



webshop.foksuk.nl

Leesclubs formatief ingestoken

Over de inzet van
leesclubs als
formatief
hulpmiddel richting
het schoolexamen
literatuur

Annemiek van Zandwijk -
Cleveringa

0158356

Begeleider: mevrouw E. Stronks

Tweede beoordelaar: de heer
E. Mantingh

Master: Nederlandse taal en
cultuur: educatie en
communicatie.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Voorwoord	3
1.0 Inleiding	4
2.0 Theoretisch kader	6
2.1 Kenmerken en methodes van formatieve toetsing	6
2.1.1 Fase 1	8
2.1.2 Fase 2	8
2.1.3 Fase 3	9
2.1.4 Fase 4	9
2.1.5 Fase 5	10
2.1.6 Conditie voor formatieve toetsing	10
2.2 Literatuur	12
2.2.1 De eindtermen van literaire ontwikkeling	12
2.2.2 Verloop van literaire ontwikkeling	13
2.2.3 Voorwaarden voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs	14
2.3 Spreekvaardigheid	17
2.3.1 Beoordeling van gesprekken	17
2.4 Raakvlakken leesclubs en formatieve toetsing	19
3.0 Methode	22
3.1 Onderzoeksmethodiek	22
3.2 Context & deelnemers	23
3.3 Dataverzameling	23
3.4 Data-analyse	24
4.0 Verantwoording lessenseries en lesmaterialen	25
4.1 Boekkeuze	25
4.1 Eerste lessenserie	25
4.2 Tweede lessenserie	27
5.0 Resultaten	29
5.1 Lesobservatie en leerlingproducten	29
5.1.1 Serie 1	29
5.1.2 Serie 2	32
5.2 Vragenlijst en interviews	34
5.0 Conclusie	37
6.0 Discussie	40

7.0 Bibliografie	41
Bijlage A: lessenserie 1	44
Bijlage B: Powerpoints lessenserie 1	58
Bijlage C: lessenserie 2.....	74
Bijlage D: Powerpoints lessenserie 2	91
Bijlage E: interviewleidraad	110
Bijlage G: uitkomsten lessen serie 1	115
Bijlage H: vragenlijst	117
Bijlage I: doorvraagvragen	119

Voorwoord

Deze scriptie vormt de culminatie van ruim anderhalf jaar hard werken en veel leren. Na de start van een bacheloropleiding in 2000 kan nu deze afsluitende master bijna 20 jaar later worden afgerond. Door het verlies van mijn moeder in 2003 was ik niet in staat de inspanning te leveren die noodzakelijk was voor de masteropleiding. Nu kon ik dat wel, zelfs met man, twee kinderen en een veeleisende baan in het onderwijs.

Deze prestatie had ik echter nooit kunnen leveren zonder de toegewijde hulp van mijn echtgenoot, Albert van Zandwijk. Hij heeft mij op emotioneel en intellectueel gebied bijgestaan wanneer dat nodig was en hij heeft mij de ruimte gegeven dit langdurige proces af te ronden. Daarvoor ben ik hem zeer dankbaar. Ook mijn kinderen, Lucas en Casper, hebben mij veel moeten missen de laatste jaren. Ik hoop dat ik ze later duidelijk zal kunnen maken wat deze opleiding voor mijn persoonlijke groei heeft betekend.

En natuurlijk alle familie, vrienden, collega's, werkgever en andere betrokkenen die altijd geïnteresseerd en betrokken zijn gebleven en me door de laatste zware periode heen hebben gesleept, wil ik bedanken voor hun enthousiasme en bemoedigende woorden.

1.0 Inleiding

Het onderwijs in Nederland en met name het schoolvak Nederlands is in beweging. De noodklok is de afgelopen jaren geluid, om verschillende redenen. Zo is vastgesteld dat er sprake is van ontleding (Verboord, 2006), is er discussie over de verplichte leeslijst (Weijts, 2016; Truijens, 2016), zijn er met name binnen dit schoolvak veel ongemotiveerde leerlingen (Onderwijsinspectie, 2014), is er een kloof tussen het academische veld en het voortgezet onderwijs (Witte et al., 2017), weinig animo voor de academische studie Nederlands (Khaddari, 2018), en onevenredig veel aandacht voor cijfers en weinig aandacht voor het leerproces van de leerling (Kneyber & Sluijsmans, 2016). Ook in mijn eigen lespraktijk zijn deze zaken herkenbaar. Mijn leerlingen lezen bijna niet uit eigen beweging en zijn moeilijk te motiveren voor het schoolvak Nederlands.

Gelukkig is er een lichtpunt in deze duisternis. Hun docent tracht de kloof tussen de wetenschap en het voortgezet onderwijs te verkleinen. Met een tomeloze passie en inzet van nieuwe inzichten en technieken probeer ik deze leerlingen te wijzen op de betekenis van de Nederlandse taal voor de samenleving en de prachtige Nederlandse literatuur, om zo hun motivatie te vergroten. Zoals Wagendorp (2019) schrijft: “de enige manier om Nederlands weer sexy te maken, is een radicale terugkeer naar de literatuur.” Ondanks deze passie en inzet merk ik dat de motivatie voor het lezen en spreken over literaire werken een probleem vormt voor de meeste leerlingen. Uit opmerkingen uit de klas blijkt dat leerlingen literatuur niet begrijpen en daardoor niet gemotiveerd zijn om verder te lezen of er met elkaar over te praten. Het idee dat literatuur een construct is en bedoeld is om vragen op te roepen, is nog niet geaccepteerd. Een kritische en reflecterende leeshouding is nog niet bereikt. Het mondelinge schoolexamen waarin de eindtermen van het curriculumonderdeel literatuur worden getoetst lijkt dan ook een nog onneembaar obstakel.

Uit onderzoek blijkt dat praten over literatuur een middel is om de motivatie en interesse van leerlingen aan te wakkeren (Chambers, 1973; Janssen, 2009; Herten, 2015; Cornelissen, 2016). De leesclubs van Litlab creëren een mogelijkheid om het praten over boeken te faciliteren. Om het daadwerkelijk effect op de spreekvaardigheid en de literaire ontwikkeling van leerlingen te vergroten, zou het goed zijn de leesclubs te combineren met een vorm van formatieve evaluatie. We weten uit bestaand onderzoek immers dat formatieve evaluatie leerlingen inzicht biedt in hun leerproces en de zelfregulatie en motivatie van leerlingen bevordert (Sluijsmans et al., 2013; Gulikers & Baardman, 2017). Drijvende hypothese achter dit onderzoek is dat formatieve evaluatie in de leesclubs een goede manier is om de eerder genoemde problemen te lijf te kunnen gaan. In dit verslag toets ik de verschillende omstandigheden die bevorderend werken voor de inzet van leesclubs als formatieve toetsing. Voorgaande situatieschets leidt tot de volgende hoofdvraag:

Hoe kunnen de leesclubs van Litlab als formatieve evaluatie worden ingezet in het literatuur- en spreekvaardigheidsonderwijs met als doel een voorbereiding op het mondeling examen?

Deze hoofdvraag zal in verschillende fases moeten worden beantwoord. Bovendien is het belangrijk centrale begrippen uit de hoofdvraag te verduidelijken. De deelvragen bieden hiertoe een mogelijkheid:

- 1. Wat zijn de karakteristieken van formatieve evaluatie die relevant zijn met het oog op de didactische doelstellingen van de leesclubs van Litlab?*
- 2. In welke vorm kunnen leesclubs de formatieve evaluatie van literaire ontwikkeling mogelijk maken?*
- 3. In welke vorm kunnen leesclubs de formatieve evaluatie van spreekvaardigheid mogelijk maken?*
- 4. Welke aanbevelingen zijn er voor de inzet van leesclubs ter voorbereiding op het mondeling examen?*

Het woord karakteristieken betekent hier: kenmerkende eigenschappen. Het begrip formatieve evaluatie is onderwerp van studie in hoofdstuk 2 en zal daar verder worden gedefinieerd. Met leesclubs worden de leesclubs van litlab.nl bedoeld, terug te vinden via litlab.nl/leesclubs.

De deelvragen zullen in verschillende hoofdstukken worden beantwoord. Het theoretisch kader verkent de premissen van de deelvragen in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 wordt de methode om deelvraag 2 en 3 te beantwoorden verder beschreven. De verkregen resultaten zijn vastgelegd in hoofdstuk 4 met als eindresultaat het ontwerp van een handleiding over de formatieve inzet van leesclubs. Deze handleiding kan andere docenten helpen bij de inzet van leesclubs als formatieve toetsing ter voorbereiding op het mondeling schoolexamen over literatuur.

In dit onderzoek heb ik ervoor gekozen alleen mijn eigen klassen te betrekken. Gezien het feit dat ik deze leerlingen ken, ze vaak al meerdere jaren les geef en dus goed op de hoogte ben van hun voorkennis en gedrag kan ik gevonden resultaten beter op waarde schatten dan bij andere klassen. Het gebruik van eigen klassen heeft gevolgen voor de onderzoeksresultaten die bij de conclusie worden besproken.

Met dit onderzoek hoop ik in te springen op de problemen uit het werkveld op het gebied van motivatie, zelfregulatie, literatuur en spreekvaardigheid. Gezien het feit dat de redactie van Litlab.nl deze vraag meerdere keren heeft ontvangen van docenten Nederlands, verwacht ik een bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van leesclubs en de inzet van formatieve evaluatie in relatie tot spreekvaardigheid en literaire ontwikkeling in de klas.

2.0 Theoretisch kader

2.1 Kenmerken en methodes van formatieve toetsing

De kenmerken van formatieve evaluatie worden zichtbaar wanneer deze worden afgezet tot de traditionelere vorm van toetsen: summatief toetsen. Formatieve evaluatie kan in meer of mindere mate in een leeromgeving worden geïmplementeerd in tegenstelling tot summatief toetsen. Bij summatief toetsen krijgen leerlingen instructie, leren de stof en maken een toets. Daarna wordt de periode afgesloten en volgt er een nieuwe lessenserie en een nieuwe toets. Formatieve evaluatie kan tot in het kleinste detail worden ingevoerd in de klas. Divergent formatieve evaluatie, waarbij wordt vastgesteld wat de leerling heeft bereikt, heeft betrekking op alle onderdelen van een les. Er is een grote nadruk op de interactie tussen docent en leerling, waarbij de docent is gericht op helpen in plaats van toetsen. Deze interactie vindt plaats in een continue dialoog, waarbij leerlingen en docenten zowel initiëren, antwoorden, vragen stellen en reageren op elkaar. Er is veel discussie gericht op succescriteria, waarbij het belangrijk is dat leerlingen weten hoe deze criteria passen in hun begrip van de kennis en vaardigheden. Er is sprake van open taken en open vormen van rapporteren, waarbij de docent gerichte feedback geeft op het functioneren van de leerling. De intentie bij deze interactie is gericht op aansluiting bij de zone van naaste ontwikkeling (Pryor & Crossouard, 2008).

Formatieve evaluatie vindt continu plaats tijdens het onderwijs en leren en kan op verschillende manieren worden uitgevoerd tijdens de interactie tussen docent en leerling. Het geven van een definitie van formatieve evaluatie is niet eenvoudig, maar de werking van deze onderwijsvorm kan verduidelijkt worden door de activiteiten te positioneren op een zevental dimensies. De eerste dimensie betreft het verschil tussen classroom assessment en formative feedback. Classroom assessment betekent dat alle vormen van toetsing in de klas als formatieve toetsing worden gezien; dit wordt ook wel 'rijk' formatief evalueren genoemd. Formative feedback staat aan de andere zijde van de schaal. Als formatieve feedback alleen wordt ingezet en er geen andere middelen worden toegepast, wordt dit ook wel 'arme' formatieve evaluatie genoemd. De tweede dimensie betreft de gebruiker van de informatie die formatieve evaluatie oplevert. Enerzijds de docent, anderzijds de leerling; beiden kunnen gebruik maken van de informatie om hun praktijk te verbeteren. De derde dimensie maakt onderscheid tussen formatieve evaluatie als een proces of als een instrument. Docenten kunnen een bepaalde werkvorm gebruiken om formatieve toetsing te bewerkstelligen of een proces ontwerpen waarin formatieve toetsing wordt ingebed. De vierde dimensie betreft de typering summatief en formatief. Formatief toetsen kan in meer of mindere mate formatieve maar ook summatieve doelen hebben. De docent kan formatieve leermiddelen of werkvormen inzetten om uiteindelijk een summatief doel te bereiken. Ook kan hij summatieve toetsen inzetten om een formatief doel te bereiken. In de vijfde dimensie staat de manier waarop formatieve evaluatie wordt ingezet centraal. De activiteiten in de les kunnen op het moment zelf een formatief karakter verkrijgen (on-the-fly) of ze kunnen zeer bewust in het leerproces worden ingezet (georganiseerde inbedding). Dit onderscheid wordt ook formele of informele formatieve evaluatie genoemd. De verhouding tussen

leraargestuurd en leerlinggestuurd staat in de zesde dimensie centraal. Formatief evalueren kan volledig door de docent worden aangestuurd op basis van de informatie die hij van de studenten bewust of onbewust heeft verkregen. Aan de andere kant is het ook mogelijk dat de leerling zelf zijn eigen leerproces vormgeeft. Binnen deze dimensie is gedeelde sturing één van de mogelijkheden. In de laatste en zevende dimensie wordt het continuüm tussen stap-voor-stap formatieve evaluatie tegenover volledige inbedding in de leercyclus geplaatst. Formatieve evaluatie kan in een bepaalde fase van de leercyclus worden geplaatst, bijvoorbeeld direct na een instructiemoment of na afloop van een lessenserie, maar ook volledig worden ingebed in de leercyclus.

Deze dimensies kunnen in de les(senserie) worden geïmplementeerd door een fasering aan te brengen in de leercyclus, zoals in figuur 1 van Black & William (2009). Zij hebben drie fases vastgesteld in het proces van formatieve evaluatie.

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Figuur 1: Aspecten van formative assessment (Black & William, 2009)

Drie instructiemomenten staan in het werk van Black & William (2009) centraal. De instructiemomenten zijn vormgegeven als vragen. *Wat is de gewenste situatie? Waar staat de leerling nu? Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?* Wanneer deze instructiemomenten kruisen met de verschillende actoren die van belang zijn (docent, student en peer), ontstaan er vijf strategieën om formatieve toetsing te realiseren. De wijze waarop de strategieën worden ingezet kan variëren op de zeven dimensies die eerder zijn genoemd.

De besproken vormen van feedback, namelijk feed-up, feedback en feed-forward worden gezien als de belangrijkste componenten van formatieve toetsing (Black & William, 1998). Centraal bij deze feedback is het overbruggen van de kloof wat de leerling al beheerst en nog niet beheerst. Gezien het feit dat deze vorm van feedback vooral speelt bij formatieve toetsing, wordt het ook wel *formative feedback* genoemd. Er is ontzettend veel geschreven over feedback en het is dan ook niet mogelijk feedback volledig te bespreken binnen de kaders van dit onderzoek.

Gulikers en Baartman (2017) vertalen de uiteenlopende theorieën naar een formatieve toetscyclus die alle gedragscomponenten van een effectieve formatieve docent beschrijft. Zij herkennen vijf fases in

het model van formatieve evaluatie waarin zij de cyclus van Black & William (2009) verwerken. De fases van Black & William (2009) zijn te herkennen in fase 1, 3 en 5 van Gulikers en Baartman (2017). Aangezien Gulikers & Baartman een completere weergave nastreven en een praktische vertaalslag maken naar het klaslokaal zal hun model hieronder verder worden geëxpliciteerd.



Figuur 2: formatieve toetscyclus aangevuld met activiteiten van de docent (Gulikers & Baartman, 2017)

2.1.1 Fase 1

De eerste fase is de belangrijkste fase van de formatieve evaluatie cyclus (Black & William, 2009; Hattie & Timperly, 2007; Sluijsman et al, 2013; Gulikers & Baartman, 2017). Hoewel het doel van deze fase bekend is, staat de vorm ervan niet vast. De vorm van de eerste fase kan op de eerder genoemde zeven dimensies variëren en is Deze fase is vergelijkbaar met feedup (Hattie & Timperly, 2007). Voordat leerlingen kunnen starten met leren, zullen zij eerst moeten weten wat het leerdoel is en welke succescriteria daaraan verbonden zijn. Studenten krijgen in de formatieve toetscyclus meer inspraak op de succescriteria (Silfhout & Arnold, 2016; Jong, 2016; Castelijns & Andersen, 2013) door goed opgezette werkvormen, zoals voorbeelden van goed uitgevoerd werk, beoordelingsrubrieken met kwalitatieve omschrijvingen van het eindproduct of het rangschikken van eerdere studentproducties op kwaliteit. Wanneer de gestelde leerdoelen niet alleen de nadruk op kennis leggen, maar ook op participatie en samenwerking, wordt het ook mogelijk de zelfregulatie van de student te bevorderen en een gelijkwaardiger student-docentrelatie te bewerkstelligen (Gulikers & Baartman, 2017).

2.1.2 Fase 2

De tweede fase, het ontlocken en verzamelen van studentreacties, vraagt veel van de kennis en de vaardigheden van de docent. Succesvolle docenten kunnen in deze fase veel en goede informatie verzamelen over de stand van het leerproces van de leerlingen, terwijl minder goede docenten minder in staat zijn om goede vragen te bedenken, misconcepties te ontkrachten en toetsen te ontwikkelen die daadwerkelijk gerelateerd zijn aan de leerdoelen. Een manier om kennis te toetsen is door de inzet van klasdiscussies. Het primaire doel van deze discussie is de verdieping van kennis, het

verkrijgen van een correct antwoord is van ondergeschikt belang. Het stellen van de juiste vragen werd door Gerdineke van Silfhout op de conferentie Formatief Evalueren van SLO als sleutel tot Formatief Evalueren benoemd. Een goede docent laat de klasdiscussies voornamelijk studentgestuurd zijn, komt terug op eerdere discussies, vergelijkt leerlingantwoorden en verduidelijkt wat zij verwacht van leerlingantwoorden (Gulikers & Baartman, 2017).

De docent kan klasdiscussies initiëren en bestendigen door het stellen van vragen. Door de juiste vragen te stellen krijgt een docent beter zicht op de kennis en vaardigheden van een leerling, maar ook welke misconcepties er leven in de klas. Wanneer de docent goed zicht heeft op deze zaken kan hij de juiste interventies uitvoeren om bijvoorbeeld dieper leren te stimuleren en taken en criteria helder te krijgen. Voor het beste resultaat kan de docent de vragen op een bepaalde manier inrichten. De gestelde vragen moeten open zijn om de leerlingen te stimuleren hun gedachten te vormen en zich richten op hetgeen de leerling denkt in plaats van weet. Het moet aansluiten op verschillende soorten kennis, namelijk beschrijvende, procedurele, schematische en strategische kennis. De docent moet ervoor waken de vragen als ondersteuning bij het leerproces te stellen en niet als controle (Sluijsmans, 2013). Het stellen van vragen wordt in een aantal studies benoemd als cruciaal voor literaire ontwikkeling (Chambers, 1973; Cornelissen, 2016; Coillie, 2007; Herten, 2015). Dit onderdeel lijkt dan ook noodzakelijk bij de inzet van leesclubs als formatieve evaluatie. Bij het hoofdstuk over literaire ontwikkeling zal ik hier verder op ingaan.

2.1.3 Fase 3

De derde fase bestaat uit het analyseren en interpreteren van studentreacties en hangt nauw samen met fase 2. Deze fase is minder herkenbaar in de les, omdat docenten de activiteiten voornamelijk geestelijk volbrengen. Goede docenten analyseren de leerlingreacties op dieper begrip in plaats van oppervlaktekenmerken zoals schrijfstijl of zinsbouw en nemen meer tijd voor de analyses. Ook verzamelen ze meer informatie over de leerlingreacties met behulp van bijvoorbeeld leerlingvolgsystemen of ICT-tools, zoals Kahoot of Socrative. Ook het gebruik van mini-whitboards of post-its zorgen voor directe informatie over de leerstatus van de leerling (Jong, 2016; Silfhout & Arnold, 2016). Deze formatieve technieken zijn eenvoudig te gebruiken in de les. Goede docenten hebben verder aandacht voor misconcepties en weten deze ook effectief in te zetten in het leerproces. Ze leggen niet de nadruk op zwakheden, maar motiveren leerlingen door sterke punten te benadrukken, maar wel duidelijk te maken welke kennis er wel of niet bestaat.

2.1.4 Fase 4

Communiceren met studenten over resultaten staat centraal in fase vier en is te koppelen aan de fase van feedback van Hattie & Timperly (2007), waarin de student informatie krijgt over de voortgang om het eerder gestelde doel te bereiken. De rol van feedback is groot bij de beantwoording van de laatste vraag *hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?* (Hattie & Timperly, 2007; Gulikers & Baartman, 2017; Black & William, 2009). Feedback kan op verschillende manieren worden gerealiseerd.

Belangrijk is leerlingen zelf een rol te geven in de beoordeling, want dit zorgt voor zelfregulatie en vergroot de betrokkenheid. Middels self-assessment en peer-assessment met behulp van observatieschema's en beoordelingsrubrieken kunnen de leerlingen zichzelf en elkaar voorzien van informatie (Gulikers & Baartman, 2017; Sluismans et al, 2013). Bij peer-assessment bekijken en beoordelen leerlingen elkaars werk en relateren het aan de eerder opgestelde leerdoelen en criteria. Door deze activiteiten leren de studenten de criteria beter begrijpen en gebruiken en leren ze elkaar feedback te geven. Een belangrijke voorwaarde voor succesvolle feedback is vertrouwen in de groep.

2.1.5 Fase 5

Fase vijf hangt nauw samen met fase vier en is gericht op het aanpassen van de docent- en leerlingactiviteiten. Eerder werd al aangegeven dat het doel van formatieve evaluatie zowel het vergroten van kennis bij de student kan zijn als het vergroten van de didactische competenties van de docent. De docent kan in deze fase inspringen op hiaten in kennis bij studenten en middels een gedifferentieerd programma leerlingen begeleiden naar de laatste fase van hun leerproces. Om verdieping van kennis te bereiken kan in de klas gedifferentieerd worden door leerlingen in groepjes te verdelen.

De complete cyclus van 5 fases wordt zelden uitgevoerd, maar docenten die als effectief beoordeeld werden, kenmerkten zich door meer volledige cycli van fases 2,3 en 5 en meer herhaling in de cycli. Ze stelden veel vragen en legden daarbij de nadruk op conceptueel begrip in plaats van het goede antwoord. Bovendien was er meer sprake van studentsturing in de klas, waarbij de docent inspringt op vragen, opmerkingen en kennishiaten van studenten (Gulikers & Baartman, 2017).

2.1.6 Conditie voor formatieve toetsing

In de voorgaande paragraaf is besproken welke kenmerken en methodes van formatieve toetsing effectief zijn. Er is echter ook een aantal condities te destilleren die geborgd moeten worden alvorens er sprake kan zijn van een duurzame implementatie van formatieve evaluatie. Allereerst moet de toetsbekwaamheid van docenten aan een bepaald niveau voldoen. Niet alleen kennis van toetsing is hierbij onontbeerlijk, maar ook domeinkennis en vakdidactische kennis is van groot belang. Om vorderingen in het leren te kunnen herkennen en misconcepties te kunnen tackelen moet de docent goed gefundeerde kennis hebben van de leerpsychologie en vakdidactiek. Het is goed mogelijk dat deze specifieke toetsbekwaamheid versterkt moet worden alvorens men formatieve toetsing kan implementeren. Daarnaast spelen de percepties van docenten een belangrijke rol binnen het veranderproces naar formatieve toetsing. Veel docenten staan niet negatief tegenover verandering van onderwijs, maar verwachten via directe instructie te horen hoe zij hun toetspraktijk moeten veranderen. Impliciet hebben zij een leraargerichte visie op toetsing, terwijl een studentgerichte, zelfsturende aanpak onderwerp van studie is. Een laatste voorwaarde voor formatieve toetsing is het vermogen van de docent om een gelijkwaardige student-docent relatie tot stand te brengen. Leerlingen moeten zich veilig genoeg voelen om te laten zien welke kennis zij nog niet hebben. Als

leerlingen zich kwetsbaar durven op te stellen kan de docent inspelen op kennislücken en lessen ontwerpen die precies behandelen wat de leerlingen nog niet weten. De meest succesvolle docenten op het gebied van formatieve toetsing kunnen een veilige leeromgeving creëren van openheid, gelijkwaardigheid en betrokkenheid. Er heerst een democratische sfeer in de lessen, omdat leerlingen net zo goed onderwerpen of vragen kunnen aandragen als docenten (Gulikers & Baartman, 2017). Om deze professionalisering te bereiken is er meer nodig dan een enkele studiemiddag. De beste resultaten zijn geboekt door professionalisering over een langere tijdspanne zoals het werken binnen een leergemeenschap op de school, de organisatie van praktijkgericht onderzoek of een studiegroep die literatuur bestudeert en vervolgens reflecteert op de eigen onderwijspraktijk (Gulikers & Baartman, 2017)

2.2 Literatuur

2.2.1 De eindtermen van literaire ontwikkeling

De eindtermen op het gebied van literatuur voor havo staan hieronder afgebeeld.

4.4 Domein E: Literatuur

Dit domein bestaat in het nieuwe examenprogramma uit drie subdomeinen met elk een eindterm. Deze luiden als volgt:

E1: Literaire ontwikkeling

- 7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.*
 - * Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.*
 - * De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.*

E2: Literaire begrippen

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

E3: Literatuurgeschiedenis

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

Figuur 3: eindtermen domein E: literatuur (Meestringa et al., 2012)

Het verslag uitbrengen van de leeservaringen betekent dat een leerling zijn persoonlijke leeservaring kan beschrijven, verdiepen en evalueren. De verdieping is gekoppeld aan een specifieke opdracht zoals het bespreken van de belangrijkste passages, de vergelijking van eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici of docenten) of de behandeling vanuit de cultuurhistorische of maatschappelijke context. De evaluatie van de persoonlijke leeservaring houdt in dat de leerling een eendoordeel opstelt over het boek en zijn eigen leeservaring waarin hij aandacht geeft aan moeilijk of verwarrende passages (Meestringa et al., 2012).

Er zijn verschillende manieren om te toetsen of leerlingen aan dit niveau voldoen. Op het WdZC wordt leerlingen gevraagd een presentatie te houden over twee boeken. Ook wordt er een mondelinge overhoring afgenomen aan het einde van het jaar (Willem de Zwijger College, 2018). Deze mondelinge overhoring wordt ook wel 'het gesprek' genoemd (Bolscher et al, 2004). De voordelen van een gesprek zijn dat dat de docent direct kan reageren op alles wat de leerling naar voren brengt en niet pas achteraf. Van tevoren moet echter wel duidelijk zijn wat het gesprek inhoudt, dus het verdient de aanbeveling om in de voorexamenklas al een dergelijk gesprek te voeren. Het is niet de bedoeling de leerling te bestoken met vragen die gericht zijn op het achterhalen of een leerling een boek daadwerkelijk gelezen heeft, zoals soms wel gebruikelijk was. Idealiter staat de groei of ontwikkeling van de leerling centraal. Is er sprake van literaire ontwikkeling; van een toename in literaire vaardigheid ten opzichte van de beginsituatie? In dit gesprek kan de leerling de ontwikkeling bewijzen

door gebruik te maken van literaire begrippen of de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis (Bolscher et al, 2004).

2.2.2 Verloop van literaire ontwikkeling

De niveau-uitwerking van het referentiekader is een explicitering van de eindtermen literatuur in de Tweede Fase. De ontwikkeling van literaire competentie is te plaatsen in verschillende niveaus. Witte (2006) heeft deze niveaus in kaart gebracht en ze zijn vervolgens opgenomen in het referentiekader, opgesteld door het ministerie van OCW. Het eerste niveau van literaire competentie is belevend lezen. In het referentiekader staat dit benoemd als het startniveau van het voortgezet onderwijs; niveau 1F (SLO, 2009).

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.

Figuur 4: Algemene referentieniveaus (Meijerink et al., 2009)

Witte omschrijft de belevende lezer als een lezer die moeite heeft met het begrijpen, interpreteren en waarderen van literaire teksten. Ze vinden het moeilijk om over hun leeservaringen en waardering te communiceren en staan afwijzend tegenover literatuur, omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl te moeilijk is. Hun leeshouding kenmerkt zich door behoefte aan spanning en emotie. Boeken van niveau 1 hebben een eenvoudige structuur en stijl. Er is veel dialoog aanwezig en er zijn weinig beschrijvingen te vinden. Het taalgebruik en de personages sluiten nauw aan bij de belevingswereld van de lezer.

Het eindniveau voor vmbo is vastgesteld op herkendend lezen en is in het referentiekader aangegeven als niveau 2F. Dit niveau is het startniveau voor leerlingen in 4 havo, aangezien eindniveau vmbo gelijkstaat aan startniveau 4 havo (Meijerink et al., 2009). Herkendende lezers zijn in staat eenvoudige volwassenliteratuur te lezen, maar hebben hier weinig ervaring mee. Ze hebben voldoende wereldkennis om de eenvoudige boeken te begrijpen, maar voelen weerstand tegen een romanwerkelijkheid die sterk afwijkt van hun wereldbeeld. Bovendien blijft de omvang van een boek een belangrijke factor bij hun boekkeuze. Hun leeshouding kenmerkt zich door een voorkeur voor herkenbare situaties, emoties en gebeurtenissen; literatuur moet vooral realistisch zijn. Boeken van niveau 2 hebben een duidelijke structuur waarin gebeurtenissen elkaar in een redelijk tempo opvolgen, maar soms onderbroken mogen worden door beschrijvingen. De boeken sluiten aan bij de belevingswereld door taalgebruik en een adolescent als hoofdpersoon en bevatten bij voorkeur een gesloten einde (Witte, 2006).

Leerlingen op niveau 3F kunnen adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen (Meijerink et al., 2009). Reflecterend lezen houdt in dat leerlingen al enigszins ervaring hebben met het lezen van literaire werken en deze kunnen interpreteren, analyseren en

bediscussiëren op het gebied van maatschappelijke, sociale en morele kwesties. Ze zijn in staat door te dringen in enigszins complexe romanstructuren, waarin de wereld van volwassenen centraal staat. Literatuur vormt een middel om de wereld te verkennen en een mening te vormen over de beschreven kwesties (Witte, 2008). Dergelijke boeken hebben een complexe, maar transparante opbouw, waarin een diepere betekenislaag is te herkennen. De personages sluiten niet direct aan de belevingswereld van jongeren, maar hun emoties en de motieven in het boek, zoals dood, liefde, vriendschap en rechtvaardigheid zijn herkenbaar. Het verhaal roept vragen op en heeft vaak een open einde. Leerlingen van de havoafdeling van het voortgezet onderwijs dienen dit niveau te beheersen bij het schoolexamen literatuur.

Niveau 4F is het eindniveau van VWO en lijkt dus niet van toepassing op de havoafdeling van het voortgezet onderwijs (Meijerink et al., 2009). Er kunnen echter leerlingen zijn die reeds lezen op niveau 3. Ook deze leerlingen willen we verder begeleiden naar het niveau van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978), dus is kennis van niveau 4 van belang. Dit niveau wordt interpreterend lezen genoemd. Leerlingen die ontwikkeld zijn tot dit niveau kunnen enigszins complexe romans lezen die geschreven zijn voor volwassenen door gerenommeerde auteurs. Ze kunnen zich verplaatsen in situaties en personages die ver van hen afstaan en niet bij hun belevingswereld aansluit. Ze zijn gemotiveerd om te lezen en het aantal pagina's is niet meer van belang bij de keuze van een boek. De lezers krijgen oog voor het feit dat proza een artefact is en literatuur gezien kan worden als een kunstvorm. Ze hebben interesse in de vertelstructuur en de bedoeling van de auteur. Deze manier van lezen is interpreterend lezen.

2.2.3 Voorwaarden voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs

Om ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs zoals hiervoor werd omschreven in de klas te kunnen realiseren, is een aantal voorwaarden van belang. Witte benoemt als eerste voorwaarde het belang van een oriënteringsbasis. Zowel de docent als de leerling moeten zich bewust zijn van de verschillende ontwikkelingsstadia. De docent moet deze stadia kennen om te bepalen waar de leerling staat en wat er voor nodig is om het vastgestelde doel te behalen. Voor de leerling geldt in principe dezelfde argumentatie. Ook de leerling moet zich kunnen oriënteren op het doel om te bepalen welke stappen er nog gezet moeten worden. De oriënteringsbasis is vergelijkbaar met fase één en twee van formatieve toetsing, zoals die wordt beschreven in 2.1 (Black & William, 2009; Gulikers & Baartman, 2017). In het onderzoek van Witte (2008) werd het ontbreken van de oriënteringsbasis gezien als oorzaak van de problemen die veel leerlingen ervaren bij hun literaire ontwikkeling. De oriënteringsbasis is dan ook van groot belang bij literaire ontwikkeling en formatieve toetsing.

Het tweede didactische principe van gefundeerd literatuuronderwijs bestaat uit de cumulatieve opzet van literatuuronderwijs. Leerlingen moeten een gefundeerde kennisbasis hebben op een bepaald niveau alvorens zij kunnen doorstromen naar een hoger niveau. Veel problemen bij leerlingen zijn terug te brengen naar een te grote overgang van niveau. Het blijkt uit de studie van Witte dat vooral de overgang van onderbouw naar bovenbouw problematisch verloopt wegens te weinig aandacht

voor ontwikkelingsniveau 3: reflecterend lezen (Witte, 2008). Dit vormt een uitstekend argument om in de start van 4 havo aandacht te besteden aan boeken op niveau 3.

Een derde didactisch principe wordt omschreven als interactie en actieve exploratie. Uit het onderzoek van Witte (2008) blijkt dat bijna alle leerlingen enthousiast raken door interactieve gesprekken met klasgenoten en docent over literatuur. Ze worden in dergelijke interacties gestimuleerd om hun meningen en analyses te verwoorden en eventueel kritisch te herzien na een discussie met klasgenoten. Dit didactische principe wordt ondersteund door verschillende onderzoekers (Cornelissen, 2016; Pryor & Crossouard, 2008; Chambers, 1973; van Herten, 2015), die literaire gesprekken en vragen stellen centraal stellen.

Cornelissen (2016) benoemt verschillende strategieën om leerlingen te laten praten over boeken. De docent moet de toegang vergemakkelijken voordat met lezen begonnen wordt. Belangrijk is dat lezers weten dat hun subjectieve leeservaringen leiden tot het ontdekken van talloze mogelijkheden van interpretatie en dat er niet wordt gestreefd naar het ontdekken van één geldende betekenis. Door dit specifiek te vermelden wordt er ook een veiliger sfeer gecreëerd voor de leerling en zal hij sneller zijn vragen stellen of onduidelijkheden benoemen; één van de voorwaarden voor formatieve toetsing (Gulikers & Baartman, 2017) en de leesclub. De docent heeft hierbij een dienende en ondersteunende functie. Hij moet terughoudend zijn door eerst te luisteren en samen te vatten, alvorens een eigen mening te geven. Docent moet vragen durven stellen, waarop hij zelf het antwoord niet weet en zich kwetsbaar opstellen. De docent stelt geen vragen meer die met een goed of fout antwoord gerespondeerd kunnen worden, maar stelt vragen die uitnodigen tot discussie en waarbij iedere bijdrage wordt gewaardeerd (Chambers, 1973).

Door het stellen van open vragen die gericht kunnen zijn op de tekst, verdieping, interpretatie en begrip worden leerlingen gestimuleerd hun mening te geven en hiervoor argumenten te vinden in de tekst of vanuit hun eigen belevingswereld. Een vraaggestuurde houding is van groot belang voor het slagen van een literair gesprek (Janssen & Braaksma, 2007), Kenmerken van literaire teksten zijn hun openheid en meerduidigheid. De lezer moet actief zijn in het invullen van gegevens en vermoedens, het leggen van verbanden en associaties tot stand te brengen (Andringa, 1995; Janssen, 2009). Niet iedere leerling kan zelf vragen stellen over literaire teksten. Jezelf vragen stellen over wat je leest vergt metacognitief bewustzijn (weten wat je niet weet) en voortdurende controle van het eigen begrip (Janssen & Braaksma, 2007). Vooral zwakke lezers stellen minder vragen tijdens het lezen van een tekst en ondernemen ook minder pogingen om een verklaring of oplossing te vinden als zij op onduidelijkheden stuiten in een verhaal (Janssen et al., 2006). Zij hebben minder oog voor de ambiguïteit en meerduidigheid van literaire teksten, doordat ze alleen lezen vanuit hun eigen perspectief en vooral gericht zijn op de handelingen in het verhaal (Janssen, 2009). Bovendien blijkt uit onderzoek dat leerlingen vragen stellen over een tekst best gek vinden, normaliter stelt de docent namelijk de vragen en hoeven zij alleen te antwoorden (Janssen & Braaksma, 2007). Een voorwaarde voor het voeren van een goede discussie tijdens een leesclub is het kunnen stellen van vragen tijdens het lezen van een tekst en daarover kunnen praten. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door

opmerkingen of onduidelijkheden tijdens het lezen te noteren (Janssen, 2009; Cornelissen, 2016; Cornelissen et al., 2012).

Het laatste didactische principe is de totstandkoming van een cognitief conflict in de zone van naaste ontwikkeling teneinde de literaire ontwikkeling te stimuleren. Om deze conflicten te bewerkstelligen dient de docent de actuele ontwikkeling van de leerling goed in kaart te brengen en te observeren. Op deze manier kan de docent aansluiten met prikkelende opdrachten en zo ontwikkeling teweeg brengen.

2.3 Spreekvaardigheid

In de Tweede Fase wordt een leerling voorbereid op het examen Nederlands waarbij ook spreekvaardigheid een rol krijgt. In onderstaande afbeelding staat de eindterm genoteerd waar een leerling bij zijn eindexamen aan moet voldoen.

4. *De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):*
- *relevante informatie verzamelen en verwerken;*
 - *deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;*
 - *adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.*

Figuur 5 : eindtermen domein B: mondelinge taalvaardigheid (Meestringa et al., 2012)

Bij spreekvaardigheid zijn drie onderdelen van belang: het verzamelen van informatie, het adequaat presenteren van deze informatie en het adequaat reageren op gespreksdeelnemers. Bij de discussie is er sprake van een gezamenlijk besluitvormend of beeldvormend doel. In het geval van de leesclub is er sprake van een beeldvormende discussie: het is gericht op het gezamenlijk verkennen of verhelderen van een probleem (Meestringa et al., 2012). Om te kunnen discussiëren dienen leerlingen te beschikken over verschillende vaardigheden, zoals: vragen om opheldering, recapituleren van bijdragen van gesprekspartners, toevoegen van informatie, ruimte geven voor gesprek en voorstellen doen om de discussie verder te laten ontwikkelen (Meestringa et al., 2012).

In de kijkwijzer van Leeuw et al. (2012) staat uitgebreider genoteerd hoe een taak uitgevoerd zou moeten worden om beoordeeld te kunnen worden als niveau 3F van het referentiekader. In deze paragraaf worden de belangrijkste punten genoteerd. Bij het onderdeel samenhang staat beurtwisseling centraal; een leerling op niveau 3F kan op gepaste wijze het woord nemen, stelt de eigen reactie uit totdat andere bijdragen zijn verwerkt en gebruikt standaardzinnen om de beurt te behouden en tijd te winnen. Op het gebied van doelafstemming kan een leerling de rode draad van een gesprek goed vasthouden door hoofd- van bijzaken te onderscheiden. Ook kan hij een gesprek met meerdere doelen voeren. Bij het onderdeel gesprekspartners weet de leerling of hij een formeel of een informeel register dient te gebruiken. Hij kan vragen naar meer informatie en kan non-verbale signalen gebruiken en begrijpen. Wat betreft woordenschat kan een leerling op 3F niveau gebruik maken van de juiste bewoordingen al komen foutjes nog wel eens voor. Hij beschikt over een grote woordenschat en varieert in het woordgebruik. De taalverzorging van de leerling is goed; de leerling spreekt vloeiend, verstaanbaar en beheerst de grammatica. Kleine foutjes kunnen nog wel voorkomen, maar worden direct verbeterd.

2.3.1 Beoordeling van gesprekken

De beoordeling van gesprekken kan plaatsvinden op basis van een beoordelingsrubriek waarin elementen van de kijkwijzers zijn verwerkt (Meestringa et al., 2012), maar ook ruimte is voor eigen inbreng van de leerling. De learning progressions van leerlingen worden door deze rubrieken ook in

kaart gebracht. Aan de docent de taak om om te observeren of het leerproces verloopt zoals gepland en of er veelvuldig op hetzelfde moment problemen ontstaat. Op die manier krijgt de docent steeds meer inzicht in de learning progressions en eventuele misconcepties.

Om dit onderzoek goed uit te kunnen voeren was het noodzakelijk restricties aan te brengen in het aantal leerdoelen. Binnen het bereik van een lessenserie is het schier onmogelijk zowel de literaire ontwikkeling als de ontwikkeling van spreekvaardigheid van de leerlingen aan te spreken. Hoewel zelfregulerende doelen van uit de formatieve invalshoek ook kunnen leiden tot gespreksvaardigheid, zijn de doelen van spreekvaardigheidsonderwijs niet expliciet meegenomen als leerdoel in de lessenserie. Er valt echter niet aan te ontkomen de leerling aan te spreken op hun gespreksvaardigheden. Bovendien valt redelijkerwijs aan te nemen dat het voeren van literaire gesprekken, zoals in de lessenserie staat omschreven, zal leiden tot een versterking van de gespreksvaardigheden van leerlingen.

2.4 Raakvlakken leesclubs en formatieve toetsing

Een leesclub van litlab.nl is een virtueel kaartspel met vragen over gelezen werken waarop de leerlingen al discussiërend en pratend een antwoord moeten construeren. Het kaartspel bestaat uit een aantal rondes. De eerste ronde bestaat uit quizvragen die alleen over de oppervlakkige inhoud van het boek gaan. Deze vragen zijn bedoeld als opwarmertje; de voorkennis van leerlingen wordt geactiveerd. De tweede ronde van de leesclub bestaat uit het zelf formuleren van vragen over het boek die de deelnemers vervolgens gezamenlijk proberen op te lossen. Als de grootste onduidelijkheden zijn opgelost kan de derde ronde beginnen. Tijdens de derde ronde kiezen de leerlingen om en om een kaartje uit twee verschillende stapels. De eerste stapel met kaartjes heet *feest der herkenning?* en behandelt vragen die vooral gericht zijn op herkenning en identificatie. De tweede stapel met kaartjes heet *stof tot nadenken?* en bevat vragen die leerlingen vanuit een cultuurhistorische, maatschappelijke of filosofisch perspectief naar de gebeurtenissen laat kijken. De kaartjes lopen op in complexiteit. Na deze vragenronde geven leerlingen hun oordeel over de tekst.

De verwachting bij literaire gesprekken is dat de mening van leerlingen wordt verdiept door gezamenlijke discussie over de tekst (Cornelissen, 2016; Herten, 2015, Witte; 2008). Hoewel is gebleken dat het zelf stellen van vragen effectiever is voor leesproces en verhaalwaardering, is bij de leesclubs toch gekozen voor gestructureerde vragen. Dit is terug te voeren naar het feit dat litlab.nl de leerling door prikkelende opdrachten wil laten ontwikkelen naar de zone van de naaste ontwikkeling (Deijl et al, 2018). De cognitieve vaardigheden van kinderen verbeteren doordat zij worden blootgesteld aan informatie die binnen hun zone van naaste ontwikkeling ligt. Door de interactie met een meerwetende partner, zoals een ander kind dat al verder is in zijn ontwikkeling, kan de leerling zich tijdens de interactie optrekken aan de meerwetende klasgenoot om samen tot gedeeld begrip te komen (Vygotsky, 1978).

De werkvorm 'leesclub' past binnen het beeld van formatieve toetsing. Leerlingen werken samen, bediscussiëren hun vragen, kunnen zelfstandig aan de slag en verdiepen hun oordeel. Gesprekken over literatuur passen binnen het idee dat leerlingen van elkaar kunnen leren. De achterliggende gedachte van litlab.nl is het genereren van een onderzoekende houding ten opzichte van literatuur. Van Deijl et al. (2018) argumenteren dat leerlingen van het voortgezet onderwijs niet goed weten wat onderzoek doen inhoudt, behalve wellicht bij de exacte vakken. Al vanaf de basisschool blijkt dat Nederlandse leerlingen goed de basisvaardigheden van het begrijpend lezen kunnen uitvoeren, maar dat ze beduidend minder hoog scoren op het leggen van relaties binnen de tekst en het onderzoeken en evalueren van de verhaalstructuur (Cornelissen, 2016). De kennis over het onderzoeken van teksten ontbreekt bij leerlingen en daardoor zijn ze niet voorbereid op een wetenschappelijke studie in de geesteswetenschappen en worden deze studies dan ook weinig gekozen. Het aanwakkeren van wetenschappelijke nieuwsgierigheid en leerlingen leren onderzoeken zou een kerndoel moeten zijn van het schoolvak Nederlands.

In plaats daarvan gaat er in het literatuuronderwijs op de middelbare school juist veel aandacht uit naar herkendend lezen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deze persoonlijke ervaringsgerichte benadering tot zelfinzicht en sociaal inzicht kan leiden en bovendien een grotere kans geeft dat personen ook op latere leeftijd nog meer lezen (Schrijvers et al, 2016; Verboord, 2003). Op dit moment staat tegenover die leerlinggerichte didactiek vaak tegenover een analytisch-interpretatieve of cultuurgeoriënteerde benadering die vaak wordt beoordeeld als minder effectief (litlab.nl). Wanneer leerlingen meer ervaring hebben met het lezen van literatuur, bijvoorbeeld vanaf niveau 3 (Witte, 2008) zijn ze zich meer bewust van de vragen die de tekst oproept en worden ze geïnteresseerd in het afwegen van de verschillende betekenis mogelijkheden. De eindtermen vereisen echter een reflecterende leeshouding op niveau 3. Dit niveau wordt gekenmerkt door de opvatting dat literatuur een middel is om de wereld te verkennen en je een mening over allerlei kwesties te vormen. Een boek op dit niveau bevat open plekken en vaak een open einde en heeft een diepere betekenislaag. De leesmotieven van leerlingen worden op dit niveau gevormd door engagement met vraagstukken op verschillende gebieden (Witte, 2008). Zonder een vraaggestuurde houding zullen leerlingen boeken van dit niveau waarschijnlijk minder goed begrijpen.

De leesclubs dagen de leerlingen uit om hun blik te verruimen en de stap te zetten naar een hoger niveau. Deze uitdaging om een stap te zetten naar een hoger niveau wordt gerealiseerd door de verschillende kaartjes in de leesclubs. Hoewel de eerste fase van de leesclub is gericht op herkenning en het bediscussiëren van open plekken is de daaropvolgende fase vooral gericht in het verruimen van de blik van de leerling door de gebeurtenissen in het boek te verbinden aan maatschappelijke vraagstukken of sociale bewegingen. Deze werkwijze te herkennen als de prikkeling die Vygotsky (1978) heeft benoemd als de zone van naaste ontwikkeling. Deze multi-perspectivistische aanpak past binnen de formatieve toetsing waarin ook een onderzoekende houding wordt verwacht van de leerling. Formatieve toetsing kan als doel hebben de zelfregulatie van de leerling te vergroten, waardoor zij zelf op zoek leren gaan naar de basis van de benodigde kennis. Deze sfeer hangt ook om de leesclubs van litlab.nl heen. Door de leesclubs zijn de leerlingen vrij om hun eigen vragen centraal te stellen en deze later te verbinden aan de andere vragen op de kaartjes. De kaartjes geven de leerling inzicht in hun eigen niveau en dat is te verbinden aan de feed-upfase van formatieve evaluatie, waarbij de vraag moeten worden beantwoord: waar sta je, waar moet je naartoe? Voor de leerlingen kan het dan ook verhelderend werken om te ervaren hoeveel moeite zij hebben met het beantwoorden van de kaartjes of het voeren van de gesprekken. Wanneer zij nog niet of weinig in staat zijn antwoord te geven op de verdiepvragen, is wel duidelijk dat zij nog onvoldoende literaire ontwikkeling hebben doorgemaakt.

Een belangrijk punt hierbij is echter dat leerlingen informatie moeten ontvangen over wat er van hen verwacht wordt bij de leesclubs. Zij moeten de criteria kennen die van belang zijn voor dit onderdeel. Zij moeten het doel weten van deze leesclubs anders is het een oefening in het luchtledige en zullen zij het verband met de eindtermen of de leerstof niet begrijpen. Het is voor de leerling niet duidelijk welke verwachtingen de docent heeft, welke criteria er zijn voor een goede prestatie en welke

leerdoelen de oefening dient. Daardoor zal het nut van de leesclub voor veel leerlingen onduidelijk blijven, waardoor hun motivatie niet wordt gestimuleerd.

De leesclub kan goed worden ingezet in fase 2. Het is een werkvorm die veel informatie geeft over het niveau van de leerling op het gebied van literaire ontwikkeling en spreekvaardigheid. Een eerder genoemd kenmerk van deze fase is het stellen van open vragen, die gericht zijn op diep begrip in plaats van het goede antwoord. De vragen van de leesclub zijn open en bieden de leerling een mogelijkheid om meer kennis te vergaren in een ander perspectief te ontwikkelen op ogenschijnlijk onbetekenende gebeurtenissen of fenomenen. De docent stimuleert in fase 2 groepsdiscussies om zicht te krijgen op begrip, onbegrip en misconcepties. Op de website van Litlab.nl staat aangegeven dat de leesclub kan worden ingezet als een summatieve toets ter voorbereiding op het mondelinge examen. Eerder hebben we echter gezien dat summatieve toetsen formatief kunnen worden ingezet. Deze leesclub kan ook op deze manier worden ingestoken. De leesclubs kun je zien als een vorm van groepsdiscussies die de docent kan observeren om de kennis en vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen. Hoe die informatie moet worden geïnterpreteerd is niet duidelijk. Wanneer die status en het te vervolgen traject is gecommuniceerd met de leerling in fase 4 kan er een follow-up worden gegeven aan de vastgestelde kennishiaten en missende vaardigheden in fase 5. De docent kan besluiten een andere groepssamenstelling te hanteren om zo de leerlingen elkaar te laten helpen. De docent kan besluiten een instructie te geven over de begrippen die leerlingen onvoldoende beheersen. De docent kan leerlingen hun taalvaardigheid laten trainen met andere werkvormen of met het aanreiken van taalmiddelen. Ook kan de literaire ontwikkeling worden gestimuleerd door eerst de fase van herkenkend lezen sterker te funderen met het programma van pratenoverromanfragmenten.nl.

Naast een werkvorm met het doel literaire ontwikkeling en ontwikkeling van de spreekvaardigheid kan de leesclub ook gezien worden als een manier om leerlingen te leren samenwerken. De opdracht is het samen formuleren van antwoorden op de vragen op het kaartje. Wanneer deze samenwerking als leerdoel wordt benoemd bij de start van de werkvorm en ook beoordelingscriteria bekend zijn kan de leerling hierop anticiperen en ervan leren. Deze samenwerking of interactieve regulatie kan pas optreden wanneer formative assessment is gebaseerd op interacties tussen de leerling, leraar en medeleerlingen die zelfregulatie stimuleren. De begeleiding van de docent bepaalt in hoeverre er rendement wordt behaald op dit leerdoel.

3.0 Methode

3.1 Onderzoeksmethodiek

Dit onderzoek is ontstaan door een vraag van docenten Nederlands uit de onderwijspraktijk. Het probleem waar zij mee worstelden was de inzet van leesclubs als formatieve toetsing ter voorbereiding op het literaire gesprek in het schoolexamen Nederlands. De aanpak van dit probleem volgt twee onderzoeksmethodieken. Allereerst was er de noodzaak om de karakteristieken van de leesclub en formatieve evaluatie vast te stellen. Dat is gebeurd middels het bestuderen van theorie over de leesclubs en formatieve evaluatie in preliminary research (Plomp, 2010). Literatuur over het betreffende onderwerp is bestudeerd, waardoor er een theoretisch kader is geformuleerd over de achtergronden die betrekking hebben op dit onderwerp. Het fenomeen formatieve toetsing is onderzocht en vervolgens gekoppeld aan instructie en toetsing van literaire ontwikkeling en spreekvaardigheid op de havo-afdeling van het voortgezet onderwijs. Om informatie te verkrijgen over de werking van deze theorieën was het noodzakelijk een lessenserie te ontwerpen waarbij de leesclub van litlab.nl op formatieve wijze is ingezet om de literaire ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Het prototype van de lessenserie is vervolgens onderworpen aan een analyse door experts uit het vakgebied, wat resulteerde in een lessenserie die in de assessment phase van het onderzoek in de praktijk kon worden getest (Plomp, 2010). De lessenserie is terug te vinden in bijlage A. De gebruikte Powerpoint presentatie staan in bijlage B. Deze lessenserie wordt herhaald tot er een balans is gevonden tussen het doel en de realisatie van de lessenserie. Er is sprake van een cyclisch proces waarbij het product in de verschillende loops steeds weer worden geëvalueerd en verbeterd. De verbeterde lessenserie is terug te vinden in bijlage C. De gebruikte Powerpoint presentatie staan in bijlage D. In de laatste fase, ook wel semi-summative phase genoemd, worden de resultaten verwerkt in aanbevelingen voor de docent (Plomp, 2010). De aandacht binnen dit onderzoek gaat niet alleen uit naar het testen van de lessenserie, maar ook de interactie tussen leraar en leerlingen, de details van het gebruik van het lesmateriaal en de handelingen en denk- en leerprocessen van de leerlingen. Dit type onderzoek wordt vakdidactisch ontwikkelingsonderzoek genoemd (Stokking, 2016).

Het onderzoek leidt tot aanbevelingen op het gebied van de formatieve inzet van leesclubs. Deze aanbevelingen worden verkregen met kwalitatief onderzoek, namelijk literatuurstudie, interviews met leerlingen en een beschrijving van de ervaringen met de lessenserie. Uit de literatuurstudie is een eerste aanzet tot formatieve toetsing ontstaan, met de lessenserie zal deze aanzet worden getest op uitvoerbaarheid in de klas en de aantrekkelijkheid voor leerlingen. Ik heb ervoor gekozen om de serie zo veel mogelijk uit te werken conform de HOT-ontwerpregels van Bimmel et al. (2008) met inachtneming van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003), zoals weergegeven in figuur 6 (Thijs & Van den Akker, 2009)



Figuur 6: curriculumair spinnenweb (Thijs & van den Akker, 2009)

Na afloop van de lessenserie breng ik de ervaringen van leerlingen in kaart met een interview. Leidraad van dit interview vormt het bereiken van de doelstellingen, zoals meer kennis over literatuur, beter kunnen spreken over literatuur en bekendheid met succescriteria voor literaire gesprekken. Daarnaast zal de waardering van de leerlingen voor lessen met een formatieve opzet centraal staan. Het ontwerp van het interview is te vinden in bijlage E. Met de ingewonnen informatie kan het ontwerp van de lessenserie en de voorlopige handleiding worden aangepast en de serie nogmaals worden doorlopen met een andere groep leerlingen. De resultaten van dit onderzoek worden in hoofdstuk 5 besproken, waarna de conclusie met discussie volgt in hoofdstuk 6.

3.2 Context & deelnemers

Het onderzoek is afgenomen op een scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs in Papendrecht in Zuid-Holland. De deelnemende klassen zijn twee groepen in het vierde leerjaar van de havo. De klassen hebben een vergelijkbare voorgeschiedenis en vergelijkbare voorkennis. Klas 4P met 30 leerlingen heeft in november en december 2018 de eerste serie doorlopen, klas 4O met 26 leerlingen heeft in februari 2019 de tweede serie doorlopen.

3.3 Dataverzameling

De verzameling van data vindt op verschillende manieren plaats. De mening en ervaring van leerlingen betreffende deze formatieve aanpak wordt zowel kwantitatief als kwalitatief gemeten middels een vragenlijst en interviews. Daarnaast bieden de ontwikkelde materialen en werkvormen veel informatie over de werkbaarheid van formatieve evaluatie bij literaire gesprekken in de klas. Door observatie tijdens de les en het bestuderen van geretourneerde materialen van de werkvormen kan ook vastgesteld worden in hoeverre deze informatie bieden over het niveau van de leerling, wat uiteindelijk het doel is van formatieve evaluatie. De beschrijving van condities tijdens de les en de observatie van leerlingen biedt informatie waarmee de onderzoeksvragen verder kunnen worden beantwoord.

3.4 Data-analyse

Door de kleine aantallen leerlingen en de hoeveelheid aan informatie heeft het geen meerwaarde de kwantitatieve dataverzameling diepgaand statistisch te analyseren. De berekening van percentages biedt voldoende beeld van de reacties en ervaringen van leerlingen om een conclusie te kunnen trekken. De analyse van lesmaterialen en de beschrijving van condities tijdens de les vullen de kwalitatieve gegevens aan, waardoor er een compleet beeld ontstaat van de mogelijkheden tot formatieve evaluatie van literaire gesprekken.

4.0 Verantwoording lessenseries en lesmaterialen

4.1 Boekkeuze

De keuze voor het boek *Schuld* van Walter van den Berg (2016) is vanuit praktische en inhoudelijke overwegingen gemaakt. Er moest een boek gekozen worden waar een leesclub van bestaat en het moest een boek zijn van niveau 3, reflecterend lezen, om het vereiste niveau te kunnen verduidelijken aan de leerlingen. Daarnaast heeft het boek een goed leesbare stijl, met begrijpelijke woorden, korte zinnen en weinig beschrijvende elementen. Ten slotte is de roman geschikt voor jongeren, omdat het zich afspeelt in een realistische, wellicht herkenbare, wereld en aansprekende personages, waaronder een jongen van hun eigen leeftijd. Ook de omvang van het boek is voor de leerlingen niet direct afschrikwekkend.

4.1 Eerste lessenserie

De fasering benoemd in hoofdstuk 2.1 is zoveel mogelijk toegepast in de eerste lessenserie. De eerste les van de serie bestond dan ook uit het verhelderen van de verwachtingen door het doel van de serie te benoemen. Door te verwijzen naar het schoolexamen literatuur in de vorm van een literair gesprek was voor de leerlingen duidelijk waar de activiteit voor diende en welke gedragingen zij moeten vertonen tijdens het literaire gesprek. Daarnaast is er extra aandacht voor de open houding bij literatuur. Door duidelijk aan te geven dat vragen horen bij een literair gesprek, is de verwachting dat leerlingen minder hindernissen ervaren bij het eerlijk aangeven van onduidelijkheden in de hoop dat er een open en veilige sfeer ontstaat om de literatuur te bespreken. Vervolgens modelt de docent de activiteiten en gaan leerlingen zelfstandig verder. De leerlingen gaan aan de slag met een verhaal waar zij vragen of opmerkingen bij moeten noteren in de kantlijn¹.

In de tweede les worden de eindtermen van het schoolexamen literatuur genoemd en geëxpliciteerd, wederom met de eerste fase van de formatieve cyclus in het achterhoofd. De leerlingen bespreken vervolgens de vragen en opmerkingen die zij thuis hebben genoteerd in het boek, zodat de fasering van Janssen (2009) van individueel, naar duo's en uiteindelijk klassikaal bespreken gerespecteerd wordt. De doorvraagvragen (bijlage J) krijgen een introductie om de gesprekken in duo's te kunnen verdiepen (Chambers, 1973; Cornelissen, 2016) en uiteindelijk volgt een inventarisatie van de meest genoemde fragmenten, zodat fase twee inzet. De ontlokte studentreacties geven een indicatie van het niveau van de vragen en opmerkingen van de leerlingen, waarop de docent een gesprek kan ontrollen. Tijdens dit gesprek blijft de docent op de achtergrond, waardeert zij alle inbreng en vraagt door, zodat er een veilige, open sfeer gedurende de klasdiscussie ontstaat.

¹ Het verhaal is afkomstig van www.pratenoverromanfragmenten.nl en is een gedeelte van de roman *Wederzijds* van Kees 't Hart.

De derde les bestaat uit een instructie over de literaire niveaus. Binnen formatieve toetsing is het van belang leerlingen op een overzichtelijke en begrijpelijke wijze te informeren over hun vorderingen. Wanneer het gaat om literaire ontwikkeling zijn leerlingen gebaat bij een compacte aanduiding van een klein aantal niveaus, die makkelijk hanteerbaar en interpreteerbaar zijn tijdens de les door leerlingen en hun peers. In de lessenserie is de niveau-aanduiding gehanteerd die door Cornelissen (2016) is ontwikkeld. De niveaubeschrijving bestaat uit 4 niveaus waarin de leerling binnen verschillende dimensies, zoals beleving, interpretatie en narratief begrip uitingen laten zien. Het eerste niveau is geen uiting, het tweede niveau is een uiting zonder argumentatie, het derde niveau een uiting met argumentatie binnen het boek en het vierde niveau een uiting met argumentatie buiten het boek. Deze niveaubeschrijving is ontwikkeld voor leerlingen in groep 7 en 8 van het primair onderwijs, maar in alle dimensies is het mogelijk een ontwikkeling mogelijk naar het geven van argumentaties buiten het boek. Onderzoek van Van der Pol (2010) toont aan dat kleuters kunnen genieten van een literaire leeswijze van een prentenboek. Dit voedt het vermoeden dat de verschillende niveaus niet zo zeer achtereenvolgens bereikt kunnen worden, maar dat de dimensies interpretatie, reflectie en narratief begrip ontwikkeld kunnen worden vanuit de dimensie beleving (Cornelissen, 2016). Vanuit deze achtergrond is de keuze gemaakt om ook voor dit onderzoek de niveau-aanduiding van Cornelissen te gebruiken.

Na de verwerking van de literaire niveaus benadrukt de docent het belang van het stellen van vragen om zo een vraaggestuurde houding aan te leren. De gebruikte methode is afkomstig uit Janssen (2006) en bestaat uit het stellen van 'hamvragen'. Leerlingen overleggen in groepjes welke van hun opmerkingen zij als hamvraag zouden willen stellen en noteren deze op een poster die direct wordt nabesproken. Fase 1, 2, 3 en 4 worden in deze activiteit gecombineerd, waardoor de docent direct informatie heeft over het niveau van de leerling en begrip van het fenomeen hamvraag. Uiteraard is deze nabespreking weer met alle respect naar leerlingen toe en kenmerkt de docent zich door een open, democratische houding. De leerling leest verder in zijn boek en de les eindigt met een werkvorm waarmee de docent opnieuw informatie in kan winnen over het begrip van de leerling. Zij noteren op een post-it een hamvraag over het stuk dat zij net hebben gelezen. Wanneer de docent bij nadere bestudering van de antwoorden concludeert dat er extra instructie plaats moet vinden, kan dat tijdens de volgende les gebeuren. Met deze vervolgstap wordt fase 5 gewaarborgd.

Tijdens de vierde les bereiden de leerlingen zich voor op de leesclub van de volgende les. Zij bestuderen een voorbeeldfilmpje van een literair gesprek² en stellen vervolgens vast welke criteria er zijn voor een goed literair gesprek, zoals in fase 1 gewoon is. Conform fase 2 zullen de leerlingen nu zelf aan de slag gaan met een literair gesprek en zullen zij elkaar beoordelen op de eerder vastgestelde criteria middels een observatieformulier, te vinden in bijlage F. Het observatieformulier bevat generieke stellingen over literaire en gespreksvaardigheden afkomstig uit het herkende en

² Het betreffende voorbeeldfilmpje is voor dit doel gemaakt en gepubliceerd door de redacteurs van [pratenoverromanfragmenten.nl](https://www.youtube.com/watch?v=2zHBD-LIB_A&feature=youtu.be) en via de volgende link te bekijken https://www.youtube.com/watch?v=2zHBD-LIB_A&feature=youtu.be

reflecterende competentieprofiel van Witte (2009) en de kijkwijzers van SLO (Van der Leeuw et al., 2012).

Door het invullen van het observatieformulier leren de leerlingen hoe zij met de criteria om moeten gaan. Zij noteren hun eigen verbeterpunten en worden zo meer verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Bovendien ontvangt de docent extra informatie over het leerniveau, omdat het document weer wordt ingeleverd aan het einde van de les.

De laatste en vijfde les bestaat uit het uitvoeren van de leesclub. De leerlingen worden verdeeld op basis van gelezen pagina's, zodat er gemeenschappelijke grond is om over te kunnen communiceren. Leerlingen die niet of te weinig hebben gelezen ontvangen een vervangende opdracht. Na de leesclub vullen zij wederom een observatieformulier in over een peer dat zij tevens met de betreffende persoon nabespreken. Dit formulier en het gesprek geeft meer informatie over het niveau van de leerling.

4.2 Tweede lessenserie

De tweede lessenserie is anders ingedeeld, allereerst door een wijziging in het lesrooster. In plaats van twee blokken, ontvangt de docent de klassen nu op drie momenten, waarvan één blokkuur. Een andere wijziging heeft te maken met de feedback van leerlingen tijdens interviews en op de vragenlijsten. Helaas waren er veel leerlingen die het boek niet hadden gelezen, omdat er tijdens de les weinig tijd voor was. Om die reden zijn er een aantal leeslessen aan de serie toegevoegd en is tijdens de eerste introductieles geen aparte tekst behandeld, maar is de introductie gerealiseerd met behulp van het te lezen boek Schuld.

De eerste les bestaat uit een introductie van het onderdeel literatuur door het activeren van de voorkennis over de effecten van het lezen van boeken. Ook doorlopen zij de eerste fase van formatieve evaluatie middels een verkenning van de eindtermen. Daarna is er gekozen voor het vaststellen van een oriënteringsbasis middels de strookjes van de niveau-indeling van Witte (2008)³. De wijziging is doorgevoerd, omdat Witte een methodiek heeft die specifiek ontwikkeld is voor het voortgezet onderwijs en de eerder gebruikte methodiek was van origine bedoeld voor de laatste klassen van het primair onderwijs. Tijdens dit gesprek fungeert de docent op dezelfde wijze als in de eerste lessenreeks om een open en veilige sfeer te creëren. De leerlingen stellen hun eigen leesniveau vast en maken middels een oefening kennis met de verschillende leesniveaus. De materialen leveren zij aan het einde van de les bij de docent in, zodat deze informatie heeft over het startpunt van de leerling (fase 1 en 2).

³ De strookjes zijn een beproefde methode voor het vaststellen van het leesniveau van de leerling vanuit de methodiek van Witte. Ze zijn te vinden via de pagina https://www.lezenvoordelijst.nl/media/2025337/lesbrief_1_een_motiverende_start_in_hv4.pdf.

De tweede deel van de eerste les uit deze serie is vergelijkbaar met de eerste les uit de eerste serie. De docent heeft dezelfde activiteiten verricht en zo veel mogelijk dezelfde informatie gegeven. Naast deze informatie is er gelezen door de leerlingen in het boek.

De tweede les uit de nieuwe serie is vergelijkbaar met de tweede les uit de eerste serie. Er is echter een onderdeel toegevoegd om gesprekken langer te laten duren en leerlingen meer open te laten staan voor andere meningen. Het extra onderdeel bestond uit een korte instructie over het literaire gesprek waarbij benadrukt werd dat iedereen literatuur op een andere manier ervaart, zodat de leerlinggerichte aanpak duidelijker werd. De rest van de les vond op dezelfde manier plaats als in de eerste serie.

Het tweede deel van de tweede les heeft dezelfde opbouw als les 3 uit de eerste serie. Er is echter extra nadruk gegeven aan de noodzaak de vraag niet direct te beantwoorden, maar alle mogelijke antwoorden te exploreren.

De derde les bestaat uit het herhalen van de leesniveaus van Witte en het vaststellen van succescriteria en lijkt dus in zekere mate op les vier uit de eerste serie. De werkvorm uit de eerste serie is gewijzigd naar aanleiding van feedback tijdens de interviews en de ervaringen tijdens de eerste serie. Door de omstandigheden in het lokaal en het grote aantal leerlingen was een gestructureerde uitvoering van de eerdere werkvorm niet mogelijk en is er gekozen voor een andere werkvorm waarbij de doorvraagvragen een grote rol hebben gekregen.

De vierde les is grotendeels vergelijkbaar met de eerste serie, maar bevat geen zelfstandig literair gesprek en er wordt dus ook niet beoordeeld aan de hand van een observatieformulier. Leerlingen stellen wel succescriteria vast, maar vergelijken ook twee gesprekken met elkaar, waardoor ze meer informatie vergaren over goede en minder goede gedragingen tijdens een gesprek. Er zijn argumenten te geven voor een hogere waardering van het tweede filmpje⁴, waardoor leerlingen nu ook studentproducties kunnen vergelijken en een nog beter beeld krijgen van een goed literair gesprek.

De vijfde les is hetzelfde vormgegeven als in de eerste serie.

⁴ Het tweede filmpje is ook voor dit doel gemaakt en gepubliceerd door de redacteurs van [pratenoverromanfragmenten.nl](https://www.youtube.com/watch?v=7jUcMbrV69I&feature=youtu.be) en via de volgende link te bekijken <https://www.youtube.com/watch?v=7jUcMbrV69I&feature=youtu.be>

5.0 Resultaten

5.1 Lesobservatie en leerlingproducten

5.1.1 Serie 1

In tegenstelling tot wat Janssen (2009) ervaart, lijkt het of leerlingen het niet moeilijk vinden om vragen en opmerkingen te noteren over een tekst. Zij noteren gemiddeld 9,8 vragen en opmerkingen tijdens de eerste les over een tekst van 13 pagina's. Sommige leerlingen moesten wel extra gewezen worden op de opdracht, want zij hadden niks genoteerd, maar deden dat vervolgens wel.

Tijdens de tweede les hebben de leerlingen voor het eerst een literair gesprek gevoerd. De werkwijze waarbij leerlingen eerst individueel, vervolgens in duo's, daarna in groepjes van vier en vervolgens klassikaal over het boek spraken was succesvol. De leerlingen durfden met elkaar in gesprek en hadden genoeg om over te praten. Het praten over het boek voelde veilig, doordat ze naast een zelfgekozen partner zaten, waarmee ze normaliter al veel optrekken op school. Enkele leerlingen, circa acht, waren niet erg geïnteresseerd in het praten over boeken en verzandden na een kort gesprek over het boek al snel in de dagelijkse gespreksonderwerpen. Dit groepje bestond alleen uit jongens. Het lijkt hierdoor of jongens niet snel uitgedaagd zijn om te praten over literatuur en misschien een extra uitdaging of motivatie nodig hebben.

Bij het rondlopen in de klas bleek dat de overige leerlingen wel in gesprek waren. Opvallend was dat zij elkaar eerst hun vragen of opmerkingen uit het notitieboekje lieten lezen alvorens zij in gesprek gingen, hierdoor was het gesprek wellicht minder spontaan. Vervolgens kozen zij een onderdeel uit wat ze allemaal min of meer de moeite waard vonden om over te spreken. Deze werkwijze zorgt ervoor dat leerlingen minder efficiënt zijn in tijd, minder spreektijd hebben en alleen schriftelijk elkaars mening vernemen. Het lesdoel: leren spreken over literatuur wordt hierdoor minder goed bereikt. Bij een volgende les is het verstandig uit te spreken naar de leerlingen dat uitspreken wat je opvallend vond ook al een gesprek op gang kan brengen. Als je in gesprek raakt over iets wat je vantevoren denkt te snappen, kan dat toch bij nader inzien nieuwe inzichten opleveren.

Het laatste lesdeel was gericht op een klassikaal gesprek, waarbij de docent door het stellen van de juiste vragen het leren van de leerlingen inzichtelijk diende te maken en een aanzet tot literaire ontwikkeling zou kunnen bereiken. Het stellen van de juiste vragen is echter geen sinecure. De docent heeft de vragen van de site pratenoverromanfragmenten.nl bestudeerd, evenals de vragen uit Cornelissen (2016), Chambers (1973) en Coillie (2007). Deze vragen boden een verscheidenheid aan mogelijkheden om het gesprek te regisseren, verdiepen of verbreden, maar vereisen wel enige oefening. Een traditionele docent is gewend het juiste antwoord te willen bespreken met de klas, maar in de formatieve toetscyclus ondersteunt de docent de leerlingen alleen door middel van vragen het juiste antwoord te vinden. Deze omschakeling is erg moeilijk en de verwachting is dat dat ook geldt

voor andere docenten. Om dit te verbeteren kunnen een aantal vragen uit het hoofd worden geleerd, zodat het stellen een automatisme wordt en de docent kan blijven nadenken over het verloop van het gesprek.

De derde les bestond uit een klassikale bespreking van de genoteerde (ham)vragen. De (ham)vragen die leerlingen noteerden zijn te vinden in bijlage G. Vraag 1, 5 en 6 zijn hamvragen en werden door klas ook als zodanig beoordeeld. Vraag 2, 3, 4 en 7 zijn geen hamvragen en werden niet als hamvragen herkend door het merendeel van de klas. Resultaat van deze bespreking is dat leerlingen een beter beeld hebben van relevante vragen over literatuur. Door het leren van enkele verdiepings-, doorvraag- en interpretatievragen kon de docent beter inspringen op respons vanuit de groep, waardoor de respons op de hamvragen meer begeleid en verdiept kon worden. Deze techniek blijft echter een aandachtspunt.

Tijdens de afsluiting van de les formuleerden de leerlingen een antwoord op de afsluitende vraag: wat is de beste manier om je oordeel kracht bij te zetten in een literair gesprek? Het was de bedoeling dat leerlingen in hun antwoord argumentatie uit de tekst en/of de werkelijkheid zouden benoemen. 6 leerlingen gaven een antwoord dat niets te maken had met de inhoud van de les. 10 leerlingen benoemden dat ze argumenten moeten geven. 11 leerlingen benoemen dat ze argumenten moeten geven die onderbouwd worden met de inhoud van het verhaal. Er is dus nog een grote groep leerlingen (18) die niet kunnen benoemen hoe je een literair gesprek op niveau voert. Tijdens de volgende les zal ik hier nog extra aandacht aan moeten besteden en de inhoud van de les iets aanpassen.

De vierde les startte met een herhalingsoefening van de niveaus van Cornelissen, zodat de kennis over gewenst gedrag tijdens literaire gesprekken kon beklijven. Deze oefening werd door ca. 60% van de leerlingen goed gemaakt. Door de oefening met de wisbordjes was het resultaat van deze oefening direct duidelijk. Door een korte nabespreking kon ook de overige 40% de juiste kennis vergaren.

Door de daaropvolgende video-oefening werd goed gedrag zichtbaar voor de leerlingen. Eerder hebben we het alleen gehad over de inhoud van de uitingen tijdens een gesprek, in deze oefening werd ook de manier van spreken in een literair gesprek benoemd. Na het vertonen van de video kwamen de leerlingen de volgende gewenste gedragingen te vinden in bijlage G.

Uiteindelijk ontstonden er in 2 van de 3 groepjes geanimeerde gesprekken. Opvallend was dat er in deze gesprekken 1 of 2 personen waren die het gesprek leidden, waardoor de andere groepsgenoten werden geïnspireerd om mee te doen. In het laatste groepje kwam het gesprek moeilijk op gang. Ik vermoed dat dit werd veroorzaakt doordat het merendeel van de groep het boek niet of nauwelijks gelezen had. Bovendien was er niet 1 persoon die de leiding van het gesprek op zich nam. Een verbeterpunt zou kunnen zijn om bij een volgende vergelijkbare oefening 1 gespreksleider aan te

wijzen met natuurlijke leiderskwaliteiten die probeert een evenredige verdeling van gesprekstijd te realiseren. Wat echter opviel aan de leerlingen die veel aan het woord waren, dat zij hun mening als feit poneerden en zij niet openstonden voor andere meningen. Zij probeerden bewijs te leveren voor hun mening en stelling in plaats van in het gesprek de verschillende mogelijkheden te exploreren. Dit verdient nog meer aandacht.

De tweede ronde van gesprekken verliep duidelijk chaotischer. De leerlingen hadden minder gespreksstof over het boek en praatten dus over andere dingen dan het boek. De docent zou kunnen voorzien in een aantal vragen die leerlingen kunnen gebruiken als zij zelf geen gespreksonderwerp meer kunnen verzinnen. Bij de nabespreking werden de leerlingen die het gesprek leidden aangewezen als succesvol door de observeerders. Achteraf gezien was dit moment gepast geweest om het explorerende karakter van de gesprekken te benadrukken, maar dat is op dat moment onvoldoende gedaan.

De afsluiting van de les bestond uit het invullen van de whiteboards met een verbeterpunt voor zichzelf voor een volgende gespreksronde, terug te vinden in bijlage G. Er zijn 11 opmerkingen gemaakt op het gebied van spreekvaardigheid en 7 op het gebied van literaire niveaus. Het tweeledige doel van deze lessenserie, gespreksvaardigheid en literaire ontwikkeling, lijkt duidelijk voor de leerlingen. Helaas blijkt uit observaties dat een flink aantal leerlingen het boek niet/nauwelijks gelezen heeft. De uitvoering van de leesclub zal niet goed verlopen als een groot deel van het groepje het boek niet heeft gelezen en dit zal de resultaten vertroebelen. De niet-lezende leerlingen zullen daarom een vervangende opdracht doen, waarbij ze een leesclub uitvoeren over het zeer korte verhaal.

De laatste les werd ingevuld door de leesclub. Tijdens voorgaande lessen was al opgemerkt dat veel leerlingen het leestempo niet konden bijhouden en onvoldoende waren toegerust voor de groepsgesprekken. Voor de leesclub is het lezen van het boek een voorwaarde, dus vormde de demoleesclub het alternatief. De groep is in tweeën gesplitst. De leerlingen die het boek t/m p. 130 of verder hadden gelezen konden meedoen aan de leesclub over Schuld, de anderen konden aan de slag met de demoleesclub. Er waren twee leesclubs over schuld. Opvallend was dat in groep 2 het gesprek minder soepel verliep dan in groep 1. In groep 1 werd lang gesproken en werden meningen fel verdedigd. In groep 2 werd de vraag voorgelezen, 1 persoon gaf een antwoord en de rest was het er meestal wel mee eens. De leerlingen in deze groep zijn eerder te waarderen als introvert en in groep 1 als extravert. Dit kan het verschil veroorzaken. De overige groepen waren zeer wisselend bezig met de opdracht. Iedereen heeft het verhaal wel gelezen, maar de symboliek was moeilijk te herkennen voor de leerlingen. De observatieformulieren waren compleet ingevuld en leverden weinig problemen op tijdens de les. Ze waren begrijpelijk en leerlingen konden ermee uit de voeten. Niet iedereen lijkt de formulieren ook serieus te hebben ingevuld, vooral een aantal jongens hebben niet-relevante antwoorden opgeschreven. De formulieren lijken meer zicht te geven op de leesniveaus en succesfactoren, maar de leerlingen halen er nog geen verbeterpunten uit.

5.1.2 Serie 2

De tweede serie is uitgevoerd bij een andere klas die luidruchtiger en onrustiger is. Door deze eigenschappen is cruciale informatie tijdens de lessen wellicht minder goed overgekomen. Dit kan de uitkomsten van het onderzoek beïnvloeden. Bij het belang van literatuur gaven de leerlingen de volgende zaken aan: woordenschat, goed voor je ontwikkeling, empathie en verbanden met de werkelijkheid. Het belang van lezen kunnen de leerlingen dus wel omschrijven in een klassikale setting.

Bij de tweede oefening hadden 12 leerlingen een onjuiste volgorde van de leesniveaus weergegeven en 10 leerlingen de correcte volgorde. De opvolging van leesniveaus verdient dan ook de aandacht. De inschaling van leesniveaus leverde de volgende resultaten op: 13 leerlingen op belevend leesniveau, 4 leerlingen op herkendend leesniveau, 2 leerlingen op reflecterend leesniveau en 3 leerlingen op interpreterend niveau. Tijdens de nabespreking van de inschaling van leesniveaus blijkt dat het lastig uit te leggen is hoe de niveaus precies werken. De leerlingen begrijpen de omschrijvingen van de niveaus niet helemaal, doordat er wordt gesproken over voorkeuren ('eigenlijk houd je niet van lezen'), terwijl het woord niveau juist bepaalde kennis impliceert. Ze vragen zich af of je het schoolexamen wel kunt halen als je eigenlijk niet van boeken houdt. Een terechte opmerking, waar niet direct een adequaat antwoord op voorhanden is.

Het tweede deel van de eerste les staat in het teken van herhaling van de leesniveaus en de introductie van het boek. Tijdens de klassikale herhaling van de leesniveaus kunnen verschillende leerlingen ongeveer vertellen van het reflecterende leesniveau inhoudt. Toch blijven de gebruikte omschrijvingen voor leerlingen onduidelijk. Door alleen voorkeuren te benoemen die passen bij de leesniveaus in plaats van kennis die beheerst moet worden kan de leerling zich niet echt vinden in het gevraagde leesniveau. Door een korte uitleg over de verandering van je smaak naarmate je meer leest, lijken de onduidelijkheden meer opgehelderd. De introductie van de notitieboekjes viel goed, ze hadden een goed idee wat ze konden noteren en hebben dat ook gedaan. De introductie van het boek was duidelijk en de inhoud van het boek leek aan te spreken. Bij het vertonen van het Vlogboek van Jörgen bleek uit de negatieve reacties van de leerlingen bij de opmerking over de moeilijke structuur van het boek dat leerlingen het geen fijn idee vonden om te moeten schakelen tussen tijd en ruimte. Door een vergelijking te maken met de populaire schrijfster Mel Wallis de Vries werd dit negatieve gevoel enigszins getemperd. Ook het grote aantal bladzijden zorgde voor negatieve reacties. Ze vonden ruim 30 pagina's lezen erg veel voor 3 dagen.

Tijdens deze les hebben de leerlingen ongeveer 50 minuten de tijd gehad om te lezen. Na een onrustige opstart zijn ze er uiteindelijk in geslaagd de concentratie te vinden om te lezen. Tijdens een korte check-up bleek dat sommige leerlingen al ver waren met hun boek, maar anderen nog moesten beginnen. Het laten lezen van de leerling blijft een uitdaging.

Gedurende het eerste deel van de tweede les staan hamvragen centraal. Na een uitleg van het begrip kiezen de leerlingen de hamvraag uit twee voorbeelden. Opvallend is dat een meerderheid van de leerlingen voor de vraag die geen hamvraag is. Dit kan veroorzaakt worden door het feit dat leerlingen nog niet zo ver zijn met lezen, waardoor ze nog niet kunnen inschatten welke vraag de kern van het verhaal raakt. Tijdens de gesprekken van de leerlingen valt op dat sommige duo's, ondanks de extra instructie over het doel van het gesprek toch snel uitgesproken zijn met hun partner. De gesprekken met gecombineerde duo's duren langer en dat geeft de aanwijzing dat de werkvorm denken, delen, uitwisselen meer basis biedt voor een gesprek, omdat de leerlingen eerst al samen een mening hebben gevormd alvorens die te delen. De vragen die zij vervolgens als hamvraag noteren zijn te vinden in bijlage H. Opvallend is dat alle vragen te benoemen zijn als hamvragen.

Het tweede deel van de les start met de hamvragen van de vorige les en dienen als startpunt voor een klassikaal literair gesprek. De overeenkomsten tussen de vragen zijn duidelijk en de bonnen van Cor en het plan van Mo staan centraal. Leerlingen durfden in het begin geen opmerkingen te geven of de vraag te beantwoorden. Pas toen duidelijk werd dat er geen goed of fout antwoord bestond en alle inbreng werd gewaardeerd, werden de leerlingen wat loslippiger. Ze luisterden naar elkaar, bijdragen werden serieus genomen en veel zaken werden verduidelijkt. Het valt de docent op dat deze klassikale gesprekken met de open vraagstelling soepeler verloopt dan tijdens de eerste serie, wat tot de conclusie zou kunnen leiden dat oefening met deze vraagstelling wel degelijk zorgt voor verbetering van de vaardigheid.

Wel werd soms de opmerking gemaakt dat andere leerlingen te veel informatie gaven en daardoor een 'spoiler' vormde voor de leerlingen die nog niet zover waren. Aangezien dit probleem vooral werd ervaren door de leerlingen die weinig tot niets hadden gelezen vormde dat wellicht een motivatie om verder te lezen. Na de bespreking werd er serieus verder gelezen door de leerlingen. Aan het einde van de les noteerden leerlingen allemaal een hamvraag op post-it en plakten deze op de deur. De vragen staan genoteerd in bijlage H. 13 van de 21 vragen zijn te noteren als hamvraag, de overige 9 vragen zijn van een oppervlakkig niveau en voldoen niet aan de eisen van een hamvraag.

De derde les verliep wat onrustig, waarschijnlijk doordat de dag ervoor op Valentijnsdag rozen waren uitgedeeld op school. Ook is de concentratie op vrijdag soms lastig vast te houden. Tijdens deze les was er een herhaling van de leesniveaus middels een oefening. Helaas maakten de 3 van de 12 leerlingduo's deze vragen fout. De formulering van de leesniveaus was anders dan eerder besproken, dus wellicht konden de leerlingen deze formulering moeilijker vergelijken met de eerdere omschrijving. De oefening met de doorvraagvragen was succesvol. Door er een spelelement in te verwerken en leerlingen te voorzien van reserve-doorvraagvragen was de oefening goed uit te voeren voor de leerlingen. De leerlingen hebben in 5 minuten tijd gemiddeld 3,1 hamvragen besproken, wat uitkomt op 96 seconden per hamvraag. Helaas is er geen vergelijkingsmateriaal voor deze uitkomsten, maar het lijkt langer dan in het begin van de lessenserie, toen leerlingen eigenlijk helemaal niet verder kwamen dan het geven van hun mening. Andere doorvraagvragen die de leerlingen noteerden zijn terug te vinden in bijlage H. Opvallend is de kwaliteit van de vragen, ze zijn

eigenlijk allemaal geschikt om te stellen tijdens een literair gesprek. Leerlingen lijken het nut van deze vragen wel degelijk in te zien.

De vierde les staan de gewenste gedragingen bij een literair gesprek centraal. De leerlingen bekijken de eerste video en benoemen vervolgens het goede spreekgedrag van de leerling. De antwoorden staan in bijlage H. Leerlingen konden goed benoemen wat de gespreksdeelnemers goed deden en juist door de vergelijking tussen de twee gesprekken zagen de leerlingen hoe ze een gesprek konden verdiepen. Ze gaven in het klassikale nagesprek aan dat het tweede gesprek beter en meer verdiepend was en konden goed aangeven hoe dat kwam. Ze noemden dingen als: vanuit een ander perspectief bekijken, ook andere personages bij het antwoord betrekken, meer voorbeelden geven uit het boek, meer vertellen over eerdere gebeurtenissen. Juist deze zaken maken het verschil in niveau van de leerling. Bij de afsluiting van de les moesten de leerlingen hun eigen verbeterpunt bedenken op basis van de eerder besproken gedragingen. De genoemde verbeterpunten waren concreet en verdiepend (zie bijlage H), waardoor de indruk van een geslaagde werkvorm ontstaat.

De laatste les behelsde de uitvoering van de leesclub en zou de apotheose moeten vormen van de eerdere lessen over literaire gesprekken. Helaas was de vakantie in zicht waardoor de leerlingen niet erg geïnteresseerd waren in de uitvoering van deze leesclub. De klas werd verdeeld in 4 groepen, waarvan er 2 de leesclub uitvoerden en 2 de demoleesclub. De groepen die Schuld behandelden bestonden uit 6 personen, de overige groepen waren kleiner. Tijdens de leesclub viel het me op dat de leerlingen vervielen in hun oude gedrag waarbij ze 1 persoon een antwoord lieten geven en vervolgens aangaven of ze het wel of niet eens waren met die leerling. De doorvraagvragen en gewenst gedrag tijdens een literair gesprek leken volledig te zijn weggefallen. Wellicht had de docent deze informatie duidelijker moeten herhalen.

5.2 Vragenlijst en interviews

Na het uitvoeren van de tweede lessenreeks konden de resultaten verkregen uit de vragenlijst (bijlage I) en interviews vergeleken worden. De leerlingwaardering viel na de tweede lessenreeks met een gemiddelde van 7,1 hoger uit dan de 6.9 na de eerste reeks. Bovendien was 70% uit de tweede tegenover 52% uit de eerste reeks het eens met de stelling dat de lessen over Schuld leuker waren dan gewone lessen. Daarentegen bleek uit de vragenlijst dat leerlingen na de eerste lessenreeks positiever waren over de leeropbrengsten. Na de eerste lessenreeks was 72% van de leerlingen het eens met de stellingen. Na de tweede lessenreeks was 62% van de leerlingen het eens met de stellingen. Ook de geïnterviewde leerlingen waren positief over de lessen.

Deze resultaten worden enigszins vertroebeld door een speciale groep leerlingen binnen de respondenten. Er is bij beide cohorten een groep te herkennen die afwijkende en soms tegenstrijdige antwoorden geeft. Deze groep heeft de algemene vragen van de vragenlijst niet ingevuld en kan daardoor geïsoleerd worden van de overige respondenten.

De werkvormen kunnen hieraan bijgedragen hebben. Van de leerlingen van cohort 1 en 2 was respectievelijk 85% en 70% het eens met de stelling dat de werkvormen makkelijk waren uit te voeren. Dit resultaat wordt versterkt door de gegevens uit de interviews, waarin alle leerlingen aangaven dat ze de gebruikte werkvormen met de post-its en wisbordjes leuk vonden (“vernieuwend”, “weer eens wat anders”) en makkelijk uit te voeren. De observatie van andere leerlingen werd echter niet positief ontvangen bij de tweede lessenreeks. Slechts 50% van de leerlingen tijdens de tweede reeks oordeelde positief over de observatie tegenover 62% tijdens de eerste reeks.

De wens om deze groepsbesprekingen te herhalen is echter niet duidelijk aanwezig bij de leerlingen. Slechts 66% van het eerste cohort en 45% van het tweede cohort wil een volgend boek in groepjes bespreken. De leerlingen willen echter wel liever een literair gesprek voeren, dan een presentatie geven (groep 1: 78% en groep 2: 80%) of een boekverslag schrijven (groep 1: 59% en groep 2: 60%). De noodzaak van het bespreken van een boek is duidelijk voor de leerlingen, van het eerste cohort gaf 70% en 89% van de leerlingen aan dat praten over boeken of gesprekken over boeken helpen om de tekst beter te begrijpen. Het eerste cohort is daar minder van overtuigd, de percentages van deze groep liggen voor beide stellingen op 60%. Een verhoogd leesgenot bij een beter begrip is voor de leerlingen duidelijk, van het eerste cohort beaamt 81% deze stelling en van het tweede cohort 85%. Bij de geïnterviewde leerlingen komt de wens ook niet duidelijk terug. Slechts één leerling benoemt dat ze hoopt dat de groepsgesprekken nog eens terugkomen.

Het oordeel van de leerlingen over hun eigen leerrendement is positief. De startpositie van de leerlingen op het gebied van literaire gesprekken was laag, 63% en 70% van de leerlingen wist voor de lessenreeksen niet hoe ze een literair gesprek moesten voeren. Van de eerste groep gaf 70% aan iets te hebben opgestoken over het voeren van literaire gesprekken tegenover 80% van de tweede groep. De oorzaak van dit rendement is niet duidelijk vast te stellen: van groep één heeft 76% kennis opgedaan via de klassengesprekken, van groep twee was dat 50%. Het idee dat een onbegrijpelijke tekst ontstaat door de leerling is grotendeels afwezig, van de eerste groep weet 93% van de leerlingen dit, van de tweede groep 85%. De geïnterviewde leerlingen zijn ook positief over hun kennis van literaire gesprekken. Twee leerlingen geven echter aan dat er in hun groepje niet lang gediscussieerd werd over een vraag, omdat ze het snel met elkaar eens waren.

De meerderheid van de leerlingen uit beide groepen zijn ervan overtuigd dat ze meer kennis hebben over het voeren van een literair gesprek en hun eigen gedrag op dit gebied. Van het eerste cohort weet 89%, 85% en 85% hoe ze een literair gesprek moeten voeren, welk gedrag ze moeten vertonen en wat voor soort vragen ze kunnen stellen. De resultaten van het tweede cohort zijn iets anders, want op dezelfde gebieden scoren zij 80%, 80% en 85%. Vooral de filmpjes hebben geholpen bij het vergaren van deze kennis volgens de geïnterviewde leerlingen. Deze gespreksvaardigheden zijn niet

direct terug te zien in de leesclubs die gevoerd zijn en waar verder weinig doorvraagvragen gesteld werden. De leerlingen verzonnen een antwoord en gingen door naar de volgende vraag⁵.

De formatieve kennis van de leerlingen over het doel, hun huidige kennis en hun verbeterpunten beoordelen zij als volgt. Van de eerste groep leerlingen benoemt 82% dat ze na de lessenserie beter weten wat ze kunnen verwachten op hun examen en 92% van de groep denkt te weten welk niveau ze moeten hebben. Helaas benoemt 80% van de leerlingen het juiste niveau en 20% een verkeerd niveau. Van de tweede groep leerlingen weet 80% wat ze kunnen verwachten op het examen en 75% weet welk niveau er nodig is. 94% geeft hierbij het juiste antwoord. Uit de eerste groep weet 77% van de leerlingen welk niveau ze hebben, tegenover 70% van de tweede groep. De verbeterpunten om aan het gewenste niveau te voldoen kan 74% uit cohort één benoemen en 60% uit cohort twee. Uit de interviews blijkt dat de perceptie van de leerling niet per se waarheidsgetrouw is. Een aantal geïnterviewde leerlingen geeft aan dat zij weten over welk niveau zij moeten beschikken voor het examen, maar vervolgens kunnen ze geen beschrijving geven van het niveau. Ook de genoemde verbeterpunten in het interview en op de observatieformulieren getuigen van weinig inzicht. De losse kreten als: “meer praten” en “beter luisteren” die veelvuldig voorkomen zijn niet van het gewenste en geoefende niveau.

Helaas heeft de serie geen verbeterde leesattitude tot gevolg. Uit de eerste groep geeft 62% aan dat hun mening niet positiever is geworden, uit de tweede groep is dat 60%.

⁵ Zie condities van tweede lessenserie.

5.0 Conclusie

In de inleiding staan de volgende onderzoeksvragen genoteerd:

Hoe kunnen de leesclubs van Litlab als formatieve evaluatie worden ingezet in het literatuur- en spreekvaardigheidsonderwijs met als doel een voorbereiding op het mondeling examen?

- 1. Wat zijn de karakteristieken van formatieve evaluatie die relevant zijn met het oog op de didactische doelstellingen van de leesclubs van Litlab?*
- 2. In welke vorm kunnen leesclubs de formatieve evaluatie van literaire ontwikkeling mogelijk maken?*
- 3. In welke vorm kunnen leesclubs de formatieve evaluatie van spreekvaardigheid mogelijk maken?*
- 4. Welke aanbevelingen zijn er voor de inzet van leesclubs ter voorbereiding op het mondeling examen?*

Wanneer we deze onderzoeksvragen in ogenschouw nemen zijn daar middels de uitslagen van het onderzoek verschillende antwoorden op te formuleren. Uit hoofdstuk 2 is gebleken dat formatieve evaluatie een didactiek is die in vijf fases de docent en leerling van informatie voorziet over het huidige kennisniveau van de leerling, het gewenste kennisniveau en de beste manier om het gewenste niveau te bereiken. De leesclub is in te zetten als hulpmiddel om het kennisniveau van de leerling op het gebied van spreekvaardigheid en literaire ontwikkeling vast te stellen.

Gezien het karakter van de leesclub en de benodigde voorbereiding moet de leesclub in fase 2 worden ingezet om leerlingreacties te ontlocken en vervolgens deze te analyseren, terug te koppelen en er gepaste actie op laten volgen. Een voortraject is zeker nodig om de verwachtingen te verhelderen, door leerdoelen op te stellen en succescriteria op te stellen. Het complexe karakter van literaire ontwikkeling vereist een voorbereiding waarbij een begrijpelijke niveau-indeling en een actieve leeshouding door het stellen van vragen centraal staan. De actieve leeshouding kan geprikkeld worden door gesprekken in duo's en klassikale gesprekken, gebaseerd op leerlingvragen, te initiëren. De in dit onderzoek gebruikte werkvormen lenen zich daar uitstekend voor. Een handzame leesniveau-indeling is echter niet gevonden in dit onderzoek. Het lijkt er op dat de niveau-indeling van Cornelissen (2016) voor de leerling goed bruikbaar was, maar er zijn wat kanttekeningen te plaatsen bij de gewenste doelgroep.

Hoewel specifiek spreekvaardigheidsonderwijs niet binnen het kader van dit onderzoek paste, komt dit wel terug in de voorbereiding van de leesclub. Praten over boeken heeft een sleutelrol bij de literaire ontwikkeling en past door het open karakter exact binnen de kaders van formatieve evaluatie. Leerlingen en docenten zijn niet gewend om op een dergelijke manier met elkaar in contact te treden

en de open discussie moet dan ook geoefend worden. De speciale vraagtechnieken die binnen formatieve evaluatie veelgebruikt zijn lijken in grote mate op de open vragen die aanbevolen worden ter bevordering van literaire ontwikkeling van leerlingen. Het vraagt inzet en oefening van de docent om deze vraagtechnieken te bestuderen en te leren beheersen. De combinatie van leesontwikkeling en de ontwikkeling van gespreksvaardigheden kunnen te veel vragen van de leerling tijdens een literair gesprek. Bij schrijfvaardigheidsonderwijs is cognitieve overload het argument om het schrijven van een tekst te verdelen in deelactiviteiten (Flower & Hayes, 1981). Wanneer een leerling tijdens een gesprek al veel moet nadenken over de manier waarop hij argumenten verwerkt in een antwoord, maar ook personages benoemt, literaire begrippen gebruikt, verschillende perspectieven op de gebeurtenissen in het boek in acht neemt enzovoorts, lijkt het te veel gevraagd ook nog op de criteria te letten voor een goed gesprek. Bovendien was het doel van dit onderzoek de voorbereiding op het mondeling examen literatuur, en gespreksvaardigheden worden in dit examen niet beoordeeld. Het lijkt onwaarschijnlijk dat spreekvaardigheidsonderwijs en literaire ontwikkeling samen middels de leesclubs bevorderd kunnen worden.

De deelonderwerpen binnen het voortraject van de leesclub kunnen ook volgens de formatieve evaluatie-methode worden geïnduceerd bij de leerling. De voorgestelde voorbereiding vereist dan ook een cyclische aanpak waarin leerlingen steeds weten wat het doel is, wat de succescriteria zijn en waarin de docent middels verschillende activiteiten het niveau van de leerling kan vaststellen en gepaste vervolgstappen kan ondernemen. De leesclub inzetten als formatieve evaluatietechniek vraagt in het meest ideale geval een inbedding op alle niveaus van de les.

De analyse van het gedrag van de leerling tijdens de leesclub is voor de docent niet eenvoudig uitvoerbaar. Wanneer verschillende groepjes in gesprek zijn kan de docent onmogelijk iedereen beoordelen. Een observatiegroep en een discussiegroep is niet werkbaar gebleken, maar peerfeedback behoort wel tot de mogelijkheden. Het gebruik van een observatieformulier behoort zeker tot de mogelijkheden, maar de inhoud van dit formulier moet afgestemd worden op de eerder vastgestelde succescriteria en het vereiste niveau van de te toetsen vaardigheid.

Voorgaande informatie leidt tot de volgende aanbevelingen:

- De leesclub kan ingezet worden in fase 2 van de cyclus van formatieve evaluatie.
- De overige fases van de formatieve cyclus kunnen op verschillende manieren ingevuld worden.
- Evaluatie van de leesclub kan plaatsnemen middels peerfeedback in de vorm van een observatieformulier.
- Literaire ontwikkeling vereist een begrijpelijke en bruikbare niveau-indeling.
- De literaire ontwikkelingstheorieën vereisen een gedegen voorbereiding in de vorm van het ontwikkelen van een actieve leeshouding en het spreken over literatuur.
- Het spreken over literatuur staat niet gelijk aan spreekvaardigheidsonderwijs en kan ook niet als zodanig worden beoordeeld.

- Spreekvaardigheidsonderwijs vraagt een specifieke voorbereiding die wellicht niet tegelijkertijd kan worden uitgevoerd.
- De docent zou een gedegen studie moeten maken van de verschillende vraagtechnieken die conform onderzoek effectief zijn bij literaire ontwikkeling en perfect passen binnen de formatieve evaluatie.

Hoewel de leerlingwaardering niet centraal staat binnen dit onderzoek is het wegens de berichten over ontleding en de onderwaardering van de studie Nederlands de vermelding waard dat leren spreken over literatuur en de uitvoering van de leesclub als zeer plezierig ervaren. Dat alleen al maakt het de moeite waard om deze werkwijze te gebruiken.

6.0 Discussie

Vanwege het exploratieve karakter van dit onderzoek zijn er nog veel onafgeronde onderdelen. Met name de voorbereiding op de leesclub is onderwerp van onderzoek geweest, maar het vervolg op deze leesclub laat nog veel ruimte voor verder onderzoek. Zoals in hoofdstuk 2 staat aangegeven is de laatste fase van de formatieve evaluatie cyclus regelmatig afwezig bij formatieve lesplannen. Ook in dit onderzoek is het vervolg op de leesclub, die goed past in fase 2, niet meegenomen. Leerlingen krijgen informatie over hun functioneren, maar er is niet onderzocht hoe dit functioneren verbeterd kan worden.

Tevens is uit dit onderzoek niet duidelijk gebleken welke niveau-aanduiding van literaire ontwikkeling goed gebruikt kan worden door docent en leerling. Een ervaren docent kan middels uitspraken van de leerling waarschijnlijk een goede inschatting maken van zijn niveau, maar voor een startend docent vormt het een uitdaging om de verschillende niveaus goed onder de knie te krijgen en ook te verduidelijken aan de leerling. Ook voor de leerling is het niet eenvoudig de verschillende leesniveaus te herkennen. Bij een vervolgonderzoek verdient het de aanbeveling om voornamelijk formatieve toetsvormen te onderzoeken. Naast het proces van formatieve evaluatie is er nog weinig bekend over de verschillende werkvormen van formatieve evaluatie bij literatuuronderwijs. Een idee zou zijn om voorafgaand aan het onderzoek een essayvraag, vergelijkbaar met een vraag op het mondeling, te laten maken. Na afloop kan een soortgelijke essayvraag worden gemaakt en kunnen de verschillen in antwoorden verduidelijken welke niveaus er bestaan en hoe die niveaus worden uitgewerkt in vraag en antwoord.

Ten slotte vormt de leerlinggroep een uitdaging. Hoewel de meeste leerlingen welwillend zijn en graag meewerken aan hun eigen ontwikkeling, is er een klein gedeelte dat niet openstaat voor een nieuwe aanpak en weigert mee te werken. Dit is goed herkenbaar in de resultaten van de vragenlijst, waarin de NB-groep afwijkende antwoorden gaf, waardoor resultaten vertroebeld werden. Zoals ook Dera (2019) vermeldt in zijn onderzoeksrapport is de grote meerderheid van leerlingen welwillend, de grootste uitdaging ligt dan ook in het bereiken van het kleine groepje leerlingen dat in elke klas aanwezig is en gewoonweg niet wil. Wanneer ook die leerlingen bereikt kunnen worden kan er pas echt gesproken worden over een geslaagde missie.

7.0 Bibliografie

- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. In: *Spiegel*, 13 (3), 7-33.
- Van den Berg, W. (2016). *Schuld*. Amsterdam: Das Mag Uitgevers.
- Bimmel, P. et al. (2008). *Handboek ontwerpen talen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21 (1), 5-31.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., van der Kist, S. (2004). *Literatuur & fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Castelijns, J. & Andersen, I. (2013). *Beoordelen om te leren. Leerlingen als mede-beoordelaars van hun eigen leerproces*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Chambers, A. (1973). *Introducing books to children*. Londen: Heinemann Educational Books.
- van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.
- Cornelissen, G.E.C. (2016). 'Maar als je erover nadentkt...' Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool. Geraadpleegd via: <https://www.lezen.nl/nl/publicaties/maar-als-je-erover-nadenkt>
- van Deijl, L., Dietz, F., & Stronks, E. Literatuur leren onderzoeken in de klas: hoe de Geschiedenis der Nederlandse literatuur en Litlab scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), 235.
- Dera, J. (2019). De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo. Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd via: https://www.lezen.nl/sites/default/files/praktijk_van_de_leeslijst_digitaal.pdf
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32 (4), 365-387.
- Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* Den Haag: NWO PROO.
- 't Hart, K. (2017). *Wederzijds*. Amsterdam: Querido.
- Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81-112.

- van Herten, M. (2015). *Learning communities, informal learning and the humanities. An empirical study of book discussion groups*. Maastricht: Datawise.
- Janssen, T. (2009). *Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Janssen, T. & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen: effect op verhaalwaardering. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (3), 11-19.
- Janssen, T., Braaksma, M., Couzijn, M. (2006). Leren verhalen interpreteren door vragen stellen. In: *Vonk*, 35 (3), 3-16.
- de Jong, K. (2016). Formatief evalueren. Meer leerlingbetrokkenheid en betere resultaten. In: *Levende Talen Magazine*, 4, 16-20.
- Khaddari, R. (2018). Studie Nederlands dreigt te verdwijnen door studententekort. In: *Het Parool*. Geraadpleegd op 16 oktober 2018 via: <https://www.parool.nl/amsterdam/studie-nederlands-dreigt-te-verdwijnen-door-studententekort~a4604465/>
- Kneyber, R. & Sluijsmans, D. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- van der Leeuw, B, Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Kijkwijzers. Beter zicht op het referentiekader Taal*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., Ravesloot, C. & Bonset, H. (2012). Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal. Enschede: SLO. Geraadpleegd via: file:///C:/Users/al/Downloads/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo%20(2).pdf
- Meijerink, H.P., Letschert, J.F., Rijlaarsdam, G.C.W., van den Bergh, H.H. & van Streun, A. (2009). Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. Enschede: Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen. Geraadpleegd via: file:///C:/Users/al/Downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus%20(1).pdf
- Onderwijsinspectie (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Geraadpleegd op 16 oktober 2018 via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2014/04/16/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2012-2013>
- Plomp, T. (2010). educational design research: an introduction. In: *An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai*. red: Plomp, T. & Nieveen, N. Enschede: SLO
- Van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. In: *Oxford review of education*, 34 (1), 1-20.
- Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt.' De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), 3-14.

van Silfhout, G. & Arnold, M. (2016). *Formatief evalueren, hoe pak ik dat aan in mijn les?* Toets! 5, 22-26. Geraadpleegd via:

<http://downloads.slo.nl/Documenten/Formatief%20evalueren%20Silfhout%20Toets.pdf>

Sluijsmans, D.M.A., Joosten, D., & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO PROO.

Stokking, K. (2016). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Thijs, A., & Akker, J. van den (Eds.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Truijens, A. (2016). Bij literatuur is een beetje dwang geoorloofd. In: de Volkskrant. Geraadpleegd op 16 oktober 2018 via: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/bij-literatuur-is-een-beetje-dwang-geoorloofd~b0235652/>

Verboord, M.N.M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed op literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Dissertation Utrecht University.

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

Wagendorp, B. (2019). De enige manier om Nederlands weer sexy te maken is een radicale terugkeer naar literatuur. Via: <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/de-enige-manier-om-nederlands-weer-sexy-te-maken-is-een-radical-terugkeer-naar-de-literatuur~be76f274/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.be%2F&fbclid=IwAR1AeFQ0rW4OGv2zkU-eoctlkKG3G5l83Npc9MIReejbMr6HOrGityJPOrI>

Weijts, C. (2016). Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon. In: *NRC*. Geraadpleegd op 16 oktober 2018 via: <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/18/die-boekenlijst-is-misdadig-fuck-de-canon-1580663-a910085>

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

Witte, T., Mantingh, E. & van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. In: *Spiegel der Letteren*, 59 (1), 115-143.

Bijlage A: lessenserie 1

Les 1

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: je weet hoe je opvallende zaken in een tekst kunt vinden

Datum, tijd: 16-11-2018, 08.30 – 09.50 uur

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Klas: 4P

Aantal leerlingen: 30

Bijzonderheden ruimte: 315 (geen bijzonderheden) Eigen doelen, aandachtspunten: instructie goed overbrengen, leerlingen motiveren

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 08.30 – 08.45	Opstart, doelen van de les bespreken, introductie lessenserie.	Directe instructie	Koppelen nieuwe opdracht aan voorkennis.	Instrueert de leerlingen, benadrukt het persoonlijk belang van de lessenserie.	PC met PPP	
2. 08.45 – 09.00	Leerlingen begrijpen de opdracht, zodat ze hem juist kunnen uitvoeren.	Directe instructie, modellen opdracht.	Meelezen met instructie op voorblad. Opslaan wijze van uitvoering.	Leest opdracht voor, modelt opdracht.	De leerlingen hebben een tekst met werkblad nodig.	Controle bij leerlingen: wat moet je doen?
3. 09.00 – 09.30	Correcte en geconcentreerde uitvoering van de taak.	Individuele uitvoering.	Leerlingen voeren de opdracht individueel uit.	De docent begeleidt: loopt rond, stuurt leerlingen aan, bewaakt de rust en	Concentratie.	Bij inname het werkblad en de tekst controleren.

4. 09.30 – 09.45	Leerlingen krijgen een beeld van het boek, de opdracht en het doel.	Directe instructie, modellen opdracht.	Leerlingen vormen zich een beeld van het boek. Slaan wijze van uitvoering opdracht op.	Docent modelt de opdracht en benadrukt begeleidende informatie: leerling met veel vragen is niet dom, maar juist goed bezig.	De leerlingen hebben een exemplaar van Schuld nodig en een notitieboekje.	Controle bij leerlingen: wat moet je doen?
5. 09.45 – 09.50	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.	Klassikale evaluatie.	Leerlingen krijgen beeld van hun werkhouding en nut van activiteiten. Weten wat ze kunnen verwachten en kunnen les in groter geheel plaatsen.	De docent benadrukt nut van activiteiten, complimenteert leerlingen met hun werkhouding of geeft verbeterpunten. Bespreekt het lesdoel.	PC met PPP.	Klassikale bespreking met benoemen positieve punten en leerdoelen.

Tekst fase 1:

Vandaag starten we met een nieuwe lessenserie over het lezen van literatuur. Het lezen van literatuur is niet makkelijk, maar het kan je veel positiefs brengen: literatuur helpt je nieuwe werelden te verkennen, je te verplaatsen in gevoelens en gedachten van anderen en openstaan voor nieuwe ideeën. Bij het schoolexamen volgend jaar hoort een mondeling literatuur. Je praat dan met je docent over de 8 boeken die je verplicht moet lezen. Om hier een goed figuur te kunnen slaan is het goed om zo veel mogelijk te oefenen en daar gaan we de komende tijd aan werken. Het is niet voldoende om straks een samenvatting op te kunnen dreunen van de gelezen boeken; je zult echt een gesprek moeten voeren over wat er in het boek gebeurt en dat verbinden aan je eigen emoties, overtuigingen en leefwereld. Daarnaast is het belangrijk dat je bepaalde verbanden kunt leggen in het boek, verbanden tussen dingen in de tekst door de tekst goed te analyseren en verbanden tussen de tekst en het werkelijke leven.

Leren praten over een tekst begint al bij een andere manier van lezen. Vandaag gaan we kijken hoe je een tekst leest. De volgende lessen gaan we in kleine groepjes en klassikaal de dingen die jullie opvallen aan de gelezen stukjes bespreken. Tijdens deze gesprekken leer je hoe je over literatuur kunt praten en

waar je op zou kunnen letten tijdens het lezen van een boek. Dit alles helpt je bij de voorbereiding van je examen. We werken toe naar les 5 op XX. Tijdens deze les gaan we jullie vragen, maar ook andere vragen waar je zelf misschien niet aan had gedacht, bespreken tijdens een digitaal spel. Door te oefenen met het praten over vragen bij teksten zul je tijdens de leesclub beter kunnen presteren en ben je goed voorbereid.

Overige instructie: zie werkblad 'Wederzijds' in bijlage X en Powerpointpresentatie in bijlage B.

Les 2

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: Je leert benoemen wat literatuur met je doet. Je leert hoe je door vragen een gesprek kunt verdiepen.

Datum, tijd: 23-11-2018, 08.30 – 09.50 uur

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Klas: 4P

Aantal leerlingen: 30

Bijzonderheden ruimte: 315 (geen bijzonderheden)

Eigen doelen, aandachtspunten: open vragen stellen, zelf geen antwoorden geven, leerlingen met elkaar in discussie laten gaan.

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 08.30 – 08.40	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie, zelf	Koppelen nieuwe opdracht aan voorkennis.	Instrueert de leerlingen, benadrukt het doel van leren spreken in een groep.	PC met PPP	
2. 08.40 – 09.10	Zelfstandig lezen van Schuld.	Individueel.	Lezen	Begeleiding	Boek 'Schuld'	
3. 09.10 – 09.15	Leerlingen kennis laten maken met de eisen van het SE literatuur.	Directe instructie.	Meelezen met gepresenteerde exameneisen. Anticiperen op succescriteria.	Leest de exameneisen voor, legt het verband met de activiteiten in deze lessenserie.	PC met PPP	Controle bij leerlingen: wat is het nut van deze activiteiten? Waarom lezen we?
4. 09.15 –	Uitleg opdracht en	Directe instructie.	Leerlingen leren wat ze	Benadrukt het belang	PC met PPP	Controle bij

09.20	doorvraagvragen.		kunnen doen om een gesprek te verdiepen.	van gespreksvaardigheden.		leerlingen: wat gaan we doen en waarom?
5. 09.20 – 09.25	Leerlingen gaan in duo's in gesprek over de gelezen tekst.	Duo's	Leerlingen doen een eerste poging om in gesprek te gaan over het boek.	De docent begeleidt: loopt rond, stuurt leerlingen aan, bewaakt de rust en orde.	De leerlingen hebben een exemplaar van Schuld nodig en een notitieboekje.	Korte klassikale evaluatie: wat heb ik gezien? Wat hebben de leerlingen ervaren?
6. 09.25 – 09.35	Leerlingen kunnen gezamenlijk een interessante passage uit het boek kiezen om te bespreken.	Viertallen	Leerlingen kunnen overleggen en hun mening beargumenteren	De docent begeleidt: loopt rond, stuurt leerlingen aan, bewaakt de rust en orde.	PC met PPP.	Volgende fase: inventariseren vragen. Kort evalueren uitvoering opdracht.
7. 09.35 – 09.45	Vragen noteren. Eerste klassikale bespreking van 1 vraag.	Klassikaal literair leergesprek	Leerlingen geven hun mening en proberen hiervoor argumenten te vinden. Leerlingen stellen vragen aan elkaar en nuanceren hun mening.	Docent is gespreksleider, maar probeert eigen mening op achtergrond te houden. Elke bijdrage van de leerlingen waarderen en gesprek uitlokken tussen leerlingen door stellen van verdiepingsvragen en regisseervragen.	Leerlingen weten hoe ze hun mening kunnen ondersteunen met argumenten.	Kort evalueren werkvorm: wat hebben we gedaan, waarom op deze manier?

8. 09.45 – 09.50	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.	Klassikaal gesprek	Leerlingen krijgen beeld van hun werkhouding en nut van activiteiten. Weten wat ze kunnen verwachten en kunnen les in groter geheel plaatsen.	De docent benadrukt nut van activiteiten, complimenteert leerlingen met hun werkhouding of geeft verbeterpunten. Bespreekt het lesdoel.		Klassikale bespreking met benoemen positieve punten en leerdoelen.
------------------	---	--------------------	---	---	--	--

Tekst fase 2: We gaan dit boek lezen en erover leren praten. Jullie weten dat je in 5 havo een mondeling hebt over literatuur. In de exameneisen staat: *Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde werken. In het referentiekader met de exameneisen staat:*

Begrijpen: Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Herkent veelvoorkomende stijffiguren. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken.

Interpreteren: Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.

Evalueren: Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.

Praten over literatuur is niet makkelijk en het is dus goed om er veel mee te oefenen. Hoe beter je kunt praten over literatuur, hoe beter je zult scoren op je mondeling. Bovendien is praten over literatuur veel leuker dan alleen maar opdrachten maken. We gaan de aankomende lessen dan ook praten over het boek dat jullie aan het lezen zijn: Schuld.

Overige instructie: zie Powerpointpresentatie in bijlage B.

Les 3

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: Je leert hoe je succesvol kunt zijn in een literair gesprek.

Datum, tijd: 28-11-2018, 11.25 – 12.45 uur

Klas: 4P

Bijzonderheden ruimte: 315 (geen bijzonderheden)

Voorkennis leerlingen: kennis van exameneisen, doorvraagvragen geïntroduceerd.

Aantal leerlingen: 30

Eigen doelen, aandachtspunten: open vragen stellen, zelf geen antwoorden geven, leerlingen met elkaar in discussie laten gaan

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
-----------	---------------------------------	--------------------------	-------------------------	---------------------	--------------------------------------	--

1. 11.25 – 11.35	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 11.35 – 11.45	Leerlingen weten aan welke succescriteria zij moeten voldoen.	Directe instructie.	Begrijpen het verschil tussen de niveaus en het belang van argumentatie bij een literair gesprek.	Docent bespreekt de niveaus en legt de nadruk op argumentatie en motivatie van antwoorden.	PC met PPP	Controle bij leerlingen: wanneer ben je succesvol in een literair gesprek?
3. 11.45 – 11.55	Introductie en uitvoering van opdracht 'hamvraag'.	In groepjes van 4.	Leerlingen begrijpen wat een hamvraag is en kunnen vragen op dit criterium beoordelen.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Concentratie.	In volgende lesfase.
4. 11.55 – 12.15	Klassikale bespreking van de hamvragen.	Literair leergesprek.	Leerlingen weten wat een hamvraag is en kunnen vragen beoordelen op dit criterium. Leerlingen kunnen deelnemen aan een klassikaal literair gesprek. Leerlingen kunnen hun mening beargumenteren met argumenten uit het boek.	Docent beoordeelt samen met de leerlingen de voorgestelde hamvragen en bespreekt de antwoorden op deze vragen. Benadrukt argumentatie in het boek (niveau 2).	De leerlingen hebben een exemplaar van Schuld nodig en een notitieboekje.	Controle bij leerlingen: wat moet je doen om succesvol te zijn in een literair gesprek?

5. 12.15 – 12.40	Leerlingen lezen zelfstandig verder en noteren hamvragen in hun notitieboekje	Individueel lezen	Leerlingen kunnen zelf hamvragen stellen over een tekst.	Docent begeleidt de werkvorm.	De leerlingen hebben een exemplaar van Schuld nodig en een notitieboekje.	Volgende lesfase.
5. 12.40 – 12.45	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.	Klassikaal leergesprek.	Leerlingen krijgen beeld van hun werkhouding en nut van activiteiten. Weten wat ze kunnen verwachten en kunnen les in groter geheel plaatsen.	De docent benadrukt nut van activiteiten, complimenteert leerlingen met hun werkhouding of geeft verbeterpunten. Evalueert het lesdoel.	PC met PPP, post-its.	Leerlingen noteren antwoord op de vraag op een post-it en leveren hem in bij de deur.

Les 4

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: Je leert hoe je kunt bijdragen aan een literair gesprek.

Datum, tijd: 30-11-2018, 08.30 – 09.50 uur

Voorkennis leerlingen: kennis van exameneisen, doorvraagvragen en literaire niveaus.

Klas: 4P

Aantal leerlingen: 30

Bijzonderheden ruimte: 315 (geen bijzonderheden)

Eigen doelen, aandachtspunten: door vragen stellen leerlingen naar de juiste kennis loodsen.

Onderwerp(en): literatuur, gespreksvaardigheden

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 08.30 – 08.40	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 08.40 – 08.45	Herhaling niveau beschrijving.	D(enken) D(elen) U(itwisselen)	Onthouden de verschillen tussen de niveaus. Kennen de succescriteria.	Docent legt de werkvorm uit en bespreekt na.	PC met PPP	Nabespreking
3. 08.45 – 09.10	Opdracht 'videogesprek' (zie hieronder).	Individueel.	Leerlingen verwerven kennis over een literair gesprek, zien voorbeelden en ontwerpen succescriteria.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering en bespreking van de opdracht.	Video-opname.	Inventarisatie en bespreking van stimulerende gespreksbijdragen.

4. 09.10 – 09.40	Opdracht: literair gesprek voeren en observeren	Binnencirkel – buitencirkel (voorgeselcteerde groepen).	Leerlingen passen hun kennis over gespreksvoering toe. Leerlingen observeren en beoordelen klasgenoten op hun gespreksvoering.	Docent begeleidt de werkvorm en bespreekt na.	De leerlingen: Schuld, notitieboekje en observatieformulier.	Nabespreken, verbeterpunten noteren op observatieformulier en inleveren.
5. 09.40 – 09.50	Afsluiting: evaluatie, huiswerk, inleveren observatieformulier.	Klassikaal leergesprek	Leerlingen reflecteren op hun houding, weten wat ze te wachten staat.	Docent evalueert het lesdoel en de les.	PC met PPP.	Leerlingen noteren antwoord op de vraag op een observatieformulier en leveren hem in bij de deur.

Introductie werkvorm lesfase 3:

Instructie:

Volgende week gaan we aan de slag met een leesclub. Dat betekent dat we in groepjes aan de slag gaan met het boek dat jullie hebben gelezen. Jullie kunnen je eigen vragen inbrengen, maar tijdens het spel worden vooral andere vragen aan jullie gesteld. Zo'n gesprek gaat niet vanzelf, maar daar zul je zelf ook actief aan moeten meewerken. Een voorbeeld van zo'n gesprek zien jullie nu. Noteer in je schrift wat de leerlingen doen om het gesprek op gang te houden. Welk gedrag zorgt voor een goed lopend gesprek? (noteer centrale vraag op het bord).

De leerlingen in dit groepje praten over een fragment uit het boek Het smelt van Lize Spit. Dit fragment gaat over: Pim, Laurens en Eva zijn al vanaf het begin van de lagere school gezworen kameraden, een vaste basis voor elkaar. Maar als ze in hun puberteit komen, wordt hun vriendschap op de proef gesteld. Ze gedragen zich dwars, zijn onzeker en dagen elkaar uit, zoeken grenzen op.

De leerlingen spreken over de volgende vraag: Drie keer wordt er een opdracht voor “doen” gegeven: Laurens laat Pim het groene water uit de tractorband opdrinken, Pim laat Laurens het pingpongballetje uit het achterste van de koe halen, Laurens laat Pim het plastic over het ingekuuld gras kapot steken. a. Welke opdracht vind jij het ergste en waarom?

Dit gesprek is bedoeld om te bekijken welke verschillende ideeën de leerlingen hebben over het boek. Het gesprek is niet bedoeld om een oplossing of antwoord te vinden, maar de antwoorden van de leerlingen te vergelijken en verder te onderzoeken. Inventariseren en bespreken van de stimulerende gespreksbijdragen. De docent noteert in het kort het genoemde voorbeeld in een linkerkolom. Klassikaal wordt telkens kort besproken wat in het genoemde voorbeeld gebeurt. Na een paar voorbeelden wordt in een rechterkolom per besproken voorbeeld getypeerd wat voor soort bijdrage het is (bron: <https://pratenoverromanfragmenten.nl/wp-content/uploads/2018/05/Lesvoorbeeld-waar-in-de-analyse-van-de-videofragmenten-in-een-klassikale-bespreking-wordt-uitgevoerd.pdf>).

Introductie werkvorm lesfase 4:

Instructie:

Jullie gaan nu zelf zo’n gesprek voeren in groepjes van 5 personen. Zoek een hamvraag uit die jullie willen bespreken. Bespreek de vraag en let daarbij op je gedrag. Hoe kun je ervoor zorgen dat het gesprek goed blijft lopen? Pas de tips van het bord direct toe.

Je verkent verschillende mogelijkheden, je brengt onverwachte invalshoeken in, je vraagt en denkt door op bijdragen van anderen, je vergelijkt uitspraken met je eigen ervaringen, je zoekt naar verbreding, naar andere invalshoeken. De afronding van een gespreksonderdeel levert niet per se één gezamenlijke conclusie op. Het is goed als je samen het onderwerp mooi verkend, verbreed en verdiept hebt.

Als je snel klaar bent met de vraag, zoek je een nieuwe vraag uit die je kunt bespreken.

Gesprekstijd is 7 minuten.

Een ander groepje van 4 zal jullie observeren en noteren wat jullie goed doen en wat er minder goed gaat. Ieder lid van het groepje let alleen op zijn partner in het andere groepje. Je moet dus een samenwerkingspartner zoeken in het andere groepje. Na 7 minuten wisselen we om en gaat het observatiegroepje praten en het praatgroepje observeren. Ook nu let je weer alleen op je partner.

Ik maak de groepjes, leerlingen zoeken zelf een partner bij het andere groepje.

Les 5

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: Je oefent je literaire gespreksvaardigheden met een leesclub.

Datum, tijd: 28-11-2018, 11.25 – 12.45 uur

Voorkennis leerlingen: succescriteria literair gesprek besproken, doorvraagvragen gebruikt.

Klas: 4P

Aantal leerlingen: 30

Bijzonderheden ruimte: 412 (geen bijzonderheden)

Eigen doelen, aandachtspunten: leerlingen begeleiden naar een discussie met elkaar.

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 11.25 – 11.35	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 11.35 – 11.45	Herhaling succescriteria en verbeterpunt.	Directe instructie.	Begrijpen het verschil tussen de niveaus en het belang van argumentatie bij een literair gesprek.	Docent herhaalt kort de niveaus.	PC met PPP	Controle bij leerlingen: wanneer ben je succesvol in een literair gesprek?
3. 11.45 – 12.25	Uitvoering leesclub.	In groepjes van 4 tot 6 personen, over Schuld of over Zand en zee van A.L. Snijders.	Leerlingen kunnen een literair gesprek voeren op het niveau van herkendend lezen en reflecterend lezen.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Concentratie.	In volgende lesfase.

4. 12.25 – 12.35	Peerfeedback m.b.v. observatieformulier	Peerfeedback in duo's.	Leerlingen geven feedback op gespreksvaardigheid en reflecteren op die feedback.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Observatieformulier (bijlage X)	Ingevulde observatieformulier en bestuderen.
5. 12.35 – 12.45	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.	Klassikaal leergesprek.	Leerlingen krijgen beeld van hun werkhouding en nut van activiteiten. Weten wat ze kunnen verwachten en kunnen les in groter geheel plaatsen.	De docent benadrukt nut van activiteiten, complimenteert leerlingen met hun werkhouding of geeft verbeterpunten. Evalueert het lesdoel.	PC met PPP.	Klassikaal leergesprek.

Instructie lesfase 3:

Vandaag gaan jullie een leesclub uitvoeren. Tijdens deze leesclub gaan jullie vragen beantwoorden waar je zelf niet zo snel op zou komen. Door de voorbereiding van de vorige lessen zul je er beter over kunnen praten. Deze leesclub is digitaal, je mag er een telefoon voor gebruiken. Zet die telefoon op vliegtuigstand zodat je niet wordt afgeleid door binnenkomende berichten. Na afloop van de leesclub ga je een observatieformulier invullen over de persoon die links van je zit. Je kunt proberen om goed te letten op de bijdragen van die persoon.

Bijlage B: Powerpoints lessenserie 1

Literaire ontwikkeling

Doel: Je weet hoe je opvallende zaken in een literaire tekst kunt vinden

Programma

- Doelen van de les
- Instructie opdracht
- maken opdracht
- Start met schuld

Zelfstandig lezen

Doelen van de les

Je weet hoe je opvallende zaken in een tekst kunt vinden.

Instructie

Instructie

Stencils met werkblad doornemen.

Aan de slag - individueel

Schuld

Schuld:

Jullie hebben net opmerkingen of vragen bij de tekst genoteerd. De aankomende tijd gaan we hetzelfde doen bij *Schuld*.

Boek + notitieboekje

Noteer pagina en citaat, kernwoorden gevoel, opmerking, vraag
Modellen

Zelfstandig lezen

Afsluiting

Lees t/m p. 65 (10 bladzijden per dag)

Noteer opvallende zaken

Tot 23 november!

Literaire ontwikkeling

Doel: Je leert benoemen wat literatuur met je doet.
Je leert hoe je door vragen een gesprek kunt verdiepen.

Programma

- Doelen van de les
- Achtergrond van deze les
- maken opdracht
- Verder met schuld

Zelfstandig lezen

Doelen van de les

Je leert benoemen wat literatuur met je doet.

Je leert hoe je door vragen een gesprek kunt verdiepen.

Achtergrond van de les - waar werken we naartoe?

In de exameneisen staat:

Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde werken. (wij doen dat in een mondeling)

Begrijpen: Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Kan verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete en impliciete doelen en motieven van personages opmerken.

Interpretëren: Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken in het boek worden benoemd en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van vertel- en dichttechnische procedés toelichten.

Evalueren: Evalueert de tekst ook met morele en verstandelijke argumenten. Kan vertellen tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken uitleggen. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.

Schuld

Jullie hebben je vragen of opmerkingen over de tekst in Schuld genoteerd in het notitieboekje. Bespreek deze vragen of opmerkingen met je buurman of -vrouw.

Probeer verder te vragen om erachter te komen wat iemand precies denkt of voelt bij een passage en probeer dat te vergelijken met je eigen ideeën.

Gebruik de doorvraagvragen om meer te weten te komen over iemands gedachten (5 min).

Doorvraagvragen

Doorvraagvragen:

- Wat denk jij dat er gebeurd is?
- Geef eens een voorbeeld.
- Wat zie jij dan precies?
- Wat vind je er kenmerkend van?
- Wat vind jij er opvallend aan?
- Wat denk je dat gevoelens van de hoofdpersoon daarbij zijn?

Doorvraagvragen:

- Hoe weet je dat?
- Waar leid je dat af?
- Waarop baseer je die uitspraak?

- Zie je daar nog andere voorbeelden van?
- Waar heeft dat mee te maken, denk je?
- Hoe komt dat, denk je?
- Wat zou een motief daarvoor kunnen zijn?
- Hoe is het voor een andere hoofdpersoon?

Schuld

Bespreek de vragen de duo's voor of achter je. Kies er 1 uit die jullie klassikaal willen doornemen (5 min.)

Gebruik de doorvraagvragen.

Klassikale vragen

Pagina 57 Is de man die een arm om de keel van Ron sloeg dezelfde man die is doodgeslagen?

Pagina 1 Welk liedje zong Ron?

Wie is de moeder van Kevin?

Pagina 13 Waarom schreef Mo namen en bedragen in zijn notitieboekje, wat is Mo van plan?

Waarom woont Kevin niet thuis?

Pagina 14 Waarom zit Ron in de schuld?

Schuld

Inventariseren vragen

- 1 uitkiezen

- klassikaal bespreken

Afsluiting

Lees t/m p. 110 (10 bladzijden per dag)

Noteer opvallende zaken (mooie, rare, verdrietige, vrolijke, leuke passages). Probeer vooral dingen te vinden die heel erg lijken op je eigen leven of juist absoluut niet.

Literaire ontwikkeling

Doel: Je leert hoe je moet argumenteren in een literair gesprek.

Programma

- Doelen van de les
- Achtergrond van deze les
- maken opdracht
- Toets bespreken
- Verder lezen in schuld

Doelen van de les

Je leert hoe je moet argumenteren in een literair gesprek.

Achtergrond van de les

Waarom behandelen we het boek op deze manier?

In de examenelen staat:

Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde werken. (wij doen dat in een mondeling)

Je moet een tekst kunnen begrijpen, interpreteren en evalueren.

Achtergrond van de les

4 niveaus:

1. Je kunt niet praten over een tekst.
2. Je kunt wel praten over een tekst, maar je geeft geen argumenten voor je mening.
3. Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst.
4. Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst en uit de werkelijkheid.

Het niveau dat je zou moeten beheersen in 5 havo is niveau 3.

Schuld

- Jullie hebben weer vragen genoteerd bij de tekst. Bespreek deze vragen in groepjes van 4.
- Kies 1 vraag uit die jullie klassikaal willen bespreken.

De vraag moet aan twee voorwaarden voldoen:

1. het moeten echte lezersvragen zijn: vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet weet (in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen of toetsvragen).
2. Bij voorkeur moeten het hamvragen zijn: vragen die de kern van het verhaal raakten, waar je wat langer over na kon denken, waarop meer dan 1 antwoord mogelijk is en/of die uitnodigen tot discussie.

Schuld

Noteer de hamvraag op het postertje.

Klassikaal bespreken hamvraag.

Doorvraagvragen

Doorvraagvragen:

- Wat denk jij dat er gebeurd is?
- Geef eens een voorbeeld.
- Wat zie jij dan precies?
- Wat vind je er kenmerkend van?
- Wat vind jij er opvallend aan?
- Wat denk je dat gevoelens van de hoofdpersoon daarbij zijn?

Doorvraagvragen:

- Hoe weet je dat?
- Waar leid je dat af?
- Waarop baseer je die uitspraak?
- Zie je daar nog andere voorbeelden van?
- Waar heeft dat mee te maken, denk je?
- Hoe komt dat, denk je?
- Wat zou een motief daarvoor kunnen zijn?
- Hoe is het voor een andere hoofdpersoon?

bespreken toets

verder lezen 'Schuld'

T/m p. 143.

Afsluiting

Wat is de beste manier om je oordeel kracht bij te zetten in een literair gesprek?

Noteer je antwoord op een post-it en plak hem op het vel bij de deur.

Literaire ontwikkeling

Doel: Je leert hoe je kunt bijdragen aan een literair gesprek.

Programma

- Doelen van de les
- Herhalen vorige les
- Klassikale video-opdracht
- Uitvoeren groepsopdracht
- Verder lezen in schuld
- Afsluiting

Doelen van de les

Je leert hoe je kunt bijdragen aan een literair gesprek.

Herhaling van de vorige les- Wat past bij elkaar?

4 niveaus van spreken over een tekst

1. Je kunt niet praten over een tekst.
 2. Je kunt wel praten over een tekst, maar je geeft geen argumenten voor je mening.
Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst.
 3. Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst en uit de werkelijkheid.
 4. Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst en uit de werkelijkheid.
- a. De locatie Amsterdam-West is passend bij het verhaal.
 - b. De locatie Amsterdam-West is passend bij het verhaal. De problemen in het verhaal: schulden, geweld, illegale activiteiten spelen ook in West. Dit verhaal schetst een beeld over een jongen die zijn milieu wil ontvluchten, maar steeds dieper in de problemen raakt door zijn afkomst en de plaats waar hij opgroeit.
 - c. Ik weet niets te vertellen over de locatie.
 - d. De locatie Amsterdam-West is passend bij het verhaal, omdat er sprake is van kleine arbeiderswoningen, bijvoorbeeld het huis van Sandra en die staan daar ook. Bovendien heeft Mo een grote garage waar hij zijn illegale koopwaar opslaat. Dit past bij Amsterdam-West.

Klassikale video-opdracht

Introductie gesprek.

Vraag 1:

Welk gedrag zorgt voor een goed lopend gesprek? Geef voorbeelden

[Filmpjes](#)

Vraag 2:

Noteer een of twee mogelijke verbeterpunten voor de sprekers.

Klassikale video-opdracht - Inventariseren stimulerende bijdragen

1. feitelijke argumenten gebruiken.
2. vanuit een ander perspectief bekijken.
3. elkaar laten uitpraten.
4. doorvragen.
5. dwarsliggen om uit te diepen.
6. eigen situatie betrekken.
7. actieve luisterhouding (knikken, hummen)

1. duidelijker praten.
2. actieve luisterhouding

Groepsopdracht - Literair gesprek

Gesprek voeren in groepjes van 5. Ik heb een [indefino](#) gemaakt. De groepen 1, 3 en 5 starten met de bespreking.

Kies een hamvraag van één van de deelnemers uit en bespreek deze. Let daarbij op de criteria die we hiervoor hebben vastgesteld voor een succesvol gesprek. Gebruik eventueel de doorvraagvragen (10 minuten).

Groepjes 2, 4 en 6 observeren een deelnemer van het andere groepje. Je noteert op welke manier je partner een bijdrage levert aan het gesprek. Denk hierbij aan de dingen die we net hebben genoteerd op het bord. Noteer ook wat je partner beter kan doen.

Overleg tussen partners (5 min), wisselen en spreken (10 min), weer overleg (5 min).

Groepsopdracht - nabespreken

Wie was er heel goed in het voeren van een literair gesprek? Wat deed hij/zij?

Welk verbeterpunt kun je noteren voor jezelf? Waar moet je aan werken voor de volgende keer?

verder lezen 'Schuld'

Lees je boek uit!

Noteer 1 hamvraag die je tijdens de leesclub wilt bespreken.

Afsluiting

Wat is jouw persoonlijke verbeterpunt bij het voeren van een literair gesprek? Noteer op je whiteboard en lever in.

Literaire ontwikkeling

Doel: Je oefent je literaire gespreksvaardigheden met een leesclub.

Programma

- Doelen van de les
- Herhalen vorige les
- Uitvoeren leesclub
- Invullen observatie-opdracht
- Afsluiting

Doelen van de les

Je oefent je literaire gespreksvaardigheden met een leesclub.

Herhaling van de vorige les

Wat is een hoog niveau van spreken over een tekst?

Herhaling van de vorige les

Wat is een hoog niveau van spreken over een tekst?

4 niveaus van spreken over een tekst

1. Je kunt niet praten over een tekst.
2. Je kunt wel praten over een tekst, maar je geeft geen argumenten voor je mening.
3. Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst.
4. Je kunt vertellen over de tekst en gebruikt daarvoor argumenten uit de tekst en uit de werkelijkheid.

Herhaling van de vorige les

Wat is goed gedrag bij een literair gesprek?

Herhaling van de vorige les

Wat is goed gedrag bij een literair gesprek?

1. feitelijke argumenten gebruiken.
2. vanuit een ander perspectief bekijken.
3. elkaar laten uitpraten.
4. doorvragen.
5. dwarsliggen om uit te diepen.
6. eigen situatie betrekken.
7. actieve luisterhouding (knikken, hummen)

Herhaling van de vorige les

Weet je nog welk verbeterpunt je had aan het einde van de vorige les? Noteer dit verbeterpunt in je notitieboekje.

Voor de opdracht eerst een vraag

Wie heeft het boek uitgelezen of bijna uitgelezen? Bijvoorbeeld tot p. 170.

Voor de opdracht eerst een vraag

Als je het boek uit hebt, kun je meedoen aan de leesclub over Schuld.

Als je het boek niet uit hebt of nog maar een klein stukje hebt gelezen ga je een andere leesclub uitvoeren.

Verdelen in groepjes van 4 tot 6 personen.

Informatie observatie-opdracht (persoon links).

leesclub 'Schuld'

1 Chromebook per groepje

[Ga naar litlab.nl/leesclubs](https://litlab.nl/leesclubs)

Klik op de leesclub Schuld

We lezen samen de introductie

leesclub 'Schuld'

Let op:

- Er zijn geen goede of foute antwoorden, je probeert samen de mogelijke antwoorden op een vraag te bespreken.
- Iedereen heeft recht op een eigen antwoord, je hoeft het niet met elkaar eens te zijn.
- Probeer je antwoord kracht bij te zetten door argumenten uit de tekst te halen.

Observatieformulier

Vul het observatieformulier in voor de persoon links van je.

Als de stelling aan de linkerkant van toepassing is, omcirkel je de O. Is de stelling aan de rechterkant van toepassing, omcirkel je de G. NVT mag je maximaal 1 keer omcirkelen.

Observatieformulier

Bespreek het observatieformulier met de persoon links van je.

Je buurman of buurvrouw geeft zijn reactie op de feedback en noteert 1 aandachtspunt.

Daarna ontvang je zelf de feedback. Vul de formulieren in en lever ze in bij mij.

Afsluiting

Volgende les.

Bijlage C: lessenserie 2

Les 1A

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: de leerling weet welk leesniveau hij heeft.

Datum, tijd: 04-02-2019, 12.05 – 12.45 uur

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Klas: 40

Aantal leerlingen: 26

Bijzonderheden ruimte: 417 (geen bijzonderheden) Eigen doelen, aandachtspunten: instructie goed overbrengen, leerlingen motiveren

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 12.05 – 12.15	Opstart, doelen van de les bespreken, introductie lessenserie.	Directe instructie	Koppelen nieuwe opdracht aan voorkennis.	Instrueert de leerlingen, benadrukt het persoonlijk belang van de lessenserie.	PC met PPP	
2. 12.15 – 12.25	Leerlingen begrijpen de opdracht, zodat ze hem juist kunnen uitvoeren. Correcte en geconcentreerde uitvoering van de taak.	Directe instructie, modellen opdracht. Uitvoering in duo's.	Leerlingen voeren de opdracht uit.	Leest opdracht voor en begeleidt: loopt rond, stuurt leerlingen aan, bewaakt de rust en orde.	De leerlingen hebben de strookjes nodig in een envelop. Concentratie.	Controle bij leerlingen: wat moet je doen? Bij inname het werkblad en de tekst controleren.

3. 12.25 – 12.30	Leerlingen kennis laten maken met hun leesniveau.	Klassengesprek.	Leerlingen begrijpen welk leesniveau zij hebben.	Leest de exameneisen voor, legt het verband met de activiteiten in deze lessenserie.	PC met PPP	Controle bij leerlingen: waarom is een leesniveau noodzakelijk.
4. 12.30 – 12.35	Leerlingen maken opdracht.	Directe instructie.	Leerlingen kennen en begrijpen de oplopende niveaus.	Leest opdracht voor en begeleidt: loopt rond, stuurt leerlingen aan, bewaakt de rust en orde.	De leerlingen hebben de strookjes nodig in een envelop. Concentratie.	Controle bij leerlingen: wat moet je doen?
5. 12.35 - 12.40	Leerlingen begrijpen de gepresenteerde niveaus.	Klassengesprek.	Leerlingen kennen en begrijpen de oplopende niveaus.	Docent legt de niveaus uit en benoemt het belang.	PC met PPP.	Klassikale bespreking.
6. 12.40 – 12.45	Afsluiting	Klassengesprek.	Leerlingen krijgen beeld van hun werkhouding en nut van activiteiten. Weten wat ze kunnen verwachten en kunnen les in groter geheel plaatsen.	Docent plaatst les in serie en benoemt nut.	PC met PPP.	Klassikale bespreking.

Tekst fase 1:

Vandaag starten we met een nieuwe lessenserie over het lezen van literatuur. Het lezen van literatuur is niet makkelijk, maar het kan je veel positiefs brengen. Hebben jullie enig idee van de positieve gevolgen van het lezen van boeken? Kunnen jullie vertellen waarom het lezen van boeken belangrijk wordt gevonden door mij en de overheid?

Bij het schoolexamen volgend jaar hoort een mondeling literatuur. Je praat dan met je docent over de 8 boeken die je verplicht moet lezen. Om hier een goed figuur te kunnen slaan is het goed om zo veel mogelijk te oefenen en daar gaan we de komende tijd aan werken. Het is niet voldoende om straks een samenvatting op te kunnen dreunen van de gelezen boeken.

Formatief: In de exameneisen staat:

Begrijpen: Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Herkent veelvoorkomende stijlfiguren. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken.

Uitleg: jullie hebben eerder de begrippen personages, perspectief, tijd, ruimte, motieven en thema en de bijbehorende begrippen geleerd.

Verteltechnische procedés betekent dat je deze begrippen kunt toepassen op een tekst. Je kunt vertellen op welke manier een auteur de tekst heeft geschreven.

Interpreteren: Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.

Uitleg: Je kunt betekenis geven aan de acties van de personages en je kunt belangrijke objecten of gevoelens herkennen en koppelen aan het doel of de boodschap van de schrijver. Je kunt uitleggen op welke manier de schrijver zijn boodschap heeft duidelijk gemaakt.

Evalueren: Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.

Uitleg: Je kunt uitleggen welke waarde de tekst heeft voor jou en je gebruikt daarbij niet alleen je eigen mening, maar ook informatie uit de wereld om je heen. Je verbindt de wereld in het boek met de echte wereld en kunt daar goed over praten met je klasgenoten.

Zoals jullie zien wordt er veel van leerlingen gevraagd op dit niveau. Gelukkig hebben we nog anderhalf jaar om er naartoe te werken. Om te bepalen waar jij het beste aan zou kunnen werken om het gewenste niveau te halen, gaan we nu eerst bekijken welk niveau je nu hebt. Dat doen we aan de hand van strookjes met daarop uitspraken die in meer of mindere mate op jou van toepassing zouden zijn. (eerste vier strookjes uitdelen).

Tekst fase 2:

Lees de strookjes en bespreek ze met je buren. Streep aan welke uitspraken op jou van toepassing zijn. Kies uiteindelijk het strookje dat op jou van toepassing is (5 min).

Les 1B

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: De leerling leert vragen stellen over een tekst.

Datum, tijd: 05-02-2019, 08.30 – 09.10 uur

Klas: 4O

Bijzonderheden ruimte: 315 (geen bijzonderheden)

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Aantal leerlingen: 26

Eigen doelen, aandachtspunten: open vragen stellen, zelf geen antwoorden geven, leerlingen met elkaar in discussie laten gaan.

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 08.30 – 08.40	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie, zelf	Koppelen nieuwe opdracht aan voorkennis.	Instrueert de leerlingen, benadrukt het doel van leren spreken in een groep.	PC met PPP	
2. 08.40 – 08.50	Leerlingen begrijpen de opdracht, zodat ze hem juist kunnen uitvoeren.	Directe instructie, modellen opdracht.	Opslaan wijze van uitvoering.	Leest opdracht voor, modelt opdracht.	Boek 'Schuld' met notitieboekje.	Controle bij leerlingen: wat moet je doen?
3. 08.50 – 09.05	Zelfstandig verder lezen.	Individueel.	Leerlingen lezen het boek.	Begeleidt.		In fase 4.
4. 09.05 – 09.10	Afsluiting: ruimte geven voor noteren	Klassikaal.	Leerlingen noteren vraag over gelezen	Begeleidt.		Controle bij leerlingen: vraag

	vraag, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.		tekst.			genoteerd?
--	--	--	--------	--	--	------------

Fase 1: Gisteren hebben we het gehad over het examen literatuur. Wat wordt er van je verwacht bij dit examen? Welk leesniveau heb je nu?

Leren praten over een tekst begint al bij een andere manier van lezen. Vandaag gaan we kijken hoe je een tekst leest. De volgende lessen gaan we in kleine groepjes en klassikaal de dingen die jullie opvallen aan de gelezen stukjes bespreken. Tijdens deze gesprekken leer je hoe je over literatuur kunt praten en waar je op zou kunnen letten tijdens het lezen van een boek. Dit alles helpt je bij de voorbereiding van je examen. We werken toe naar les 5 op 22 februari. Tijdens deze les gaan we jullie vragen, maar ook andere vragen waar je zelf misschien niet aan had gedacht, bespreken tijdens een digitaal spel. Door te oefenen met het praten over vragen bij teksten zul je tijdens de leesclub beter kunnen presteren en ben je goed voorbereid.

Tijdens het lezen van het verhaal kunnen je bepaalde dingen opvallen, dingen die je vreemd vindt of raar. Dingen die niet in het verhaal lijken te passen of die je niet begrijpt. Dat kan van alles zijn; een woord waarvan je de betekenis niet kent, een personage dat vreemde dingen doet of anders reageert dan je zou verwachten, een situatie die voor jou raadselachtig is, een verband tussen gebeurtenissen enzovoorts. Het kan ook zijn dat je een fragment tegenkomt dat indruk op je maakt. Je vindt het fragment bijvoorbeeld apart, indringend, oppervlakkig, vlot verteld, schokkend, realistisch, kinderachtig enzovoorts. Ik zou je willen vragen om bij zo'n fragment in steekwoorden te noteren wat je van de passage vindt of welke vraag of welk gevoel het bij je oproept. Je doet dit in het notitieboekje dat je van mij krijgt.

Let op: Als je een vraag hebt over de tekst is dat niet dom, maar juist goed. Literaire teksten zijn met opzet op zo'n manier geschreven dat ze vragen oproepen. Weten jullie nog dat we het eerder hebben gehad over open plekken in een boek of verhaal? Een open plek is een manier voor een schrijver om spanning aan te brengen of de lezer nieuwsgierig te maken. Het is juist de bedoeling van de schrijver om jou te verwonderen of vragen op te roepen.

Om te voorkomen dat je telkens vragen opschrijft die direct erna door de tekst worden beantwoord, is het verstandig elke keer als je stopt met lezen je vragen of opmerkingen te noteren. Zo zorg je ervoor dat je notities echte inhoudelijke vragen of opmerkingen zijn.

Les 2A

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: de leerling weet welk leesniveau hij heeft.

Datum, tijd: 11-02-2019, 12.05 – 12.45 uur

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Klas: 4O

Aantal leerlingen: 26

Bijzonderheden ruimte: 417 (geen bijzonderheden) Eigen doelen, aandachtspunten: instructie goed overbrengen, leerlingen motiveren

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 12.05 – 12.100	Opstart, doelen van de les bespreken, programma doornemen.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 12.10 – 12.20	Korte oefening hamvragen.	Directe instructie.	Begrijpen het fenomeen hamvraag.	Docent bespreekt de hamvraag en legt uit.	PC met PPP	Leerlingen stemmen voor hamvraag.
3. 12.20 – 12.40	Introductie en uitvoering van opdracht 'hamvraag'.	In groepjes van 2 en 4.	Leerlingen weten wat een hamvraag is en kunnen vragen beoordelen op dit criterium. Leerlingen kunnen deelnemen aan een klassikaal literair gesprek. Leerlingen	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Concentratie. De leerlingen hebben een exemplaar van Schuld nodig en een notitieboekje.	In volgende les.

4. 12.40 – 12.45	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.	Leergesprek.	kunnen hun mening beargumenteren met argumenten uit het boek. Ze noteren de gezamenlijk gekozen vraag op een poster. Leerlingen krijgen beeld van hun werkhouding en nut van activiteiten. Weten wat ze kunnen verwachten en kunnen les in groter geheel plaatsen.	De docent benadrukt nut van activiteiten, complimenteert leerlingen met hun werkhouding of geeft verbeterpunten. Evalueert het lesdoel.		
------------------	---	--------------	---	---	--	--

Tekst fase 1:

Praten over literatuur is niet makkelijk. Wat kun je nog meer vertellen over een boek dan dat je het spannend, grappig of saai vond? Dat gaan we deze les en volgende lessen leren, want hoe beter je kunt praten over literatuur, hoe beter je zult scoren op je mondeling. Bovendien is praten over literatuur veel leuker dan alleen maar opdrachten maken. We gaan de aankomende lessen dan ook praten over het boek dat jullie aan het lezen zijn: Schuld.

Fase 2:

In jullie boekje hebben jullie vragen en opmerkingen genoteerd. Praten over literatuur gaat het makkelijkst als je gebruikt maakt van hamvragen. Hamvragen zijn vragen die:

- 1. het moeten echte lezersvragen zijn: vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet weet (in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen of toetsvragen).*
- 2. Bij voorkeur moeten het hamvragen zijn: vragen die de kern van het verhaal raakten, waar je wat langer over na kon denken, waarop meer dan 1 antwoord mogelijk is en/of die uitnodigen tot discussie.*

Korte oefening hamvragen: 2 vragen op het bord, welke is de hamvraag?

- 1. Wat is er met de moeder van Witte Mo?*
- 2. Hoe kun je de relatie tussen Marco en Sandra omschrijven?*

Klassikaal bespreken korte oefening.

Fase 3 opdracht:

bespreek de opmerkingen en vragen die je in je boekje hebt genoteerd met je buurman of -vrouw. Bekijk of ze aan de voorwaarden van een hamvraag voldoen. Probeer de hamvragen samen te bespreken. Als je ook nog een opmerking had (dus geen vraag) bespreek die dan ook en bekijk of je gesprekspartner dezelfde ervaring had. Kies 1 vraag en 1 opmerking uit voor verdere bespreking met andere klasgenoten.

Let op: het is bij een literair gesprek niet de bedoeling om per se een antwoord op de vraag te vinden. Het is juist belangrijk dat iedereen zijn/haar mening kan geven en die probeert zo goed mogelijk te onderbouwen met behulp van argumenten uit jezelf, de tekst of uit de wereld om je heen. Boeken zijn namelijk heel persoonlijk, want iedereen leest een boek vanuit zijn eigen leven, ervaringen, interesses en voorkeuren. Je hebt vast gemerkt dat jouw mening over een tekst (zakelijk of amuserend) heel anders kan zijn dan die van je vriend(in). Dat komt omdat iedereen een tekst leest op zijn eigen manier. Dus ook al lijken jullie erg op elkaar en vind je dezelfde dingen leuk, toch kun je een andere mening hebben over een boek en dat maakt het juist zo interessant om over boeken te praten.

Bespreek in groepjes van 4 de antwoorden op de 2 vragen die eerder zijn uitgekozen. Kies één vraag uit die jullie klassikaal zouden willen behandelen. Die keuze kun je maken door te bepalen welke vraag het meeste discussiestof opleverde en het beste voldoet aan de eisen van een hamvraag. 10 tot 15 minuten overleg in groepjes van 4, leerlingen noteren hun hamvraag op een groot papier (posterformaat) en leveren ze in.

Les 2B

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: De leerling leert hamvragen bespreken.

Datum, tijd: 12-02-2019, 08.30 – 09.10 uur

Klas: 4O

Bijzonderheden ruimte: 315 (geen bijzonderheden)

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Aantal leerlingen: 26

Eigen doelen, aandachtspunten: open vragen stellen, zelf geen antwoorden geven, leerlingen met elkaar in discussie laten gaan.

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 08.30 – 08.35	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 08.35 – 08.45	Inventarisatie hamvragen vorige les.	Klassikaal literair leergesprek.	Spreken vrijelijk over hamvragen en geven hun mening en gedachtes over het boek.	Docent begeleidt het gesprek, nodigt uit tot praten, blijft zelf op de achtergrond.	Posters met hamvragen.	Tijdens bespreking.
3. 08.45 – 09.05	Lezen.	Individueel.	Leerlingen lezen actief het boek.	De docent begeleidt.		Volgende lesfase.
4. 09.05 – 09.10	Afsluiting: evaluatie, huiswerk, inleveren post- it met hamvraag.	Individueel.	Leerlingen noteren hun hamvraag over het gelezen gedeelte in hun boekje en op een	Docent begeleidt de werkvorm.	De leerlingen: Schuld, notitieboekje en post-it.	Bestuderen post-it na de les.

			post-it.			
--	--	--	----------	--	--	--

Fase 2:

Inventarisatie vragen (op poster) en opmerkingen (noteren op bord en verbanden leggen tussen gelijksoortige opmerkingen en vragen, conform Chambers) en nabespreking in de vorm van een klassengesprek. Eerst controle: is dit echt een hamvraag? Daarna inhoud.

Ook hier: docent teruggetrokken, waardering voor opmerkingen uitspreken, doorvraagvragen hanteren (nog niet theorie besproken), benadrukken: de vraag hoeft niet beantwoord te worden, maar besproken. Iedereen moet zijn mening kunnen geven en kunnen uitleggen.

Les 3

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: De leerling leert doorvragen.

Datum, tijd: 15-02-2019, 09.50 – 11.10 uur

Klas: 4O

Bijzonderheden ruimte: 412 (geen bijzonderheden)

Onderwerp(en): literatuur

Voorkennis leerlingen: succescriteria literair gesprek besproken, doorvraagvragen gebruikt.

Aantal leerlingen: 26

Eigen doelen, aandachtspunten: leerlingen begeleiden naar een discussie met elkaar.

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 09.50 – 09.55	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 09.55 – 10.05	Herhaling leesniveaus.	Directe instructie.	Begrijpen het verschil tussen de niveaus.	Docent herhaalt kort de niveaus.	Werkblad les 3.	Klassikaal nabespreken.
3. 10.05 – 10.25	Uitvoering opdracht.	Eerst uitleg met video. In duo's zo weinig mogelijk hamvragen besprek door zoveel mogelijk door te vragen.	Leerlingen kunnen een literair gesprek voeren.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Video, doorvraagvragen, hamvragen.	In volgende lesfase.
4. 10.25 – 11.05	Verder lezen	Individueel.	Leerlingen lezen het boek.	De docent begeleidt de opdracht.	Concentratie, boeken en	Leerlingen noteren hamvraag.

5. 11.05 – 11.10	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren, hamvraag noteren.	Klassikaal leergesprek.	Noteren hamvraag evalueren werkhouding en leerdoel.	Begeleidt lesfase.	notitieboekjes.	
---------------------	---	-------------------------	---	--------------------	-----------------	--

Fase 2:

Om een gesprek te kunnen voeren over welk onderwerp dan ook, is het handig als je kunt doorvragen. Vaak bedoelen mensen namelijk iets anders met hun antwoord dan jij denkt. Ook kun je veel meer informatie krijgen over het onderwerp als je doorvraagt. Als je een (literair) gesprek wil voeren is het dus belangrijk om te leren doorvragen.

Les 4A

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: de leerling weet hoe hij kan bijdragen aan een literair gesprek.

Datum, tijd: 18-02-2019, 12.05 – 12.45 uur

Voorkennis leerlingen: basis literaire theorie, klassikaal 2 literaire boeken gelezen

Klas: 4O

Aantal leerlingen: 26

Bijzonderheden ruimte: 417 (geen bijzonderheden) Eigen doelen, aandachtspunten: instructie goed overbrengen, leerlingen motiveren

Onderwerp(en): literatuur

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 12.05 – 12.10	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 12.10 – 12.25	Leerlingen bekijken video en bespreken hun bevindingen.	In duo's en klassikaal nabespreken.	Leerlingen herkennen kenmerkend gedrag voor een goed gesprek en kunnen dit vertalen in tips.	Docent legt de werkvorm uit , begeleidt uitvoering.	Video.	Klassikale nabespreking en noteren in PPP.
3. 12.25 – 12.40	Leerlingen bekijken video en bespreken hun bevindingen.	In duo's en klassikaal nabespreken.	Leerlingen herkennen kenmerkend gedrag voor een goed gesprek en kunnen dit vertalen in tips. Ze herkennen verschillen tussen de gesprekken.	Docent legt de werkvorm uit , begeleidt uitvoering.	PC met PPP.	Klassikale nabespreking en noteren in PPP.

4. 12.40 – 12.45	Afsluiting: evaluatie, huiswerk, inleveren whiteboard.	Individueel.	Leerlingen noteren een verbeterpunt op een whiteboard en leveren het in.	Docent evalueert het lesdoel en de les.	Whiteboards.	Whiteboards.
------------------	--	--------------	--	---	--------------	--------------

Info fase 2:

Volgende week gaan we aan de slag met een leesclub. Dat betekent dat we in groepjes aan de slag gaan met het boek dat jullie hebben gelezen. Jullie kunnen je eigen vragen inbrengen, maar tijdens het spel worden vooral andere vragen aan jullie gesteld. De gepresenteerde vraag moet opgevat worden als een openingsvraag. Het verkennen van verschillende betekenissen is dus niet afdwalen, het vormt de kern van de les. Het gaat in het gesprek om het samen ontwikkelen van verschillende betekenissen van de tekst. Ik heb al eerder aangegeven dat iedere lezer een tekst anders beoordeelt. Het gesprek is bedoeld om te onderzoeken welke betekenis jij hecht aan de tekst, maar ook welke betekenis je buurman de tekst heeft gegeven. Zo 'n gesprek gaat niet vanzelf, maar daar zul je zelf ook actief aan moeten meewerken. Vandaag gaan we leren hoe je zelf actief kunt meewerken aan het voeren van literair gesprek, ook als je niet zelf aan het woord bent. We doen dat door gesprekken te bekijken en te vergelijken. Het eerste gesprek zien jullie nu. Noteer in je schrift wat de leerlingen doen om het gesprek op gang te houden. Welk gedrag zorgt voor een goed lopend gesprek? (noteer centrale vraag op het bord).

De leerlingen in dit groepje praten over een fragment uit het boek Het smelt van Lize Spit. Dit fragment gaat over: Pim, Laurens en Eva zijn al vanaf het begin van de lagere school gezworen kameraden, een vaste basis voor elkaar. Maar als ze in hun puberteit komen, wordt hun vriendschap op de proef gesteld. Ze gedragen zich dwars, zijn onzeker en dagen elkaar uit, zoeken grenzen op.

De leerlingen spreken over de volgende vraag: Drie keer wordt er een opdracht voor "doen" gegeven: Laurens laat Pim het groene water uit de tractorband opdrinken, Pim laat Laurens het pingpongballetje uit het achterste van de koe halen, Laurens laat Pim het plastic over het ingekuuld gras kapot steken. a. Welke opdracht vind jij het ergste en waarom?

Les 5

Graduate School of Teaching

Doel(en) van les: De leerling leert doorvragen.

Datum, tijd: 15-02-2019, 09.50 – 11.10 uur

Klas: 4O

Bijzonderheden ruimte: 412 (geen bijzonderheden)

Onderwerp(en): literatuur

Voorkennis leerlingen: succescriteria literair gesprek besproken, doorvraagvragen gebruikt.

Aantal leerlingen: 26

Eigen doelen, aandachtspunten: leerlingen begeleiden naar een discussie met elkaar.

Tijd/fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt/ evaluatie
1. 09.50 – 09.55	Opstart, doelen van de les bespreken.	Directe instructie	Slaan kennis over lesdoel op.	Herhaalt doel lessenserie, benoemt belang.	PC met PPP	
2. 09.55 – 10.35	Uitvoering leesclub.	In groepjes van 4 tot 6 personen, over Schuld of over Zand en zee van A.L. Snijders.	Leerlingen kunnen een literair gesprek voeren op het niveau van herkendend lezen en reflecterend lezen.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Concentratie.	In volgende lesfase.
3. 10.35 – 10.40	Peerfeedback m.b.v. observatieformulier	Peerfeedback in duo's.	Leerlingen geven feedback op gespreksvaardigheid en reflecteren op die feedback.	De docent legt de opdracht uit en begeleidt de uitvoering van de opdracht.	Observatieformulier (bijlage X)	Ingevulde observatieformulier en bestuderen.

4. 10.40 – 10.55	Opdracht: invullen vragenlijst.	Individueel.	Leerlingen informeren de docent over hun ervaringen met de lessenserie.	Begeleidt.	Vragenlijst.	Klassikaal leergesprek.
5. 10.55 – 11.10	Afsluiting: evalueren werkhouding en activiteit, vooruitblik volgende les, huiswerk en lesdoel evalueren.	Klassikaal.	Opruimen.	Afsluiten.		

Instructie lesfase2:

Vandaag gaan jullie een leesclub uitvoeren. Tijdens deze leesclub gaan jullie vragen beantwoorden waar je zelf niet zo snel op zou komen. Door de voorbereiding van de vorige lessen zul je er beter over kunnen praten. Deze leesclub is digitaal, je mag er een telefoon voor gebruiken. Zet die telefoon op vliegtuigstand zodat je niet wordt afgeleid door binnenkomende berichten. Na afloop van de leesclub ga je een observatieformulier invullen over de persoon die links van je zit. Je kunt proberen om goed te letten op de bijdragen van die persoon.

Bijlage D: Powerpoints lessenserie 2

Literaire ontwikkeling

Doel: Je weet welk leesniveau je hebt.

Programma

- Doel van de les
- Intro lessenserie
- Opdrachten
- Afsluiting

Doel van de les

Je weet welk leesniveau je hebt.

Intro lessenserie

Exameneisen:

Elke Havoleerling leest 8 boeken en kan er verslag over uitbrengen.

Waarom?

Exameneisen

Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde werken. (wij doen dat in een mondeling)

Begrijpen: Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Kan verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete en impliciete doelen en motieven van personages opmerken.

Interpretieren: Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken in het boek worden benoemd en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van vertel- en dichttechnische procedés toelichten.

Evalueren: Evalueert de tekst ook met morele en verstandelijke argumenten. Kan vertellen tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken uitleggen. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.

Opdracht strookjes (7 min)

4 strookjes: welk strookje past het beste bij jou?

- Overleg met je buurman of -vrouw.
- Markeer of onderstreep de uitspraken die op jou van toepassing zijn.
- Kies het strookje dat het best bij jouw leesmanier past en zet je naam erop.

Nabespreken opdracht

Opdracht strookjes 2 (7 min)

4 strookjes: leg ze op volgorde

- Links het laagste leesniveau, rechts het hoogste.
- Noteer de nummer van de volgorde op de strookjes (1 voor het laagste niveau, 4 voor het hoogste).
- Doe alle strookjes terug in de envelop.

Afsluiting

Inleveren enveloppen

Laatste opdracht:
Welke leesmanier moet je hebben bij je eindexamen?

Bespreek met je buurman of -vrouw.

Literaire ontwikkeling

Doel: Je leert vragen stellen over een tekst

Programma

- Doelen van de les
- Herhaling niveaus
- Achtergrond van deze les
- maken opdracht
- Verder met schuld

Zelfstandig lezen

Doelen van de les

Je leert vragen stellen over een tekst.

Herhaling van de niveaus

Welk leesniveau wordt er van je verwacht bij het examen?

Wat houdt dit leesniveau in?

Reflecterend lezen Je bent gemotiveerd om boeken voor school te lezen. Je interesseert je vooral voor de inhoudelijke kant van de boeken: ze moeten over psychologische, maatschappelijke of historische onderwerpen gaan. Je hebt ontdekt dat boeken iets vertellen over de wereld om je heen, dat ze je helpen om je eigen ideeën te vormen. Je vindt het ook leuk om over de inhoud van boeken te discussiëren.

Schuld

Genomineerd voor de Libris literatuurprijs

Verkozen tot boek van de maand van DWDD

[Intro](#)

Schuld

Eerste gedeelte samen lezen

Na het lezen noteer je een vraag of opmerking over wat je gelezen hebt.

En nu: lezen!

Afsluiting

Noteer je vraag en/of opmerking in je notitieboekje. **Vergeet niet het paginanummer erbij te zetten!**

Huiswerk: lees t/m p. 46.

Neem je boek de volgende les mee!

De hamvraag

Doel: Je leert hamvragen herkennen en stellen

Programma

- Doelen van de les
- Intro hamvragen
- Korte oefening
- Groepsopdracht

Zelfstandig lezen

Doelen van de les

Je leert hamvragen herkennen en stellen.

Intro hamvragen

Julie hebben vragen genoteerd bij de tekst.

Een goede literaire vraag voldoet aan twee voorwaarden:

1. het moeten echte lezersvragen zijn: vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet weet (in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen of toetsvragen).
2. Bij voorkeur moeten het hamvragen zijn: vragen die de kern van het verhaal raakten, waar je wat langer over na kon denken, waarop meer dan 1 antwoord mogelijk is en/of die uitnodigen tot discussie.

Hamvragen - korte oefening

2 vragen:

1. Wat is er met de moeder van Witte Mo?
2. Hoe kun je de relatie tussen Marco en Sandra omschrijven?

Welke zou jij als hamvraag noteren?

Hamvraag - opdracht (7 min)

- Bekijk samen met je buurman of -vrouw of de vragen uit je boekje hamvragen zijn.
- Bespreek de hamvragen samen.
- Bespreek ook eventuele opmerkingen uit je boekje. Bekijk of je gesprekspartner dezelfde ervaring had.
- Kies 1 vraag en/of 1 opmerking uit voor verdere bespreking met andere klasgenoten.

Let op!

Hamvraag - opdracht (7 min)

- Bespreek in groepjes van 4 de antwoorden op de vraag en/of opmerking die eerder is uitgekozen.
- Kies één vraag uit die je klassikaal wilt behandelen. Die keuze kun je maken door te bepalen welke vraag het meeste discussiestof opleverde en het beste voldoet aan de eisen van een hamvraag.
- Noteer je hamvraag op een groot papier (posterformaat) en lever het in.

Afsluiting

Huiswerk: lees t/m p. 90.

Neem je boek de volgende les mee!

De hamvraag

Doel: Je leert hamvragen bespreken

Programma

- Doelen van de les
- Bespreken hamvragen

Zelfstandig lezen

Doelen van de les

Je leert hamvragen bespreken.

Inventarisatie hamvragen

Welke hamvragen hebben we vorige les genoteerd?

Hebben jullie behalve deze vragen ook nog opmerkingen genoteerd in je boekje?

Welke vragen en opmerkingen lijken op elkaar?

Klassikaal bespreken.

Verder lezen

Probeer voor de volgende les t/m p. 120 te komen.

Afsluiting

Noteer je vraag of opmerking van vandaag in je boekje en op een **post-it**.

Plak de post-it op het vel op de deur.

Doorvragen

Doel: Je leert doorvragen.

Programma

- Herhalen leesniveaus
- Intro doorvragen
- Oefening doorvragen
- Evalueren
- Lezen

Doelen van de les

Je leert doorvragen.

Herhalen leesniveaus (5 min)

Bekijk de tabel op je werkblad.

Noteer in de eerste kolom wat het eerste leesniveau is, welk het tweede enz.

Noteer nu de letter van de bijpassende omschrijving bij het leesniveau. Dus als C past bij interpreterend lezen, noteer je een C in het vakje van interpreterend lezen.

Herhalen leesniveaus (5 min)

Antwoorden:

1. belevend lezen = C
2. herkendend lezen = B
3. reflecterend lezen = D
4. interpreterend lezen = A

Intro doorvragen

Doorvragen is belangrijk.

Om meer informatie te krijgen kun je gebruik maken van de doorvraagvragen die op het blaadje staan.

Oefening doorvragen (15 minuten)

Ga tegenover je buurman of -vrouw zitten.

Stel de eerste hamvraag die je hebt opgeschreven in je boekje aan je partner.

Vraag daarna zo lang mogelijk door, gebruik de doorvraagvragen die je hebt gekregen of verzin de vragen zelf. Pas als je echt geen nieuwe informatie meer krijgt, mag je een nieuwe hamvraag stellen. Als je zelf geen hamvragen meer hebt genoteerd, kun je een hamvraag van het stapeltje pakken.

Noteer het aantal vragen dat jullie hebben besproken in 5 minuten. Hoe minder hoe beter!

Heb je ook andere goede doorvraagvragen ontdekt? Noteer ze op het blad.

Verder lezen

Lees verder in je boek.

Afsluiting

Noteer je vraag of opmerking van vandaag in je boekje.

Lees voor de volgende les t/m p. 176 en noteer je hamvragen.

Literaire ontwikkeling

Doel: Je leert hoe je kunt bijdragen aan een literair gesprek.

Programma

- Doelen van de les
- Herhalen vorige les
- Klassikale video-opdrachten
- Verder lezen in schuld
- Afsluiting

Doelen van de les

Je leert hoe je kunt bijdragen aan een literair gesprek.

Klassikale video-opdracht

Intro [groeps gesprek](#)

Welk gedrag zorgt voor een goed lopend gesprek? Geef voorbeelden.

Klassikale video-opdracht - Inventariseren stimulerende bijdragen

ze hebben commentaar op elkaars mening
ze veranderen van mening als er goede argumenten
komen
ze vullen elkaar aan
ze geven hun eigen inzicht
luisteren goed naar elkaar en laten elkaar uitpraten

bieden van een ander perspectief
anderen mening accepteren
andermans mening nuanceren
standpunt geven

Klassikale video-opdracht

Nieuw gesprek.

Vraag 2:

Wat doen deze leerlingen anders?

Bespreek met je buurman of buurvrouw jullie antwoorden (4 min).

Klassikaal inventariseren

Klassikale video-opdracht - Inventariseren stimulerende bijdragen

Ook perspectief van andere personages.
Meer informatie uit het boek.
Door elkaar heen praten.
Elkaar wijzen op uit laten praten.
Vergelijking met je eigen leven.

Conclusie

Welk gesprek vond je beter?

Waarom?

verder lezen 'Schuld'

Lees je boek uit!

Noteer 1 hamvraag die je tijdens de leesclub wilt bespreken.

Afsluiting

Wat zou jij kunnen verbeteren bij het voeren van een literair gesprek? Noteer op je whiteboard en lever in.

Literaire ontwikkeling

Doel: Je oefent je literaire gespreksvaardigheden met een leesclub.

Programma

- Doelen van de les
- Uitvoeren leesclub
- Invullen observatie-opdracht
- Invullen vragenlijst
- Afsluiting

Doelen van de les

Je oefent je literaire gespreksvaardigheden met een leesclub.

Voor de opdracht eerst een vraag

Wie heeft het boek uitgelezen of bijna uitgelezen? Bijvoorbeeld tot p. 170.

Voor de opdracht eerst een vraag

Als je het boek uit hebt, kun je meedoen aan de leesclub over Schuld.

Als je het boek niet uit hebt of nog maar een klein stukje hebt gelezen ga je een andere leesclub uitvoeren.

Verdelen in groepjes van 4 tot 6 personen.

Informatie observatie-opdracht (persoon links).

leesclub 'Schuld'

1 Chromebook per groepje

[Ga naar litlab.nl/leesclubs](https://litlab.nl/leesclubs)

Klik op de leesclub Schuld

We lezen samen de introductie

leesclub 'Schuld'

Let op:

- Er zijn geen goede of foute antwoorden, je probeert samen de mogelijke antwoorden op een vraag te bespreken.
- Iedereen heeft recht op een eigen antwoord, je hoeft het niet met elkaar eens te zijn.
- Probeer je antwoord kracht bij te zetten door argumenten uit de tekst te halen.

Observatieformulier

Vul het observatieformulier in voor de persoon links van je.

Als de stelling aan de linkerzijde van toepassing is, omcirkel je de O. Is de stelling aan de rechterzijde van toepassing, omcirkel je de G. NVT mag je maximaal 1 keer omcirkelen.

Observatieformulier

Bespreek het observatieformulier met de persoon links van je.

Je buurman of buurvrouw geeft zijn reactie op de feedback en noteert 1 aandachtspunt.

Daarna ontvang je zelf de feedback. Vul de formulieren in en lever ze in bij mij.

Vragenlijst

Vul de vragenlijst compleet en zo eerlijk mogelijk in.

Afsluiting

Volgende les.

Bijlage E: interviewleidraad

Naam:

2e les: informatie over exameneisen literatuur (op hand-out II). Weet je nu wat er van je verwacht wordt tijdens het examen literatuur? Wist je dit al voor de lessen? Zou je graag nog meer willen weten over het schoolexamen literatuur?

2e les: je moest vragen en opmerkingen over Schuld noteren in je notitieboekje. Heb je dit ook gedaan? Waarom wel/niet? Wist je hoe je dit moest doen? Kun je voorbeelden geven van de vragen die je hebt genoteerd? Denk je dat het nuttig is om vragen over het boek te noteren?

2e les: Tijdens de les hebben we het gehad over doorvraagvragen die je kunt inzetten om het literaire gesprek te verdiepen. Ken je nog voorbeelden van doorvraagvragen? Denk je dat het nuttig is om doorvraagvragen te gebruiken? Hoe kom je daarbij?

3e les: Tijdens de derde les hebben we het gehad over literaire niveaus. Ken je ze nog? Waren ze begrijpelijk? Weet je ongeveer welk niveau je nu hebt? En wat je moet hebben? Weet je wat je moet verbeteren om op het goede niveau te komen? Wat dan? Hoe kun je daar aan werken? Hadden we nog meer aandacht moeten besteden aan de niveaus om het begrijpelijker te maken?

3e les: We hebben het tijdens deze les gehad over hamvragen. Deze hamvragen zijn het geschiktst om te gebruiken tijdens een literair gesprek. Weet je nog wat een hamvraag is? Had je hie meer uitleg over willen hebben?

3e les: Tijdens deze les hebben jullie aan het einde van de les een opmerking genoteerd op een post-it en die op de deur geplakt. Wat vind je van deze werkvorm? Is het makkelijk of moeilijk? Leuk?

4e les: Tijdens deze les hebben jullie een filmpje bekeken van een literair gesprek. Op deze manier konden jullie leren welke handelingen positief werken bij een literair gesprek. Wat vind je van zo'n voorbeeldfilmpje? Leer je er iets van? Wat dan? Zou je meer voorbeeldfilmpjes willen zien van literaire gesprekken?

4e les: Na het filmpje hebben jullie in groepjes het literaire gesprek van andere groepen beoordeeld. Leer je daar iets van? Wat dan? Had je na deze les het gevoel dat je beter wist hoe je een literair gesprek moet voeren? Wat zouden we nog meer kunnen doen om te oefenen met literaire gesprekken?

4e les: Tijdens deze les hebben jullie ook verbeterpunten ingevuld op een whiteboard en die ingeleverd bij mij. Heb je het idee dat het nuttig is om zo'n whiteboard in te vullen of doe je het omdat het moet?

5e les: Tijdens deze les hebben jullie een leesclub uitgevoerd. Was het duidelijk wat je moest doen bij de leesclub (zowel handelingen als gespreksvaardig)? Heb je ook doorvraagvragen gebruikt tijdens de leesclub? Jij had het boek wel/niet gelezen, waarom? Jullie hadden tijdens de leesclub goede

(Wessel B)/weinig (Lorraine) discussies over de vragen en antwoorden. Hoe kwam dat? Wat zorgde ervoor dat je durfde te discussiëren? Veilig? Begreep je de vragen van de leesclub? Denk je dat het beter zou lukken als we het een keer zouden oefenen? Denk je dat het beter zou lukken als ik het een keer zou voordoen?

Eindfase:

Wat zou jij willen verbeteren aan deze lessen? Wat zou je graag anders zien?

Wat vond je van de planning van de lessen? Zouden we korter/langer moeten oefenen met literaire gesprekken?

Bijlage F: observatieformulier

Observatieformulier leesclub

Eigen naam:

Naam leerling die je observeert:

Zet een cirkel om de letter die van toepassing is.

NVT = niet van toepassing

O = onvoldoende

M = middelmatig

V = voldoende

G = goed

Voorbeeld: als je buurman helemaal geen literaire begrippen gebruikt bij zijn antwoorden zet je een cirkel om de O. Als hij 6 literaire begrippen gebruikt zet je een cirkel om de G.

A. Literaire vaardigheden

	Onvoldoende	NVT	O	M	V	G	Goed
1	Gebruikt geen literaire begrippen	NVT	O	M	V	G	Gebruikt veel literaire begrippen (5 of meer)
2	Gebruikt geen argumenten om zijn mening te onderbouwen.	NVT	O	M	V	G	Gebruikt veel argumenten en haalt voorbeelden bij de argumenten uit de tekst
3	Staat niet open voor andere meningen en ideeën tijdens het gesprek	NVT	O	M	V	G	Staat zeker open voor andere meningen en ideeën tijdens het gesprek
4	Kan zich niet identificeren met een personage	NVT	O	M	V	G	Kan zich goed met één of meerdere personages identificeren
5	Kan niet uitleggen waarom personages bepaalde dingen doen	NVT	O	M	V	G	Kan goed uitleggen waarom personages bepaalde dingen doen
6	Kan niet uitleggen hoe de verhouding tussen personages is	NVT	O	M	V	G	Kan uitleggen hoe de verhouding tussen personages is
7	Legt geen enkel verband tussen het verhaal en de werkelijkheid	NVT	O	M	V	G	Legt verbanden tussen het verhaal en historische of actuele gebeurtenissen in de werkelijkheid

Z.O.Z.

B. Gespreksvaardigheden

- | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|---|
| 1 | Geeft antwoorden van 1 zin, legt zijn antwoord niet uit | NVT | <input type="radio"/> | M | <input type="radio"/> | V | <input type="radio"/> | G | geeft antwoorden van 2 of meer zinnen, waarin hij ook argumenten of voorbeelden geeft |
| 2 | Reageert niet of weinig (1 tot 3 keer) op de antwoorden van andere deelnemers | NVT | <input type="radio"/> | M | <input type="radio"/> | V | <input type="radio"/> | G | Reageert vaak of bijna altijd op de antwoorden van andere deelnemers door vragen te stellen, zijn eigen mening te geven of een oordeel te geven |
| 3 | Laat anderen niet uitpraten | NVT | <input type="radio"/> | M | <input type="radio"/> | V | <input type="radio"/> | G | Wacht zijn beurt af of kan op een goede manier de beurt nemen |

Tip:

Top:

Reactie leerling

Ik ben het eens met de punten:

omdat,

Ik ben het niet eens met de punten:

omdat,

Bij het volgende literaire gesprek kan ik letten op:

.....

Bijlage G: uitkomsten lessen serie 1

Serie 1: uitkomsten lessen

Les 3:

1. Waarom werd er een arm om (Ron) zijn keel gedaan / gewurgd? Hoe heeft hij die persoon teruggepakt?
2. Waarom gaat Marco naar Afghanistan?
3. Waar gaan Marco, Tom, Clowntje Bassie en de andere jongens naartoe en waarom?
4. Waarom nam Marco de klus van de keuken aan als hij al in het leger zit als militair?
5. Wat heeft Ron Kevin aangedaan? Waarom neemt Kevin de telefoon niet op?
6. Hoe is de relatie tussen Ron en Kevin? Want Kevin lijkt geen contact te willen met zijn vader.
7. Van wie was het bericht: "Ga ergens anders slapen."

Les 4:

Gewenste gedragingen literair gesprek:

1. feitelijke argumenten gebruiken.
2. vanuit een ander perspectief bekijken.
3. elkaar laten uitpraten.
4. doorvragen.
5. dwarsliggen om uit te diepen.
6. eigen situatie betrekken.
7. actieve luisterhouding (knikken, hummen)

Afsluiting met wisbordjes:

- Voordat het gesprek begint doorvraagvragen bedenken
- doorvragen
- elkaar laten uitspreken
- meer in het gesprek, dus meer praten
- meer zeggen
- niet overmachtigd worden (?)
- actieve luisterhouding, actieve zithouding
- harder praten
- ik moet iets zorgvuldiger woorden kiezen
- meer zeggen
- meer op mensen ingaan

- meer op het verhaal ingaan
- mogelijke oplossingen verzinnen
- dieper op het verhaal ingaan

- meer/langere argumenten, met meer info, mensen beter uit elkaar houden
- meer argumenten gebruiken
- beter lezen door de namen te onthouden
- beter opschrijven

Bijlage H: vragenlijst

Vragenlijst lessenserie literaire gesprekken

In deze vragenlijst kun je je mening geven over de lessen die je de afgelopen weken hebt gevolgd over het boek 'Schuld' van Walter van den Berg. Met de antwoorden van deze vragenlijst krijg ik een beter beeld van jullie mening over de literaire klas- en groepsgesprekken. Ik kan dan bepalen of ik dit soort lessen vaker kan geven.

Eerst wat algemene informatie. Omcirkel het juiste antwoord of vul het cijfer in.

Ik geef de lessen over 'Schuld' een (cijfer 1-10)

Ik ben een jongen / meisje

In mijn vrije tijd lees veel / weinig / nooit

Ik vond het boek Schuld leuk / niet leuk

Ik sta voor Nederlands nu gemiddeld een

Hieronder vind je een aantal stellingen. Bekijk elke stelling en noteer in hoeverre je het oneens of eens bent met de stelling.

1
2
3
4
Helemaal oneens
Helemaal eens

1	De lessen over Schuld waren leuker dan andere lessen Nederlands	1	2	3	4
2	De werkvormen (wisbordjes, post-its, groepsgesprekken) waren makkelijk uit te voeren	1	2	3	4
3	Door de observatie van andere leerlingen wist ik beter waar ik zelf op moest letten bij het voeren van een literair gesprek	1	2	3	4
4	Het volgende boek dat we lezen wil ik ook in groepjes bespreken	1	2	3	4
5	Ik geef liever een presentatie over een boek dan dat ik een literair gesprek voer	1	2	3	4
6	Ik maak liever een verslag over een boek dan dat ik een literair gesprek voer	1	2	3	4
7	Het is dom als je (sommige stukken uit) een boek niet begrijpt	1	2	3	4
8	Praten over boeken helpt mij om ze beter te begrijpen	1	2	3	4

9	Als ik een boek beter begrijp wordt het ook leuker om het te lezen	1	2	3	4
10	De gesprekken zorgden dat ik het boek beter begreep	1	2	3	4
11	Door de klassikale gesprekken wist ik beter wat ik moest zeggen in de groepsgesprekken	1	2	3	4
12	Ik wist voor de lessen over Schuld al hoe ik een literair gesprek moest voeren	1	2	3	4
13	Ik heb niets nieuws geleerd over het voeren van literaire gesprekken	1	2	3	4
14	Ik weet nu beter hoe ik een literair groepsgesprek moet voeren	1	2	3	4
15	Ik weet nu beter welk gedrag ik moet vertonen in een groepsgesprek over literatuur om het gesprek op gang te houden.	1	2	3	4
16	Ik weet nu beter wat voor soort vragen je kunt stellen bij een groepsgesprek over literatuur	1	2	3	4
17	Ik weet nu beter welk niveau ik heb op het gebied van literaire gesprekken	1	2	3	4
18	Ik weet nu beter welk niveau ik zou moeten hebben om literaire gesprekken goed te kunnen uitvoeren	1	2	3	4
19	Ik weet nu beter wat ik moet verbeteren om mijn niveau te verhogen	1	2	3	4
20	Ik weet nu beter wat ik kan verwachten bij het literaire gesprek voor mijn examen volgend jaar	1	2	3	4
21	Mijn mening over het lezen van boeken is positiever na de lessen over Schuld	1	2	3	4
	Voor de lessen over 'Schuld' was mijn literaire niveau	1	2	3	4
	Nu is mijn literaire niveau	1	2	3	4
	Bij het eindexamen verwacht de docent literair niveau	1	2	3	4

Noteer hieronder een tip en een top voor mevrouw Van Zandwijk met betrekking tot de lessen over Schuld.

Tip:

Top:

Bijlage I: doorvraagvragen

Doorvraagvragen	Doorvraagvragen
Wat denk jij dat er gebeurd is?	Wat denk jij dat er gebeurd is?
Geef eens een voorbeeld.	Geef eens een voorbeeld.
Vertel er eens wat meer over.	Vertel er eens wat meer over.
Wat zie jij dan precies?	Wat zie jij dan precies?
Wat vind je er kenmerkend aan?	Wat vind je er kenmerkend aan?
Wat vind jij er opvallend aan?	Wat vind jij er opvallend aan?
Wat denk je dat de gevoelens van de hoofdpersoon zijn?	Wat denk je dat de gevoelens van de hoofdpersoon zijn?
Hoe weet je dat?	Hoe weet je dat?
Waar leid je dat af?	Waar leid je dat af?
Waarop baseer je die uitspraak?	Waarop baseer je die uitspraak?
Zie je daar nog andere voorbeelden van?	Zie je daar nog andere voorbeelden van?
Waar heeft dat mee te maken, denk je?	Waar heeft dat mee te maken, denk je?
Hoe komt dat, denk je?	Hoe komt dat, denk je?
Wat zou een reden daarvoor kunnen zijn?	Wat zou een reden daarvoor kunnen zijn?
Hoe is het voor een andere hoofdpersoon?	Hoe is het voor een andere hoofdpersoon?