisch verhaal over het effect van het ik-perspectief. In het leesverslag bij *Door mijn schuld* schrijft ze ‘Mijn kijk op de verhaalpersonages en de gebeurtenissen worden wel bepaald door het perspectief’. Daarna volgt opnieuw een algemeen theoretisch verhaal. Hier worden dan wel, in tegenstelling tot het eerste leesverslag, enkele voorbeelden gegeven. Het effect dat deze perspectiefkeuze met zich meebrengt heeft ze goed beschreven. Ze ziet in dat het perspectief voor spanning zorgt. In het eindoordeel wordt opnieuw het emotieve argument ‘spannend’ gebruikt. Daarnaast vindt ze het boek ‘diepgaand’.

Voor het laatste leesverslag van dit jaar heeft Pamela *Eclips* gelezen. Voor dit leesverslag geldt net als voor de vorige leesverslagen dat het algemene deel er verzorgd uitziet en uitgebreid is beschreven (2104 woorden). In dit laatste leesverslag heeft ze de thematiekopdracht goed uitgevoerd, maar heeft ze zich beperkt tot een subthema. Voor de verdiepingsopdracht heeft ze opnieuw gekozen voor de perspectiefopdracht (generiek). De opbouw van het stukje over perspectief is exact gelijk aan de vorige twee opdrachten. De formulering lijkt ook sterk op de formulering van de vorige leesverslagen. Waar ze in de vorige leesverslagen ‘Mijn kijk op de verhaalpersonages wordt bepaald door dit perspectief door dat ik het vanuit één oogpunt bekijk, namelijk vanuit de ik-persoon’ en ‘Mijn kijk op de verhaalpersonages en de gebeurtenissen worden wel bepaald door het perspectief’ schreef, schrijft ze in dit leesverslag ‘Mijn kijk op de verhaalpersonages wordt beïnvloed door dit perspectief’. Net als bij *Door mijn schuld* geeft ze hier ook voorbeelden van wat het perspectief doet met het verhaal. In het eindoordeel komt opnieuw het argument ‘spannend’. Andere emotieve argumenten die ze hier gebruikt zijn ‘mooi’ en ‘ontroerend’.

Over het geheel bekeken kiest Pamela drie keer voor dezelfde verdiepingsopdracht en komt het emotieve argument ‘spannend’ steeds terug in het eindoordeel. Wat betreft haar literaire ontwikkeling houdt ze die wel in de gaten als het gaat om de boeken die ze leest, maar bij het maken van de opdrachten laat ze geen ontwikkeling zien.

3.5.2 Būsra

Aan het begin van het schooljaar schatte Būsra zichzelf op competentieniveau twee. Het eerste boek dat ze dit jaar las voor haar leesdossier was *De garnalenpelster*, een boek met niveau twee. In het leesverslag (2193 woorden) beschrijft ze vier thema’s waarbij ze geen onderscheid maakt tussen hoofd- en subthema’s. In het eindoordeel noemt ze het boek indrukwekkend en vlot verteld. Daarnaast schrijft ze moeite te hebben gehad met de flashbacks in het boek. Het taalgebruik van Būsra laat zien dat ze Nederlands moeilijk vindt. Haar leesverslag bevat zowel spel- als grammaticale fouten.

Het tweede boek dat Būsra heeft gelezen is *Je blijft*. Net als haar eerste boek is dit een boek

met niveau twee. In het leesverslag (2932 woorden) bespreekt ze vier thema's, waarvan ze het eerste thema tot hoofdthema benoemt, maar de overige thema's ook allemaal 'belangrijk' noemt. De thematiekopdracht is volledig uitgevoerd. Net als in het eerste leesverslag vallen de taalfouten op, zoals 'een belangrijke thema' en 'de ik perspectief'. Als verdiepingsopdracht heeft ze gekozen voor de opdracht perspectief (generiek). 'Dat Dora de verteller is van het boek, kun je verklaren', schrijft BÜsra. Vervolgens geeft ze twee citaten uit het boek, maar legt ze niet uit hoe dit verklaart dat Dora de verteller is. Daarna volgt een theoretisch verhaal over de kenmerken en de gevolgen van een ik-perspectief zonder dat ze nog voorbeelden geeft uit het boek. Tot slot geeft ze haar mening over het gekozen perspectief. Ze schrijft, 'Ik vind dat de schrijver een goede perspectief heeft gekozen'. Een ander perspectief had volgens haar geen toegevoegde waarde gehad voor het boek. In het eindoordeel komt opnieuw het woord indrukwekkend voor. Verder vond ze het boek realistisch en heeft het verhaal haar aan het denken gezet.

Voor haar derde leesverslag heeft BÜsra *De gebroeders boetkaboet* gelezen. Ook dit is een boek met niveau twee. In dit leesverslag (2290 woorden) maakt ze voor het eerst duidelijk onderscheid tussen hoofd- en subthema's aan het begin van haar tekst over thematiek. In het vervolg, waarin ze de thema's toelicht, verliest ze het verschil tussen het hoofd- en subthema weer uit het oog en komt ze niet meer terug op de onderlinge verhoudingen. Bij dit boek heeft ze gekozen voor de verdiepingsopdracht visie (generiek). De verschillende vragen die in de opdracht worden gesteld, heeft ze geprobeerd te beantwoorden. Ze bespreekt de visie van de auteur naar eigen inzicht. De beschrijvingen zijn beknopt en niet diepgaand. Op het wereldbeeld van de auteur gaat ze helemaal niet in. Over de toevoegingen of veranderingen van haar eigen standpunten schrijft ze alleen, 'Het boek heeft niets veranderd aan mijn standpunten'. In het eindoordeel schrijft BÜsra dat ze het een realistisch en interessant boek vond. De beschrijvingen lijken sterk op het eindoordeel van het vorige leesverslag.

Voor het laatste leesverslag doet BÜsra een stap terug naar een boek met niveau een, namelijk *Het gelukssyndroom*. In het laatste leesverslag (2353 woorden) van dit schooljaar weet ze voor het eerst goed onderscheid te maken in hoofd- en subthema's en beschrijft ze ook waarom de subthema's, subthema's zijn. Voor de verdiepingsopdracht heeft ze opnieuw voor de perspectiefopdracht (generiek) gekozen. De uitwerking van de opdracht lijkt in grote lijnen op de uitwerking van de perspectiefopdracht in het tweede leesverslag. Opvallend daarbij is de verwijzing naar Dora, het hoofdpersonage uit *Je blijft*. Het lijkt erop dat ze dit leesverslag uit uitgangspunt heeft genomen en alleen op enkele punten heeft aangepast, waarbij ze vergeten is de naam van Dora te veranderen. In het eindoordeel gebruikt ze de termen indrukwekkend en dramatisch. Ze probeert uit te leggen waarom ze deze termen bij het boek vindt passen, maar met uitleggingen als 'meestal negatieve dingen' en 'omdat de gebeurtenissen die ze hebben meegemaakt indruk op me hebben gemaakt' weet ze haar eindoordeel niet goed te onderbouwen.

Over het geheel bekeken kiest BÜsra twee keer voor de perspectiefopdracht en een keer voor de opdracht visie. Dit zijn allebei generieke opdrachten. De keuze van de boeken laat geen stijgende

lijn zien, maar zelfs een kleine daling bij het laatste boek. In het eindoordeel komt het woord indrukwekkend een paar keer terug.

3.5.3 Jasper

Aan het begin van havo 4 schatte Jasper zijn leesniveau tussen niveau twee en drie in. Ondanks deze twijfel las hij voor zijn eerste leesverslag een boek met niveau drie, het boek *Vallen*. In het leesverslag (1772 woorden) beschrijft hij de thematiek. Het boek heeft volgens hem twee thema's. Hij maakt geen expliciet onderscheid tussen hoofd- en subthema, maar na de beschrijvingen van de thema's schrijft hij 'Dus eigenlijk is thema 1: spijt, het gevolg van thema 2: haat'. De uitwerking van de thematiek voldoet in omvang niet aan de opdracht. Bij beide thema's heeft hij maar een alinea uitleg gegeven waar twee alinea's het minimum is volgens de opdracht. Hij heeft de opdracht ook niet volledig uitgevoerd, de vragen over de waardering van de thematiek en uitleg over wat hij geleerd heeft over de thematiek ontbreken. Uit het eindoordeel blijkt dat Jasper moeite had met de chronologie van het boek. De grote flashback aan het begin van het verhaal, had hem bijna doen stoppen met lezen. De beoordelingswoorden die hij gebruikt in zijn eindoordeel zijn spannend en interessant.

Het tweede boek dat Jasper heeft gelezen voor zijn leesdossier is *Tikkop*. Opnieuw een boek met niveau drie. In het leesverslag (2399 woorden) geeft hij bij thematiek vier (sub) thema's. Per thema geeft hij een korte toelichting, maar maakt daarbij niet duidelijk welk thema het hoofdthema is en welke thema's de subthema's zijn. In tegenstelling tot het eerste leesverslag geeft hij hier wel antwoord op de vraag over wat hij geleerd heeft over het thema. Voor het tweede deel van zijn leesverslag heeft hij gekozen voor de verdiepingsopdracht tijdsbeeld (niveau 3). In de uitwerking geeft Jasper opnieuw een kleine samenvatting van het verhaal, waarin hij ingaat op de tijd en de locaties waar het verhaal zich afspeelt, maar hij beschrijft niet welke informatie het boek hem heeft opgeleverd over de beelden en kennis van de wereld in de tijd waarin het verhaal zich afspeelt, wat wel de opdracht was. In het eindoordeel noemt hij het boek verwarrend. De uitleg die hij daarbij geeft, is dat er veel informatie tegelijkertijd wordt gegeven en de tegenwoordige tijd en het verleden regelmatig door elkaar lopen. Daarnaast vond hij het boek educatief, omdat het hem veel informatie over Zuid-Afrika heeft gegeven.

Voor het derde leesverslag (2356 woorden) heeft Jasper *Het diner*, een boek met niveau drie, gelezen. Bij de thematiek heeft hij in tegenstelling tot zijn eerdere leesverslagen, dit keer duidelijk onderscheid gemaakt tussen het hoofdthema en de subthema's. De uitleg van de verschillende thema's is beknopt. Bij het hoofdthema verantwoordelijkheid schrijft hij: 'Ik heb dit thema gekozen omdat het hele verhaal eigenlijk over verantwoordelijkheid gaat'. Bij het subthema 'misdad' schrijft hij een soortgelijke verklaring: 'Ik heb misdad als subthema gekozen omdat het hele boek over een misdad gaat'. De vragen over wat hij geleerd heeft van het thema en de waardering ontbreken bij de thematiek in dit leesverslag. Bij de verdieping heeft hij opnieuw voor de opdracht tijdsbeeld (niveau 3) gekozen. Bij de uitwerking gaat hij echter in op de tijd en niet op het tijdsbeeld. Hij beschrijft de chronologie en

het effect van de gekozen chronologie. Jasper beoordeelt het boek als spannend en interessant.

Het laatste boek dat Jasper dit schooljaar voor zijn leesdossier heeft gelezen is *Het gouden ei*. Net als de eerste drie boeken is dit een boek met niveau drie. In het leesverslag (2426 woorden) heeft hij bij de thematiek opnieuw goed onderscheid gemaakt tussen het hoofd- en de subthema's, maar bij dit leesverslag heeft hij de uitwerking van het hoofdthema weggelaten. De subthema's worden uitgebreider beschreven, maar de uitleg bij het hoofdthema blijft beperkt tot een zin. De verdiepingsopdracht gaat opnieuw over de tijd (niveau 2/3). Hij beschrijft de tijdsvolgorde (niveau 2) van het verhaal, maar doorgrondt niet waarom de schrijver deze tijdsvolgorde heeft gekozen. Ook een beschrijving van het effect van deze tijdsvolgorde (niveau 3) ontbreekt in de uitwerking. De twee beoordelingswoorden in het eindoordeel zijn spannend en indrukwekkend. Hij geeft bij de beoordelingswoorden een goede onderbouwing met duidelijke voorbeelden.

Over het geheel bekeken leest Jasper vier boeken op hetzelfde niveau. De thematiekopdrachten werkt hij niet allemaal volledig uit zoals de opdracht vraagt. Bij de verdiepingsopdrachten kiest hij drie keer voor een opdracht die verband houdt met tijd of tijdsbeeld, maar weet deze niet goed uit te werken.

3.5.4 Billie

Aan het begin van havo 4 schatte Billie zijn leesniveau op niveau een. Als eerste boek koos hij *Meisje met negen pruiken*, een boek met niveau een. Bij de thematiek gaat hij alleen in op het hoofdthema en schrijft hij niets over subthema's. Bij dit leesverslag (1954 woorden) ontbreekt een eindoordeel.

Na een boek met niveau een koos Billie voor het tweede leesverslag voor een boek met niveau twee. Hij koos voor het boek *Perenbomen bloeien wit*. In dit leesverslag (3156 woorden) beschrijft hij zowel hoofd- als subthema's. De thema's worden uitgebreid besproken met duidelijke voorbeelden uit het boek. Ook gaat hij goed in op wat hij heeft geleerd van de thematiek. Bij dit boek heeft Billie gekozen voor de verdiepingsopdracht tijd (niveau 2/3). In de uitwerking van de opdracht geeft hij een duidelijke beschrijving van het tijdsverloop met de verschillende flashbacks. Ook het bevroegde effect van de tijdsvolgorde (niveau 3) wordt door hem goed toegelicht. In het eindoordeel noemt Billie het boek indrukwekkend, triest en leerzaam. Net als bij de thematiek en de verdiepingsopdracht onderbouwt hij deze beoordelingswoorden goed.

Het derde boek dat Billie dit schooljaar heeft gelezen is *De garnalenpelster*, een boek met niveau twee. Net als in het vorige leesverslag (3095 woorden) zijn de thema's duidelijk en uitgebreid beschreven. De hoofd- en subthema's zijn duidelijk onderscheiden. Opnieuw heeft hij als verdiepingsopdracht voor tijd (niveau 2/3) gekozen. Een passende opdracht bij dit verhaal, omdat het niet chronologisch is en verschillende flashbacks bevat. Billie geeft goede voorbeelden en beschrijft, zoals de opdracht vraagt, het effect van deze tijdsvolgorde op het verhaal voor hem lezer. In het eindoordeel komen dezelfde drie termen terug als in het tweede leesverslag, indrukwekkend, triest en leerzaam. De beoordelingswoorden worden toegelicht aan de hand van voorbeelden uit het boek.

Het laatste boek dat Billie dit jaar voor zijn leesdossier heeft gelezen is *De passievrucht*, een boek met niveau twee. Bij dit boek heeft hij slechts een half leesverslag (2562 woorden) ingeleverd, waarin de thematiek, de verdiepingsopdracht en het eindoordeel ontbreken.

Over het geheel bekeken heeft Billie bij de keuze van zijn boeken na het eerste boek een stap gemaakt naar een hoger niveau. De thematiek en zijn eindoordeel onderbouwt hij goed. De verdiepingsopdrachten heeft hij goed uitgewerkt voor zover die beschikbaar waren. Onduidelijk is waarom het eerste en laatste leesverslag niet volledig zijn.

3.5.5 Stefan

Stefan schatte zijn niveau aan het begin van havo 4 tussen niveau twee en niveau drie. Als eerste boek heeft hij *De held* gekozen, een boek met niveau drie. Zijn eerste leesverslag (1822 woorden) bevat onder andere de thematiek en het eindoordeel. Bij de thematiek maakt Stefan geen onderscheid tussen hoofd- en subthema's. De thema's die hij noemt onderbouwt hij duidelijk met voorbeelden uit het boek. Daarnaast beschrijft hij zijn eigen ervaringen en wat hij heeft geleerd van de thematiek in het boek. In het eindoordeel noemt hij boek teleurstellend omdat het niet ging over het onderwerp dat hij in gedachte had, maar daarnaast ook spannend en interessant. Deze laatste twee beoordelingswoorden licht hij toe met enkele voorbeelden uit het verhaal.

Het tweede boek dat Stefan dit schooljaar voor zijn leesdossier heeft gelezen is *Indische duinen*. Net als *De held* een boek met niveau drie. Net als het eerste leesverslag is ook dit leesverslag (1685 woorden) beknopt. Bij de thematiek maakt hij opnieuw geen onderscheid tussen hoofd- en subthema's. De uitleg van de verschillende thema's is heel algemeen. Voor de verdieping heeft Stefan voor de opdracht tijd (niveau 2/3) gekozen. De niet chronologische volgorde van het boek vond hij verwarrend. Hij beschrijft de volgorde waarin het verhaal verteld (niveau 2) wordt en gaat daarna in op het doel dat de auteur heeft met dit tijdsverloop (niveau 3). In het eindoordeel komt hij opnieuw terug op het verwarrende van het niet chronologische tijdsverloop. Verder vond hij het boek interessant, omdat het onderwerp hem aansprak.

Voor het derde leesverslag heeft Stefan *Is er hoop* gelezen, een boek met niveau drie. In dit leesverslag (1761 woorden) maakt hij bij de thematiek voor het eerst duidelijk onderscheid tussen hoofd- en subthema's en beschrijft hij de verschillende thema's duidelijk en legt hij uit welke rollen de thema's spelen in het boek. Bij de verdieping heeft hij opnieuw gekozen voor de opdracht tijd (niveau 2/3). De uitwerking van deze opdracht is zeer beknopt. Het boek heeft een chronologische volgorde, waardoor er ook niet veel te zeggen is over het tijdsverloop. In het eindoordeel noemt hij het boek origineel en voorspelbaar. Origineel slaat daarbij op de vorm en opbouw van het boek, voorspelbaar op het verhaal zelf.

Het laatste boek dat Stefan gelezen heeft voor zijn leesdossier dit schooljaar is *Publiek geheim*. Na drie boeken met niveau drie heeft hij voor het laatste leesverslag (1041 woorden) een boek gekozen met niveau vier. Dit laatste leesverslag is net zo beknopt als zijn vorige leesverslagen. Bij de

thematiek maakt hij opnieuw onderscheid tussen hoofd- en subthema, maar hij beperkt zich tot een subthema. De uitleg bij de verschillende thema's is vaag en voor iemand die het boek niet kent, niet te herleiden. Voor de verdieping heeft hij gekozen voor tijdsbeeld (niveau 3). De uitwerking hiervan heeft hij beperkt tot vier regels. Hierin beschrijft hij dat het boek inzicht geeft in 'een bepaalde periode'. Welke periode dat is en of die periode wel echt bestaan heeft, weet hij niet. Het boek geeft te weinig informatie om goed op het tijdsbeeld in te kunnen gaan en daarom laat hij het hierbij. In het eindoordeel beschrijft hij het boek als 'saai en interessant tegelijkertijd'. Net als in het derde leesverslag slaat de ene beoordeling, saai in dit geval, op de stijl van het boek en de andere beoordeling, interessant, op de inhoud van het boek.

Over het geheel gezien heeft Stefan na drie boeken met niveau drie bij het vierde boek een stap naar een hoger niveau gemaakt. Bij de verdiepingsoopdrachten kiest hij voor tijd en tijdsbeeld, maar die opdrachten passen niet in alle gevallen bij het gelezen boek, waardoor hij er niet mee uit de voeten kan. In de beoordeling geeft hij steeds een beoordelingswoord bij de inhoud van het boek en een bij de stijl.

3.5.6 Meike

In haar leesautobiografie schrijft Meike dat ze zichzelf inschat op niveau drie. Voor het eerste leesverslag kiest ze ondanks dat ze haar niveau inschat op niveau drie, voor een boek met niveau twee. Ze kiest voor *De passievrucht*. Het leesverslag (4478 woorden) bevat een uitgebreide beschrijving van de thematiek. Ze maakt onderscheid tussen het hoofd- en de subthema's, maar komt daar in de uitwerking niet op terug. Naast de beschrijving van de thema's beschrijft ze duidelijk haar waardering en legt ze uit wat ze heeft geleerd over de thematiek zoals dat in de opdracht gevraagd wordt. In het eindoordeel noemt ze het boek aangrijpend en verdrietig. Ze onderbouwt dit met voorbeelden uit het boek.

Het tweede boek dat Meike dit schooljaar gelezen heeft is *Dagen van gras*, opnieuw een boek met niveau twee. In het leesverslag (5298 woorden) maakt ze bij de thematiek geen onderscheid tussen hoofd- en subthema's. Ze noemt het thema van het boek en de daarbij behorende motieven, maar gaat niet in op subthema's. Voor de verdiepingsoopdracht kiest ze voor ruimte (niveau 4). Ze maakt een koppeling tussen de ruimte in het verhaal en de gevoelens van het hoofdpersonage. Ze weet echter niet voldoende uit de ruimte te halen om de lengte van de opdracht te voldoen en gaat ook nog kort in op een aspect van tijd en de onderlinge relaties van het hoofdpersonage met andere personages. In het eindoordeel geeft ze geen duidelijke beoordelingswoorden, maar beschrijft ze haar leeservaring, hoe haar mening over het boek veranderde tijdens het lezen.

Voor het derde leesverslag (3580 woorden) las Meike *De moeder en het meisje*. Na twee boeken met niveau twee heeft ze nu gekozen voor een boek met niveau drie. Bij de thematiek maakt ze onderscheid tussen het hoofd- en subthema, maar komt hier in de uitwerking niet op terug. Opnieuw beschrijft ze duidelijk wat ze heeft geleerd over het thema en wat het thema voor haar persoonlijk

betekent. Als verdiepingsopdracht heeft ze bij dit boek de opdracht tijd (niveau 2/3) gekozen. Ze beschrijft de volgorde waarin het verhaal verteld wordt (niveau 2) en het effect dat de niet-chronologische volgorde heeft (niveau 3) op het verhaal en op de lezer. De niet-chronologische volgorde vindt ze soms wel erg verwarrend. In het eindoordeel noemt ze het verhaal aangrijpend. Daarbij betreft ze het verhaal op haar eigen leven.

Het diner is het laatste boek dat Meike dit schooljaar voor haar leesdossier heeft gelezen. Net als *De moeder en het meisje* is dit een boek met niveau drie. In het leesverslag (4364 woorden) onderscheidt ze bij de thematiek weer hoofd- en subthema's, maar gaat ze niet op de onderlinge relaties van de verschillende thema's in. De thema's zijn goed onderbouwd met voorbeelden uit het verhaal. Bij dit boek heeft Meike twee verdiepingsopdrachten gemaakt. Allereerst de opdracht tijd (niveau 2/3). Vooral het effect van de niet chronologische volgorde (niveau 3) wordt door haar uitgelegd. Naast tijd heeft ze gekozen voor identificatie (niveau 3). Ze beschrijft hoe ze zich kan inleven in het hoofdpersonage. Ze geeft daarbij geen uitgebreide beschrijvingen met voorbeelden, maar beperkt zich tot uitspraken als 'de manier van handelen' en 'bepaalde situaties' zonder daar verder op in te gaan. In het eindoordeel noemt ze het boek boeiend en indrukwekkend. Net als in de verdiepingsopdracht geeft ze hier geen duidelijke uitleg, maar beperkt ze zich tot opmerkingen als 'iets' en 'sommige gebeurtenissen'.

Over het geheel gezien heeft Meike gekozen voor twee boeken met niveau twee en twee boeken met niveau drie. Bij de verdiepingsopdrachten heeft ze steeds voor verschillende opdrachten gekozen, waar ze niet allemaal even goed uitkwam. Haar eindoordeelen bevatten ook verschillende beoordelingswoorden.

3.6 Mondelinge taalvaardigheid en literaire ontwikkeling

In deze paragraaf worden de resultaten van de analyses van mondelinge taalvaardigheid weergegeven. Er wordt ingegaan op de analyses van de lesmethoden van havo 4 en vwo 5 en op het door de docenten van het Udens College zelfontwikkelde materiaal voor mondelinge taalvaardigheid voor havo 4 en vwo 5.

3.6.1 Methodeanalyse

Havo 4

De methode *Nieuw Nederlands* voor havo 4/5 bestaat uit elf verschillende cursussen. Een van deze cursussen is de cursus spreken. Deze cursus staat hier centraal. In de cursus komen de vaardigheden presenteren, discussiëren, debatteren en gesprekken aan bod. Doel van de cursus is leerlingen leren hoe ze informatie helder kunnen overbrengen en het goed beheersen van algemene communicatieve vaardigheden.

Presenteren

In het eerste hoofdstuk staat presenteren centraal. De leerlingen leren over onderwerp en publiek, spreekdoel en hoofdgedachte, de opbouw en hulpmiddelen van een presentatie en feedback. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkopdracht. Bij deze opdracht moeten leerlingen een presentatie houden over een werkstuk dat ze bij een ander vak hebben gemaakt, over een onderzoek naar een vervolgstudie of over Europese grenzen. In het hoofdstuk worden drie teksten gegeven bij de opdrachten. Twee van deze teksten zijn afkomstig uit *Kijk*, van de derde tekst is de bron onbekend. De onderwerpen van de teksten zijn algemeen en hebben geen direct verband met het schoolvak Nederlands.

Discussiëren

Het tweede hoofdstuk gaat over discussiëren. Het hoofdstuk bestaat uit oefeningen over doel, kern en discussiefasen en discussiedeelnemers. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkopdracht. De leerlingen worden ingedeeld in discussiegroepen en krijgen een onderwerp toegewezen. De onderwerpen zijn in het boek gegeven. Net als bij presenteren gaat het hier ook om algemene onderwerpen, ‘Te veel jongeren hebben slechte eetgewoontes’, ‘Te veel jongeren beheersen de Nederlandse taal onvoldoende’, ‘Jongeren komen op internet in aanraking met beelden die niet voor jongen ogen geschikt zijn’, en ‘Te weinig jongeren doen vrijwilligerswerk’.

Debatteren

Hoofdstuk drie van de cursus spreken gaat over debatteren. Dit hoofdstuk bestaat uit zes opdrachten en wordt afgesloten met een praktijkopdracht. Bij de verschillende opdrachten oefenen de leerlingen met de verschillende onderdelen van het debat, onder andere doelen en rollen en onderwerp en stelling. Bij alle opdrachten worden onderwerpen en stellingen gegeven waar de leerlingen mee kunnen oefenen. Bij een opdracht is een krantenartikel uit het NRC gegeven als basis van het debat. Bij de praktijkopdracht is er ruimte voor eigen inbreng. De leerlingen kunnen kiezen uit een nog niet behandelde stelling uit de vorige opdracht of mogen zelf, in overleg met de docent, een stelling bedenken.

Gesprekken

Het laatste hoofdstuk van de cursus spreken gaat over gesprekken. Er worden drie verschillende typen gesprekken behandeld, namelijk het onderhandelingsgesprek, het adviesgesprek en het reflectiegesprek. Iedere paragraaf over een type gesprek wordt afgesloten met een praktijkopdracht. Bij de praktijkopdracht bij het onderhandelingsgesprek en bij het adviesgesprek geeft de methode een tekst als uitgangspunt van het gesprek, voor het reflectieverslag mogen de leerlingen zelf een situatie bedenken.

Vwo 5

Op het vwo wordt ook gebruik gemaakt van *Nieuw Nederlands*. Net als het boek van havo 4/5 bestaat het boek voor vwo5/6 uit elf verschillende cursussen waar de cursus spreken er een van is. De cursus spreken bestaat uit drie onderdelen, discussiëren, debatteren en gesprekken voeren. De opbouw van de verschillende hoofdstukken is gelijk aan die van het havo. Bij de praktijkopdrachten worden ook hier algemene onderwerpen aangedragen, zoals ‘Op internet komt veel criminaliteit voor’ en ‘De mens heeft steeds meer ruimte nodig; de natuur wordt op veel plekken verdrongen’. Het hoofdstuk debatteren is ten opzichte van het hoofdstuk van in het boek van havo 4/5 uitgebreider. Naast het doel en de rollen wordt er ingegaan op argumentatie en presentatie. Voor de praktijkopdracht moet ook hier gekozen worden uit stellingen die in eerdere opdrachten niet behandeld zijn. Bij gesprekken worden dezelfde typen gesprekken besproken als in het boek van havo 4/5. De theorie over adviesgesprekken in het boek van vwo 5/6 is exact gelijk aan die in het boek van havo 4/5. Zowel in het boek van havo 4/5 als in het boek van vwo 5/6 worden in de cursus spreken geen verwijzingen naar of fragmenten uit literaire werken gegeven.

Extra materiaal

Uit het interview met de docenten van het Udens College bleek dat de methode *Nieuw Nederlands* weinig wordt gebruikt tijdens de lessen Nederlands. Voor het literatuuronderwijs maken ze gebruik van de methode *Laagland* en voor het vaardighedenonderwijs gebruiken zij voornamelijk eigen materiaal. Voor havo 4 is dat de reader spreekvaardigheid. Met deze reader worden de leerlingen voorbereid op het houden van een betoog, de examenopdracht voor mondelinge taalvaardigheid. De reader bestaat uit opdrachten, adviezen voor het houden van een betoog en theorie over de opbouw van een betoog. De reader bevat daarnaast stellingen voor het oefenbetoog. Deze stellingen hebben allemaal betrekking op het thema seksualisering. Voor het officiële betoog worden ook voorbeeldstellingen gegeven, maar de leerlingen mogen ook zelf stellingen bedenken en aan de docent voorleggen. De voorbeeldstellingen gaan over verschillende algemene onderwerpen, zoals de lengte van de zomervakantie, doping in de wielersport en het salaris van docenten. De vaardigheden presenteren, discussiëren, debatteren en gesprekken voeren komen in het eigen materiaal niet aan de orde.

In vwo 5 houden de leerlingen het zogenaamde ‘Oxforddebat’. In tegenstelling tot de reader spreekvaardigheid van havo 4, is er voor het Oxforddebat alleen een opdracht beschikbaar. In het beschikbare materiaal wordt de opdracht uitgelegd en worden de eisen van de stelling die aan bod komt in het debat kenbaar gemaakt. Daarnaast wordt er uitleg gegeven over het vinden van de juiste informatie en het gebruik van bronnen. Theorie over het houden van een debat wordt in de opdracht niet gegeven. De leerlingen kiezen met hun debatgroepje zelf de stelling waarover ze willen debatteren. De eisen voor de stelling zijn dat de stelling actueel is, origineel, geschikt is om over te debatteren, maatschappelijke relevant, het onderwerp complex is en het moet interessant zijn.

3.6.2 Literatuur en mondelinge taalvaardigheid op het Udens College

Uit het interview met de docenten van het Udens College is gebleken dat zij mondelinge taalvaardigheid en literatuur niet aan elkaar koppelen. Literatuuronderwijs en het vaardighedenonderwijs worden strak van elkaar gescheiden. Voor het literatuuronderwijs maken ze gebruik van de methode *Laagland* en voor het vaardighedenonderwijs de hiervoor besproken methode *Nieuw Nederlands*. Het lesprogramma bestaat afwisselend uit een blok literatuuronderwijs en een blok vaardighedenonderwijs. De sectie Nederlands van het Udens College heeft bewust gekozen voor deze werkwijze bleek tijdens de interviews. Volgens de docenten raakt het eindcijfer uit balans wanneer het literatuuronderwijs en het vaardighedenonderwijs gecombineerd zouden worden. Voor leerlingen die geen moeite hebben met literatuuronderwijs zal het combineren van mondelinge taalvaardigheid en literatuur positief uitpakken, maar voor leerlingen die moeite hebben met literatuur zal dit een negatief effect hebben. Het Udens College geeft er daarom de voorkeur aan om het literatuuronderwijs en het vaardighedenonderwijs te scheiden, zodat de leerlingen ook goed weten waar hun plus- en minpunten liggen. Zoals uit de in de vorige paragraaf uitgewerkte analyse is gebleken, worden er vanuit de vaardighedenmethode *Nieuw Nederlands* ook geen handvatten geboden om literatuur en mondelinge taalvaardigheden te combineren.

4. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste conclusies van het onderzoek worden gepresenteerd. De centrale onderzoeksvraag was of het leesdossier stimulerende en/of belemmerende factoren bevat voor de literaire ontwikkeling van de leerlingen. In dit hoofdstuk zal eerst kort worden ingegaan op de conclusies van de verschillende analyses waarmee is geprobeerd antwoord te geven op de deelvragen om vervolgens een algemene conclusie te geven en de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Uit de analyse van de gelezen boeken is gebleken dat leerlingen aan het begin van havo 4 een boek lezen met een gemiddeld niveau van 2.43. Hoewel het niveau van de gelezen boeken niet hetzelfde is als het niveau van de leerlingen, gaan we er vanuit dat dit dichtbij elkaar ligt, aangezien de leerling een boek kiest op basis van zijn of haar eigen inschatting van zijn of haar competentieniveau. Uit de interviews is gebleken dat de docenten geen inzicht hebben in het competentieniveau per individu. Witte concludeerde dat het gemiddelde beginniveau in de vierde klas op niveau twee ligt. De leerlingen van het Udens College lezen dus aan het begin van havo 4 op een hoger niveau dan gemiddeld. Ook in vwo 4 ligt het niveau van het eerste boek met een gemiddelde van niveau drie, hoger dan het gemiddelde beginniveau van twee. Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken in havo 4 laat een stijgende lijn zien. Het gemiddelde niveau van de boeken gaat per gelezen boek omhoog. De keuze van het niveau van het boek dat een leerling gaat lezen is volledig in handen van de leerling zelf. De leerlingen kiezen boeken aan de hand van de leeslijst. De leeslijst is ingedeeld op basis van de niveaus van Witte en lezenvoordelijst.nl. Aan de hand van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de leerlingen zelf de voortgang van hun ontwikkeling bij de keuze van het boek waarborgen. Hetzelfde geldt voor havo 5, waar de resultaten ook een stijgende lijn laten zien van het gemiddelde niveau van de gelezen boeken.

Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken in vwo 4 laat geen constante stijgende lijn zien. Als eerste boek kozen de leerlingen op basis van hun eigen inzicht boeken met gemiddeld niveau drie. Het tweede boek mochten de leerlingen niet zelf kiezen, maar werd door de docent gekozen en klassikaal gelezen. Alle leerlingen lazen dus een boek met niveau vier. Er, net als bij het havo, van uitgaande dat de leerlingen een boek kiezen dat past bij het niveau waar ze zichzelf inschatten, was de keuze voor een boek met niveau vier te hoog gegrepen voor de leerlingen van vwo 4. Uit praktisch oogpunt is de keuze voor dit boek te verklaren, het boek was gratis te verkrijgen via de campagne Nederland Leest, maar de literaire ontwikkeling van de leerlingen is daarbij door de docenten uit het oog verloren. Bij boek vier, waar de leerlingen weer vrij een boek konden kiezen van de leeslijst ligt het gemiddelde ruim een halve punt lager op 3.42. Het gemiddelde niveau van boek drie is ook hoger dan het gemiddelde van boek een en vier. Waar er bij boek twee geen keuzemogelijkheid was voor de leerlingen, was de keuzemogelijkheid bij boek drie beperkt. Dit moest een boek uit de middeleeuwen zijn. De middeleeuwse boeken kwamen niet voor op de leeslijst van het Udens College. De keuze moest gemaakt worden aan de hand van de literatuurlijst uit *Laagland* of lezenvoordelijst.nl. Het

gemiddelde van de gelezen middeleeuwse werken is 3.56. De middeleeuwse werken hebben op lezenvoordelijst.nl allemaal niveau drie of vier. De keuze voor het niveau waarop de leerlingen een boek konden lezen was dus beperkt. Voor de leerlingen met een laag competentieniveau werd de literaire ontwikkeling, net als bij het tweede boek, negatief beïnvloed door de beperkingen die met deze opdracht werden opgelegd. Het boek dat gelezen moet worden, ligt niet in de zone van nabije ontwikkeling en werkt daarmee belemmerend voor de literaire ontwikkeling (Witte 2008: 404). Ook het aantal boeken waaruit gekozen kon worden, was beperkt. In de lijst van meest gelezen boeken van het vwo komen dan ook veel historische romans voor, omdat door de beperkte keuzemogelijkheden veel leerlingen dezelfde boeken hebben gelezen. Bij boek vier, waar de keuze voor het boek weer volledig bij de leerlingen zelf lag, ligt het niveau lager dan bij boek twee en drie, maar wel hoger dan bij boek een, waaruit geconcludeerd kan worden dat de leerlingen gemiddeld ook hier hun literaire ontwikkeling proberen te waarborgen wanneer ze vrij een boek mogen kiezen.

Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken in vwo 5 laat een lichte stijgende lijn zien. Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken stijgt met 0.27. Het gemiddelde niveau van de gelezen boeken bij boek zes en zeven is exact gelijk. Witte (2008) constateerde in zijn onderzoek een stagnatie in vwo 5. Volgens hem is dat te wijten aan de wisseling van klas en docent en de continuïteit van de leesverslagen waar leerlingen op uitgekeken raken en nauwelijks meer door worden uitgedaagd (2008: 399). Of deze factoren hier ook van toepassing zijn, is niet te zeggen omdat dat niet is meegenomen in dit onderzoek.

De leerlingen van vwo 6 laten bij de eerste drie boeken een groei zien van het gemiddelde niveau van de gelezen boeken. Bij boek twaalf daalt echter het gemiddelde niveau van de gelezen boeken. Witte constateerde in zijn onderzoek dezelfde ontwikkeling. De daling van het gemiddelde niveau van de gelezen boeken heeft volgens hem te maken met het feit dat leerlingen in deze fase minder ambitieuze keuzes (2008: 396). De leerlingen van vwo 6 konden niet bevroegd worden over dit verloop van het gemiddelde leesniveau, waarmee het niet duidelijk is of hier inderdaad minder ambitieuze keuzes zijn gemaakt of dat er een andere reden is voor deze resultaten.

Aan het einde van zowel havo 5 als vwo 6 is het minimale doel van respectievelijk niveau drie en niveau bereikt in het gemiddelde niveau van de gelezen boeken. Of het competentieniveau van de leerlingen ook op dit niveau ligt is op basis van deze gegevens niet te zeggen. Het streefniveau, niveau vier voor havo 5 en niveau vijf voor vwo 6, wordt in het gemiddelde niveau van de gelezen boeken niet bereikt.

Leerlingen in de bovenbouw van het Udens College moeten steeds dezelfde opdrachten maken bij een leesverslag. De opdrachten in havo 4 en 5 en vwo 4, 5 en 6 verschillen nauwelijks van elkaar. Dit gebrek aan variatie is een belemmerende factor in de ontwikkeling van de literaire competentie (Witte 2008: 408). Een andere belemmerende factor is dat de opdrachten specifiek zijn en onafhankelijk van de inhoud en vorm van het boek (idem: 407). Bij deze boekonafhankelijke opdrachten is de moeilijkheid moeilijk te bepalen, omdat dat per boek kan verschillen. Of de opdracht

in de zone van naaste ontwikkeling past van de leerling is daarmee onduidelijk, maar wanneer de opdracht niet in de zone van naast ontwikkeling past, is dat een belemmerende factor (idem: 404). Voor leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie (niveau 4), een uitgebreide literaire competentie (niveau 5) en een zeer uitgebreide literaire competentie (niveau 6) is het maken van opdrachten in de zone van naaste ontwikkeling moeilijk op het Udens College. De algemene opdrachten bevatten alleen opdrachten met niveau 2 en 3, opdrachten onder hun niveau. Bij de verdiepingsopdrachten is er voor het havo een opdracht met niveau vier en zijn er voor het vwo twee opdrachten met niveau vier en een opdracht met niveau vijf. Voor leerlingen met een competentieniveau van vier of hoger is het daarmee moeilijk om de opdrachten te laten bijdragen aan de groei van hun competentieniveau. Vooral voor vwo-leerlingen helpen de opdrachten dus niet om het minimale competentieniveau, niveau vier of zelfs het streefniveau, niveau vijf te behalen. Omdat de leerlingen het niveau van de opdrachten niet kennen, kunnen zij daarnaast bij de keuze van de opdrachten ook geen rekening houden met het waarborgen van hun eigen literaire ontwikkeling.

Het geven van een persoonlijk waardeoordeel noemt Witte een waardevolle, stimulerende opdracht (idem: 409). Om het rendement optimaal te laten zijn, moet het persoonlijk waardeoordeel gemotiveerd en toegelicht worden en de docent moet daar kritisch op toezien. De leerlingen van het Udens College moeten bij elk leesverslag een persoonlijk waardeoordeel geven. Uit de leesverslagen blijkt dat leerlingen zich beperken tot het noemen van beoordelingswoorden, vaak zonder een goed onderbouwde toelichting. In de interviews gaven de docenten aan bij de beoordeling niet of nauwelijks te kijken naar het persoonlijk oordeel van de leerling wat de stimulerende werking vermindert. Andere stimulerende factoren in het leesdossier waar op het Udens College wel aan wordt gewerkt, zijn het schrijven van een leesautobiografie en balansverslagen. Aan het begin van de vierde klas schrijven alle leerlingen een leesautobiografie en aan het einde van ieder schooljaar een balansverslag. Andere stimulerende factoren zoals het schrijven van creatieve opdrachten, groepsopdrachten en opdrachten waarbij leerlingen leesverslagen van leeftijdsgenoten bestuderen worden niet toegepast op het Udens College.

Uit de analyses van de leesverslagen van zes havo-leerlingen kunnen een aantal conclusies getrokken worden over de inhoud en uitvoering van de leesverslagen. De leerlingen voeren de opdrachten niet allemaal uit zoals gevraagd wordt. Bijvoorbeeld bij de thematiek wordt niet altijd onderscheid gemaakt tussen hoofd- en subthema's en wordt er niet altijd iets gezegd over de waardering voor het thema en wat ze ervan geleerd hebben. Hoewel het niveau van de opdracht aansluit bij het niveau van het gelezen boek en bij het niveau waarop de leerling zichzelf inschat in havo 4, beperken de leerlingen zich tot de kennis die hij of zij heeft vanuit de literatuurmethode *Laagland*, zonder dit verder op het boek te betrekken. De leerlingen assimileren de taak dan naar een lager niveau (Witte 2008: 408). Of de leerling het niveau van de opdracht niet aankan of dat de inzet van de leerling beperkt is in deze gevallen, is op basis van deze gegevens niet te zeggen. Wel kan geconcludeerd worden dat het assimileren van de taak naar een lager niveau niet bijdraagt aan de

literaire ontwikkeling van de leerling. De opdrachten, zowel de algemene opdrachten als de verdiepingsopdrachten, vallen voor deze havo-leerlingen wel in de zone van nabije ontwikkeling. De leerlingen schatten zichzelf in op niveau twee en drie en de opdrachten hebben ook niveau twee en drie. De leerlingen maken dus opdrachten met N en N+1, waarmee ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan de literaire ontwikkeling. De routine waarover Witte schrijft (idem: 408) is wel in de leesverslagen van deze leerlingen zichtbaar. Hoewel de leerlingen vrij kunnen kiezen uit de verschillende verdiepingsopdrachten kiezen ze meerdere keren in een schooljaar voor dezelfde opdracht. Net zoals Witte constateerde in zijn onderzoek (idem: 408), is hier te zien dat bij het tweede, derde en vierde leesverslag antwoorden uit eerdere leesverslagen gekopieerd worden.

In het eindoordeel maken de leerlingen vooral gebruik van emotionele argumenten die op hun eigen leven betrekking hebben. Volgens het competentiemodel komt dit overeen met niveau een en twee. De opdracht stuurt wel aan op een beoordeling met niveau drie door ondersteuning van de argumenten te vragen aan de hand van voorbeelden en citaten uit het boek. In sommige gevallen zet de leerling wel de stap naar een onderbouwing met morele argumenten, maar de meeste leerlingen beperken zich tot het antwoorden op een lager niveau.

Over het geheel kan aan de hand van de leesverslagen geconcludeerd worden dat de leerlingen de opdrachten niet volledig uitwerken zoals van hen verwacht wordt vanuit de opdracht, dat ze zich beperken tot de theoretische kennis zonder duidelijke voorbeelden uit het boek, dat er weinig variatie is in de keuzes van de leerlingen bij de verdiepingsopdrachten en er routine ontstaat bij de uitwerking van de opdrachten. Of dit alles het gevolg van het feit dat de leerlingen het niveau niet aankunnen of dat de inzet van de leerlingen beperkt is door de eerder genoemde belemmerende factoren is uit de leesverslagen niet af te leiden. Op basis van de eigen inschatting van de leerling van zijn of haar competentieniveau zou voorzichtig geconcludeerd kunnen worden dat het aan inzet ligt, omdat de opdrachten voor de havo 4 leerlingen wel in de zone van nabije ontwikkeling liggen. Feit blijft echter wel dat het competentieniveau van waaruit de leerling keuzes maakt en zich probeert te ontwikkelen gebaseerd is op eigen inschatting en daarmee in twijfel getrokken kan worden. Om duidelijkheid te krijgen over de achtergrond van het niet volledig uitwerken van de opdrachten, zouden in een volgend onderzoek de leerlingen bevestigd kunnen worden over hun leesverslagen. Daarbij zou dan ingegaan moet worden op de redenen waarom elementen uit de opdracht niet worden uitgevoerd en waarom leerlingen steeds voor dezelfde opdracht kiezen.

Uit de resultaten van de enquête is gebleken dat de meeste leerlingen tevreden zijn met de feedback die ze afgelopen jaar gekregen hebben. Hoewel de docenten de leesverslagen niet in z'n geheel nakijken en zich beperken tot een of twee onderdelen van het leesverslag, zonder dat de leerlingen daar weet van hebben, vindt de meerderheid van de leerlingen dat ze voldoende feedback hebben gekregen en dat het goede feedback was. Volgens de docenten is de feedback die ze geven voornamelijk gericht op wat ze niet goed vinden. Om niet alleen maar negatief te zijn, benoemen ze daarnaast ook enkele punten die ze wel goed vinden, bijvoorbeeld mooi geformuleerde zinnen of goed

gevonden thema's. Ondanks dat de docenten aangeven voornamelijk negatieve feedback te geven, zijn de meningen van de leerlingen over het wel of niet gekregen hebben van negatieve feedback verdeeld. Ongeveer een derde van de leerlingen geeft aan geen negatieve feedback hebben gekregen, een derde is neutraal en een derde zegt wel negatieve feedback te hebben gekregen. Door de verdeeldheid van de leerlingen in combinatie met de gegevens van de docenten moet de vraag gesteld worden wat leerlingen onder negatieve feedback verstaan. Het is mogelijk dat leerlingen moeite hebben met het maken van het onderscheid tussen negatieve en positieve feedback, waarbij ze negatieve feedback dan ook als positieve feedback beoordelen. Dit zou de resultaten beïnvloed kunnen hebben.

Positieve feedback verhoogt de motivatie van de leerlingen en negatieve feedback verlaagt voor een deel van de leerlingen de motivatie. Wanneer leerlingen negatieve feedback ook als positieve feedback opvatten, zal dit dus een positief effect hebben op de motivatie. Dat positieve feedback voor bijna leerlingen de motivatie verhoogt en negatieve feedback bij een deel van de leerlingen de motivatie verhoogt en bij andere leerlingen de motivatie juist verlaagt, sluit aan bij de theorie van onder andere Vancouver en Tischner (2004) en Cianci et al (2010) dat positieve feedback motiveert en de rol van negatieve feedback op de motivatie afhangt van het type leerling. De resultaten bij de stelling over de invloed van motivatie van negatieve feedback laten ook zien dat leerlingen verschillend reageren op negatieve feedback. Bij het geven van de feedback houden de docenten geen rekening met het type leerling dat ze beoordelen. Over het negatieve effect op de motivatie dat negatieve feedback kan hebben, wordt door de docenten niet nagedacht bij het geven van feedback. Deze belemmerende factor wordt door de docenten dus niet voorkomen.

Over het geheel zijn de leerlingen van het Udens College dus tevreden met de feedback die zij krijgen. Hoewel Witte in zijn onderzoek een gebrek aan (goede) feedback constateerde en daarin een belemmerende factor zag door de (negatieve) invloed die dat heeft op de motivatie, is dit, op basis van de resultaten van de enquête, bij het Udens College niet het geval. Anderzijds is het feit dat de leesverslagen niet in z'n geheel worden nagekeken niet positief voor de literaire ontwikkeling. Feedback is belangrijk om tot leren te komen (William en Black 1996). Hoewel de leerlingen tevreden zijn met de feedback die ze krijgen, is de leeropbrengst van de onderdelen waar ze geen feedback bij krijgen in theorie minder. Om de leeropbrengst ideaal te laten zijn, moeten leerlingen bij het hele leesverslag feedback krijgen. In dat geval zal de bijdrage aan literaire ontwikkeling ook het grootst zijn.

Op het Udens College wordt geen koppeling gemaakt tussen mondelinge taalvaardigheid en literatuuronderwijs. Vanuit de methode *Nieuw Nederlands* wordt er ook niet aangestuurd op die combinatie. Op basis van eerder onderzoek (Doedens 2009) kan geconcludeerd worden dat hier een mogelijkheid blijft liggen om een positieve bijdrage te leveren aan de literaire ontwikkeling van de leerlingen.

Aan de hand van de bevindingen en conclusies die tot zo ver in dit hoofdstuk besproken zijn, kan de centrale onderzoeksvraag beantwoord worden. Op basis van dit onderzoek kan geconcludeerd

worden dat het leesdossier op het Udens College zowel belemmerende als stimulerende factoren bevat. De belemmerende factoren in het leesdossier zijn de specifieke opdrachten en het gebrek aan variatie in de opdrachten. Daarnaast liggen de opdrachten en de gelezen boeken niet altijd in de zone van nabije ontwikkeling en moeten alle opdrachten individueel en schriftelijk gemaakt worden. De stimulerende factoren in het leesdossier zijn de leesautobiografie, de balansverslagen en het geven van een persoonlijk waardeoordeel bij ieder gelezen boek.

Hoewel het leesdossier deze belemmerende en stimulerende factoren bevat, is het niet duidelijk of deze factoren ook daadwerkelijk een belemmerende of stimulerende invloed hebben op de leerlingen. Vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen wat de effecten van deze factoren zijn op de literaire ontwikkeling van de leerlingen.

Omdat dit geen longitudinaal onderzoek is en de leesverslagen van havo 5 dus niet van dezelfde leerlingen zijn als de leesverslagen van havo 4, zijn er geen vergelijkingen gemaakt tussen de verschillende jaren. De resultaten zijn alleen per leerjaar geanalyseerd en gekoppeld aan de literatuur. Om een volledig overzicht te krijgen van de literaire ontwikkeling van de leerlingen en het effect van het leesdossier op de literaire ontwikkeling zouden de leerlingen gedurende de hele bovenbouw gevolgd moeten worden.

Bibliografie

- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Kist, S. van der (2004). *Literatuur & fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Cianci, M., Schaubroeck, M., & McGill, A. (2010). 'Achievement goals, feedback and performance.' *Human Performance*, 23, 131-154.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Doedens, M. (2009). *Taalvaardigheid en literatuur: hoe de combinatie van spreek- en luistervaardigheid en literatuur het schoolvak Nederlands kan verrijken*. Masterscriptie Universiteit Utrecht.
- Duijnhouwer, H. (2010). 'Feedback effects on students' writing motivation, process and performance.' Proefschrift. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Hattie J., & Timperley, H. (2007). 'The power of feedback.' *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). 'I really need feedback to learn:' students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages.' *Journal of personnel evaluation in education*, 21, 347-367.
- Meulen, G. van der, & Kraaijeveld, R. (2004). *Laagland. Literatuur Nederlands voor de tweede fase. Informatieboek havo*. Utrecht/Zutphen, ThiemeMeulenhoff
- Meulen, G. van der, & Kraaijeveld, R. (2004). *Laagland. Literatuur Nederlands voor de tweede fase. Informatieboek vwo*. Utrecht/Zutphen, ThiemeMeulenhoff
- Phillips, J. M., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D. R. (1996). 'Prevalence and prediction of positive discrepancy creation: Examining a discrepancy between two self-regulation theories.' *Journal of Applied Psychology*, 81, 498-511.
- Shute, V. J. (2007). 'Focus on formative feedback.' *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Steenbergen, W., Feenstra, H., Frank, H., Hulst, M. van der, & Kooiman, M. (2008). *Nieuw Nederlands. 4^e editie. 5/6 vwo*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers bv.
- Steenbergen, W., Feenstra, H., Frank, H., Kooiman, M., Muggen, W., & Storm van Leeuwen, M. (2007). *Nieuw Nederlands. 4^e editie. 4/5 havo*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

Vancouver, J. B., & Tischner, E. C. (2004). The effect of feedback sign on task performance depends on self-concept discrepancies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1092-1098.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

William, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22, 537-548.

Witte, T.C.H. (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*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Witte, T.C.H., Rijlaarsdam, G.C. & Schram D.H. (2010). Empirisch gefundeerde theorie voor literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de tweede fase. *Pedagogische studiën*, 87, 375-393.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur

havo/vwo

Vooropmerking. Voor Nederlands is het examenprogramma voor vwo en havo vrijwel identiek. Alleen subdomein E1 is verschillend voor vwo en havo.

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

Bron:

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvi7dmy3fq6u9_n11vg41h1h4i9qe/viqgk4u55mzj/f=/bestand.pdf

Bijlage 2: Leerlingen-enquête Udens College

Voornaam + achternaam: _____

Man/vrouw

Geboortjaar: _____

Havo 4 / VWO 5

Hieronder volgt een korte enquête van de Universiteit Utrecht. Geef telkens eerlijk antwoord op de gestelde vragen. Je krijgt voor het invullen van deze enquête geen cijfer en je antwoorden zullen niet door je docent worden gelezen. **Omcirkel telkens één antwoord dat het beste bij jou past, tenzij anders staat aangegeven.** Succes en alvast bedankt voor je medewerking aan ons onderzoek.

1. Ik ben.....
 - a. Nauwelijks bereid om me in te spannen voor het maken van opdrachten voor het leesverslag.
 - b. Bereid opdrachten van een kleine omvang uit te voeren voor het leesverslag.
 - c. Bereid opdrachten met redelijke omvang uit te voeren voor het leesverslag.
 - d. Bereid me in te spannen voor het maken van uitgebreide verdiepingsopdrachten voor het leesverslag.
 - e. Zeer gemotiveerd om me in te spannen voor het maken van opdrachten voor het leesverslag en me te verdiepen in het boek.
 - f. Zeer bereid om me in te spannen voor het maken van uitgebreide verdiepingsopdrachten voor het leesverslag en me volledig te verdiepen in het boek.

2. Wat lees je het liefst?
 - a. Een boek met minder dan 150 bladzijden.
 - b. Een boek met 150-250 bladzijden.
 - c. Een boek met 250-400 bladzijden.
 - d. Een boek met meer dan 400 bladzijden.

3. Ik lees literatuur omdat, **(meerdere antwoorden mogelijk)**
 - a. Het moet van school.
 - b. Ik greep wil krijgen op de werkelijkheid.
 - c. Het een vorm van kunst is.
 - d. Het leuk is om te lezen.
 - e. Ik mijn wereldbeeld wil verbreden.
 - f. Het deel uitmaakt van een cultuur.

4. Ik lees literatuur omdat, **(meerdere antwoorden mogelijk)**
 - a. Ik me wil vermaken .
 - b. Ik mijn intellectueel wil voeden.
 - c. Ik mijn leefwereld in literatuur herken en zelfbevestiging vind.
 - d. Ik geniet van de schoonheid van de literatuur.
 - e. Ik me letterkundig en cultuurhistorisch wil verdiepen.
 - f. Ik mijn horizon ermee verbreed.

5. Als ik een boek kies, kies ik voornamelijk.....
- Op basis van de literaire waarde van het boek.
 - Op basis van het genre.
 - Impulsief (zonder na te denken).
 - Op basis van de literair-esthetische waarde van het boek.
 - Op basis van de historische waarde van het boek.
 - Op basis van het onderwerp.
6. Als ik een boek lees, lees ik het boek voornamelijk.....
- Interpreterend: ik lees het boek en zoek de diepere betekenislaag in het boek.
 - Reflecterend: ik lees het boek en het heeft me iets te zeggen.
 - Belevend: ik lees het boek en het vermaakt mij.
 - Herkennend: ik lees het boek en herken de gebeurtenissen en personages.
 - Letterkundig: ik lees het boek en bekijk het vanuit verschillende referentiekaders.
 - Academisch: ik lees het boek en bestudeer de positie die het boek heeft in het literaire veld.
7. Als ik een boek aan het lezen ben, kan ik..... **(meerdere antwoorden mogelijk)**
- Verschillende stijlfiguren herkennen en benoemen (ironie, paradox etc.).
 - De volgende literaire begrippen toepassen: vertelperspectief, thema, motief, lectuur.
 - De stijl van de auteur karakteriseren aan de hand van vertel- en stijlexperimenten.
 - Wisselingen van tijd en plaats herkennen.
 - Het genre van het boek onderscheiden (oorlog, misdaad, romantisch).
 - Stijlbreuken opmerken; zoals perspectiefwisseling, ruimtebeschrijving.
8. Ik ben.....
- Weinig bereid om me in te spannen voor literatuur.
 - Bereid om me in te spannen voor literatuur, maar niet heel erg.
 - Bereid om me in te spannen voor literatuur, mits het boek niet te dik is.
 - Bereid om me in te spannen voor literatuur.
 - Bereid om me in te spannen voor literatuur en literair-historische achtergrond informatie over het boek te lezen.
 - Bereid om me volledig in te spannen voor literatuur en me te verdiepen in de cultureel-historische context rondom het boek.
9. Als ik een boek lees, ben ik geïnteresseerd in de..... **(meerdere antwoorden mogelijk)**
- Achtergrondinformatie die de wetenschappelijke vakliteratuur over het verhaal schrijft.
 - Herkenbare situaties, gebeurtenissen en/of emoties in het verhaal.
 - Maatschappelijke, psychologische en/of morele vraagstukken in het verhaal.
 - Spanning en/of emotie in het verhaal.
 - Verhaaltechnieken en/of romanstructuur van het verhaal.
 - Literaire conventies en/of cultuurhistorische achtergrond van het verhaal.

Deze stellingen gaan over ‘feedback’. Dat is commentaar dat je van je docent krijgt op je leesverslag. Kruis telkens één bolletje aan, dat het beste bij jou past.

1) helemaal niet belangrijk- 2) niet belangrijk- 3) neutraal- 4) belangrijk- 5) heel belangrijk

1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 10. Het krijgen van feedback vind ik: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Voordat ik een verslag maak, wil ik weten waarop ik beoordeeld word: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Het krijgen van een cijfer voor mijn verslag is voor mij: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1) helemaal mee oneens- 2)oneens- 3) niet mee oneens, niet mee eens- 4) eens- 5)helemaal mee eens

- | | | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. Feedback heeft invloed op mijn motivatie. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Positieve feedback verhoogt mijn motivatie. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 15. Positieve feedback verlaagt mijn motivatie. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Negatieve feedback verhoogt mijn motivatie. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Negatieve feedback verlaagt mijn motivatie. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 18. Als ik weet dat ik geen feedback krijg, vermindert mijn inzet. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Ik laat andere mensen (klasgenoten/familie) mijn verslagen lezen en beoordelen voordat ik het inlever. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Ik vergelijk mijn verslag met verslagen van anderen op internet (bijvoorbeeld op scholieren.com) voordat ik mijn verslag inlever. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Ik heb dit jaar positieve feedback van mijn docent gekregen. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Ik heb dit jaar negatieve feedback van mijn docent gekregen. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Ik vind dat mijn docent voldoende feedback geeft. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Ik vind dat mijn docent goede feedback geeft. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Ik heb echt iets gehad aan de feedback die mijn docent mij gaf. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Ik had meer feedback willen krijgen op mijn verslagen. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Ik zou graag feedback krijgen van mijn medeleerlingen. | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

28. Als ik feedback krijg vind ik het belangrijk dat:
- Het positieve feedback is.
 - Het negatieve feedback is.
 - Het een combinatie van positieve en negatieve feedback is.
 - Het maakt mij niet uit, ik ben al blij als ik feedback krijg.
 - Het maakt mij niet uit wat voor feedback ik krijg, ik lees het toch niet.
29. Met de feedback die ik krijg:
- Doe ik niets.
 - Ga ik uit mezelf mijn verslag verbeteren.
 - Moet ik van de docent mijn verslag verbeteren.
 - Moet ik van de docent mijn verslag verbeteren, maar als dat niet moest, zou ik het uit mezelf doen.
 - Zorg ik dat mijn volgende verslagen beter zijn.

Deze stellingen gaan over de opdrachten van het leesverslag. Kruist telkens één bolletje aan dat het beste bij jou past.

1) helemaal mee oneens- 2)oneens- 3) niet mee oneens, niet mee eens- 4) eens- 5)helemaal mee eens

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 30. Ik vind de opdrachten die ik moet maken uitdagend. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Ik vind opdrachten die specifiek voor het boek zijn gemaakt zinvoller dan algemene opdrachten. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Ik vind de opdrachten die ik moet maken leuk. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Ik vind de opdrachten die ik moet maken zinvol. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Ik vind de opdrachten die ik moet maken interessant. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Ik vind de opdrachten die ik moet maken moeilijk. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Ik vind de opdrachten die ik moet maken eenvoudig. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Voordat ik aan de opdrachten begin, is het voor mij duidelijk wat het leerdoel is van de opdrachten die ik moet maken. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Voordat ik aan de opdrachten begin, is het voor mij duidelijk wat er van mij wordt verwacht. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Het geven van een persoonlijk waardeoordeel vind ik zinvol. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Ik vind het zinvoller om een creatieve opdrachten te maken (zoals het schrijven van een ander eind of het schrijven in een ander perspectief) dan algemene opdrachten (benoemen van thema, motief en perspectieven). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Ik vind het zinvoller om de opdrachten alleen te maken dan in groepjes te maken. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Het analyseren/bestuderen van verslagen van mijn medeleerlingen vind ik zinvol. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. Aan het begin van het schooljaar besteed ik meer tijd aan het maken van een leesverslag dan aan het einde van dat jaar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Heel erg bedankt voor het invullen van de enquête!



Universiteit Utrecht

Bijlage 3: Interviewvragen docent

- Wat vindt u van het leesverslag zoals leerlingen dat nu maken?
- Hoe integreren jullie op het Udens College lezen voor de lijst in het literatuuronderwijs?
- Er is een eigen leeslijst aanwezig met de niveau van Witte. Hoe zijn de niveaus van de boeken bepaald?
- Hoe bepalen leerlingen eigen niveau?
 - o Hoe wordt dit gecontroleerd?
- Hoe bepaalt docent niveau van leerlingen?
 - o Welke hulpmiddelen worden hiervoor gebruikt?
- Moet het boek door de docent goedgekeurd worden?
 - o Wanneer keurt u het af?
 - o Waar let u op?
 - o Geeft u uw leerlingen advies om iets anders te kiezen?
- Weten leerlingen wat het doel is van het leesverslag? Hoe maakt u dat duidelijk aan de leerlingen?
- Hoe wordt ontwikkeling van de leerling in de gaten gehouden?
 - o Moet de leerling zijn eigen ontwikkeling in de gaten houden?
 - o Balansverslagen → Eén keer per jaar.
- Leerlingen kunnen verdiepingsopdracht kiezen. Leerlingen maken 3x in een jaar dezelfde opdracht. Mag dit en hoe draagt dat dan bij aan ontwikkeling?

Feedback

- Hoe beoordeelt u de leesverslagen?
 - o Waar let u op?
- Weten de leerlingen waarop u ze beoordeelt?
- Wat gebeurt er als het verslag onvoldoende is?
- Geeft u duidelijke feedback aan de leerlingen?
 - o Hoe communiceert u die feedback?
- Controleert u of leerlingen in hun volgende verslagen iets hebben gedaan met de eerder gekregen feedback?
- Houdt u er bij het geven van feedback rekening mee van welke leerling u het werk aan het nakijken bent? (verschillende type leerlingen, verschillende gevoeligheid voor bijv. negatieve feedback)
- Houdt u er bij het geven van feedback rekening met het niveau van de leerling?
 - o Beoordeelt u naar het niveau van de opdracht of naar het niveau van de leerling?

Mondelinge/schriftelijke taalvaardigheid en literatuur

- Is er binnen het domein mondelinge/schriftelijke taalvaardigheid aandacht voor literatuur of andersom?
 - o Zo ja, hoe?
 - o Zo ja, hoe wordt het beoordeeld?
 - o Zo nee, waarom niet?

Bijlage 4: leesverslagopdrachten havo/vwo

BOEKBESPREKINGEN IN DE BOVENBOUW HAVO

Opmerkingen vooraf

De keuze en het niveau van je boeken

Vraag je af of je voorkeur hebt voor bepaalde personages, gebeurtenissen, thematiek. Ga, bijvoorbeeld met behulp van de advieslijst op Teletop, op zoek naar een boek dat bij jou past. Alleen dan is de kans groot, dat je het boek met (enig) plezier leest en bespreekt. Bovendien kom je iets te weten over jouw smaak(ontwikkeling), dus over jezelf.

Houd bij je boekkeuze rekening met het niveau van je boeken. Meer informatie over leesniveaus vind je op de site: www.lezenvoordelijst.nl en je docent Nederlands zal ook aandacht aan de leesniveaus besteden aan het begin van je 'leesavontuur' in de bovenbouw.

Het is de bedoeling dat je gedurende 4- en 5-havo langzaam in leesniveau stijgt. Je leesontwikkeling is ook onderdeel van je afsluitende pta literatuur: het mondelinge literatuurtentamen in 5-havo. Het eindniveau 5-havo moet minimaal niveau 3 zijn, maar het zou mooi zijn, als je zou streven naar niveau 4.

Zoek niet op het laatste moment, dus veel te laat een boek voor je leesdossier. Je zit dan waarschijnlijk opgescheept met een 'dunnetje' waar je niets aan vindt.

Leg je keuze altijd ter goedkeuring voor aan de docent. Doe ook dat op tijd.

Je weet: bij elk boekverslag dat je te laat inlevert, krijg je 0,1 punt aftrek op je eindcijfer van je tussenbalans en in 5-havo op je eindcijfer van je mondeling literatuur.

Het doel van de opdracht

De bedoeling van deze opdracht is, dat hij je helpt om mensen, hun gedragingen en hun gevoelens, in boeken te doorzien. Je zult merken dat het je steeds makkelijker afgaat om psycholoogje te spelen. Dat is leuk! Dat je dan ook iets over jezelf leert, spreekt voor zich.

Werkwijze

Volg voor elke boekbespreking heel precies de opdracht hieronder, tot en met het thema. Kies daarna één verdiepingsopdracht die past bij het boek. Als je moeite hebt met het kiezen van een zinvolle verdiepingsopdracht bij een boek, vraag dan op tijd hulp aan je docent. Bij ieder leesverslag schrijf je een eindoordeel.

Let op: ieder jaar moet je minimaal één boek lezen dat op de site van www.lezenvoordelijst.nl staat. Bij dat boek maak je alle opdrachten zoals je gewend bent van de opdracht 'Boekbesprekingen in de bovenbouw', alleen de verdiepingsopdracht sla je over.

De verdiepingsopdracht vervang je door twee verdiepingsopdrachten van de site, die specifiek bij jouw gekozen roman horen. Je moet dan één opdracht op het niveau van het boek maken en één opdracht van een niveau hoger. Dus heb je bijvoorbeeld een boek van niveau 3, dan maak je één verdiepingsopdracht van de site bij niveau 3 en één verdiepingsopdracht bij niveau 4.

Internet

Let op! De aanpak van ‘Boekbesprekingen in de bovenbouw’ vraagt een andere manier van nadenken over een boek dan je terugvindt in boekverslagen op internet. Daar kom je meestal ellenlange samenvattingen tegen van alle gebeurtenissen die er voor een groot deel niet eens toe doen. **Wie gebruik maakt van dat soort verslagen, komt er nauwelijks meer toe om zelf na te denken. Die blijft het lezen van literatuur alleen als een verplichting zien. Jammer!**

Je Nederlands

Realiseer je dat een boekbespreking een schrijfpdracht is. Een verslag zonder alinea’s, met veel te lange zinnen en andere overbodige zinsbouw- en taalfouten laat zien, dat je er te weinig tijd en denkwerk aan besteed hebt. In dat geval moet je jouw verslag herschrijven tot het voldoende is op het gebied van: inhoud, opbouw en taalgebruik.

DE ONDERDELEN VAN DE BOEKBESPREKING

Zakelijke gegevens

Zet de zakelijke gegevens van het boek in een rijtje onder elkaar:
schrijver:

titel:

uitgever, plaats en jaar van uitgave, druk:

jaar van eerste druk:

aantal bladzijden:

datum leesverslag:

De motivering van de keuze en het niveau van je boek (havo 4)

Geef nu eerst weer waarom jij dit boek gekozen hebt. Doe dat concreet, door iets te vertellen over de inhoud: waarover hoopte je dat het boek zou gaan? Wat voor personen verwachtte je erin tegen te komen? Wist je iets over de thematiek of de schrijver?

Betrek ook het leesniveau bij je motivering. Voor welk niveau heb je gekozen en waarom? Leg dit goed uit.

Ben je afgegaan op adviezen van anderen? Wat zeiden die dan over de inhoud en waarom sprak jou dat aan? Stond er iets op het titelblad of op de achterkant van het boek, wat juist jou aantrok?

Je eerste reacties (havo 5)

Als je het boek gelezen hebt, noteer je kort, in één tot twee alinea’s, je eerste reacties erop. Kijk hierbij terug naar de verwachtingen die je van tevoren had. Klopten je verwachtingen of kwam je heel andere situaties en mensen tegen dan je gehoopt had? Werkte dat positief of negatief? Waarom?

Pijler 1 van *Laagland* behandelt de rol van de lezer van literatuur en de manier waarop hij zich een mening vormt over verhalen.

Kort overzicht van de gebeurtenissen: de fabel

Noteer vervolgens puntsgewijs de **fabel**: de zes à acht belangrijkste gebeurtenissen in chronologische volgorde. *Meer informatie hierover vind je op blz. 23 van Laagland.*

De beste manier om te ontdekken welke dat zijn, is door je eerst de beginsituatie van de hoofdpersoon voor te stellen. Ga na wat het allereerste moment is uit de levensgeschiedenis van de hoofdpersoon waarover je iets gelezen hebt. Dat kan heel goed in het midden van het boek besproken worden, als er sprake is van een niet-chronologische structuur!

Bedenk in welke omstandigheden hij/zij dan leeft. Vraag je daarna af welke belangrijke gebeurtenissen gezorgd hebben voor de ontwikkeling van deze beginsituatie naar die aan het slot van zijn geschiedenis. In de meeste literaire romans zijn dat er maar een paar: bijvoorbeeld ergens gaan wonen, studeren, werken, een ontmoeting, een verhuizing, een liefde of vriendschap die ontstaat of verdwijnt, enz.

Noteer de punten onder elkaar in maximaal 15 woorden per gebeurtenis. Zorg ervoor dat het overzichtje begrijpelijk is voor wie het boek niet gelezen heeft.

Herhaalde waarschuwing! Probeer die zeer beknopte fabel zelf te ontdekken. Uittreksels van internet bevatten meestal ellenlange opsommingen van feitjes en details, die jij nou juist niet mag weergeven als je een overzicht van de hoofdzaken maakt.

Persoonsbeschrijving met behulp van de navertelling

Het is van groot belang dat je goed nadenkt over de rol van het perspectief voordat je een persoonsbeschrijving gaat maken. *Meer informatie over verschillende vertelinstanties vind je in Laagland, blz.27 en 33.* Vooral als er sprake is van een ik-vertelsituatie of van een personale vertelsituatie, is elke waarneming subjectief! Je kunt je dus bij elke uitspraak, zelfs als die feitelijk lijkt, afvragen hoe (on)betrouwbaar die is.

- Noteer het kopje ***Beginsituatie***

Je haalt weer het beginpunt voor ogen: het allereerste moment in het leven van je hoofdpersoon waarover je iets weet. Dat heb je ook al gedaan toen je de gebeurtenissen op een rijtje zette voor de fabel.

Onder het kopje beschrijf je wat je te weten gekomen bent over de omstandigheden waarin de hoofdpersoon dan leeft: naam, leeftijd, land van herkomst, gezin, partner, de woon-, school-, werksituatie enzovoort. Je beschrijf het uiterlijk van de persoon, als dat bekend en van belang is. Eigenlijk noteer je een soort ‘buitenkantgegevens’. Geef ook aan of je jouw personages op een directe of indirecte manier leert kennen en of dat effect heeft op jouw identificatie met de hoofdpersoon.

- Noteer het kopje ***Ontwikkeling***

Onder dat kopje vertel je de geschiedenis van de hoofdpersoon in een doorlopend verhaal met goede alinea's vanaf het beginpunt tot het eind in chronologische volgorde, vanuit het innerlijk van de hoofdpersoon. De nadruk komt nu dus te liggen op ‘binnenkantgegevens’.

Je vertelt van belangrijke gebeurtenis naar belangrijke gebeurtenis, van verandering naar verandering en legt zo precies mogelijk uit hoe de hoofdpersoon reageert, hoe hij/zij nadenkt over en zich voelt bij (veranderende) omstandigheden en hoe hij/zij omgaat met de mensen in zijn of haar leven.

Je laat in je persoonsbeschrijving blijken dat je hem/haar heel goed hebt leren kennen: je hebt doorzien hoe hij/zij omgaat met mensen, dieren en dingen. Dat lukt nergens zo goed als in een boek, omdat je

alleen daar alle gedachten en gevoelens van een mens verwoord ziet. Bovendien lees je vaak hoe een verteller en/of andere verhaalfiguren tegen de hoofdpersoon aankijken. Dat geeft een extra genuanceerd beeld.

Tussendoor en onder het kopje *Eindsituatie* (zie hierna) kun je jouw interpretatie van en conclusies over denken, doen en laten van de hoofdfiguur noteren.

Hulpvragen daarvoor zijn bijvoorbeeld: welk doel heeft hij/zij? Hoe probeert hij/zij dat te verwezenlijken? Wat vind jij van zijn/haar aanpak en reacties? Welke andere personen spelen een grote rol? Zijn zij helpers of tegenstanders? Waarom? Wat vind je van de manier waarop hij/zij met relaties en situaties omgaat? Wat begrijp je wel/niet? Wat zou je anders/hetzelfde doen?

Je kunt er ook voor kiezen om jouw interpretaties van het doen en laten van de hoofdpersoon verder grondig uit te werken onder thematiek. Waarschijnlijk voorkom je daarmee herhalingen.

- Noteer het kopje *Eindsituatie*

Hierna beschrijf je hoe de hoofdpersoon aan het slot van het verhaal eraan toe is.

Je geeft hier eventueel ook je eigen conclusies over zijn omstandigheden aan het slot, wat er in zijn/haar situatie verbeterd is en wat niet; wat de persoon aan zichzelf te danken/wijten heeft en wat aan anderen of de omstandigheden.

Ook nu geldt weer dat je twee persoonsbeschrijvingen mag maken, als er twee even belangrijke mensen zijn in jouw boek en je die niet in één beschrijving kunt opnemen.

Interpretatie

Dit is misschien wel de belangrijkste alinea van je persoonsbeschrijving. Hier ga je als een echte psycholoog te werk!

1. Als je de karaktereigenschappen van de hoofdpersoon zou moeten samenvatten, hoe zou je dat dan doen?
2. Hoe verklaar je die eigenschappen?

De thematiek

Als je een goede persoonsbeschrijving hebt gemaakt, heb je er de verhaallaag in gebruikt en de thematische laag tevoorschijn zien komen. Je hebt nagedacht over de situatie, het gedrag en de ontwikkeling van de hoofdpersoon en je realiseert je wat de verschijnselen zijn die het leven in de beschreven periode bepalen. Je doorziet met wie of wat de hoofdfiguur worstelt, welke problematiek hij / zij tegenkomt bij het verwezenlijken van zijn doel. Je hebt dan ontdekt, wat de thematiek is. Zie ook: *Laagland blz.19*.

Elk boek bevat een of meer thema's: verschijnselen en problemen die bij het leven horen. Voorbeelden: het bereiken van een bepaald doel zoals macht, status, geluk, de zoektocht naar de eigen identiteit, het verlies van ..., ouder- kindrelatie, generatieconflict, liefde tussen ..., de zin van het leven, de invloed van oorlog op ..., het leven in andere werelden, de emancipatie van ..., eenzaamheid, egoïsme of juist altruïsme (onbaatzuchtigheid), omgaan met de dood van ..., gebrek aan communicatie, enzovoort.

Vaak is één thema het belangrijkste en zie je daarnaast een aantal subthema's.

Pak de opdracht als volgt aan:

- Noteer in de eerste alinea het thema en de subthema's die in je boek voorkomen. Doe dat, zoals in bovenstaande voorbeelden, telkens met een woordgroep.
- Geef vervolgens bij elk (sub)thema in minimaal twee alinea's per thema een uitgebreide toelichting waarin je gebruik maakt van je persoonsbeschrijving: vat samen hoe de thematiek het leven van de hoofdfiguur bepaalt en hoe hij/zij ermee omgaat.
- Werk daarna in één alinea uit wat jij daarbij ervaren hebt aan waardering of afkeuring.
- Leg tot slot in één alinea uit wat je geleerd hebt over de thematiek door het boek te lezen en het verslag erover te maken.

Vergeet niet dat je altijd je eindoordeel moet geven. De opdracht staat op de laatste bladzijde. Maak deze opdracht pas na het maken van de verdiepingsopdracht.

Verdiepingsopdrachten

Deze opdracht(en) maak je alleen als je docent dat op heeft gegeven.

Als je op een rijtje hebt weten te krijgen, wat er aan de hand is in het leven van de hoofdpersoon, zie je waarschijnlijk ook beter hoe de schrijver het boek in elkaar gezet heeft, welke ingrediënten hij/zij gebruikt heeft om het verhaal en de personen aan te kleden, te presenteren.

In verschillende paragrafen van *Laagland* worden termen behandeld die je als namen voor die ingrediënten kunt zien:

- vertelperspectief: *meer informatie over verschillende vertelinstanties vind je in Laagland, blz. 27 en 33.*
- tijd en structuur: volgorde, verteltijd en vertelde tijd, spanningsopbouw en open plekken: *meer informatie over tijd vind je in Laagland op blz. 24 en 25.*
- verhaalruimte: *meer informatie over ruimte vind je in Laagland op blz. 24 en 25.*
- visie: een ander woord voor visie, is mens-en wereldbeeld. *Meer informatie hierover vind je in Laagland op blz. 67.*

Je mag zelf een keuze uit maken die bij jouw boek past, tenzij de docent anders aangeeft. **De uitwerking van een verdiepingsopdracht moet minstens driekwart A4'tje beslaan!**

I: perspectief

Als je opgevallen is dat het perspectief subjectief is en dus bepalend voor je kijk op verhaalfiguren en hun omstandigheden, werk dat dan uit. Doe dat in drie stappen.

- Beschrijf eerst welk perspectief de schrijver gebruikt en ondersteun je antwoord met een citaat/citaten.
- Beschrijf nu in enkele alinea's het effect van het gekozen perspectief uit: hoe wordt jouw kijk op de verhaalpersonages en de gebeurtenissen bepaald door het perspectief? Als het perspectief bijvoorbeeld enkel bij de hoofdpersoon ligt en die hoofdpersoon vindt iemand niet aardig, dan zul jij dat ook al snel vinden. De hoofdpersoon kan ook een al te positieve kijk hebben op zijn eigen doen en laten. Het is natuurlijk de bedoeling dat jij als lezer daarover nadenkt en je een eigen mening vormt over het doen en laten van verhaalpersonages.
- Tot slot geef je jouw mening over het gekozen perspectief: vind je dat de schrijver een goed perspectief voor zijn/haar boek gekozen heeft? Waarom wel/niet?

II: tijd

In sommige boeken speelt de tijd een opmerkelijke rol. Het kan zijn dat de schrijver een andere volgorde dan de chronologische heeft gehanteerd. Beschrijf eerst de tijdsvolgorde en probeer in de volgende alinea's te doorgronden waarom de schrijver voor deze tijdsvolgorde heeft gekozen.

Geef tot slot aan wat het effect was voor jou als lezer. Tip: vaak is de tijdstructuur van belang voor de open plekken in het verhaal, voor de spanningsopbouw dus.

III: tijdsbeeld

Het kan ook zijn dat het verhaal een beeld geeft van een periode uit het verleden of de toekomst. Beschrijf dan wat het lezen daarover jou heeft opgeleverd aan beelden over en kennis over de wereld in die andere tijd.

IV: ruimte

Als de verhaalruimte een extra element is in het boek, bespreek die dan uitvoerig. Daarbij hoort alles wat de sfeer bepaalt: geografische, sociale en politieke omstandigheden en zaken zoals het weer en de inrichting van een huis.

De achtergrond waartegen gebeurtenissen zich afspelen, kan erbij passen of juist afsteken. Misschien wordt het karakter van de personages verduidelijkt door de ruimte.

De ruimte in een boek ondersteunt dus vaak de thematiek: een droevig verhaal zal zich bijvoorbeeld niet op een zonnig strand afspelen. Een boek over eenzaamheid speelt zich bijvoorbeeld op een eiland af of in een afgesloten ruimte, die de hoofdpersoon voor zichzelf als veilige haven heeft gecreëerd.

V: visie

In boeken tref je visies aan van hoofdpersonen, de verteller en de auteur: manieren van aankijken tegen mensen en hun relaties, ideeën over bovenstaande thema's. Wat voor meningen ben je tegengekomen in het boek? Hoe kijkt de schrijver aan tegen zijn thema's? Wat is zijn wereldbeeld?

Ben je het eens met die visie(s)? Waarom wel/niet? Wat heeft het boek toegevoegd of veranderd aan je eigen ervaringen en standpunten?

VI: identificatie

Lezers willen zich graag kunnen identificeren met personen in hun boeken. Sommigen willen zelfs invloed hebben op het verloop en vooral het einde van het verhaal.

In welke persoon kon jij je het best inleven? Waar voldeed hij/zij wel aan je verwachtingen en waar niet? Wat vond je herkenbaar/verrassend, prettig/vervelend, enzovoort? Hoe zat dat met de andere figuren?

Verliep het verhaal zoals je verwacht en gehoopt had? Waar niet? Hoe beïnvloedde dat je waardering voor het boek?

VII: spanning

Hoe werkte voor jou de spanning in het boek? Hoe werd je in het begin, of later, meegetrokken in de wereld van het verhaal? Welke open plekken waren er?

Welke manipulatietechnieken heeft de schrijver gebruikt? In hoeverre is de gekozen structuur van belang voor de spanning in het boek? *Blz. 17 van Laagland kan je eventueel helpen bij deze verdiepingsopdracht.*

VIII Vergelijk je leeservaringen met die van recensenten

Zoek op internet op, wat professionele lezers geschreven hebben over dit boek. Kopieer één of twee recensies, bewerk ze en voeg ze bij je verslag. Markeer voor jou opmerkelijke passages. Leg uit in hoeverre je het eens bent of niet met de recensenten. Vermeld of en hoe nieuwe gezichtspunten je aan het denken hebben gezet over je eigen standpunten.

Je eindoordeel

Je sluit elke boekbespreking af met een eindoordeel, dat minstens een half A4'tje beslaat.

Je sluit iedere bespreking af met een eindoordeel. Daarin beschrijf je jouw mening over het boek met behulp van minimaal twee afwisselende beoordelingswoorden, die je ieder in een aparte alinea goed onderbouwt met argumenten: waarom was het boek spannend, leuk (: humoristisch!), indrukwekkend, saai of...? Ondersteun je argumenten zoveel mogelijk met voorbeelden/citaten uit het boek.

Kijk nu even terug naar opdracht 1: *De motivering van de keuze en het niveau van je boek*. Daar heb je beschreven waarom je voor een bepaald leesniveau hebt gekozen en wat je verwacht van dit boek. Vind je het niveau van het boek na het lezen van het boek goed bij jou passen? Wat viel mee en/of tegen en waarom?

Ben je van plan de volgende keer een niveau hoger (of lager) te gaan. Waarom?

Ben je tevreden over je leesontwikkeling? Waarom wel/niet?

In je eindoordeel vat je bovendien samen wat je gehad hebt aan het lezen van het boek en het nadenken erover tijdens het maken van je leesverslag. Vergelijk hiervoor je eerste indrukken, die je bij opdracht 3 hebt verwoord, met je conclusies over de personen, het verhaalverloop en de thematiek. Wat ben je wijzer geworden over mensen en hun denken, doen en laten?

Ga tot slot in een aparte alinea in op de vraag: heb je iets nieuws ontdekt over jezelf als lezer van literatuur?

Hoe meer je ontdekt over jezelf, hoe leuker lezen is.

BOEKBESPREKINGEN IN DE BOVENBOUW VWO

Opmerkingen vooraf

Deze opdracht en Laagland

In het lesboek over literatuur *Laagland* tref je in bijlage 3 opdrachten aan voor het maken van een leesverslag. De aanpak hieronder is hier en daar anders.

Allerlei termen, zoals fabel en sujet, vertelsituaties en perspectief, thematiek en mens- en wereldbeeld en de uitleg ervan komen overeen. Maar het onderscheid dat in je lesboek gemaakt wordt tussen de verhaallaag en de thematische laag (Pijler 2 hfd. 7: interpretatie en thematiek) hebben wij verwerkt in de opdracht, terwijl *Laagland* dat niet doet. Dat betekent dat je eerst een zeer korte samenvatting moet maken van de verhaallaag, de belangrijkste gebeurtenissen, en daarna een uitgebreide persoonsbeschrijving, waarin de thematische laag tevoorschijn komt. Meer uitleg vind je hieronder.

De keuze van je boeken

Vraag je af of je voorkeur hebt voor bepaalde personages, gebeurtenissen, thematiek. Ga, bijvoorbeeld met behulp van de advieslijst op teletop, op zoek naar een boek dat bij jou past. Alleen dan is de kans groot, dat je het boek met (enig) plezier leest en bespreekt. Bovendien kom je iets te weten over jouw smaak(ontwikkeling), dus over jezelf.

Zoek niet op het laatste moment, dus veel te laat een boek voor je leesdossier. Je zit dan waarschijnlijk opgescheept met een ‘dunnetje’ waar je niets aan vindt.

Leg je keuze altijd ter goedkeuring voor aan de docent. Doe ook dat op tijd.

Het doel van de opdracht

Volg voor elke boekbespreking heel precies de opdracht hieronder, tot en met het thema. Kies daarna een verdiepingsopdracht die past bij het boek. Bij ieder leesverslag schrijf je een eindoordeel. De bedoeling van deze opdracht is, dat hij je helpt om mensen, hun gedragingen en hun gevoelens, in boeken te doorzien. Je zult merken dat het je steeds makkelijker afgaat om psycholoogje te spelen. Dat is leuk!! Dat je dan ook iets over jezelf leert, spreekt voor zich.

Internet

Let op! De aanpak vraagt een andere manier van nadenken over een boek dan je terugvindt in boekverslagen op internet. Daar kom je meestal ellenlange samenvattingen tegen van alle gebeurtenissen die er voor een groot deel niet eens toe doen. **Wie gebruik maakt van dat soort verslagen, komt er nauwelijks meer toe om zelf na te denken. Die blijft het lezen van literatuur alleen als een verplichting zien. Jammer!**

Je Nederlands

Realiseer je dat een boekbespreking een schrijfopdracht is. Een verslag zonder alinea's, met veel te lange zinnen en andere overbodige zinsbouw- en taalfouten laat zien, dat je er te weinig tijd en denkwerk aan besteed hebt.

DE ONDERDELEN VAN DE BOEKBESPREKING

Zakelijke gegevens

Een boekbespreking begint natuurlijk met de zakelijke gegevens in een rijtje onder elkaar. schrijver:

titel:

uitgever, plaats en jaar van uitgave, druk:

aantal bladzijden:

datum leesverslag:

De motivering voor de keuze van je boek

Geef nu eerst weer waarom jij dit boek gekozen hebt. Doe dat concreet, door iets te vertellen over de inhoud: waarover hoopte je dat het boek zou gaan? Wat voor personen verwachtte je erin tegen te komen? Wist je iets over de thematiek of de schrijver?

Ben je afgegaan op adviezen van anderen? Wat zeiden die dan over de inhoud en waarom sprak jou dat aan? Stond er iets op het titelblad of op de achterkant van het boek, wat juist jou aantrok?

Je eerste reacties

Als je het boek gelezen hebt, noteer je je eerste reacties op het verhaal. Gebruik daarbij weer concrete elementen uit het boek.

Klopten je verwachtingen of kwam je heel andere situaties en mensen tegen dan je gehoopt had? Werkte dat positief of negatief? Waarom? (Pijler 1)

In hoeverre sprak het verhaal je aan, boeide het je, in hoeverre niet?

Welke open plekken / onbeantwoorde vragen hielden jou aan het lezen? (Pijler 2 hfd. 2)

Kort overzicht van de gebeurtenissen: de fabel

Noteer vervolgens puntsgewijs de fabel (Pijler 2 hfd. 4.2): de zes à acht belangrijkste gebeurtenissen in chronologische volgorde.

De beste manier om te ontdekken welke dat zijn, is door je eerst de beginsituatie van de hoofdpersoon voor te stellen. Ga na wat het allereerste moment is uit de levensgeschiedenis van de hoofdpersoon waarover je iets gelezen hebt. Dat kan heel goed in het midden van het boek besproken worden, als er sprake is van een niet-chronologische structuur!

Bedenk in welke omstandigheden hij/zij dan leeft. Vraag je daarna af welke belangrijke gebeurtenissen gezorgd hebben voor de ontwikkeling van deze beginsituatie naar die aan het slot van zijn geschiedenis. In de meeste literaire romans zijn dat er maar een paar: bijvoorbeeld ergens gaan wonen, studeren, werken, een ontmoeting, een verhuizing, een liefde of vriendschap die ontstaat of verdwijnt, enz.

Noteer de punten onder elkaar in maximaal 15 woorden per gebeurtenis. Zorg ervoor dat het overzichtje begrijpelijk is voor wie het boek niet gelezen heeft.

Als in je boek twee hoofdpersonen verschillende levens leiden, zó dat je ze niet in een samenvatting kunt verwerken, maak er dan twee.

Herhaalde waarschuwing! Probeer die zeer beknopte fabel zelf te ontdekken. Uittreksels van internet bevatten meestal ellenlange opsommingen van feitjes en details, die jij nou juist niet mag weergeven als je een overzicht van de hoofdzaken maakt.

Persoonsbeschrijving met behulp van de navertelling

Het is van groot belang dat je goed nadenkt over de rol van het perspectief voordat je een persoonsbeschrijving gaat maken. Vooral als er sprake is van een ik-vertelsituatie of van een personale vertelsituatie is elke waarneming subjectief! (Pijler 2 hfd.6) Je kunt je dus bij elke uitspraak, zelfs als die feitelijk lijkt, afvragen hoe (on)betrouwbaar die is.

*Noteer het kopje ***Beginsituatie***

Je haalt weer het beginpunt voor ogen: het allereerste moment in het leven van je hoofdpersoon waarover je iets weet. Dat heb je ook al gedaan toen je de gebeurtenissen op een rijtje zette voor de fabel.

Onder het kopje beschrijf je wat je te weten gekomen bent over de omstandigheden waarin de hoofdpersoon dan leeft: naam, leeftijd, land van herkomst, gezin, partner, de woon-, school-, werksituatie enzovoort. Je beschrijf het uiterlijk van de persoon, als dat bekend en van belang is. Eigenlijk noteer je een soort ‘buitenkantgegevens’.

*Noteer het kopje ***Ontwikkeling***

Onder dat kopje vertel je de geschiedenis van de hoofdpersoon in een doorlopend verhaal vanaf het beginpunt tot het eind in chronologische volgorde, vanuit het innerlijk van de hoofdpersoon. De nadruk komt nu dus te liggen op ‘binnenkantgegevens’.

Je vertelt van belangrijke gebeurtenis naar belangrijke gebeurtenis, van verandering naar verandering en legt zo precies mogelijk uit hoe de hoofdpersoon reageert, hoe hij/zij nadenkt over en zich voelt bij (veranderende) omstandigheden en hoe hij/zij omgaat met de mensen in zijn of haar leven.

Je laat in je persoonsbeschrijving blijken dat je hem/haar heel goed hebt leren kennen: je hebt doorzien hoe hij/zij omgaat met mensen, dieren en dingen. Dat lukt nergens zo goed als in een boek, omdat je alleen daar alle gedachten en gevoelens van een mens verwoord ziet. Bovendien lees je vaak hoe een verteller en/of andere verhaalfiguren tegen de hoofdpersoon aankijken. Dat geeft een extra genuanceerd beeld.

Tussendoor en onder het kopje *Eindsituatie* (zie hierna) kun je jouw interpretatie van en conclusies over denken, doen en laten van de hoofdfiguur noteren. (Pijler 2 hfd. 5)

Hulpvragen daarvoor zijn bijvoorbeeld:

Welk doel heeft hij/zij? Hoe probeert hij/zij dat te verwezenlijken? Wat vind jij van zijn/haar aanpak en reacties? Welke andere personen spelen een grote rol? Zijn zij helpers of tegenstanders? Waarom? Wat vind je van de manier waarop hij/zij met relaties en situaties omgaat? Wat begrijp je wel/niet? Wat zou je anders/hetzelfde doen?

Je kunt er ook voor kiezen om jouw interpretaties van het doen en laten van de hoofdpersoon verder grondig uit te werken onder thematiek. Waarschijnlijk voorkom je daarmee herhalingen.

*Noteer het kopje ***Eindsituatie***

Hierna beschrijf je hoe de hoofdpersoon aan het slot van het verhaal eraantoe is. Je geeft hier eventueel ook je eigen conclusies over zijn omstandigheden aan het slot, wat er in zijn/haar situatie verbeterd is en wat niet; wat de persoon aan zichzelf te danken/wijten heeft en wat aan anderen of de omstandigheden.

Ook nu geldt weer dat je twee persoonsbeschrijvingen mag maken, als er twee even belangrijke mensen zijn in jouw boek en je die niet in één beschrijving kunt opnemen.

De thematiek

Als je een goede persoonsbeschrijving hebt gemaakt, heb je er de verhaallaag in gebruikt en de thematische laag tevoorschijn zien komen. Je hebt nagedacht over de situatie, het gedrag en de ontwikkeling van de hoofdpersoon en je realiseert je wat de verschijnselen zijn die het leven in de beschreven periode bepalen. Je doorziet met wie of wat de hoofdfiguur worstelt, welke problematiek hij/zij tegenkomt bij het verwezenlijken van zijn doel. Je hebt dan ontdekt, wat de thematiek is. (Pijler 2 hfd. 7.2 De Thematiek en 7.3 Motieven. In de laatste paragraaf vind je een groot aantal voorbeelden van algemene thema's. Ze worden daar, nogal verwarrend!, ook aangeduid met de term literaire motieven.)

Elk boek bevat één of meer thema's: verschijnselen en problemen die bij het leven horen: een bepaald doel willen bereiken, angst voor..., eenzaamheid door..., de zoektocht naar de eigen identiteit, het verlies van..., ouder- kindrelatie, generatieconflict, liefde tussen..., seksualiteit, de zin van het leven, de invloed van oorlog op..., psychische problemen, het leven in andere werelden, de emancipatie van..., eenzaamheid, egoïsme en altruïsme, de dood van..., gebrek aan communicatie, enzovoort.

Vaak is één thema het belangrijkste en zie je daarnaast een aantal subthema's.

Noteer de thema's die in je boek voorkomen. Doe dat, zoals in bovenstaande voorbeelden, telkens met een *woordgroep*. Gebruik geen zin, want dan ben je bezig met het formuleren van de visie van de schrijver. (Zie verdiepingsopdracht VI)

Geef bij elk thema een uitgebreide toelichting waarin je gebruik maakt van je persoonsbeschrijving: vat samen hoe de thematiek het leven van de hoofdfiguur bepaalt en hoe hij/zij ermee omgaat. Beschrijf uitvoerig, zeker als je dat nog niet gedaan hebt in de persoonsbeschrijving, jouw interpretatie van denken, doen en laten van de hoofdfigu(u)r(en).

Werk vooral uit wat jij daarbij ervaren hebt aan waardering of afkeuring.

Leg uit wat jij voor/over jezelf geleerd hebt over de thematiek door het boek te lezen en het verslag erover te maken.

Vergeet niet dat je altijd je eindoordeel moet geven. De opdracht staat op de laatste bladzijde.

De verdiepingsopdrachten

Als je op een rijtje hebt weten te krijgen wat er aan de hand is in het leven van de hoofdpersoon, zie je waarschijnlijk ook beter met welke kunstgrepen (Pijler 2 hfd. 4.1) de schrijver het boek in elkaar gezet heeft, welke ingrediënten hij/zij gebruikt heeft om het verhaal en de personen aan te kleden, te presenteren. Een roman volgens het kale stramien: en toen..., en toen..., en toen..., is natuurlijk onleesbaar.

In verschillende pijlers van *Laagland* worden termen behandeld die je als namen voor die ingrediënten kunt zien:

- open plekken en spanning: pijler 2 hfd. 2
- vertelperspectief: pijler 2 hfd. 6
- tijd en structuur: pijler 2 hfd. 4
- verhaalruimte: pijler 2 hfd. 7.6 De uitleg is hier uiterst beperkt. Je docent weet meer.
- motieven: pijler 2 hfd. 7.3
- mens- en wereldbeeld; thematiek en visie: pijler 3 hfd. 9.3

De eerste zeven van onderstaande verdiepingsopdrachten nodigen je uit zo'n element nader te bekijken. Je voert ze beter uit, als je redeneert vanuit een goede persoonsbeschrijving.

Je mag zelf een keuze uit maken die bij jouw boek past, tenzij de docent anders aangeeft.

De uitwerking van een verdiepingsopdracht moet minstens driekwart A4'tje beslaan!!

I Open plekken en spanning

Welke open plekken creëerde de schrijver in de loop van het verhaal? Hoe deed hij/zij dat? Wat betekende dat voor de structuur van het boek?

Hoe werkte voor jou persoonlijk de spanning in het boek? Hoe werd je in het begin, of later, meegetrokken in de wereld van het verhaal, wat boeide je in het conflict waar het om gaat?

Was je vooral nieuwsgierig naar gebeurtenissen, of wilde je weten welke keuzes de hoofdpersoon ging maken?

II Vertelperspectief

In veel boeken is sprake van een subjectief perspectief. De hoofdpersoon is vaak een ik en dus per definitie subjectief, of een hij/zij van wie gedachten en gevoelens beschreven worden. Ook die zijn natuurlijk altijd subjectief. Een lezer die zich verplaatst in een personage en meeleeft, heeft de neiging om het in bijna alles eens te zijn met die persoon. Dat kan een eenzijdig beeld opleveren, of zelfs volkomen onterecht zijn.

Als je opgevallen is dat het perspectief nogal subjectief is en dus bepalend voor je kijk op verhaalfiguren en hun omstandigheden, werk dat dan uit.

Leg uitvoerig uit hoe de lezer gemanipuleerd wordt. (pijler 2 hfd. 6.3)

Geef als voorbeeld minstens vier plekken in het verhaal waar sprake is van zo'n subjectieve weergave. Leg uit dat iemand, jijzelf bijvoorbeeld, heel anders kan aankijken tegen persoon of situatie.

III Tijd en structuur

In sommige boeken speelt de tijd een opmerkelijke rol. Het kan zijn dat de schrijver een andere volgorde dan de chronologische heeft gehanteerd. Probeer dan te doorgronden waarom hij/zij dat deed en wat het effect was voor jou.

Welke open plekken ontstonden door vooruitwijzingen? (Pijler 2 hfd. 4.4)

Welke functie(s) hadden flashbacks? (Pijler 2 hfd. 4.5) Welke informatie gaven ze over de hoofdpersoon? Welke open plekken vulden ze in?

IV Tijdsbeeld

Het kan ook zijn dat het verhaal een beeld geeft van een periode uit het verleden of de toekomst. Beschrijf dan wat het lezen daarover jou heeft opgeleverd aan beelden over en kennis van die andere tijd.

V Ruimte

Als de verhaalruimte een extra element is in het boek, bespreek die dan uitvoerig. Daarbij hoort alles wat de sfeer bepaalt: geografische, sociale en politieke omstandigheden en zaken zoals het weer en de inrichting van een huis. De achtergrond waartegen gebeurtenissen zich afspelen, kan erbij passen of juist afsteken. Misschien ook worden de personages ingekleurd middels de ruimte waarin ze leven. Onderzoek hoe de verhaalruimte gebruikt wordt in je boek en beschrijf dat uitvoerig.

VI Verhaal- en leidmotieven

De thematiek van een roman kan zichtbaar worden doordat je bepaalde betekenisvolle elementen steeds terug ziet komen. (Pijler 2 hfd. 7.3) Zo'n element dat zich herhaalt, noem je een verhaalmotief. Het kan een gebeurtenis zijn, een waarneming, een idee of een gevoel. Soms krijgt een voorwerp, omdat het telkens opduikt in het verhaal een symboolwerking. Dan spreek je van een leidmotief.

Motieven geven de lezer houvast, omdat de herhaling zorgt voor samenhang en structuur: een verhaalmotief benadrukt het belang van een bepaalde gebeurtenis, idee of gevoel. Bovendien vormt het een aanwijzing voor de thematiek van het verhaal.

Bespreek de verhaal- en leidmotieven die je in je roman bent tegengekomen. Leg uitvoerig uit welke functies ze hebben in dit verhaal.

VII Visie

Geëngageerde schrijvers willen met hun oeuvre kritiek leveren op wantoestanden in de maatschappij. Je treft in hun boeken een mensbeeld en een wereldbeeld aan. (Pijler 3 hfd. 9)

Hun tegenpolen kennen aan literatuur geen specifiek doel toe: zij willen alleen een boek maken dat goed in elkaar zit en de lezer boeit. Nog weer andere auteurs schrijven allereerst om hun angsten of wat hun dwarszit van zich af te schrijven: ze verwoorden hun gevoelens. Dat betekent zeker niet dat hun werk dus autobiografisch is, maar wel dat in dat werk te lezen is hoe een auteur aankijkt tegen een bepaalde problematiek.

Wat ook het doel is van een auteur, een boek gaat altijd ergens over: het bevat een bepaalde thematiek. En altijd zie je in een boek meningen, gevoelens, ideeën, visies onder andere over die thematiek.

De ene keer zie je die terug in de levenshouding van de hoofdfiguur, de andere keer in de relaties van de personages en dan weer in het verloop van het verhaal, omdat de auteur laat zien wat er gebeurt als

- Wat voor visies ben je tegengekomen in het boek bij de hoofdfiguren?
- Hoe kijkt de schrijver aan tegen zijn thema's? Wat is zijn mens- en wereldbeeld?
- Ben jij het eens met die visies?
- Wat heeft het boek toegevoegd of veranderd aan je eigen ervaringen en standpunten?

Andere verdiepingsopdrachten

VIII Identificatie

Veel lezers willen zich graag kunnen identificeren met personen in hun boeken. Sommigen willen zelfs invloed hebben op het verloop en vooral het einde van het verhaal.

In welke persoon kon jij je het best inleven? Waar voldeed hij / zij wel aan je verwachtingen en waar niet? Wat vond je herkenbaar / verrassend, prettig / vervelend, enzovoort?

Hoe zat dat met de andere figuren?

Verliep het verhaal zoals je verwacht en gehoopt had? Waar niet? Hoe beïnvloedde dat je waardering voor het boek?

Kies deze opdracht alleen als je voor jezelf wil uitdiepen waarom en wanneer je erg meeleeft met je hoofdpersoon en / of je erg aan hem / haar stoorde.

IX Plaats in het oeuvre van de auteur

Plaats het boek binnen het oeuvre van de auteur. Voor deze opdracht zul je in de bibliotheek of op internet informatie moeten zoeken over de schrijver en zijn / haar werk.

X Vergelijk je leeservaringen met die van een klasgenoot.

Vergelijk jouw leeservaringen met die van iemand anders: een klasgenoot die hetzelfde boek gelezen heeft. Maak eerst allebei afzonderlijk de verplichte opdrachten van een leesverslag. Lees elkaars werk door en bespreek overeenkomsten en verschillen. Vraag je samen af waar het nu eigenlijk om gaat in het verhaal. Zet de voornaamste bespreekpunten op papier.

XI Vergelijk je leeservaringen met die van recensenten.

Zoek eens op op internet, wat professionele lezers geschreven hebben over dit boek. Kopieer een of twee recensies en voeg ze bij je verslag. Markeer voor jou opmerkelijke passages. Leg uit in hoeverre je het eens bent of niet met de recensenten. Vermeld of en hoe nieuwe gezichtspunten je aan het denken hebben gezet over je eigen standpunten.

Je eindoordeel

Je sluit elke boekbespreking af met een eindoordeel, dat minstens een half A4'tje beslaat.

- Ga eens na hoe jij met dit boek bent omgegaan. Ben je er met plezier of met tegenzin aan begonnen? Wat waren je ervaringen verderop?
- Vergelijk je eerste indrukken met je meningen nu.
- Vat samen wat je gehad hebt aan het lezen van het boek en het nadenken erover tijdens het maken van je leesverslag.
- Wat ben je wijzer geworden over mensen en hun denken, doen en laten? Wat heeft het boek je willen vertellen over de thematiek?

Schrijf hier nou niet op, dat je al wel wist dat Iederéén weet dat eenzaamheid heel vervelend is, of dat angst geen goede raadgever is, of dat egoïsme schadelijk is.

Een boek laat nou juist zien hoe een en ander werkt, dus hoe jij of anderen iets wel en niet moeten aanpakken. Daar kun je van leren, als je erover nadenkt.

- Heb je iets nieuws ontdekt over jezelf als lezer van literatuur? Hierbij kun je je bijvoorbeeld afvragen waarom het je beter of minder goed lukte om je in te leven in de gebeurtenissen van dit boek, of de hoofdfiguur ver van je afstand of juist niet en wat dat betekende voor jouw leesplezier, waarom je de thematiek (on)interessant vond, wat de taal met je deed enzovoort, enzovoort.

Hoe meer je ontdekt over jezelf, hoe leuker lezen is.

Bijlage 5: Achtergrondinformatie veel gelezen titels

De donkere kamer van Damokles

Auteur: W.F. Hermans
Uitgever: Van Oorscot Amsterdam/Antwerpen
Eerste uitgave: 1958
Prijzen: Vermelding op de lijst van beste Nederlandstalige boeken van de NPS en NRC uit 2007.
Verfilming: In 1963 verfilmd met de titel *Als twee druppels water*.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 1998.
Overig: Het boek stond centraal tijdens Nederland leest in 2012.

Een schitterend gebrek

Auteur: Arthur Japin
Uitgever: Arbeiderspers Amsterdam
Eerste uitgave: 2003
Prijzen: Libris Literatuurprijs 2004
Inktaap 2004
Genomineerd voor NS publieksprijs 2004

De aanslag

Auteur: Harry Mulisch
Uitgever: De bezige bij
Eerste uitgave: 1982
Prijzen: Diepzeeprijs 1986
Verfilming: In 1986 verfilmd. De film won een Oscar voor beste niet-Engelstalige film en een Golden Globe voor beste buitenlandse film.
Theater: In 2010 bewerkt voor het theater.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 1991.

Tirza

Auteur: Arnon Grunberg
Uitgever: Nijgh & Van Ditmar, Amsterdam
Eerste uitgave: 2006
Prijzen: Libris Literatuurprijs 2007
Gouden Uil 2007
Verfilming: In 2010 verfilmd.

Het diner

Auteur: Herman Koch
Uitgever: Anthos, Amsterdam
Eerste uitgave: 2009
Prijzen: NS publieksprijs 2009
Theater: In 2012 bewerkt voor het theater.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 2011/2012.

Joe Speedboot

Auteur: Tommy Wieringa
Uitgever: De bezige bij, Amsterdam
Eerste uitgave: 2005

Prijzen: Ferdinand Bordewijkprijs 2006
Genomineerd voor de AKO literatuurprijs, de Gouden Uil, de Libris Literatuurprijs, de
Literatuurprijs Gerard Walschap en de NS publieksprijs.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 2009.

Het gouden ei

Auteur: Tim Krabbé
Uitgever: Prometheus, Amsterdam
Eerste uitgave: 1984
Prijzen: Diepzeeprijs 1993
Verfilming: In 1988 verfilmd met de titel *Spoorloos* en in 1993 met de titel *The Vanishing*.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 1994.

De passievrucht

Auteur: Karel Glaastra van Loon
Uitgever: L.J. Veen, Amsterdam/Antwerpen
Eerste uitgave: 1999
Prijzen: Generale Bank Literatuurprijs 1999
Verfilming: In 2003 verfilmd.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 2002.

De engelenmaker

Auteur: Stefan Brijs
Uitgever: Atlas, Amsterdam
Eerste uitgave: 2005
Prijzen: Boekdelenprijs 2007

Sonny boy

Auteur: Annejet van der Zijl
Uitgever: Nijgh & Van Ditmar, Amsterdam
Eerste uitgave: 2004
Prijzen: Littéraire Witte Prijs 2006
Genomineerd voor de AKO Literatuurprijs, de NS publieksprijs en de M.J. Busse-
prijs.
Verfilming: In 2011 verfilmd.

Hersenschimmen

Auteur: J. Bernlef
Uitgever: Querido, Amsterdam
Eerste uitgave: 1984
Prijzen: Diepzeeprijs 1989
Verfilming: In 1988 verfilmd.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 1990

Bezonden rood

Auteur: Jeroen Brouwers
Uitgever: Arbeiderspers, Amsterdam
Eerste uitgave: 1981
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 1991.

Alleen maar nette mensen

Auteur: Robert Vuijsje
Uitgever: Nijgh & Van Ditmar, Amsterdam
Eerste uitgave: 2008
Prijzen: Gouden Uil 2009
Genomineerd voor Libris Literatuurprijs en de Selexy Debuutsprijs
Verfilming: In 2012 verfilmd.

Oeroeg

Auteur: Hella S. Haasse
Uitgever: Vereeniging ter bevordering van de belangen van de boekhandels, Amsterdam
Eerste uitgave: 1948
Verfilming: In 1993 verfilmd.
Boekenreeks: Opgenomen in Grote Lijsters 2000
Overig: Boek is uitgegeven als het boekenweekgeschenk van 1948 en was in 2009 stond het boek centraal tijdens Nederland leest.

De held

Auteur: Jessica Durlacher
Uitgever: De bezige bij, Amsterdam
Eerste uitgave: 2010
Prijzen: Opzij Literatuurprijs 2010