

# Lezen wordt weer leuk!

Een praktisch onderzoek naar leesgedrag en -motivatie bij MBO-leerlingen en een persoonlijke aanpak tot verbetering



**Universiteit Utrecht**

Masterscriptie Literatuur en Cultuurkritiek  
Universiteit Utrecht, onderwijsjaar 2013-2014

Floor Elderman 3343138

Begeleider: Dr. Frank Brandsma, Dr. Frank Hakemulder

Stagebegeleidster: Drs. Gabi te Riele

## Woord vooraf

Mijn keuze voor de masteropleiding Literatuur en Cultuurkritiek aan de Universiteit Utrecht baseerde ik na het afronden van mijn bacheloropleiding Nederlandse Taal en Cultuur vooral op de mogelijkheid die de masteropleiding biedt tot het lopen van een stage. Na jaren van colleges volgen, studieboeken doorpluizen en bibliotheken afgaan op zoek naar relevante theorie(ën), leek het mij een welkome afwisseling om mijn opgedane kennis in de praktijk te kunnen toepassen. Toen er vanuit de Universiteit Utrecht een bericht kwam over een stageplek op het ROC Midden-Nederland waarbij de stagiair(e) kon werken aan het onderzoeken en het bestuderen van de leesvaardigheid en het leesgedrag van MBO-scholieren, heb ik mij dan ook direct aangemeld.

Na een interessant ontmoetingsgesprek met mijn begeleiders dr. Frank Brandsma, dr. Frank Hakemulder en drs. Gabi te Riele ging ik in februari van start met de stage. Mijn bevindingen, observaties en ervaringen van deze stage staan in deze scriptie beschreven. Ondanks diverse moeilijkheden en ‘struikelblokken’ die een optimale uitvoering van het onderzoek enigszins in de weg stonden, heb ik met veel plezier aan de stage en het onderzoek gewerkt. Het was voor mij een eerste keer dat ik geen literatuuronderzoek maar een praktisch onderzoek deed, waar, zo bleek later, een heel andere manier van (data)verwerkingen en analyse op van toepassing zijn. De gehele stage en het aansluitende onderzoek waren voor mij dan ook erg uitdagend, soms moeilijk, maar bovenal erg leerzaam. Ik wil dan ook heel graag mijn eerder genoemde begeleiders dr. Frank Brandsma, dr. Frank Hakemulder en vooral Gabi te Riele bedanken voor hun ondersteuning, tips en hulp waar ik deze verzocht of nodig bleek te hebben. Tevens wil ik Marlous Gunneweg en Nandus van der Sluijs, beiden docenten Nederlands aan het ROC Midden-Nederland, bedanken voor hun ondersteuning bij dit onderzoek. Daarnaast wil ik alle overige medewerkers van het ROC Midden-Nederland bedanken voor hun toevoegingen en (praktische) uitleg over de alledaagse gang van zaken op school, maar bovenal voor hun gezelligheid en hun open instelling. Ondanks mijn korte aanwezigheidsperiode, heb ik mij altijd erg welkom gevoeld op de instelling en kon ik altijd ergens met mijn vragen terecht. *Last but not least* wil ik ook graag de leerlingen van het ROC Midden-Nederland bedanken die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, alsook mijn ouders en mijn vriend voor het lezen en corrigeren van mijn scriptie en het meedenken en discussiëren over het onderzoek.

Met dit onderzoek hoop ik een dieper inzicht in het leesgedrag van de MBO-scholier te verschaffen en heb ik tevens getracht een bruikbare handleiding vorm te geven aan de hand van Theo Witte’s model uit *Het Oog van de Meester*, waarmee docenten, medewerkers, ouders, maar bovenal de scholieren zelf geholpen worden bij het maken van een geschikte materiaalkeuze op basis van het leesniveau van de leerlingen.<sup>1</sup> Het onderzoek naar leesvaardigheid, leesgedrag en leesbevordering bij MBO-scholieren staat nog in de kinderschoenen, maar desalniettemin hoop ik dat dit onderzoek zal kunnen bijdragen aan een verdere verdieping in deze materie waardoor anderen in de toekomst zich verder zullen inzetten voor deze onderschatte doelgroep en dit onderbelichte probleem.

---

<sup>1</sup> Witte 2008.

## Inhoudsopgave

Woord vooraf	1
Inhoudsopgave	2
Inleiding en vraagstelling	4
1. Theoretisch kader	6
1.1. Waarom leesbevordering	6
1.1.1. Lucia Fiore en Janneke Hardeveld	7
1.1.2. Andere inzichten	8
1.1.3. Theo Witte's <i>Het Oog van de Meester</i>	9
1.2. Lezen op het MBO	16
1.2.1. Onderwijsprogramma en referentieniveaus	16
1.2.2. Literatuuronderwijs op het MBO	18
2. Praktijkonderzoek	20
2.1. Opzet	20
2.1.1. Opdrachten	23
2.1.2. Interviews	26
2.2. Resultaten	28
2.2.1. Observaties	28
2.2.2. Opdrachten	32
2.2.3. Interviews	34
2.2.4. Analyse en interpretatie	39
2.3. Struikelblokken	42
2.3.1. Moeilijkheden en belemmeringen	43
2.3.2. Aanbevelingen	44
2.4. Conclusies	48
3. Het lezerstype en het lezersprofiel	50
3.1. Typen lezers	50
3.1.1. Kanttekeningen	56
3.2. Praktische bruikbaarheid van de lezerstypen en het lezersprofiel	57
3.2.1. Op school	57
3.2.2. Buiten school	59
3.3. Leeswerkwijzer	59
3.4. Aanbevelingen	62
Conclusie	64
Literatuurlijst	66

## Bijlagen

1. Mogelijke vooroordelen over de onderzoekseenheid, de respondenten en de onderzoekssituatie
2. Leerlinginstructie bij de interviews
3. Vragenlijst zoals gebruikt bij het afnemen van de interviews
4. Topiclijst zoals gebruikt bij het afnemen/ voeren van de gesprekken
5. Geanonimiseerde leerling-interviews (audio-bestanden)
6. Leessuggesties MBO-leerlingen

## Inleiding en vraagstelling

Een groot deel van het Nederlandse onderwijsprogramma houdt zich bezig met leerlingen (beter) leren lezen. Reeds op jonge leeftijd leren kinderen lezen en schrijven, waarna in de jaren die volgen een dieper inzicht in de Nederlandse taal en literatuur bewerkstelligd dient te worden. Verschillende onderzoeken wijzen echter uit dat het met het taalinzicht van de Nederlandse jeugd slecht gesteld is; een groot deel van de jongeren voldoet niet aan de exameneisen van hun onderwijsniveau en blijft ook op latere leeftijd lager presteren dan verwacht kan worden op basis van hun diploma('s).<sup>2</sup> Er zijn verschillende verklaringen denkbaar voor deze tendens, uiteenlopend van een overdaad aan onderwijsvernieuwingen en onbekwaamheid van (jonge) docenten tot cultuurarmoede en ontleding onder 'moderne' jeugd.<sup>3</sup> Er zijn verschillende methodes en ideeën ontwikkeld die trachten dit probleem te verhelpen en de leerlingen (meer) te stimuleren en te motiveren voor de Nederlandse taal en literatuur, maar het gros van deze methodes is ontwikkeld voor leerlingen in het basis- of middelbaar onderwijs. Leerlingen in het (middelbaar) beroepsonderwijs lijken vaak de ondergeschoven 'kindjes' te zijn als het op taalbevordering aankomt, terwijl juist bij deze leerlingen veel winst te behalen valt.

Dit onderzoek zal zich dan ook bezighouden met deze doelgroep en bekijken op welke wijze bij deze jongeren het taalinzicht en de taalbeheersing verbeterd kan worden. Een veel gebruikte aanpak, ook bij leerlingen van de basis- en middelbare school, is het enthousiasmeren van de jongeren voor (jeugd)literatuur. Lezen bevordert immers het taalinzicht, de woordenschat, het algemene taalgevoel en de algemene ontwikkeling.<sup>4</sup> Het doel van dit onderzoek is dan ook het verkrijgen van een beter inzicht in de leesgewoontes, -voorkeuren en -vaardigheden van MBO-scholieren waardoor een methode kan worden ontwikkeld om ook deze leerlingen (meer) te prikkelen voor het lezen van literatuur. Hierbij ligt de nadruk op enthousiasme vanuit de leerling *versus* het 'moeten' vanuit de school of docent. Tevens wordt er in dit onderzoek naar gestreefd 'leesprofielen' op te stellen die kunnen worden ingezet om scholieren een passend advies te geven bij het kiezen van een (literair) boek. Dit profiel zal worden samengesteld op basis van hun voorkeuren, interesses en hun (lees-)niveau. Daarnaast zal een leeswerkwijzer gemaakt worden aan de hand van dit onderzoek waarmee leerlingen en docenten een toegankelijke handleiding in handen krijgen voor het vinden van geschikt leesmateriaal.

De belangrijkste vraag van dit onderzoek laat zich dan ook als volgt formuleren: **op welke wijze kan literatuur bijdragen aan de vergroting van de taal- en leesvaardigheid van MBO-scholieren op een manier die door de scholieren als 'leuk' wordt ervaren?**

---

<sup>2</sup> Onderzoeken die hierover berichten zijn onder meer: Tellegen en Lampe 2000, Gallagher 2003, Bohnenn et al. 2007, Heij, Haitjema en Lam 2008, Witte 2008, Fiori 2010 en Fiori en Hardeveld 2013. Ook de MBO-raad, Stichting Lezen en de meeste scholen beschikken over betrouwbare cijfers ten aanzien van dit probleem.

<sup>3</sup> Met cultuurarmoede bedoel ik hier het feit dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en meer tijd besteden aan video-games, computers, televisie en andere vormen van 'nieuwe media'. Exacte cijfers hieromtrent zijn te vinden in Witte 2008, p. 37. (Voor een nadere uitleg van het begrip 'nieuwe media' zie Lister et al. 2008).

<sup>4</sup> Witte 2008, p. 200-202.

Belangrijke zaken om rekening mee te houden zijn de volgende:

- Hoe is het gesteld met de taal- en leesvaardigheid en het taal- en leesenthousiasme onder MBO-scholieren?
- Waarin zijn MBO-scholieren geïnteresseerd, wat houdt hen bezig en hoe kan literatuur daarop aansluiten?
- Hoe kunnen MBO-scholieren enthousiast gemaakt worden over of voor literatuur?
- Hoe kan men ervoor zorgen dat een MBO-scholier lezen leuk gaat vinden en lezen niet meer als een saaie bezigheid of schoolverplichting ziet?
- Zijn er verschillende typen lezers te onderscheiden op het MBO en hoe kan men deze het beste helpen of adviseren?
- Welke werken zijn er beschikbaar voor de doelgroep en hoe verschillen deze van andere werken?

Dit onderzoek bestaat uit meerdere onderdelen. Allereerst een theoretisch kader waarin de huidige stand van zaken zal worden uitgelicht en verschillende onderzoeken en methodes met betrekking tot leesbevordering aan bod zullen komen. In dit gedeelte zal tevens het werk en de methode van Theo Witte aan bod komen; een belangrijke leidraad in dit onderzoek.<sup>5</sup>

Vervolgens zal ik in het tweede deel verslag doen van mijn empirische onderzoek op het ROC Midden-Nederland. In dit deel zal ik mijn onderzoeksopzet uiteenzetten en vervolgens mijn observaties en analyses beschrijven. Een belangrijk onderdeel van dit tweede onderzoeksgedeelte heeft betrekking op de struikelblokken die ik tijdens het doen van dit onderzoek heb ondervonden en aanbevelingen voor eventueel verder onderzoek.

In het derde gedeelte van dit onderzoek zal ik aandacht besteden aan de lezerstypen en -profielen die ik op basis van de twee voorgaande delen heb samengesteld. De bruikbaarheid van deze profielen in en buiten school komt hier aan bod, alsook de leeswerkwijzer en hoe deze een handvat kan bieden aan zowel leerlingen als docenten. Eventuele beperkingen en aanbevelingen ten aanzien van deze profielen en dit model zullen ook in dit hoofdstuk worden behandeld.

Afsluitend eindig ik met een algemene conclusie. In de bijlagen zijn vervolgens de mogelijke vooroordelen ten aanzien van de onderzoekseenheid, de respondenten en de onderzoekssituatie; de leerling-instructie bij de interviews; de vragenlijst zoals gebruikt bij het afnemen van de interviews; de topiclijst zoals gebruikt bij het afnemen/ voeren van de interviews en de geanonimiseerde leerling-interviews (als audio bestanden bijgevoegd) te vinden.

---

<sup>5</sup> Ik doel hier op het werk *Het Oog van de Meester* van Theo Witte uit 2008.

## 1. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal ik een beeld schetsen van de huidige stand van zaken wat betreft onderzoeken naar literatuurbevordering onder (MBO-)scholieren. In de eerste paragraaf (1.1) zal ik beschrijven waarom leesbevordering belangrijk is en voor wie precies. Hierbij zal ik gebruik maken van de publicaties, theorieën en methodes van Lucia Fiore en Janneke van Hardeveld (subparagraaf 1.1.1.) en anderen (subparagraaf 1.1.2.) waarna ik zal toewerken naar het beschrijven van een van de belangrijkste theoretische uitgangspunten van dit onderzoek: Theo Witte's *Het oog van de Meester* (subparagraaf 1.1.3.). In de hiernavolgende paragraaf 1.2. zal ik vervolgens kort uiteenzetten hoe het MBO-onderwijs en met name de vakrichting Nederlands gestructureerd is, op welke wijze leerlingen worden beoordeeld en welke plaats literatuuronderwijs inneemt binnen deze vorm van onderwijs.

### 1.1. Waarom leesbevordering

In deze paragraaf behandel ik een van de kernideeën van dit onderzoek: leesbevordering. Veel basisscholen en scholen in het voorgezet onderwijs hebben allerhande methodes en theorieën in gebruik om het lezen bij hun leerlingen te motiveren, de meeste daarvan niet toegespitst op één type lezer, maar vooral gericht op de leeftijd van het kind of de adolescent en daarbijbehorende 'levensfase'. Deze methodes staan vrijwel allemaal geheel in lijn met de zogenaamde 'sociaal-constructivistische visie op leren', zoals deze aan het begin van de jaren '90 weerklank begon te vinden in Nederland.<sup>6</sup> IJkpunten voor leerlingen binnen deze visie zijn 'actief en zelfontdekkend' leren, eigen verantwoordelijkheid, en het ontwikkelen van (sociale en maatschappelijke) vaardigheden naast het opdoen van kennis.<sup>7</sup> Op zichzelf lijken deze ijkpunten de literaire ontwikkeling van scholieren niet in de weg te staan, maar de sociaal-constructivistische visie op leren ging gepaard met een andere ontwikkeling: de democratisering van het onderwijs die begon aan het begin van de jaren '70 van de vorige eeuw, leidde tot een sociaal-culturele heterogeniteit, waardoor leerlingen niet altijd meer met dezelfde hoeveelheid culturele en maatschappelijke bagage op een opleiding binnenkwamen.<sup>8</sup> Bovendien kwam er in het onderwijs meer aandacht voor leerlinggerichte benaderingswijzen, die een algemeen vormende kennisbasis in de weg stond. Literatuuronderwijs is dan ook een onderwerp van aanhoudende zorg, aangezien veel leerlingen met onvoldoende literaire bagage hun school zouden verlaten.<sup>9</sup> Met literatuuronderwijs wordt niet enkel bedoeld het aanleren van de capaciteit bij de leerling om kunst- en cultuurproducten te kunnen waarderen, maar ook de vaardigheid met (literaire) teksten om te gaan, deze goed te kunnen begrijpen en interpreteren en zelf goede teksten kunnen samenstellen. Het leren omgaan met teksten en het leren omgaan met lezen is dus van groot belang, zo vinden ook Lucia Fiori en Janneke van Hardeveld:

---

<sup>6</sup> Witte 2008, p. 21.

<sup>7</sup> Witte 2008, p. 21.

<sup>8</sup> Witte 2008, p. 17-30.

<sup>9</sup> Goedegebuure 1989, Van Toorn 1998, Offermans 1998, Truiens 1998, Steenmeijer 2002, Anker 2006. In: Witte 2008, p. 30.

*“Leesvaardigheid is een voorwaarde voor succesvol functioneren op school en in de maatschappij. Leerlingen die niet goed lezen, worden begrensd in hun mogelijkheden. Zowel in het voorgezet onderwijs als in het vervolgonderwijs wordt er een sterk beroep gedaan op leesvaardigheid. Leerlingen worden geconfronteerd met grote lappen tekst die zij moeten begrijpen om de inhoud van het vak tot zich te nemen. Door te lezen, nemen leerlingen kennis tot zich over verschillende vakgebieden. Lezen is dus nodig om te leren. Leerlingen met een onvoldoende leesvaardigheid kunnen als gevolg hiervan minder goed presteren op school dan op grond van hun intelligentie verondersteld mag worden. Bovendien hebben zwakke lezers veelal minder zelfvertrouwen en een beperkte motivatie om te leren. Leesvaardigheid heeft directe invloed op het zelfstandig verwerven van kennis, op het al dan niet behalen van een diploma en op de sociale redzaamheid.”<sup>10</sup>*

Hun visie de aanpak van dit probleem wordt in de volgende subparagraaf nader toegelicht.

### **1.1.1. Lucia Fiori en Janneke van Hardeveld**

Lucia Fiori en Janneke van Hardeveld schetsen in hun werk *Leeskilometers maken op school; aanpak vrij lezen* een beeld van de aandacht voor lees- en literatuuronderwijs op Nederlandse scholen. Hun conclusie is hard: dit type onderwijs krijgt onvoldoende aandacht en moet op de schop. Gelukkig bieden zij niet alleen een inzicht in de huidige staat van het onderwijs, maar tevens een methode om deze te verbeteren, door hen de ‘vrij lezen’ methode genoemd. Binnen deze methode is het de bedoeling dat leerlingen frequent en op een vast moment (bij voorkeur drie keer in de week twintig minuten) werken naar eigen keuze gaan lezen en hierbij verwerkingsopdrachten maken. Onderzoeken van Mol en Krashen wijzen namelijk uit dat leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd hoger scoren op woordenschat, technisch en begrijpend lezen, leessnelheid, grammatica, spellingsvaardigheid en tekstbegrip, schrijven, schoolsucces en intelligentie, de verwerkingsopdrachten dienen ertoe de door de leerlingen verworven informatie nog beter op te slaan in het geheugen, waardoor optimale kennis- en vaardigheidstoename zal optreden.<sup>11</sup>

Voor het invoeren van een dergelijke methode dient een school wel aan enkele voorwaarden te voldoen, wil het project optimaal kunnen functioneren en slagen.<sup>12</sup> Hieronder zal ik deze voorwaarden even kort toelichten:<sup>13</sup>

1. Toegankelijkheid; het is de bedoeling dat leerlingen op een eenvoudige manier het leesmateriaal tot zich kunnen nemen en dat zij tevens gemakkelijk hun materialen kunnen ruilen of wisselen. Zowel de bereikbaarheid (aanwezigheid van een biblio- of mediatheek in de onderwijsinstelling of een samenwerkingsverband met een bibliotheek in de buurt) van het materiaal als een ruime selectie aan soorten materiaal (tijdschriften, boeken, kranten, fictie en non-fictie, etc.) dragen bij aan de toegankelijkheidsvoorwaarde.

---

<sup>10</sup> Fiori en Van Hardeveld 2013, p. 11.

<sup>11</sup> Krashen 2004 en Mol 2010. In: Fiori en Van Hardeveld 2013, p. 21.

<sup>12</sup> Deze voorwaarden zijn samengesteld op basis van een onderzoek van Pilgreen uit 2000.

<sup>13</sup> Deze omschrijving is vrij naar Fiori en Hardeveld 2013, p. 40-48.



2. Aantrekkingskracht; leerlingen dienen gestimuleerd te worden zelf materialen te kiezen die bij hun interesses en niveau passen.
3. Bevorderlijke omgeving; er moet een vriendelijke, ontspannen en comfortabele sfeer zijn in de op school daarvoor aangewezen leesruimtes en tijdens de leesmomenten.
4. Aanmoediging; docenten en medewerkers dienen de leerlingen positieve feedback te geven.
5. Teamtraining; de projectleider dient de andere betrokkenen te onderwijzen en te ondersteunen.
6. Non-verantwoordelijkheid; leerlingen dienen geen dwang of verplichting te voelen bij het lezen of bij het maken van de verwerkingsopdrachten. Geef de leerlingen geen cijfers, maar feedback.
7. Vervolgactiviteiten; laat de leerlingen verwerkingsopdrachten (naar keuze) maken, individueel of in groepsverband. Hierdoor verbetert niet alleen de leesvaardigheid, maar werken de leerlingen ook aan hun presentatie-techniek, schrijfvaardigheid en reflectieve vermogens.
8. Verspreide leestijd; de aanpak 'vrij lezen' dient regelmatig en frequent plaats te vinden.

Alhoewel de methode van Fiori en Hardeveld gericht is op het basis- en voorgezet onderwijs, biedt deze tevens aanknopingspunten voor een eventuele invoering op het MBO. De voornaamste aanpassing dient naar mijn inzicht te worden gemaakt in de verwerkingsopdrachten, die waarschijnlijk voor veel Mbo'ers te kinderachtig zullen zijn.<sup>14</sup> Wanneer aan alle overige voorwaarden kan worden voldaan, biedt de aanpak 'vrij lezen' zeker mogelijkheden voor de bevordering van de leesvaardigheid en leesattitude onder MBO-scholieren. Ook op andere MBO-scholen wordt met (een aangepaste versie van) deze methode gewerkt, zoals bijvoorbeeld op het START.Deltion college in Zwolle. Een belangrijk punt echter dat Fiori en Hardeveld mijns inziens niet genoeg expliciteren is dat er, zeker wanneer deze methode over een hele school wordt ingevoerd, ten minste één medewerker moet zijn die het project leidt. Voor veel scholen zal dit een probleem vormen, aangezien de reguliere personeelsleden hier waarschijnlijk geen tijd voor kunnen of willen vrij maken en iemand voor deze specifieke taak aannemen financieel lastig zal zijn. Daarnaast geven zij in *Leeskilometers maken* tips voor het begeleiden en ondersteunen van leerlingen die moeite hebben met het lezen, de methode of de verwerkingsopdrachten die naar mijn inzicht meer op jongere lezers zijn gericht dan op MBO-scholieren. Zo geven zij vaak tips die leunen op de voorbeeldfunctie van de docent, waarbij de docent vooral geduldig en motiverend een gedragsverandering probeert te bewerkstelligen ten aanzien van lezen of 'het leesmoment'. De leerlingen van het ROC Midden-Nederland zijn voor het grootste gedeelte achttien jaar of ouder en zullen hierdoor naar mijn idee minder gevoelig zijn voor dergelijke pedagogische oplossingen. In hoofdstuk 2 zal ik nader ingaan op de toepasbaarheid van de methode op het MBO en bekijken welke struikelblokken er eventueel (nog meer kunnen) zijn bij de invoer van een dergelijke aanpak op het ROC Midden-Nederland.

### 1.1.2. Andere inzichten

In de voorgaande paragrafen heb ik geprobeerd aan te tonen dat het verbeteren van de leesvaardigheid van scholieren zeer veel resultaat kan opleveren. Dit geldt niet alleen voor het lezen van non-fictie teksten waar een leerling informatie uit kan halen of 'wat van opsteekt', maar ook voor fictie-teksten. Naast het feit dat vrijwel alle tekstsoorten op een gelijksoortige manier bepaalde generieke informatie aan de lezer overdragen

---

<sup>14</sup> Hierover nadere uitleg in hoofdstuk 3.

waar hij of zij wat van leert (verbeterde woordenschat, spelling, grammatica, stijl, etc.), hebben fictie-teksten nog een extra kwaliteit: mensen leren door het lezen van fictie zich in te leveren in anderen, kunnen zich verplaatsen in emoties die zij op dat moment wellicht nog niet eerder hebben ervaren en leren op die manier beter om te gaan met sociale interacties. Het goed of beter kunnen begrijpen van emoties en handelingen van jezelf en anderen draagt bij aan het (beter) functioneren in de ‘echte’ wereld, omdat men toleranter en begripsvoller zal kunnen reageren op onverwachte (persoonlijke) conflictsituaties, culturele ‘botsingen’ of verschillen.<sup>15</sup> Daarnaast leert men door het lezen van fictie bepaalde stijlfiguren en vormen van beeldspraak, zoals bijvoorbeeld de metafoor, beter begrijpen en toepassen in het dagelijks leven. Het beter begrijpen van dergelijke constructies genereert tevens een verbetering van de verbeeldingsvaardigheden, die ons helpen bij het creëren van nieuwe beelden of ideeën door eerdere ervaringen te combineren of te reorganiseren.<sup>16</sup>

De reeds eerder geciteerde Krashen concludeerde in een andere studie dat het positieve effect van de ‘vrij lezen’ aanpak zich zowel bij lezen in de eerste taal als bij lezen in de tweede taal voordoet.<sup>17</sup> Dit kan voor veel MBO-leerlingen een voordeel zijn, een deel van hen heeft namelijk een andere moedertaal dan het Nederlands, maar kan dus nog steeds baat hebben bij ‘vrij lezen’ in een andere (of hun eigen moeder-) taal. Een ander mogelijk voordeel voor MBO-leerlingen is dat de basisvaardigheden voor lezen bij zwakke lezers meer vooruit gaan dan die van vaardige lezers, zo tonen Mol en Bus aan in hun studie.<sup>18</sup> Bovendien zal de groep zwakke lezers een groter verschil kunnen merken in ontwikkeling van de vaardigheden, waardoor zij extra gemotiveerd raken; een belangrijke factor bij deze moeilijke doelgroep. Amerikaans onderzoek toont daarnaast aan dat ‘leerlingen die ongeveer een kwartier per dag lezen (1 miljoen woorden per jaar) hun woordenschat kunnen uitbreiden met 1000 nieuwe woorden per jaar’.<sup>19</sup> Nederlandse onderzoekers stellen bovendien dat ‘de kans dat leerlingen via lezen nieuwe woorden leren toeneemt naarmate leerlingen ouder worden.’<sup>20</sup> Dergelijke inzichten en observaties bieden zeker mogelijkheden voor het MBO en kunnen wellicht in combinatie met de methode van Fiori en Hardeveld gebruikt worden om een nieuwe aanpak voor het MBO te creëren waardoor er een op deze specifieke doelgroep gerichte methode kan worden ontwikkeld.

### **1.1.3. Theo Witte’s *Het oog van de Meester***

Een van de meest uitgebreide en praktische onderzoeken naar literaire competentie en ontwikkeling bij jongeren is gedaan door Theo Witte en uiteengezet in zijn proefschrift *Het oog van de Meester*. In dit werk van zo’n zeshonderd pagina’s geeft Witte een uitgebreide theoretische uitleg over de ontwikkelingen in het vroegere en huidige (voortgezet) onderwijs, een nauwkeurige inkijk in de mentale groei en vorderingen van jongeren op basis van onderzoeken van bekende psychologen en pedagogen en biedt hij een praktische handleiding voor het nauwkeuriger bepalen van geschikt literair leesmateriaal bij jongeren op basis van hun

---

<sup>15</sup> Fong en Mar 2011, p. 60.

<sup>16</sup> Efland 2002, p. 133. In: Lammers 2010, p. 13.

<sup>17</sup> Krashen 2011. In: Broekhof 2013, p. 11-12.

<sup>18</sup> Mol en Bus 2011, p. 3-15. In: Broekhof 2013, p. 13.

<sup>19</sup> Anderson e.a. 1988 en Nagy e.a. 1987. In: Broekhof 2013, p. 15.

<sup>20</sup> Glopper e.a. 2000. In: Broekhof 2013, p. 15.

niveau en interesse: de zogenaamde ‘zes niveaus van literaire competentie’.<sup>21</sup> Deze niveaus zijn ontwikkeld in samenwerking met docenten in het voortgezet onderwijs en delen leerlingen in op basis van verschillende persoonlijke eigenschappen en vaardigheden. Leerlingen kunnen overgaan van het ene niveau naar het anderen wanneer hun literaire competentie ‘groeit’ of toeneemt. De niveaus zijn in theorie ontwikkeld voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs op HAVO- en VWO-niveau, maar kunnen mijns inziens in aangepaste vorm ook worden toegepast op leerlingen van het VMBO en het MBO.<sup>22</sup>

De verschillende niveaus worden als volgt omschreven:<sup>23</sup>

‘Niveau 1

Zeer beperkte literaire competentie

#### *Leerling als lezer*

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literaturopvatting en leeshouding worden gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). Hun manier van lezen kan worden getypeerd als **belevend** lezen.

#### *Tekst*

De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de belevingswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Structuurelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.*) en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

#### *Opdracht*

De leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structuurelementen te herkennen (bijvoorbeeld wisselingen van tijd en plaats). De respons op de tekst is subjectief en niet gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotionele criteria (spannend, saai, zelig, tof, stom) waarbij het deze leerlingen veel moeite kost hun leeservaring en oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen aan een gesprek over het boek. Evenmin kunnen ze hun voorkeur helder onder woorden brengen en een adequate boekkeuze maken.

---

<sup>21</sup> Witte 2008.

<sup>22</sup> Meer over deze bewerking is te vinden in hoofdstuk 3.

<sup>23</sup> Deze omschrijvingen zijn volledig overgenomen uit de samenvatting van Witte's proefschrift (Witte 2008).

## Niveau 2

### Beperkte literaire competentie

#### *Leerling als lezer*

Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben wel ervaring met het lezen van fictie, maar nauwelijks met literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Hun algemene ontwikkeling is toereikend om literatuur voor volwassenen te begrijpen, maar niet voldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is aanwezig, maar niet groot. Daardoor blijft de omvang van het boek en de taak een relevante factor bij de boek- en taakkeuze. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Ze hebben de opvatting dat literatuur realistisch moet zijn. Hun manier van lezen kan worden getypeerd als **herkennend** lezen.

#### *Tekst*

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld. Hoewel de boeken voor volwassenen zijn geschreven, zijn adolescenten meestal de hoofdpersoon. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Bij voorkeur is er een gesloten einde. Representatieve voorbeelden zijn: Moens, *Bor*; Ruyslinck, *Wierook en tranen*; Oberski, *Kinderjaren*.

#### *Opdracht*

De leerlingen zijn in staat om de geschiedenis van het verhaal te reconstrueren, het onderwerp van de tekst te benoemen en de personages te beschrijven. Hierbij kunnen ze elementaire literaire begrippen toepassen met betrekking tot het genre, de chronologie en de karakters. Eveneens kunnen ze reflecteren over wat de tekst met hen gedaan heeft en de mate waarin de personages en gebeurtenissen naar hun eigen maatstaven realistisch zijn. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk gericht op sympathie voor de personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen. Hierbij is de eigen perceptie van de werkelijkheid dominant. Ze gebruiken emotieve en referentiële, realistische beoordelingscriteria (meeslepend, aangrijpend, saai, 'echt') en verwijzen daarbij soms naar de tekst, maar meestal naar de eigen ervaringen en opvattingen. In een gesprek over het boek hebben deze leerlingen weinig distantie en staan ze niet erg open voor andere meningen en leeservaringen. De persoonlijke smaak wordt gerelateerd aan het genre, bijvoorbeeld oorlog, misdaad en liefde. Maar hun voorkeur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te maken.

## Niveau 3

### Enigszins beperkte literaire competentie

#### *Leerling als lezer*

Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, interpreteren en waarderen en naar aanleiding van een boek te discussiëren met klasgenoten over maatschappelijk, psychologische en morele kwesties. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. Ze zijn bereid om zich voor literatuur in te spannen, maar zullen niet snel aan een dik boek of uitgebreide taak beginnen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als **reflecterend** lezen.

### *Tekst*

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in eenvoudige taal en hebben een complexe, maar desalniettemin transparante structuur waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag. Inhoud en personages sluiten niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voor zover er complexe verteltechnische procédés worden gehanteerd, zoals tijdsprongen, perspectiefwisselingen, motieven en dergelijke, zijn die tamelijk expliciet. Het verhaal roept vragen bij de lezer op (open plekken) en heeft doorgaans een open einde. Representatieve voorbeelden zijn: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry*; Minco, *Het bittere kruid*; Glastra van Loon, *De passievrucht*.

### *Opdracht*

De leerlingen kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau van de verhaalgeschiedenis en op het niveau van het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Daarnaast zijn ze in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en doorzien ze de werking van bepaalde verteltechnische procédés ('het kunstje'). Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele kwesties zetten hen aan tot reflectie en kunnen de basis vormen voor een betrokken discussie met klasgenoten. Hierbij zal hun aandacht in de eerste plaats uitgaan naar de kwestie en daarna naar de interpretatie van de tekst. Ze hanteren een meervoudig waarderingsschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst. Voor hun smaak kunnen ze ook reflecteren over het verschil tussen een leuk en een goed boek (lectuur / literatuur). De literaire voorkeur is nauw verbonden met hun interesse voor bepaalde onderwerpen, maar hun kennis van de literatuur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te kunnen maken.

## Niveau 4

Enigszins uitgebreide literaire competentie

### *Leerling als lezer*

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen, te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is duidelijk aanwezig. Het aantal pagina's en de omvang van de taak doet er niet zoveel meer toe. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef: ze ontdekken dat een literaire roman 'gemaakt' wordt en dat het schrijven een 'kunst' en geen 'kunstje' is. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door de bereidheid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de verteltechniek en romanstructuur en soms ook in de 'bedoeling' van de auteur. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als **interpreterend** lezen.

### *Tekst*

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen zijn geschreven in een 'literaire' stijl en sluiten met de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. Hierdoor is het verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages minder voorspelbaar. De gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, metaforische stijl, enzovoorts. Hierdoor wordt de lezer gestimuleerd de tekst te interpreteren. Op dit niveau treffen we veel bekende

werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgene gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmén, *De vriendschap*.

### *Opdracht*

De leerlingen kunnen verschillende betekenislagen onderscheiden en motieven en andere betekenselementen herkennen en interpreteren. Ze kunnen zich min of meer empathisch identificeren met de hoofdpersoon, maar ook afstand nemen en vanuit de context van het verhaal kritisch op het gedrag reageren. Eveneens zijn ze in staat te reflecteren over de betekenis van het werk en kunnen ze verschillende thema's noemen. Bij interpretatieproblemen tonen deze leerlingen ook belangstelling voor de auteursintenties. Bovendien hebben ze aandacht voor de werking van bepaalde verteltechnieken, zoals spanning, en stijlmiddelen, zoals ironie. Hierdoor zijn ze in staat om de verteltechnische middelen van een film en boek te analyseren en met elkaar te vergelijken. De respons is gericht op de betekenis van het werk, de verteltechniek en soms ook op het vakmanschap van de auteur. Het waarderingsschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. Leerlingen van dit niveau zijn goed in staat om de eigen interpretatie en waardering te onderbouwen en staan open voor interpretaties en opvattingen van anderen. Ze zijn ook in staat om uittreksels en interpretaties van leeftijdgenoten kritisch te beoordelen. Hun voorkeur kunnen ze goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun boekkeuze, maar ze hebben desondanks nog te weinig kennis van de literatuur om zelfstandig een boek te kiezen dat past bij hun niveau.

### Niveau 5

Uitgebreide literaire competentie

### *Leerling als lezer*

Leerlingen met een uitgebreide literaire competentieniveau hebben ruime ervaring opgedaan met het lezen van literaire romans. Ze zijn in staat om complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te begrijpen, interpreteren en waarderen en met anderen over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid om deze teksten te lezen en zich daarbij niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze zijn zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door belangstelling voor de canon, literaire conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van lezen kan worden getypeerd als letterkundig lezen.

### *Tekst*

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun belevingswereld afstaan, maar kunnen ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken van wat ze gewend zijn. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate, omdat er sprake is van een historische romanwerkelijkheid met verouderde waarden en normen, en bovendien van oud Nederlands en gedateerde literaire conventies. Bij de moderne romans is een toename te zien van de complexiteit in de romanstructuur. Deze wordt gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid, en daarnaast ook door verteltechnisch en stilistisch raffinement. Representatieve voorbeelden zijn: *Mariken van Nieumeghen*; Van Eeden, *Van de koele meren des doods*, Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*.

### *Opdracht*

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze kunnen een oude tekst 'historiserend' lezen en in de literair-historische context plaatsen. Ook kunnen ze personages en complexe gebeurtenissen vanuit verschillende invalshoeken analyseren en evalueren. Daarnaast zijn ze in staat om diverse

betekeniselementen en -lagen met elkaar te verbinden en op basis daarvan een hoofdthema te bepalen. Bij al deze activiteiten zijn ze geïnteresseerd in achtergrondinformatie. De respons is door de letterkundige benadering gekleurd, bijvoorbeeld de virtuositeit of originaliteit van een auteur of de cultuurhistorische waarde van een werk. Bij de waardering maken ze onderscheid tussen hun eigen leeservaring en de eventuele cultuurhistorische waarde van een werk. Deze leerlingen zijn goed in staat om met een docent een gesprek over literatuur 'op niveau' te voeren en kunnen zelfstandig een adequate boekkeuze maken.

#### Niveau 6

Zeer uitgebreide literaire competentie

##### *Leerling als lezer*

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder ook wereldliteratuur. Ze zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met 'experts' uit te wisselen. Door hun belesenheid en hoog ontwikkelde algemene kennis en specifieke culturele en literaire kennis zijn ze in staat om zowel binnen als buiten de tekst verbanden te leggen en betekenissen te genereren. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is groot, mits ze daar enigszins autonoom in kunnen handelen. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid en belangstelling voor wetenschappelijke vakliteratuur. De manier van lezen kan worden getypeerd als academisch lezen.

##### *Tekst*

De teksten die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl waarin ook sprake kan zijn van vorm- en stijlexperimenten. Ze hebben een gelaagde en complexe structuur waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden. De tekst heeft symbolische kenmerken (abstracte motieven) en bevat voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit). Representatieve voorbeelden zijn: Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nooteboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbed*; Vondel, *Lucifer*.

##### *Opdracht*

Ze zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid, waarbij ze hun leeservaring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur met andere kunstvormen te vergelijken of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten. Omdat ze daarbij behoefte hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook hoge eisen aan de literaire competentie van de docent.<sup>24</sup>

In Witte's onderzoek wordt tevens een verband gelegd tussen de verschillende niveaus van literaire competentie en de (eindexamen-)eisen van het HAVO en VWO. Zo zou een eindexamenleerling van het HAVO voor een voldoende wat betreft literaire competentie ten minste niveau drie (Noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie) moeten halen.<sup>25</sup> Een leerling zou dan voor het vak 'letterkunde' een 6 à 7

---

<sup>24</sup> Witte 2008, p. 31-37.

<sup>25</sup> Witte 2008, p. 107.

halen. Voor het VWO geldt dat een leerling voor een voldoende tenminste op niveau vier (enigszins uitgebreide literaire competentie) moet kunnen lezen en interpreteren voor een 6 à 7. In eerder leerjaren mogen leerlingen lager presteren op de literaire competentie-schaal; het is immers mogelijk niveaus te stijgen door middel van het verhogen van de leesfrequentie en motivatie.

Op basis van de theorie van De Witte heb ik een vragenlijst samengesteld waarmee ik de leerlingen die ik zal gaan interviewen tracht te plaatsen in een van de zes literaire competentieprofielen.<sup>26</sup> Om te kunnen bepalen welk niveau van literaire competentie als ‘voldoende’ beschouwd kan worden voor de MBO-leerlingen, houd ik de niveau-eis van het vak Nederlands aan.<sup>27</sup> De eindexameneis voor MBO-leerlingen in een niveau-vier-opleiding wat betreft het vak Nederlands is niveau 3F; vergelijkbaar met het eindexamenniveau Nederlands van een HAVO-leerling. Op basis van deze overeenkomst wil ik dan ook stellen dat van een MBO-leerling in een niveau-vier-opleiding aan het eind van zijn opleiding idealiter ten minste niveau drie van de literaire competentieschaal behaalt; dat wil zeggen dat hij of zij dan een ‘noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie’ heeft.<sup>28</sup> Aangezien leerlingen in de methode van De Witte in eerder leerjaren met een lagere score op de literaire competentieschaal een voldoende halen, wil ik tevens voorstellen dat MBO-leerlingen in eerdere leerjaren tussen niveau één en niveau twee op de literaire competentieschaal mogen scoren. Dat betekent dat leerlingen die starten aan een MBO opleiding, zwak tot voldoende presteren op de literaire competentieschaal als zij een ‘zeer beperkte literaire competentie’ tot een ‘beperkte literaire competentie’ hebben (niveau één à twee). Deze competentie dient dan verbeterd te worden in de loop van de opleiding, zodat leerlingen in hun eindexamenjaar ten minste niveau drie op de literaire competentieschaal behalen.

De vragenlijst bij de interviewvragen dient om het huidige niveau van de leerlingen te bepalen. Op basis van deze interviewvragen en niveau-indeling kan vervolgens een aantal typen lezers worden onderscheiden; deze zijn te vinden in hoofdstuk 3, paragraaf 3.1. Vervolgens dient een plan van aanpak gemaakt te worden om de leesfrequentie en motivatie van de MBO-leerlingen te verhogen (dit leidt uiteindelijk namelijk tot het bereiken van een hoger literair competentie-niveau) wat tegelijkertijd aansluit bij hun leeftijd, interesses en capaciteit. Een combinatie van de methodes van Fiori en Hardeveld, Witte en anderen zal dus uiteindelijk moeten leiden tot een werkwijzer voor het verbeteren van de leesvaardigheid onder MBO-scholieren. Deze werkwijzer is te vinden in paragraaf 3.3. Voordat deze lezersprofielen en deze werkwijzers samengesteld kan worden, dient eerst een praktisch onderzoek uitgevoerd te worden waarin MBO-leerlingen wordt gevraagd naar hun leesgedrag, leeservaringen en voorkeuren. Ik heb ervoor gekozen dit onderzoek vorm te geven middels observaties, opdrachten en interviews. De beschrijving, uiteenzetting, analyse en interpretatie van dit onderzoek en diens resultaten zijn te vinden in hoofdstuk 2.

---

<sup>26</sup> Deze vragen zijn bijgevoegd in de bijlage(n).

<sup>27</sup> Hierover meer informatie in de subparagraaf 1.2.1.

<sup>28</sup> Witte 2008, p. 107.



## 1.2 Lezen op het MBO

Uit de vorige hoofdstukken is op te maken dat er veel aandacht is voor het onderwerp lezen en leesbevordering in het basis- en voortgezet onderwijs. Op de beroepsopleidingen lijkt deze aandacht echter ver te zoeken, terwijl er veel leerlingen zijn met een taalachterstand die baat zouden hebben bij leesonderwijs. Voor een deel is dit te wijten aan het onderwijsprogramma. Waar in het basis- en voortgezet onderwijs lezen en leesbevordering vaste onderdelen van de lesstof zijn, vervalt deze plaats voor literatuur in het beroepsonderwijs.<sup>29</sup> Zo blijkt uit de kwalificatiedossiers van de MBO opleidingen waarnaar onderzoek zal worden gedaan in dit werk, dat literatuur of fictie geen onderdeel van het eindexamen vormt.<sup>30</sup> In subparagraaf 1.2.1. zal nader worden uitgediept hoe de onderwijsstructuur van het MBO in elkaar steekt en waar leerlingen precies aan dienen te voldoen om hun diploma te kunnen behalen. Daarnaast zal in subparagraaf 1.2.2. worden bekeken op welke wijze literatuuronderwijs ingevoerd zou kunnen worden in het huidige lesprogramma.

### 1.2.1. Onderwijsprogramma en referentieniveaus

Op het MBO krijgen leerlingen niet enkel les in vakken die te maken hebben met de door hun gekozen vakrichting, maar blijven zij ook hun Nederlands, Engels en rekenvaardigheden bijspijkeren. Afhankelijk van het niveau van de opleiding zijn deze vakken meer of minder zwaar; leerlingen die een MBO-twee-opleiding volgen, krijgen bijvoorbeeld op een lager niveau Nederlands dan leerlingen die een MBO-vier-opleiding volgen. De opleidingen die in dit onderzoek bekeken worden zijn opleidingen in de volgende richtingen: 'juridisch medewerker zakelijke dienstverlening' en 'managementassistent / directiesecretaresse'. Deze richtingen zijn vervolgens weer verdeeld in drie mogelijk te volgen trajecten: het BOL-, het BBL- of het versnelde traject, ookwel de 'sprintopleiding' genoemd. Een BOL-traject bestaat uit een lesprogramma van school en stage, kort gezegd is dit de 'normale' opleiding. Een BBL-traject combineert werken met leren; leerlingen in dit traject hebben meer praktijkles en zijn minder op school. De meeste leerlingen krijgen in dit traject geen studiefinanciering of een OV-chipkaart. Dergelijke trajecten worden vaak gevolgd door leerlingen die al een baan hebben en/of in hun huidige functie bijscholing nodig hebben. Daarnaast kunnen sommige leerlingen een versneld traject volgen, waarin de opleiding in een kortere tijd wordt aangeboden, in het geval van de juridische en secretariële opleidingen die in dit onderzoek behandeld worden, duurt de sprintopleiding één jaar. Om te kunnen deelnemen aan het versnelde traject, dient de leerling aan hogere (ingangs-)eisen te voldoen dan die vereist zijn voor het reguliere of BBL-traject. Deze ingangseisen kunnen per opleiding enigszins verschillen, maar over het algemeen wordt op het ROC Midden-Nederland in ieder geval het volgende van de leerlingen verwacht:

---

<sup>29</sup> In de vakinformatie over het staatsexamen VMBO TL/GL (de vooropleiding van de meeste MBO-leerlingen die meewerkten aan het onderzoek) staat over literatuur (daar 'fictie' genoemd) vermeld: 'De kandidaat kan: 1 verschillende soorten fictiewerken herkennen, 2: het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven, 3: de in het fictiewerk beschreven situatie onder woorden brengen, 4: de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten, 5: een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk, 6: kenmerken van fictie in een fictiewerk herkennen met betrekking tot tijd, ruimte, opbouw en thema, 7: relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren, 8: compenserende strategieën gebruiken wanneer de eigen taalkennis tekortschiet (informatie afleiden uit de context, vragen naar betekenis, woordenboek gebruiken), 9: een fictiedossier samenstellen, waarin hij/zij verslag uitbrengt van en reageert op gelezen/bekeken fictiewerken.' College voor Examens 2014, p. 14.

<sup>30</sup> De kwalificatiedossiers van alle MBO opleidingen zijn te vinden via <http://prod.pub.kwalificatiesmbo.nl/DossierOverzicht.aspx> . Laats bezocht 14 juni 2014.

- \* vmbo gl- of tl- of mavo diploma, of;
- \* overgangsbewijs van havo 3 of havo 4, of;
- \* havo-diploma of gezakt in havo 5, of;
- \* relevante vooropleiding én werkervaring.<sup>31</sup>

Daarnaast geeft het ROC Midden-Nederland aan dat een sprintopleiding geschikt is voor kandidaten die graag naar het HBO willen of snel aan het werk willen, doelgericht en hard willen werken en graag leren door theorie en praktijk te combineren.<sup>32</sup>

In dit onderzoek wordt gewerkt met een eerste- en tweedejaarsklas 'managementassistent/directiesecretaresse', een tweedejaarsklas 'juridisch medewerker zakelijke dienstverlening' en een versnelde klas 'juridisch medewerker zakelijke dienstverlening'.<sup>33</sup> Aangezien beide opleidingen (uiteindelijk) een kwalificatie op niveau vier opleveren, geldt voor beide opleidingen het referentieniveau 3F voor wat betreft de Nederlands taal.<sup>34</sup> Het onderdeel Nederlands is binnen de opleiding gesplitst in meerdere onderdelen, ookwel domeinen genoemd, te weten:

- \* Mondelinge taalvaardigheid:
  - Gespreksvaardigheid
  - Luistervaardigheid
  - Spreekvaardigheid
- \* Leesvaardigheid
  - Lezen van zakelijke teksten
- \* Schrijfvaardigheid
  - Het produceren van creatieve en zakelijke teksten
- \* Begrippenlijst en taalverzorging

Officieel is er binnen het domein leesvaardigheid ook een onderdeel 'lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten'.<sup>35</sup> Wettelijk is echter vastgesteld dat de middenkaderopleidingen (MBO niveau-vier-

---

<sup>31</sup> Deze informatie is afkomstig van de website van het ROC Midden-Nederland (<http://www.rocmn.nl/toelatingseisen-sprintopleidingen>). Laatst bezocht 14 juni 2014.

<sup>32</sup> Deze informatie is afkomstig van de website van het ROC Midden-Nederland (<http://www.rocmn.nl/toelatingseisen-sprintopleidingen>). Laatst bezocht 14 juni 2014.

<sup>33</sup> De eerstejaarsklas in de secretariële richting is een soort 'brugklas', na het halen van het eerste jaar wordt de leerlingen geadviseerd de opleiding voort te zetten op niveau drie of niveau vier. Daarom kan deze eerstejaarsklas niet volledig tot de niveau-vier-opleiding gerekend worden.

<sup>34</sup> De uiteindelijke vereisten per onderdeel zijn zeer uitgebreid en kunnen derhalve niet volledig besproken en behandeld worden in deze scriptie. Een precieze uitwerking van de niveau-eisen op niveau 3F zijn te vinden in de brochure *Referentiekader Taal en Rekenen, de referentieniveaus* die is uitgegeven in opdracht van het Ministerie van OCW in 2009. Deze is online te bekijken via: <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf> . Laatst bekeken 14 juni 2014.

<sup>35</sup> Zie hiervoor de precieze uitwerking van de niveau-eisen op niveau 3F via <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf> pagina 14.

opleidingen) vrijgesteld worden van dit onderdeel.<sup>36</sup> De leerlingen van het ROC Midden-Nederland hoeven dus geen literatuurexamen af te leggen om op niveau 3F te kunnen slagen voor hun opleiding.<sup>37</sup> De lessen op het MBO zijn dan ook gestructureerd rondom de andere domeinen en de exameneisen van deze onderdelen en besteden geen aandacht aan literatuur en/of fictie.

### 1.2.2. Literatuuronderwijs op het MBO

Zoals in de voorgaande paragrafen is beschreven, blijkt uit meerdere onderzoeken dat (literatuur) lezen het taalgevoel en -niveau helpt verbeteren. Het is dan ook verwonderlijk dat op een instelling waar veel leerlingen met een (taal-)achterstand onderwijs volgen (bijvoorbeeld het ROC Midden-Nederland), er nauwelijks aandacht wordt besteed aan het lezen van fictie.<sup>38</sup> Zoals onder meer in paragraaf 1.1. wordt uitgelegd, hebben juist zwakke lezers met een beperkte literaire competentie baat bij literatuuronderwijs. Een verbetering van hun literaire vaardigheden verbetert niet alleen hun literaire capaciteiten, maar ook hun algemene taalgevoel, -inzicht, inlevingsvermogen, grammatica, spelling, etc. In vrijwel alle schoolvakken zullen zij dus beter (kunnen) scoren, wanneer hun literaire vaardigheden verbeteren. Bovendien kan een groot deel van het onderdeel literatuur(-onderwijs) bestaan uit zelfstudie van de leerling, dat wil zeggen, leerlingen kunnen thuis verder lezen aan bijvoorbeeld een roman, zonder daar direct instructie of uitleg (van een docent) bij nodig te hebben. Het lijkt dus een onderwijsonderdeel te zijn dat gemakkelijk te incorporeren is in het huidige onderwijsprogramma.

Toch zijn veel MBO-docenten wellicht niet klaar voor het invoeren van een literair onderwijscomponent in hun lesprogramma, per slot van rekening zijn de lerarenopleidingen hier ook niet sterk op gericht en geven sommige docenten wellicht al jaren op een gelijksoortige manier les; een manier waarin voor literatuur geen plaats is. De eerder beschreven methode van Fiori en Hardeveld biedt wellicht mogelijkheden, al zal hiervoor op de meeste MBO-scholen een leidinggevende medewerker moeten worden aangewezen. In subparagraaf 2.3.2. zal ik nader ingaan op de mogelijke invoer van deze methode op het ROC Midden-Nederland. Op andere MBO-scholen zijn er echter al wel succesvolle leesprojecten gestart, zoals op het Deltion College in Zwolle, waar de 'vrij lezen' aanpak van Fiori en Hardeveld op verschillende niveau-één-opleidingen is ingevoerd.<sup>39</sup> Leerlingen en docenten merken daar duidelijke verbeteringen, niet alleen op het niveau van kennis en vaardigheden, maar ook op sociaal niveau; leerlingen zijn rustiger in de klas en zijn beter geconcentreerd na de leesmomenten. Ook Het Noorderpoort heeft vrij lezen geïntegreerd in een van hun opleidingen, namelijk die van pedagogisch werk.<sup>40</sup> Voor leerlingen van deze opleiding biedt aandacht voor

---

<sup>36</sup> Deze vrijstelling is te vinden in de besluitvorming als vastgesteld in het Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden van 17 juni 2010, p. 2. In te zien via: <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/stb265-besluit-vaststelling-referentieniveaus.pdf/download> . Laatste bekeken 14 juni 2014.

<sup>37</sup> Voor bijvoorbeeld HAVO-leerlingen is het onderdeel 'lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten' wel een verplicht (eind-)examenonderdeel op referentieniveau 3F (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden van 17 juni 2010, p. 2.) In te zien via: <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/stb265-besluit-vaststelling-referentieniveaus.pdf/download> . Laatste bekeken 14 juni 2014.

<sup>38</sup> Ministerie van Infrastructuur en Milieu 2008, p. 4.

<sup>39</sup> Er is een interessant filmpje over het project te bekijken op youtube via: <https://www.youtube.com/watch?v=gC3z5Ku-p7E> . Laatste bekeken op 14 juni 2014.

<sup>40</sup> Fiori en Hardeveld 2013, p. 59.

literatuur nog een ander voordeel; de leerlingen werken later immers met kinderen en jongeren en zullen dus bij positieve ervaringen met het leesproject de aandacht voor lezen en literatuur ook aan hen op een meer positieve manier kunnen overdragen, maar bovenal worden deze leerlingen met behulp van het project zelf ook beter in (voor-)lezen, een belangrijke vaardigheid voor een pedagogisch medewerker die met (jonge) kinderen werkt. Bovendien zorgt het lezen van kinder- en jeugdboeken voor een beter inlevingsvermogen in deze doelgroep en beschikken leerlingen van de pedagogische opleiding op deze manier tevens over meer materiaalkennis, waardoor zij in de toekomst jongeren kunnen helpen bij het kiezen van geschikt leesmateriaal.

Naast de aanpak 'vrij lezen' van Fiori en Hardeveld, zou een aanpassing van Theo Witte's niveaus van literaire competentie uitkomst bieden voor het kiezen van geschikt leesmateriaal voor MBO-leerlingen van verschillende niveaus en met verschillende achtergronden. Een dergelijke aanpassing is er nog niet, maar in het laatste hoofdstuk van dit onderzoek zal hier door mij een poging toe worden gedaan. Een combinatie van de huidige inzichten en theorieën in combinatie met de resultaten van het praktijkonderzoek, zouden uiteindelijk moeten kunnen leiden tot een leeswerkwijzer voor MBO-leerlingen, waardoor het voor MBO-instellingen mogelijk makkelijker wordt een literatuur onderwijsprogramma in te voeren binnen hun opleidingen.

## 2. Praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk zal worden besproken hoe de algemene onderzoeksopzet eruit ziet en hoe ik de leerlingen zal trachten te benaderen middels opdrachten en in de interviews. Deze opzet is theoretisch van aard en is opgesteld voorafgaand aan het daadwerkelijke onderzoek. De uitwerking hiervan is te vinden in paragraaf 2.1. De praktische uitvoering van het onderzoek zal worden besproken in het tweede gedeelte van dit hoofdstuk (paragraaf 2.2.) waarin de resultaten worden besproken en geanalyseerd. Eventuele veranderingen, aanpassingen en moeilijkheden ten opzichte van de theoretische opzet zullen worden besproken in het derde gedeelte van dit hoofdstuk (paragraaf 2.3.) waarin ik tevens aanbevelingen zal geven voor een eventueel vervolgonderzoek. Dit hoofdstuk zal ik besluiten met een algemene conclusie aangaande het praktijkonderzoek (paragraaf 2.4.)

### 2.1. Opzet

In deze paragraaf zal de theoretische opzet van het onderzoek besproken worden. Allereerst zal ik uiteenzetten wat voor een soort onderzoek deze casus betreft, wie of wat de onderzoeksobjecten zijn en op welke wijze ik mijn data zal verzamelen. Vervolgens zal ik in subparagraaf 2.1.1. nader uitweiden over de opdrachten die ik de leerlingen wens te geven en waarom ik denk dat deze van nut zullen zijn voor het uiteindelijke eindresultaat van dit onderzoek. In subparagraaf 2.1.2. zal ik vervolgens nader uitleggen hoe de interviews vorm zullen krijgen.

Het onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek onder MBO-scholieren van de secretariële en juridische opleidingen van het ROC Midden Nederland, locatie Marco Pololaan in Utrecht. Het onderzoek heeft betrekking op personen; deze vormen dan ook de centrale onderzoekseenheid. Het onderzoek zal worden verricht volgens de methodische triangulatie-aanpak.<sup>41</sup> Dit betekent dat het onderzoek zowel gebruik maakt van een literatuur(voor)onderzoek als van interviews en observaties. Tevens wordt gebruik gemaakt van (sleutel-)informanten (de twee docenten (in opleiding) waarbij ik meeloop: Nandus van der Sluijs en Marlous Gunneweg, en Gabi te Riele, de stage- en onderzoeksbegeleidster). Daarnaast werken er nog drie experts mee aan het onderzoek, te weten Gabi te Riele (stage- en onderzoeksbegeleidster) en Frank Hakemulder en Frank Brandsma, verbonden aan de Universiteit Utrecht. Het onderzoek betreft een beredeneerde steekproef op basis van 'gevallen met een maximum aan variatie'.<sup>42</sup>

Voor het geslaagd uitvoeren van het onderzoek, is het van belang de context van de onderzoekseenheid en de onderzoekssituatie goed in kaart te brengen. In dit geval betekent dit onder meer dat het klimaat op het ROC Midden Nederland, de onderlinge leerling-relaties, thuissituaties (van leerlingen en docenten), en vooropleiding (van leerlingen en docenten) bevraagd en onderzocht moeten worden.

In het bekijken van de context van de onderzoekseenheid wordt gekeken naar 'wie', 'wat', 'waar' en 'wanneer'. De invulling van deze vier 'W's' is gebaseerd op literatuuronderzoek, persoonlijke gesprekken

---

<sup>41</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 182 - 188.

<sup>42</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 157.

met de leerlingen en observaties in de klassen (data-triangulatie).<sup>43</sup> Onderstaande bevindingen verschaffen als het ware een startpunt van waaruit de leerlingen middels interviews bevraagd kunnen worden.

### Wie

De onderzoekseenheid bestaat uit leerlingen van het ROC Midden Nederland (de respondenten). Dit zijn (vooral) jongeren tussen de zestien en vijfentwintig jaar.<sup>44</sup> Zij hebben vaak een VMBO vooropleiding, of, in de versnelde leertrajecten, een HAVO vooropleiding gevolgd. Sommigen hebben reeds een MBO opleiding (op een lager niveau) afgerond. De respondenten van de secretariële opleidingen zijn enkel vrouw, bij de juridische opleidingen zijn de respondenten gemengd van geslacht. De beheersing van de Nederlandse taal (in woord en geschrift) verschilt zeer sterk onder de leerlingen. Ook het enthousiasme over lezen en literatuur loopt sterk uiteen.

### Wat

De leerlingen zitten in de meeste gevallen elke dag op school (behalve in de BBL trajecten, waarbij de leerlingen werken met leren combineren), waarbij zij op de ene dag meer lessen hebben dan op de andere. Niet alle leerlingen zijn even serieus met de opleiding bezig, soms omdat ze zich vervelen (de lesstof is te makkelijk), soms omdat ze moeite hebben met het volgen van de les (de lesstof is te moeilijk of onduidelijk). Er is veel verzuim en de huiswerkopdrachten worden zelden gemaakt. De leerlingen werken vooral naar toetsen en examens toe, stof die daar niet(s) of weinig mee te maken heeft, wordt door hen als irrelevant gezien. In de klas wordt tijdens de les matig aan de voorgeschreven opdrachten gewerkt; er wordt in de klas vooral veel gekletst en gerommeld. Leraren grijpen hier zelden op in en geven de leerlingen veel eigen verantwoordelijkheid.

### Waar

De leerlingen worden op school geobserveerd.<sup>45</sup>

### Wanneer

Het onderzoek wordt uitgevoerd over de periode februari 2014 tot juni 2014. Er wordt op maandag, dinsdag en donderdag op locatie gewerkt, de overige dagen worden de resultaten verwerkt en wordt het literatuuronderzoek gedaan.

De context van de onderzoekssituatie speelt ook een belangrijke rol, immers: 'Het te onderzoeken onderwerp en de context ervan worden als één geheel beschouwd. De onderzoekssituatie bevindt zich altijd *in een context* die je ook in je onderzoek moet betrekken.'<sup>46</sup> De contextualiteit van de onderzoekssituatie beslaat onder meer:

---

<sup>43</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 182 - 188.

<sup>44</sup> Zie hiervoor de cijfers van de MBO-raad, onder meer via: <http://www.mboraad.nl/?page/1641292/Studenten.aspx> (laatst bekeken 8 april 2014.)

<sup>45</sup> Er is tijdens dit onderzoek korte tijd sprake geweest van het mogelijk opzetten van een samenwerkingsverband met de bibliotheek Kanaleneiland, maar dit is uiteindelijk helaas niet gelukt. Meer hierover in hoofdstuk 2.3.

<sup>46</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 180.

- De nieuwe locatie van het ROC/ het nieuwe gebouw (januari 2014); Leerlingen en leraren moeten hier nog een beetje aan wennen;<sup>47</sup>
- De afwezigheid van een media- of bibliotheek in de school, maar de aanwezigheid van een bibliotheek op loopafstand;
- De ligging van de school in de wijk 'Kanaleneiland' en nabij het winkelcentrum 'Kanaleneiland' en het imago van deze wijk;
- Het team van de school; het opleidingsniveau van de medewerkers, de werkdruk, de gebruikte methodes en strategieën, de collegialiteit, de administratie, regelgeving en registratie.

### **Dataverzameling<sup>48</sup>**

De dataverzameling zal zo veel mogelijk 'levensecht' zijn en binnen de context van de onderzoekssituatie plaatsvinden.<sup>49</sup> Er is sprake van directe waarneming door de onderzoeker, zowel bij de observatie als bij de interviews. Het onderzoek is ecologisch valide, dat wil zeggen, het onderzoek vindt plaats onder alledaagse, niet geënceneerde omstandigheden. Er wordt gestreefd naar minimale verstoring van de onderzoekssituatie. Als onderzoeker zal ik proberen mij in de lessen zo onopvallend (non-reactief) mogelijk te gedragen, tenzij een docent of leerling naar mijn inbreng vraagt. Ik zal proberen zo onbevangen, onbevooroordeeld en acceptierend te werk te gaan als mogelijk.<sup>50</sup> De observaties zullen worden geïnterpreteerd en, waar mogelijk, verklaard. De onderzoekseenheden kunnen in hun eigen woorden antwoord geven op de vragen. Het verkregen materiaal zal worden gecontroleerd en geverifieerd door collega's en begeleiders. Na de (eventuele) vorming van een theorie, zal ik deze toetsen onder de scholieren (member-checking).<sup>51</sup>

### **Observatie**

In de eerste periode van het onderzoek zal ik voornamelijk bezig zijn met het observeren van de leerlingen. Na enkele weken zal ik een aantal leerlingen selecteren voor deelname aan de interviews. Tijdens de observaties zal ik vooral letten op de sfeer in de klas, de houding van de leerlingen en de docenten, de moeilijkheidsgraad van de lesstof en hoe leerlingen hiermee omgaan, de aanwezigheid (presentie) van de leerlingen, welke vragen leerlingen stellen en hoe zij omgaan met de lesstof (tevens huiswerkopgaven). Overige zaken die mij opvallen, zullen tevens worden meegenomen in het verslag.

Tijdens de observatieperiode zal ik de leerlingen ook af en toe een opdracht geven, om te bekijken hoe leerlingen gewend zijn om te gaan met creatieve teksten. Hiermee probeer ik de leerlingen tevens een beetje 'warm te maken' voor (eventuele) medewerking aan de rest van het onderzoek. Op basis van de antwoorden

---

<sup>47</sup> In de laatste week van het onderzoek werd onder de leerlingen en leraren een enquête afgenomen om de algehele tevredenheid en bruikbaarheid van het nieuwe gebouw te onderzoeken. De resultaten van die enquête zijn helaas ten tijde van dit schrijven nog niet beschikbaar. Meer hierover in hoofdstuk 2.3.

<sup>48</sup> De data voor het onderzoek wordt, zoals eerder gezegd, verzameld volgens de triangulatie-aanpak. Er wordt dus zowel gebruik gemaakt van literatuur als van interviews en observaties voor het verkrijgen van data.

<sup>49</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 177-181.

<sup>50</sup> Het theoretisch kader van waaruit ik te werk ga, schept desalniettemin een bepaald beeld over het MBO en de MBO-scholier. Ook mijn eigen ervaringen en ideeën spelen hierin mee. Deze mogelijk belemmeringen zullen worden uitgeschreven en dienen als 'geheugensteun' bij de interviews om niet te vervallen in een bevooroordeelde positie. De uitgeschreven vooroordelen zullen worden bijgevoegd in de bijlage(n).

<sup>51</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 200.

en reacties op deze opdrachten kan ik bovendien, wanneer nodig, enkele interviewvragen aanpassen, toevoegen of verwijderen. De leerlingen die meewerken aan dit onderzoek zullen worden geselecteerd op basis van een theoriegerichte selectie; op basis van geslacht, traject (BBL of BOL), moedertaal en 'potentie' voor leesbevorderingstrajecten. Deze selectie is gemaakt op basis van de studentenadministratie en suggesties van de betrokken docenten.

### 2.1.1. Opdrachten

Om de leerlingen wat beter kennis te laten maken met mij als onderzoeker en observator bij hun lessen en tevens om hun vermogen tot het omgaan met creatieve teksten te peilen, wil ik met de desbetreffende klassen twee opdrachten uitvoeren. Bovendien blijkt uit onderzoek dat 'productieve literatuureducatie bij kan dragen aan vaardigheden waarmee men literaire teksten kan interpreteren.'<sup>52</sup> Men kan 'in het literatuuronderwijs leerlingen creatieve teksten leren schrijven met als doel hen beter teksten te leren lezen.'<sup>53</sup> De opdrachten hebben dus tevens als doel de leerlingen alvast voor te bereiden op later geplande literaire leeservaringen (aan de hand van de bibliotheekbezoeken). De opdrachten zullen na enkele weken observatie in de reguliere lestijd aan de leerlingen worden voorgelegd. De leerlingen mogen aan beide opdrachten een week werken. Na deze week zullen de resultaten van de opdrachten in de klas worden besproken. De leerlingen krijgen geen cijfer voor de opdrachten en worden niet verplicht deel te nemen, al wordt medewerking uiteraard zeer op prijs gesteld.

#### Opdracht 1: de *Whatsapp*-opdracht

De eerste opdracht betreft een zogenaamde '*Whatsapp*-opdracht'. Middels deze opdracht tracht ik de leerlingen te benaderen op een manier die hen bekend is en die hen aanspreekt, namelijk via het populaire communicatieprogramma *Whatsapp*, terwijl ik daarmee tegelijkertijd mijn onderzoeksonderwerp bij hen kan introduceren op een praktische en 'leuke' wijze.<sup>54</sup> Tijdens de les zal ik de opdracht aan de leerlingen voorleggen middel een *Prezi*-presentatie.<sup>55</sup> Ik heb getracht deze presentatie zo vorm te geven dat deze de leerlingen direct aanspreekt en prikkelt in de hoop zo veel mogelijk leerlingen enthousiast te maken voor de opdracht. In een paar simpele stappen leg in de opdracht aan hen voor, hierbij zoveel mogelijk gebruik makend van alledaags taalgebruik en korte, duidelijke zinnen. De presentatie met de opdrachtinstructie laat zich als volgt naar papier 'vertalen':

---

<sup>52</sup> Lammers 2010, p. 57.

<sup>53</sup> Lammers 2010, p. 57.

<sup>54</sup> Bij deze opdracht ga ik er vanuit dat de meeste leerlingen beschikken over een smartphone met *Whatsapp*. Zo niet, dan mogen de leerlingen de opdracht ook op een andere manier in groepsverband uitvoeren, bijvoorbeeld via een groeps gesprek in *Facebook-chat* of op papier.

<sup>55</sup> Deze presentatie is *online* te bekijken via: [http://prezi.com/86en23jdbec1/utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/86en23jdbec1/utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share) *Prezi* is een online platform waarin presentaties gemaakt kunnen worden die vooral visueel erg uitnodigend zijn. Bovendien kunnen de leerlingen de presentatie(s) altijd zelf *online* opnieuw bekijken als er onduidelijkheden zijn omtrent de opdracht.



### **Het idee**

Het is de bedoeling dat jullie in groepjes van 3 à 4 leerlingen een *Whatsapp*-groep aanmaken en hierin een verhaal gaan aanvullen met jullie eigen ideeën.

Wees creatief, want bijna alles mag! Jullie kunnen dit volledig in je eigen tijd doen, dus hoeven er geen uren achter elkaar aan te werken.

### **De regels**

- \* Iedere bijdrage moet tenminste uit 3 volle zinnen bestaan.
- \* Jullie krijgen een week de tijd voor de opdracht.
- \* Jullie mogen alles zelf verzinnen, het hoeft niet per se echt te kunnen, je personage mag bijvoorbeeld ook kunnen vliegen of een speciale superkracht hebben.

### **Wat mag wel?**

- \* Langere stukjes schrijven dan 3 zinnen.
- \* Je eigen woorden gebruiken. Je mag ook 'lichte' scheldwoorden gebruiken zoals 'shit', 'what the fuck', etc.
- \* Spel- en stijlfouten maken. Probeer wel een beetje op je taalgebruik te letten, maar je wordt niet beoordeeld op fouten.
- \* Plaatjes gebruiken, alleen als deze iets toevoegen aan het gesprek en alleen als je daarbij ook tekst toevoegt.
- \* Beroemde mensen, mensen die je kent of jezelf op een positieve manier in het gesprek gebruiken.

### **Wat mag niet?**

- \* Minder dan 3 zinnen bijdragen per keer aan het gesprek.
- \* Mensen uit je klas of van school negatief in het gesprek gebruiken ('pesten').
- \* Excessief veel scheldwoorden gebruiken, of scheldwoorden gebruiken die kwetsend kunnen zijn (zoals bijvoorbeeld 'kanker', 'homo' of 'hoer').
- \* Proberen het verhaal zo kort mogelijk te houden door bijvoorbeeld je personage te laten doodgaan.

### **Voorbeeldbijdragen**

- \* 'Die avond ging hij met z'n vrienden naar de stad. Hij vond er echter geen fuck aan dus ging weer op weg naar huis. Onderweg zag hij Angelina Jolie bij de McDonald's en vroeg om een handtekening.'
- \* 'Hij was klaar met school voor die dag. Z'n fiets had een lekke band, dus hij moest naar huis lopen. Hij vond dit eigenlijk niet erg, want nu kon hij even chill een peukje roken onderweg.'

### **Het gebruik van plaatjes**

Je mag plaatjes gebruiken, maar alleen samen met een tekstbijdrage. Ook hier geldt: geen te grove scheldwoorden en geen ongepaste plaatjes. De plaatjes mogen ook *memes* zijn, in het Nederlands of in het Engels.<sup>56</sup> Je mag ook plaatjes gebruiken van een omgeving die je in je verhaal wilt gebruiken.

---

<sup>56</sup> Een *meme* is een plaatje in combinatie met een grappige tekst of een grappig onderschrift. Sommige *memes* worden veelvuldig gebruikt en hebben een eigen naam zoals *Bad Luck Brian* (een jongen die vaak gênante pech heeft), *Succes Kid* (een jong knulletje dat onverwachts een meevaller heeft) of *Scumbag Stacy* (een meisje dat zich schofterig gedraagt). De afbeeldingen van dit soort *memes* zijn vaak hetzelfde, de onderschriften wisselen afhankelijk van de *uploader*. Mensen verwoorden vaak eigen ervaringen middels een meme. Een populaire website waar veel met memes wordt gewerkt is bijvoorbeeld [www.9gag.com](http://www.9gag.com).

### **Aan de slag!**

Maak groepjes van 3 of 4 en maak een *Whatsapp*-groep aan. Probeer zo veel en zo vaak mogelijk iets toe te voegen aan het gesprek. Iedereen moet aan de beurt komen. Volgende week gaat ieder groepje zijn verhaal aan de rest van de klas voordragen om te horen wat de anderen bedacht hebben. Probeer het verhaal zo leuk en grappig mogelijk te maken!

### **Tips**

- \* Heeft iemand iets bedacht wat jij niet leuk vindt? Bedenk dan een creatieve manier om je personage weer iets totaal anders te laten doen.
- \* Als je het leuk vindt, kan je ook je eigen hobby's en interesses in je verhaal verwerken, zoals bijvoorbeeld (de kantine) van je voetbalclub of een van je favoriete clubs, restaurants of winkels. Plekken hoeven niet echt te bestaan, ze mogen ook verzonnen zijn, of een combinatie van echt en verzonnen (bijvoorbeeld een Starbucks bij iemand thuis).

### **Trucs**

- \* Kijk om je heen of je grappige of opmerkelijke dingen ziet die je misschien in je verhaal kunt gebruiken.
- \* Als je niet meer zo goed weet hoe je verder kan met het verhaal, probeer er dan nieuwe personages bij te bedenken die de hoofdpersoon ergens mee naartoe nemen.
- \* Het verhaal hoeft zich niet per se in het heden af te spelen, maar kan ook verplaatst worden naar de middeleeuwen of naar een tijd in de toekomst.

### **Het verhaal**

Het was weekend en Wouter had eindelijk zijn salaris binnen. Dit weekend zou hij weer eens flink los gaan, hij wist alleen nog niet precies wat hij ging doen. Zijn ouders waren dit weekend niet thuis, dus zelf een feestje geven was zeker een optie, maar zijn vrienden wilden ook graag met hem naar een feest in de stad. En ondanks dat hij echt ongelooflijk veel zin had om helemaal naar de klote te gaan, had hij ook nog best wel wat te doen voor school, alhoewel hij daar waarschijnlijk pas weer op het allerlaatste moment wat aan zou gaan doen, zoals gewoonlijk. Gelukkig was het nog niet zo laat, dus kon hij zijn plannen wellicht spreiden over de middag en de avond, plus de zondag, zodat hij zoveel mogelijk kon doen. Hij had €1100,- euro op zijn rekening en niet de intentie hier meer dan €100,- van over te houden aan het eind van dit weekend...

Het is mijn bedoeling met deze opdracht de leerlingen in groepsverband een verhaal te laten afmaken. Ik heb ervoor gekozen gebruik te maken van het programma *Whatsapp*, omdat dit voor de meeste leerlingen een programma is dat zij dagelijks gebruiken. Hierdoor wordt meewerken aan de opdracht (hopelijk) laagdrempelig(er) en gemakkelijk(er) en zal de opdracht minder aanvoelen als een schoolse verplichting. Daarnaast zorgt dit *format* ervoor dat de leerlingen in principe op elk moment (dat zij hun telefoon bij zich dragen) aan de opdracht kunnen werken, ook als zij bijvoorbeeld staan te wachten op de bus of trein. Er wordt van de leerlingen een minimale inspanning vereist; met slechts drie volle zinnen per bijdrage doen zij al precies wat van hen verlangd wordt. De leerlingen hoeven dus niet meer dan een minuut of vijf per keer aan de opdracht te werken. Daarnaast is de invulling van de opdracht zeer vrij, er zijn slechts enkele restricties, voornamelijk op ethisch vlak. Ik verwacht dan ook dat de leerlingen met plezier aan deze opdracht zullen werken en wellicht zelfs nieuwsgierig zullen zijn naar de in- en aanvulling van het verhaal door hun klasgenoten. Bovendien komen zij middels deze opdracht op een educatieve manier in aanraking met verhalen en creatief schrijven, waardoor zij hopelijk met meer plezier meewerken aan het verdere

onderzoek en de interviews.<sup>57</sup> De verschillende ‘eindversies’ van het verhaal zullen in de klas worden voorgedragen. Hopelijk ervaren de leerlingen hierdoor hoe eenzelfde beginverhaal totaal anders kan aflopen, afhankelijk van de (creatieve) op- en aanvullingen van de groepsgenoten. Wellicht dat hierdoor bij sommige leerlingen een interesse ontstaat of opnieuw wordt aangewakkerd voor het scheppend vermogen van de taal. De volgende opdracht sluit hier op aan.

### **Opdracht 2: creatief schrijven**

De tweede opdracht concentreert zich op ‘creatief schrijven’. Middels deze opdracht probeer ik de leerlingen uit de dagen zelf een stuk tekst te schrijven van ongeveer vierhonderd woorden over iets wat zij zelf leuk vinden. Dit kan van alles zijn; een fictie-stuk over robots, een dagboek-aantekening, een verzonnen krantenartikel, een ode aan een sportheld, een roddelartikel over een bekend persoon, etc. De leerlingen geven hun tekst vervolgens aan een medeleerling, die de tekst leest en corrigeert (waar mogelijk). Bij het schrijven van dit stuk gelden grotendeels dezelfde regels als bij de *Whatsapp*-opdracht: geen overdadig gebruik van scheldwoorden en niet kwetsend schrijven. Wel is het bij deze opdracht belangrijk dat de leerlingen op hun spelling en grammatica letten; deze wordt immers door een medeleerling gecontroleerd en gecorrigeerd. Voor deze opdracht krijgen de leerlingen een week de tijd, al wordt er in de les reeds drie kwartier verplicht aan de opdracht gewerkt. Ik verwacht dat dit voor de meeste leerlingen genoeg tijd is om een eigen stuk te schrijven of in ieder geval aardig op weg te geraken. De rest van de week kunnen zij vervolgens gebruiken om in hun eigen tijd het hen toegestuurde verhaal van een medeleerling te lezen en te corrigeren. In de eerstvolgende les bespreken de leerlingen vervolgens elkaars verhalen en correcties.

Middels deze opdrachten probeer ik, zoals reeds eerder gezegd, bij de leerlingen wat (her)nieuw(d)e interesse aan te wakkeren voor taal, tekst en literatuur zodat zij wellicht inzien dat lezen en schrijven ook leuk kan zijn. Per slot van rekening staat dit onderzoek in het teken van leesgedrag en leesbevordering.

### **2.1.2. Interviews**

Een belangrijk deel van dit onderzoek wordt gevormd door de interviews. Ik heb ervoor gekozen zestien respondenten te interviewen, waarvan er acht vrouw zijn en zes man. De interviews betreffen half- of gedeeltelijk gestructureerde interviews; de vragen staan min of meer vast, maar de antwoordmogelijkheden zijn open.<sup>58</sup> De benodigde voorkennis voor het uitvoeren van deze interviews is (deels) opgedaan in de observaties, de hiervoor beschreven opdrachten en komt (deels) voort uit de gesprekken met leraren en voorafgaand literatuuronderzoek. De interviews beslaan een specifiek topic (‘lezen’) en zijn derhalve focused interviews.<sup>59</sup> Ik heb ervoor gekozen een mondeling interview af te nemen (in plaats van een schriftelijk interview), omdat hiermee de flexibiliteit van het gesprek vergroot wordt en de leerlingen zo veel mogelijk in de onderzoekssituatie aanwezig blijven (op school). Ik heb geen introductiebrief geschreven aan

---

<sup>57</sup> Aangezien het reguliere lesprogramma bij Nederlands op het ROC weinig aandacht kan besteden aan fictie en literatuur, leek het mij verstandig hier zelf een begin mee te maken alvorens de leerlingen te onderwerpen aan interviewvragen. Op deze manier komt het onderwerp lezen en literatuur voor de leerlingen wellicht minder als een verrassing, waardoor zij hopelijk beter doordachte antwoorden geven en minder afwijzend tegenover het onderwerp staan. Meer informatie hierover is te vinden in hoofdstuk 1.2.1.

<sup>58</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 226 en 230.

<sup>59</sup> Baarda, De Goede en Teunissen 2009, p. 231.

de betreffende leerlingen, mede omdat ik van te voren nog niet wist welke leerlingen geselecteerd zouden worden voor de interviews en mede omdat ik mijzelf voorafgaand aan de observatie-periode reeds heb voorgesteld en geïntroduceerd. Ik zal de leerlingen voorafgaand aan de interviews toestemming vragen opnames te maken en hen tevens de instructies betreffende het interview voorleggen.<sup>60</sup> De anonimiteit van de leerlingen zal worden gewaarborgd.

Het interview wordt afgenomen aan de hand van vooraf vastgestelde vragen die zijn samengesteld op basis van een topiclijst.<sup>61</sup> Leerlingen zijn niet verplicht om op alle vragen antwoord te geven. Het is mogelijk dat sommige vragen zullen worden overgeslagen als het interview een bepaalde 'kant' op lijkt te gaan, of vragen reeds 'per ongeluk' eerder zijn beantwoord. Naast de vragen op basis van de topiclijst, bevat het interview nog twaalf door mij samengestelde vragen om de leerling te kunnen plaatsen in een bepaalde niveau-groep op basis van Theo de Witte's *Het oog van de Meester*.<sup>62</sup> De vragen zijn gecontroleerd en goedgekeurd door de stagebegeleidster Gabi te Riele.<sup>63</sup>

De leerlingen zullen tijdens de lessen worden geïnterviewd op een rustige plek buiten het lokaal. De leerlingen zijn niet verplicht om mee te werken, wanneer een leerling aangeeft het belangrijker te vinden de les te volgen zal ik hem of haar op een ander moment interviewen of een andere leerling vragen om mee te werken aan het onderzoek. De interviews kennen geen minimum of maximum tijd, maar duren zolang het gesprek loopt. Wanneer een leerling na het verstrijken van het lesuur nog niet alle vragen heeft beantwoord, is de leerling vrij om het interview af te breken. Indien gewenst of noodzakelijk wordt het interview op een later tijdstip voortgezet.

De uitkomsten van de interviews zullen worden geanalyseerd en verwerkt in hoofdstuk 2.2.2.: Analyse en interpretatie. Ik verwacht aan de hand van de interview-antwoorden een algemeen beeld te kunnen schetsen over het leesgedrag en de (vroegere) leeservaring van de MBO-leerlingen op het ROC Midden Nederland bij de opleidingen (Directie-)secretaresse en Juridische Dienstverlening. Voor deze leerlingen zal ik vervolgens een leessuggestie-lijst maken die hen kan helpen bij het selecteren van een boek tijdens de bibliotheekbezoeken die ik na de interviews met hen wil uitvoeren. De bibliotheekbezoeken hebben als doel de leerlingen direct in contact te brengen met literatuur en hen wegwijs te maken in de ruime keuze aan boeken die een bibliotheek biedt. De receptie van deze bezoeken en de eventueel geleende boeken zal worden meegenomen in de samenstelling van het lezersprofiel en de leeswerkwijzer voor het MBO. Deze leesprofielen en/of deze leeswerkwijzer zijn niet direct toepasbaar op alle richtingen van elke willekeurige MBO-school, maar beslaan specifiek de door mij onderzochte doelgroep op de door mij onderzochte school. Wel zou het zo kunnen zijn dat MBO-scholieren en/of docenten die zich herkennen in de door dit onderzoek beschreven situatie baat zouden hebben bij het gebruik van de leesprofielen en/of de leeswerkwijzer, eventueel in aangepaste vorm. Tevens zouden zij een gelijksoortig onderzoek kunnen uitvoeren om de kennis

---

<sup>60</sup> De instructies voor de leerlingen worden bijgevoegd in de bijlage(n).

<sup>61</sup> Deze topiclijst is te vinden in de bijlage(n).

<sup>62</sup> Zie hiervoor hoofdstuk 1.: Theoretisch kader.

<sup>63</sup> De vragenlijst wordt bijgevoegd in de bijlage(n).

over en ervaringen met deze doelgroep (MBO-scholieren) nader uit te breiden en inzichtelijker te maken. Op deze manier zouden de leesprofielen en de leeswerkwijzer een breder, algemeen toepasbaarder karakter kunnen krijgen en een *'all-round tool'* kunnen worden bij lees- en literatuurbevorderingstrajecten op het MBO.

## 2.2. Resultaten

In deze paragraaf zal ik de uitkomsten en resultaten van mijn observaties, de opdrachten en de interviews bespreken. Hierbij heb ik vooral getracht mijn bevinden uiteen te zetten; de eventuele duiding en interpretatie volgt in subparagraaf 2.2.4. Eventuele aanbevelingen ten aanzien van de resultaten zijn te vinden in paragraaf 2.3.

### 2.2.1. Observaties

Alvorens ik mijn lesobservaties uiteen zal zetten, zal ik eerst nader uitweiden over de context waarin het onderzoek plaatsvindt.<sup>64</sup> Zoals reeds in paragraaf 2.1 uiteengezet is, zijn er een aantal zaken waarmee rekening gehouden dient te worden. Zo staat de school in de Utrechtse wijk 'Kanaleneiland', een wijk die bekend staat als 'probleemwijk' (en als zodanig dan ook is opgenomen in de lijst van minister Vogelaar; een lijst met veertig wijken waarin belangrijke aandachts- en verbeterpunten staan beschreven). Wat betreft het onderwijs valt op dat het percentage laagopgeleiden hoog is (37,7% ten opzichte van het Utrechtse gemiddelde van 22,4%) en dat een groot deel van de jongeren een startkwalificatie mist.<sup>65</sup> Uit onderzoek van het Ministerie van Infrastructuur en Milieu blijkt bovendien dat:

*"Bijna alle leerlingen (98%) van de basisscholen [...] van allochtone herkomst [zijn]. Jonge kinderen komen met een taalachterstand het onderwijs in. Ook op de grootste school voor voortgezet onderwijs in de wijk is 98% van de leerlingen van allochtone afkomst. 89% heeft een achterstandsscore. De CITO-scores zijn laag (gemiddeld 8 punten onder het stedelijk gemiddelde), de schooluitval is hoog."*<sup>66</sup>

Taal(achterstand) lijkt dan ook het grootste probleem te zijn in het onderwijs van de wijk. Daarnaast is er sprake van veel (jeugd)criminaliteit en ervaart een groot deel van de wijkbewoners overlast van jongeren (64,4% tegenover gemiddeld 21,5% in Utrecht).<sup>67</sup> Een deel van deze jongeren krijgt les op het ROC Midden-Nederland en heeft dus (mogelijk) behoefte aan extra of speciale begeleiding, op educatief alsook op persoonlijk gebied. Bovendien zijn er culturele verschillen denkbaar tussen de verschillende groepen allochtone leerlingen en autochtone leerlingen die voor mogelijke conflicten kunnen zorgen. De school dient hierin een voorbeeldfunctie te nemen en de leerlingen te onderwijzen en te ondersteunen bij het voorkomen of eventueel oplossen van dergelijke conflicten, zonder hierbij een bepaalde ideologische druk op de

---

<sup>64</sup> Zie hiervoor de inleiding bij paragraaf 2.1.

<sup>65</sup> Ministerie van Infrastructuur en Milieu 2008, p. 4.

<sup>66</sup> Ministerie van Infrastructuur en Milieu 2008, p. 4.

<sup>67</sup> Ministerie van Infrastructuur en Milieu 2008, p. 5.

leerlingen uit te oefenen. Op die manier kan de meeste aandacht op het ROC Midden-Nederland uitgaan naar de opleiding, in plaats van naar opvoeding en probleembeheersing.

Een ander deel van de scholieren komt niet uit de wijk Kanaleneiland, maar van elders uit Utrecht, de regio of zelfs van buiten de Randstad.<sup>68</sup> Voor deze leerlingen geldt wellicht dat zij terecht komen in een leer-, leef- en schoolklimaat dat anders is dan zij gewend zijn van hun middelbare schooltijd of van andere opleidingen elders in Nederland. Ook hier dient de school op in te spelen. Wellicht dat sommige leerlingen van buiten de wijk wel verwantschap voelen met leerlingen uit Kanaleneiland, op basis van hun etnische afkomst, hun geloof, of simpelweg omdat het 'klikt', terwijl andere leerlingen zich mogelijk minder thuis voelen op een school die zo anders is dan zij gewend zijn. Voor deze groep leerlingen dient ook voldoende aandacht te zijn, ondanks dat zij wellicht geen directe overlast veroorzaken. De overheid heeft aandacht voor wijken als Kanaleneiland en wil het leefklimaat graag verbeteren. Hierdoor is het voor de gemeente en de school wellicht mogelijk om voor bijvoorbeeld extra begeleiding of het organiseren van projecten subsidies te krijgen.

Dan wat betreft de school zelf. Het nieuwe gebouw aan de Marco Pololaan is voor leerlingen nog steeds ietwat wennen, maar wel 'duidelijk'. Dat wil zeggen, de meeste studierichtingen hebben op slechts één verdieping les, waardoor de leerlingen en docenten altijd weten waar zij naar toe moeten. Bovendien zorgt het grote atrium in het gebouw voor ruimtelijk overzicht. Een nadeel van deze grote open ruimte is dat leerlingen hierdoor soms naar elkaar roepen en schreeuwen vanaf 'de overkant' en dat deze open ruimte geen verdere functie heeft. Bovendien zorgt dit atrium ervoor dat er continu een geroezemoes te horen is door het gebouw, aangezien het gehele trappenhuis en gangenstelsel in open verbinding staat met de hal/kantine op de benedenverdieping. Een andere, meer gesloten indeling van het gebouw, had wellicht ruimte geboden voor bijvoorbeeld een media- of bibliotheek; iets wat de school nu jammergenoeg mist. Gelukkig is er een kleine bibliotheek op loopafstand van de school, maar uit gesprekken met leerlingen bleek dat zij hier geen weet van hadden. Bovendien is er (nog) geen samenwerkingsprogramma tussen de bibliotheek en de school en zouden de leerlingen 'gewoon' lid moeten worden van de bibliotheek en hier op eigen initiatief naar toe moeten gaan om materialen te lenen. Voor veel leerlingen lijkt dit een drempel te zijn.

Ook zijn er weinig plekken voor de scholieren om te zitten buiten de lokalen. Beneden in de kantine zijn wel wat plekken gerealiseerd, maar op de verdiepingen dienen de leerlingen plaats te nemen op kleine bankjes langs de relingen die vaak recht tegenover klaslokalen geplaatst zijn. Dit kan voor verstoring van de lessen zorgen en bemoeilijkt bovendien de doorgang van het gangpad, zeker wanneer hele klassen zich rond de bankjes verzamelen.<sup>69</sup> Er zijn verder weinig plekken waar de leerlingen zich even (alleen) kunnen terugtrekken; alles binnen de school is erg 'in het zicht' door het open ontwerp van het nieuwe gebouw en hierdoor ook erg gehorig en rumoerig. Op de tweede verdieping is er weliswaar een computer-werkruimte gerealiseerd, maar leerlingen zijn hier zelden echt aan het werk. Het is ook daar rumoerig en leerlingen gebruiken de tafels en stoelen vaak om in groepjes bij elkaar te zitten, te kletsen of lunchpauze te houden. De

---

<sup>68</sup> Dit is vooral het geval bij de versnelde juridische richting, deze wordt namelijk op weinig plekken in Nederland gegeven en wordt derhalve in Utrecht gevolgd door leerlingen uit het hele land.

<sup>69</sup> De kluisjes zijn ook vaak tegenover deze bankjes geplaatst, waardoor leerlingen hier vaak nog meer samenkomen.

indeling van het gebouw daagt derhalve niet uit tot 'studie' door gebrek aan (afgesloten)werkplekken en de loze open ruimte(s).

De medewerkers van de school lijken goed, leuk en collegiaal met elkaar om te gaan. Zij helpen elkaar waar nodig is, bijvoorbeeld met het invoeren van cijfers of het corrigeren van toetsen en overleggen soms over lesstrategieën en -methodes. In de docentenkamer heerst een ontspannen sfeer. Er werkt een aantal onderwijs-stagiairs (leraren in opleiding) op de school, maar deze lijken in aanzien en waardering in geen enkele mate onder te doen voor de 'echte' docenten. Wel lijkt er soms wat miscommunicatie te zijn tussen de docerende medewerkers en de overige (bijvoorbeeld administratieve) medewerkers. Zelf heb ik ook ondervonden dat hier bepaalde dingen niet helemaal vlekkeloos verlopen, hierover meer in paragraaf 2.3. Ondanks de ontspannen sfeer tussen de medewerkers onderling, ervaart een deel van de medewerkers veel werkdruk. Docenten zijn niet enkel bezig met het geven van lessen, maar ook met het voorbereiden van hun les(materiaal), vergaderen, nakijken, administratieve gegevens invoeren, stage- en mentorgesprekken voeren met leerlingen en stagebedrijven en hun eigen scholing en educatie (door bijvoorbeeld cursussen en workshops te volgen in pedagogiek, omgaan met agressie, etc.). Daarnaast wijzigen de roosters voor zowel de klassen als de docenten ook regelmatig, waardoor vaak een nieuwe (handige) dagindeling gemaakt dient te worden. Sommige docenten hebben erg veel tussenuren op bepaalde dagen, maar hebben desalniettemin tijdens die uren net te weinig tijd om bijvoorbeeld aan een eigen project te werken. Toch kreeg ik de indruk dat, ondanks alle stress, (vrijwel) alle docenten met veel plezier op het ROC werken en vooral heel veel uitdaging zien in het goed begeleiden van de klassen en leerlingen naar de (eind)examens toe.

Bij het observeren van de lessen zijn mij ook een aantal zaken opgevallen. Allereerst duurt het bij zowel de juridische als de secretariële lessen erg lang voordat de les 'op gang' komt. Leerlingen komen vaak later binnen (soms wel twintig of dertig minuten na de officiële aanvang van de les) en verlaten ook vaak de les om naar het toilet te gaan, boeken of laptops (of een adapter van een laptop) uit hun kluisjes te halen of om andere 'zaken' te regelen. Deze overige zaken lopen uiteen van het informeren naar (toets)resultaten bij een andere leraar, persoonlijke zaken bespreken met een mentor of coach, afspraken met stagebegeleiders of coaches voeren tot het voeren van (persoonlijke) telefoongesprekken. De leerlingen die wel 'gewoon' in de les zijn en blijven raken hierdoor afgeleid.

Bij veel lessen is een groot aantal leerlingen afwezig. Meermaals heb ik meegemaakt dat een les niet door ging, omdat er geen enkele leerling aanwezig was. De betrokken docenten geven aan dat dit vaak komt doordat de leerlingen voorafgaand aan de les veel tussenuren hebben (gehad) en daarom vaak naar huis gaan. Andere factoren kunnen ook een rol spelen bij (ongeoorloofde) afwezigheid, zoals mooi weer, een feestdag voorafgaand of direct na de geplande les of 'onduidelijkheden' in het rooster.<sup>70</sup> In de meeste gevallen is er sprake van groepsdruk; wanneer een (groot) deel van de klas besluit niet naar een les te gaan, volgen andere leerlingen vaak dit voorbeeld, vaak omdat ze denken dat wanneer de hele klas niet komt, niemand individueel in de problemen zal komen.

---

<sup>70</sup> Veel leerlingen klagen over onduidelijkheden in hun rooster, vooral wanneer op het laatste moment wijzigingen worden doorgegeven via *Blackboard* (een online medium onder meer bedoeld voor communicatie tussen de school en de leerling).

De structuur van de lessen Nederlands is vrijwel altijd (nagenoeg) hetzelfde. Allereerst wordt het huiswerk besproken, vaak zijn dit opdrachten uit het werkboek of schrijfopdrachten waar in de vorige les aan gewerkt is en die door de leerlingen thuis afgemaakt dienden te worden. Veruit de meeste leerlingen hebben hun huiswerk zelden tot nooit af. Vaak wordt het bespreken van het huiswerk dan ook het gezamenlijk maken van het huiswerk. Het bespreken van het huiswerk verloopt vaak moeizaam. Leerlingen letten niet op en doen niet mee, maar zijn aan het kletsen of met andere dingen bezig, de enkeling daargelaten. Na het bespreken van het huiswerk wordt er vaak een stukje (nieuwe) theorie gegeven die met behulp van opdrachten nader wordt uitgelegd. Deze opdrachten worden vaak klassikaal gemaakt, waarna leerlingen zelfstandig aan het werk worden gezet met gelijksoortige opdrachten. Tijdens dit zelfstandig werken raken de leerlingen vaak (weer) afgeleid. Soms omdat er, zoals reeds eerder gezegd, sprake is van veel in- en uitloop tijdens de les, maar meestal omdat de leerlingen er zelf voor kiezen te gaan kletsen, op hun telefoon bezig te zijn, muziek (zonder hoofdtelefoon) te luisteren of bijvoorbeeld hun haar of make-up bij te werken. Zelfs wanneer de les afwijkt van het reguliere programma, wanneer de docent bijvoorbeeld werkt met filmpjes of geluidsfragmenten, zijn de leerlingen niet geconcentreerd. Vooral wanneer leerlingen werken in een computerlokaal is de aandacht zelden bij de les(stof). Leerlingen zitten veel op andere websites dan die van hun lesmethode en sturen elkaar berichten en afbeeldingen via bijvoorbeeld *Facebook*. Sommige leerlingen spelen spelletjes of zijn *online* aan het shoppen. De enkeling die wel serieus met de lesstof of opdrachten bezig is, kan zich slechts concentreren door het constante geroezemoes, geklets en gelach. Leerlingen spreken elkaar niet aan op dit gedrag, vaak omdat zij dit niet durven of omdat ze bang zijn gepest te worden voor hun 'brave' gedrag.

In een van de klassen waarbij ik meeliep was dit een groot probleem. Enkele leerlingen hadden bij hun mentor aangegeven dat de sfeer in de klas niet goed was, dat leerlingen die moeite hadden met de lesstof zich niet konden concentreren en dat leerlingen gepest werden door de 'populaire groep' wanneer zij hier iets van probeerden te zeggen. De stille en verlegen leerlingen werden vaak overstemd door hun luidruchtige medeleerlingen, terwijl in beide groepen een ongeveer gelijk aantal moeite lijkt te hebben met de lesstof.<sup>71</sup> De docent van deze klas heeft eenmaal de les in een vrij vroeg stadium afgebroken en (vrijwel) alle leerlingen weggestuurd, omdat de algehele werkhouding ver onder de maat was en leerlingen ondanks vele waarschuwingen hun gedrag niet wensten aan te passen. Slechts de leerlingen die wel geconcentreerd en serieus meededen mochten blijven. Dit had tot gevolg dat de weggestuurde groep na enkele minuten boos terugkeerde naar het lokaal en van de docent eiste dat zij de les mochten bijwonen omdat zij 'recht hebben op onderwijs'. Enkele dagen na dit voorval heeft deze klas gesproken met een speciale coach om de spanningen te bespreken. Dit was voor veel leerlingen een heftig gesprek. Ik ben hier zelf niet bij aanwezig geweest om de leerlingen zoveel mogelijk de gelegenheid te geven 'open' te kunnen zijn zonder dat iemand daar aantekeningen van maakt, maar heb van buitenaf wel gezien dat enkele leerlingen kwaad of huilend wegliepen en er nog steeds veel spanning en soms zelfs agressie te bemerken was bij de leerlingen. De docent van deze klas was ook niet bij deze bespreking, maar heeft wel met een van de leerlingen die overstuurd de klas verliet gepraat; een gesprek waar ook ik bij aanwezig was.

---

<sup>71</sup> Dat leerlingen moeite hebben met de lesstof concludeer ik aan de hand van toets-cijfers en examenresultaten. Het taalniveau van de meeste leerlingen is onder het gewenste niveau; onvoldoendes voor lees- en schrijfopdrachten worden vaak gecorrigeerd door presentatie- en gespreksvaardigheidsopdrachten.



Dit gesprek, alsook mijn eigen observaties in deze en andere klassen, maakten duidelijk dat veel leerlingen met persoonlijke problemen worstelen die te maken hebben met hun thuissituatie, hun verleden, hun financiële situatie of bijvoorbeeld het niveau van de opleiding. Sommige leerlingen weten niet goed hoe ze hiermee om moeten gaan, bij wie ze kunnen aankloppen of durven simpelweg niet over hun problemen te praten uit schaamte of angst wat lijkt te resulteren in gedrags- en concentratieproblemen. Verschillende docenten op het ROC Midden Nederland geven dan ook aan dat een groot deel van het docentschap bestaat uit omgaan met deze moeilijkheden en problemen en dat het geven van 'gewoon les' hierbij op een tweede plek komt. 'Lesgeven is opvoeden', zo meende een van de docenten; een zware taak waar wellicht niet alle docenten even goed op zijn voorbereid of in zijn opgeleid. Bovendien voelen de docenten ondanks deze opvoedingstaak ook de druk en verantwoordelijkheid de leerlingen de benodigde lesstof bij te brengen die vereist is voor het halen van de examens en het behalen van het uiteindelijke diploma.

### 2.2.2. Opdrachten

Bij het beschrijven en uitleggen van de door mij bedachte opdrachten (zie paragraaf 2.1.1.) merkte ik ook dat de aandacht bij veel leerlingen niet volledig bij de les was. Ondanks dat ik getracht had de *Whatsapp*-opdracht op een leuke manier aan de klas voor te leggen middels een fraai vormgegeven presentatie, waren veel leerlingen afgeleid en letten niet op. Anderen stelden vragen over het 'hoe en waarom' van de opdracht en waren snel hun interesse kwijt toen bleek dat de opdracht niet verplicht was en dat er ook geen cijfer voor gehaald kon worden. Het enthousiasme dat ik hoopte te zien bij de leerlingen door de toegankelijkheid en openheid van de opdracht, bleek helaas bij vrijwel geen enkele leerling aanwezig. Tevens merkte ik dat ook hier groepsdruk een rol speelde. De leerling die probeerde een *Whatsapp*-groep samen te stellen met klasgenoten, werd al snel genegeerd. Ondanks de vrijheid die de opdracht bood en het feit dat deze niet verplicht was en geen beoordeling zou opleveren, ervoeren veel leerlingen deze opdracht toch vooral als een 'schoolse' opdracht, waardoor er weinig belangstelling en interesse was voor het idee. Bij vrijwel elke klas aan wie ik de opdracht gaf, merkte ik eenzelfde desinteresse.

De leerlingen kregen zoals gezegd een week de tijd voor de opdracht. In de daaropvolgende les zouden vervolgens de verschillende verhalen besproken worden. Ik heb echter van slechts twee groepjes (uit twee verschillende klassen) een 'eindversie' ontvangen van hun opdracht, de andere leerlingen zijn er simpelweg niet aan begonnen. Aangezien slechts twee groepjes uit twee verschillende klassen de opdracht hadden gemaakt, heb ik ertoe besloten de opdracht niet klassikaal te bespreken, de andere leerlingen uit de klas hadden er immers niets aan gedaan en hadden er waarschijnlijk dus ook geen interesse in het verhaal van hun klasgenoten te horen. Bovendien waren de uiteindelijke verhalen alsnog zo kort, dat bespreken mij overbodig leek. Een van de groepjes heeft het verhaal bijvoorbeeld als volgt afgemaakt:

*'de reden dat ie zoveel geld op ze bankrekening had en het zo snel mogelijk kwijt wilde was omdat hij die avond ervoor met ze maat Kees de plaatselijke snackbar: 'het haantje' had overvallen. Dat is ook wel logisch natuurlijk want een student kan nooit zoveel geld op zijn rekening hebben. Kees zou hem zo op komen halen en dan zouden ze uitgaan.'*

*Hij dacht dat als hij het meteen opmaakt samen met Kees dat niemand erachter zou komen, aangezien ze gemaskerd waren. Diezelfde avond heeft hy een paar dames uitgenodigd. Kees belt aan en Angela(zus van Wouter) maakt deur open. "hi Kees, kom binnen".*

*Kees dacht ayt flex ging naar binnen maar had net een gram pep weggeschoven. Angela vroeg of alles goed ging maar kees vloog als een sneltrein langs haar heen de huiskamer binnen. Binnen zat Wouter met betsy ze cash money op ze bankrekening te tellen hij zij; ay kees gek heb de gij mij eurocentjes die ik van je krijg bij?*

*Daar zaten ze allemaal druk bezig met hun stuff toen de bel ging het was een menigte van wel 500 tieners die wel in waren voor een feestje het dak ging eraf letterlijk en opdat moment komen zijn ouders te vroeg thuis ojee'<sup>72</sup>*

Door het geringe enthousiasme van de leerlingen en het teleurstellende aantal 'eindversies' (de lengte van deze nog buiten beschouwing gelaten), heb ik ertoe besloten de resultaten van deze opdracht verder niet mee te nemen in het onderzoek. De geringe hoeveelheid data biedt mijns inziens niet genoeg mogelijkheden tot het doen van uitspraken over de onderzoekseenheid. Het gebrek aan motivatie en de moeilijkheid de leerlingen te enthousiasmeren is wel iets wat interessante aanknopingspunten biedt voor nader onderzoek. Hierover meer in subparagraaf 2.2.4.

De tweede opdracht die ik aan de leerlingen heb voorgelegd, betrof creatief schrijven.<sup>73</sup> Na mijn uitleg kregen de leerlingen drie kwartier de tijd om tijdens de les aan de opdracht te werken. Vervolgens mochten zij de opdracht thuis afmaken en mij hun verhalen toesturen, zodra deze af waren. Tijdens de les meldden veel leerlingen dat zij het moeilijk vonden 'iets' te bedenken om over te schrijven. Ik suggereerde hen een persoonlijke ervaring te gebruiken en deze (al dan niet gedramatiseerd) te beschrijven, of om een hobby of sport te gebruiken als onderwerp. De vrijheid in onderwerpkeuze was voor veel leerlingen lastig en zorgde voor onrust in de klas. Er werd vooral veel geklets en de leerlingen waren opnieuw snel afgeleid (zie paragraaf 2.2.1.). De meesten kregen de opdracht dan ook niet af in de hen gegeven drie kwartier lestijd. Uiteindelijk heb ik in totaal van slechts drie leerlingen een verhaal toegestuurd gekregen. Geen van hen heeft overigens aan het tweede gedeelte van de opdracht voldaan: het corrigeren van de tekst van een ander.<sup>74</sup>

Aangezien deze opdracht, net als de *Whatsapp*-opdracht, weinig resultaat opleverde in de eerste klas, en ik verwachtte dat dit ook het geval zou zijn bij de andere klassen (aangezien dit ook zo was bij de *Whatsapp*-opdracht), heb ik ervoor gekozen de opdracht verder niet aan andere klassen te geven. De interview-gesprekken leken mij urgenter en nuttiger, vandaar ook dat ik hier direct na deze opdracht mee begonnen ben. De verhalen die ik heb ontvangen, zal ik dan ook verder niet meenemen in de resultaten en analyse of in het verdere onderzoek.

---

<sup>72</sup> Stijl-, taal-, spelling- en grammaticafouten zijn bewust niet gecorrigeerd, omdat ik de leerlingen in de opdracht had aangegeven dat zij hier geen acht op hoefden te slaan. De namen van de groepsleden zijn uit privacy-overwegingen verwijderd.

<sup>73</sup> Zie hiervoor subparagraaf 2.1.1.

<sup>74</sup> Dit tweede deel van de opdracht is uiteraard ook moeilijk te volbrengen als slechts twee andere klasgenoten de opdracht hebben (af)gemaakt.

### 2.2.3. Interviews

Het is helaas niet gelukt om de voorgenomen zestien leerlingen te interviewen.<sup>75</sup> In totaal heb ik uiteindelijk dertien leerlingen kunnen interviewen, hiervan zijn er zes man en zeven vrouw. Aangezien de secretariële opleiding uit enkel vrouwen bestaat, zijn alle mannen afkomstig uit de juridische opleiding. De eerste tien gesprekken zijn gevoerd op basis van een vragenlijst, de laatste drie hebben, op advies van mijn stagebegeleiders, een wat vrijer karakter, dat wil zeggen, het gesprek wordt door mij gestuurd aan de hand van een topiclijst, maar laat meer ruimte voor de geïnterviewden om zelf een 'richting' in het gesprek op te gaan.<sup>76</sup> De topiclijst bestaat uit een korte lijst met kernwoorden en -zinnen die als leidraad dienen bij het voeren van het gesprek. Deze woorden en zinnen zijn samengesteld met de vragenlijst als basis en ondergebracht in 'topics'. De eerste vraag van de vragenlijst 'lees je veel in je vrije tijd' bijvoorbeeld, valt onder het topic 'leesgedrag' met als subtopic 'lezen buiten schoolverplichtingen'. De tweede vraag van de vragenlijst 'heb je bepaalde hobby's (...) waar je graag mee over zou lezen', valt tevens onder het topic 'leesgedrag'. Overige topics zijn bijvoorbeeld 'leesvoorkeur', 'ervaring', 'kennis', etc. Alle vragen van de reguliere vragenlijst zijn bij een bepaald topic ingedeeld en hebben op deze manier een plek gekregen in de topiclijst.

Met dit vrijere interview hoopte ik wat meer een gesprek te creëren met ruimte voor eigen inbreng vanuit de leerling, in plaats van een min of meer gestructureerde vraag-antwoord situatie. Bij de een werkte deze vrije aanpak beter dan bij de ander. Leerling 13 leek het bijvoorbeeld erg leuk te vinden om over zichzelf en zijn (lees-)ervaringen te vertellen terwijl leerling 10 zich wellicht meer op zijn gemak had gevoeld bij een gestructureerd vragengesprek.<sup>77</sup> Over het algemeen loopt de lengte van de interviews erg uiteen, zelfs de interviews die op basis van de vaste vragenlijst zijn afgenomen. De leerlingen werden tijdens de les geïnterviewd op een rustige plek op de gang en volgden na het interview weer de gewone les, mits deze nog bezig was. Het meewerken aan de interviews kostten de leerlingen dus geen eigen of vrije tijd. Slechts één leerling wenste het interview voortijdig af te breken omdat de docent had gezegd dat hij naar huis mocht gaan.<sup>78</sup> Één andere leerling bleef tot na het verstrijken van de lestijd om het gesprek af te ronden, ondanks dat hij eigenlijk al vrij was.<sup>79</sup> De uiteindelijke afname van de interviews kan schematisch als volgt worden weergegeven:<sup>80</sup>

---

<sup>75</sup> Hiervoor zijn verschillende redenen aan te wijzen, zie hiervoor paragraaf 2.3.

<sup>76</sup> Deze topiclijst is te vinden in de bijlage(n).

<sup>77</sup> De gesprekken met leerling 13 en leerling 10 duurden respectievelijk 41:01 en 20:47.

<sup>78</sup> Leerlinggesprek 10, 18:00-18:30.

<sup>79</sup> Dit was leerling 13.

<sup>80</sup> De interviews zijn als audio-bestanden online te beluisteren of te downloaden via: <https://www.mediafire.com/folder/p38o3w03vqwec/Interviews>.

Leerling nummer	Geslacht	Opleiding	Type gesprek	Duur van het gesprek
1	V	Secretarieel	Vragenlijst	27:42
2	V	Secretarieel	Vragenlijst	20:14
3	V	Secretarieel	Vragenlijst	16:52
4	V	Secretarieel	Vragenlijst	13:34
5	V	Secretarieel	Vragenlijst	11:49
6	V	Secretarieel	Vragenlijst	12:40
7	V	Secretarieel	Vragenlijst	11:58
8	M	Juridisch	Vragenlijst	22:54
9	M	Juridisch	Vragenlijst	16:40
10	M	Juridisch	Vrije(er) gesprek	20:47
11	M	Juridisch	Vragenlijst	11:43
12	M	Juridisch	Vrij(er) gesprek	26:56
13	M	Juridisch	Vrij(er) gesprek	41:01

Uit de interviews bleken een aantal opvallende zaken. Zo stellen negen van de dertien ondervraagden dat zij zelden of zelfs nooit lezen, drie dat zij af en toe lezen (en dan voornamelijk kranten) en is er slechts één fanatieke lezer onder de ondervraagden.<sup>81</sup> Sommige leerlingen geven wel aan af en toe (digitale) tijdschriften of websites te lezen, voornamelijk over mode, sport en nieuws. Ondanks dat veel leestijd dus online doorgebracht lijkt te worden, geven zes van de tien leerlingen, aan wie direct gevraagd werd of zij een voorkeur hadden voor papieren of digitale teksten, aan dat zij de voorkeur geven aan papier. Één leerling gaf aan dat het haar niet uitmaakte en slechts drie leerlingen gaven de voorkeur aan digitale teksten.<sup>82</sup> Het MBO (alsook het HBO en de universiteit(en)) lijkt echter steeds vaker met digitale leermiddelen te werken om ‘met de tijd mee te gaan’ en in te spelen op de behoeftes van leerlingen. Niet alleen geven veel van de leerlingen aan liever met en op papier te werken dan op de computer, veel leerlingen geven ook aan dat de digitale leermiddelen niet optimaal functioneren. Er zijn vaak problemen met de digitale leeromgeving Blackboard of met het netwerk Eduroam, waardoor veel leerlingen niet optimaal aan opdrachten kunnen werken. Een leerlinge vertelt over Blackboard in relatie tot gewone schoolboeken:

<sup>81</sup> Leerling 1 is de fanatieke lezer, leerling 7, 8 en 12 lezen soms, maar zelden boeken/romans en de overige leerlingen lezen (bijna) nooit.

<sup>82</sup> Leerling 5, 6 en 11 geven de voorkeur aan digitale leer- en leesmiddelen, leerling 3 heeft geen voorkeur en leerling 1, 2, 4, 7, 8 en 9 geven de voorkeur aan papieren teksten.

*“Maar dat [Blackboard, FE.] vind ik dan weer te lang om daar doorheen te scrollen en dan moet je weer opnieuw opzoeken en dan vind ik het lekker om er gewoon een bladwijzer tussen te doen. Soms heb je dan ook geen internet en dan kan je er niet op en dan heb je dat gezeur weer. Laatst moest je ook weer je wachtwoord veranderen via Eduroam-info en dat had ook niemand mij verteld. En dan hadden we toen examen, dan moet je daar in, maar dat kan niet als je je wachtwoord niet verandert.”<sup>83</sup>*

Ondanks dat leerlingen het zelf dus vaak niet prettig vinden met de digitale leermiddelen te werken en er soms problemen zijn met het materiaal, geven sommigen wel aan dat er kleine voordelen aanzitten.<sup>84</sup> Zo is de schooltas minder zwaar en is het praktisch onmogelijk om je boek te vergeten, aangezien het digitaal beschikbaar is. Bij het vak Nederlands wordt er gebruik gemaakt van zowel een boek als een digitale uitgave. Voor veel leerlingen bleek dit verwarrend; vaak wisten zij niet of zij hun laptop dienden mee te nemen of het ‘gewone’ boek, waardoor zij vaak in de les alsnog naar hun kluisje moesten gaan om iets op te halen of om te wisselen. Zoals reeds in beschreven in subparagraaf 2.2.1. zorgde dit voor veel onrust en afleiding. Daarnaast werken verschillende vakken en onderwijsprogramma’s met verschillende (digitale) onderwijssystemen en methodes, waardoor het voor de leerlingen vaak niet over- en inzichtelijk gemaakt kan worden hoe zij er bijvoorbeeld voorstaan qua cijfers, hoe de toets- en presentatie-planningen van de verschillende vakken elkaar aanvullen en overlappen en wanneer zij bepaalde opdrachten moeten inleveren of inhalen. De leerlingen hebben behoefte aan een vakoverstijgend overzicht. Veel leerlingen geven bovendien aan dat er meer duidelijkheid en structuur nodig is in het algemene onderwijsprogramma en dat de docenten strenger moeten controleren op aanwezigheid, huiswerk, participatie en vervelend of afleidend gedrag. Zo stelt een leerling uit het versnelde juridische traject:

*“Ik vind wel dat het net iets strenger mag, want het is een éénjarige opleiding en ik vind wel dat daar net iets meer pit achter mag zitten. Sommige mensen gaan de stap maken naar HBO en ik vind dit nog wel een beetje soft, ik denk dat het HBO echt wat pittiger is.”<sup>85</sup>*

Een andere leerlinge geeft aan:

*“Nu is het echt hoofdstuk per hoofdstuk, maar soms komen dingen heel erg door elkaar hier. Daar [op de middelbare school, FE.] was echt gewoon eerst lezen, dan iets anders. Daar was het gewoon duidelijker, meer structuur.”<sup>86</sup>*

---

<sup>83</sup> Leerlinggesprek 1, 2:15-3:00. De formulering van de leerling is hier en daar ietwat aangepast, desalniettemin heb ik getracht zo dicht mogelijk bij de daadwerkelijke uitspraak te blijven. Dit geldt voor alle hiernavolgende leerling-citaten. Ik verwijs middels de voetnoten naar het nummer van het leerlinggesprek/interview en het moment waarop in dat interview de uitspraak is gedaan (minuut, seconde(n)).

<sup>84</sup> Leerling 8 vertelde me dat hij problemen had met een bepaalde licentie van de onderwijsmethode, evenals andere leerlingen uit zijn klas. Hierdoor konden zij geen toegang krijgen tot het lesmateriaal, terwijl zij dit wel nodig hadden voor hun examens. Deze toetsen konden niet worden uitgesteld, dus zorgde deze situatie voor veel stress bij de leerlingen.

<sup>85</sup> Leerlinggesprek 8, 4:08.

<sup>86</sup> Leerlinggesprek 7, 2:10.

Wel geven leerlingen aan dat het prettig is dat de docenten met Powerpointpresentaties werken, die eventueel later opnieuw kunnen worden bekeken of kunnen worden gedownload via Blackboard. Een bijkomend nadeel hiervan is dat leerlingen, juist omdat de stof inzichtelijk blijft via Blackboard, tijdens de lessen minder of niet (goed) opletten. De docenten die in dit onderzoek werden gevolgd, kunnen goed omgaan met de digitale middelen en ‘computers’, maar ondervonden toch soms hinder van haperende apparatuur, zoals niet-werkende *smartboards* of displays die niet aan of uit willen.<sup>87</sup> Toch ondervonden zowel docenten als leerlingen veruit de meeste hinder van inlogsystemen, van school, Blackboard of de onderwijsmethode(s).

Op andere vlakken hebben de leerlingen ook het een en ander aan te merken op de gang van zaken op school:

*“Ik heb het al geprobeerd [vrijstelling aanvragen voor het vak Nederlands, FE.]. Ik heb geprobeerd om naar het versnelde traject te gaan, maar ja, dat konden ze niet doen ofzo, om een of andere onduidelijke reden. Onzin. Er zijn hier vaker dingen onduidelijk. Lessen die zomaar uitvallen; als je om 10.00 uur les hebt volgens je rooster en je komt op school ‘ja, we hebben geen les’, dan kom je weer voor niets. Het wordt gewoon heel slecht gecommuniceerd.”*<sup>88</sup>

Ook de opdrachten die in de les gegeven worden (en later eventueel huiswerk zijn) mogen volgens de leerlingen wat duidelijker en meer gestructureerd:

*‘Ja, ten eerste is het onderwerp als hartstikke vaag als je erover na gaat denken,’* zegt bijvoorbeeld een leerling over het schrijven van een betoog over *social-media*, *‘geef mij liever een ander onderwerp.’*<sup>89</sup> Leerlingen zouden ook liever zien dat opdrachten meer aansluiten bij hun vakrichting, bijvoorbeeld als er bij Nederlands ook juridische termen behandeld zouden worden, of teksten gegeven worden die betrekking hebben op rechtszaken.

Veruit de meeste leerlingen geven in de interviews aan dat zij het idee hebben dat zij beter zouden worden in Nederlands als zij meer zouden lezen, maar grijpen toch zelden of nooit naar een boek. Daarnaast lijkt het vooral bij de leerlingen van de juridische opleidingen zo te zijn dat zij teksten (die zij moeten lezen voor school) beter kunnen waarderen als deze meer aansluiten op hun studiekeuze en dat zij beter hun best zouden doen voor Nederlands als de lesstof meer raakvlakken zou vertonen met hun juridische opleiding.<sup>90</sup> Een van de leerlingen zegt over de teksten die zij bij Nederlands krijgen:

---

<sup>87</sup> Een *smartboard* is een schoolbord en computerscherm in één. Docenten kunnen er op schrijven met speciale stiften, maar kunnen ook middels *touch-screen* technologieën zaken op het bord ‘aanklikken’ en bijvoorbeeld filmpjes bekijken die vanuit hun computer *gestreamd* worden.

<sup>88</sup> Leerlinggesprek 12-2, 6:06.

<sup>89</sup> Leerlinggesprek 12-1, 2:28.

<sup>90</sup> Leerlinggesprek 8, 9:42, leerlinggesprek 9, 5:17, leerlinggesprek 10, 3:49,

*“Ik zou het wel fijn vinden als het echt gericht zou zijn op bijvoorbeeld de juridische termen. Dan heb je daar ook een beter inzicht in, en dat zou waarschijnlijk ook beter zijn voor de examens of toetsen die we zouden maken.”<sup>91</sup>*

In de les wordt zelfstandig (fictie) lezen weinig gestimuleerd, maar ligt de aandacht vooral op de te verwerven competenties, kennis en vaardigheden voor de (eind)examens. Enkele van de ondervraagde dames lezen nog wel eens op vakantie, maar vooral bij de heren wordt er weinig gelezen in de vrije tijd.<sup>92</sup> De meesten geven aan dat zij geen tijd hebben of willen maken voor lezen, dat zij lezen saai vinden en/of dat zij niet goed weten wat voor een soort boeken zij zouden kunnen kiezen. Desondanks geven lang niet alle geïnterviewden aan dat zij graag zouden lezen over hun hobby of iets anders wat hen interesseert; het antwoord blijft meestal ‘misschien’, ‘op zich’ of ‘nee’.<sup>93</sup> Veel leerlingen geven wel aan in hun jeugd een meer positief gevoel bij lezen te hebben gehad, door voorlezen en stimulatie van de ouders, door projecten op de basisschool en in het voorgezet onderwijs (zoals bijvoorbeeld de kinderboekenweek), maar dat zij op een gegeven moment ‘gewoon’ meer aandacht voor andere dingen begonnen te krijgen zoals uitgaan, shoppen en rondhangen met vrienden. Daarnaast was lezen voor veel van de ondervraagden en verplicht onderdeel op de middelbare school waar zij met weinig plezier aan terug denken. Veel boeken die hen daar worden aangeboden, sluiten niet aan op hun eigen interesses en belevingswereld, maar gaan over ‘volwassenen’ en zijn ‘literair’ en daardoor vaak moeilijk en onduidelijk, terwijl kinderboeken weer te kinderachtig zijn. Zij komen terecht in wat Garbe de zogenaamde leescrisis noemt, ‘omdat adolescenten wel nieuwe interesses hebben en willen omschakelen naar een ander genre, maar nog geen goede aansluiting kunnen vinden bij de literatuur voor volwassenen.’<sup>94</sup> Deze doelgroep valt dus als het ware tussen wal en schip en blijft hier in hangen wanneer zij niet geholpen worden bij het overstappen van het ene soort boek, naar het andere.

Het lijkt namelijk niet zozeer het lezen in het algemeen te zijn dat een slecht imago heeft, de leerlingen lezen immers wel kranten, tijdschriften en (populaire)websites, maar meer het boek als object. Één van de leerlingen geeft zelfs aan dat zij boeken ‘vies’ vindt omdat iedereen ze heeft aangeraakt.<sup>95</sup> Anderen lijken vooral te schrikken van dikke boeken met veel tekst, een complexe structuur en moeilijke woorden. Veruit de meeste leerlingen geven dan ook aan dat zij het belangrijk vinden dat een verhaal duidelijk is, begrijpelijk en herkenbaar. Een leerlinge stelt:

*“Het moet zeg maar het soort boek zijn dat als je tien bladzijdes vergeet te lezen, dat je ‘m nog steeds begrijpt.”<sup>96</sup>*

---

<sup>91</sup> Leerlinggesprek 8, 10:00.

<sup>92</sup> Leerlingen 4 en 7 geven aan wel eens op vakantie een boek te lezen.

<sup>93</sup> De leerlingen 1 tot en met 9 en leerling 11 hebben deze vraag letterlijk gekregen (zie hiervoor de vragenlijst in de bijdrage(n)).

<sup>94</sup> Garbe 2002. In: Witte 2008, p. 43.

<sup>95</sup> Leerlinggesprek 6, 1:10.

<sup>96</sup> Leerlinggesprek 6, 10:40.

Een andere leerlinge vindt:

*“Een boek moet mij echt boeien wil ik door gaan lezen. Anders heb ik al heel snel na één hoofdstuk zoiets van, nou, ik stop ermee. (...) Het moet zeker spannend zijn en dat moet eigenlijk al gelijk beginnen. Je moet niet een boek hebben dat je eerst twee hoofdstukken moet lezen, daar houd ik helemaal niet van, het moet gelijk pakkend zijn, anders dan houdt het op eigenlijk.”<sup>97</sup>*

Opvallend is ook dat vooral de jongens meer van non-fictie dan van fictie houden. Een van de leerlingen geeft aan dat hij ‘niet van dat neppe houdt’, een ander zegt: ‘ik heb nog nooit van m’n leven één boek gelezen’, hiermee doelend op een (fictionele) roman.<sup>98</sup> Verhalen moeten vooral niet te ingewikkeld worden, maar duidelijk zijn en het liefst realistisch of waargebeurd.<sup>99</sup> Dit geldt voor zowel de jongens als de meisjes, al was er één leerlinge die een groot liefhebber was van *fantasy* en vampierverhalen.<sup>100</sup> De meeste leerlingen geven ook aan dat het voor hen vooral irritant is als een schrijver ‘mooie zinnen maakt’, ‘gekunsteld taalgebruik toepast’ of *flashbacks* en tijdsprongen in zijn of haar verhaal aanbrengt.

Na de interviews wilde ik graag met groepjes leerlingen een bezoek brengen aan de bibliotheek om hen te laten kennismaken met literatuur op een toegankelijke manier. De bibliotheek die ik wilde bezoeken, bevindt zich op slechts drie minuten loopafstand van de school en biedt de mogelijkheden om eventuele ‘onbeschikbare boeken’ te bestellen/ aan te vragen vanuit de Utrechtse centrale bibliotheek. Voor de geïnterviewde leerlingen had een lijst gemaakt met boeken die mij voor hen geschikt leken, op basis van hun interesses en hun niveaus, zodat zij gemakkelijker een keuze zouden kunnen maken wanneer zij de bibliotheek bezochten en ‘door de bomen het bos niet meer zouden zien’. Helaas is het mij niet gelukt om dit idee volledig ten uitvoer te brengen en ben ik met slechts twee leerlingen naar de bibliotheek geweest. Deze twee leerlingen hebben wel een boek uitgekozen en geleend, maar door verschillende oorzaken heb ik niet de mogelijkheid gehad om deze leerlingen hier nog over te bevragen of een terugkoppelingsgesprek met hen te voeren.<sup>101</sup>

#### **2.2.4. Analyse en interpretatie**

In deze subparagraaf zal ik allereerst proberen kort uiteen te zetten wat uit de voorgaande paragrafen van dit hoofdstuk opgemaakt kan worden. Daarna zal ik proberen deze analyse te interpreteren om zo meer inzicht te krijgen in de resultaten van dit onderzoek.

##### **Analyse**

Het ROC Midden-Nederland ligt in de probleemwijk Kanaleneiland, waar veel laagopgeleiden en allochtonen met een taalachterstand wonen. Op de school zelf kunnen (culturele of ethische)

---

<sup>97</sup> Leerlinggesprek 3, 1:22.

<sup>98</sup> Leerlinggesprek 12, 4:03 en leerlinggesprek 9, 14:53.

<sup>99</sup> Zo vindt bijvoorbeeld leerling 11.

<sup>100</sup> Dit was leerlinge 1, tevens de enige leerlinge die veel leest in haar vrije tijd.

<sup>101</sup> Een nadere uitwerking van deze oorzaken is te vinden in paragraaf 2.3.



meningsverschillen en/of conflicten ontstaan tussen autochtone en allochtone leerlingen en tussen leerlingen van binnen of buiten de wijk Kanaleneiland. De school dient hierin een voorbeeldfunctie aan te nemen en leerlingen te ondersteunen bij (persoonlijke) moeilijkheden of problemen in een groep of klas.

Het gebouw zelf is mooi vormgegeven, groot en ruimtelijk, maar vormt geen ideale studie-omgeving. Leerlingen hebben meestal op één vaste verdieping les, iets wat hen duidelijkheid verschaft, maar de verdiepingen bestaan voornamelijk uit 'gangen' en bieden weinig zit- of studieruimte(s). De enige plek waar leerlingen 'rustig' aan een tafeltje kunnen zitten, is beneden in de kantine. Er is dus weinig plek voor leerlingen om zich (al dan niet individueel) terug te trekken. Ook heeft het ROC Midden-Nederland geen eigen biblio- of mediatheek (die eventueel zou kunnen fungeren als rustige stilte- of studieruimte). Wel is er een kleine bibliotheek op loopafstand, alhoewel de meeste leerlingen zich hier niet van bewust waren/zijn.

De docenten en medewerkers van de school gaan goed met elkaar om en helpen elkaar wanneer dit nodig is op verschillende vlakken. Stagiair(e)s en docenten in opleiding worden (zo veel mogelijk) gelijk behandeld. Zo nu en dan is enige miscommunicatie tussen de administratie en het overige personeel merkbaar. Vaak heeft dit te maken met inloggegevens, pasjes en andere (digitale) logistiek. Sommige docenten ervaren een hoge werkdruk; hun werk bestaat uit meer dan alleen lesgeven; zo is ook nakijken, voorbereiden, (persoonlijke) gesprekken voeren, vergaderen en bijscholing onderdeel van hun takenpakket. Ondanks eventuele stresspunten werken docenten doorgaans met veel plezier op het ROC Midden-Nederland.

De lessen zijn vaak onrustig en rumoerig. Leerlingen komen veel en vaak te laat en zijn ook vaak (ongeoorloofd) afwezig. Veel leerlingen zijn tijdens de les afgeleid, soms door hun eigen toedoen, vaker door gedrag van anderen. De structuur van de lessen is vaak hetzelfde: eerst wordt het huiswerk besproken, daarna volgt een stukje theorie en vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Veel leerlingen doen niet goed mee en storen anderen die wel proberen op te letten. Veel leerlingen kampen met persoonlijke problemen in bijvoorbeeld hun thuissituatie of op financieel gebied.

De door mij bedachte opdrachten zijn nauwelijks gemaakt. Leerlingen werken niet graag mee aan projecten waarvoor zij geen beoordeling krijgen en waar zij het nut niet van inzien. Proberen aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van de doelgroep heeft weinig effect; de leerlingen werken hierdoor niet meer mee dan daarvoor. De leerlingen vrij laten zelf keuzes te maken wordt door veel leerlingen ervaren als lastig. Zij geven ook aan in de lessen meer structuur en duidelijkheid te willen zien. Opdrachten met meerdere interpretatiemogelijkheden worden ervaren als 'vaag'. Creatieve opdrachten lijken de leerlingen niet meer te stimuleren dan 'gewone' schoolopdrachten.

Uit de interviews kwam ook minder respons dan ik had verwacht. Leerlingen waren wel bereid antwoord te geven op de vragen, maar gingen vaak niet echt te diepte in, ook als ik hen daar wel naar probeerde te vragen. Sommige leerlingen weidden wel uit over een onderwerp, maar dit leverde dan meestal geen direct bruikbare of relevante informatie op voor dit onderzoek. Wel werd hierdoor duidelijk dat sommige leerlingen negatieve gevoelens hebben bij lezen en literatuur en dat zij hier totaal geen interesse voor hebben, ook niet wanneer een werk over een onderwerp zou gaan dat hen aanspreekt. Leerlingen lezen weinig en wanneer zij

wel lezen, betreft het meestal kranten- of nieuwsberichten uit gratis kranten of van websites. Een enkeling leest af en toe een boek, bijvoorbeeld alleen op vakantie, meestal in één bepaald genre.<sup>102</sup> De geïnterviewden leken wel een voorkeur te hebben voor papieren werken boven digitale publicaties en waren dan ook lang niet allemaal enthousiast over de toegenomen ‘digitalisering’ van het onderwijs.

Ondanks dat leerlingen weinig enthousiast zijn over literatuur, geven zij wel hun voorkeuren aan wat betreft het ‘type’ boek dat zij zouden lezen. Ze vinden het vaak belangrijk zichzelf te kunnen herkennen in de personages, dat het boek een heldere, ongecompliceerde structuur heeft en dat het verhaal goed afloopt. Bovendien moet het werk realistisch zijn, direct aanspreken en niet te dik zijn. Als men deze doelgroep dus meer aan het lezen wil krijgen, is het zaak op deze kernbehoeften in te spelen middels (literaire) adviezen die aansluiten op deze eisen.

Bij het (her)beluisteren van de interviews merkte ik dat ik hier een daar vrij sturend ben geweest in het gesprek. Leerlingen die geen antwoord gaven, gaf ik vaak suggesties waarop zij vervolgens bevestigend of ontkennend antwoordden. Ook merkte ik dat ik leerlingen niet altijd uit liet praten, maar hen onderbrak en aanvulde als ik het idee had dat ik wel ‘wist wat ze bedoelden’. Bij de meer open gesprekken was dit probleem mijns inziens minder aanwezig, ook omdat deze interviews meer gestructureerd waren als een ‘normaal gesprek’, waarin mensen elkaar ook meer aanvullen en/of onderbreken. Wel vond ik het bij deze meer open gesprekken lastig om bij het onderwerp te blijven. Hier en daar probeerde ik wel na een uitweiding over iets anders een terugkoppeling te maken naar het onderwerp lezen en literatuur, maar helaas lukte dit niet altijd. Aangezien niet alle leerlingen met evenveel enthousiasme aan het interview meewerkte, vond ik het hier en daar ook lastig om te bepalen wanneer het interview beëindigd diende te worden. Bij sommige leerlingen ben ik daardoor misschien iets te lang doorgegaan over bijvoorbeeld een bepaalde vraag waar ik graag antwoord op wilde, waardoor de leerling (licht) geïrriteerd raakte.

### **Interpretatie**

Door de ligging van de school in een probleemwijk, valt te verwachten dat een (groot) deel van de leerlingen zelf ook te maken heeft met problemen van persoonlijke, culturele of educatieve aard. Veel leerlingen presteren onder de maat, doordat zij al jarenlang een taalachterstand hebben en hierdoor basiskennis van de taal missen. Leerlingen die van buiten de wijk of buiten Utrecht op deze school terechtkomen, ervaren vaak minder van deze problemen. Hierdoor ontstaat er een ‘kloof’ in de klas, tussen leerlingen met een achterstand en leerlingen die (ongeveer) op niveau presteren. Voor sommige leerlingen is de lesstof veel te moeilijk, waardoor zij vaak gedemotiveerd raken en slecht opletten, voor anderen is de lesstof dan weer te makkelijk, waardoor hetzelfde effect optreedt. Uiteindelijk ontstaat er dus een rumoerige klas waarin weinig leerlingen opletten en waarbij de lesstof slecht aansluiting vindt bij een of beide groepen. Daarnaast spelen sociale en culturele verschillen ook vaak een rol bij conflicten in de klas; denk hierbij aan verschillen in populariteit, inkomsten (van de ouders) en het dragen van dure (merk-)kleding, brutaliteit of verlegenheid van de leerlingen en aangeleerde normen en waarden die verschillen (man-/ vrouwverhoudingen, omgaan met teleurstellingen, etc.). Door verschillende factoren zijn er dus grote verschillen merkbaar tussen de leerlingen

---

<sup>102</sup> De enige fervente lezer onder de geïnterviewden (leerling 1) is hier buiten beschouwing gelaten.

en hoe zij met elkaar omgaan die uiteindelijk ook (vaak) hun schoolprestaties en -resultaten beïnvloeden. De school dient hier beter op te letten en eventuele conflicten (proberen) te voorkomen of adequaat op te lossen. Het werkt voor leerlingen stimulerend in een omgeving te werken waarin zij gerespecteerd worden en ervaren dat zij (min of meer) gelijk zijn aan anderen, waarin iedereen zijn eigen zwakke en sterke punten kent en tevens die van een ander probeert te begrijpen. Een mogelijk manier om dit inlevingsvermogen bij de leerlingen te vergroten zonder dat zij hiervoor (confronterende) gesprekken met elkaar of de docenten aan hoeven te gaan, is middels literatuur. Door het lezen van het verhaal van een fictief personage waarin zij zich (deels) herkennen, ervaren zij op een veilige manier hoe het is om 'in iemand anders schoenen te staan'.

Het gebrek aan studieplekken en ruimtes voor de leerlingen om zich even terug te trekken, zorgt voor een meer gespannen klimaat in de school. Leerlingen zijn constant zichtbaar voor anderen en voor docenten en kunnen zich hierdoor tussen de lessen door niet goed ontspannen. Hierdoor ontstaan sneller conflicten in en buiten het klaslokaal. Een mogelijk manier om dit probleem (voor een deel) op te lossen, is door de aanpak 'vrij lezen' in te voeren.<sup>103</sup> Leerlingen zijn hiermee in de eerste plaats met literatuur bezig, waardoor zij zich beter leren inleven in anderen (zie hierboven) en daarnaast vinden zij hierdoor een moment van rust en ontspanning dat zij elders op school niet kunnen ervaren. Wel is het hierbij belangrijk dat leerlingen geschikt materiaal kiezen of krijgen en hierin niet een bepaalde keuze wordt opgedragen.<sup>104</sup> Te veel vrijheid werkt tevens averechts; leerlingen willen begeleiding en structuur, maar de uiteindelijke 'knoop' wat betreft de materiaalkeuze moet door henzelf worden doorgehakt.

Het feit dat niet alle interviews geheel volgens plan zijn verlopen, heeft meerdere oorzaken. Zo waren de ruimtes waarin de interviews werden afgenomen (op de gang) vaak wellicht niet rustig genoeg; leerlingen raakten afgeleid door andere leerlingen die over de gang liepen en praatten of door geschreeuw en gepraat elders in de school (wat altijd goed te horen is door de structuur van het gebouw). Doorat sommige vragen erg op elkaar leken, raakten sommige leerlingen geïrriteerd en ervoeren zij wellicht dat ik niet goed naar hen luisterde (immers, waarom zou ik meermaals dezelfde vraag stellen als ik hen direct goed had begrepen). Daarnaast hadden veel leerlingen zo weinig ervaring met lezen en literatuur, dat een gesprek over dit onderwerp erg moeilijk te voeren was, zeker voor iemand zoals ik die weinig ervaring had met het voeren van interview-gesprekken. Hier en daar stuurde ik de leerlingen te veel, waardoor hun antwoorden niet geheel objectief te noemen zijn.

### **2.3. Struikelblokken**

Bij het uitvoeren van dit onderzoek zijn er jammergenoeg een aantal zaken misgegaan. In het eerste gedeelte van deze paragraaf zal ik proberen zo goed mogelijk onder woorden te brengen waar deze moeilijkheden zich bevonden om vervolgens in subparagraaf 2.3.2. aan te geven hoe dit in een eventueel vervolgonderzoek zou kunnen worden voorkomen.

---

<sup>103</sup> Fiori en Hardeveld 2013.

<sup>104</sup> Voor ideeën over een geschikte aanpak van dit probleem, zie hoofdstuk 3.

### 2.3.1. Moeilijkheden en belemmeringen

De eerste moeilijkheid bij het uitvoeren van dit onderzoek ondervond ik reeds in de beginfase van het project. Mijn stagebegeleidster Gabi te Riele bleek helaas te kampen met *burn-out* verschijnselen en heeft hierdoor onverwacht lange tijd thuis gezeten en niet optimaal kunnen meewerken aan het onderzoek. De uiteindelijke stageperiode startte dan ook een maand later dan gepland, waardoor het hele project (logischerwijs) vertraging op liep. Eenmaal op school was het voor veel van de overige medewerkers van het ROC Midden-Nederland niet geheel duidelijk wat ik kwam doen. Ook wist ik zelf niet goed hoe ik moest starten met het onderzoeksproject, waardoor ik mij in het begin een beetje ‘verloren’ voelde op school. Bovendien verliep de communicatie met de administratie van school niet soepel. Zo heb ik erg lang moeten wachten voordat ik een pasje kreeg om zelfstandig de school en de lokalen in te kunnen en heeft het nog langer geduurd voordat ik werkende inlogcodes had, waarmee ik in het schoolsysteem en op de web-mail kon inloggen.<sup>105</sup>

Aangezien ik toch een ‘plan van aanpak’ diende te hebben, heb ik er uiteindelijk toe besloten mee te lopen met de klassen waaraan Gabi voorheen les gaf en wiens lessen nu werden verzorgd door Marlous Gunneweg en Nandus van der Sluijs. Zij vonden het allebei geenszins een probleem als ik hun lessen zou observeren, maar wisten zelf vrij weinig af van Gabi te Riele haar onderzoeksproject. Het observeren verliep anders dan ik had gedacht, dat wil zeggen, de lessen waren heel anders vormgegeven dan ik had verwacht. Een groot deel van de lessen bestond uit orde houden en leerlingen aanspreken op hun gedrag, terwijl slechts een klein deel van de les echt bestond uit het uitleggen van lesstof en het maken van opdrachten. Bovendien was de stof veel eenvoudiger dan ik had verwacht van een MBO-opleiding; het verbaasde mij dat bijvoorbeeld ‘t kofschip’ en ‘-d of -dt’ nog werd onderwezen aan leerlingen in een tweedejaars opleiding. Mijn conclusies wat betreft de observatie(s) hebben echter meer een sociaal-pedagogische inslag dan een educatieve, terwijl juist het kennis- en taalniveau mij voorafgaand aan de observatie belangrijke(re) indicatoren leken om de leesvaardigheid te toetsen. Het gehele onderzoek heeft daardoor een iets andere wending gekregen dan ik van te voren had gedacht en heeft meer betrekking op de persoonlijke (leer-)omstandigheden van de leerlingen dan op het onderwijs-, lees- en taalniveau.

Na enkele lessen observeren heb ik de door Gabi te Riele goedgekeurde vragenlijst aan enkele leerlingen voorgelegd zodat ik aan de interviews kon beginnen. Zelf vond ik het erg lastig dat de leerlingen wisselend enthousiast waren over de vragen en het interview-gesprek, aangezien het voor mij ook een eerste keer was op een dergelijke manier onderzoek te doen. Voor het afnemen van de interviews had ik een planning gemaakt, ervan uitgaande dat elk interview ongeveer twintig minuten in beslag zou nemen. Deze planning had ik vrij ‘ruim’ opgesteld, maar toch bleek het erg lastig deze te kunnen volgen. Dit had verschillende oorzaken: veel lessen kwamen te vervallen (bijvoorbeeld door de officiële opening van het gebouw of bepaalde feestdagen), de roosters waren buiten mijn weten aangepast, waardoor ik niet op het juiste moment op school was, maar de belangrijkste reden voor het niet kunnen volgen van de planning was het feit dat leerlingen heel vaak niet aanwezig waren. Voorafgaand aan de interviews had ik vastgesteld welke leerlingen ik wilde interviewen. Deze selectie was niet geheel willekeurig, waardoor het dus voor mij van belang was

---

<sup>105</sup> Daarnaast heb ik ruim drie maanden moeten wachten voordat mijn eerste stagevergoeding werd uitbetaald, alhoewel dit voor het verloop van dit onderzoek weinig relevant is.

deze specifieke kandidaten te interviewen. Helaas is dit niet helemaal gelukt. Het is mij enorm tegengevallen hoe vaak leerlingen afwezig zijn en hoe weinig hier door de school aan wordt gedaan. Lessen gingen soms zelfs helemaal niet door, omdat er geen enkele leerling aanwezig was, waardoor ik enkele keren 'voor niets' naar het ROC Midden-Nederland ben gekomen. Mede hierdoor liep mijn onderzoek grote vertraging op.

Daarnaast viel het mij heel erg tegen hoe weinig *input* de leerlingen geven in de vraaggesprekken. Ik had verwacht dat de interviews de grootste bron van informatie zouden zijn en voor verrassende antwoorden zouden zorgen, maar uiteindelijk bleek dat veel interviews weinig toegevoegde waarde hadden voor dit onderzoek. De houding van sommige leerlingen tijdens de interviews was laks en ongeïnteresseerd, waardoor ik het moeilijk vond goed door te vragen en mij haast bezwaard voelde de leerlingen nader aan de tand te voelen over het onderwerp. Ik heb het als veel lastiger ervaren dan ik van te voren had gedacht om de leerlingen op hun gemak te stellen tijdens de observaties en de interviews en om op een plezierige, laagdrempelige manier contact met hen te maken.

Een van de grotere tegenvallers binnen dit onderzoeksproject was het falen van de geplande bibliotheekbezoeken. Doordat het afnemen van de interviews flink uitliep en deze voor mij meer prioriteit hadden dan de bibliotheekbezoeken, kwam deze stap op een wat 'lager pitje' te staan. Daarnaast verliep de communicatie met de bibliotheek Kanaleneiland erg stroef. Na een enthousiasmerend gesprek op locatie tussen Gabi te Riele, mijzelf en een medewerkster van de bibliotheek, liep de communicatie in latere fasen stuk. Meermaals heb ik via de mail contact gezocht met de desbetreffende medewerker om haar voor te leggen op welke momenten ik met bepaalde leerlingen wenste langs te komen, maar helaas heeft zij hier niet op gereageerd. Het langskomen zou buiten de regulieren openingstijden van de bibliotheek plaatsvinden, waardoor het noodzakelijk was dat een van de medewerkers ons binnen zou laten. Zonder medewerking van hun kant, kon dit project dus niet volbracht worden. Eenmaal ben ik met twee leerlingen naar de bibliotheek geweest om hen in contact te brengen met literatuur die hen wellicht zou interesseren, maar ook vanuit de leerlingen was het enthousiasme minimaal. Na een korte rondleiding door de bibliotheek waarin ik hen wees op de verschillende genres en plaatsingen van de boeken, was het de bedoeling dat zij zelf een beetje zouden 'rondneuzen' bij de boeken die hen wellicht interessant leken. Zij bleven echter vooral bij elkaar staan om te kletsen en waren niet met de boeken bezig. Uiteindelijk hebben zij op mijn aanraden toch maar een boek geleend waarvan ik dacht dat zij het leuk zouden vinden, maar ik had graag gezien dat zij zelf een boek zouden kiezen en gehoopt dat als zij dit lastig zouden vinden, dat zij mij om hulp en suggesties zouden vragen of eventueel op de 'suggestielijst' zouden kijken die ik voor hen had gemaakt. Daarnaast had ik gehoopt dat er een samenwerking tot stand zou kunnen worden gebracht tussen het ROC Midden-Nederland en de bibliotheek, waardoor leerlingen gemakkelijk en goedkoop (eventueel betaald door een 'potje' van school) boeken zouden kunnen lenen, maar ook onderhandelingen hierover verliepen stroef en hebben uiteindelijk (jammergenoeg) niets opgeleverd.

### **2.3.2. Aanbevelingen**

Een belangrijk aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek is dat leerlingen de mogelijkheid tot vrijstelling zouden moeten krijgen. Zoals in de vorige (sub-)paragrafen is uitgelegd, verschilt het niveau van de leerlingen onderling zeer. Om de leerlingen die meer moeite hebben met (bijvoorbeeld) het vak

Nederlands de aandacht te geven die zij nodig hebben en om de ‘verveelde’ kinderen uit de klas te weren, is vrijstelling een goede oplossing. Vrijstelling betekent echter niet dat leerlingen ‘vrij’ hebben, maar simpelweg dat zij de les niet meer hoeven te volgen. Zij moeten nog wel alle toetsen maken, zodat de docenten en medewerkers kunnen blijven bijhouden of de leerling nog op (of boven) het gewenste eindniveau presteert. Wanneer de cijfers zakken, kan de vrijstelling worden ingetrokken en dient de leerling de lessen weer te volgen tot het eindniveau (opnieuw) bereikt is. De lesstof kan, wanneer leerlingen de mogelijkheid tot vrijstelling kunnen verwerven, worden aangepast naar het niveau van de ‘resterende’ groep. Hierdoor sluit deze stof beter aan op het niveau, de behoefte(s) en de mogelijkheden van de klas en wordt de les minder verstoord door andere leerlingen. Bovendien zorgt de mogelijkheid tot het verwerven van deze vrijstelling bij sommige leerlingen wellicht voor een actievere deelname in de klas. Waar zij voorheen niets konden winnen met goed meedoen (zij beheers(t)en de stof immers al), kunnen zij nu vrijstelling verdienen. Mijn verwachting is dan ook dat deze mogelijkheid voor een algeheel betere sfeer in de klas zal zorgen.

Daarnaast is het invoeren van (een aangepaste versie van) de methode ‘vrij lezen’ een aanbeveling. Fiori en Hardeveld beschrijven in hun methode de onderdelen die van belang (kunnen) zijn voor het prikkelen van de leerlingen wat betreft lezen en een meer plezierige omgang met teksten.<sup>106</sup> Helaas wordt door het ROC Midden-Nederland nog niet aan al deze voorwaarden voldaan. Zo is het erg belangrijk dat de leerlingen toegang hebben tot het materiaal (voorwaarde 1), maar heeft de school geen eigen biblio- of mediatheek. Het is in mijn optiek dan ook zeer wenselijk de leerlingen van het ROC Midden-Nederland gemakkelijke (en goedkope) toegang te geven tot een bibliotheek in de buurt of om met een ‘leeskar’ te werken.<sup>107</sup> Wellicht is het daarnaast ook een idee om digitale boeken (*e-books*) toegankelijk te maken voor de leerlingen. Hierdoor kunnen zij op hun laptops, tablets, telefoons of ‘gewone’ computers (op school én thuis of onderweg) gemakkelijk(er) lezen. Bovendien kunnen leerlingen hiermee sneller en goedkoper een boek of tekst ‘proberen’ en wanneer zij deze niet interessant (genoeg) vinden tevens snel weer een nieuw(e) uitzoeken. Het aanleggen van een digitale bibliotheek met leesmateriaal, ligt mijns inziens ook zeer in lijn met het veelvuldig gebruik van digitale leermiddelen en -omgevingen (bijvoorbeeld Blackboard) binnen de verschillende MBO-opleidingen op het ROC Midden-Nederland. Op basis van deze toegenomen digitalisering, kan van leerlingen worden verwacht dat zij de omgang met digitale boeken en teksten dan ook niet als problematisch zullen ervaren en hier makkelijk mee zullen kunnen (leren) omgaan.<sup>108</sup> Wel moet rekening worden gehouden met het feit dat het grootste gedeelte van de leerlingen bij de interviews heeft aangegeven toch een (lichte) voorkeur te hebben voor papieren boeken en teksten boven digitale uitgaven. Een mengvorm van analoog en digitaal zou wat dat betreft dus ideaal zijn; op die manier spreekt het de leerlingen aan, maar biedt het ook de mogelijkheden om op een goedkope manier een breed assortiment aan te bieden.

---

<sup>106</sup> Fiori en Hardeveld 2013.

<sup>107</sup> Een leeskar is een soort ‘bak’ met boeken die door verschillende docenten wordt samengesteld en eens in de zoveel tijd wordt vernieuwd. Deze kar is op school aanwezig en biedt leerlingen de mogelijkheid boeken te kiezen en/of te ruilen. Op deze manier is er steeds een (minimaal) wisselend assortiment van boeken aanwezig op school.

<sup>108</sup> Eventueel beginnen de leerlingen in een digitale editie met lezen en wanneer het boek hen echt aanspreekt bestellen of reserveren zij dit boek bij de bibliotheek.

Een tweede onderdeel dat door Fiori wordt beschreven heeft betrekking op de aantrekkingskracht van het materiaal. Hierbij moet er duidelijk onderscheid gemaakt kunnen worden door de leerling tussen verplichte leesstof en 'vrije leesstof'. Het is naar mijn idee van ondergeschikt belang of de leerling kwalitatief goede teksten leest, immers, alle tijd die een leerling aan lezen besteedt in zijn vrije tijd bevordert de leesvaardigheid. Hierop aansluitend is het dan ook van belang dat de docent de leerling zoveel mogelijk vrij laat in de tekstkeuze, maar wel probeert zoveel mogelijk tekstsoorten aan te bieden. Zo kan een leerling naast 'reguliere boeken' ook stripboeken (of liever *Graphic Novels*), weblogs, tijdschriften of kranten lezen. Het internet als bron van/voor teksten dient niet onderschat te worden, maar juist te worden gebruikt. Het is denkbaar dat leerlingen zelf met internetbronnen of -suggesties komen die vervolgens door de docent op waarde dienen te worden geschat. Denk hierbij aan bepaalde websites, blogs of fora. (Meiden hebben wellicht (veel) interesse in zogenaamde *fashionblogs* en jongens mogelijk in games. Ook hier geldt: te veel vrijheid kan averechts werken, leerlingen wensen nog steeds structuur en duidelijkheid en willen weten wat van hen verwacht wordt, ook binnen een vrije opdracht dienen dus (rand)voorwaarden geschetst te worden.

Tevens is het voor leerlingen belangrijk dat zij een bevorderlijke leesomgeving hebben (voorwaarde 3). Het zou, zoals reeds eerder gezegd, een aanvulling zijn op de school als er stilte-ruimtes zouden zijn, waar men kan lezen, schrijven en werken zonder gestoord te worden. Bovendien zouden er, mits mogelijk, speciale leesplekken gerealiseerd kunnen worden, waar men comfortabel kan zitten en weinig tot geen afleiding ondervindt van anderen of omgevingsfactoren. Daarnaast is het belangrijk dat de docent de leerlingen erop wijst dat wanneer zij thuis lezen, zij ook een dergelijke 'rustige plek' moeten opzoeken om zo afleiding(en) te minimaliseren. Het viel mij tijdens het meelopen bij de lessen op dat de MBO-leerlingen snel afgeleid zijn, op de meest minimale prikkels reageren en 'giechelig' reageren op stilte en concentratie. Juist voor deze leerlingen, voor wie concentreren moeilijk is, is het belangrijk goed uit te leggen hoe en 'waar' iemand het beste kan lezen. Dit zal hen niet alleen helpen bij het lezen, maar ook bij het leren en voorbereiden op toetsen en tentamens.

Het is belangrijk dat de docenten (en medeleerlingen) de scholieren aanmoedigen en ondersteunen, niet alleen inhoudelijk (op tekstniveau), maar ook bijvoorbeeld wat betreft de keuze van het materiaal (voorwaarde 4 en 6). Hierdoor voelt de leerling ook meer dat de keuze van het materiaal echt vrij is en zal hij een minder 'verplicht' gevoel hebben bij het lezen. Het geven van positieve feedback is erg zinvol en stimuleert de leerling verder en/of meer te lezen. Ook draagt Fiori aan dat de docenten een 'teamtrainingstraject' kunnen starten, waarbij ze elkaar kunnen helpen en leren hoe zij de leerlingen beter kunnen begeleiden, ondersteunen en motiveren (voorwaarde 5).

De leerlingen dienen frequent en regelmatig te lezen, ten minste twee, maar bij voorkeur drie keer per week (minstens) twintig minuten (voorwaarde 8). Het is praktisch hiervoor tijd op school in te plannen, al draagt dit wel bij aan het gevoel van verplichting bij de leerling, een gevoel dat niet te sterk op de voorgrond dient te treden. Wanneer de leerling echter te veel vrijheid krijgt bij het indelen van zijn leesmomenten, is de kans groot dat de leerling überhaupt niet gaat lezen. Een goede middenweg lijkt de beste oplossing te zijn, zeker wanneer de leerling motivatie en interesse krijgt vanuit zijn omgeving over zijn leesgedrag en -ervaringen. Het is zou een idee kunnen zijn om de leerlingen die vrijstelling hebben gekregen in een aparte klas samen te

brengen waar wordt gelezen. De leerlingen hoeven dan niet de 'saaië les' bij te wonen, maar zijn toch bezig met leren en ontwikkelen door het lezen van een boek. Op die manier komt ook de uren-norm waaraan de leerlingen moeten voldoen niet in het geding. De ouders kunnen ook een grote rol spelen bij het ontwikkelen en stimuleren van (thuis) lezen, mits zij niet te dwingend zijn.

Na(ast) het lezen helpt het de leerling om verwerkingsopdrachten bij de tekst(en) te maken (voorwaarde 7). Hierdoor komt de leerling tot een dieper begrip van zijn tekst en zal hij deze beter onthouden. De verwerkingsopdrachten dienen besproken en beoordeeld te worden, hierbij in acht nemend dat hierbij vooral de input van de leerling beoordeeld wordt en niet 'het juist antwoord', het gaat er immers om te achterhalen wat de leerling zelf uit de tekst haalt en of er een verbetering/ontwikkeling te zien is naarmate de leerling meer teksten heeft gelezen en meer verwerkingsopdrachten heeft gemaakt.

Kort samengevat dient de leerling te worden uitgedaagd (op een laagdrempelige manier), dient hij de te lezen stof leuk te vinden; heeft hij gemakkelijke toegang tot het materiaal nodig; dient de leerling zich vrij te voelen in stof- en onderwerpkeuze waardoor het lezen op zichzelf meer aanvoelt als een keuze dan als een (school-)opdracht; is het van belang dat de leerling in een 'leesvriendelijke omgeving' kan lezen; is er veel positieve feedback nodig van docenten en directe of naaste omgeving (vrienden, ouders, etc.); dient er frequent en regelmatig gelezen te worden, soms op school, soms thuis; en dient de leerling verwerkingsopdrachten van het materiaal te maken. Daarnaast is het mijn eigen suggestie om zoveel mogelijk multimediaal te werken, waarmee ik bedoel dat verschillende media samen onderdeel (kunnen) uitmaken van het leesmateriaal. Denk hierbij bijvoorbeeld aan: het verzamelen van extra informatie over een boek of onderwerp op internet, het bekijken van een film gebaseerd op een boek, het maken van een website over een boek, de plot van het boek zo goed mogelijk naspelen en hier een filmpje van maken of het presenteren van de kernpunten uit het boek in een presentatie.

Andere belangrijke aanbevelingen hebben betrekking op een eventueel vervolgonderzoek. Op basis van mijn eigen ervaringen zou ik willen aandragen dat de interviewer bij een (eventueel) kwalitatief onderzoek reeds eerdere ervaring(en) heeft met het voeren van gesprekken. De interviews en gesprekken die ik heb gevoerd tijdens dit onderzoek, verliepen niet allemaal even soepel, waardoor helaas niet uit alle gesprekken veel bruikbare data is gekomen, terwijl dit wellicht wel had gekund wanneer een meer geoefende interviewer de vragen had gesteld. Tevens denk ik dat het van belang is een grotere groep leerlingen (van meer verschillende opleidingen) te interviewen om een representatiever beeld te krijgen van de doelgroep.

Daarnaast verdient het mijns inziens aanbeveling de leerlingen strenger en meer gestructureerd te begeleiden. Zo zou een telefoonverbod in de klas op zijn plaats zijn en wordt te laat komen of ongeoorloofd afwezig zijn bij voorkeur strenger bestraft dan nu het geval is. Leerlingen krijgen op dit moment te veel eigen verantwoordelijkheid; een groot deel van hen kan hier eigenlijk niet goed mee omgaan en maakt misbruik van de vrijheid die hen gegeven wordt waardoor resultaten achterblijven en/of tegenvallen. Met meer controle en strengere handhaving en regelgeving ontstaat een serieuzere werksfeer met meer aandacht voor de lesstof dan voor allerhande storende perikelen. Leerlingen hebben in de interviews aangegeven hier



behoefte aan te hebben, dus zullen waarschijnlijk zonder al te veel tegenspraak akkoord gaan met de nieuwe regels.

Ook het afleggen van bibliotheekbezoeken, waar in dit onderzoek helaas niet aan toegekomen is, verdient aanbeveling in een eventueel vervolgonderzoek, zeker wanneer de 'vrij lezen' methode (deels) geïncorporeerd is binnen de verschillende opleidingen, maar er op school nog geen bibliotheek gerealiseerd is.

Besluitend zou ik een volgende onderzoeker graag aanbevelen zaken van te voren goed te plannen en, mits mogelijk, met meer dan één begeleid(st)er op de instelling te werken. Hierdoor is er altijd iemand aanwezig die weet heeft van het project en direct steun kan bieden als het onderzoek dreigt vast te lopen. Bovendien dient in acht te worden genomen dat MBO-leerlingen sociaal en communicatief anders reageren dan iemand (wellicht) gewend is. Hier dient rekening mee gehouden te worden bij het observeren, het samenstellen van de interviewvragen, het interviewen zelf en de algehele omgang met de leerlingen. Het is belangrijk de leerlingen duidelijk te maken dat zij vrij zijn in hun antwoorden en niet be- of veroordeeld worden op wat zij in de interviews aangeven. Af en toe een grapje maken en niet continu serieus zijn, heeft zeker meerwaarde bij het afnemen van de interviews alsook het 'meedenken' over onderwerpen of problemen die leerlingen aankaarten. Uiteraard is het niet de bedoeling de leerling (te veel) naar de mond te praten, maar hier een daar een blijk van herkenning geeft de leerling (wellicht) meer zelfvertrouwen in het gesprek en levert uiteindelijk een eerlijk(er) antwoord op.

## **2.4. Conclusies**

In deze paragraaf zal ik proberen kort en schematisch weer te geven wat de belangrijkste conclusies van het praktijkonderzoek zijn.

- Het ROC Midden-Nederland staat in een probleemwijk; veel leerlingen uit deze wijk hebben een (taal-)achterstand en presteren onder hun niveau. De school dient hier rekening mee te houden en leerlingen met eventuele problemen (psychisch) te begeleiden;
- Het schoolgebouw is studie-onvriendelijk; er zijn geen leer- of stilte-ruimtes gerealiseerd en er is ook geen bibliotheek. Het heeft de voorkeur dat de school een samenwerkingsverband aangaat met de bibliotheek Kanaleneiland, of op een andere manier de leerlingen in contact brengt met boeken en/of literatuur;
- De sfeer tussen de docenten en medewerkers is goed; iedereen wordt zoveel mogelijk gelijk behandeld, sommigen ervaren echter meer werkdruk dan anderen;
- Leerlingen zijn snel afgeleid in de lessen, letten slecht op en doen niet goed mee. De niveauverschillen (wat betreft Nederlands) tussen leerlingen zijn groot. Wanneer leerlingen de mogelijkheid tot vrijstelling zouden kunnen verkrijgen, hebben zij een doel om voor te werken (niet meer in de 'saaie les' zitten) als de stof te makkelijk voor ze is en belemmeren zij andere leerlingen, voor wie de stof moeilijker is, niet langer;
- Er zijn veel sociale en culturele verschillen tussen leerlingen die voor problemen (kunnen) zorgen. Wanneer leerlingen meer literatuur zouden lezen, zouden zij zich wellicht beter leren verplaatsen in anderen, waardoor deze problemen minder voorkomen;

- Leerlingen geven aan dat zij meer structuur in de lessen willen en dat docenten strenger mogen optreden tegen (mede-)leerlingen die overlast veroorzaken en/of de les verstoren, te laat komen of afwezig zijn of hun huiswerk niet hebben gemaakt;
- Leerlingen ervaren veel vrijheid als 'lastig' en willen duidelijke opdrachten zonder dat er van hen (te veel) creativiteit wordt verwacht, ze zijn dan ook weinig enthousiast over 'leuke' opdrachten waarin zij zelf de regie hebben over de uitvoering;
- Het grootste gedeelte van de leerlingen werkt liever op papier dan met digitale (leer-)middelen, zij ervaren vaak problemen met digitale leeromgevingen zoals Blackboard en hebben geen overzicht van deze digitale omgevingen waardoor zij vaak niet weten waar bepaalde zaken staan aangegeven. De school zou de leerlingen beter wegwijs kunnen maken binnen deze digitale leeromgevingen, maar moet de leerlingen ook de mogelijkheid bieden voor een papieren tekstboek te kiezen;
- Leerlingen zouden graag teksten en opdrachten krijgen in de lessen Nederlands die meer aansluiten bij hun hoofd- of vakrichting. Een les over begrijpend lezen zou dan bijvoorbeeld een tekst van een belangrijke rechtszaak kunnen gebruiken;
- Wat betreft literaire werken verkiezen de leerlingen realistische en herkenbare werken die snel spannend zijn en niet te gekunsteld zijn geschreven. De school dient de leerlingen dan ook niet te verplichten té literaire boeken te lezen met ingewikkelde structuren of complexe karakters en plotwendingen, maar de leerlingen zelf te laten kiezen voor een boek dat bij hen past;<sup>109</sup>
- Een vervolgonderzoek en vooral de praktische uitvoering daarvan dient goed gepland te worden, bij voorkeur met meer dan één begeleider vanuit de instelling;
- De onderzoeker dient ervaren te zijn in het afnemen van interviews en dient zich te verdiepen in de sociale manier van omgang onder MBO-scholieren alvorens de vraaggesprekken aan te gaan;

---

<sup>109</sup> Meer hierover in hoofdstuk 3.

### 3. Het lezerstype en het lezersprofiel

In dit hoofdstuk zal ik de theoretische inzichten uit hoofdstuk 1 en de onderzoeksresultaten uit hoofdstuk 2 combineren in een lezersprofiel voor MBO-leerlingen en een leeswerkwijzer, waarmee leerlingen en docenten beter wegwijs gemaakt kunnen worden in de literatuur en materiaalkeuzes op passen niveau kunnen maken. Allereerst zal verschillende typen lezers onderscheiden (paragraaf 3.1.). Er zijn natuurlijk altijd ‘mitsen en maren’ te bedenken bij een dergelijke typen-indeling, die ik dan ook zo veel mogelijk tracht te bespreken in subparagraaf 3.1.1. Vervolgens zal ik in paragraaf 3.2. uitleg geven over de praktische bruikbaarheid van het profiel voor zowel leerlingen, docenten als andere betrokkenen (zoals bijvoorbeeld ouders) binnen en buiten school. De hiernavolgende paragraaf zal nader ingaan op de leeswerkwijzer en hoe deze kan worden toegepast (in samenwerking met het lezersprofiel). Dit hoofdstuk zal worden besloten met aanbevelingen tot verbetering of aanvulling van het profiel en de werkwijzer en suggesties voor eventueel verder onderzoek.

#### 3.1. Typen lezers

Een van de belangrijkste conclusies die uit de voorgaande hoofdstukken kan worden getrokken is dat bij lezen motivatie erg belangrijk is. Helaas ontbreekt het veel leerlingen aan deze motivatie en vinden docenten, ouders en andere betrokkenen het vaak lastig de leerlingen van gedachten te doen veranderen. Motivatie hoeft echter niet altijd reeds aanwezig te zijn, maar kan ook aangewakkerd worden, bij elke leerling mogelijk op een andere manier. Het doel van dit lezersprofiel is dan ook de leerlingen in te delen in bij een lezerstype waardoor op een nauwkeuriger manier bepaald kan worden hoe deze leerling (indien nodig) gemotiveerd kan worden, waar de interesse- en knelpunten van dit typen liggen en welke aanpak het meest geschikt is om de leerling aan het lezen te krijgen. Bij elk lezerstype past een bepaald type materiaal en onderwerp en kan dus een ‘literatuur suggestielijst’ gemaakt worden.

Een belangrijk onderdeel voor het bepalen van het lezerstype is de reeds opgedane literaire competentie, oftewel hoeveel ervaring een leerling al heeft met literatuur en wat hij of zij van een boek verwacht en aankan.<sup>110</sup> Dit kan op basis van een vragenlijst. De leerlingen die voor dit onderzoek hebben meegewerkt aan het interview op basis van de vragenlijst, hebben dergelijke vragen beantwoord. Op basis van een al dan niet bevestigend antwoord, kan de leerling worden in gedeeld in één van de zes niveaus zoals samengesteld door De Witte. Deze vragen zijn dan ook samengesteld op basis van de zes literaire competenties van Witte en zien er als volgt uit:<sup>111</sup>

1. Vind je het leuk om met anderen over een boek te praten dat je hebt gelezen? (Leerlingen met competentieniveau 1 vinden het niet prettig om over een boek te praten, bij competentieniveau 2 wordt dit al als plezieriger ervaren en vanaf competentieniveau 3 willen leerlingen graag discussiëren over het boek, het werk analyseren (niveau 4 en 5) en interpreteren (niveau 6).)

---

<sup>110</sup> Witte 2008.

<sup>111</sup> De uitleg achter de vragen is gebaseerd op de niveau-indeling van de Witte als samengevat volgens [lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) in de categorie 15 t/m 19 jaar (MBO, HAVO, VWO) via: [http://www.lezenvoordelijst.nl/media/660277/pdf\\_leesniveaus15tm19.pdf](http://www.lezenvoordelijst.nl/media/660277/pdf_leesniveaus15tm19.pdf). Laatst bekeken 14 juni 2014.

2. Vind je het belangrijk om jezelf te herkennen in een personage? (Leerlingen met competentieniveau 1 willen vooral door het boek geamuseerd worden, bij competentieniveau 2 vinden leerlingen het fijn zichzelf te herkennen in de personages en vanaf niveau 3 of hoger is herkenbaarheid en verplaatsbaarheid in het verhaal of personages niet langer meer een vereiste.)
3. Vind je het belangrijk dat een boek een goed einde heeft? (Leerlingen met competentieniveau 1 zien graag dat een verhaal goed afloopt, bij competentieniveau 2 staan leerlingen al meer open voor een open einde en vanaf competentieniveau 3 is de afloop van het verhaal niet meer bepalend voor de keuze van het werk.)
4. Vind je het belangrijk dat een boek je amuseert, of vind je het ook leuk als het wat meer objectieve of serieuze informatie geeft? (Leerlingen met competentieniveau 1 lezen voor om geamuseerd te worden, bij competentieniveau 2 mag een boek al wat 'ingewikkelder' zijn en vanaf niveau 3 kan er sprake zijn van een diepere betekenislaag of sociale, psychologische of morele vraagstukken. Vanaf niveau 4 wordt er een brede(re) algemene kennis verwacht, waardoor er zo nu en dan zaken opgezocht dienen te worden in bijvoorbeeld een encyclopedie om het verhaal nog volledig te begrijpen.)
5. Wil je door een boek aan het denken worden gezet over bijvoorbeeld jezelf en de beslissingen die je neemt, of wil je liever 'gewoon' een verhaal lezen? (Vanaf competentieniveau 3 zullen leerlingen het waarderen als er een levensles uit het verhaal getrokken kan worden.)
6. Vind je het leuk als het verhaal een beetje ingewikkeld wordt verteld, als er bijvoorbeeld tijdsprongen zijn (flashbacks) of als er vanuit verschillende personages wordt verteld (perspectiefwisselingen)? (Leerlingen met competentieniveau 1 zullen een meer ingewikkelde verhaalstructuur absoluut niet waarderen, leerlingen met competentieniveau 2 kunnen eenvoudige tijdsprongen en perspectiefwisselingen aan en vanaf competentieniveau 4 kunnen leerlingen echt complexere verhaalstructuren waarderen en begrijpen.)
7. Vind je het interessant als een boek een diepere betekenislaag heeft, dat wil zeggen, dat het naast het gewone verhaal ook nog ergens anders over gaat, bijvoorbeeld over politiek of religie? (Leerlingen met een competentieniveau vanaf niveau 3 zullen dit waarderen, intertekstuele verbanden zijn begrijpelijk vanaf competentieniveau 5.)
8. Vind je het leuk om een tekst te interpreteren, dat wil zeggen, kijken of je er dingen uit kan halen die er niet letterlijk in staan? (Vanaf competentieniveau 4 is de leerling in staat de tekst interpreterend te lezen.)
9. Vind je het de moeite waard om andere dingen naast het boek te lezen, zodat je beter weet waar het boek over gaat? Bijvoorbeeld extra informatie over de Tweede Wereldoorlog of de Amerikaanse politiek, als dit een onderwerp is in het boek dat je leest? (Vanaf competentieniveau 4 kan van de leerling verwacht worden dat hij of zij extra informatie opzoekt om het werk beter te begrijpen.)

10. Vind je het leuk of mooi als de schrijver 'mooie' zinnen maakt, met bijvoorbeeld rijm of met klankovereenkomsten tussen woorden? (Oog voor literaire stijl wordt ontwikkeld bij leerlingen vanaf competentieniveau 4 à 5.)
11. Zou je het erg vinden als een boek over iets gaat waar jij je totaal niet in kan inleven of waar je niets van weet? Zou dit je prikkelen en nieuwsgierig maken of zou je dit vooral irritant vinden? (Vanaf competentieniveau 3 kunnen leerlingen verhalen die (enigszins) buiten hun eigen belevingswereld of inlevingsvermogen vallen goed begrijpen en waarderen.)
12. Vind je het leuk om in een boek op zoek te gaan naar verwijzingen naar andere boeken of andere media, bijvoorbeeld naar verwijzingen naar de Bijbel, Koran of naar andere bekende boeken, films of mensen? (Intertekstuele verbanden zijn begrijpelijk vanaf niveau 5, alhoewel het naar mijn inzicht mogelijk is dat leerlingen die zelden lezen juist een verwantschap voelen met een boek waarin wordt gesproken over een boek dat zij al wel goed kennen, zoals bijvoorbeeld de Bijbel of de Koran. Het begrijpen van intertekstuele verbanden hoeft dus niet altijd een indicator te zijn voor een hoog literair competentieniveau.)

Wanneer aan de hand van (bijvoorbeeld) deze vragenlijst een leerling ingedeeld kan worden bij een bepaald literair competentieniveau, moet vervolgens worden bepaald of de leerling de intelligentie en capaciteit heeft door te groeien binnen deze competentie, of dat de leerling het voor hem of haar maximaal haalbare resultaat heeft bereikt. Buiten de vragenlijst kan ook de inschatting van de leraar of mentor enige 'kleur' geven aan de indeling bij een bepaalde competentie. Dit is vooral belangrijk bij leerlingen die bijvoorbeeld met persoonlijke problemen worstelen of moeite hebben met de Nederlandse taal en daardoor misschien afwijzender staan tegenover literatuur dan op basis van hun algemene intelligentie kan worden verwacht. Daarnaast mogen leerlingen bepaalde criteria aangeven waaraan zij vinden dat een boek moet voldoen wil het voor hen 'leeswaardig' zijn. Denkbare criteria zijn: spanning, waarheidsgetrouwheid/realistisch, geëngageerd, positief einde, eenvoudig/complex, dik boek of korte verhalen, humor, etc.

Nadat deze stappen zijn genomen, kan worden gekeken naar de context waarin de leerlingen zich bevinden. Bij het toetsen en beoordelen van de context is het mogelijk om het model van Fiori en Hardeveld te gebruiken. Er dient dan gekeken te worden naar de volgende voorwaarden:<sup>112</sup>

1. Toegankelijkheid; Hoe makkelijk is het voor de leerling om aan leesmateriaal te komen? Kan de leerling vanuit school gebruik maken van leen- of ruilfaciliteiten, zijn er bijvoorbeeld e-books beschikbaar, is hij of zij abonnee van de bibliotheek? Zijn er thuis boeken (van de leerling of de ouders) die toegankelijk en beschikbaar zijn?
2. Aantrekkingskracht; Wordt de leerling voldoende gestimuleerd vanuit school, vrienden en zijn thuisomgeving om te lezen en om geschikt materiaal te kiezen? Is er hulp voor de leerling wanneer deze er niet uitkomt?

---

<sup>112</sup> Gebaseerd op Fiori en Hardeveld 2013, p. 40-48.

3. Bevorderlijke omgeving; Is er een stimulerende leesomgeving op school, thuis of elders waar de leerling comfortabel kan lezen en met rust gelaten kan worden?
4. Aanmoediging; Krijgt de leerling voldoende positieve feedback van docenten, medeleerlingen, vrienden en familie om te blijven lezen? 'Durft' de leerling over lezen te praten, of wordt lezen gezien als suf en stom?
5. Teamtraining; Zijn de betrokken volwassenen bij het project voldoende ingelicht over het lezen? Kunnen ouders adviezen en uitleg geven, zijn er bekwame docenten op school beschikbaar en zijn vrienden en familie open en ondersteunend naar de leerling toe?
6. Non-verantwoordelijkheid; Voelt de leerling zich vrij tijdens het lezen en ervaart de leerling het lezen als plezierig en niet als verplichting? Wordt de leerling door niemand gedwongen te lezen, niet door school, maar ook niet door ouders, familie of vrienden?
7. Vervolgactiviteiten; Kan de leerling na het lezen verder met het boek, zijn er verwerkingsopdrachten die de leerling kan maken of 'gesprekken' die de leerling kan voeren over het materiaal, op school, thuis of met vrienden elders?
8. Verspreide leestijd; Heeft de leerling de mogelijkheid om op verschillende moment op verschillende plaatsen te kunnen lezen? Is er thuis een positief 'leesklimaat' beschikbaar en zo niet, kan de leerling dit dan elders vinden?

Op basis van deze twee 'vragenlijsten' en inbreng van de mentor of begeleider kan van de leerling een bepaalde inschatting gemaakt worden wat betreft competentie, potentie en mogelijke obstakels en op deze manier leerlingen indelen bij een bepaald 'type' lezer. Op basis van de interviewgesprekken met de MBO-leerlingen van het ROC Midden-Nederland die aan de vragenlijst aan de hand van de Witte zijn onderworpen, kan worden geconcludeerd dat de meeste leerlingen tussen niveau 1 en niveau 2 scoren op de literaire competentieschaal van Witte.<sup>113</sup> Zoals in subparagraaf 1.1.3. beschreven is, kan dit niveau worden omschreven als 'zwak' tot voldoende en dient de leerling aan het eind van zijn MBO-vier-opleiding literair competentieniveau 3 te behalen om voldoende te scoren. Dit betekent dat de meeste leerlingen één tot twee jaar de tijd hebben om hun niveau te verhogen middels het frequenter lezen van literaire teksten, mits zij hier (intellectueel) toe in staat zijn. Aan de voorwaarden van Fiori en Hardeveld wordt op het ROC Midden-Nederland echter niet volledig voldaan, waardoor een optimalisering van het leesklimaat zal uitblijven en de leerling moeilijker zijn literaire competentie kan verhogen. Dit is bepalend voor het lezerstype van de leerling en zijn of haar potentie om door te groeien.

Aangezien het vaststellen van het lezerstype een tijdrovende klus is en de uitkomst van de vragenlijst voor een ieder zal verschillen, zal ik middels een aantal voorbeelden proberen te verduidelijken hoe zo een lezerstypering eruit zou kunnen zien. Voorbeelden van lezerstypen zouden kunnen zijn<sup>114</sup>:

---

<sup>113</sup> Zie hiervoor de leerlinginterviews in de bijlage(n).

<sup>114</sup> Dit zijn denkbeeldige voorbeelden. Overeenkomsten met leerlingen (van het ROC Midden-Nederland) berusten op toeval.

Leerling 1: Laura, 22 jaar, woont thuis, geen broertjes of zusjes, ouders zijn allebei werkloos en laagopgeleid. Scoort op de schaal van literaire competentie op niveau 2, maar wil graag beter worden in Nederlands en later een goede baan krijgen (is dus gemotiveerd). Zij heeft potentie om haar literaire competentie te verbeteren (kan dus naar niveau 3 of 4 doorgroeien). Belangrijke boekcriteria voor Laura zijn: waargebeurd, positief einde, niet te dik. Zij heeft geen tot weinig toegang tot leesmateriaal (hierin dient zij dus geholpen te worden door een ouder of begeleider/docent), maar wordt door school wel gestimuleerd om te lezen. Op school is een speciale leeszaal waar Laura kan lezen tijdens vrije uren of in de pauze. Er mag hier niet gepraat worden. Vriendinnen merken dat Laura beter scoort op haar toetsen Nederlands en complimenteren haar daarover (positieve feedback). Haar ouders vinden lezen echter niet belangrijk, dus vertelt zij thuis niet graag over haar 'leesproject'. Stimulatie en begeleiding vanuit de school zijn voor Laura dus cruciaal. Het valt aan te raden samen met Laura een aantal leessuggesties te bekijken om voor haar geschikte boeken te kiezen. Zij kan op school aan de verwerkingsopdrachten werken en met andere leerlingen die ook het 'leesproject' volgen gesprekken voeren over de boeken.

Leerling 2: Ahmed, 17 jaar, woont bij zijn opa, vier oudere broers, ouders wonen in Turkije, zijn opa heeft een slagerswinkel. Scoort op de schaal van literaire competentie op niveau 3 en wil graag wat meer leren over literatuur (is dus gemotiveerd). Heeft potentie om zijn literaire competentie te verbeteren tot zeker niveau 5 (en moet dus goed begeleid worden bij het aanbieden van uitdagende literatuur). Belangrijke boekcriteria voor Ahmen zijn: stilistisch interessant, complexe verhaalstructuur, bekende literaire schrijvers. Zijn opa heeft een grote boekenkast thuis met veel Turkse literatuur, maar dit kan Ahmed niet goed lezen (wellicht is het interessant voor Ahmed om goede vertalingen van bekende Turkse schrijvers te zoeken). Wordt door zijn opa erg gestimuleerd om meer te lezen, maar zijn vrienden kraken zijn interesses af (het leesklimaat in Ahmed zijn directe omgeving kan dus beter). Zijn broers hebben eigenlijk geen mening over Ahmeds interesse, al zouden ze misschien liever zien dat hij zich op school focust en niet op 'boekjes lezen'. Op school kan Ahmed vaak lezen aan een tafel in de hoek van de kantine, maar verder is er op school weinig ruimte om rustig te lezen. Ahmed is een leerling die erg veel baat en plezier zal hebben bij het vinden van een 'gelijke' met wie hij over literatuur kan praten op een hoger niveau.

Leerling 3: Natasha, 28 jaar, woont zelfstandig, is getrouwd met een advocaat, woont sinds haar 15e in Nederland, oorspronkelijk Russisch. Scoort op de schaal van literaire competentie op niveau 1, maar wordt door haar studiebegeleidster qua intelligentie hoger ingeschat. Heeft erg veel moeite met Nederlands, maar wil wel graag beter worden in de taal (is dus gemotiveerd). Heeft zelf het idee dat lezen daarbij niet helpt, maar wil vooral oefenen met spreekvaardigheid. Boekcriteria voor Natasha zijn: eenvoudig geschreven, kort, waargebeurd/realistisch. Haar man probeert haar te motiveren meer te lezen, maar Natasha geeft snel op als ze woorden of zinnen niet begrijpt en gaat dan vaak televisie kijken om Nederlands te horen en zo de taal beter te leren. Een mogelijke manier om Natasha te enthousiasmeren voor het lezen is door boek en film te combineren. Zo kan zij bijvoorbeeld de speelfilm *Turks Fruit* kijken met Russische ondertiteling en daarna het boek proberen te lezen, eventueel in een aangepaste vorm voor laaggeletterden, waardoor zij het boek minder snel zal wegleggen als zij woorden of zinnen niet begrijpt. Daarnaast is het wellicht raadzaam met Natasha eenvoudiger te beginnen met bijvoorbeeld tijdschriften over een voor haar interessant onderwerp. Zij heeft thuis een 'leeshoekje' voor zichzelf gecreëerd waar zij kan lezen, maar leest daar voornamelijk

Russische tijdschriften en romans (ze heeft dus wel een stimulerende omgeving, maar vooral geen toegang tot geschikt materiaal). Goede begeleiding vanuit de school en vanuit haar man zijn voor Natasha erg belangrijk, omdat ze snel gedemotiveerd raakt als iets niet lukt. Mogelijk kan zij samen met een Russisch-sprekende medeleerling of begeleider proberen om samen over teksten te praten, waarbij de voertaal langzaam meer van Russisch naar Nederlands verschuift.

Op basis van deze typen kunnen leerlingen worden ingedeeld in een lezersprofiel. Dit profiel geeft bepaalde leessuggesties en sluit aan op de capaciteiten en voorkeuren van de leerling. Deze lezersprofielen zijn vrij flexibel; lezers zijn niet gebonden aan één specifiek profiel, maar kunnen hiertussen zelf kiezen als zij bijvoorbeeld meer affiniteit voelen met een ander profiel of meerdere profielen 'gebruiken'. Sommige profielen overlappen elkaar. De profielen zijn gemaakt op basis van leesniveau, boekcriteria en interessegebied. Binnen de profielen kan in de 'literatuur suggestielijst' nog onderscheid gemaakt worden tussen bijvoorbeeld de dikte van het boek, de taal waarin het werk geschreven is of het type tekst (stripboek, roman, toneelstuk, etc.) Docenten en betrokken medewerkers kunnen zelf profielen toevoegen of wijzigen, afhankelijk van de behoeften, resultaten en verschillen bij hun leerlingen. De profielen dienen enkel als ondersteuning bij de lezerstypen. Voorbeeldprofielen zouden kunnen zijn:

1. Vakgericht profiel: Deze leerling leest het liefst teksten die met zijn of haar opleiding te maken hebben en die qua niveau aansluiten bij de eisen van de opleiding (bijvoorbeeld Nederlands niveau 3F). Deze lezer houdt niet van fictie, maar wil graag informatieve teksten lezen die niet te lang zijn. Voorbeeldteksten: samenvattingen van bekende arresten en veroordelingen (juridische opleidingen), *how-to guide* voor simpele Photoshop-vaardigheden (grafische opleidingen), ADHD bij jonge kinderen eenvoudig uitgelegd (pedagogische wetenschappen), etc.
2. Herkenbaarheidsprofiel: Deze leerling leest graag teksten die aansluiten op zijn of haar belevingswereld en waarin hij of zij zichzelf kan herkennen. Deze teksten kunnen zowel fictief als non-fictief zijn, maar zijn wel vaak verhalen (gedramatiseerd). Het niveau is vaak niet hoger dan het vereiste opleidingsniveau voor Nederlands (bijvoorbeeld 3F). Voorbeeldteksten: waargebeurde verhalen, (auto-)biografieën, dagboeken van een soldaat, etc.
3. Wensprofiel: Deze leerling leest graag teksten van of over mensen die voor hem of haar een voorbeeld zijn. Dit zijn vaak teksten van of over beroemde mensen, bepaalde 'droom'-beroepen of boeken over oorlogshelden, verzetsstrijders of politieke leiders. Het niveau van de teksten verschilt. Voorbeeldteksten: (auto-)biografieën, oorlogsromans, non-fictie/informatief over bekende mensen.
4. Literair profiel: Deze leerling houdt van werken die iets meer 'kunstzinnig uitdagend' zijn. De teksten zijn vaak literair of poëtisch van aard, gecompliceerd qua stijl en/of structuur en staan open voor analyse en interpretatie. De leerling is geïnteresseerd in bekende literaire schrijvers en wil zich soms ook verdiepen in de cultureel-maatschappelijke context van een boek. De moeilijkheidsgraad van de teksten varieert afhankelijk van wat de lezer aankan of aandurft. Voorbeeldteksten: literaire werken van Jan Wolkers of W.F. Hermans, maar ook bijvoorbeeld Giphart en Brusselmans, eenvoudige poëzie, artikelen uit literaire tijdschriften zoals *Raster* en *Barbarber*.
5. Heldenprofiel: Deze leerling houdt van boeken waarin 'helden' optreden. Vaak zijn dit kinder- of jeugdboeken met een avontuurlijk karakter, een goede afloop en een spannend verhaal. Leerlingen willen



graag kunnen 'wegdromen' bij boeken en kunnen zich inleven in fantasiewerelden. Voorbeeldteksten: *Harry Potter*, jeugdboeken van Thea Beckman, Tonke Dragt of Jan Terlouw, Science-fiction boeken.

6. Politiek/religieus profiel: Deze leerling houdt van boeken die geëngageerd zijn en bij voorkeur realistisch. De leerling is geïnteresseerd in landelijke, maar soms ook Europese of wereldpolitiek en kent zijn eigen politieke 'kleur'. Boeken binnen dit profiel kunnen propagandistisch of 'extremistisch' van aard zijn. Voorbeeldboeken: boeken geschreven voor bekende (ex-)politici zoals Femke Halsema, Jan Marijnissen of Geert Wilders en dystopieën als *1984* en *Brave New World*.

Deze profielen bevatten nu slechts enkele literaire suggesties, maar kunnen door docenten en leerlingen uitgebreid en aangevuld worden met andere werken, zodat profielen uiteindelijk misschien wel tientallen boeken bevatten, die binnen het profiel weer gerangschikt zijn op basis van dikte, realisme, afloop, taalniveau, literair niveau, etc. In bijlage 6 is een leessuggestielijst te vinden zoals ik deze wilde gebruiken bij de bibliotheekbezoeken die wellicht als basis kan dienen voor het invullen van enkele lezersprofielen.<sup>115</sup>

### 3.1.1. Kanttekeningen

Alhoewel ik van mening ben dat de hierboven beschreven vragenlijsten een goed hulpmiddel zouden kunnen zijn bij het beter leren begrijpen van bepaalde leerlingen, hun voorkeuren en hun capaciteiten, zijn er bij deze 'methode' ook enkele kanttekeningen te plaatsen. Zo wordt er geen onderscheid gemaakt tussen een vast aantal lezerstypen, maar 'ontstaat' elk lezerstype uit de antwoorden op de vragen. De uitkomsten zijn hierdoor erg divers en kunnen dus niet volgens een vast 'rijtje' worden geïnterpreteerd of gebruikt. De methode biedt dus geen 'kant-en-klaar' stappenplan waarmee docenten of leerlingen tot betere lezers kunnen worden gemaakt. Op een bepaalde manier kan dit echter ook worden gezien als een voordeel, per slot van rekening worden op deze manier leerlingen niet simpelweg in een 'hokje' geduwd, maar is er ruimte voor verschillen. Toch maken juist deze verschillen het lastig om een bepaalde 'aanpak' aan te moedigen, niet elke leerling met literair competentieniveau 2 en een gemotiveerde instelling zal even enthousiast zijn over dezelfde boeken, zelfs binnen een bepaald profiel kan de voorkeur per leerling nog (zeer) verschillen. Persoonlijke ondersteuning vanuit de school of de betrokken docent is dan ook een must voor het juist kunnen gebruiken van deze methode. Bovendien vereist de methode momenten van terugkoppeling. Is de leerling na verloop van tijd 'gegroeid' of veranderen zijn of haar interesses of persoonlijke omstandigheden, dan kan de leerling hierdoor veranderen qua 'type' of profiel. Opnieuw is deze flexibiliteit zowel een vloek als een zegen. Het vereist van zowel de leerling als de docent en andere betrokken continue oplettendheid, maar verschaft ook direct inzicht voor alle partijen in het ontwikkelingsproces, waardoor, mits deze ontwikkeling zich in een opwaartse beweging voltrekt, de motivatie van leerlingen vlug kan toenemen of, wanneer deze ontwikkeling stagneert of de negatieve kant op dreigt te gaan, men direct kan ingrijpen. Leerlingen kunnen zichzelf doelen stellen aan de hand van hun 'profiel' of typeschets, maar het zich inzetten voor deze doelen vereist wel motivatie en vertrouwen in de methode. Opnieuw is hierbij vooral aanmoediging vanuit de school en de directe omgeving van de leerling van cruciaal belang.

---

<sup>115</sup> Bij deze leessuggestielijst staat tevens vermeld of een boek beschikbaar is in de bibliotheek en/of hoeveel exemplaren er van aanwezig zijn en/of het boek te bestellen is. De beschikbaarheid van de boeken dateert van april 2014.

Een ander punt van zorg is dat er niet vanuit gegaan worden dat leerlingen een eerlijk of duidelijk antwoord geven op de vragen; zo heb ik ook gemerkt bij de interviews. Sommige leerlingen geven mogelijk antwoorden als ‘ik weet het niet’, ‘het maakt mij niet uit’, of ‘een beetje wel, maar niet echt’. Dergelijke antwoorden zijn eigenlijk ‘betekenisloos’ en kunnen derhalve eigenlijk niet gebruikt worden voor het indelen van de leerling bij een bepaald type of zorgen voor een verkeerde profilering. Het lijkt mij dan ook erg belangrijk dat de leerlingen de vragen beantwoorden in een mondeling interview met iemand die zij (kunnen) vertrouwen; iemand die eventueel door kan vragen wanneer de leerling een onduidelijk antwoord geeft. Dit vergt echter veel tijd, zeker wanneer bijvoorbeeld een hele klas aan een dergelijk interview onderworpen dient te worden. Tijd die niet altijd beschikbaar is, voor zowel de leerlingen als de docenten niet.

Wanneer er op een opleiding tijd wordt vrijgemaakt voor bijvoorbeeld het ‘vrij lezen’ project, is het wellicht makkelijker leerlingen op een dergelijk moment te interviewen, al gaat dit eigenlijk tegen de ‘regels’ van het project in, immers, iedereen dient tijdens de leesmomenten te lezen, ook de docenten, conciërges en bijvoorbeeld beveiligers. Het afnemen van een interview, al is het op de gang, verstoort deze belangrijke kernvoorwaarde.<sup>116</sup> Het is daarom aan te raden deze ‘lezersprofiel’-methode eerst met een kleine groep te testen, alvorens deze in te voeren. Sommige leerlingen zullen wellicht al voor hun ‘type-interview’ kunnen inschatten welk profiel hen aanspreekt. Zo kunnen zij alvast beginnen met lezen, voordat zij met de betrokken docent hebben gesproken over hun lezerstype. Het is dan ook belangrijk al bepaalde standaardprofielen paraat te hebben met hierin lees- en literatuursuggesties, zodat leerlingen direct aan de slag kunnen. Inbreng van leerlingen over aanpassingen van profielen of het toevoegen van nieuwe profielen dient te worden aangemoedigd, mits de suggesties redelijk en haalbaar zijn.<sup>117</sup>

### **3.2. Praktische bruikbaarheid van de lezerstypen en het lezersprofiel**

Zoals in de vorige subparagraaf is uitgelegd zijn de lezerstypen en het lezersprofiel hulpmiddelen bij het stimuleren van lezen onder MBO-scholieren. Leerlingen kunnen aan de hand van hun lezerstype makkelijker bepalen welke tekstsoort bij hen past en welke onderwerpen hen waarschijnlijk aanspreken. Aan de hand van het lezersprofiel kunnen zij ideeën opdoen voor het uitzoeken van concrete werken. Bovendien kunnen zij wanneer zij werken uit eigen initiatief lezen het lezersprofiel aanvullen met hun eigen inbreng en hiermee deze profielen nog meer uitbreiden en verbreden voor zichzelf en voor anderen. Daarnaast kunnen zij aan de hand van de lezersprofielen gelijkgestemden vinden wat betreft interesses en niveau, waardoor overleg en discussie over boeken gestimuleerd wordt en eventueel in groepsverband aan verwerkingsopdrachten gewerkt kan worden.

#### **3.2.1. Op school**

Wanneer van leerlingen het lezerstype is bepaald, krijgen zij meer duidelijkheid in hun eigen voorkeuren, interesses en meer inzicht in hun eigen niveau. Ook kunnen zij hiermee eventuele knelpunten ontdekken bij zichzelf die zij vervolgens (middels lezen) kunnen verbeteren. Deze knelpunten hebben lang niet altijd enkel

---

<sup>116</sup> Fiori en Hardeveld 2013.

<sup>117</sup> Het is bijvoorbeeld enigszins onwenselijk een lezersprofiel samen te stellen op basis van leerling-suggesties waarbij enkel internetmemes ‘gelezen’ worden. Voor uitleg over de internetmeme zie voetnoot 55.

betrekking op het lezen van literaire teksten, maar kunnen ook inzicht verschaffen in bepaalde onderwijs- en leerproblemen die bij andere vakken naar voren komen. Zo kunnen leerlingen die bijvoorbeeld moeite hebben met het vakjargon bij juridische vakken middels verhalende teksten over bijvoorbeeld rechtszaken op een vermakende manier in aanraking komen met het meer praktische gebruik van dergelijk jargon. Een spannende passage uit een boek waarin verschillende juridische termen aan bod komen is voor veel leerlingen waarschijnlijk makkelijker te onthouden dan wanneer hij of zij simpelweg woordjes moet 'stampen'. Zij kunnen de woorden op deze manier 'in een verhaaltje' of 'als een film' onthouden en houden (meer) positieve herinneringen over aan de confrontatie met deze moeilijke woorden dan wanneer zij hiermee worden geconfronteerd op een toets of examen. Bovendien biedt het indelen in lezerstypen de docent een hulpmiddel voor het begeleiden van de leerlingen bij problemen of uitdagingen. Nu is een lezerstype niet hetzelfde als een 'leerlingtype' (als er al zoiets bestaat), maar toch kan een docent de leerlingen waarschijnlijk beter coachen en helpen aan de hand van de resultaten van de vragenlijst.

Aangezien leerlingen niet goed of slecht kunnen scoren op de vragenlijst en dus ook niet beoordeeld worden op de uitslag, is de kans groot dat zij minder druk ervaren bij het invullen van de vragenlijst dan wanneer zij dit moeten doen om hun 'niveau' te bepalen. De term niveau dient dan ook bij het afnemen van de vragenlijst zo veel mogelijk vermeden te worden om te voorkomen dat leerlingen druk voelen om goed te 'scoren' en hierdoor oneerlijke antwoorden zouden kunnen geven op de vragen. De vragenlijsten en de indeling in lezerstypen zijn dan ook (nogmaals) bedoeld als hulpmiddel, voor zowel de docent als de leerling, om een omgang met literatuur te vinden die bij de leerlingen past en waarmee tegelijkertijd een inzicht kan worden verschaft in eventuele andere leerproblemen. Het lezersprofiel waaraan de leerling uiteindelijk kan worden gekoppeld, biedt vooral een praktische handleiding voor het kiezen van (typen) boeken of teksten.

Leerlingen kunnen op school verwerkingsopdrachten maken die aansluiten bij hun lezerstype en/of profiel, eventueel in samenwerkingsverband met anderen. De opdrachten die Fiori en Hardeveld aandragen zijn naar mijn idee te veel gericht op een jongere doelgroep en bovendien vooral gericht op literatuur als vak. Aangezien literatuuronderwijs geen vast of verplicht onderdeel is van de MBO-opleidingen en de leerlingen bovendien aangeven meer aansluiting te willen zien bij hun hoofdrichting, stel ik voor dat de verwerkingsopdrachten (mogen) aansluiten bij andere (kern-)vakken van de opleiding. Zo kan een verwerkingsopdracht van een leerling die de opleiding 'juridisch medewerker zakelijke dienstverlening' volgt bijvoorbeeld bestaan uit het proberen te vinden van een juridische grond voor een aanklacht bij een belangrijke gebeurtenis uit het boek, bijvoorbeeld een moord of kidnapping. Een leerling van de secretariële opleiding kan bijvoorbeeld als verwerkingsopdracht proberen de 'agenda' van de hoofdpersoon (anders of beter) in te delen of een belangrijke scène uit het boek proberen in briefvorm te beschrijven naar een denkbeeldige geadresseerde. Ook hier mogen leerlingen zelf verwerkingsopdrachten aandragen die aansluiten bij hun interesses en hun vaardigheden. Leerlingen die moeite hebben met het onderdeel gespreksvaardigheid bij het vak Nederlands kunnen ook een verwerkingsopdracht maken die hier op inspeelt door bijvoorbeeld een spreekbeurt over het boek te geven of een debat te leiden tussen medeleerlingen die het boek ook hebben gelezen. Een belangrijk onderdeel voor het slagen van deze aanpak/methode bestaat mijns inziens uit enthousiasme en ruimte voor inbreng en participatie van de leerlingen, naast adequate en

enthousiaste begeleiding van de betrokken docent(en). Zij zijn uiteindelijk degenen die werken met de materie, dus zou deze ook perfect moeten aansluiten op hun behoeftes en hun kunnen.

### **3.2.2. Buiten school**

De praktische bruikbaarheid van de lezerstypen en het lezersprofiel rijkt verder dan enkel het gebruik ervan op school. Doordat leerlingen middels deze typen een beter inzicht hebben gekregen in hun eigen interesses en capaciteiten, kunnen zij deze typering ook gebruiken om bijvoorbeeld thuis op zoek te gaan naar interessante teksten op internet of in de boekenkast van hun ouders. Daarnaast kunnen zij hun typeschets voorleggen aan hun ouders, die hen daardoor beter kunnen begeleiden en ondersteunen. Het selecteren van materiaal wordt voor de leerlingen makkelijker en inzichtelijker gemaakt, waardoor zij waarschijnlijk minder snel een ‘verkeerd’ boek zullen kiezen en gedemotiveerd raken. Omdat het lezerstype en het bijpassende lezersprofiel geen niveau kent, hoeven leerlingen zich nooit te schamen voor de uitkomst van hun vragenlijst, geen enkel type of profiel is beter of slechter dan het andere. Leerlingen kunnen tevens op basis van hun eigen inzichten en ervaringen de lezersprofielen aanpassen of aanvullen. Hierdoor ontstaat bij leerlingen (hopelijk) een gevoel van groepsparticipatie (zonder verplichting); iets wat motiverend werkt. De leerlingen bouwen op deze manier samen aan de verdere ontwikkeling van de methode en bepalen voor zichzelf waar zij bij horen, zonder bijvoorbeeld door de school in een vast hokje geplaatst te worden. Dit dynamische aspect lijkt mij een uitnodigende factor voor de leerlingen om mee te werken en inzet te tonen, omdat er op deze manier geluisterd wordt naar hun eigen mening en ervaringen. Bovendien kunnen leerlingen bijvoorbeeld middels fora op internet in contact komen met gelijkgestemden (ook van andere scholen) en leessuggesties of -tips uitwisselen. De methode krijgt hierdoor meer een ‘voor de leerling, door de leerling’-connotatie, hetgeen minder ‘dwingend’ en schools overkomt op de betrokken leerlingen, terwijl docenten en betrokkenen nog steeds dicht op de ontwikkeling van de leerling staan; zij hebben immers ook inzicht in de verschillende lezerstypen en hoe de leerlingen hiermee omgaan. Aangezien de leerlingen niet beoordeeld worden op resultaat of ‘uitslag’, zal er waarschijnlijk weinig bezwaar zijn tegen het ‘meekijken’ van docenten en betrokkenen bij de ontwikkeling van de methode door de leerlingen zelf.

### **3.3. Leeswerkwijzer**

De leeswerkwijzer vormt een praktische handleiding bij het samenbrengen van het lezerstypen en het lezersprofiel. In de leeswerkwijzer komen beide samen en worden tevens literatuur en verwerkingsopdrachten toegevoegd. Op deze manier kan de leeswerkwijzer als stappenplan gebruikt worden voor leerlingen, docenten en betrokkenen in het kiezen voor passende literatuur. Aangezien de leeswerkwijzer afhankelijk is van het lezerstypen van de leerling (wat telkens anders kan zijn) en het lezersprofiel dat hij of zij kiest is het niet mogelijk om één vaste leeswerkwijzer samen te stellen, maar dient deze geconstrueerd te worden door de docent per klas of grotere groep leerlingen. Wel bevat de leeswerkwijzer een aantal vaste componenten die altijd hetzelfde zijn. Een voorbeeld van een dergelijke leeswerkwijzer voor docenten (en eventueel ouders of betrokkenen) ziet er als volgt uit:

Stap 1: Is de leerling ingedeeld bij een lezerstype?

Ja: ga naar stap 2

Nee: deel de leerling in aan de hand van de vragenlijsten (aan de hand van Witte en Fiori en Hardeveld); neem hiervoor de tijd; het lezerstype dient een nauwkeurige bepaling te zijn van de interesses, capaciteiten en eventuele beperkingen van de leerling. Geef duidelijk aan de leerling aan dat ingedeeld worden bij een lezerstype en -profiel niets zegt over zijn of haar niveau en dat hij of zij niet goed of slecht kan scoren op deze vragenlijst.

Stap 2: Probeer in samenspraak met de leerling vast te stellen welk lezersprofiel de leerling aanspreekt en bij hem of haar past. Geef de leerling de ruimte zelf suggesties te doen voor een eventueel nieuw lezersprofiel, aanvullingen te geven op een bestaand profiel of een mengvorm van meerdere profielen te kiezen.

Stap 3: Overleg met de leerling waar en wanneer hij of zij het liefst leest en probeer dit (indien gewenst) in te plannen in zijn of haar schoolrooster (vrije uren, pauzes, tijdens lessen waarvoor de leerling vrijstelling heeft, tijdens het 'vrij lezen' moment). Informeer of de leerling bereid is om thuis te lezen en hiertoe mogelijkheden heeft. Probeer kortom structuur aan te brengen in de momenten waarop de leerling leest, zodat dit voor de leerling zelf ook inzichtelijk is. Dwing de leerling nooit om te lezen!

Stap 4: Laat de leerling een boek kiezen dat bij hem of haar past. Adviseer de leerling over de keuze. Een leerling met meer (verspreide) leestijd, voelt zich wellicht prettiger bij een dikker boek, dan een leerling die maar een beperkte tijd kan lezen. Kraak een keuze nooit af en geef de leerling nooit het gevoel dat hij of zij voor een slecht/makkelijk of dom boek kiest! Als de leerling eerder een boek heeft gelezen uit een bepaalde reeks, suggereer dan bijvoorbeeld het volgende deel in de reeks te lezen of informeer de leerling over soortgelijke boeken (mits het eerdere boek de leerling aansprak). Moedig overleg tussen leerlingen over boekkeuzes aan. Bekijk het door de leerling gekozen profiel voor boeksuggesties als de leerling er niet uit komt. Gebruik tevens uw eigen boekkennis om de leerling te adviseren. Zorg ervoor dat de leerling het gekozen boek zo snel mogelijk in handen heeft, via de schoolbibliotheek, de leeskar of in een digitale uitgave. Hierdoor zakt de motivatie voor het lezen en het enthousiasme voor de keuze zo min mogelijk.

Stap 5: Overleg met de leerling welke verwerkingsopdracht(en) hem of haar aanspreken wanneer hij of zij het boek uit heeft. Laat ook hier weer ruimte vrij voor eigen inbreng en suggesties van de leerling. Laat de leerling merken dat de verwerkingsopdrachten er niet voor bedoeld zijn de leerling te toetsen op boekkennis en -inhoud, maar dat de opdrachten ertoe dienen het meeste uit het lezen te halen. Geef nooit een cijfer voor een verwerkingsopdracht! Samenwerken aan een verwerkingsopdracht mag, ook als leerlingen niet hetzelfde boek hebben gelezen. Zij kunnen dan bijvoorbeeld een vergelijking maken tussen de hoofdpersonen of de gebeurtenissen uit het boek.

Voor leerlingen dient de leeswerkwijzer wellicht enigszins aangepast te worden. Een dergelijke leeswijzer voor leerlingen ziet er bijvoorbeeld zo uit:

Stap 1: Ben ik nog tevreden over mijn profiel of pas ik misschien beter in een ander profiel of een combinatie van profielen? Hoe is het vorige boek dat ik heb gelezen mij bevallen, zou ik een zelfde soort boek willen lezen, of liever iets anders?

Stap 2: Hoeveel tijd heb ik de komende periode om te lezen en welke boeken sluiten hierop aan; dikke of dunne boeken, boeken met korte verhalen die ik snel kan lezen of een groot verhaal. Denk er bijvoorbeeld aan of er binnenkort een tentamenperiode aankomt, een roosterwijziging, een vakantie of andere zaken die ervoor kunnen zorgen dat je meer of minder tijd hebt om te lezen.

Stap 3: Zijn er boeken binnen mijn lezersprofiel die mij aanspreken? Heb ik zelf nog suggesties of ideeën voor boeken die mij leuk lijken of heeft iemand mij een boek aangeraden?

Stap 4: Als ik niets kan vinden in mijn lezersprofiel, dan vraag ik de docent om advies of ik overleg met een medeleerling die hetzelfde profiel heeft als ik.

Stap 5: Welke verwerkingsopdrachten spreken mij aan met betrekking tot het boek dat ik net gelezen heb? Heb ik zelf een leuk idee voor een verwerkingsopdracht of kan ik met iemand samenwerken?

Deze werkwijzers dienen als voorbeeld en geven een suggestie hoe een werkwijzer eruit kan zien; docenten, leerlingen en betrokkenen kunnen de werkwijzer aanpassen en vormgeven op een manier die hen goeddunkt.

### 3.4. Aanbevelingen

In deze paragraaf zal ik enkele aanbevelingen geven voor het incorporeren van de in hoofdstuk 3 voorgestelde methode in het lesprogramma van MBO-scholen, het ROC Midden-Nederland in het bijzonder. Ook zal ik proberen aan te geven hoe een vervolgonderzoek zou kunnen bijdragen aan het verbeteren van deze methode.

Een belangrijke voorwaarde voor het slagen van deze methode is mijns inziens dat de lezersprofielen al enigszins gevuld dienen te zijn met informatie en suggesties, zodat leerlingen direct kunnen beginnen met lezen wanneer zij voor een profiel kiezen. Het is de bedoeling dat leerlingen uit meerdere werken kunnen kiezen en dat zij, samen met hun medeleerlingen en docent(en) de boekenlijst aanvullen. Een ‘goed begin’ stimuleert de leerlingen, waardoor zij hun eigen ervaringen eerder zullen delen met anderen. Aansluitend op deze voorwaarde wil ik dan ook graag suggereren een platform te creëren waar jongeren informatie over de door hen gelezen boeken kunnen verzamelen en delen en waar zij met klasgenoten kunnen praten en discussiëren over bepaalde werken. Een dergelijk platform kan onderdeel uitmaken van een lesprogramma en op (bijvoorbeeld) een vast moment in de week plaatsvinden, maar zou ook *online* kunnen bestaan, bijvoorbeeld door op Blackboard een boekenforum aan te maken waar leerlingen terecht kunnen (desnoods anoniem).

Een andere aanbeveling heeft betrekking op de door mij samengestelde vragenlijst. Wellicht dat er andere vragen denkbaar zijn die hierop aansluiten om de indeling bij een lezerstype nog nauwkeuriger te maken waardoor de leerling nog meer kans geeft op het kiezen van een geschikt werk. Daarnaast is het wellicht prettig als de vragenlijst(en) op een handiger manier aan docenten kunnen worden aangeboden voor ‘direct gebruik’, bijvoorbeeld via een ‘invulmodel’. Een belangrijke kernvoorwaarde bij deze methode is echter wel de persoonlijke betrokkenheid van de docent; wanneer een docent enkel het vragenlijstje ‘af gaat’, kan deze persoonlijke klik verloren gaan, waardoor de leerling ofwel oneerlijke antwoorden gaat geven omdat de docent geen vertrouwensrelatie probeert op te bouwen ofwel dat de leerling semi-willekeurige antwoorden gaat geven op de vragen omdat de docent zijn interesse niet heeft geprikkeld, beide valkuilen leiden tot een foutieve samenstelling van het lezerstype en het lezersprofiel waardoor de leerling hoogstwaarschijnlijk geen geschikt boek kan vinden en dus niet meer gaat lezen.

Deze kernvoorwaarde van persoonlijke betrokkenheid valt samen met een andere kernvoorwaarde: het vrijmaken van tijd voor het project. Zoals reeds eerder gezegd kost het goed afnemen van de gesprekken (veel extra) tijd, iets waar een docent wellicht niet altijd over beschikt. Het is daarom mogelijk aan te raden een aparte medewerker in te stellen voor het begeleiden van de leerlingen bij dit project. Deze medewerker is bij voorkeur geen docent, dit om te voorkomen dat leerlingen gaan ‘slijmen’ bij docenten die hen (wel eens) een slechte beoordeling hebben gegeven, maar een objectieve, geïnteresseerde ‘buitenstaander’. Door de neutrale houding van deze medewerker, zijn leerlingen wellicht eerder geneigd hem of haar te vertrouwen, waardoor een nauwkeuriger lezerstype vastgesteld kan worden.

Voor het slagen van deze methode gelden voor het ROC Midden-Nederland vrijwel dezelfde aanbevelingen als die ik heb gegeven in hoofdstuk 2 en die betrekking hebben op de voorwaarden van de ‘vrij lezen’

methode van Fiori en Hardeveld: het is van belang de leerlingen toegang te verschaffen tot het materiaal en hen een leesvriendelijke omgeving te kunnen aanbieden. Aan deze twee belangrijke voorwaarden voldoet de school op dit moment niet. Ik ben dan ook van mening dat het ROC Midden-Nederland veel succesvoller zal zijn in het uitvoeren van deze methode wanneer aan deze twee voorwaarden wordt voldaan. Zonder allerlei ingrijpende of dure veranderingen te hoeven doorvoeren, kan de school al voldoen aan de eisen; zo kan besloten worden tot een samenwerkingsovereenkomst met de bibliotheek Kanaleneiland, kan een digitale boekencollectie worden aangelegd en kan een van de lokalen worden ingericht als 'leesruimte'. Als vervolgens blijkt dat de methode werkt en dat leerlingen meer lezen en beter presteren op school, kan worden overwogen om de voorzieningen uit te breiden.

Een eventueel vervolgonderzoek naar deze methode zou zich allereerst kunnen concentreren op de werkzaamheid van het lezerstype en het lezersprofiel. Spreekt dit de leerlingen echt aan en herkennen zij zich in het type en in het profiel, of schieten deze indelingen (nog) tekort? Is het voor de docenten mogelijk met deze methode te werken, of is deze te tijdrovend. Indien dat het geval is, zijn er dan financiële middelen om hier iemand voor in dienst te nemen? Mogelijk kan ook onderzocht worden of leerlingen de voorkeur geven aan een discussiemoment op school of een digitale gespreksomgeving op bijvoorbeeld Blackboard, of dat zij liever helemaal niet over hun boek(keuze) praten (dit sluit aan bij competentieniveau 1, dus zou niet heel verwonderlijk zijn). Daarnaast kan bekeken worden of leerlingen die vanaf leerjaar één meerwerken aan het project in latere leerjaren inderdaad beter scoren op de literaire competentieschaal, bij Nederlands en bij andere vakken, dan daarvoor.



## Conclusie

Middels dit onderzoek heb ik getracht een inzicht te verschaffen in het leesgedrag en de leesmotivatie onder MBO-leerlingen door middel van een praktisch onderzoek op het ROC Midden-Nederland. Uit het onderzoek kan het volgende worden geconcludeerd:

Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat meer lezen bijdraagt aan het verbeteren van onderwijsprestaties en -resultaten. De leerlingen van het ROC-Midden Nederland zijn echter niet tot matig enthousiast over lezen of literatuur, terwijl zij vaak presteren onder het gewenste niveau van hun opleiding wat betreft Nederlands en niet hun best doen om dit te verbeteren. Meer lezen en de leerlingen gemotiveerd krijgen over literatuur zou hen op een leuke manier kunnen helpen bij het beter presteren op school.

In de lessen en op school wordt echter weinig tot geen aandacht besteed aan literatuur en fictie, leerlingen lezen vooral non-fictie teksten, zakelijke teksten en brieven, waar zij vervolgens opdrachten over krijgen. Veelal vinden leerlingen de stof saai, waardoor zij gedemotiveerd raken voor het vak Nederlands. Zij zouden graag zien dat er bij de lessen Nederlands meer gebruik wordt gemaakt van teksten die aansluiten bij hun hoofdrichting; de meeste leerlingen geven aan dat zij meer hun best zouden doen voor het vak als dit zo zou zijn. Ondanks dat dit in de meeste gevallen ook geen literaire of fictie-teksten zijn, zou een enthousiastere leeshouding met betrekking tot non-fictie een goede opstap zijn naar een positievere houding jegens literatuur.

MBO-leerlingen vallen vaak tussen wal en schip als het gaat over literatuur. Kinder- en jeugdboeken zijn veelal te kinderachtig, terwijl literatuur voor volwassenen dan vaak weer te hoog gegrepen is en 'te ingewikkeld' of 'saai' wordt gevonden. Zij hebben het idee dat er weinig tot geen boeken zijn over zaken die hen interesseren, als ze überhaupt al een idee hebben waar hun interesses liggen. Het is daarom belangrijk nauwkeurig en per individuele leerling vast te stellen wat hij of zij kan en wat hij of zij leuk vindt. Op basis hiervan kan dan een zogenaamd lezerstype worden vastgesteld dat met behulp van een lezersprofiel begeleid wordt in het kiezen van geschikt leesmateriaal. Samen met anderen kunnen de leerlingen de profielen aanvullen om zo nog meer interessante literatuur bij elkaar te krijgen en elkaar te helpen en te enthousiasmeren (meer) te lezen. Deze (door de leerlingen aangedragen) teksten hoeven niet per se fictionele teksten te zijn, maar mogen ook autobiografieën, dagboeken of rapportages zijn. Om de leerling hier goed bij te helpen, is voor docenten een leeswerkwijzer opgesteld. Het is belangrijk dat de leerlingen niet gedwongen worden te lezen, maar dat zij vrij zijn in hun materiaalkeuze en in het kiezen en maken van de verwerkingsopdrachten. Deze worden dan ook niet beoordeeld met een cijfer, maar dienen ertoe de leerling te stimuleren het maximale uit een (literair) werk te halen. Het uiteindelijke doel is leerlingen in één of twee jaar (tenminste) één niveau te laten wat betreft literaire competentie en hen meer plezier in het lezen te laten krijgen.

Het is belangrijk dat docenten én leerlingen tijd vrijmaken voor lezen. Dit kan op school op speciaal hiervoor ingestelde 'leesmomenten', door het realiseren van leesruimten, maar ook door de leerlingen te adviseren over hoe zij thuis een fijne leesomgeving kunnen creëren. Stimulatie en enthousiasme van ouders en betrokkenen zijn hierbij erg belangrijk. Wanneer leerlingen lezen weer leuk gaan vinden en hierdoor meer

gaan lezen, verbeteren hun taal- en leesvaardigheden snel en aanzienlijk en zullen zij hun conflicten met anderen beter kunnen oplossen door hun verbeterde inlevingsvermogen.

Hoe gaan leerlingen lezen weer leuk vinden? Voornamelijk door materiaal te vinden dat bij hen past qua niveau en qua onderwerp, door persoonlijke begeleiding, advies en aanmoediging van docenten, medeleerlingen en ouders, door lezen niet te beoordelen met een cijfer, maar de leerling simpelweg 'lekker te laten lezen' en door een positief leesklimaat te scheppen op school en thuis. Ook MBO-leerlingen zijn lezers, alleen weten sommigen dit zelf nog niet.

## Literatuurlijst

**Anderson, R., Wilson, P. en L. Fielding**, 'Growth in reading and how children spend their time outside of school.' In: *Reading Research Quarterly*, jaargang 23, pp. 285-303.

**Anker, R.**, 'Literatuuronderwijs moet leerlingen verheffen.' In: *NRC Handelsblad*, 18 maart 2006.

**Atwell, N.**, *The Reading Zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic New York 2007.

**Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. en J. Teunissen**, *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*, Noordhoff Groningen/Houten 2009.

**Bohenn, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, I., en W. Stockmann**, *Raamwerk Nederlands; Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*, CINOP Den Bosch, Ministerie van OC&W, MBO-raad, COLO 2007

**Broekhof, K.**, *Meer lezen, beter in taal - VMBO*, Stichting Lezen Amsterdam 2013.

**Fiori, L. en J. Richters**, *De aanpak in woord*, CPS Onderwijsontwikkeling en advies Amersfoort 2010.

**Fiori, L. en J. Hardeveld**, *Leeskilometers maken op school; aanpak vrij lezen*, CPS Onderwijsontwikkeling en advies Amersfoort 2013.

**Fong, K. en R.A. Mar**, 'Exposure to narrative fiction versus expository nonfiction: Diverging social and cognitive outcomes'. In: F. Hakemulder, *De stralende lezer; wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*, Eburon Delft 2011.

**Gallagher, K.**, *Reading reasons, motivational mini lessons for Middle and High School*, Stenhouse Publishers Portland Maine 2003.

**Garbe, C.**, 'De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatschappij; onderzoeksperspectieven uit Duitsland'. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers, *Lezen en het leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen; Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant, Eburon Delft 2002, pp. 263-283.

**Glopper, K., de Fukkink, R. en M. Swanborn**, 'Incidenteel woorden leren tijdens het lezen'. In: *Pedagogische Studiën*, pp. 348-364.

**Goedegebuure, J.**, *Te lui om te lezen?*, van Oorschot Amsterdam 1989.

**Heij, K.**, Haijtema, T. en J.F. Lam, *Taalniveau in het MBO*, Bureau ICE Leiden 2008.

**Krashen, S.**, *The Power Of Reading: Insights From The Research*, Westport Connecticut/London, Libraries Unlimited Portsmouth, NH Heineman 2004.

**Krashen, S.**, *Free Voluntary Reading*, Libraries Unlimited Santa Barbara California, Denver Colorado, Oxford England 2011.

**Lammers, Elma**, *Wie niet lezen wil moet schrijven; een onderzoek naar de invloed van productieve literatuureducatie op receptieve literaire vaardigheden en attitudes*, Stichting Lezen Amsterdam 2010.

**Lister, Martin**, John Dovey, Seth Giddings, Iain Grant and Kieran Kelly, *New Media: a critical introduction*, second edition, Routledge London and New York 2009.

**Mol, S.**, *To Read Or Not To Read?*, Leiden University Leiden 2010.

**Mol, S.** en A. Bus, 'Lezen loont een leven lang'. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 12, nummer 3, pp. 3-15.

**Nagy, W.**, Anderson, R. en P. Herman, 'Learning word meanings from context during normal reading.' In: *American Educational Research Journal*, jaargang 24.

**Offermans, C.**, 'Qua sfeer of: Hoe leuk moet onderwijs zijn? In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters en A. de Vries, *Een gat in de grens; ontwikkelingen in literatuur en onderwijs*, Tilburg University Press Tilburg 1998.

**Pilgreen, J.L.**, *The SSR Handbook; How to organize and manage a sustained silent reading program*, Boynton/Cook Publishers Portsmouth 2000.

**Steenmeijer, M.**, *Je sterft maar twee keer; over literair denken en herinnering*, Wereldbibliotheek Amsterdam 2002.

**Tellegen, S.** en L. Lampe, *Leesgedrag van VMBO-leerlingen; een profielschets*. Stichting Lezen Amsterdam 2000.

**Truyens, A.**, 'Tof boek, duf gedicht. Literatuurgeschiedenis als vak zo goed als afgeschafft. In: *De Volkskrant*, 19 januari 1998.

**Toorn**, W. van, 'Alarmfase twee'. In: *Het Parool*, 12 januari 1998.

**Witte**, Theo, *Het oog van de meester*, Eburon Delft 2008.

Hiervan tevens de samenvatting vanaf pagina 499.

## **Digitale publicaties**

**College voor Examens**, Colo en Stichting Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, *Landelijke Kwalificaties MBO Juridisch Medewerker*, 2013, p. 14. Via: <http://prod.pub.kwalificatiesmbo.nl/>. Laatst bezocht 14 juni 2014.

**Anoniem**, 'Besluit van 17 juni 2010, houdende vaststelling van referentieniveaus Nederlandse taal en referentieniveaus rekenen (Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen)'. In: *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 17 juni 2010, p. 2. Via: <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/stb265-besluit-vaststelling-referentieniveaus.pdf/download>. Laatst bekeken 14 juni 2014.

**Gemeente Utrecht**, *Kanaleneiland Leert, wijkactieplan Kanaleneiland*, september 2008. Via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/09/27/wijkactieplan.html>. Laatst bezocht: 14 juni 2014.

**MBO-raad**. Via: <http://www.mboraad.nl/?page/1641292/Studenten.aspx>. Laatst bezocht: 14 juni 2014.

**Meijerink**, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., van den Bergh, H.H. en A. van Streun, *Referentiekader Taal en Rekenen, de referentieniveaus*, Lulof Almelo, 2009. Via: <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>. Laatst bezocht: 14 juni 2014.

**Ministerie van Infrastructuur en Milieu**, zie **Gemeente Utrecht**.

**Ministerie van OCW**, zie **Meijerink**.

**ROC Midden-Nederland**. Via: <http://www.rocmn.nl/toelatingseisen-sprintopleidingen>. Laatst bezocht: 14 juni 2014.

**Witte**, T. (red.), Schouwstra, M., Peppelenbos, C., Koek, M., Geurtsen, C., de Vries, N., Paauw, J., 'De leesniveaus 15-19 jaar (mbo,havo,vwo)'. In: *Lezenvoordelijst*. Via: [http://www.lezenvoordelijst.nl/media/660277/pdf\\_leesniveaus15tm19.pdf](http://www.lezenvoordelijst.nl/media/660277/pdf_leesniveaus15tm19.pdf). Laatst bezocht: 14 juni 2014.

## **Overige hyperlinks**

**Filmpje over ‘vrij lezen’ op het Deltion College in Zwolle:** <https://www.youtube.com/watch?v=gC3z5Kup7E> . Laatst bekeken op 14 juni 2014.

**Prezi presentatie van de *Whatsapp*-opdracht:** [http://prezi.com/86en23jdbec1/utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/86en23jdbec1/utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share) . Laatst bekeken: 14 juni 2014.

**Webadres van de audiobestand van de leerlinginterviews:** <https://www.mediafire.com/folder/p38o3w03vqwec/Interviews> . Laatst bekeken: 14 juni 2014.

## **Bijlagen**

## **Bijlage 1: Mogelijke vooroordelen over de onderzoekseenheid, de respondenten en de onderzoekssituatie**

### **Persoonlijk**

MBO-leerlingen zijn niet zo goed in Nederlands. Veel leerlingen hebben een andere moedertaal dan het Nederlands en hebben hierdoor moeite met bepaalde constructies. Van huis uit hebben zij weinig enthousiasme voor het lezen meegekregen, waardoor zij ook nu niet (met plezier) lezen. MBO-leerlingen hebben interesses die niet uitgebreid in de literatuur behandeld worden, maar meer in tijdschriften of op internet. Leerlingen van het MBO zijn brutaal, scherp en lawaaiig, maar hebben wel respect voor de medewerkers van de instelling.

Een MBO-instelling heeft een vrij 'schoolse' structuur, dat wil zeggen, een structuur waarbij de leerlingen volgens vaste roosters verplichte lessen dienen te volgen. Te laat komen of onrechtmatige afwezigheid wordt bestraft.

### **Literatuur**

MBO-scholieren hebben moeite met het vinden van geschikt materiaal.<sup>118</sup> Ook denken zij vaak dat er geen geschikt materiaal is dat bij hun interesses past.

---

<sup>118</sup> Atwell 2007, In: Fiori 2010, p. 10.



## **Bijlage 2: Leerlinginstructie bij de interviews**

Beste leerling,

Fijn dat je wilt meewerken aan dit onderzoek over lezen. In de komende twintig minuten zal ik je een aantal vragen stellen. Het is de bedoeling dat je hier zo eerlijk mogelijk op antwoordt; wees niet bang om een ‘slecht’ antwoord te geven; ook als je nooit leest en lezen heel stom vindt, zijn dat bruikbare gegevens voor het onderzoek. Je mag gewoon in je eigen woorden antwoorden en hoeft niet op je Nederlandse taal te letten.

Als je een vraag niet begrijpt of niet wilt beantwoorden, mag je dit natuurlijk altijd aangeven. Dit gesprek zal, met jouw toestemming, worden opgenomen, zodat gecontroleerd kan worden wat er precies is gezegd. Je blijft echter wel anoniem, dat wil zeggen dat alles wat je in dit interview vertelt niet terug te koppelen is naar jou als persoon. Je hoeft dus niet bang te zijn voor negatieve effecten als je meewerkt aan dit onderzoek. Meewerken aan dit onderzoek telt niet mee voor school, je krijgt er geen cijfer of beoordeling voor.

Dit interview is onderdeel van een groter onderzoek. Jouw antwoorden zullen worden gebruikt om te proberen MBO-scholieren op een leuke(re) manier in contact te brengen met lezen. Om ervoor te zorgen dat wij met goede ideeën komen voor de scholieren is het erg belangrijk dat wij goed weten wat ze leuk vinden en waar ze goed in zijn. Jouw antwoorden zijn hierin dus erg belangrijk en waardevol.

Als je aan het eind van dit interview nog vragen hebt, mag je die natuurlijk stellen. Ook als je later nog iets bedenkt wat je graag wilt vragen of wilt zeggen kan je altijd contact met mij opnemen via de mail of op school.

Alvast heel erg bedankt voor het meewerken!

Floor Elderman

Universiteit Utrecht

[f.elderman@students.uu.nl](mailto:f.elderman@students.uu.nl) of [flel171@rocmn.nl](mailto:flel171@rocmn.nl)

### **Bijlage 3: Vragenlijst zoals gebruikt bij het afnemen van de interviews**

Vragen over het Nederlands en het algemene leesgedrag, leesvaardigheid en leeswaardering

1. Lees je veel in je vrije tijd, dus niet voor school? Denk hierbij aan boeken, tijdschriften, websites, kranten, maar ook aan je *Whatsapp*-berichten, dingen op Facebook, teksten uit games of ondertiteling? Hoeveel uur per week denk je dat je hiermee bezig bent?
2. Heb je bepaalde hobby's en zou je het leuk vinden om hier over te lezen in een verhaal of op een andere manier, bijvoorbeeld op een informatieve website? Dit kan van alles zijn; sport, games, *celebrities*, fashion en winkelen, kunst, auto's, reizen, uitgaan, etc.
3. Lees je liever teksten op papier of van een scherm, bijvoorbeeld van je telefoon, computer of tablet?
4. Vind je het prettig dat sommige schoolboeken en opdrachten digitaal beschikbaar zijn en op de computer gemaakt kunnen worden, of werk je liever op papier en met 'echte' boeken?
5. Is Nederlands jouw moedertaal?
6. Wat is je vooropleiding? Hoe vond je de lessen Nederlands daar, beter of slechter dan op het MBO? Waar vond je de docenten beter, waarom? Denk je dat je anders zou presteren op je huidige opleiding als je in je vorige opleiding op een andere manier Nederlands had gekregen?
7. Wat is het leukste dat je ooit gelezen hebt (dit hoeft niet per se iets Nederlands te zijn, maar kan ook Engels of Turks zijn)? Dit hoeft niet een heel boek te zijn, maar kan ook een kort verhaal zijn of iets van internet. Waarom vond je dit zo leuk? Zou je meer van dit soort dingen willen lezen?
8. Als je iets niet begrijpt, probeer je er dan achter te komen wat het is of wat het betekent? Zoek je bijvoorbeeld wel eens dingen op op *wikipedia* of in het woordenboek?
9. Vind je het leuker en/of makkelijker als er bij teksten afbeeldingen staan, zoals bijvoorbeeld bij een stripboek of bij *memes*? Zo ja, waarom denk je dat je dit beter of makkelijker vindt?
10. Denk je dat lezen leuk is of leuk kan zijn? Wat zou er in een tekst moeten staan, of waar zou het over moeten gaan zodat jij een tekst en dus het lezen leuk gaat vinden?
11. Wat vind je van het vak Nederlands? Vind je het nuttig, of denk je dat het niet zo belangrijk is? Wat vind je van de manier waarop je les krijgt in Nederlands, is dit leerzaam, of denk je dat je op een andere manier meer zou leren? Krijg je bij de andere talenvakken op een andere manier les en vind je deze manier beter of slechter?
12. Denk je dat goed zijn in lezen en schrijven belangrijk is voor jou en jouw opleiding? Zou je meer je best doen voor Nederlands als de opdrachten en vragen (meer) zouden aansluiten op je opleiding, als ze bijvoorbeeld over juridische casussen zouden gaan of over wetten en jurisprudentie of over dingen die je zou kunnen tegenkomen tijdens secretariële werkzaamheden?
13. Zou je meer je best doen voor Nederlands als de lessen 'leuker' zouden zijn? Wat zou jij doen om de lessen leuker te maken, wat voor een opdrachten zou je de klas geven en wat zouden jij en je klasgenoten hiervan kunnen leren?
14. Vind je de huiswerkopdrachten nuttig? Maak je deze meestal wel of niet, waarom?
15. Vind je Nederlands een moeilijk vak, waarom wel of niet. Wat vind je het moeilijkste onderdeel en wat vind je het makkelijkst?

16. Vind je het belangrijk om de spellingsregels en de grammaticaregels van Nederlands goed onder de knie te krijgen, of denk je dat dit niet uitmaakt, omdat er bijvoorbeeld meestal een spellingscontrole op je computer zit?
17. Wil je na deze opleiding nog doorstromen naar een andere opleiding, bijvoorbeeld op het HBO? Denk je dat je beheersing van het Nederlands hiervoor goed genoeg is?
18. Denk je dat je goed genoeg bent in Nederlands om een goede baan te kunnen krijgen, of denk je dat dit niet uitmaakt voor het vinden van een baan?
19. Denk je dat je beter wordt in Nederlands als je meer zou lezen? Waarom wel of niet? Wat kan je zelf verzinnen waardoor je verwacht dat je Nederlands beter wordt en ben je bereid hier tijd en energie in te steken?
20. Wat vind je leuker, zelf een verhaal schrijven of een verhaal lezen? Doe je dit wel eens in je vrije tijd?
21. Lees je liever fictie-teksten (verhalen) of non-fictie teksten (artikelen, nieuws, biografieën etc.)?

Vragen om te proberen het leesniveau a.d.h.v. Theo Witte (*Het oog van de meester*) te achterhalen. Door de leerlingen bij een van deze niveaus in te delen, is het gemakkelijker boeken voor hen te selecteren die bij hun interesses en vaardigheden passen. Over het algemeen is deze methode ontwikkeld voor middelbare scholieren. Desalniettemin ben ik van mening dat de methode ook toepasbaar is op jongeren die een MBO-opleiding volgen, wellicht dienen hier en daar ietwat kinderachtige suggesties te worden aangepast.

22. Vind je het leuk om met anderen over een boek te praten dat je hebt gelezen?
23. Vind je het belangrijk om jezelf te herkennen in een personage?
24. Vind je het belangrijk dat een boek een goed einde heeft?
25. Vind je het belangrijk dat een boek je amuseert, of vind je het ook leuk als het wat meer objectieve of serieuze informatie geeft?
26. Wil je door een boek aan het denken worden gezet over bijvoorbeeld jezelf en de beslissingen die je neemt, of wil je liever 'gewoon' een verhaal lezen?
27. Vind je het leuk als het verhaal een beetje ingewikkeld wordt verteld, als er bijvoorbeeld tijdsprongen zijn (flashbacks) of als er vanuit verschillende personages wordt verteld (perspectiefwisselingen)?
28. Vind je het interessant als een boek een diepere betekenislaag heeft, dat wil zeggen, dat het naast het gewone verhaal ook nog ergens anders over gaat, bijvoorbeeld over politiek of religie?
29. Vind je het leuk om een tekst te interpreteren, dat wil zeggen, kijken of je er dingen uit kan halen die er niet letterlijk in staan?
30. Vind je het de moeite waard om andere dingen naast het boek te lezen, zodat je beter weet waar het boek over gaat? Bijvoorbeeld extra informatie over de Tweede Wereldoorlog of de Amerikaanse Politiek, als dit een onderwerp is in het boek dat je leest?
31. Vind je het leuk of mooi als de schrijver 'mooie' zinnen maakt, met bijvoorbeeld rijm of met klankovereenkomsten tussen woorden?
32. Zou je het erg vinden als een boek over iets gaat waar jij je totaal niet in kan inleven of waar je niets vanaf weet? Zou dit je prikkelen en nieuwsgierig maken of zou je dit vooral irritant vinden?
33. Vind je het leuk om in een boek op zoek te gaan naar verwijzingen naar andere boeken of andere media, bijvoorbeeld naar verwijzingen naar de Bijbel, Koran of naar andere bekende boeken, films of mensen?

## **Bijlage 4: Topiclijst zoals gebruikt bij het afnemen/ voeren van de gesprekken**

\* **Hoofdtopic:** Leesgedrag

- \* Subtopics: - lezen buiten schoolverplichtingen;
  - minder voor de hand liggende 'lees'-media; tijdschriften, kranten, websites, etc.

\* **Hoofdtopic:** Leesvoorkeur

- \* Subtopics: - op basis van hobby's
  - welke tijden hebben de voorkeur voor lezen
  - analoog of digitaal lezen
  - liever lezen of schrijven
  - fictie of non-fictie

\* **Hoofdtopic:** Ervaring

- \* Subtopics: - moedertaal
  - jeugd (Kinderboekenweek, basisschool)
  - voorlezen en voorgelezen worden
  - vooropleiding
  - doorstromen (naar het HBO of elders)

\* **Hoofdtopic:** Kennis

- \* Subtopics: - vooropleiding
  - niveau
  - woordenschat
  - doorstromen (naar het HBO of elders)

\* **Hoofdtopic:** Vaardigheid

- \* Subtopics: - inschatten eigen niveau
  - maken plaatjes teksten makkelijker/begrijpelijker
  - plezier in lezen
  - moeilijkheidsgraad, wat kan je aan?

\* **Hoofdtopic:** Belang

- \* Subtopics: - Nederlands
  - Spellen
  - Grammatica
  - Lezen (niveau)
  - Andere talen en andere vakken

## **Bijlage 5: Geanonimiseerde leerling-interviews (audio-bestanden)**

De geanonimiseerde leerlinginterviews zijn te vinden op:

<https://www.mediafire.com/folder/p38o3w03vqwec/Interviews>

## Bijlage 6: Leessuggesties MBO-leerlingen

Leessuggesties MBO-leerlingen

### Spannend/ Thriller / Detective:

1. *Divergent* – Veronica Roth (FILM) **Niet beschikbaar**

Futuristisch Chicago. De wereld van de zestienjarige Tris is opgedeeld in vijf zuilen die elk staan voor een bepaalde waarde: eerlijkheid, onbaatzuchtigheid, dapperheid, perfectie en intelligentie. Ieder jaar weer moeten alle zestienjarigen kiezen bij welke zuil zij de rest van hun leven willen horen. Tijdens de brute ontgroening moet Tris bepalen wie haar werkelijke vrienden zijn. Ook heeft Tris een geheim dat ze voor iedereen verborgen moet houden. Als de ogenschijnlijk perfecte maatschappij verhardt en tegenstellingen uitgroeien tot een steeds groter conflict, komt Tris erachter dat haar geheim levens zou kunnen redden, maar ook haar eigen dood zou kunnen betekenen. (Lijkt een beetje op de *Hunger Games*)

2. *The Hunger Games / De Hongerspelen* – Suzanne Collins (FILM) **Uitgeleend**

Katniss Everdeen woont in het 12e en armste district van Panem, het land dat ooit bekendstond als Noord-Amerika. Met haar moeder en haar zusje Prim leidt ze een armoedig leven, getekend door het keiharde regime van het welvarende Capitoool. Jaarlijks worden de Hongerspelen uitgevaardigd: 24 door loting aangewezen tributen, een jongen en een meisje uit elk district, gaan een strijd op leven en dood met elkaar aan. En dit jaar wordt Prim uitgeloot... Katniss weet dat de Hongerspelen een doodvonnis voor haar jonge zusje betekenen en besluit haar plek in te nemen. Onder het oog van de hele bevolking van Panem, die de strijd als bron van vermaak volgt, begeeft ze zich in de gemanipuleerde arena. Gevangen in een meedogenloos web van bruut geweld, gemanipuleerde tv-beelden en corrupte politici komt Katniss voor de keus staan: hoe ver zal ze gaan om te overleven?

3. *One for the Money* – Janet Evanovich (FILM) **Niet beschikbaar**

Stephanie Plum, een jonge, werkloze Amerikaanse vrouw, woonachtig in een stadje in New Jersey, weet van haar neef - hoofd van het bureau borgstelling en incasso - gedaan te krijgen dat hij haar opdracht geeft een van moord beschuldigde, voortvluchtige ex-politiebeampte op te sporen. Maar jacht op deze man brengt haar in contact met een louche, zwaargewicht bokser, waardoor ze in bijzonder gevaarlijke situaties terecht komt. Een uitstekend gecomponeerde, originele thriller - goed van opbouw en uitwerking - vol actie en met vaart geschreven. De droge humor en de rake sfeer- en milieutekening maken het tot een zeer leesbaar boek. Eerste van de tot nu toe 18-delige serie thrillers rond Stephanie Plum. Verfilmd als 'One for the money' (2012) met Katherine Heigl in de hoofdrol

4. *In Vredesnaam* - Daniëlle Hermans **Aanwezig, 1 van 2**

In de nok van de Utrechtse Domkerk hangt het levenloze lichaam van een vrouw. Niet lang daarna worden in twee andere kerken in Utrecht lichamen aangetroffen. Ook deze vrouwen zijn op gruwelijke wijze om het leven gebracht. Rechercheurs Rob van Helden en Nicole Hessels worden op de zaak gezet. Tijdens het onderzoek stuiten zij op een geheim gangenstelsel onder het hart van de oude binnenstad waar tientallen portretten van vrouwen hangen. Wie zijn die vrouwen? En wat betekent dat symbool – een wiel met zes spaken – dat overal opduikt? Stap voor stap komen Rob en Nicole erachter dat de moorden iets met de Vrede van Utrecht, die in 1713 is gesloten, te maken hebben. Ondertussen probeert Dominique van Doorn, voorzitter van een vrouwennetwerk, ze net een stap voor te zijn. Zij weet al na de eerste moord dat zij gevaar loopt en ook dat zij niet de enige is...

5. *Het Wonderbaarlijke Voorval met de Hond in de Nacht* - Mark Haddon **Aanwezig, 1 van 1**

De 15-jarige Christopher is autistisch. Hij heeft moeite met emoties en onoverzichtelijke situaties, maar is een kei in logica en wiskunde. Wanneer blijkt dat de hond van de buurvrouw is vermoord, onderneemt hij een speurtocht die zijn leven op zijn kop zal zetten. Boeiende blik op de wereld door de ogen van een autist. Het vertelperspectief ligt bij Christopher zelf, zodat zijn gedrag, dat voor een buitenstaander onbegrijpelijk zal zijn, een eigen logica krijgt. De verhaallijn wordt regelmatig onderbroken door meer bespiegelende hoofdstukjes, waarin Christopher zijn visie op het leven geeft. Wiskundige problemen spelen naast het speurwerk een grote rol en worden vaak verduidelijkt door illustraties van de auteur. Illustraties, foto's, schema's, lijstjes en teksten in verschillende lettertypes geven ook visueel vorm aan Christophers wereld. De auteur heeft zich knap ingeleefd in zijn hoofdpersoon en weet zijn innerlijk leven overtuigend én humoristisch weer te geven.

**Meisjes:**

1. *Vrees Me* – Tahereh Mafi **Uitgeleend**

Niemand weet waarom de aanraking van Juliette dodelijk is, maar Het Herstel heeft grootse plannen met haar. Ze willen haar gebruiken als wapen in hun strijd voor een alleenheerschappij. Maar Juliette heeft haar eigen plannen. Ze vindt voor het eerst in haar leven de kracht om terug te vechten, en om aan een toekomst te denken met de jongen van wie ze dacht dat ze hem voor altijd kwijt was. (Dit boek is deel van een trilogie (boekenreeks van drie).) Er zitten ook romantische stukken in dit boek.

2. *Pretty Little Liars* – Sara Shephard (TV-serie) **Niet beschikbaar**

Deze bekende televisieserie is gebaseerd op een minstens zo spannende boekenreeks. In Rosewood viert tussen de luxe auto's, de villa's en de perfect bijgehouden hagen, het geroddel hoogtij. Iedereen heeft wel iets te verbergen. En dat geldt zeker voor Aria, Emily, Spencer en

Hanna, een groepje middelbareschoolvriendinnen. Aria heeft een relatie met haar leraar Engels, Emily zoent met een meisje, Spencer is verliefd op het vriendje van haar zus en Hanna wil niets liever dan mooi blijven. En dan is er nog hun gezamenlijke geheim dat niemand anders kent. Alison, hun beste vriendin, is drie jaar geleden na een ruzie tijdens een slaapfeestje verdwenen. Als de meisjes op een dag berichtjes ontvangen van ene 'A', die van alles van de meiden weet, dingen die alleen zijzelf weten en Alison, vragen ze zich meteen af of de afzender ook Alison zou kunnen zijn. De meisjes worden er bang van. Geheimen komen uit. Wie vertelt ze? Door een per hoofdstuk wisselend perspectief leert de lezer het verhaal vanuit verschillende invalshoeken kennen en daarmee ook de personages. Het verhaal eindigt enigszins abrupt; het einde breekt alles weer open. De hele setting is typisch Amerikaans en doet denken aan een jongere versie van de soapserie 'Desperate Houswives'.

3. *Wij Paarden* - Jozef Deleu & Lodewijk Deleu **Onvindbaar in de bibliotheekcatalogus**

In dit boek verzamelt bloemlezer Jozef Deleu Nederlandstalige gedichten rond paarden. De uitgave wordt verlucht met zwart-witfoto's van Lodewijk Deleu, voornamelijk close-ups van hoofden en benen, zowel van trek- als renpaarden. Op heel wat foto's laat de kadring duidelijk de aanwezigheid zien van de fotograaf. Die menselijke aanwezigheid is soms expliciet: een paard draagt een bit, hoefijzers. De interactie tussen mens en dier staat ook centraal in de gedichten. Ten eerste is er de blik van de dichter zelf; zelfs wanneer die het paard 'autonoom' laat denken, blijft de menselijke projectie dominant. Veel gedichten belichten dan ook de 'menselijke' kant van het paard, dat wordt geschetst als een zelfstandig, soms zelfs eigengereid en eenzellig wezen. Andere verzen stellen dan weer de interactie tussen paard en mens centraal. Zoals gebruikelijk heeft Deleu bij zijn keuze veel aandacht besteed aan de verscheidenheid en kwaliteit. Vanaf Gezelle zijn er zowel vooraanstaande als minder prominente dichters opgenomen. Een uitgave die zowel paarden- als poezieliefhebbers kan aanspreken.

4. *Gekke Wijven en andere Types* - Sylvia Witteman **Niet beschikbaar/ Elders in bestelling**

De gehaaide schoolpleinmoeder, de wandelende wijnfles, de zeikerd, de bemoeimoeder, de tijd voor mezelf-moeder, de bescheidenheid zelve, de begripende echtgenote, de kandidaat-stiefmoeder, de goedbedoelende vriendin, de poezenmoeder, de betweter, de vermoeide juf en de vrouw met smetvrees. De gekke wijven-columns die Sylvia Witteman voor LINDA. schrijft, werden in korte tijd uiterst populair. Witteman neemt de Nederlandse vrouw in al haar onthutsende varianten kritisch onder de loep. En dat doet ze op een manier zoals we van haar gewend zijn: met onnavolgbare humor en een venijnig oog voor de pijnlijke details.

5. *De Blogbijbel, voor beautychicks & shopaholics* - Carlijn Bekker **In bestelling**

De blog bijbel is hét handboek voor naast de laptop als je je eerste stappen in blogland zet of wilt leren van de bekendste Nederlandse bloggers! Bloggen is hipper dan ooit. De grote voorbeelden van meiden zijn onze eigen mode- en beautybloggers. Zelf in de voetsporen treden van hun



stijliconen met een eigen blog is dan ook een droom van veel meiden. Maar hoe zet je nu eigenlijk een blog op? Hoe maak je de mooiste foto's? Hoe zorg je ervoor dat jouw blog opvalt? En hoe krijg je lezers? De Blog Bijbel - Voor Beauty Chicks & Shopaholics is het allereerste blogboek voor meiden met tips & tricks, handige stappenplannen, do's & don'ts én de leukste mode-illustraties.

## **Juridisch:**

### 1. *De Belofte* – John Grisham **Aanwezig, 1 van 1**

Een perfecte moord. Een getuige die anoniem wil blijven. Slechts één persoon die de waarheid weet, en hij is pas dertien jaar oud. Het stadje Strattenburg kent veel advocaten en Theo Boon ziet zichzelf als een van hen, hoewel hij pas dertien jaar oud is. Hij kent iedere rechter, politieman en griffier, en is thuis in de wereld van wetten, regelgeving en rechtspraak. Theo droomt dan ook van een glanzende carrière als advocaat en successen in de rechtbank, alleen had hij nooit gedacht dat hij nu al midden in de meest sensationele rechtszaak van de afgelopen jaren zou komen. Het is een gruwelijke moordzaak die heel Strattenburg in spanning houdt en het ziet er naar uit dat de verdachte zal worden vrijgesproken. Wanneer Theo bij toeval in contact komt met iemand die het proces geheel op zijn kop kan zetten, is hij plotseling de enige die kan voorkomen dat een koelbloedige moordenaar op vrije voeten komt ...

### 2. *Moord Als Enige Oplossing* - Gust Verwerft **Niet beschikbaar**

Vaak rijpt het plan om iemand te vermoorden langzaam. De overtuiging groeit dat moord de enige oplossing is voor een onleefbare situatie. Maar voor de volksjury van het Hof van Assisen verschrompelt het grote gelijk van de daders tot emotionele waanzin. De confrontatie met het verdriet van de anderen tijdens het proces is schokkend.

Omdat men haar vader wilde breken, werd Stefanie De Mulder beestachtig vermoord. Het hoofd van Geert Van Arwegen werd afgesneden door de minnaar van zijn vrouw. Linda Couvreur zaagde haar overspelige echtgenoot aan stukken. Maurits Van Gele vermoordde zijn moeder en eenmaal vrij ook zijn buurvrouw. Barman Gert Van Roy werd gegijzeld en afgeslacht door drie jonge boeven in geldnood. Huisarts Lucien Raes vermoordde zijn opstandige vrouw met een insulinespuit. Juwelier Stéphan Peigneux wilde als homo leven en daarom moest zijn vrouw sterven. De smoorverliefde Arnold Tielens schoot zijn geliefde dood nadat ze hem had verlaten. Gerechtsjournalist Gust Verwerft heeft al deze assisenprocessen gevolgd. Hij stelt vast dat de opgejaagde mens steeds wreder en meedogenlozer tekeergaat. De vastberadenheid waarmee moorden worden gepleegd, is angstaanjagend. Uit *Moord als enige oplossing* blijkt waartoe gewone mensen in staat zijn.

Dit boek bundelt teksten van de Vlaming Gust Verwerft, juridisch journalist en verslaggever van assisenzaken. Vanuit een levenslange ervaring schetst Verwerft een achttal assisenzaken, met veel

kennis van juridische lagen en listen, veel begrip voor het menselijk tekort, en de vlotte pen van een ooggetuige. De auteur weet zich daarbij steeds bijzonder goed te verplaatsen in de huid van beschuldigen, rechters, advocaten en slachtoffers, en de stukken zijn dan ook erg boeiend en doorleefd.

3. *Liever Rechttop Sterven dan op je Knieën Leven* - Abraham Moszkowicz **Niet beschikbaar**

Veel is óver Bram Moszkowicz geschreven. Dit is zijn verhaal. In Abraham Moszkowicz, Strafpleiter beschrijft Moszkowicz op zeer persoonlijke wijze wat het betekent een strafpleiter te zijn. Hij spreekt zich onder andere uit over de deplorabele stand van de rechterlijke macht en behandelt zaken als: het proces-Wildersde, invloed van zijn heldende weg naar de top en de concurrentie, de 'methode' Moszkowicz en zijn werkwijze, de omgang met de media, het functioneren van de rechterlijke macht, de beroepsethiek, mega strafzaken, visie op de toekomst van de rechterlijke macht.

### **Herkenbaar/ Waargebeurd:**

1. *De Belofte van Pisa* - Mano Bouzamour **Niet beschikbaar**

De man in pak vroeg aan de decaan: 'Zitten hier ook... Marokkanen op school?' De decaan zei dat het reuze meeviel. Totdat Sam het lyceum binnen stapt. Zijn broer zit in de zware criminaliteit, zijn zussen werken achter de kassa en zijn buurtvrienden hangen doelloos op straat. Sam, thuis Samir genoemd, is echter vastbesloten het vwo te gaan doen en zich te storten op zijn liefde voor klassieke pianomuziek. Waar zijn broer die vrachtwagen vol piano's vandaan heeft gehaald, vraagt hij liever niet. Thuis worstelt Sam met zijn analfabete en weinig geïntegreerde ouders, die liever hebben dat hij salam aleikum zegt dan goeiemorgen. Ook op het elitaire lyceum kan hij zich lastig staande houden. Buurthuizen en sterrenrestaurants, moskeeën en jetsetfeestjes laten zich niet combineren. Met een gezonde dosis zelfspot en een vleugje kritiek op de eerstegeneratie-immigranten schetst Bouzamour een treffend elitair schoffie. De buitengewoon vrolijke en speelse schrijfstijl maakt *De belofte van Pisa* dé schelmenroman van dit jaar

2. *Judas* –Helen Vreeswijk **Aanwezig, 1 van 1**

Omdat haar vader gaat samenwonen, moet de Vlaamse Nadia verhuizen naar Nederland. Het lukt haar niet om haar plek te vinden in de nieuwe omgeving. Haar accent alleen al geeft aanleiding tot pesten. Het begint in de klas, op het schoolplein en op straat. Daarna gaat het verder thuis, via de computer en sms. Op school ontstaat een ware haatcampagne. Thuis kan ze niet terecht. Haar moeder is al enkele jaren op wereldreis om haar innerlijke ik te zoeken. Haar vader heeft het te druk met zijn nieuwe liefde. Nadia belandt in een vreemd land, op een vreemde school met vreemde klasgenoten. Haar nieuwe moeder is vreemd, haar stiefbroer is vreemd en haar vader doet vreemd. Ze mist haar moeder en voelt zich alleen en niet begrepen. Aan wie moet ze hulp vragen? Nadia kwijnt weg. Ze mijmert over de vraag of ze gemist zou worden. Wat doet ze nog op deze wereld?

*Judas* gaat over pesten. Helen Vreeswijk benadert het onderwerp ook vanuit het standpunt van de meeloper, die gewrongen zit tussen de pester en het slachtoffer. Dat maakt het verhaal heel bijzonder en uniek.

3. *Een Huis in de Hemel* - Amanda Lindhout & Sara Corbett **Onvindbaar in de bibliotheekcatalogus**

Het aangrijpende en inspirerende verhaal van een oorlogscorrespondente over haar gijzeling in Somalië. Amanda droomt er als klein meisje in Canada al van om over de wereld te reizen. Vanaf haar twintigste trekt ze als backpacker door Latijns-Amerika en Azië, en een paar jaar later begint ze in het door oorlog verscheurde Afghanistan en Irak een carrière als verslaggeefster. In 2008 vertrekt ze naar Somalië, 'het gevaarlijkste land ter wereld en daarmee voor een jonge, gedreven correspondentente de uitgelezen plek om naam te maken. Maar vier dagen na aankomst wordt ze op een zanderige weg gegijzeld door een groep gemaskerde mannen. Amanda wordt 460 dagen gegijzeld, verplaatst van het ene naar het andere verlaten huis en ze weet te overleven door de kracht van haar herinneringen, vastberadenheid en hoop. En door zichzelf op de gruwelijkste momenten in 'een huis in de hemel voor te stellen, hoog boven de vrouw die geketend in het donker wordt gemarteld. Een huis in de hemel is het ongelooflijke, rauwe en intieme verhaal van een jonge, onverschrokken vrouw en haar zoektocht naar compassie in tijden van onvoorstelbare rampspoed.

4. *Alleen Ik Overleefde* - Carmina Salcido **Niet beschikbaar**

Waargebeurd verhaal over de nu 23-jarige Carmina, die als driejarige een bloedig familiedrama overleefde. Op 14 april 1989 slaan de stoppen door bij de Mexicaanse migrant Ramon Salcido in Sonoma County, Californie. Hij schiet zijn vrouw dood, haar vermeende minnaar neer, en snijdt zijn vrouw's twee jongere zusjes, zijn schoonmoeder en later ook zijn drie eigen dochtertjes (vier, drie en twee jaar oud) de keel door. Zijn dochtertjes worden een dag later op een vuilnisbelt gevonden, de driejarige Carmina leeft wonder boven wonder nog en vertelt dat haar vader haar 'gesneden heeft'. Salcido, naar familie in Mexico gevlucht, wordt gepakt en in de VS ter dood veroordeeld. Carmina's grootvader laat Carmina adopteren door een gezin uit de extreem-orthodox katholieke sekte waar hij lid van is, daar groeit ze geïsoleerd op in een verstikkende atmosfeer. Twintig jaar na het gebeurde keert ze terug naar Californie naar haar overige familie, bezoekt haar vader, die in de gevangenis nog steeds op zijn executie wacht en probeert met haar verleden af te rekenen.

5. *De Gelukkige Huisvrouw* - Heleen van Royen **(FILM) Uitgeleend**

Lea Meyer-Cornelissen, een 31-jarige makelaarsvrouw in Aerdenhout voor wie emancipatie een vies woord is, heeft alles wat haar hartje begeert. Wanneer haar man Harry het in zijn hoofd haalt dat hij een kind wil, stemt zij toe, op voorwaarde dat hij haar elke avond zal beminnen. Ze raakt

dan ook spoedig in verwachting. Er lijkt geen vuiltje aan de lucht, maar de in detail beschreven bevalling (met de tang) wordt een ramp en Lea belandt in een postnatale psychose. In de loop van de psychiatrische behandeling komt ze er achter dat ze de zelfmoord van haar vader niet heeft verwerkt, twintig jaar geleden, een direct gevolg van de echtscheiding van haar ouders. In een vraaggesprek met Vrij Nederland bekende de schrijfster dat de roman deels autobiografisch is. Een vlot relaas met veel dialogen, korte zinnen en een onverbloemd taalgebruik, dat wel eens aan werk van Marijke Howeler doet denken.

6. *12 Jaar Slaaf* - Solomon Northup (FILM) **Niet beschikbaar/ Elders in bestelling**

Solomon Northup, in 1808 als vrij man geboren in New York, wordt in 1841 ontvoerd en in het Zuiden verkocht als slaaf. Twaalf jaar lang werkt hij op plantages in Louisiana, vaak onder de meest wrede omstandigheden, altijd in de hoop zijn vrijheid terug te winnen. In 1853 komt Northup eindelijk vrij. In datzelfde jaar verschijnt *12 jaar slaaf*, zijn eigen aangrijpende relaas van zijn gevangenschap in een van de donkerste periodes uit de Amerikaanse geschiedenis. Het boek slaat direct in als een bom en opent vele Amerikanen de ogen voor de onmenselijkheid van het slavernijstelsel.

7. *Sonny Boy* - Annejet van der Zijl (FILM) **Niet beschikbaar**

Najaar 1928 ontmoeten de 19-jarige Surinaamse student Waldemar en de Hollandse Rika, bijna veertig, getrouwd en moeder van vier kinderen, elkaar. Ze worden verliefd, krijgen een verhouding en Rika wordt zwanger. Een schandaal met verstrekkingen: Rika raakt haar kinderen kwijt, Waldemar kan niet terug naar Suriname. Maar ze blijven bij elkaar en bouwen in de crisisjaren een nieuw leven op met hun zoon Waldy, 'Sonny Boy'. Waldemar werkt op een bank, Rika runt een goedlopend pension in Scheveningen en probeert de band met haar familie en kinderen te herstellen. In de Tweede Wereldoorlog wagen ze hun leven door onderduikers in huis op te nemen, wat hen duur komt te staan. Goed geschreven, boeiende en ontroerende, waargebeurde levensgeschiedenis van twee gewone, maar ook heel bijzondere mensen. Uitstekend gedocumenteerd en van achtergrondinformatie voorzien (van de geschiedenis van Waldemars voorouders in Suriname t/m de manier waarop de Duitsers in WO II tegen negers aankeken).

8. *Dagboek van een Geisha* - Arthur Golden (FILM) **Niet beschikbaar**

Met de wijsheid van een vrouw die het einde van haar leven nadert, vertelt Sayuri haar levensverhaal. Dat verhaal begint in 1929, in een vissersdorpje, op het moment dat Sayuri's leven een dramatische wending neemt. Haar moeder is ziek, haar vader oud en versleten. Door een bizar ongeluk komt ze onder de aandacht van meneer Tanaka, de rijkste man van het dorp, die haar vader weet over te halen zijn acht jaar oude dochter aan een geishahuis in Kyoto te verkopen. In het decadente hart van Kyoto maakt Sayuri zich de vaardigheden van een geisha eigen. Achter een façade van luxe wordt zij met harde hand opgeleid in de kunst van het

vermaken en verlokken van machtige mannen. Maar wanneer de Tweede Wereldoorlog uitbreekt en de geishahuizen hun deuren sluiten, moet Sayuri haar leven opnieuw inrichten en haar vaderland verlaten. Arthur Golden toont in deze wonderbaarlijk mooie roman, opgetekend aan de hand van het authentieke levensverhaal van een van Japans meest gevierde geisha's, de wereld van schoonheid en wreedheid die achter de rijstpapieren wanden schuilgaat. En waar uiterlijke vorm doorslaggevend is en waar mannen met elkaar wedijveren over de prijs van de maagdelijkheid van een meisje.

9. *Van Miljonair tot Krantenjongen* - Sander de Kramer **Niet beschikbaar**

Aan lager wal geraakte miljonairs, gestruikelde topsporters en in de war geraakte professoren. In *Van miljonair tot krantenjongen* vertellen ooit succesvolle mensen hoe zij door een bizarre speling van het lot op straat zijn terechtgekomen. Zoals Ton die een goedlopende praktijk had met honderden patiënten. Totdat het noodlot toesloeg. Nu woont hij in het bos en leeft hij van zelfgevangen visjes en groenten die hij achter zijn tent kweekt. Ook onthult acteur Peter Faber zijn ontroerende en persoonlijke levensverhaal uit de periode dat hij op straat leefde.

**Informatief/ leerzaam:**

1. *Wij Zijn Ons Brein* - Dick Swaab **Niet beschikbaar**

Het verhaal van je leven is het verhaal van je brein. Dat begint in de baarmoeder, waar de hersenen gevormd worden op een manier die bepalend is voor de rest van je leven. Dick Swaab volgt in *Wij zijn ons brein* de mens vanaf de conceptie tot en met de dood. Wat zijn de bedreigingen voor het kind in de baarmoeder? Hoe zit het met de hersenen van pubers, wat gebeurt er als je verliefd bent, hoe zijn homo- en heteroseksualiteit te verklaren en wat gebeurt er wanneer alzheimer toeslaat? De zin en onzin van therapieën, antidepressiva en alternatieve geneeswijzen, agressie, moreel gedrag en geloof, meditatie, hersenbeschadiging, psychische problemen en bijna-dood-ervaringen: alles wordt beschreven in *Wij zijn ons brein*. Na lezing van dit boek zul je beter begrijpen waarom je bent wie je bent.

2. *De Wereld Rond, verhalen voor en door backpackers* - verschillende auteurs **Niet beschikbaar**

Een bundel met reisverhalen van zeer verschillende aard en lengte, variërend van een gedicht van 10 regels over Bangkok tot een zoektocht naar de ware Afrikaner in het binnenland van Zuid-Afrika van 30 pagina's. Nog nooit is reizen zo populair geweest als de afgelopen jaren, en dan vooral het avontuurlijk reizen. Iedereen doet het, studenten, jonge & oudere jongeren, yuppies, sabbaticals, drop outs. En iedere reis is een verhaal. *De wereld rond* is een verzameling backpackverhalen van over de hele wereld, verteld door de backpackers zelf.

3. *Waarom Kleven Spinnen Niet aan hun Web?* - Robert Matthews **Niet beschikbaar**

\* Waarom kun je jezelf niet kietelen? \* Hoe kun je het best calorieën verbranden op weg naar het werk? \* Werken pijnstillers echt? \* Waarom komen boemerangs terug? \* Word je natter als je wandelt of juist hard loopt in de regen? \* Waarom zitten er putjes in golfballen? Dat zijn maar een paar van de verbijsterende, intrigerende en soms gewoon vreemde vragen die in dit boek aan bod komen. Van het mysterieuze lot van verdwenen sokken tot het hoe en waarom van de Big Bang, de bekroonde wetenschapper Robert Matthews ontrafelt veel mysteries op een boeiende en vaak verrassende manier. Voor alle nieuwsgierige geesten die geboeid zijn door de wetenschap om ons heen!

4. *De Uitvindersgids* - J.D. Brongers **Niet beschikbaar**

De Uitvindersgids is bedoeld voor iedereen die een idee of uitvinding wil uitwerken tot een product dat geschikt is om op de markt te worden gebracht. Uitgebreid wordt de materie rond het aanvragen van octrooien behandeld. De diverse procedures - zowel nationale als internationale - worden op een heldere en complete wijze uiteengezet. Ook geeft de gids informatie op het gebied van subsidies en juridische aspecten rond aanverwante rechten, zoals het merkenrecht.

Tientallen praktische tips die een uitvinder kan gebruiken om zijn kans op succes te vergroten of tijdig onvermoede valkuilen te omzeilen, samen met een uitvoerige adreslijst van (advies)instellingen maken deze gids tot een onmisbaar handboek voor zowel de beginnende als de professionele uitvinder.

5. *Bier Brouwen voor Starters* - Luc Pauwels en Sven Gatz **Niet beschikbaar/ Elders uitgeleend**

Ambachtelijk bier brouwen zit in de lift. Zelfs in het populaire Eén-programma Thuis zijn ze aan het brouwen geslagen. Maar vergis je niet, er komt meer bij kijken dan louter wat ingrediënten bij elkaar voegen. Pas wanneer je inzicht krijgt in het hele brouwproces, in de karakteristieke eigenschappen van ingrediënten zoals de graansoort, hop en gist, kun je een bier brouwen dat precies smaakt zoals je het wilt. Bier brouwen voor starters geeft je een basisinzicht in wat je nodig hebt om bier te brouwen, wat er eigenlijk gebeurt als je aan het brouwen bent en hoe je dit brouwproces kunt beïnvloeden en sturen afhankelijk van de ingrediënten, recepten, temperaturen en technieken. Elke handeling die je als brouwer stelt of niet stelt heeft immers gevolgen voor het eindresultaat. Voor wie iets meer wil weten, geven de auteurs technische achtergrondinformatie in aparte kaderstukjes. Met Bier brouwen voor starters krijg je de basis van het brouwen mee, zodat je met een minimum aan materiaal een lekker biertje kunt brouwen. Veel brouwplezier en proost!

6. *Bèta voor Alfa's* - Diederik Jekel **Niet beschikbaar/ Elders uitgeleend**

Wetenschap, en dan vooral de bètawetenschap, kan onveranderlijk op ontzag rekenen, en zelfs op wat vrees. Weldenkende mensen die graag boeken lezen en flink kunnen discussiëren over politiek en maatschappij, deinzen terug zodra een formule in beeld komt. Dat hoeft niet. Diederik Jekel, die zich snel ontpopt heeft tot een van de allerbeste leraren van Nederland, legt de belangrijkste natuur- en sterrenkundige problemen uit aan de hand van voorbeelden die iedereen kan begrijpen en herkennen: het snoertje van een koptelefoon, een voorbijrijdende auto, sneeuwvlokjes, een kam, het weerbericht en de enorme kracht van de liefde. Wetenschap wordt zo een verhaal dat iedereen kan lezen, begrijpen en navertellen.

7. *Wall and Piece* – Banksy **Niet beschikbaar**

Artistiek genie, politiek activist, schilder, vandaal, legende of berucht graffitikunstenaar? Het universum van Banksy is onmiskenbaar en hij maakt geen onderscheid tussen canvas, brug, muur, dier(entuin) en straat. Over de hele wereld is zijn subversieve en geestige werk bekend en geliefd.

Banksy's stencils brengen een geheel eigen universum tot leven: ratten met drillboren, urinerende en snuivende politieagenten, apen met massavernietigingswapens, Mona Lisa's met granaatwerpers, muitende bankiers. Zijn statements – in woord en beeld – zijn zowel opruiend als inzichtelijk, messcherp als maatschappijkritisch. Zijn werk keert zich tegen oorlog, monarchie, kapitalisme en reclame, maar altijd met een glimlach op het gezicht. Hoewel zijn identiteit nog altijd onbekend is, kent iedereen zijn naam en werk.

**Sport:**

1. *Badr Hari, mijn verhaal* – Maarten Bax **Onvindbaar in de bibliotheekcatalogus**

'Dit is de énième echte geautoriseerde biografie over mij, Badr Hari. Al die andere vertellen onwaarheden, sprookjes. Het is nu tijd om mijn verhaal te vertellen en de zaken eens goed uit te leggen. Sportjournalist Maarten Bax heb ik een kijk in mijn leven gegund. Dit boek is de waarheid, al zullen sommige mensen na het lezen ervan niet blij zijn.' Kickbokser Badr Hari werd bij het grote publiek bekend door het vechtincedent tijdens het feest Sensation White. Sindsdien is iedere stap die de Marokkaanse Nederlander zet, nieuws. Ook zijn relatie met Estelle Cruijff werd breed uitgemeten in de media. Badr Hari vertelt in dit boek over zijn jeugd, matchfixing, zijn incidenten in het uitgaansleven, zijn relaties met vrouwen, zijn tijd in de gevangenis, de pers, Wesley Sneijder en nog veel meer. Rauw en openhartig, zonder het mooier te maken dan het is. Voor iedereen die geïnteresseerd is in het veelbewogen leven van deze controversiële vechtsporter!

2. *O, Louis* - Hugo Borst **Niet beschikbaar**

Schrijver, sportjournalist, radio- en televisiemaker Hugo Borst heeft al vijfendertig jaar een haat-liefdeverhouding met Louis van Gaal. Hoe komt het dat die oud-middenvelder van Sparta hem sinds zijn zestiende zo bezighoudt? In *O, Louis* waagt hij zich aan een scherpe analyse van onze bondscoach. Wie is de 'Totale Mens Van Gaal'? Wie is die weerbarstige, begenadigde admiraal? In dit boek reist Hugo Borst door het land, op zoek naar experts die hem helpen deze eigenzinnige, autoritaire man te duiden. Daarnaast geeft de schrijver openheid over zijn vriendschappelijke relatie én over zijn onfortuinlijke breuk met de succesvolle trainer-coach. Met *O, Louis* laat Hugo Borst ons nog meer op het WK verheugen. Voortaan zijn de acties - en aanvaringen - van Louis van Gaal vanaf de thuistribune te voorspellen. En eindelijk te begrijpen.

3. *Ik, Zlatan* - Zlatan Ibrahimovic & David Lagercrantz **Aanwezig, 1 van 1**

Zlatan Ibrahimovic is het type voetballer dat de ene dag miljoenen fans in vervoering brengt, en zich de volgende dag met zijn wangedrag de woede van pers, medespelers en coach op de hals haalt.

In *Ik, Zlatan* vertelt hij zijn levensverhaal – van straatjongen in een immigrantenwijk tot superster in de Champions League, van Malmö tot Amsterdam, van Ajax tot AC Milan.

3. *Schaduwboksen, Nelson Mandela en de nobele kunst van de zelfverdediging* – Erik Brouwer **Niet beschikbaar**

Nelson Mandela is een fervent liefhebber van de bokssport. In zijn jonge jaren bokste hij met de grootste kampioenen van zijn tijd. Zijn liefde voor de 'nobeke kunst van de zelfverdediging' zou zelfs in de gevangenis op Robbeneiland nooit minder worden. Hij onderhield zich aan een streng regime van buikspieroefeningen en hij schaduwbokste urenlang tegen de muren van zijn kleine, vochtige cel om zowel psychisch als fysiek fit te blijven. Na zijn vrijlating volgden ontmoetingen met zijn boksidolen waaruit mooie vriendschappen zouden ontstaan.

*Schaduwboksen* beschrijft de parallellen van de bokssport en de strijd van de zwarte bevolking voor gelijke burgerrechten. Op zijn zoektocht vindt Erik Brouwer opvallende overeenkomsten tussen de Zuid-Afrikaanse anti-Apartheidsstrijd en het gevecht voor gelijke burgerrechten in de Verenigde Staten, en de rol die de bokssport in beide geschiedenissen speelde. Brouwer volgde het spoor naar het boksverleden van Mandela: een spoor dat hem in Johannesburg leidde langs Mandela's vervallen boksschool in Soweto, het kantoor van Mandela's dochter Zindzi en een oude bokser met wie Mandela nog heeft gespard in de jaren vijftig en zestig. Hij sprak met Zuid-Afrikaanse bokskampioenen en met legendarische Amerikaanse bokkers als Sugar Ray Leonard en Evander Holyfield. Het resultaat is een prachtig verhaal over het leven van de bokser Nelson Mandela; een kant die nog bijna niemand van hem kent.



4. *Voetbalmoeders, 11 moeders over hun zoon, voetbal en eten* – Diana Kuip **Niet beschikbaar**

Aan wie hebben ze eigenlijk alles te danken, onze Nederlandse stervoetballers? Wie zetten hen niet alleen op de wereld, maar brachten hen ook naar de training, wisten hun outfits, droogden hun tranen en kookten hun lievelingsmaal, zodat ze tot sterren konden uitgroeien?

Inderdaad. Hun moeders.

Voetbalmoeders is een verhalenboek, dat voor het eerst een podium biedt aan de échte sterren achter de topvoetballers. Een elftal van moeders – onder wie moeder Van der Sar, moeder Van Bommel en moeder Sneijder – ontvangt schrijver Diana Kuip bij hoge uitzondering in eigen keuken voor een openhartig gesprek. Over hoe het is om de moeder van te zijn. Over de offers, de successen, de angsten, en natuurlijk vertellen ze de anekdotes die alleen moeders kunnen weten. Daarnaast verklappen ze het recept van het lievelingsgerecht van hun zoon.

**Jongens:**

1. *De Huurling* - Andy McNab **Niet beschikbaar**

Helsinki, december 1999. Nick Stone, ex-SAS Special Forces, nu lid van de Engelse geheime dienst, is keihard, vindingrijk, meedogenloos, supergetraind - en hij heeft altijd geldgebrek. Als hem een lucratieve, freelanceopdracht wordt aangeboden, het ontvoeren van een maffiabaas en hem afleveren in St.Petersburg, lijkt het erop alsof de problemen van Stone voorbij zijn. In feite zijn ze nog maar net begonnen. Stone komt in aanraking met de grimmige onderwereld van de voormalige Sovjetrepubliek Estland, waar onbekende misdadigers het bitterkoude landschap onveilig maken. Het duurt niet lang of Nick Stone ziet zich omringd door genadeloze vijanden. Want Rusland heeft een gezamenlijk cyber-spionageoffensief ingezet, waardoor men in staat is in te breken op Echelon, een van de meest geheime operaties van het westen. Amerikaanse en Engelse inlichtingsdiensten zijn vastbesloten de Russische plannen te dwarsbomen. En de maffia wacht af en heeft zijn eigen huiveringwekkende, nietsontziende oplossing in petto.

2. *Belevenissen van een Agent* - Jaco Bezuijen **Niet beschikbaar**

In zijn boek "Belevenissen van een agent" vertelt de 45 jarige Jacco Bezuijen, waargebeurde verhalen uit zijn 18 jarige carrière als politieagent. In de verhalen deelt Jacco zijn gevoelens bij de, soms hevigste, meldingen. Wat gaat er door een agent heen als een persoon bij een ongeval is omgekomen of wat gaat er door een agent heen als hij zelf denkt dood te gaan. Maar ook de humor in het politiewerk komt in het boek aan bod.

3. *De Wolf van Wall Street* - Jordan Belfort (**FILM**) **Niet beschikbaar**

Het is veel gemakkelijker om rijk te worden als je niet aan de regels houdt, zei Jordan Belfort tegen een verslaggever van The New York Post. En hij wist waarover hij sprak: de voormalige effectenmakelaar bracht tweeëntwintig maanden in de gevangenis door, nadat hij was veroordeeld

wegens een grootscheepse verzekeringsfraude die meer dan 200 miljoen dollar opleverde. In *De wolf van Wall Street* vertelt Jordan Belfort het verhaal van corrupte bankiers en maffiabazen, en van beurshandelaren die zichzelf verrijken zodra de gelegenheid zich voordoet.

### **Grappig/ Humor:**

#### *1. Mogelijke Memoires* - Herman Brusselmans **Niet beschikbaar**

*Mogelijke memoires* is een woeste trip, een vorte puinhoop, een opeenstapeling van zo veel woorden dat je er poepeloerekrankzinnig van zou worden, en het zijn dan nog vaak dezelfde woorden ook. Wat is er aan de hand met die Herman Brusselmans?

*Memoires* dienen te berusten op in ieder geval grotendeels controleerbare feiten. In de eerste dertien hoofdstukken bouwt Brusselmans duidelijk een verzonnen verleden op, in het laatste meer dan 200 pagina's bevattende hoofdstuk haalt hij dit weer onderuit. Zoals gebruikelijk in zijn romans is het een woordenbrij waarin 'ons Herman' het over van alles (en nog meer) heeft; ook over zichzelf en het zelfmedelijden. Toch is dit niet zijn minste proza, met gemakkelijke grappen en grollen.

#### *2. James Worthy* - James Worthy **Niet beschikbaar**

James is een dromerige dertiger, ex-stotteraar en het onbetwiste lachertje van de Amsterdamse schrijverswereld. Zijn boeken verkopen niet en zijn zelfvertrouwen daalt gestaag. Vriendin Polly, het mooiste meisje van de hoofdstad, ziet de bui al hangen en ruilt hem in voor een succesvol kunstenaar. Wat volgt is een duizelingwekkende neerwaartse spiraal vol zelfdestructief gedrag, duimzuigen in de foetushouding, onnodig lange seksscènes en een schaamteloze zoektocht naar een onwaardige dood. *James Worthy* is een ontroerend en grappig geschreven briefkaart vanuit de put, een ode aan de duisternis van iemand die zichzelf volledig is kwijtgeraakt en een ouderwetse sneer naar de vergankelijkheid van de moderne liefde.