

Subjectificatie door literatuur

Een ontwerponderzoek naar een doorlopende leerlijn subjectificatie door literatuur voor de bovenbouw van het vwo



Student: mr. M.R. van Berkom-Lindhout BEd
Studie: Nederlandse taal en cultuureducatie
Studentnummer: 6338860
Datum: 17 februari 2021
Begeleiders: Erwin Mantingh & Laurens Ham

Voorwoord

Na ruim twintig jaar werkzaam te zijn geweest in het bedrijfsleven, besloot ik ruim zeven jaar geleden om datgene te gaan doen, wat me altijd al heel leuk had geleken: docent worden. Dat je dat niet “zomaar” wordt, werd me al snel duidelijk.

Na de tweedegraads lerarenopleiding aan de Hogeschool van Amsterdam (HvA), volgde de eerstegraads opleiding aan de Universiteit van Utrecht. Erg interessant en leerzaam, maar ook pittig, omdat ik al direct na mijn eerste jaar aan de HvA een baan kreeg aangeboden in het onderwijs. Vanaf dat moment heb ik werk, studie en gezin gecombineerd.

Nu ben ik aan het eind van dit traject. Een traject dat me veel plezier, kennis en inzichten heeft gebracht, maar dat het afgelopen jaar ook veel heeft gevraagd. Een scriptie schrijven in Coronatijd was niet altijd makkelijk. Zo kostte het deels op school en deels online lesgeven veel extra voorbereidingstijd. Er dienden extra lesmaterialen ontwikkeld te worden, die door leerlingen zelfstandig thuis doorlopen konden worden. Ook moest ik opeens online gaan toetsen, waarvoor andere toetsen gemaakt moesten worden.

Ik ben niet de enige die lesgeven in Coronatijd als pittig heeft ervaren of ervaart. Alle collega's die ik spreek, geven aan hun werk zwaarder te vinden. Ik ben de docenten die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek dan ook zeer erkentelijk. Dat ze niet allemaal kans hebben gezien mij inhoudelijk van feedback te voorzien, begrijp ik. Ik waardeer het zeer dat ze de tijd hebben vrijgemaakt om mij van input te voorzien en de moeite hebben genomen om op mijn concepten te reageren. Dank!

De afgelopen zes jaar heb ik werk, studie en gezin gecombineerd. Dat was niet alleen voor mij zwaar, maar ook voor mijn omgeving. Als ik niet druk was met mijn werk, was ik dat wel met mijn studie. Mijn gezin heeft daar altijd begrip voor gehad en mij zoveel mogelijk proberen te ontlasten. Daarvoor ben ik hun zeer dankbaar!

Samenvatting

In dit onderzoek staat de persoonlijke vorming van de leerling centraal. In dit onderzoek wordt deze persoonlijke vorming geduid met de term *subjectificatie*. Subjectiverend onderwijs laat de leerling kennismaken met de wereld en laat hem zelf bepalen hoe hij in deze wereld wil zijn.

Uit onderzoek blijkt dat literatuur bij uitstek geschikt is om een bijdrage te leveren aan de persoonlijke vorming van leerlingen (Meesterschapsteam Nederlands, 2018; Curriculum.nu, 2019; Biesta, 2020). In dit onderzoek is daarom gekeken op welke wijze de verplicht in de bovenbouw van het vwo te lezen literatuur kan worden ingezet om leerlingen in de bovenbouw van het vwo te subjectiveren. Het eindproduct is een doorlopende ontwikkellijn *subjectificatie door literatuur*, die start in vwo 4 en eindigt in vwo 6.

Om te bepalen hoe deze doorlopende ontwikkellijn eruit moest komen te zien, zijn op basis van literatuuronderzoek negentien ontwerpeisen vastgesteld. Daarnaast zijn vier docenten geraadpleegd die lesgeven aan de bovenbouw van het vwo. Deze docenten hebben deze negentien ontwerpeisen aangevuld.

Op basis van deze eisen, is een doorlopende ontwikkellijn opgesteld, inclusief de bijbehorende materialen. Het resultaat van dit ontwerponderzoek is een doorlopende ontwikkellijn *subjectificatie door literatuur* voor de bovenbouw van het vwo, die aansluit op de geformuleerde ontwerpeisen en direct kan worden ingezet.

Inhoud

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
1. Inleiding	8
2. Theoretisch kader	10
2.1. Persoonlijke vorming.....	10
2.1.1. Persoonsvorming of persoonlijke vorming.....	11
2.1.2. Subjectificatie	11
2.1.3. Bildung	11
2.1.4. Samenvattend	12
2.2. Leerdoelen	12
2.2.1. De eindtermen van literaire ontwikkeling	12
2.2.2. Verloop van de literaire ontwikkeling	13
2.2.3. Subjectiverend literatuuronderwijs: wat en hoe?	15
2.3. Toetsing	16
2.4. Leeractiviteiten	19
2.5. Materialen	20
2.6. Curriculumontwerp	21
3. Onderzoeksmethode	24
3.1. Literatuuronderzoek	24
3.2. Gesprekken met docenten	24
3.3. Opstellen leerdoelen	25
3.4. Toetsing en materialen.....	25
3.5. Feedback door docenten	27
4. Ontwerpeisen docenten.....	28
4.1. De respondenten.....	28
4.2. Huidige literatuuronderwijs bovenbouw vwo?	28
4.3. Persoonlijke vorming door literatuur belangrijk?	29
4.4. Eisen of randvoorwaarden doorlopende leerlijn	29
5. Doorlopende ontwikkellijn	30
5.1 Visie	30
5.2. Leerdoelen	31
5.2.1. Ontwerpeis 1: aansluiten bij eindtermen van domein E1: <i>Literaire ontwikkeling</i>	31
5.2.2. Ontwerpeis 2: aansluiten bij de referentieniveaus lezen.....	31
5.2.3. Ontwerpeis 3: sluit aan bij de leesniveaus van lezenvoordelijst.nl.....	33

5.2.4. Ontwerpeis 4: leerdoelen subjectificatie laten aansluiten bij functies van subjectiverend literatuuronderwijs	33
5.2.5. Ontwerpeis 5: leerdoelen → smart en in leerlingentaal	34
5.2.6. Voldoen de leerdoelen aan de ontwerpeisen?	35
5.3. Leerinhoud	35
5.4. Toetsing	36
5.4.1. Summatieve toets: het eindmondeling.....	36
5.4.2. Formatieve toetsing	38
5.4.3. Het leesdossier	40
5.4.4. Voldoet de toetscyclus aan de ontwerpeisen?	41
5.5. Leeractiviteiten en -materialen	41
5.5.1. Lessenserie “Leesclub in de klas”	41
5.5.2. Individueel lezen en verwerken	42
5.5.3. Voldoen de leermaterialen en –activiteiten aan de ontwerpeisen?	43
5.6. De rol van de docent	43
5.7. Groeperingsvormen	44
5.8. Leeromgeving	44
5.9. Tijd	44
5.10. Overzicht doorlopende ontwikkellijn	44
5.10.1. Voldoet de doorlopende ontwikkellijn aan de ontwerpeisen?	45
6. Feedback van de docenten	47
7. Conclusie.....	48
7.1: Wat wordt er verstaan onder persoonsvorming en welke leerdoelen worden hiervoor geformuleerd?	48
7.2. Op welke wijze kan vormend literatuuronderwijs worden ingericht?	49
7.3. Op welke wijze kan de doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur” worden gemonitord?	49
7.4. Hoe ziet een doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur” eruit?	49
7.5. Welke romans en opdrachten kunnen er worden ingezet voor deze doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur”?	50
7.6. De doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur”	50
8. Discussie en aanbevelingen	52
Bibliografie.....	54
Bijlagen.....	57
Bijlage 1: Lessenserie <i>leesclub in de klas</i>	58
Bijlage 2: Docentenhandleiding Leesclub bij ‘De biefstuk van het zoete water’. (bovenbouw) (De Nood, Palm, De Vries, & Van Hertten, 2019)	62
Bijlage 3: bepaling startniveau van subjectificatie	66

Opdracht bepaling startniveau van subjectificatie	66
Bijlage 4: Opdracht “tegedenken” (lessenserie leesclub)	68
Bijlage 5: De door mij bedachte opdracht <i>reflectie en beoordeling leesclub</i> (lessenserie leesclub).....	69
Bijlage 6: Instructie kiezen boek en bijbehorende opdracht.....	73
Bijlage 7: Instructie opbouw leesdossier.....	74
Bijlage 8: Rubric mondelinge toets (eind vwo 4, 5 en 6).....	75
Bijlage 9: leesniveaus, lezers- en boekenmerken bovenbouw vwo	77
Bijlage 10: Afwegingskader Corpus literatuur	79
Bijlage 11: Subjectiverende boeken per niveau inclusief opdrachten.....	80
Bijlage 12: algemene subjectiverende opdracht	85
Bijlage 13: Kwalitatieve dataverzameling en topiclijst interviews docenten	87
Bijlage 14: Uitwerking gesprekken met docenten	89

1. Inleiding

Het Nederlandse onderwijs moet op de schop. Het meest recente PISA-onderzoek toont aan dat de schoolprestaties van vijftienjarigen in Nederland steeds verder weg zakken en dat Nederland onder het gemiddelde scoort als het gaat om leesvaardigheid (Gubbels, Van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019). Specifiek voor het schoolvak Nederlands geven leerlingen aan het schoolvak saai te vinden (Prinsen, Witte, & Suhre, 2018) en wordt opgemerkt dat het vak een duidelijke inhoudscomponent mist: het vak lijkt nu alleen te bestaan uit vakspecifieke vaardigheden (leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalbeschouwing) (Meesterschapsteam Nederlands, 2018).

Als we inzoomen op het Nederlandse literatuuronderwijs is er veel discussie over het nut van de leeslijst (Weijts, 2016; Truijens, 2016). Daarnaast ligt er bij het huidige literatuuronderwijs te veel nadruk op de persoonlijke leeservaring, de verhaalanalyse en het historisch perspectief en te weinig op de bijdrage die literatuur kan hebben aan de persoonlijke vorming (Meesterschapsteam Nederlands, 2018).

Wat hierboven wordt aangegeven over het huidige literatuuronderwijs herken ik: ook ik focus in mijn lespraktijk op historische context en de verhaalanalyse. De persoonsvormende component komt nauwelijks aan bod. Zonde, want uit onderzoek blijkt dat literatuur bij uitstek geschikt is om een bijdrage te leveren aan de persoonlijke vorming van leerlingen (Meesterschapsteam Nederlands, 2018; Biesta, 2020). In de recente voorstellen voor de herziening van het schoolvak Nederlands wordt letterlijk gezegd dat *“het beleven van literatuur in het Nederlands en in andere talen een bijdrage levert aan de persoonsvorming en socialisatie van de leerling.”* (Curriculum.nu, 2019, p. 17)

Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe een doorlopende leerlijn persoonlijke vorming door literatuur eruit zou moeten zien. Het streven is een doorlopende leerlijn te ontwikkelen die start in klas vier vwo en eindigt in klas zes vwo na het eindmondeling literatuur. Het uit te voeren onderzoek is te kwalificeren als een ontwerponderzoek.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt:

Op welke wijze kan een doorlopende leerlijn “persoonlijke vorming door literatuur” voor de bovenbouw van het vwo worden ingericht?

Voor de beantwoording van de hoofdvraag moeten verschillende deelvragen beantwoord worden. Deze deelvragen luiden als volgt:

- 1. Wat wordt er verstaan onder persoonlijke vorming en welke leerdoelen kunnen hiervoor worden geformuleerd?*
- 2. Op welke wijze kan vormend literatuuronderwijs worden ingericht?*
- 3. Hoe kan de doorlopende leerlijn “persoonsvorming door literatuur” worden gemonitord?*
- 4. Hoe ziet een doorlopende leerlijn “persoonlijke vorming door literatuur” eruit?*
- 5. Welke Nederlandse romans en opdrachten kunnen er worden ingezet voor deze doorlopende leerlijn?*

Voordat deze deelvragen beantwoord kunnen worden, zullen een aantal begrippen afgebakend moeten worden en worden de premissen van de deelvragen uitgewerkt. Dit zal gebeuren in hoofdstuk twee, *het theoretisch kader*. Op basis van dit theoretisch kader worden de eerste ontwerpeisen geformuleerd. Hoofdstuk drie beschrijft vervolgens de onderzoeksmethoden die leiden tot de leerlijn¹, waarna in hoofdstuk vier de eerder genoemde ontwerpeisen worden aangevuld met de ontwerpeisen van docenten. In hoofdstuk vijf wordt de doorlopende leerlijn uitgewerkt. De feedback van de docenten wordt vervolgens besproken in hoofdstuk zes. Hoofdstuk zeven bevat de conclusie en hoofdstuk acht tot slot de discussie en de aanbevelingen.

Deze scriptie is geschreven in de periode dat de Coronacrisis ons land in zijn greep hield. Voor mijn eigen lespraktijk betekende dit kortere lessen en veel leerlingen met achterstanden. Dit betekent dat ik ervoor gekozen heb om de lessenseries niet zelf uit te voeren. Dit zou mij simpelweg te veel leestijd hebben gekost. Wel heb ik een aantal docenten *vooraf* gevraagd of er bij hen ook behoefte was aan een dergelijke leerlijn (gelukkig wel!). Deze zelfde docenten hebben mij *vooraf* voorzien van een aantal ontwerpeisen en *achteraf* feedback gegeven op de door mij ontwikkelde doorlopende leerlijn.

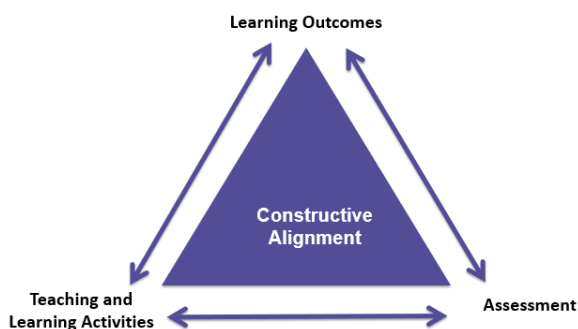
Dit onderzoek speelt in op de behoefte om persoonlijke vorming steviger in ons onderwijs te verankeren. Het probeert ervoor te zorgen dat leerlingen gaan ervaren dat het lezen van literatuur bijdraagt aan de ontwikkeling van hun identiteit en dus méér is dan een verplicht aantal boeken analyseren en in historische context plaatsen. Dit is ook één van de uitgangspunten van de curriculumherziening in het kader van Curriculum.nu. Het onderzoek loopt hiermee vooruit op de daadwerkelijke implementatie van Curriculum.nu en geeft docenten Nederlands een concreet handvat om de persoonsvormende component van literatuuronderwijs in hun onderwijs op te nemen.

¹ Omwille van de leesbaarheid zal er in het vervolg worden gesproken over de leerlijn. Hiermee wordt dan de doorlopende leerlijn bedoeld.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden aan de hand van het model van Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) de verschillende elementen van de doorlopende leerlijn besproken. Volgens het principe van Constructive Alignment moeten allereerst de leerdoelen duidelijk zijn. Vervolgens wordt gekeken op welke wijze deze leerdoelen getoetst kunnen worden; hoe weten leerling en docent dat deze behaald zijn? Tot slot wordt de vraag beantwoord welke leeractiviteiten bijdragen aan het behalen van de doelen (Biggs & Tang, 2011). Hieronder staat een schematische weergave van het model. Duidelijk wordt dat leerdoelen, toetsing en leeractiviteiten op elkaar aan moeten sluiten en op elkaar inwerken.

Figuur 1: Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011)



Voordat de drie onderdelen van Constructive Alignment kunnen worden besproken, dient eerst aandacht te worden besteed aan één van de kernbegrippen van dit onderzoek, de persoonlijke vorming. Als het gaat over de vorming van personen worden namelijk verschillende termen gebruikt, zoals persoonsvorming of persoonlijke vorming, Bildung, socialisatie en subjectificatie. In de eerste paragraaf worden de verschillende termen uitgelegd. Vervolgens komen de verschillende onderdelen van het model van Constructive Alignment aan bod. Op basis van het theoretisch kader kunnen de ontwerpeisen voor een doorlopende leerlijn worden geformuleerd.

2.1. Persoonlijke vorming

In het Nederlandse onderwijs worden drie hoofddoelen van onderwijs onderscheiden: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Onderwijsraad, 2016). Kwalificatie zorgt ervoor dat de leerling de kennis krijgt die hij nodig heeft voor het volgen van een studie of het uitoefenen van een beroep, socialisatie zorgt dat hij de regels leert waarmee hij kan deelnemen aan onze maatschappij en persoonsvorming zorgt ervoor dat de leerling als individu leert bepalen hoe hij wil zijn (Onderwijsraad, 2016). In de huidige herzieningsvoorstellen voor het vakgebied Nederlands wordt de wens uitgesproken om meer aandacht te besteden aan deze persoonsvormende functie van onderwijs (Curriculum.nu, 2020)².

² De voorstellen zijn inmiddels ingediend en de Tweede Kamer heeft besloten deze uit te laten werken naar kerndoelen en eindtermen.

2.1.1. Persoonsvorming of persoonlijke vorming

Als het gaat om deze persoonsvormende functie van onderwijs worden hiervoor verschillende termen gebruikt. In de voorstellen van Curriculum.nu wordt gesproken over persoonsvorming of persoonlijke vorming (Curriculum.nu, 2020). Verwarrend, omdat persoonsvorming tweeledig kan worden opgevat (Biesta, 2020). Als de samenleving bepaalt wat goed is, wordt met 'persoonsvorming' eigenlijk *socialisatie* bedoeld. Als het individu bepaalt wat goed is, wordt precies het tegenovergestelde van socialisatie bedoeld, namelijk *subjectificatie* (Biesta, 2020). Daarnaast wordt ook wel gebruik gemaakt van de *Bildung* (Sanderse, 2018). Hieronder worden deze verschillende termen nader toegelicht.

2.1.2. Subjectificatie

De term *subjectificatie* is afkomstig uit de Verlichting, een tijd waarin het belangrijk werd om de moed te hebben zelf na te gaan denken. Een kritisch perspectief op bestaande tradities werd gestimuleerd. Rationaliteit, autonomie en kritisch denken werden belangrijke noties (wij-leren.nl, 2020). Bij subjectificatie wordt een leerling gestimuleerd om zelf kritisch te denken. Subjectificatie heeft dus niet als doel de leerling te socialiseren en de leerling waarden en normen op te leggen, maar stelt zich ten doel om de leerling zelf te leren bepalen wat hij wil denken en hoe hij wil zijn. (Biesta, 2018).

Subjectiverend onderwijs laat de leerling kennismaken met de wereld, zodat hij vervolgens kan bepalen hoe hij wil zijn in deze wereld. Het onderwijs moet de leerling dus in contact brengen met deze wereld. Hierbij gaan leerlingen ervaren dat anderen op een andere manier met de wereld omgaan of anders in de wereld staan. Het leren om hierover een dialoog aan te gaan, zonder dat één van beiden als winnaar of verliezer uit de bus komt, is hiermee een belangrijke onderwijskundige taak (wij-leren.nl, 2020).

2.1.3. Bildung

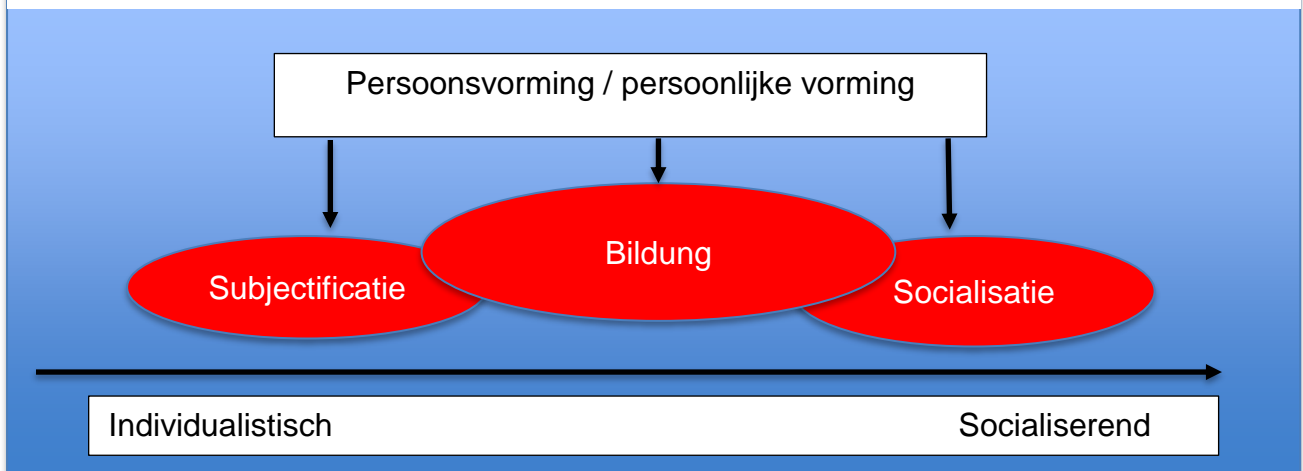
Ook wordt voor persoonlijke vorming wel de term *Bildung* gehanteerd. Deze term wordt toegeschreven aan de Duitse geleerde Wilhelm von Humboldt (1767-1835) (Nordenbo, 2002). Voor de term bestaat geen Nederlandse vertaling. Het blijkt lastig om een eenduidige definitie of omschrijving van *Bildung* te vinden. Er is met name verschil van inzicht over de vraag hoe individualistisch *Bildung* is. In de opvatting van Von Humboldt is *Bildung* de vorming van de persoon zonder externe invloeden. Bij Von Humboldt is *Bildung* dus een individueel proces (Nordenbo, 2002) dat sterk verwant is aan *subjectificatie*.

Meer recentere definities zien *Bildung* als minder individualistisch. Zo wordt *Bildung* wel omschreven als algemene en persoonlijke vorming, waarbij het gaat om een streven naar eruditie, beschaving en mentale flexibiliteit (Wijleren.nl, 2020). Hierbij reikt de docent de kaders aan (welke kennis wordt aangeboden) en bepaalt de leerling binnen die kaders wat hij hiermee doet (Sanderse, 2018). In deze meer recente opvatting bevat *Bildung* zowel socialiserende als subjectiverende elementen: leerlingen krijgen kennis, waarden en 'richtinggevende noties' aangereikt (de socialiserende component) en bepalen vervolgens zelf wat ze hiervan waardevol vinden en wat niet (de subjectiverende component) (Sanderse, 2018).

2.1.4. Samenvattend

In onderstaande figuur heb ik getracht schematisch weer te geven hoe deze termen zich tot elkaar verhouden. Hierbij bevat Bildung dus overlap met beide andere concepten.

Figuur 2: Persoonsvorming, subjectificatie, Bildung en socialisatie



Ondanks dat subjectificatie de leerling geen waarden en normen oplegt en hiermee dus iets wezenlijk anders is dan socialisatie, is de leerling ook bij subjectificatie niet volledig vrij in zijn wensen, keuzes en handelingen. Immers, net als bij Bildung reikt de docent ook bij subjectificatie de kaders aan. De docent neemt immers altijd zijn eigen opvattingen mee en zal dus nooit volledig 'waardevrij' lesgeven. Uiteindelijk bevat subjectificatie dus wel degelijk socialiserende aspecten (Janssen, 2020).

Het belangrijkste verschil tussen subjectificatie en socialisatie is dat de leerling bij subjectificatie beduidend meer vrijheid krijgt om te bepalen hoe hij zijn eigen leven wil leiden en welke opvattingen hij wil hebben. Bij socialisatie lijkt een leerling zich meer te moeten voegen naar de vigerende normen en waarden. Juist het feit dat de leerling gestimuleerd wordt om zelf kritisch na te denken en autonome keuzes te maken, heeft mij doen besluiten om voor dit onderzoek de term *subjectificatie* te hanteren.

2.2. Leerdoelen

Nu bekend is dat het onderzoek zich zal gaan richten op het opstellen van een doorlopende leerlijn *subjectificatie door literatuur* voor de bovenbouw van het vwo, dient onderzocht te worden welke leerdoelen hiervoor geformuleerd kunnen worden. Hierbij dienen de leerdoelen voor literatuur en de leerdoelen voor subjectificatie in samenhang te worden gezien.

2.2.1. De eindtermen van literaire ontwikkeling

Bij het ontwerpen van een doorlopende leerlijn subjectificatie, moet worden aangesloten bij de eindtermen literatuur. Deze eindtermen voor Domein E (literatuur) luiden als volgt.

Figuur 3: Eindtermen Literatuur

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

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

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

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

Waar subdomein E2 (literaire begrippen) en E3 (literatuurgeschiedenis) voornamelijk bedoeld zijn om de leerlingen te kwalificeren, biedt subdomein E1 (literaire ontwikkeling) ruimte om de persoonsvormende component van het onderwijs terug te laten komen.

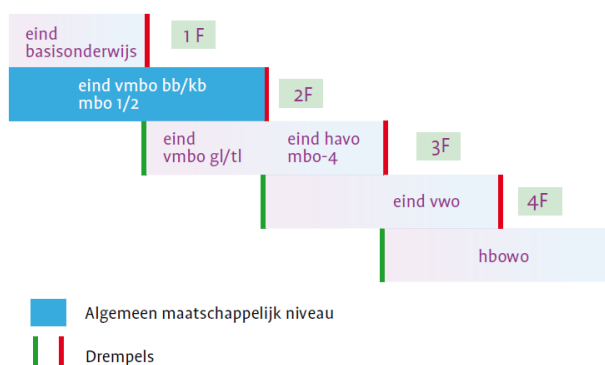
Binnen het subdomein *Literaire ontwikkeling* brengt de leerling verslag uit over zijn leeservaring. Het idee is dat een leerling aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen kan opdoen over de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats hierin kan ontwikkelen. Bij het verslag uitbrengen van zijn leeservaringen moet de leerling laten zien dat hij zijn persoonlijke leeservaring kan beschrijven, verdiepen en evalueren. Hierbij kan ervoor gekozen worden om de leerling het boek te laten plaatsen in de historische of maatschappelijke context (Meestringa, Ravesloot, & Bonset, 2012). In dit ontwerp onderzoek dient te worden aangesloten bij deze eindtermen van Subdomein E1, de literaire ontwikkeling.

Ontwerpeis 1: de leerdoelen dienen aan te sluiten bij de eindtermen van Subdomein E1 (de literaire ontwikkeling)

2.2.2. Verloop van de literaire ontwikkeling

De eindtermen voor literaire ontwikkeling worden verder uitgewerkt in het referentiekader (Meijerink et al., 2009). Hieronder wordt dit referentiekader schematisch weergegeven.

Figuur 4: Referentiekader Taal en rekenen (Meijerink, 2009)



Volgens het referentiekader dient een vwo-leerling zich te ontwikkelen van niveau 1F (eind basisonderwijs) naar niveau 4F (eind vwo). Voor de literaire ontwikkeling zijn deze fundamentele niveaus als volgt beschreven.

Tabel 1: Referentieniveaus lezen (fictionele, narratieve en literaire teksten) (Meijerink et al., 2009)

	Niveau 1F (basisschool)	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen	Kan eenvoudige adolescenten-literatuur herkendend lezen	Kan adolescenten-literatuur en eenvoudige volwassenen-literatuur kritisch en reflecterend lezen	Kan volwassenen-literatuur interpreterend en esthetisch lezen

Dit referentiekader geeft de tweede ontwerpeis aan.

Ontwerpeis 2: de leerdoelen moeten aansluiten bij de referentieniveaus lezen

Door Witte zijn deze fundamentele niveaus verder verfijnd. Uit een door hem uitgevoerd onderzoek bleek dat de literaire ontwikkeling samenhangt met de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Witte, 2008). Kerngedachte is dat je de literaire competenties van leerlingen kunt ontwikkelen door hen boeken te laten lezen die aansluiten bij hun leesniveau en door hen te stimuleren telkens een niveau hoger te gaan lezen (Lezenvoordelijst, 2020).

Witte onderscheidt zes niveaus van literaire competentie, inclusief leeslijsten (Witte, Rijlaarsdam, & Schram, 2012). Voor jongeren in de leeftijd 12-15 jaar zijn er vijf leesniveaus geformuleerd (van beginnend tot analyserend lezen) en voor jongeren van 15-18 zes (van belevend lezen tot academisch lezen) (Lezenvoordelijst, 2020).

De leesniveaus zijn gekoppeld aan de referentieniveaus van het referentiekader (Lezenvoordelijst, 2020). Hierbij zijn de volgende eindniveaus van literaire competentie bepaald (Lezenvoordelijst, 2020):

- * eind klas 4 vmbo (m.u.v. bb) minstens niveau 2 (12-15 jaar)
- * eind onderbouw havo/vwo minstens niveau 2 (12-15 jaar)
- * eind 5 havo minstens niveau 3 (15-18 jaar)
- * eind 6 vwo minstens niveau 4 (15-18 jaar)

Omdat niveau 2 voor leerlingen van 12-15 jaar hetzelfde is als niveau 2 voor leerlingen van 15-18 jaar, is het streven dat leerlingen bij de start van klas vier vwo boeken lezen op niveau 2 van 15-18 jaar (Lezenvoordelijst, 2020).

Waar Witte een hiërarchische benadering van literaire ontwikkeling hanteert, betoogt Cornelissen juist dat leerlingen zich op verschillende dimensies tegelijkertijd literair ontwikkelen (Cornelissen, 2016). Zij geeft aan dat literair competente leerlingen bij het lezen van teksten aandacht besteden aan hun beoordeling, beleving, interpretatie en narratief begrip en deze met argumenten kunnen onderbouwen. Deze vier dimensies bestaan naast elkaar en zijn ook complementair aan elkaar. Door

leerlingen te bevragen op deze vier dimensies en vervolgens te kijken naar de argumentatie die leerlingen hierbij gebruiken kunnen leerlingen per dimensie op een niveau worden ingeschaald. Zo kunnen leerlingen iets onderbouwen door te verwijzen naar iets wat ze zelf hebben meegemaakt (argumentatie buiten de tekst) of door een argumentatie te geven die uit de tekst zelf afkomstig is (argumentatie binnen de tekst) (Cornelissen, 2016). Bij Cornelissen is de argumentatie of toelichting van de leerling dus bepalend voor hun niveau van literaire competentie op een bepaalde dimensie.

Alhoewel beiden een instrument hebben ontwikkeld om de literaire ontwikkeling van leerlingen te kunnen volgen, bestaan er tussen beide instrumenten grote verschillen. Bij Witte ontwikkelt een leerling zich hiërarchisch (van niveau één naar niveau zes), bij Cornelissen ontwikkelt een leerling zich op vier dimensies tegelijkertijd. Daarnaast zijn er praktische verschillen. Het instrument van Cornelissen is getest bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en wordt gebruikt bij het lezen van korte verhalen. Het instrument van Witte is ontwikkeld voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en heeft betrekking op romans. Aangezien dit ontwerponderzoek gebruik maakt van de boeken die de leerlingen in de bovenbouw van het vwo moeten lezen, lijkt het logisch om aan te sluiten bij het instrument van Witte.

Op basis van bovenstaande kan ontwerpeis drie worden geformuleerd.

Ontwerpeis 3: voor het formuleren van leerdoelen “literaire ontwikkeling” kan worden aangesloten bij de leesniveaus en de hierbij gehanteerde omschrijvingen van lezenvoordelijst.nl

2.2.3. Subjectiverend literatuuronderwijs: wat en hoe?

Als we willen dat de leerling zich als persoon ontwikkelt door het lezen van literatuur, is alleen een instrument om de literaire ontwikkeling te volgen (zoals het hiervoor genoemde lezenvoordelijst.nl) niet voldoende. Er zal in de lessen ook aandacht besteed moeten worden aan de vormende werking van literatuur.

Hierbij dient allereerst de vraag beantwoord te worden wat er onder subjectiverend literatuuronderwijs moet worden verstaan. Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van de door Witte opgestelde uitwerking van subjectiverend literatuuronderwijs, zoals weergegeven in onderstaande tabel (Witte, 2018, p. 60).

Tabel 2: de subjectiverende functies van literatuuronderwijs (Witte, 2018)

Subjectiverend	<p>Algemene ontwikkeling: de eigen horizon verbreden, vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere ‘werelden’ en mensen leren kennen, ook in andere situaties, tijden en culturen (intercultureel en historisch besef)</p> <p>Morele ontwikkeling: persoonlijke visie ontwikkelen over morele kwesties (goed, kwaad, schuld, vriendschap, verraad, verantwoordelijkheid, etc.) – literatuur als ‘moreel laboratorium’</p> <p>Ontwikkeling empathisch vermogen: leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken (role taking)</p> <p>Ontwikkeling eigen identiteit: identificatie met personages en situaties (spiegelen, troost vinden) – zelfkennis opdoen en soms ook zelfhulp vinden (bibliotherapie)</p> <p>Ontwikkeling literaire smaak: oog ontwikkelen voor kwaliteit en schoonheid, versterken van het onderscheidingsvermogen</p> <p>Persoonlijk welzijn: ontspanning, meegesleept worden door spanning en drama, ondergedompeld worden in een fictieve wereld, etc.</p>
----------------	--

Ontwerpeis 4: als het gaat om de leerdoelen voor subjectificatie kan worden aangesloten bij de functies van subjectiverend literatuuronderwijs

Voor het opstellen van leerdoelen is het belangrijk dat de leerdoelen SMART geformuleerd zijn (Universiteit Utrecht, 2020). Een leerdoel is SMART als het specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden is. Daarnaast is het belangrijk dat een leerling het leerdoel snapt. Bij het formuleren van de leerdoelen, is het belangrijk dat het leerdoel zo wordt geformuleerd alsof het al bereikt is. Hierbij dienen de volgende aanbevelingen voor het formuleren van een leerdoel gevolgd te worden: (Universiteit Utrecht, 2020)

1. Begin een leerdoel altijd met: Ik
2. Daarna komt er een “doe” of “meet” woord achter: weet, kan, maak, pas toe, heb inzicht in... et cetera
3. Benoem vervolgens wat de leerling moet leren: de vaardigheid in meetbare termen. Gebruik hierbij alleen concrete termen (dus niet: vaker, maar: drie keer per week bv.)

Ontwerpeis 5: formuleer SMART leerdoelen in leerlingentaal

Samenvattend luiden de ontwerpeisen als het gaat om de leerdoelen als volgt:

Ontwerpeis 1: de leerdoelen dienen aan te sluiten bij de eindtermen van Subdomein E1: de literaire ontwikkeling
Ontwerpeis 2: de leerdoelen moeten aansluiten bij de referentieniveaus lezen
Ontwerpeis 3: voor het formuleren van leerdoelen “literaire ontwikkeling” kan worden aangesloten bij de leesniveaus en de hierbij gehanteerde omschrijvingen van lezenvoordelijst.nl
Ontwerpeis 4: als het gaat om de leerdoelen voor subjectificatie kan worden aangesloten bij de functies van subjectiverend literatuuronderwijs
Ontwerpeis 5: formuleer SMART leerdoelen in leerlingentaal

Nu de ontwerpeisen voor de leerdoelen geformuleerd zijn, kan worden gekeken naar de ontwerpeisen als het gaat om de toetsing.

2.3. Toetsing

Eén van de drie onderdelen van Constructive Alignment heeft betrekking op toetsing. Bij het ontwerpen van de toets(en) gaat het erom te bepalen wat de leerling moet laten zien om de docent ervan te overtuigen dat het leerdoel behaald is (Radboud Teaching and Learning Centre, 2020). Toetsing is hiermee één-op-één in lijn (Aligned) met de leerdoelen.

Hiervoor zagen we al dat elke leerling zich in zijn eigen tempo literair ontwikkelt (Lezenvoordelijst, 2020). Ditzelfde geldt voor subjectificatie. Er zal daarom een vorm van toetsing moeten worden ontwikkeld, die recht doet aan individuele verschillen.

Ontwerpeis 6: de vorm van toetsing moet recht doen aan de individuele verschillen van leerlingen

Bij het ontwerpen van toetsen kan gebruik gemaakt worden van onderstaande vragen (Radboud Teaching and Learning Centre, 2020):

1. Waarom toets ik (wat is de functie van de toets)?
2. Wat ga ik toetsen (kennis en/of vaardigheden en/of houding)?
3. Hoe ga ik toetsen?
4. Wie ga ik toetsen (groepjes of individuele leerlingen)?
5. Wanneer ga ik toetsen (hoe vaak en op welk moment)?
6. Wie toetst (docent, medeleerlingen, leerling zelf)?

Deze vragen kunnen pas definitief beantwoord worden als de leerdoelen duidelijk zijn. Wel kunnen er bij een aantal vragen nog algemene aandachtspunten worden geformuleerd.

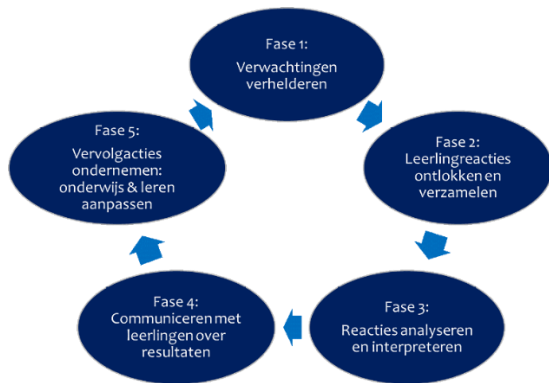
Als het gaat om het “wat” je toetst (punt 2 van het stappenplan) is het in het kader van dit ontwerponderzoek belangrijk om je te realiseren dat het gaat om het toetsen van een ontwikkeling. Hierbij is het van belang dat rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen, niet alleen als het gaat om hun beginniveau, maar ook wat betreft de te behalen eindniveaus. Bij het beoordelen van deze ontwikkeling, kunnen twee benaderingen worden onderscheiden. In de eerste benadering meet je alle leerlingen volgens dezelfde eindmaatstaf en in de tweede meet je de afstand tussen begin- en eindniveau. Leerlingen die een groot verschil laten zien tussen begin- en eindniveau, krijgen een hogere beoordeling dan leerlingen met een kleiner verschil (Bolscher, Dirksen, & Van der Kist, 2004).

Ontwerpeis 7: de toetsing moet de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar maken en niet alleen het behaalde niveau ten opzichte van het gewenste eindniveau

Als het gaat om het “hoe” (punt 3 van het stappenplan) zijn er eigenlijk twee mogelijkheden te onderscheiden: formatief of summatief toetsen. Formatieve toetsing sluit aan bij het uitgangspunt dat leerlingen allemaal een eigen ontwikkeling doormaken en dat er dus geen vaststaande norm is waaraan de leerling aan het eind van een leerjaar moet voldoen. Het doel van formatief toetsen is de leerling inzicht te geven in zijn eigen leerproces (Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019). Bij een summatieve toets daarentegen verklaart de docent dat een leerling aan de eisen voldoet (of niet). Een summatieve toets kan hiermee gezien worden als een proeve van bekwaamheid, die een bepaalde leerweg afsluit (Radboud Teaching and Learning Centre, 2020).

Bij formatief toetsen kan gebruik gemaakt worden van de formatieve toetscyclus. In onderstaande figuur is de formatieve toetscyclus schematisch weergegeven (Van Silfhout, 105 (5))

Figuur 5: De formatieve toetscyclus



Uit onderzoek blijkt dat een combinatie van summatief en formatief toetsen een optimaal leerrendement oplevert (Van den Berg, Kroon, & De Vos, 2011)

Ontwerpeis 8: voor het realiseren van een optimaal leerrendement is het van belang dat er niet alleen summatief, maar ook formatief beoordeeld wordt

Als de keuze tussen summatief en formatief toetsen gemaakt is, dient ook bepaald te worden welke vorm van toetsing dan wordt gebruikt. Zo kan er gebruik gemaakt worden van een leesdossier waarin leerling en docent de literaire ontwikkeling kunnen volgen. Hierbij zou dan op basis van het leesdossier een afsluitend gesprek gevoerd kunnen worden. In dit gesprek dient dan getoetst te worden in hoeverre de leerling een groei heeft doorgemaakt in literaire competentie (Bolscher, Dirksen, & Van der Kist, 2004). Zo kan een leesdossier worden gebruikt om formatief en summatief te toetsen.

Als het gaat om het “wanneer” (stap 5 van het stappenplan) wordt geadviseerd om niet alleen aan het eind te beoordelen (Van den Berg, Kroon, & De Vos, 2011).

Ontwerpeis 9: zorg dat er in alle fasen van het leerproces beoordelingsmomenten plaatsvinden

Als het gaat om het “wie toetst”(stap 6 van het stappenplan) kan worden opgemerkt dat er in een evenwichtig beoordelingsproces wordt gevarieerd in wie er beoordeelt (Van den Berg, Kroon, & De Vos, 2011).

Ontwerpeis 10 : voor een evenwichtig beoordelingsproces is het belangrijk dat niet alleen de docent beoordeelt, maar ook bijvoorbeeld medeleerlingen dat doen

Samenvattend zijn er als het gaat om de toetsing de volgende ontwerpeisen te formuleren:

Ontwerpeis 6: de vorm van toetsing moet recht doen aan de individuele verschillen van leerlingen

Ontwerpeis 7: de toetsing moet de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar maken en niet alleen het behaalde niveau ten opzichte van het gewenste eindniveau

Ontwerpeis 8: voor het realiseren van een optimaal leerrendement is het van belang dat er niet alleen summatief, maar ook formatief beoordeeld wordt

Ontwerpeis 9 : zorg dat er in alle fasen van het leerproces beoordelingsmomenten plaatsvinden

Ontwerpeis 10 : voor een evenwichtig beoordelingsproces is het belangrijk dat niet alleen de docent beoordeelt, maar ook bijvoorbeeld medeleerlingen dat doen

2.4. Leeractiviteiten

In deze paragraaf komt de derde component van Constructive Alignment aan de orde: de leeractiviteiten. De leeractiviteiten zijn die activiteiten die ontplooid moeten worden om de beoogde leerdoelen te halen. Hierbij dient bekeken te worden welke activiteiten bijdragen aan de subjectificatie van de leerling. Aan onderwijs dat leerlingen wil vormen door gebruik te maken van literatuur kan een aantal eisen worden gesteld.

Allereerst wordt in diverse onderzoeken gewezen op het belang van dialogisch onderwijs (Hartel, 2018; Frijters & Rijlaarsdam, 2008; Schuitema, Van Boxtel, Veugelers, & Ten Dam, 2011; Cornelissen, 2016; Schrijvers, 2019). Bij dialogisch onderwijs gaat het erom dat de leerling kennis vergaart door dialoog met medeleerlingen en met de docent (Hartel, 2018). Het is bij dialogisch onderwijs belangrijk dat een leerling zijn gedachten leert verwoorden, hier reactie op te krijgen en hierop te reageren of zijn eigen opvatting aan te passen (Hartel, 2018). Voor effectief dialogisch onderwijs is het derhalve belangrijk dat de leerling zijn mening kan formuleren en deze uitwisselt met andere leerlingen. Daarnaast moet er sprake zijn van co-constructie: meningen van anderen moeten worden meegenomen bij het vormen van de eigen mening. Tot slot moeten elkaars morele waarden die in deze mening verwoord worden op waarde worden geschat, c.q. beoordeeld (Schuitema, Van Boxtel, Veugelers, & Ten Dam, 2011).

Ontwerpeis 11: maak gebruik van leeractiviteiten waarin de leerling zijn eigen mening kan formuleren, deze in dialoog met anderen kan uitwisselen en kan reflecteren op de morele waarden die in deze mening verwoord worden

Recent wordt er in verschillende onderzoeken gekeken naar Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL) (Schrijvers, 2019). TDL is erop gericht om de leerling inzicht te geven in zichzelf en in andere mensen. Tijdens TDL voeren leerlingen interne dialogen *met* en externe dialogen *over* teksten die ze gelezen hebben. Het gaat er dus om dat de leerling eerst zelf “een gesprek *met* de tekst voert” tijdens het lezen en daarna “een gesprek *over* de tekst voert” met

medeleerlingen. TDL zorgt ervoor dat leerlingen zichzelf beter begrijpen en het geeft leerlingen inzicht in hoe andere mensen zijn (Schrijvers, 2019).

Ontwerpeis 12: laat leerlingen eerst zelf een gesprek met de tekst voeren (in gesprek met de tekst/interne dialoog) voordat de leerling met anderen over de tekst in gesprek gaat (in gesprek over de tekst/externe dialoog)

Voor succesvol Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs wordt daarnaast geadviseerd om gebruik te maken van literatuur rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema (Schrijvers, 2019).

Ontwerpeis 13: bied literatuur aan rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema

Tot slot wordt gewezen op het belang van een “vertragingfase”. Een dergelijke “vertragingfase” is belangrijk voor kritisch denken (Koek, 2018 (105)). Uit onderzoek blijkt dat kritisch denken wordt gestimuleerd door de leerling te leren zijn eerste oordeel uit te stellen. In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van twee fasen. In de eerste fase worden de geautomatiseerde denkprocessen afgeremd (leerlingen leren hun eerste reactie vast te stellen, uit te werken en te pauzeren) en in de tweede fase gaan de leerlingen hun uiteindelijke reactie (re)construeren (Koek, 2018 (105)). Deze vertragingfase zou onderdeel moeten zijn van de les(senserie) subjectificatie door literatuur.

Ontwerpeis 14: zorg dat er in de lessen(serie) ruimte is voor een “vertragingfase”, waarin de leerling zijn eerste oordeel leert uitstellen

Samenvattend zijn er voor de leeractiviteiten de volgende ontwerpeisen geformuleerd:

Ontwerpeis 11: maak gebruik van leeractiviteiten waarin de leerling zijn eigen mening kan formuleren, deze in dialoog met anderen kan uitwisselen en kan reflecteren op de morele waarden die in deze mening verwoord worden
Ontwerpeis 12: laat leerlingen eerst zelf een gesprek met de tekst voeren (interne dialoog) voordat de leerling met anderen over de tekst in gesprek gaat (externe dialoog)
Ontwerpeis 13: bied literatuur aan rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema
Ontwerpeis 14: zorg dat er in de lessenserie ruimte is voor een “vertragingfase”,

2.5. Materialen

In de vorige paragraaf is aangegeven welke ontwerpeisen er geformuleerd konden worden voor de leeractiviteiten. Hieruit kwam naar voren dat het bij vormend literatuuronderwijs belangrijk is dat leerlingen eerst alleen, maar daarna ook samen hun mening vormen en hierop reflecteren. Er is gezocht naar materiaal dat voldoet aan deze principes. Hierbij was het belangrijk dat het materiaal bruikbaar was bij het

verwerken van romans die de leerlingen in het kader van de eindtermen *Literatuur* moeten lezen.

Ontwerpeis 15: het te gebruiken lesmateriaal moet aansluiten bij de inzichten rondom transformatief dialogisch onderwijs en moet gebruikt kunnen worden bij het verwerken van literaire romans

Er werd een lessenserie gevonden die vrijwel naadloos aansluit bij de hierboven genoemde ontwerpeis, namelijk de lessenserie “Leesclub in de klas” (De Nood, Palm, De Vries, & Van Hertem, 2019). Deze lessenserie sluit aan bij de leesclubs die op *Litlab* staan. In deze lessenserie lezen de leerlingen in heterogene groepjes van zes leerlingen hetzelfde boek. Nadat de leerlingen het boek gelezen hebben, formuleren ze zelf quizvragen, waarmee ze controleren of ze allemaal het verhaal/boek gelezen en begrepen hebben. Vervolgens stellen de leerlingen twee soorten discussiekaarten samen: de discussiekaarten “*Feest der Herkenning*” en “*Stof tot Nadenken*”.

Het doel van de discussie aan de hand van deze discussiekaarten is tweeledig. Enerzijds krijgen de leerlingen hierdoor meer inzicht in het gedrag van personages en krijgen zij inzicht in het feit dat literatuur verschillende visies op de wereld, de mens en onze cultuur laat zien. Anderzijds leert een leerling zo dat visies en meningen van medeleerlingen kunnen verschillen. Na deze discussievragen formuleert de leerling een onderbouwd oordeel over het boek en reflecteert hij op de leesclub. Het mooie is dat deze leesclub zo is ingericht dat de leerlingen over elk boek een eigen leesclub kunnen starten (De Nood, Palm, De Vries, & Van Hertem, 2019). Deze lessenserie zal dan ook als basis worden gebruikt voor de doorlopende leerlijn *subjectificatie*.

2.6. Curriculumontwerp

Aangezien er niet alleen een lessenserie wordt ontworpen, maar er gestreefd wordt naar een doorlopende leerlijn, is het ook zinvol te kijken welke ontwerpeisen er geformuleerd kunnen worden als het gaat om curriculumontwerp. De in dit ontwerponderzoek te ontwikkelen doorlopende leerlijn voor de bovenbouw van het vwo is een ontwerp op microniveau. In onderstaande tabel zijn de verschillende niveaus weergegeven.

Figuur 6: Leerplanniveaus en -producten (Thijs & Van den Akker, 2009)

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden
SUPRA	Landoverstijgend, internationaal	• Europees Referentiekader voor vreemde talenonderwijs
MACRO	Systeem, nationaal	• Kerndoelen, eindtermen • Examenprogramma's
MESO	School, opleiding	• Schoolwerkplan • Opleidingsprogramma
MICRO	Groep, docent	• Lesplan, lesmateriaal • Module, leergang • Leerboek, methode
NANO	Leerling, individu	• Persoonlijk leerplan • Individuele leerweg

Tabel 1: Leerplanniveaus en leerplanproducten

Bij de leerplanniveaus werken de supra- en macroniveaus door op meso-, micro- en nanoniveaus. Voor dit ontwerp onderzoek betekent dit dat de op te stellen doorlopende leerlijn moet aansluiten op de kerndoelen en eindtermen, zoals op macroniveau geformuleerd.

Ontwerpeis 16: de op te stellen doorlopende leerlijn moet aansluiten op de kerndoelen en eindtermen, zoals op macroniveau verwoordt

Curriculumontwikkeling op microniveau richt zich op het ontwikkelen van leermiddelen of lesmateriaal. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).

Figuur 7: Curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)



Dit spinnenweb bestaat uit een kern en negen draden die alle aspecten van het leren van leerlingen betreffen (Thijs & Van den Akker, 2009). Zoals hierboven visueel weergegeven is, is het gehele spinnenweb gesponnen rondom de visie. De negen draden zijn verbonden met elkaar en met de visie, zodat consistentie en samenhang ontstaat. Bij het ontwerpen van een curriculum kan elk component als startpunt dienen (Thijs & Van den Akker, 2009).

Ontwerpeis 17: voor het opstellen van de doorlopende leerlijn wordt gebruik gemaakt van de componenten van het curriculaire spinnenweb

Bij het opstellen van een doorlopende leerlijn is het belangrijk dat er verticale samenhang van inhoud bestaat. Dit betekent dat de leerinhouden van verschillende jaren op elkaar aansluiten. Hierbij kan gekozen worden voor een lineaire opbouw, een getrapte opbouw of een concentrische opbouw (Thijs & Van den Akker, 2009).

Campbell heeft het in dit kader over een 'spiraal-curriculaire ontwikkelingslijn': dit betekent dat de materie elk jaar op een hoger niveau wordt aangeboden. Hierdoor wordt de kennis herhaald, verdiept en verbreed (Campbell, 2013).

Ontwerpeis 18: voor het opstellen van de doorlopende leerlijn dienen de leerinhouden van de verschillende jaren op elkaar aan te sluiten

Tot slot kunnen er een aantal kwaliteitscriteria worden geformuleerd voor het ontwerpen van deze doorlopende leerlijn. Deze zijn hieronder schematisch weergegeven:

Tabel 3: Kwaliteitscriteria Leerplanontwikkeling (Thijs & Van den Akker, 2009)

criterium	
Relevantie	Het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten
Consistentie	Het leerplan zit logisch en samenhangend in elkaar
Bruikbaarheid	Verwachte → De inschatting is dat het leerplan praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het is bedoeld Werkelijke → Het leerplan blijkt praktisch uitvoerbaar in de situatie waarvoor het is bedoeld
Effectiviteit	Verwachte → De inschatting is dat werken met het leerplan leidt tot de gewenste resultaten Werkelijke → Werken met het leerplan blijkt te leiden tot de gewenste resultaten

Zoals ook al eerder aangegeven valt het uitvoeren van de doorlopende leerlijn buiten de scope van het onderzoek. De werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit kunnen dan ook niet getoetst worden.

Ontwerpeis 19: de doorlopende leerlijn voldoet aan de kwaliteitscriteria van leerplanontwikkeling, waarbij de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit niet getoetst kunnen worden

Samenvattend zijn er voor het curriculumontwerp de volgende ontwerpeisen geformuleerd:

Ontwerpeis 16: de op te stellen doorlopende leerlijn moet aansluiten op de kerndoelen en eindtermen, zoals op macroniveau verwoord
 Ontwerpeis 17: voor het opstellen van de doorlopende leerlijn wordt gebruik gemaakt van de componenten van het curriculaire spinnenweb
 Ontwerpeis 18: voor het opstellen van de doorlopende leerlijn dienen de leerinhouden van de verschillende jaren op elkaar aan te sluiten
 Ontwerpeis 19: de doorlopende leerlijn voldoet aan de kwaliteitscriteria van leerplanontwikkeling, waarbij de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit niet getoetst kunnen worden

Nu de premissen van de deelvragen beantwoord zijn, wordt in het volgende hoofdstuk verantwoord op welke wijze het onderzoek is uitgevoerd.

3. Onderzoeksmethode

Voor dit onderzoek is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Op welke wijze kan een doorlopende leerlijn persoonsvorming door literatuur voor de bovenbouw van het vwo worden ingericht ?

Bij deze hoofdvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- 1. Wat wordt er verstaan onder persoonlijke vorming en welke leerdoelen kunnen hiervoor worden geformuleerd?*
- 2. Op welke wijze kan vormend literatuuronderwijs worden ingericht?*
- 3. Hoe kan de doorlopende leerlijn “persoonsvorming door literatuur” worden gemonitord?*
- 4. Hoe ziet een doorlopende leerlijn “persoonlijke vorming door literatuur” eruit?*
- 5. Welke Nederlandse romans en opdrachten kunnen er worden ingezet voor deze doorlopende leerlijn?*

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn een aantal fasen doorlopen die hieronder worden uitgewerkt.

3.1. Literatuuronderzoek

Om deze hoofd- en deelvragen te beantwoorden is allereerst een literatuurstudie uitgevoerd, die is opgenomen in het theoretisch kader. Voor de opbouw van het theoretisch kader is aangesloten bij het model van Constructive Alignment: de onderdelen van dit model (leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing) sluiten aan bij de hiervoor genoemde deelvragen. Op basis van dit theoretisch kader zijn negentien ontwerpeisen geformuleerd voor de doorlopende leerlijn “persoonlijke vorming door literatuur”.

3.2. Gesprekken met docenten

Parallel aan de literatuurstudie is gesproken met vier docenten die lesgeven aan de bovenbouw van de havo en/of het vwo en een eerstegraads bevoegdheid hebben. Twee van deze docenten ken ik persoonlijk, de andere twee heb ik via mijn netwerk bereid gevonden om mee te doen aan dit onderzoek. Het doel van deze gesprekken was tweeledig: enerzijds werd de behoefte aan een doorlopende leerlijn *subjectificatie door literatuur* getoetst en anderzijds werd input gevraagd voor het inrichten van de doorlopende leerlijn.

Met twee van deze docenten heeft een face-to-facegesprek plaatsgevonden. Met twee andere docenten is een gesprek gevoerd via Microsoft Teams. Voor deze gesprekken is gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst, die in bijlage 13 is opgenomen. Van de gesprekken is een gespreksverslag gemaakt, dat ter goedkeuring aan de docenten is voorgelegd. Deze gespreksverslagen zijn in bijlage 14 te vinden.

Tijdens de *fysieke* gesprekken zijn alle onderdelen van de vragenlijst behandeld. Dit was niet het geval tijdens de onlinegesprekken. In deze gesprekken zijn niet alle onderwerpen aan bod gekomen. Dit had enerzijds te maken met de tijd: beide gesprekspartners konden maximaal een uur vrijmaken. Anderzijds vond ik het zelf lastiger om gesprekspartners online te onderbreken als ze naar mijn mening te lang

bleven hangen bij een bepaalde vraag of een vraag verkeerd begrepen en een totaal ander antwoord gaven.

Op basis van de gesprekken met de docenten en de uitgevoerde literatuurstudie zijn de ontwerpeisen voor een doorlopende leerlijn *subjectificatie door literatuur* opgesteld. Vervolgens is gestart met het opzetten van de doorlopende leerlijn.

3.3. Opstellen leerdoelen

Allereerst zijn de leerdoelen vastgesteld. Voor de leerdoelen die betrekking hebben op de literaire ontwikkeling is aansluiting gezocht bij de eindtermen van het subdomein Literaire ontwikkeling. De eindtermen van de andere subdomeinen (literaire begrippen en literatuurgsiedenis) worden bewust buiten beschouwing gelaten, omdat dit onderzoek zich specifiek richt op de persoonlijke vorming door literatuur. Niet alleen de eindtermen voor het Subdomein literaire ontwikkeling zijn geraadpleegd, ook is gebruik gemaakt van de leesniveaus van de site *lezenvoordelijst.nl*.

Voor het bepalen van de leerdoelen voor “subjectificatie” is aansluiting gezocht bij de zes door Witte genoemde functies van subjectiverend literatuuronderwijs. Er is besloten om twee van deze functies buiten beschouwing te laten, namelijk persoonlijk welzijn en de ontwikkeling van de literaire smaak. Deze literaire smaak is namelijk ook eindterm van het subdomein literaire ontwikkeling en valt hiermee onder de leerdoelen van literaire ontwikkeling. Bij de functie “persoonlijk welzijn” gaat het erom dat de lezer wordt meegesleept in een verhaal, leest ter ontspanning. Ik vond deze functie als leerdoel wat lastig te concretiseren. Daarnaast vind ik dat je een leerling hierop niet kunt beoordelen. Als een leerling niet leest ter ontspanning, moet je hem daar dan ook in de eindbeoordeling op afstraffen? Dat lijkt me toch niet.

3.4. Toetsing en materialen

Toen de leerdoelen geformuleerd waren, kon gekeken worden naar de toetsing en de materialen. Hierbij is gebruik gemaakt van het internet en zijn verschillende lessenseries bekeken. Een van de eisen voor bruikbaar materiaal was de bruikbaarheid voor de verwerking of toetsing van **boeken** (en dus geen verhalen). Omdat uit de ontwerpeisen naar voren kwam dat er zowel individueel als in groepjes gelezen en verwerkt moest kunnen worden, is gestart met het zoeken van een lessenserie die in een groepje uitgevoerd kon worden. De lessenserie “leesclub in de klas” voldeed voor 90% aan de ontwerpeisen. Deze lessenserie diende dan ook als basis voor de doorlopende leerlijn. Wat miste, was “een vertragingfase”, waarin de leerling zijn eerste oordeel kritisch onder de loep neemt en die heb ik aan deze lessenserie toegevoegd.

Naast het *groepslezen* en –verwerken, bleek er ook behoefte te zijn aan *individuele* verwerkingsopdrachten. Omdat er voor het vaststellen van de leerdoelen al gebruik gemaakt was van de site *lezenvoordelijst.nl*, is de zoektocht naar geschikte opdrachten daar gestart. Omdat al snel bleek dat veel opdrachten specifiek voor een bepaald boek ontworpen waren, is ervoor gekozen om boeken met bijbehorende opdrachten te selecteren. Omdat uit de gesprekken met docenten naar voren kwam dat te selecteren boeken moesten “schuren”, is in eerste instantie gestart met het zoeken van “schurende boeken”. Dit bleek een onmogelijke opgave. De beschrijving van de boeken op *lezenvoordelijst.nl* gaf eigenlijk onvoldoende houvast om te

bepalen of een boek “schurend” was of niet. Besloten is dat dan dus alle boeken geschikt waren en dat gekeken diende te worden bij welke boeken subjectiverende opdrachten beschikbaar waren. Om dit te bepalen, is er als volgt te werk gegaan.

Per boek werd allereerst gekeken óf er opdrachten bij beschikbaar waren. Was dit niet het geval, dan viel het boek af. Als er wel opdrachten bij het boek beschikbaar waren, werd bekeken of de opdrachten de leerlingen lieten nadenken over andere “werelden” en mensen, over morele kwesties, over hun eigen identiteit of over gedrag of opvattingen van personages. Gelet op de veelheid aan opdrachten is er vrij snel voor gekozen om niet alle opdrachten te bekijken. Opdrachten met de titel *literaire theorie, verhaalanalyse* of *literatuurgeschiedenis*, vielen direct af, vanuit het idee dat deze opdrachten waarschijnlijk aandacht zouden besteden aan literaire begrippen of literatuurgeschiedenis. De resterende opdrachten per boek werden vervolgens bekeken. Als bleek dat de opdracht betrekking had op subdomein E2 (literaire begrippen) of E3 (literatuurgeschiedenis) viel deze alsnog af. De opdrachten die overbleven waren te beschouwen als subjectiverende opdrachten. Omdat het belangrijk was dat de leerling deze opdrachten individueel of eventueel in een tweetal kon maken, is er tot slot voor gekozen groepsopdrachten ook niet mee te nemen. Wat resteert is een overzicht van boeken met subjectiverende opdrachten. Deze boeken en opdrachten zijn opgenomen in bijlage 11.

Aangezien de leerlingen verplicht drie werken van voor 1880 moeten lezen, is ervoor gekozen om de lessenserie “leesclub in de klas” in ieder geval te koppelen aan deze oude werken. Aangezien deze werken op mijn school sowieso klassikaal gelezen en verwerkt worden, was dit voor mij een logische keuze. Daarnaast is ervoor gekozen om elk jaar nog een lessenserie “leesclub in de klas” uit te laten voeren rondom een modern boek. Naast deze twee lessenseries moeten de leerlingen, om aan de eindtermen literatuur te voldoen, nog zes boeken verspreid over drie leerjaren individueel lezen. Deze zes boeken *kunnen* gebruikt worden voor subjectiverend literatuuronderwijs: hiervoor is de boekenlijst met eraan gekoppelde opdrachten beschikbaar. De docent kan er ook voor kiezen om aan de hand van deze boeken, of een deel ervan, de literaire begrippen te behandelen.

Wat nog ontbrak aan deze doorlopende leerlijn was een instrument waarmee de leerling (en zijn docent) zijn startniveau en ontwikkeling kan bijhouden alsmede een instrument om de ontwikkeling van de leerling te kunnen beoordelen. Met gebruikmaking van inzichten over formatief en summatief toetsen zijn hiervoor door mij instrumenten ontwikkeld. Ik vond het hierbij belangrijk dat niet alleen de docent maar ook de leerling zelf zijn start- en eindniveau kan bepalen en zijn ontwikkeling kan bijhouden. Ik heb er daarom voor gekozen om voor de leerdoelen van subjectificatie een niveau van beginner en expert te beschrijven. Een leerling kan aan de hand van deze beschrijving aangeven waar hij zich naar zijn mening bevindt op de lijn van beginner naar expert.

Voor de beoordeling door de docent is een rubric opgesteld. Per leerdoel is aangegeven wat een leerling moet kunnen (laten zien, uitleggen, onderbouwen, aangeven etc.). Elk leerdoel bestaat hiermee uit drie tot vijf onderdelen, waarop een leerling beoordeeld wordt. Er is gekozen voor een 5-puntsschaal. Dit maakt namelijk duidelijk dat er geen absolute norm is voor subjectificatie, maar zorgt er wel voor dat

docenten verschillen tussen leerlingen zichtbaar kunnen maken. Daarnaast zorgt het ervoor dat de docent zijn oordeel kan uitleggen aan de leerling.

3.5. Feedback door docenten

De doorlopende ontwikkellijn *subjectificatie door literatuur* voor de bovenbouw van het vwo is vervolgens voorgelegd aan de docenten die in de eerste fase van het onderzoek geïnterviewd zijn. Er is voor gekozen om deze docenten niet de gehele scriptie voor te leggen, maar alleen feedback te vragen op de doorlopende leerlijn. Om de docenten enige context te geven, is er voorafgaande aan de daadwerkelijke leerlijn een korte verantwoording van de doorlopende leerlijn, inclusief leerdoelen en gehanteerde terminologie opgenomen.

Van de vier docenten met wie in de eerste fase de behoefte aan een dergelijke leerlijn in kaart is gebracht, hebben er in de eindfase drie feedback gegeven op de door mij opgestelde leerlijn. Van deze drie docenten heeft één docent echt alleen feedback gegeven op de doorlopende leerlijn. De andere twee docenten hebben ook feedback gegeven, maar deze feedback was veelal gericht op het “ontbreken” van een theoretisch kader. Beide docenten gaven aan dat ze “de theoretische basis nog te mager vonden” (Docent A ,2021; Docent C, 2021). Deze twee docenten geven in hun begeleidende mail wel aan dat “de ontwikkellijn goed uitvoerbaar is en zo kan worden ingezet in de lespraktijk”.

Met de feedback van de docenten is dus tweeledig omgegaan. De feedback op de doorlopende leerlijn zelf is gewogen en meegenomen bij de verantwoording ervan. Als het gaat om de feedback op de theoretische onderbouwing, is gekeken of deze vragen of opmerkingen in het “uitgebreide” theoretisch kader wel aan bod kwamen. Als dit niet of onvoldoende het geval was, is deze feedback verwerkt in het theoretisch kader.

Nu de methode van onderzoek beschreven is, worden in het volgende hoofdstuk allereerst de ontwerpeisen gepresenteerd. De eerder al geformuleerde ontwerpeisen uit het theoretisch kader worden aangevuld met de ontwerpeisen van de docenten.

4. Ontwerpeisen docenten

Op basis van het uitgevoerde literatuuronderzoek zijn negentien ontwerpeisen geformuleerd. Voorafgaand aan het opstellen van een doorlopende leerlijn is echter ook input gevraagd aan docenten, die lesgeven aan de bovenbouw van de havo en/of het vwo. In totaal zijn er vier gesprekken gevoerd met docenten van vier verschillende scholen. De uitwerking van deze gesprekken is te vinden in bijlage 14. Om de docenten niet te sturen in de richting van de term “subjectificatie” is er in de interviews gekozen voor de term “persoonlijke vorming”.

In deze interviews stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Als het gaat om literatuuronderwijs in de bovenbouw, waar besteedt u dan aandacht aan.
2. Vindt u het belangrijk dat er in de literatuurlessen Nederlands aandacht wordt besteed aan de persoonlijke vorming van leerlingen en zo ja, waarom?
3. Als er een doorlopende leerlijn persoonlijke vorming door literatuur zou worden ontwikkeld, aan welke eisen of randvoorwaarden zou deze volgens u dan moeten voldoen?

Hieronder wordt eerst een beeld geschetst van de respondenten die aan dit onderzoek hebben meegedaan. Vervolgens wordt aangegeven hoe de hierboven genoemde vragen beantwoord werden. Tot slot worden de eerder geformuleerde ontwerpeisen aangevuld met de ontwerpeisen die de docenten formuleerden.

4.1. De respondenten

In onderstaande tabel staan de gegevens van de vier docenten opgenomen. De docenten zijn allen werkzaam op scholen in het midden van het land.

Tabel 4: overzicht geïnterviewde docenten

Docent	Geslacht	Leeftijd	bevoegdheid	Aantal jaren onderwijsexperientie	Aantal jaren onderwijsexperientie bovenbouw vwo
A	Vrouw	60	1 ^e graad	12 jaar	12 jaar
B	Man	25	1 ^e graad	3 jaar	2 jaar
C	Man	X	1 ^e graad	34 jaar	34 jaar
D	vrouw	X	1 ^e graad	12 jaar	12 jaar

4.2. Huidige literatuuronderwijs bovenbouw vwo?

Op basis van de gesprekken met deze vier docenten kan worden geconstateerd dat er in hun huidige literatuuronderwijs weinig aandacht is voor de persoonlijke vorming van leerlingen. De nadruk ligt toch vooral op de literatuurgeschiedenis en de verhaalanalyse. Twee respondenten koppelen het literatuuronderwijs aan schrijfvaardigheid. Zo moeten de leerlingen van respondent B aan het eind van klas zes vwo een essay schrijven over drie boeken en schrijven de leerlingen van respondent B in klas vier vwo een recensie en in klas 6 een essay over de literaire canon.

4.3. Persoonlijke vorming door literatuur belangrijk?

Alle respondenten geven aan dat literatuur kan worden gebruikt om leerlingen te vormen en dat persoonsvorming door literatuur zeker belangrijk is. De respondenten geven aan dat de persoonsvormende component van het literatuuronderwijs is ondergesneeuwd. Idealiter, zo geeft een respondent aan, begin je al met deze vorming in de onderbouw.

4.4. Eisen of randvoorwaarden doorlopende leerlijn

Bij het inrichten van een doorlopende leerlijn persoonlijke vorming door literatuur moet volgens de respondenten rekening gehouden worden met een aantal zaken, die hieronder zijn weergegeven. De ontwerpeisen van de docenten luiden als volgt:

1. Er moet een einddoel worden opgenomen, waar de leerling zich naartoe moet bewegen.
2. Er moeten tussentijdse doelen (eind klas 4, 5 en 6 vwo) worden opgenomen.
3. Er moet niet alleen formatief maar ook summatief getoetst worden.
4. Combineer groepsopdrachten en individuele opdrachten.
5. Zorg voor rijke verwerkingsopdrachten.
6. Zorg dat er ook klassikaal wordt gelezen en gesproken over boeken.
7. Zorg dat leerlingen boeken kunnen lezen die passen bij hun niveau.
8. Een leerling moet leren om vragen te stellen bij boeken.
9. Bied literatuur niet geïsoleerd aan.

Nu de behoefte aan een doorlopende leerlijn getoetst is en de ontwerpeisen hiervoor in kaart zijn gebracht, zal in het volgende hoofdstuk een voorstel voor een dergelijke doorlopende leerlijn worden gedaan.

5. Doorlopende ontwikkellijn

Op basis van de ontwerpeisen uit het theoretisch kader en de ontwerpeisen uit de gesprekken met de docenten, kan een doorlopende ontwikkellijn subjectificatie door literatuur voor de bovenbouw van het vwo worden opgesteld. In dit hoofdstuk wordt deze ontwikkellijn uitgewerkt.

Ik het vervolg zal de term “ontwikkellijn” worden gebruikt, omdat deze term recht doet aan het feit dat elke leerling zich in zijn eigen tempo ontwikkelt. Het is belangrijk dat een leerling een ontwikkeling laat zien naar het gewenste eindniveau, maar een absolute norm voor de door te maken ontwikkeling vind ik niet wenselijk. Kortom, in het vervolg zal ik de term “ontwikkellijn” hanteren.

Bij de uitwerking van deze doorlopende ontwikkellijn wordt aangesloten bij de drie onderdelen van Constructive Alignment: leerdoelen, toetsing en leeractiviteiten en wordt globaal dezelfde indeling gehanteerd als bij het theoretisch kader. De onderdelen van Constructive Alignment worden vervolgens met behulp van het curriculaire spinnenweb verder uitgewerkt. Voordat de leerlijn wordt uitgewerkt, dient allereerst een visie op subjectiverend literatuuronderwijs te worden geformuleerd.

5.1 Visie

Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat subjectiverend onderwijs gericht is op de wereld en op het leren om hierover in dialoog te gaan, zonder de ander van jouw eigen opvattingen te willen overtuigen (wij-leren.nl, 2020). Goed subjectiverend literatuuronderwijs zorgt dus voor een dialoog tussen de leerling en de wereld in het boek en tussen leerlingen onderling over deze wereld. Op school oefenen de leerlingen als het ware met het volwassen omgaan met de ander en het andere.

Op basis van bovenstaande heb ik de volgende omschrijving van subjectiverend literatuuronderwijs geformuleerd:

Subjectiverend literatuuronderwijs is literatuuronderwijs dat leerlingen door boeken in aanraking laat komen met de wereld en waarbij ze leren, door vragen te stellen over en in dialoog te zijn met deze wereld en anderen, hoe zij zelf in de wereld (willen) zijn.

Op basis van deze omschrijving heb ik de visie van subjectiverend literatuuronderwijs als volgt omschreven:

Subjectiverend literatuuronderwijs leert leerlingen zichzelf te vormen.

Nu de definitie van en de visie op subjectiverend literatuuronderwijs zijn bepaald, moeten de leerdoelen worden geformuleerd.

5.2. Leerdoelen

Om te komen tot leerdoelen voor subjectiverend literatuuronderwijs kan worden aangesloten bij de ontwerpeisen.

5.2.1. Ontwerpeis 1: aansluiten bij eindtermen van domein E1: *Literaire ontwikkeling*

In onderstaand tekstvak zijn de eindtermen van domein E1 (literaire ontwikkeling) opgenomen (Meestringa, Ravesloot, & Bonset, 2009).

Figuur 8: Eindtermen literaire ontwikkeling (Meestringa et al., 2009)

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.

Op basis van deze eindterm kan voor de literaire ontwikkeling het volgende leerdoel worden geformuleerd:

Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met minimaal twaalf door hem geselecteerde, oorspronkelijk Nederlandse werken, waarvan drie van voor 1880.

5.2.2. Ontwerpeis 2: aansluiten bij de referentieniveaus lezen

Voor het lezen van fictie zijn referentieniveaus vastgesteld, die aangeven welk niveau een leerling minimaal op een bepaald moment in zijn schoolloopbaan bereikt moet hebben. Aangezien dit onderzoek zich richt op de bovenbouw van het vwo zijn de hiervoor relevante referentieniveaus opgenomen. Aan het eind van de onderbouw van het vwo moet de leerling minimaal niveau 2F en aan het eind van het vwo minimaal niveau 4F bereikt hebben. In onderstaand schema zijn de referentieniveaus lezen (fictionele teksten) van niveau 2F tot en met 4F weergegeven (Meijerink, 2009).

Tabel 5: Referentieniveaus Lezen: fictionele, narratieve en literaire teksten (Meijerink et al, 2009)

	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen
Teksten			
Tekstkenmerken	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.	De literaire procedés zijn complex, zoals een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen en een metaforische stijl. Bij oude teksten is de taal, inhoud en vorm gedateerd.
Kenmerken van de taakuitvoering			

Begrijpen	Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in een tekst begrijpen. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.	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.	Herkent ironie. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische en intertekstuele betekenislaga. Kan stilistische, inhoudelijke en structurele bijzonderheden opmerken.
Interpreteren	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.	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.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan het algemene thema formuleren. Kan teksten in cultuurhistorisch perspectief plaatsen.
Evalueren	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.	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.	Evalueert de tekst ook met structurele en esthetische argumenten. Kan teksten naar inhoud en vorm vergelijken. Kan interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en literaire critici beoordelen. Kan interesse in bepaalde schrijvers motiveren.

Kijkend naar dit referentiekader zijn er een aantal zaken, waar bij het formuleren van leerdoelen rekening mee gehouden moet worden.

- Het referentiekader gaat uit van een toenemende moeilijkheidsgraad van teksten: van eenvoudige adolescentenliteratuur (2F) naar volwassenenliteratuur (4F);
- Het referentiekader gaat uit van een steeds “diepere” manier van lezen: van herkenkend lezen (niveau 2F) naar interpreterend en esthetisch lezen (niveau 4F);
- In de taakuitvoering moeten leerlingen deze teksten kunnen begrijpen, interpreteren en evalueren;
- In de taakuitvoering zijn op alle niveaus en bij vrijwel alle kenmerken (begrijpen, interpreteren en evalueren) aanknopingspunten voor subjectiverend literatuuronderwijs. Deze aanknopingspunten zijn in de tabel hierboven met groene letters weergegeven.

Op basis van dit referentiekader kan het leerdoel eind klas zes als volgt worden gedefinieerd:

Een leerling kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Een leerling kan de interpretaties van en waardeoordelen over de tekst van leeftijdgenoten en critici beoordelen.

5.2.3. Ontwerpeis 3: sluit aan bij de leesniveaus van lezenvoordelijst.nl

Zoals hiervoor al aangegeven, zijn door Witte zes niveaus van literaire competentie voor de bovenbouw van het vwo onderscheiden (Witte, 2008). De leerling ontwikkelt zich van niveau één naar niveau zes, waarbij elk niveau als basis dient voor het volgende niveau. Op lezenvoordelijst.nl zijn leesniveaus vastgesteld voor de onderbouw (12-15 jaar) en de bovenbouw (15-18 jaar). Niveau twee (15-18 jaar) is de norm voor de start in klas vier vwo en niveau vier is de norm voor het vwo-examen (Witte, 2008).

Als we kijken naar wat leerlingen moeten kunnen, moet een leerling op niveau vier (15-18 jaar) zich min of meer empathisch kunnen identificeren met de hoofdpersoon, maar diens gedrag ook kritisch kunnen beschouwen. Daarnaast moeten leerlingen op dit niveau hun eigen interpretatie en waardering kunnen onderbouwen, maar staan ze ook open voor opvattingen en interpretaties van anderen (Witte, 2008).

Het leerdoel is als volgt gedefinieerd:

Een leerling is in staat teksten te lezen die qua verhaal of personages verder van hem afstaan en zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van deze personages.

Nu we de leerdoelen voor de literaire ontwikkeling hebben bepaald, dient gekeken te worden naar de leerdoelen voor subjectificatie. Deze komen in de volgende paragraaf aan de orde.

5.2.4. Ontwerpeis 4: leerdoelen subjectificatie laten aansluiten bij functies van subjectiverend literatuuronderwijs

In het theoretisch kader zijn de subjectiverende functies van literatuuronderwijs benoemd (Witte, 2018). Deze subjectiverende functies kunnen vertaald worden naar leerdoelen. In onderstaand figuur zijn deze leerdoelen opgenomen.

Figuur 9: functies en leerdoelen van subjectiverend literatuuronderwijs

<i>Functies van subjectiverend literatuuronderwijs</i>	<i>Leerdoelen van subjectiverend literatuuronderwijs</i>
<i>Algemene ontwikkeling:</i> de eigen horizon verbreden, vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere ‘werelden’ en mensen leren kennen, ook in andere situaties, tijden en culturen (intercultureel en historisch besef)	<i>Algemene ontwikkeling:</i> Een leerling leest boeken die hem nieuwe en andere “werelden” en mensen laten zien, ook in andere situaties, tijden en culturen
<i>Morele ontwikkeling:</i> persoonlijke visie ontwikkelen over morele kwesties (goed, kwaad, schuld, vriendschap, verraad, verantwoordelijkheid, etc.) – literatuur als ‘moreel laboratorium’	<i>Morele ontwikkeling:</i> Een leerling kan een persoonlijke visie formuleren over morele kwesties, zoals vriendschap en verraad, die in literaire werken naar voren komen en hij kan aangeven of en zo ja, hoe, de gelezen boeken zijn persoonlijke visie hebben veranderd.
<i>Ontwikkeling empathisch vermogen:</i> leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken (role taking)	<i>Ontwikkeling empathisch vermogen:</i> Een leerling kan aan de hand van de gelezen werken een onderbouwd oordeel geven over het gedrag van personages, rekening houdend met de situatie waarin deze personages zich bevinden en analyseren wat het effect van deze werken is geweest op de manier waarop hij zijn oordeel vormt.
<i>Ontwikkeling eigen identiteit:</i> identificatie met personages en situaties (spiegelen, troost vinden) –	<i>Ontwikkeling eigen identiteit:</i> Een leerling kan beargumenteerd onderbouwen met welke personages uit

zelfkennis opdoen en soms ook zelfhulp vinden (bibliotherapie)	de diverse gelezen werken hij zich makkelijk en met welke hij zich moeilijk kon identificeren en analyseren hoe dit komt en wat dit zegt over hemzelf.
--	--

Nu ook de leerdoelen voor subjectificatie geformuleerd zijn, moet tot slot worden gekeken of deze wel smart en in leerlingentaal zijn geformuleerd.

5.2.5. Ontwerpeis 5: leerdoelen → smart en in leerlingentaal

In deze paragraaf worden deze leerdoelen overzichtelijk gepresenteerd en smart en in leerlingentaal geformuleerd. Bij het vaststellen van de leerdoelen is allereerst gekeken naar eventuele overlap in leerdoelen. Vervolgens is getracht elk leerdoel smart (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden) te formuleren. Tot slot is aandacht besteed aan de formulering in leerlingentaal.

Hierbij zijn een aantal pragmatische afwegingen gemaakt. Zo is ervoor gekozen om het lezen van complexere teksten niet als zodanig als leerdoel op te nemen. Voor leerlingen leek me dit nogal een vage omschrijving. Er is daarom voor gekozen om de leerlingen een aantal boeken te laten lezen die zich minimaal op niveau 4 van lezenvoordelijst.nl moeten bevinden (leerdoel 3). Om te voorkomen dat leerlingen de oude werken van voor 1880 hiervoor zouden gebruiken, heb ik als leerdoel opgenomen dat de leerlingen minimaal één *moderne* roman op niveau 4 moeten lezen.

Eind klas zes vwo moeten de leerlingen in het kader van subjectiverend literatuuronderwijs de volgende leerdoelen gerealiseerd hebben:

1. Aan het eind van klas zes vwo heb je minimaal twaalf oorspronkelijk Nederlandse werken gelezen, waarvan er drie voor 1880 zijn geschreven.
2. Aan het eind van klas 6 vwo heb je minimaal één modern boek gelezen op minimaal niveau vier (15-18 jaar) van lezenvoordelijst.nl.
3. Je kunt aangeven wat je leeservaringen met deze boeken waren en deze leeservaringen uitleggen en verdedigen.
4. Je kunt van deze werken aangeven met welke personages je je goed kon identificeren en met welke niet, uitleggen waarom dit zo is en wat dit zegt over jezelf.
5. Je kunt van deze werken aangeven voor welke personages je empathie voelde en voor welke niet, je mening onderbouwen en analyseren wat het effect van deze werken is geweest op jouw oordeelsvorming.
6. Je kunt aan de hand van de gelezen werken een persoonlijke visie verwoorden over morele kwesties (zoals goed, kwaad, vriendschap, verraad) en je kunt aangeven in hoeverre de door jou gelezen boeken hebben bijgedragen aan deze visie.
7. Je bent in staat om interpretaties en waardeoordelen van anderen (klasgenoten, recensenten) over deze werken te beoordelen en, waar nodig, jouw mening aan te passen.

5.2.6. Voldoen de leerdoelen aan de ontwerpeisen?

Hieronder is schematisch weergegeven of de hierboven geformuleerde leerdoelen voldoen aan de eerder genoemde ontwerpeisen.

- Ontwerpeis 1: de leerdoelen dienen aan te sluiten bij de eindtermen van Subdomein E1 →
- Ontwerpeis 2: de leerdoelen moeten aansluiten bij de referentieniveaus lezen →
- Ontwerpeis 3: voor het formuleren van leerdoelen “literaire ontwikkeling” is aangesloten bij de leesniveaus en de hierbij gehanteerde omschrijvingen van lezenvoordelijst.nl →
- Ontwerpeis 4: als het gaat om de leerdoelen voor subjectificatie is aangesloten bij de functies van subjectiverend literatuuronderwijs →
- Ontwerpeis 5: De leerdoelen zijn smart en in leerlingentaal geformuleerd →

In de volgende paragraaf zal worden gekeken naar de leerinhoud per leerjaar.

5.3. Leerinhoud

Bij leerinhoud gaat het om de vraag *wat* leerlingen leren. Als het gaat om de leerinhoud dient per leerjaar aangegeven te worden wat een leerling moet kunnen. Zoals al eerder aangegeven bestaat de doorlopende ontwikkellijn uit twee onderdelen: de ontwikkeling van de literaire competentie en de ontwikkeling van de subjectificatie. Het idee achter de doorlopende ontwikkellijn is dat de leerling zich literair ontwikkelt door boeken te lezen, die steeds verder bij zijn eigen belevingswereld vandaan liggen. Door gebruik te maken van boeken van *lezenvoordelijst.nl* kan een leerling boeken kiezen die elke keer moeilijker worden. Een leerling dient zich te ontwikkelen van niveau twee (herkennend lezen) naar minimaal niveau vier (interpreterend lezen).

De ontwikkeling van subjectificatie loopt hand-in-hand met de ontwikkeling van de literaire competentie. Bij boeken op niveau twee komt de leerling namelijk in aanraking met een romanwerkelijkheid die vrij dicht bij zijn eigen belevingswereld ligt (Witte, 2008). Een leerling past hiermee in eerste instantie de leerdoelen voor subjectificatie (algemene ontwikkeling, ontwikkeling eigen identiteit, empathisch vermogen en morele ontwikkeling) toe op boeken die een wereld representeren die relatief dicht bij hem staat. Als de leerling zich via niveau drie literair ontwikkelt naar niveau vier gaat een leerling deze zelfde leerdoelen voor subjectificatie toepassen op boeken waarin complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen voorkomen die ver van hem afstaan (Witte, 2008). Kortom, door het lezen van steeds moeilijker boeken, ontwikkelt de leerling zich automatisch ook op het gebied van subjectificatie.

In onderstaande tabel wordt per leerjaar aangegeven wat de leerlingen leren. Hierbij is er een koppeling gemaakt tussen het niveau van de boeken dat de leerling minimaal moet lezen, de typering van dit soort boeken en de functies van subjectiverend onderwijs.

Tabel 6: Leerinhoud per leerjaar

Leerjaar	Een leerling leest...	Een leerling leert...
4 vwo	Boeken op minimaal niveau 2 van lezenvoordelijst (15-	Een leerling leert: - eenvoudige, literaire werken te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en naar aanleiding van een boek met klasgenoten te

	18 jaar) (begin 4 vwo)	discussiëren over maatschappelijke, psychologische en morele kwesties; - de hierboven genoemde leerdoelen toe te passen op personages, situaties of gebeurtenissen die relatief dichtbij zijn eigen belevingswereld staan. Het gaat hier om literaire werken waarin personages voorkomen die niet direct aansluiten bij de belevingswereld van pubers, maar waarin het verhaal appelleert aan morele kwesties die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid.
5 vwo	Boeken op minimaal niveau 3 van lezenvoordelijst (15-18 jaar) (begin 5 vwo)	Een leerling leert: - niet al te complexe literaire werken te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en naar aanleiding van een boek met klasgenoten te discussiëren over maatschappelijke, psychologische en morele kwesties; - zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hem afstaan; - het verhaal te interpreteren; - de hierboven genoemde leerdoelen toe te passen op personages, situaties of gebeurtenissen die niet direct aansluiten bij de belevingswereld van adolescenten en waarbij het verhaalverloop en de ontwikkeling van personages minder voorspelbaar zijn.
6 vwo	Boeken op minimaal niveau 4 van lezenvoordelijst (15-18 jaar) (begin 6 vwo)	Een leerling leert: - complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te begrijpen, interpreteren en waarderen en hierover met anderen van gedachten te wisselen; - dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een manier is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen; - de hierboven genoemde leerdoelen toe te passen op personages, situaties of gebeurtenissen die ver van zijn eigen (beleving)swereld afstaan. Het gaat hier om literaire werken waarin personages uit andere tijden of (onbekende) culturen voorkomen c.q. die te maken krijgen met niet-alledaagse dilemma's of gebeurtenissen.

Nu bekend is wat de leerlingen elk jaar moeten leren, kan gekeken worden naar de wijze waarop kan worden getoetst of deze leerdoelen per leerjaar behaald zijn.

5.4. Toetsing

Uit het theoretisch kader en in de gesprekken met de docenten zijn ontwerpisen voor de toetsing geformuleerd. In deze paragraaf worden deze ontwerpisen vertaald naar een toetscyclus.

5.4.1. Summatieve toets: het eindmondeling

De docenten gaven aan graag gebruik te willen maken van een combinatie van formatief en summatief toetsen. Om aan te sluiten bij mijn eigen onderwijspraktijk, heb ik ervoor gekozen om elk jaar af te sluiten met een mondeling over de dat jaar gelezen boeken. Dit mondeling is summatief: de leerling krijgt een cijfer dat meetelt voor de overgang. Ik heb hiervoor een rubric ontwikkeld, die elk jaar bij het eindmondeling kan worden gebruikt.

Figuur 10: Rubric mondelinge toets

Rubric mondelinge toets (eind vwo 4, 5 en 6)

In onderstaande rubric kan de docent aangeven hoe de leerling op de verschillende onderdelen scoort. Er is gekozen voor een 5-puntsschaal (1 is het minst, 5 het best). In totaal kan de leerling 100 punten halen. Aantal punten / 10 = cijfer.

Literaire ontwikkeling

Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met de door hem dit jaar gelezen werken.

De leerling heeft het minimale aantal werken gelezen	1	2	3	4	5
Een leerling kan aan de hand van de gelezen werken zijn literaire ontwikkeling uitleggen en verantwoorden (waaruit blijkt dat hij zich ontwikkeld heeft)	1	2	3	4	5
De leerling kan aangeven welk werk hem het meest aansprak en waarom	1	2	3	4	5
De leerling kan aangeven welk werk hij het minst leuk vond en waarom	1	2	3	4	5
De leerling kan een keuze voor zijn gelezen moderne boeken onderbouwen	1	2	3	4	5

Algemene ontwikkeling

Een leerling leest boeken die hem nieuwe en "andere" werelden en mensen laten zien, ook in andere situaties, tijden en culturen.

Een leerling kan uitleggen welke werelden en personages er voorkomen in de door hem gelezen boeken	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven waarin deze werelden en personages verschillen van zijn eigen wereld.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven op welke wijze de boeken zijn horizon hebben verbreed	1	2	3	4	5

Ontwikkeling empathisch vermogen

Een leerling kan aan de hand van de gelezen werken een onderbouwd oordeel geven over het gedrag van personages, rekening houdend met de situatie waarin deze personages zich bevonden, en analyseren wat het effect van deze werken is geweest op zijn empathisch vermogen.

Een leerling laat zien dat hij in staat is een genuanceerd oordeel te geven over gedrag van personages	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven welke invloed de situatie van het personage had op zijn oordeel over diens gedrag.	1	2	3	4	5
Een leerling kan uitleggen op welke wijze de leesclub en de individuele opdrachten hebben bijgedragen aan zijn oordeel.	1	2	3	4	5
Een leerling kan uitleggen wat hij zelf van deze boeken heeft geleerd als het gaat om empathisch vermogen.	1	2	3	4	5
Een leerling kan dit effect op zijn empathisch vermogen toelichten aan de hand van voorbeelden uit de gelezen boeken.	1	2	3	4	5

Ontwikkeling eigen identiteit

Een leerling kan beargumenteerd onderbouwen met welke personages uit de verschillende werken hij zich makkelijk en met welke hij zich moeilijk kon identificeren en analyseren hoe dit komt en wat dit zegt over hemzelf.

Bij het beoordelen is het belangrijk dat de leerling niet vervalt in algemeenheden. Denk bijvoorbeeld aan: "Ik kon me niet goed identificeren met Anna, want ik ben een jongen." Als het gaat om het je kunnen identificeren met personages, gaat het om hun worstelingen, twijfels, uitdagingen of dingen die ze doen of juist laten.

Een leerling kan aangeven met welke personages hij zich makkelijk kon identificeren en waarom.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven met welke personages hij zich moeilijk kan identificeren en waarom.	1	2	3	4	5
Een leerling kan onderbouwd aangeven op welke manier de gelezen boeken hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van zijn identiteit.	1	2	3	4	5

Morele ontwikkeling

De leerling kan een persoonlijke visie formuleren over morele kwesties, zoals vriendschap en verraad, die in literaire werken naar voren komen en hij kan aangeven of, en zo ja hoe, de gelezen boeken zijn persoonlijke visie hebben veranderd.

Een leerling kan van de gelezen werken aangeven welke morele kwesties erin spelen.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven hoe er in de boeken met deze kwestie wordt omgegaan.	1	2	3	4	5
Een leerling kan uitleggen wat hij vindt van de manier waarop er met deze kwestie wordt omgegaan.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven in hoeverre de boeken zijn persoonlijke visie op een morele kwestie of kwesties hebben veranderd.	1	2	3	4	5

In deze rubric zijn de leerdoelen opgenomen. Per leerdoel is beschreven wat de leerling moet kunnen laten zien. Voor de beoordeling is gekozen voor een beoordeling aan de hand van een 5-puntsschaal. Dit, omdat ik hier in mijn onderwijspraktijk bij mondelinge toetsen vaker gebruik van maak en ik deze manier van beoordelen goed vind werken. Het is aan te raden om de eerste vier leerlingen “met potlood” te beoordelen. Deze leerlingen zijn namelijk nodig om de verwachtingen te staven. Uit ervaring weet ik dat ik leerlingen zowel kan onderschatten als overschatten en vaak weet ik na vier leerlingen wel ongeveer wanneer iets goed of minder goed is. De 5-puntsschaal geeft voldoende spreidingsmogelijkheden, zonder de indruk te willen wekken dat je het cijfer tot op 0,1 punt nauwkeuring kunt bepalen.

5.4.2. Formatieve toetsing

Naast deze summatieve toets aan het eind van het leerjaar zijn er tussentijdse formatieve beoordelingsmomenten. Deze tussentijdse beoordeling doet de leerling zelf. In deze doorlopende ontwikkellijn bepaalt de leerling zelf zijn leerdoelen en monitort hij zelf zijn voortgang.

Om de eigen ontwikkeling te kunnen monitoren zijn er een aantal beoordelingsmomenten opgenomen in deze ontwikkellijn. Allereerst bepalen de leerlingen bij de start van klas vier hun startniveau van literaire competentie en van subjectificatie. Inzicht in hun niveau van literaire competentie krijgen de leerlingen door de test op de site lezenvoordelijst.nl te maken en de beschrijvingen bij de verschillende niveaus door te lezen. De hier door mij geformuleerde opdracht staat in bijlage 6.

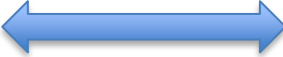

Inzicht in hun niveau van subjectificatie krijgen de leerlingen door zichzelf in te schalen op een ontwikkellijn subjectificatie. Per onderdeel van subjectificatie (algemene ontwikkeling, ontwikkeling empathisch vermogen, ontwikkeling identiteit en morele ontwikkeling) is door mij beschreven wat een beginner en een expert laat zien. Op basis van deze beschrijvingen plaatsen de leerlingen zichzelf ergens op de ontwikkellijn. Er is gekozen voor het plaatsen van een kruisje op een doorlopende ontwikkellijn omdat dit voor veel leerlingen een prettige manier is om zichzelf in te schalen. Ik maak in mijn onderwijspraktijk zelf vaak gebruik van deze manier van zelfbeoordeling en ik weet uit ervaring dat leerlingen goed in staat zijn om aan te geven waar op de lijn ze zich zo ongeveer bevinden. Op de volgende pagina is deze opdracht opgenomen. Deze startopdracht maken de leerlingen alleen begin klas vier vwo.

Opdracht bepaling startniveau van subjectificatie



Naam leerling:



Ieder mens ontwikkelt zich elke dag weer, onder andere doordat je ervaringen opdoet die je aan het denken zetten. Een van de manieren om deze ontwikkeling te stimuleren en deze ervaringen op te doen, is door literatuur te lezen. Door literatuur kom je in aanraking met andere mensen, situaties en werelden en dat vormt je. De komende jaren ga jij bijhouden hoe je je op deze punten ontwikkelt. Vandaag bepaal je je startniveau.

Hieronder zie je de hele tijd twee beweringen. Eronder loopt een lijn. Jij gaat op die lijn een kruisje zetten waar jij denkt dat je nu staat. **ALS VOORBEELD:**



Component	Beginner		Expert
Algemene ontwikkeling	Ik snap niet waarom bepaald gedrag van personages beïnvloed kan worden door situatie/tijd of cultuur. Een personage doet toch gewoon wat hij doet? Daarnaast snap ik niet wat ik van boeken kan leren.		Ik kan gedrag van personages uit andere tijden of culturen begrijpen en verklaren vanuit deze context. Ik kan goed uitleggen wat ik van een boek kan leren.
Waar sta jij?			



Hieronder ga jij nu proberen aan te geven waar jij je bevindt op de lijn van beginner naar expert. Als je klaar bent, sla je het document op in je leesdossier onder de naam "Startmeting begin klas 4 vwo".

Component	Beginner		Expert
Algemene ontwikkeling	Ik snap niet waarom bepaald gedrag van personages beïnvloed kan worden door situatie/tijd of cultuur. Een personage doet toch gewoon wat hij doet? Daarnaast snap ik niet wat ik van boeken kan leren.		Ik kan gedrag van personages uit andere tijden of culturen begrijpen en verklaren vanuit deze context. Ik kan goed uitleggen wat ik van een boek kan leren.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Ontwikkeling empathisch vermogen	Ik vind personages stom of leuk en daarbij let ik niet op de situaties waarin deze personages zich bevinden. Ik snap niet zo goed hoe een boek mij leert meer begrip op te brengen voor andere mensen.		Ik houd rekening met de situatie waarin het personage zich bevindt bij het geven van een oordeel over zijn gedrag. Ik snap dat een bepaalde situatie ervoor kan zorgen dat een personage "afwijkend" gedrag vertoont en kan daar dan begrip voor opbrengen. Ik kan uitleggen hoe het boek mijn mening over bepaalde personen in de werkelijkheid kan veranderen of heeft veranderd.
Waar sta jij?			

De opdracht gaat verder op de volgende bladzijde
→ → →

Component	Beginner		Expert
Ontwikkeling eigen identiteit	Ik identificeer me niet met personages uit boeken. Ik kan geen koppeling maken tussen de personages in het boek en mezelf of mijn omgeving.		Ik kan goed onderbouwen met welke personages ik me kan identificeren en ik kan ook aangeven wat dit over mezelf zegt. Ook omgekeerd: ik kan ook aangeven met welke personages ik me niet kan identificeren en waarom en ik maak hierbij gebruik van voorbeelden uit de werkelijkheid / mijn eigen leven.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Morele ontwikkeling	Ik kan na het lezen van een boek niet aangeven welke morele kwestie(s)* er in het boek aan de orde worden gesteld. * een morele kwestie is een soort gewetensvraag waarbij je moet kiezen tussen twee morele waarden.		Ik kan na het lezen van een boek aangeven welke morele kwestie(s) er in het boek aan de orde worden gesteld en ik kan uitleggen, met verwijzing naar de werkelijkheid / mijn eigen leven hoe ik hier zelf tegenaan kijk.
Waar sta jij?			

Deze startopdracht is de eerste opdracht die de leerlingen opnemen in hun leesdossier.

5.4.3. Het leesdossier

Om hun ontwikkeling te kunnen volgen en hier ook op te kunnen reflecteren, nemen de leerlingen alle opdrachten op in een leesdossier. De startopdracht markeert de start van dit leesdossier. Daarnaast maken de leerlingen bij elk boek een schriftelijke verwerkingsopdracht, die eveneens wordt toegevoegd aan het leesdossier. Door alle verwerkingsopdrachten toe te voegen aan een leesdossier kan zowel de docent als de leerling de leesontwikkeling volgen. In onderstaande tabel is weergegeven welke opdrachten de leerlingen moeten opnemen in het leesdossier. In bijlage 7 staat een uitgebreidere instructie voor de leerlingen.

Tabel 7: Opbouw leesdossier

Klas	Verwerkingsopdrachten in leesdossier
Klas 4 vwo	Startniveau literaire competentie / Startniveau subjectificatie / reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 1 / Individuele opdracht modern werk 1 / Individuele opdracht modern werk 2 / reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 2 / Ingevulde rubric eindbeoordeling mondeling klas 4
Klas 5 vwo	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 1 / Individuele opdracht modern werk 1 / Individuele opdracht modern werk 2 / Individuele opdracht modern werk 3 / reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 2 / Ingevulde rubric eindbeoordeling mondeling klas 5
Klas 6 vwo	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 1 / Individuele opdracht modern werk 1 / reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 2

5.4.4. Voldoet de toetscyclus aan de ontwerpeisen?

Hieronder is schematisch weergegeven in hoeverre de toetscyclus voldoet aan de eerder geformuleerde ontwerpeisen.

- Ontwerpeis 6: de vorm van toetsing doet recht doen aan de verschillen tussen leerlingen →
- Ontwerpeis 7: de toetsing moet de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar maken →
- Ontwerpeis 8: er moet zowel formatief als summatief getoetst en beoordeeld worden →
- Ontwerpeis 9 : er moeten in alle fasen van het ontwikkelproces beoordelingsmomenten plaatsvinden →
- Ontwerpeis 10 : zowel docent als medeleerling als leerling zelf moet beoordelen →

Op één onderdeel voldoet deze cyclus niet aan de ontwerpeisen. De leerling wordt in deze toetsscyclus niet beoordeeld door medeleerlingen.

5.5. Leeractiviteiten en -materialen

Omdat leeractiviteiten een sterke samenhang kennen met leermateriaal, is er omwille van de leesbaarheid voor gekozen om beide draden van het spinnenweb hier gezamenlijk te bespreken. Voor een gedetailleerde uitwerking van de materialen per leerjaar wordt verwezen naar de bijlage, waar alle benodigde materialen zijn opgenomen. Hier wordt volstaan met de belangrijkste componenten van deze leeractiviteiten en -materialen.

De leerlingen ontwikkelen zich door boeken te lezen en hierover rijke verwerkingsopdrachten te maken. De leerlingen lezen elk jaar één werk van voor 1880. Daarnaast lezen de leerlingen in klas vier drie moderne boeken, in klas vijf vier moderne boeken en in klas zes twee moderne boeken. In totaal lezen de leerlingen dus twaalf boeken, waarvan drie van voor 1880. De doorlopende ontwikkellijn voldoet hiermee aan de eindtermen (Meestringa, Ravesloot, & Bonset, 2009).

5.5.1. Lessenserie “Leesclub in de klas”

In alle jaarlagen wordt gebruik gemaakt van de lessenserie “leesclub in de klas”. In deze lessenserie lezen de leerlingen in een groepje allemaal hetzelfde boek. Dit boek lezen ze individueel. Als de leerlingen het boek gelezen hebben, verwerken ze het boek eerst individueel en vervolgens in hun groepje.

In de *bestaande* lessenserie “leesclub in de klas” bespreken de leerlingen het boek direct na het individueel lezen in hun groepje (De Nood, Palm, De Vries, & Van Herten, 2019). Omdat één van de ontwerpeisen was dat de leerling na het lezen eerst zelf in gesprek moest met en over de tekst (de vertragingfase) (Koek, 2018 (105)), is ervoor gekozen om de lessenserie uit te breiden met deze vertragingfase. Hiervoor heb ik een opdracht ontwikkeld, die is opgenomen in bijlage 4.

Om de leerlingen kennis te laten maken met de leesclub, start de door De Nood et al. ontwikkelde leesclub met een leesclub rondom een verhaal (De Nood et al., 2019). Deze leesclub rondom een verhaal wordt in deze doorlopende leerlijn ingezet bij de start van klas vier vwo. Na deze eerste kennismaking met de leesclub bepalen de leerlingen hun startniveau van subjectificatie (de door mij ontwikkelde opdracht die hiervoor en in bijlage 3 is weergegeven) en hun startniveau van literaire competentie door het maken van de niveautest op de site lezenvoordelijst.nl. Vervolgens start de eerste echte leesclub rondom een literair werk. Jaarlijks wordt één modern boek

besproken en verwerkt in de leesclub. Ook de werken van voor 1880 worden klassikaal gelezen en bij het verwerken hiervan wordt eveneens gebruik gemaakt van de leesclub.

5.5.2. Individueel lezen en verwerken

Naast de boeken die de leerlingen in de leesclub lezen en verwerken, lezen ze elk jaar een aantal moderne werken individueel. Hierbij kunnen de leerlingen kiezen uit een aantal boeken per niveau van *lezenvoordelijst.nl*. Belangrijk bij de selectie van boeken was dat er op de site *lezenvoordelijst.nl* bij deze boeken geschikte (subjectiverende) opdrachten beschikbaar waren. Om te komen tot een goede selectie is gebruik gemaakt van een afwegingskader, dat is opgenomen in bijlage 10. Voor een overzicht van geselecteerde boeken en opdrachten wordt verwezen naar bijlage 11.

Aangezien één van de ontwerpeisen is dat literatuur aangeboden moet worden rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema, is getracht aan deze wens tegemoet te komen door een shortlist moderne boeken aan te bieden die qua thematiek passen bij het thema van het “oude” werk, dat in de leesclub wordt gelezen. De werken die op deze shortlist staan, zijn eveneens afkomstig van de site *lezenvoordelijst.nl*. Omdat deze werken in de leesclub verwerkt worden, was het bij de selectie van deze werken niet relevant of er subjectiverende opdrachten bij gemaakt waren. Omdat er aan de oude werken meerdere thema’s gekoppeld kunnen worden, zijn er ook boeken met verschillende thema’s op de shortlist terecht gekomen. Daarnaast is getracht om boeken te selecteren van verschillende niveaus.

Hieronder is deze shortlist opgenomen. De leerling kan uiteraard zelf ook een boek zoeken op *lezenvoordelijst* met een vergelijkbaar thema. De hieronder weergegeven shortlist is hiermee zeker niet limitatief.

Tabel 8: Shortlist moderne werken

Klas	Werk van voor 1880, te lezen in periode 4	Thema’s	Hieraan gekoppelde moderne boeken
Vwo 4	Karel ende Elegast (niveau 3)	Geloof, zoektocht, goed & kwaad en verraad	Boeken niveau 2/3 → Geloof: Een heel bijzonder meisje (2); Hex (2); De arkvaarders (3) Zoektocht: De dochter van een zeemeermin (2); Onder de Paramaribo (2) Goed & Kwaad: Een goede dag voor de ezel (2), Montyn (3) Verraad: De laatste zaterdag (2), De ruimte van Sokolov (3)
Vwo 5	Warenar ³	Vader-dochterrelatie (familie), zoektocht, bedrog, geheim	Boeken niveau 3/4 → Geheim: Muidhond (3); De Aanslag (4); Verborgene gebreken (3) Vader-dochterrelatie: Op zee (3); Robinson (3); De avond is ongemak (4) Zoektocht: Het gouden ei (3), De engelenmaker (4)

³ Warenar staat niet op de site *lezenvoordelijst*. Als er vergeleken wordt met andere werken, zoals de Klucht van de Koe, zal dit werk waarschijnlijk niveau 3 hebben.

			Bedrog: Vals licht (3); De oesters van Nam Kee (3)
Vwo 6	Max Havelaar (niveau 5)	Nederlands-Indië, kolonialisme, onderdrukking, eerherstel, onrecht	Boeken niveau 4/5 → Kolonialisme: Dubbelspel (niveau 4); El Negro en ik (4) Nederlands-Indië: Bezonken rood (4); Sleuteloog (4); De Stille Kracht (5) Onderdrukking/onrecht: De donkere kamer van Damokles (4); de zaak 40/61 (5)

5.5.3. Voldoen de leermaterialen en –activiteiten aan de ontwerpeisen?

Hieronder staat schematisch weergegeven in hoeverre de leermaterialen en –activiteiten aansluiten bij de ontwerpeisen.

De lessenserie “leesclub in de klas”, uitgebreid met de verdragingsfase, zorgt dat er aan ontwerpeis elf, twaalf en veertien is voldaan. Door het werk van voor 1880 qua thema te koppelen aan een modern werk (de shortlist) wordt voldaan aan ontwerpeis dertien.

Ook aan de ontwerpeisen van de docenten wordt voldaan. De leerlingen lezen zowel in een groepje (de leesclub) als individueel. Ze maken gebruik van de niveautest op lezenvoordelijst.nl en reflecteren na afloop op het niveau van het boek. Door leerlingen in de leesclub in groepjes over het boek te laten praten en gebruik te maken van rijke verwerkingsopdrachten van lezenvoordelijst.nl, leert een leerling dat er verschillende manieren zijn om een boek te beoordelen. De input van medeleerlingen of de vragen die hij bij een verwerkingsopdracht krijgt voorgelegd, leren hem nadenken over boeken, waarmee de leerling dus ook een genuanceerd oordeel leert te geven over een boek.

Ontwerpeis 11: Maak gebruik van leeractiviteiten waarin de leerling zijn eigen mening kan formuleren, deze in dialoog met anderen kan uitwisselen en kan reflecteren op de morele waarden die in deze mening verwoord worden →

Ontwerpeis 12: Laat leerlingen eerst zelf een gesprek met de tekst voeren (interne dialoog) voordat de leerling met anderen over de tekst in gesprek gaat →

Ontwerpeis 13: bied literatuur aan rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema →

Ontwerpeis 14: Zorg dat er in de lessenserie ruimte is voor een “verdragingsfase”, waarin de leerling zijn eerst oordeel leert uitstellen →

Ontwerpeis docent 1: laat leerlingen zowel in groepjes als individueel lezen →

Ontwerpeis docent 2: help leerlingen bij het kiezen van een boek dat past bij hun niveau →

Ontwerpeis docent 3: help leerlingen bij het beoordelen van een boek →

Ontwerpeis docent 4: zorg dat er bij boeken rijke verwerkingsopdrachten beschikbaar zijn →

5.6. De rol van de docent

In dit subjectiverend literatuuronderwijs faciliteert de docent het proces en is de leerling zelf verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling. De docent fungeert als procesbeleider. De belangrijkste taak voor de docent is het monitoren van de ontwikkeling van de leerlingen. Hiervoor zal onder meer gebruik gemaakt worden van een leesdossier, waarin de leerling zijn ontwikkeling kan vastleggen. Daarnaast heeft

de docent een rol bij de samenstelling van de groepjes van de leesclub en toetst deze aan het eind van het jaar in een mini-mondeling de literaire ontwikkeling en de ontwikkeling van de subjectificatie.

5.7. Groeperingsvormen

Bij de samenstelling van de leesclub wordt geadviseerd om te werken met heterogene groepen. Dit advies zal worden overgenomen, met dien verstande dat ik er wel voor kies om leerlingen te groeperen die hetzelfde niveau van literaire competentie hebben. Voor de leesclub zal daarom gewerkt worden met groepjes van zes leerlingen, die door de docent worden ingedeeld. Hierbij zullen jongens en meisjes, allochtone en autochtone, extraverte en introverte leerlingen gemixt worden.

5.8. Leeromgeving

De leerlingen lezen het werk van voor 1880 altijd in de klas, onder begeleiding van de docent. Dit werk nemen ze ook niet mee naar huis, omdat de school maar een beperkt aantal exemplaren van deze boeken heeft. De moderne werken lezen de leerlingen thuis, al zullen ze af en toe ook in de les de mogelijkheid krijgen om te lezen. De lessenserie *leesclub in de klas* wordt altijd in de klas uitgevoerd. De leerlingen leren het meest door met elkaar te praten en/of te discussiëren over boeken: dat doen ze waarschijnlijk alleen in de klas. De verwerkingsopdrachten maken de leerlingen deels thuis, deels in de klas.

5.9. Tijd

Bij de leesclub heeft de leerling vijf weken de tijd om thuis, zelfstandig het boek te lezen. Het uitvoeren van de leesclub neemt zeven uren in beslag. Omdat een leesclub best veel uren in beslag neemt, is ervoor gekozen om niet bij elk boek een leesclub uit te voeren; dit kost simpelweg teveel kostbare lestijd. In alle leerjaren worden er twee leesclubs uitgevoerd. Hiermee zijn dus in totaal veertien uren gemoeid. De boeken die buiten de leesclub worden gelezen leest de leerling thuis. Hiervoor heeft hij zeven weken de tijd. Dit boek verwerkt de leerling individueel met een opdracht die hij in de les maakt. Deze opdracht neemt één lesuur in beslag.

5.10. Overzicht doorlopende ontwikkellijn

Samenvattend is in onderstaande tabel de doorlopende ontwikkellijn opgenomen.

Tabel 8: Schematisch overzicht doorlopende leerlijn

Klas	Activiteit	Verwerking	Toetsing
4 vwo	1. kennismaking leesclub d.m.v. verhaal (1 lesuur)	X	X
	2. Bepalen startniveau literaire competentie en subjectificatie	- literaire competentie: lezenvoordelijst.nl - subjectificatie: inschalen beginner-expert Opnemen in leesdossier	X
	3. Uitvoeren leesclub modern werk	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. startniveau	Formatief: leerling volgt eigen ontwikkeling
	4. lezen twee individuele boeken	Van beide boeken een opdracht in leesdossier	

	5. Lezen Karel ende Elegast d.m.v. leesclub in de klas	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eerste leesclub	Formatief: leerling volgt én beoordeelt eigen ontwikkeling
	6. mini-mondeling over de 4 gelezen boeken waarin ook de ontwikkeling van de subjectificatie besproken wordt.	Leerlingen bereiden een mondeling voor waarin de gelezen werken met de docent worden besproken en de leerling zijn ontwikkeling moet onderbouwen.	Summatief: de docent beoordeelt de leerling als het gaat om zijn literaire ontwikkeling en de ontwikkeling van de subjectificatie.
5 vwo	1. Eindniveau klas 4 is starniveau klas 5. Starten met eerste leesclub. Minimaal niveau 3.	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eind klas 4.	Formatief: leerling volgt eigen ontwikkeling
	2. lezen drie individuele boeken	Van de boeken een opdracht in leesdossier	Na het twee boeken een aparte reflectie op de ontwikkeling door de leerling
	3. Lezen Warenar d.m.v. leesclub in de klas.	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eerste leesclub	Formatief: leerling volgt én beoordeelt eigen ontwikkeling
	4. mini-mondeling over de 5 gelezen boeken waarin ook de ontwikkeling van de subjectificatie besproken wordt.	Leerlingen bereiden een mondeling voor waarin de gelezen werken met de docent worden besproken en de leerling zijn ontwikkeling moet onderbouwen.	Summatief de docent beoordeelt de leerling als het gaat om zijn literaire ontwikkeling en de ontwikkeling van de subjectificatie.
6 vwo	1. Eindniveau klas 5 is starniveau klas 6. Starten met eerste leesclub. Minimaal niveau 4.	Opdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eind klas 5.	Formatief: leerling volgt eigen ontwikkeling
	2. Tweede leesclub Max Havelaar	Opdracht in leesdossier.	Formatief: leerling volgt én beoordeelt eigen ontwikkeling
	Opfrissen (individueel) van de gelezen werken van voor 1880	Bestuderen leesdossier, uittreksels bestuderen en syllabus literatuurgeschiedenis leren	SE Literatuurgeschiedenis ⁴
	3. Lezen laatste individuele boek	Opdracht in leesdossier.	Summatief: mondeling schoolexamen moderne literatuur waarin de moderne werken worden behandeld.

5.10.1. Voldoet de doorlopende ontwikkellijn aan de ontwerpeisen?

Hieronder staat schematisch weergegeven in hoeverre de doorlopende ontwikkellijn voldoet aan de ontwerpeisen.

Ontwerpeis 16: de op te stellen doorlopende leerlijn moet aansluiten op de kerndoelen en eindtermen, zoals op macroniveau verwoord →

Ontwerpeis 17: voor het opstellen van de doorlopende leerlijn wordt gebruik gemaakt van de componenten van het curriculaire spinnenweb →

Ontwerpeis 18: voor het opstellen van de doorlopende leerlijn dienen de leerinhouden van de verschillende jaren op elkaar aan te sluiten →

Ontwerpeis 19: de doorlopende leerlijn voldoet aan de kwaliteitscriteria van leerplanontwikkeling (relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit), waarbij de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit niet getoetst kunnen worden →

⁴ Dit onderdeel valt buiten de doorlopende leerlijn maar is wel opgenomen omdat de lezer zich anders later bij het eindmondeling kan afvragen waar de drie werken van voor 1880 zijn gebleven.

De doorlopende ontwikkellijn ontwikkelt leerlingen literair. Doordat ze zich literair ontwikkelen, komen ze in aanraking met boeken die een wereld representeren die steeds verder van de leerling afstaat. Hierdoor wordt het steeds ingewikkelder om een oordeel over personages of situatie te geven. De literaire ontwikkeling loopt hiermee hand-in-hand met de ontwikkeling op het gebied van de subjectificatie. *Lezenvoordelijst.nl* helpt om de leerinhouden van de opvolgende jaren op elkaar aan te laten sluiten. Hiermee is de ontwikkellijn consistent. De doorlopende ontwikkellijn is gebaseerd op ontwerpeisen uit de theorie en de praktijk en is hiermee relevant. In het volgende hoofdstuk geven de docenten hun inschatting over de bruikbaarheid en de effectiviteit van de ontwikkellijn. Op basis daarvan kan worden aangegeven of deze ontwikkellijn inderdaad bruikbaar en effectief kan zijn.

6. Feedback van de docenten

Deze eerste opzet van de doorlopende ontwikkellijn is voorgelegd aan de vier docenten die in eerste instantie input hadden gegeven op de inrichting ervan. Van deze docenten hebben er drie gereageerd op mijn verzoek om feedback. Eén van de docenten heeft aangegeven hier geen tijd voor te hebben. Hieronder geef ik per respondent de op- en aanmerkingen weer.

Docent A geeft aan de leesclub een goede werkvorm te vinden voor deze lessenserie. Deze docent geeft aan deze lessenserie zelf te kunnen gebruiken. Zij vraagt zich wel af hoeveel lestijd deze lessenserie kost.

Docent B geeft aan dat hij gerust delen van de lessenserie in zijn lespraktijk zou implementeren. Deze docent zou niet de gehele lessenserie gebruiken, omdat hij hiertegen een aantal bezwaren voelt. Ten eerste ziet hij de meerwaarde niet van de jaarlijkse mondelinge eindtoets en vindt hij deze te arbeidsintensief. Deze docent zou de leerlingen dus niet elk jaar mondeling toetsen. Daarnaast geeft hij aan dat hij de verwerking van de leesclub als een te grote belasting ziet. De leerlingen lezen in de leesclub en moeten daarna nog een verwerkingsopdracht maken. Die verwerkingsopdracht zou deze docent niet laten maken. Tot slot vindt hij het bezwaarlijk dat leerlingen hun boeken moeten kiezen van de keuzelijst in de bijlage. Hij zou het prettig vinden als de leerling meer autonomie bij zijn keuze zou kunnen krijgen en dus ook een boek zou mogen lezen dat niet op de lijst staat.

Docent C geeft aan de ontwikkellijn goed uitvoerbaar te vinden: een docent kan zo beginnen met het aangereikte materiaal. Dat de ontwikkellijn vanuit de lespraktijk ontwikkeld is, vindt hij een sterk punt.

Op basis van deze feedback op de ontwikkellijn heb ik een aantal kleine aanpassingen doorgevoerd. Ik heb per fase van de doorlopende leerlijn een indicatie van de lestijd die ermee gemoeid is, opgenomen. De mondelinge toets aan het eind van het jaar heb ik laten staan. Het staat docenten vrij om deze te laten vervallen. Ook de ontwikkelde verwerkingsopdracht na afloop van de leesclub heb ik gehandhaafd. Enerzijds omdat het collega-docenten vrij staat om deze te laten vervallen, anderzijds omdat ik deze opdracht (waarin de leerling reflecteert op zijn ontwikkeling en de keuze voor een volgend boek motiveert) zinvol vind. Tot slot heb ik een algemene subjectiverende opdracht ontwikkeld, die gebruikt kan worden als een leerling een boek kiest, dat niet op de keuzelijst staat. Deze opdracht is geïnspireerd op subjectiverende opdrachten die op lezenvoordelijst.nl te vinden zijn. Een van deze opdrachten is “omgebouwd” naar een opdracht die voor meerdere boeken te gebruiken is.

Na ook de feedback van docenten verwerkt is kan in de conclusie de definitieve doorlopende ontwikkellijn *subjectificatie door literatuur* voor de bovenbouw van het vwo worden gepresenteerd.

7. Conclusie

Dit onderzoek sluit aan op de in het onderwijsveld gevoelde behoefte om meer aandacht te besteden aan de persoonlijke vorming van leerlingen. In dit onderzoek is gekeken op welke wijze het huidige literatuuronderwijs kan worden ingezet voor deze persoonlijke vorming. Voor dit onderzoek is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Op welke wijze kan een doorlopende leerlijn persoonsvorming door literatuur voor de bovenbouw van het vwo worden ingericht?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, zijn vijf deelvragen geformuleerd. Deze deelvragen worden hieronder beantwoord.

7.1: Wat wordt er verstaan onder persoonsvorming en welke leerdoelen worden hiervoor geformuleerd?

In dit onderzoek wordt in plaats van de algemene term *persoonlijke vorming* de term *subjectificatie* gebruikt, omdat deze term duidelijk maakt dat het gaat om de vorming van de leerling als persoon (Biesta, 2018, wij-leren.nl, 2020). Ik heb subjectiverend literatuuronderwijs als volgt gedefinieerd:

Subjectiverend literatuuronderwijs is literatuuronderwijs dat leerlingen door boeken in aanraking laat komen met de wereld en waarbij ze leren, in dialoog met deze wereld en met anderen, hoe zij zelf in de wereld (willen) zijn.

Bij het opstellen van een doorlopende leerlijn die de leerling door literatuur subjectieveert (vormt als individu) moeten vervolgens leerdoelen worden opgesteld. Voor het bepalen van deze leerdoelen is aangesloten bij de eindtermen die geformuleerd zijn voor domein E1 (literaire ontwikkeling) (Meestringa et al., 2012), bij de referentieniveaus lezen (Meijerink et al, 2009), bij de niveaus van lezen voor de lijst (lezenvoordelijst, 2020) en bij de functies van subjectiverend literatuuronderwijs (Witte, 2018).

Naast de generieke eindtermen voor het domein literaire ontwikkeling, heb ik voor subjectiverend literatuuronderwijs de volgende leerdoelen geformuleerd:

1. Je kunt van de verplicht te lezen werken⁵ aangeven met welke personages je je goed kon identificeren en met welke niet, uitleggen waarom dit zo is en wat dit zegt over jezelf.
2. Je kunt van deze werken aangeven voor welke personages je empathie voelde en voor welke niet, je mening onderbouwen en analyseren wat het effect van deze werken is geweest op jouw oordeelsvorming.
3. Je kunt aan de hand van de gelezen werken een persoonlijke visie verwoorden over morele kwesties (zoals goed, kwaad, vriendschap, verraad) en je kunt aangeven in hoeverre de door jou gelezen boeken hebben bijgedragen aan deze visie.
4. Je bent in staat om interpretaties en waardeoordelen van anderen (klasgenoten, recensenten) over deze werken te beoordelen en, waar nodig, jouw mening aan te passen.

⁵ de 12 oorspronkelijk Nederlandse romans, waarvan drie van voor 1880

In de doorlopende ontwikkellijn⁶ kan worden aangesloten bij de ontwikkeling van de literaire competentie. Een leerling die zich literair ontwikkelt, gaat boeken lezen die steeds verder van zijn belevingswereld afstaan. Dit betekent dat een leerling zijn leerdoelen moet kunnen toepassen op personages en morele kwesties, die steeds verder van hem afstaan. Een leerling die zich literair ontwikkelt, ontwikkelt hiermee ook als subject.

7.2. Op welke wijze kan vormend literatuuronderwijs worden ingericht?

Voor vormend literatuuronderwijs is het belangrijk dat leerlingen de tijd krijgen om in eerst instantie zelf te reflecteren op het boek dat ze gelezen hebben (Koek, 2018). Pas in tweede instantie is het aan te raden om ze hierover te laten discussiëren met medeleerlingen (Schrijvers, 2019). Daarnaast is het belangrijk dat een leerling vragen leert stellen over het boek (De Nood, Palm, De Vries & Van Herten, 2019). De geraadpleegde docenten geven nog aan dat er bij de gelezen boeken verwerkingsopdrachten beschikbaar moeten zijn die de leerling laat nadenken over subjectiverende kwesties en dat leerlingen boeken moeten kunnen lezen rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema. Deze ontwerpeisen zijn verwerkt in de inrichting van het vormend literatuuronderwijs.

7.3. Op welke wijze kan de doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur” worden gemonitord?

Inzicht in de ontwikkeling van de leerling wordt verkregen door een combinatie van formatief en summatief toetsen.

Bij de start van klas vier vwo bepaalt de leerling zijn startniveau van literaire competentie en subjectificatie. Voor de bepaling van deze startniveaus heb ik opdrachten ontwikkeld. Deze opdrachten vormen de start van het leesdossier. Door middel van dit leesdossier kunnen leerling en docent de ontwikkeling van de leerling volgen. Het leesdossier bestaat uit individuele verwerkingsopdrachten (formatief) individuele reflectie- en beoordelingsverslagen (formatief) en de jaarlijkse beoordeling door de docent aan de hand van de *rubric mondelinge toets* (summatief).

7.4. Hoe ziet een doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur” eruit?

In de doorlopende leerlijn wordt individueel lezen afgewisseld met “lezen in een groepje”. Bij het gezamenlijk lezen van boeken, is ervoor gekozen om in ieder geval het “verplichte werk van voor 1880” in een groepje te laten lezen. Het tweede werk dat in een groepje gelezen wordt, kiezen de leerlingen zelf. Voor het verwerken van de twee gezamenlijk gelezen boeken wordt gebruik gemaakt van de lessenserie “Leesclub in de klas”(De Nood et al, 2019), die wordt uitgebreid met een “vertragingfase” (Koek, 2018). Naast het lezen in de leesclub lezen de leerlingen ook individueel. Hierbij maken de leerlingen gebruik van de site *lezenvoordelijst.nl*. Aangezien het belangrijk is dat er ook bij de individueel te lezen boeken subjectiverende verwerkingsopdrachten beschikbaar zijn, is er door mij een shortlist opgesteld met boeken van verschillende niveaus met subjectiverende

⁶ In dit onderzoek wordt gesproken over een ontwikkellijn, omdat elke leerling zich in zijn eigen tempo ontwikkelt.

verwerkingsopdrachten. Daarnaast is er een algemene subjectiverende opdracht ontwikkeld die kan worden gebruikt als leerlingen een ander boek willen lezen.

7.5. Welke romans en opdrachten kunnen er worden ingezet voor deze doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur”?

Zoals hiervoor al aangegeven wordt gebruik gemaakt van boeken die te vinden zijn op de site lezenvoordelijst.nl. Omdat het belangrijk was dat er bij de individueel te lezen boeken rijke verwerkingsopdrachten beschikbaar zijn, zijn alleen die boeken geselecteerd waarbij een dergelijke opdracht beschikbaar was. Het resultaat is een lijst met hierop 88 boeken en subjectiverende verwerkingsopdrachten van niveau twee tot en met niveau vijf.

7.6. De doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur”

Op basis van bovenstaande inzichten in de doorlopende ontwikkellijn *subjectificatie door literatuur* opgesteld. Deze is hieronder schematisch weergegeven. Op verzoek van één van de docenten is er tevens per fase een tijdsindicatie opgenomen.

Klas	Activiteit	Verwerking	Toetsing
4 vwo	1. kennismaking leesclub d.m.v. verhaal (1 lesuur)	X	X
Totaal: 18 lessen	2. Bepalen startniveau literaire competentie en subjectificatie (1/2 lesuur)	- literaire competentie: lezenvoordelijst.nl - subjectificatie: inschalen beginner-expert Opnemen in leesdossier	X
	3. Uitvoeren leesclub modern werk (7 lessen)	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. startniveau	Formatief: leerling volgt eigen ontwikkeling
	4. lezen twee individuele boeken (per boek 1 lesuur t.b.v. verwerkingsopdracht)	Van beide boeken een opdracht in leesdossier	
	5. Lezen Karel ende Elegast d.m.v. leesclub in de klas (7 lessen)	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eerste leesclub	Formatief: leerling volgt én beoordeelt eigen ontwikkeling
	6. mini-mondeling over de 4 gelezen boeken waarin ook de ontwikkeling van de subjectificatie besproken wordt. (20 minuten)	Leerlingen bereiden een mondeling voor waarin de gelezen werken met de docent worden besproken en de leerling zijn ontwikkeling moet onderbouwen.	Summatief: de docent beoordeelt de leerling als het gaat om zijn literaire ontwikkeling en de ontwikkeling van de subjectificatie.
5 vwo	1. Eindniveau klas 4 is startniveau klas 5. Starten met eerste leesclub. Minimaal niveau 3. (7 lessen)	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eind klas 4.	Formatief: leerling volgt eigen ontwikkeling
Totaal: 17 1/2 lesuur	2. lezen drie individuele boeken (3 lessen t.b.v. verwerkingsopdrachten)	Van de boeken een opdracht in leesdossier	Na twee boeken een aparte reflectie op de ontwikkeling door de leerling
	3. Lezen Warenar d.m.v. leesclub in de klas. (7 lessen)	Eindopdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eerste leesclub	Formatief: leerling volgt én beoordeelt eigen ontwikkeling
	4. mini-mondeling over de 5 gelezen boeken waarin ook de ontwikkeling van de subjectificatie besproken wordt. (20 minuten)	Leerlingen bereiden een mondeling voor waarin de gelezen werken met de docent worden besproken en de leerling zijn ontwikkeling moet onderbouwen.	Summatief: de docent beoordeelt de leerling als het gaat om zijn literaire ontwikkeling en de ontwikkeling van de subjectificatie.

6 vwo Totaal 15 1/2 lesuur	1. Eindniveau klas 5 is starniveau klas 6. Starten met eerste leesclub. Minimaal niveau 4. (7 uren)	Opdracht in leesdossier, inclusief reflectie op ontwikkeling t.o.v. eind klas 5.	Formatief: leerling volgt eigen ontwikkeling
	2. Tweede leesclub Max Havelaar (7 uren)	Opdracht in leesdossier.	Formatief: leerling volgt én beoordeelt eigen ontwikkeling
	Opfrissen (individueel) van de gelezen werken van voor 1880	Bestuderen leesdossier, uittreksels bestuderen en syllabus literatuurgeschiedenis leren	SE Literatuurgeschiedenis ⁷
	3. Lezen laatste individuele boek (1 lesuur t.b.v. verwerking)	Opdracht in leesdossier.	Summatief: mondeling schoolexamen moderne literatuur waarin de moderne werken worden behandeld. (duurt 30 minuten)

De doorlopende ontwikkellijn voldoet hiermee aan de eerder geformuleerde ontwerpeisen.

⁷ Dit onderdeel valt buiten de doorlopende leerlijn maar is wel opgenomen omdat de lezer zich anders later bij het eindmondeling kan afvragen waar de drie werken van voor 1880 zijn gebleven.

8. Discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek is uitgevoerd in een periode dat Corona het land in zijn greep had. Dit betekent dat ik op voorhand een aantal praktische keuzes heb gemaakt met betrekking tot de inrichting van dit onderzoek.

De meest belangrijke keuze is dat ik ervoor gekozen heb om de doorlopende ontwikkellijn niet in de lespraktijk te toetsen. Er kan hiermee geen oordeel gegeven worden over de bruikbaarheid en effectiviteit van de ontwikkellijn.

In de ontwikkellijn heb ik aansluiting gezocht bij mij eigen onderwijspraktijk. Ik heb de werken van voor 1880, die bij ons op school gelezen worden, opgenomen in deze ontwikkellijn. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat alle scholen dat op deze manier moeten doen. De werkvorm *leesclub* is bij alle boeken in te zetten, en scholen zijn dus vrij in de keuze van de boeken die ze in de leesclub willen laten lezen.

Bij het opstellen van deze ontwikkellijn is vooraf input gevraagd aan docenten. Er zijn vier docenten bereid gevonden om deze input te geven. Dit aantal is bij lange na niet representatief voor de totale docentenpopulatie havo-vwo. Dat deze docenten enthousiast werden van een doorlopende ontwikkellijn subjectificatie, wil dus niet zeggen dat hier breed draagvlak voor is. Daarnaast hadden twee van de vier docenten echt maximaal een uur de tijd om hun input te geven. Dit betekent dat deze docenten mogelijk niet alles hebben kunnen vertellen wat ze belangrijk vonden.

Deze zelfde docenten zijn aan het eind van het onderzoek benaderd om hun feedback te geven op de door mij opgestelde doorlopende ontwikkellijn. Helaas heeft één van deze docenten geen kans gezien feedback te geven op het eindproduct. De overige docenten hebben gereageerd op de doorlopende ontwikkellijn. Hierbij heb ik de docenten de ontwikkellijn gemaild die voorafgegaan werd door een beperkte theoretische onderbouwing. Het effect van deze keuze was dat twee van de drie docenten voornamelijk feedback gegeven hebben op deze beperkte theoretische onderbouwing: die was echt nog te mager, vonden zij. Op de ontwikkellijn zelf is door deze twee docenten maar beperkt feedback gegeven. Of de ontwikkellijn voldoet aan hun wensen, kan ik op basis van hun feedback dus niet met zekerheid zeggen.

De meest belangrijke aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de werking van deze doorlopende ontwikkellijn in de praktijk te gaan toetsen. Ik ben benieuwd of het ontwikkelde instrumentarium werkt en of deze ontwikkellijn inderdaad bijdraagt aan de subjectificatie van leerlingen.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is om ook een dergelijke ontwikkellijn te ontwikkelen voor de onderbouw van het vwo.

Waar er dan in de bovenbouw gebruik gemaakt wordt van de verplicht te lezen literaire werken, kan er in de onderbouw gebruik gemaakt worden van jeugdliteratuur. Eventueel vervolgonderzoek zou een dergelijke doorlopende ontwikkellijn voor de onderbouw kunnen ontwikkelen.

Bibliografie

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*.
- Biesta, G. (2017). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verheldering*.
Opgehaald van brunel: <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/14959>
- Biesta, G. (2017). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verheldering*.
Opgehaald van brunel: <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/14959>
- Biesta, G. (2018). persoonsvorming in het onderwijs: over vorming van personen tot vorming van persoon-willen-zijn. In G. Geerdink, & I. Pauw, *Kennisbasis lerarenopleiders: vorming in de lerarenopleiding* (pp. 21 - 35). Werkendam: Hollandse Druk.
- Biesta, G. (2020, 08 07). *Gert Biesta Curriculum.nu Sept2018 powerpoint*.
Opgehaald van beroepseer.nl: https://beroepseer.nl/wp-content/uploads/2019/10/Gert_Biesta_CurriculumNu_Sept2018_powerpoint.pdf
- Biesta, G. (2020, 08 07). *Gert Biesta Curriculum.nu Sept2018 powerpoint*.
Opgehaald van beroepseer.nl: https://beroepseer.nl/wp-content/uploads/2019/10/Gert_Biesta_CurriculumNu_Sept2018_powerpoint.pdf
- Biesta, G. (2020, 01 14). *Gert Biesta over de voorstellen van Curriculum.nu*.
Opgehaald van Didactiefonline: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gert-biesta-over-de-voorstellen-van-curriculumnu>
- Biggs, J. C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Bolscher, I., Dirksen, J. H., & Van der Kist, S. (2004). *Literatuur & fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Campbell, E. (2013). Cultivating Moral and Ethical Professional Practice; interdisciplinary Lessons and teacher Practice. In M. Sanger, & R. Osguthorpe, *The Moral Work of Teaching and Teacher Education. Preparing and Supporting Praticioners* (pp. 29-43). New York: Teachers College Columbia University.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt.... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Nederlands*.
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Nederlands*. Enschede.
- Curriculum.nu. (2019). *Toelichting Nederlands*.
- Curriculum.nu. (2020, 08 07). *werkopdracht van de ontwikkelteams* . Opgehaald van Curriculum.nu: <https://www2.curriculum.nu/assets/uploads/2019/10/Bijlage-5-Werkopdracht-van-de-ontwikkelteams.pdf>
- De Nood, L., Palm, G., De Vries, M., & Van Herten, M. (2019). *Praten over literatuur. Lessenserie leesclub in de klas*. Utrecht.
- de Wit, M. (2017). Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen. *Levende Talen Magazine*, 4-9.
- Frijters, S. T., & Rijlaarsdam, G. (2008 (18)). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Elsevier*, 66-82.
- Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

- Hartel, R. (2018). Morele vorming op de lerarenopleiding. In Geerdink G., & F. De Beer, *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 6: vorming in de lerarenopleidingen* (pp. 133-149). Werkendam: Hollandse Druk.
- Janssen, F. (2020, 03 26). *Biesta's wenkend en wijkend wonderland*. Opgehaald van Didactief: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/biestas-wenkend-en-wijkend-wonderland>
- Kamp, I., De Jong-Slagman, J., & Van Duijvenboden, P. (2019). *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo.* . Bussum: Coutinho.
- Koek, M. (2018 (105)). Frustratie is goed. Kritisch denken in de literatuurles. *Levende Talen Magazine*, 6 - 9.
- leraar 24. (2020, 10 02). *doorlopende leerlijnen*. Opgehaald van leraar24.nl: <https://www.leraar24.nl/50126/doorlopende-leerlijnen/>
- Lezenvoordelijst. (2020, 09 26). *docenteninformatie*. Opgehaald van Lezenvoordelijst: <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie/>
- Lezenvoordelijst. (2020, 26 08). *werken met niveaus*. Opgehaald van [lezenvoordelijst.nl/docenteninformatie:](https://www.lezenvoordelijst.nl/docenteninformatie/) <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie/werken-met-niveaus/>
- Meestringa, T., Ravesloot, C., & Bonset, H. (2009). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Opgehaald van SLO: [file:///C:/Users/BRK220023/Downloads/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/BRK220023/Downloads/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo%20(6).pdf)
- Meijerink, H. e. (2009). *Doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: Ministerie van OCW.
- Nederlands, M. (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen.
- Nordenbo, S. (2002, Vol. 36., No. 3). Bildung and the Thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 341-353.
- Prinsen, S., Witte, T., & Suhre, C. (2018). Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands. *Levende talen tijdschrift* 19 (3), 26-35.
- Radboud Teaching and Learning Centre*. (2020, 11 28). Opgehaald van Radboud University: <https://www.ru.nl/docenten/onderwijs/ontwerpen/leerdoelen/>
- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*.
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Amsterdam: University of Amsterdam, Research Institute of Child Development and Education.
- Schuitema, J., Van Boxtel, C., Veugelers, W., & Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *Eur J Psychol Educ*, 26:85-107.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: PMPO.
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Truijens, A. (2020, 12 08). *Bij literatuur is een beetje dwang geoorloofd*. Opgehaald van Volkskrant: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/bij-literatuur-is-een-beetje-dwang-geoorloofd-b0235652/>
- Universiteit Utrecht. (2020, 12 28). *leerdoelen smart opstellen*. Opgehaald van www.uu.nl: https://www.uu.nl/sites/default/files/upper_leerdoelen_smart_opstellen.pdf
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. v. Akker, & W. & Kuiper, *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Van den Berg, L., Kroon, H., & De Vos, B. (2011). *Leren en beoordelen in samenhang. Een werkwijze voor beoordelen in het vo.* Utrecht: APS.
- Van Silfhout, G. &. (105 (5)). Fictie- en literatuuronderwijs formatief ingestoken. De aanpak in de lerarenopleiding als voorbeeld. *Levende Talen Magazine*, 18-23.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van 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.
- Weijts, C. (2020, 12 08). *Ontlezing? Geen wonder met zo'n stoffige boekenlijst.* Opgehaald van NRC: <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/14/ontlezing-geen-wonder-met-zon-stoffige-boekenlij-1576147-a910085>
- Wijleren.nl. (2020, 12 28). *Bildung.* Opgehaald van Wij-leren.nl: <https://wij-leren.nl/bildung.php>
- wij-leren.nl. (2020, 12 30). *Gert Biesta wereldgericht onderwijs.* Opgehaald van wij-leren.nl: <https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereldgericht-onderwijs.php>
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester.* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Groningen: Universitair Onderwijs Centrum Groningen.
- Witte, T. (2018). De kunst van het onderwijzen. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs in zeven axioma's. *Lectori Salutem. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs.*, (pp. 57 - 93). Groningen.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). *An empirically grounded Theory of literary Development.* Groningen.
- Zuiderduijn, S. (2015). *Onderwijs en subjectiviteit. Aandacht voor subjectiviteit in het onderwijsadvies van de Onderwijsraad: een documentanalyse.* . Universiteit voor Humanistiek.

Bijlagen

Bijlage 1: Lessenserie *leesclub in de klas*

Voor het inrichten van de lessenserie, wordt aangesloten bij de opzet van de zelfgestuurde litlab-leesclub zoals ontwikkeld door De Nood, Palm, De Vries en Van Herten. Deze leesclub is door mij op drie onderdelen aangepast c.q. uitgebreid. In de lessenserie zelf zijn de onderdelen die zijn aangepast c.q. uitgebreid rood gearceerd.

Ten eerste is de leesclub uitgebreid met de eerder genoemde “Vertragingfase” (Koek, 2018 (105)). Na het lezen van het boek, wordt er dus een aparte les gewijd aan het vormen van een mening over het boek. Hiervoor heb ik een opdracht ontwikkeld, die in deze bijlage is opgenomen.

Ten tweede is ervoor gekozen om de Quizvragen eerder in te zetten, namelijk voorafgaand aan de interne oordeelsvorming. Hier is voor gekozen omdat een leerling lastig een gefundeerd oordeel over het boek kan geven, als hij het boek niet helemaal begrepen heeft.

Tot slot wordt aan de lessenserie *leesclub in de klas* een leesdossier toegevoegd. Omdat er gestreefd wordt naar het ontwikkelen van een doorlopende ontwikkellijn “subjectificatie door literatuur” is het van belang dat deze ontwikkeling door de leerling én de docent gevolgd kan worden. Hiervoor zal een leesdossier worden ingericht.

Hieronder staat deze lessenserie uitgebreid beschreven.

Stap 0: Kennismaken met de werkvorm “leesclub in de klas”

In klas vier vwo wordt gestart met de doorlopende leerlijn. Omdat deze doorlopende leerlijn is opgebouwd rondom de lessenserie “leesclub in de klas”, moeten de leerlingen eerst vertrouwd raken met de opzet van een dergelijke leesclub. Dit doen zij aan de hand van een kort verhaal, dat ook gebruikt wordt in de door Van Nood et al ontwikkelde lessenserie.

Met gebruikmaking van dit verhaal oefenen de leerlingen met de verschillende onderdelen van de leesclub. Deze mini-leesclub neemt één lesuur van 60 minuten in beslag. In bijlage 2 is de docentenhandleiding bij dit verhaal opgenomen.

Aansluitend bepalen de leerlingen hun startniveau van literaire competentie en subjectificatie. Hun niveau van literaire competentie bepalen de leerlingen door de test op de site lezenvoordelijst.nl in te vullen. Hierbij wordt opgemerkt dat de leerling begin klas 4 vwo in ieder geval moet starten met boeken van niveau 2 van lezenvoordelijst.nl. Om hun startniveau van subjectificatie te bepalen, schalen de leerlingen zichzelf in. Dit doen zij door voor de verschillende functies van subjectificatie aan te geven waar zij zich bevinden op een schaal van beginner tot expert. In bijlage 3 is het door mij ontwikkelde format opgenomen waarmee de leerlingen zichzelf inschalen. Vervolgens starten de leerlingen met de eerste leesclub rondom een literair werk.

De lessenserie *leesclub in de klas* bestaat uit zeven onderdelen:

1. groepjes maken en een boek kiezen;
2. individueel het boek lezen en aantekeningen maken;

3. quizvragen maken en deze beantwoorden en onduidelijkheden oplossen;
4. eigen mening vormen over personages en situaties;
5. discussievragen maken;
6. leesclub uitvoeren;
7. individuele beoordeling en reflectie schrijven.

Hieronder wordt deze lessenserie stap-voor-stap beschreven.

Stap 1: Groepjes maken en een boek kiezen (1 lesuur)

De docent vormt heterogene groepjes van zes leerlingen die hetzelfde boek gaan lezen. Omdat het belangrijk is dat leerlingen een boek lezen dat past bij hun niveau van literaire competentie, zullen groepjes worden samengesteld die bestaan uit leerlingen die hetzelfde niveau van literaire competentie hebben. Verder zal de groep zo heterogeen mogelijk worden samengesteld (jongens-meisjes, extravert-introvert). Als de docent (nog) niet weet welk niveau van literaire competentie de leerlingen hebben, kan hij ze een test op lezenvoordelijst.nl laten doen. Op basis hiervan kan hij de leerlingen dan naar niveau indelen. Per niveau is een shortlist van geschikte boeken beschikbaar, waar de leerlingen uit kunnen kiezen. Een groepje van zes leerlingen kiest dus een gezamenlijk boek om de komende periode te lezen. Aan het eind van deze les zijn de groepjes gevormd en is er een boek gekozen.

Stap 2: Individueel het boek lezen en aantekeningen maken (5 weken)

De leerling krijgt vijf weken de tijd om het boek te lezen. In het groepje maken de leerlingen een weekplanning, waarin ze aangeven hoeveel bladzijden ze elke week moeten lezen om het boek na vijf weken uit te hebben. De docent vertelt de leerlingen dat ze een schriftje moeten aanschaffen, waarin ze hun vragen en opmerkingen bij het boek kunnen opschrijven. De leerlingen maken hierbij gebruik van bepaalde symbolen, die zij op een kaartje van zijn docent krijgen uitgereikt:

! = dit vind ik opvallend/verbazingwekkend

? = dit wijkt af van mijn verwachting

?? = dit snap ik niet

- = hier dacht ik iets bij

~ = hier dacht ik iets bij dat te maken had met iets in mijn eigen leven

:) = dit stukje vind ik leuk of grappig of mooi

Stap 3: Quizvragen maken en deze beantwoorden en onduidelijkheden oplossen (1 lesuur)

Na het lezen van het boek, formuleert elke leerling vijf quizvragen. Dit zijn vragen over gebeurtenissen in het boek, waarop maar één goed antwoord mogelijk is. Deze quizvragen zorgen ervoor dat de leerlingen het verhaal in het boek weer even scherp krijgen. Als de leerlingen deze vijf quizvragen geformuleerd hebben (inclusief de antwoorden hierop), worden de quizvragen op een stapeltje gelegd en beantwoorden de leerlingen in hun groepje deze dertig vragen. Vervolgens bespreken ze in hetzelfde groepje eventuele onduidelijkheden in het boek en bespreken ze lastige passages met elkaar. Als ze er in het groepje niet uitkomen, kunnen terugvallen op de docent. Aan het eind van deze les zijn alle vragen en onduidelijkheden over het boek opgelost.

Stap 4: Eigen mening vormen over personages en situaties (1 lesuur)

De leerling vormt zich deze les een mening over personages en situaties in het boek. Dit doet hij aan de hand van een opdracht die door de docent is geformuleerd (zie bijlage 4). Deze opdracht “vertraagt” de eerste reactie van de leerling en leert hem “tegedenken” voordat hij een definitief oordeel velt.

In deze opdracht formuleert de leerling allereerst zijn primaire eerste reactie op personages en gebeurtenissen, die hij vervolgens uitwerkt. Vervolgens formuleert hij alternatieve reacties op deze personages en situaties en probeert hij te onderbouwen waarom iemand deze reacties zou kunnen geven. Tot slot kiest hij uit alle opties zijn uiteindelijke reactie en onderbouwt hij deze.

De uitgevoerde analyse neemt hij op in zijn leesdossier. Dit leesdossier zorgt ervoor dat de leerling zijn eigen analyses van het boek terug kan lezen, maar ook dat hij zijn ontwikkeling kan volgen.

Stap 5: Discussievragen maken (2 lessuren)

Alvorens de leerlingen zelf discussievragen te laten formuleren voert de docent met de klas een onderwijsleergesprek over waarom het stellen van vragen kan leiden tot meer begrip van een boek of tekst⁸. De docent verwerkt de input uit de klas in een mind-map op het bord. Aan het eind van de les moeten de leerlingen weten dat er in een literaire tekst nooit een vaste boodschap zit en dat je literaire teksten dus moet interpreteren. Het met elkaar praten over een boek zorgt voor meer inzichten en interpretaties. Dit onderwijsleergesprek zal één lesuur in beslag nemen.

Vervolgens vormen de groepjes van zes leerlingen drie duo's. Deze duo's gaan discussievragen formuleren (één lesuur).

Tijdens de eerste helft van de les formuleren de leerlingen *belevingsvragen*. De docent legt uit wat een belevingsvraag is (een vraag over wat je zelf merkte tijdens het lezen en wat je herkent in je eigen leven) en geeft de leerlingen een stappenplan om deze belevingsvraag te formuleren. Dit stappenplan ziet er als volgt uit:

- welk stukje tekst riep een bepaald gevoel bij je op?
- Geef aan (bladzijde) waar dit stukje tekst staat en welk gevoel je erbij kreeg
- Bespreek jullie tekstjes en gevoelens in je duo. Voelen jullie hetzelfde of juist niet?
- Vul de volgende zin aan: 'Bij het stukje tekst op bladzijde..... dachten wij/dacht ik..... Hadden jullie dat ook?'

Per duo worden er vier belevingsvragen geformuleerd.

De tweede helft van de les formuleren de duo's volgens onderstaand stappenplan minimaal één *hamvraag* (een vraag waar je langer over na kunt denken of praten).

- Denk zelf even na over wat je na het lezen van dit boek afvraagt. Schrijf deze vraag of vragen op;
- Brainstorm samen over mogelijke andere vragen die je nog hebt na het lezen;

⁸ Dit onderwijs leergesprek voert de docent alleen bij de eerste leesclub, daarna zijn de leerlingen bekend met het concept.

- Elke leerling schrijft na deze brainstorm minimaal drie vragen op;
- Selecteer uit jullie lijstje minimaal één vraag die belangrijk is voor het verhaal, die uitnodigt tot discussie en waarop waarschijnlijk meer dan één antwoord mogelijk is. Schrijf deze vraag op.

Aan het eind van deze les leveren de duo's vier belevingsvragen en minimaal één hamvraag in bij de docent.

Stap 6: Het uitvoeren van de leesclub (1 uur)

De docent geeft elke leesclub van zes leerlingen de door henzelf geformuleerde belevings- en hamvragen. De leerlingen gaan zitten in hun leesclub en trekken om beurten een kaartje van de stapel belevingsvragen of hamvragen. Ze mogen zelf kiezen van welk stapeltje ze een kaartje trekken. De leerling die het kaartje trekt geeft eerst zelf antwoord, waarna de rest mag reageren. Het doel is dat er een gesprek of discussie ontstaat.

Stap 7: Beoordeling en reflectie schrijven (1 lesuur)

Na afloop van de leesclub schrijven de leerlingen individueel een beoordelings- en een reflectieverslag. De opdracht hiervoor staat in bijlage 5. In dit verslag moet de leerling aandacht besteden aan de vormende werking van het gelezen boek.

De leerling kijkt in deze opdracht terug op zijn niveau van subjectificatie, zoals in eerdere metingen (of de startmeting) door hem is bepaald en kijkt in hoeverre hij zich door de leesclub op deze onderdelen heeft ontwikkeld en hoe. Ook reflecteert hij op het niveau van het boek en de leesclub. Tot slot maakt de leerling een weloverwogen keuze voor een volgend, individueel te lezen, boek.

Deze eindopdracht voegt de leerling toe aan zijn leesdossier.

Bijlage 2: Docentenhandleiding Leesclub bij 'De biefstuk van het zoete water' (bovenbouw) (De Nood, Palm, De Vries, & Van Hertem, 2019)

Algemeen

Het doel van de leesclub bij *De biefstuk van het zoete water* (Hans Dorrestijn, Brandnetels en andere verhalen over kindermishandeling, 2001) is om leerlingen te laten kennismaken met het (groepsgewijs) praten over literatuur. Het is goed mogelijk om deze les uit te voeren in een lesuur van circa 60 minuten.

Benodigd materiaal

Het benodigd materiaal voor deze leesclub is in aparte documenten opgeslagen en te vinden via <https://nederlands.vakdidactiek.nl/lesmateriaal/> en <drive.nlnu.nl/Lesmateriaal/Literatuur/Leesclub>).

Benodigdheden:

- Voor elke leerling het verhaal op papier
- Groepsindeling
- Voor elke groep: vragenkaartjes met daarop de vragen voor de discussieronde (Bijlage IV_vragenkaartjes biefstuk.xlsx)
- Beoordelingsformulieren (Bijlage II_boordelingsformulier.docx)

Lesopzet

De les begint met het lezen van het verhaal. Hierbij zijn verschillende mogelijkheden denkbaar. Het klassikaal lezen van het verhaal is heeft als groot praktisch voordeel dat alle leerlingen gelijktijdig klaar zijn met het lezen van het verhaal. Uiteraard kan er ook voor gekozen worden leerlingen het verhaal individueel te laten lezen, maar wellicht is het raadzaam van tevoren na te denken over de vraag hoe je de rust in de tijd dat snelle lezers wachten tot minder snelle lezers klaar zijn.

Tijdens het lezen zetten leerlingen tekens bij het verhaal (in de kantlijn + onderstrepen):

? = vaag of moeilijk ('Ik snap dit niet'.)

! = opvallend ('Dit verbaast mij./ Hier gebeurt iets opmerkelijks in het verhaal.')

:) = leuk, grappig of mooi aspect of moment in het verhaal.

De leerlingen kunnen vervolgens zelfstandig de verschillende fases van deze les doorlopen (zie hierna). Het is echter wel mooi als de leerlingen voldoende tijd over hebben voor ronde 5, de beoordeling. Het is daarom aan te bevelen om de tijd te bewaken en op een bepaald moment de start van ronde 5 aan te geven.

Fases van de les

De leesclub zelf uit vijf rondes: quiz, vragenronde, individuele beoordeling, discussie en beoordeling. **In afwijking van de oorspronkelijke leesclub is er een fase "individuele beoordeling" toegevoegd.**

1. Quiz

Ronde 1 is bedoeld om het gesprek op gang te laten komen. De leerlingen mogen tijdens deze ronde het verhaal / het boek niet raadplegen. Het gaat er juist om dat ze vanuit hun geheugen wat korte vragen over het verhaal beantwoorden.

In het midden ligt een stapel met quizvragen. Een leerling draait een kaartje om en stelt de vraag. De leerlingen schrijven de antwoorden individueel op. Als alle vragen zijn gesteld, bespreken zij de antwoorden met elkaar en berekent ieder zijn 'score'.

2. Vragenrondje

De tweede ronde is bedoeld om de leerlingen de gelegenheid te geven onduidelijkheden in het boek of verhaal aan de orde te stellen. Tijdens het lezen heeft de leerling aantekeningen gemaakt van onduidelijkheden, opvallende, mooie of juist minder mooie passages. Leerlingen bespreken moeilijke woorden of passages. In gesprek met elkaar proberen ze alle onduidelijkheden op te lossen. In deze ronde mogen leerlingen het verhaal of boek er wel bijhouden, zodat moeilijke woorden of passages kunnen worden teruggezocht (Eventueel kun je leerlingen ook een woordenboek of hun mobiele telefoon laten gebruiken bij het opzoeken van moeilijke woorden). Als alle vragen zijn gesteld en alle onduidelijkheden opgelost zijn, kunnen de leerlingen doorgaan met ronde 3.

3. Individuele beoordeling

Om te zorgen dat een leerling ook zijn kritisch denkvermogen aanzet, is ten opzichte van de oorspronkelijke leesclub een individuele beoordelingsfase toegevoegd. Leerlingen leren in deze fase hun eigen mening te vormen en deze vervolgens te heroverwegen. De uitgewerkte opdracht is achteraan deze lessenserie opgenomen.

4. Discussie

De discussie voeren leerlingen aan de hand van vragen en stellingen. Litlab onderscheidt in de discussieronde twee categorieën vragen: 'feest der herkenning' (belevingsvragen) en 'stof tot nadenken' (hamvragen). De eerste categorie speelt voornamelijk in op de beleving van de lezer: herken je zaken uit het verhaal in je eigen leven? Heb je er ervaring mee? In de categorie 'stof tot nadenken' wordt dieper ingegaan op aspecten uit het verhaal die voor verschillende interpretaties vatbaar zijn, vragen oproepen, etc. Met name in deze laatste categorie kunnen gemakkelijk stellingen worden geïntegreerd.

Ook tijdens de discussie mogen leerlingen het verhaal erbij houden, zodat ze bij sommige discussievragen hun beweringen kunnen onderbouwen met behulp van gegevens uit het verhaal. Op tafel liggen twee stapeltjes kaartjes: een stapel kaartjes 'feest der herkenning' en een stapel kaartjes 'stof tot nadenken'. De leerling die in de quizronde de meeste vragen goed heeft beantwoord, mag als eerste een kaartje pakken. Hij of zij geeft antwoord op de vraag, waarna de rest mag reageren. Belangrijk is dat leerlingen proberen hun beweringen te onderbouwen met argumenten gebaseerd op de tekst, of gebaseerd op eigen ervaringen/kennis van de wereld. Zo ontstaat de discussie/het gesprek. Vervolgens kiezen de overige groepsgenoten om de beurt een kaartje van een van beide stapels.

5. Beoordeling

In ronde 5 geven alle groepsgenoten een oordeel over het verhaal. Afhankelijk van het niveau kan de wijze van het geven van een oordeel aangepast worden.

Ook in deze fase kijkt de lessenserie af van de oorspronkelijke lessenserie omdat de leerlingen hun individuele beoordeling van ronde 3 er nog eens bij pakken en aanvullen. Ze beantwoorden de volgende door mij opgestelde vragen:

Je hebt zojuist met je groepsgenoten gesproken over het verhaal aan de hand van discussiekaarten. Welke nieuwe inzichten heb je gekregen door deze discussie? Noem MINIMAAL één nieuw inzicht!

In ronde 3 heb je een eigen beoordeling gegeven van deze tekst/dit boek. In hoeverre heb je na deze discussie je oordeel moeten aanpassen? ONDERBOUW je antwoord!

Hoeveel sterren (op een schaal van 1 – 5) geef je dit verhaal/boek? Als je het boek/verhaal 1 ster geeft vond je het niet zo goed, bij 5 sterren vond je het fantastisch. Leg ook kort uit hoe je tot je oordeel bent gekomen.

Op deze wijze krijg je meteen inzicht in de smaak van je leerlingen en kan je ze helpen bij de keuze van een individueel te lezen boek.

Opdracht bij ronde 3: individuele beoordeling (door mij toegevoegd aan de oorspronkelijke lessenserie)

1. Vaststellen eerste reactie:

Vul onderstaande zin aan. (bijvoorbeeld: Dit is een vrolijk verhaal over een verliefd stel).

Dit is een boek / verhaal over.....

2. Uitwerken eerste reactie:

Leg uit waarop je eerste reactie gebaseerd is. (bijvoorbeeld: de zon schijnt en ze lopen hand in hand)

3. Eerste reactie “tegenderken”:

Je hebt hiervoor aangegeven welke woorden of gebeurtenissen ervoor zorgden dat jij een bepaald gevoel bij het boek of verhaal kreeg.

Je gaat nu naast de woorden die je bij vraag twee hebt opgeschreven een nieuw, sterk ervan verschillend begrip opschrijven. Dit begrip hoeft niet exact het tegenovergestelde te zijn maar kan ook jouw eerste reactie uitdagen.

De zon schijnt	→ het regent (letterlijk een tegengestelde betekenis)
Hand-in- handlopen	→ vasthouden, vastketenen (je kunt hand-in-handlopen zien als een teken van liefde maar ook als macht/dominantie of overheersing.

4. Alternatieven verkennen

Denk nu nog eens na over de tekst/het boek. Kan je aanwijzingen vinden dat jouw nieuwe begrip ook kan passen bij het boek? Dus, dat het boek helemaal niet vrolijk is en over liefde gaat?

Bijvoorbeeld: nou, dat zou best eens kunnen want zij wil eigenlijk de hele tijd weg, een andere kant op. Misschien is zij dus wel helemaal niet zo verliefd en gaat het meer om “gevangen zitten in de liefde”.

5. Uiteindelijke reactie geven

Vul na deze stappen onderstaande zin nogmaals in.

Dit is een Boek/tekst over.....

6. Vergelijk de zin bij stap 1 met die bij stap 5. Wat valt op? Waarom zijn ze anders of juist nog steeds hetzelfde?



Bijlage 3: bepaling startniveau van subjectificatie

Opdracht bepaling startniveau van subjectificatie

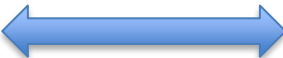

Naam leerling:



Ieder mens ontwikkelt zich elke dag weer, onder andere doordat je ervaringen opdoet die je aan het denken zetten. Een van de manieren om deze ontwikkeling te stimuleren en deze ervaringen op te doen, is door literatuur te lezen. Door literatuur kom je in aanraking met andere mensen, situaties en werelden en dat vormt je. De komende jaren, ga jij bijhouden hoe je je op deze punten ontwikkelt. Vandaag bepaal je je startniveau.

Hieronder zie je de hele tijd twee beweringen. Eronder loopt een lijn. Jij gaat op die lijn een kruisje zetten waar jij denkt dat je nu staat. ALS VOORBEELD:



Component	Beginner		Expert
Algemene ontwikkeling	Ik snap niet waarom bepaald gedrag van personages beïnvloed kan worden door situatie/tijd of cultuur. Een personage doet toch gewoon wat hij doet? Daarnaast snap ik niet wat ik van boeken kan leren.		Ik kan gedrag van personages uit andere tijden of culturen begrijpen en verklaren vanuit deze context. Ik kan goed uitleggen wat ik van een boek kan leren.
Waar sta jij?			

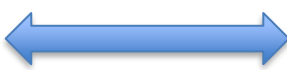

Hieronder ga jij nu proberen aan te geven waar jij je bevindt op de lijn van beginner naar expert. Als je klaar bent, sla je het document op in je leesdossier onder de naam "Startmeting begin klas 4 vwo".

Component	Beginner		Expert
Algemene ontwikkeling	Ik snap niet waarom bepaald gedrag van personages beïnvloed kan worden door situatie/tijd of cultuur. Een personage doet toch gewoon wat hij doet? Daarnaast snap ik niet wat ik van boeken kan leren.		Ik kan gedrag van personages uit andere tijden of culturen begrijpen en verklaren vanuit deze context. Ik kan goed uitleggen wat ik van een boek kan leren.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Ontwikkeling empathisch vermogen	Ik vind personages stom of leuk en daarbij let ik niet op de situaties waarin deze personages zich bevinden. Ik snap niet zo goed hoe een boek mij leert meer begrip op te brengen voor andere mensen.		Ik houd rekening met de situatie waarin het personage zich bevindt bij het geven van een oordeel over zijn gedrag. Ik snap dat een bepaalde situatie ervoor kan zorgen dat een personage "afwijkend" gedrag vertoont en kan daar dan begrip voor opbrengen. Ik kan uitleggen hoe het boek mijn mening over bepaalde personen in de werkelijkheid kan veranderen of heeft veranderd.
Waar sta jij?			

De opdracht gaat verder op de volgende bladzijde
→ → →

Component	Beginner		Expert
Ontwikkeling eigen identiteit	Ik identificeer me niet met personages uit boeken. Ik kan geen koppeling maken tussen de personages in het boek en mezelf of mijn omgeving.		Ik kan goed onderbouwen met welke personages ik me kan identificeren en ik kan ook aangeven wat dit over mezelf zegt. Ook omgekeerd: ik kan ook aangeven met welke personages ik me niet kan identificeren en waarom en ik maak hierbij gebruik van voorbeelden uit de werkelijkheid / mijn eigen leven.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Morele ontwikkeling	Ik kan na het lezen van een boek niet aangeven welke morele kwestie(s) er in het boek aan de orde worden gesteld.		Ik kan na het lezen van een boek aangeven welke morele kwestie(s) er in het boek aan de orde worden gesteld en ik kan uitleggen, met verwijzing naar de werkelijkheid / mijn eigen leven hoe ik hier zelf tegenaan kijk.
Waar sta jij?			

EINDE

Bijlage 4: Opdracht “tegenderenken” (lessenserie leesclub)

Deze opdracht is gebaseerd op de fasen van kritisch denken, zoals door Martijn Koek geformuleerd (Koek, 2018 (105)). Op basis van de door hem geformuleerde fasen, is een opdracht opgesteld in leerlingentaal.

1. Vaststellen eerste reactie

Vul onderstaande zin aan (*bijvoorbeeld: Dit is een vrolijk boek over een verliefd stel*).

Dit is een boek / tekst over.....

2. Uitwerken eerste reactie

Leg uit waarop je eerste reactie gebaseerd is (*bijvoorbeeld: de zon schijnt en ze lopen hand in hand*).

3. Eerste reactie tegenderenken

Je hebt hiervoor aangegeven welke woorden of gebeurtenissen ervoor zorgden dat jij een bepaald gevoel bij het boek of de tekst kreeg. Je gaat nu naast de woorden die je bij vraag twee hebt opgeschreven een nieuw, sterk ervan verschillend begrip opschrijven. Dit begrip hoeft niet exact het tegenovergestelde te zijn maar kan ook jouw eerste reactie uitdagen.

De zon schijnt	→ het regent (letterlijk een tegengestelde betekenis)
Hand-in- handlopen	→ vasthouden, vastketenen (je kunt hand-in-handlopen zien als een teken van liefde maar ook als macht/dominantie of overheersing).

4. Alternatieven verkennen

Denk nu nog eens na over de tekst/het boek. Kan je aanwijzingen vinden dat jouw nieuwe begrip ook kan passen bij het boek? Dus, dat het boek helemaal niet vrolijk is en over liefde gaat?

Bijvoorbeeld: nou, dat zou best eens kunnen want zij wil eigenlijk de hele tijd weg, een andere kant op. Misschien is zij dus wel helemaal niet zo verliefd en gaat het meer om “gevangen zitten in de liefde”.

5. Uiteindelijke reactie geven

Vul na deze stappen onderstaande zin nogmaals in.

Dit is een Boek/tekst over.....

6. Vergelijk de zin bij stap 1 met die bij stap 5. Wat valt op? Waarom zijn ze anders of juist nog steeds hetzelfde?

Bijlage 5: De door mij bedachte opdracht *reflectie en beoordeling leesclub*
(lessenserie leesclub)

De afgelopen weken hebben jullie in een groepje een boek gelezen. Over dit boek hebben jullie met elkaar gesproken en gediscussieerd. In dit verslag kijk je terug op de leesclub. Aan de ene kant leg je in dit verslag vast wat je van het boek hebt geleerd, aan de andere kant kijk je terug op de leesclub zelf: hoe heb je die ervaren?



Dit verslag heb je aan het eind van het jaar weer nodig als voorbereiding op je mini-mondeling met je docent. Des te serieuzer je dit verslag nu maakt, des te makkelijker is het om je straks weer te herinneren wat het boek jou heeft geleerd of opgeleverd. Neem dit verslag op in je leesdossier! Sla het als volgt op: beoordeling leesclub "NAAM BOEK" Periode [vul de periode in] klas..... [vul de klas in: 4, 5 of 6 dus]

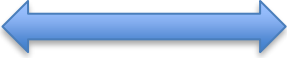

Vul hieronder eerst je naam, de namen van je leesclubgenoten, de titel van je boek en de datum in.



Naam:
Leesclub met:
Titel v.h. boek:
Datum:

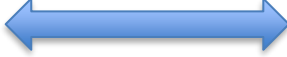

Stap 1: Bepalen niveau van subjectificatie

Aan het begin van dit jaar heb je voor diverse onderdelen van subjectificatie aangegeven waar je je toen bevond op een schaal van beginner naar expert. Pak die eerste meting er nog eens bij. Zet een 1 op de lijn waar je jezelf aan het begin van het jaar hebt ingeschaald en een 2 waar je jezelf NU inschaalt. Vul dat hieronder in:

Component	Beginner		Expert
Algemene ontwikkeling	Ik snap niet waarom bepaald gedrag van personages beïnvloed kan worden door situatie/tijd of cultuur. Een personage doet toch gewoon wat hij doet? Daarnaast snap ik niet wat ik van boeken kan leren.		Ik kan gedrag van personages uit andere tijden of culturen begrijpen en verklaren vanuit deze context. Ik kan goed uitleggen wat ik van een boek kan leren.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Ontwikkeling empathisch vermogen	Ik vind personages stom of leuk en daarbij let ik niet op de situaties waarin deze personages zich bevinden. Ik snap niet zo goed hoe een boek mij leert meer begrip op te brengen voor andere mensen.		Ik houd rekening met de situatie waarin het personage zich bevindt bij het geven van een oordeel over zijn gedrag. Ik snap dat een bepaalde situatie ervoor kan zorgen dat een personage "afwijkend" gedrag vertoont en kan daar dan begrip voor opbrengen. Ik kan uitleggen hoe het boek mijn mening over bepaalde personen in de werkelijkheid kan veranderen of heeft veranderd.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Ontwikkeling eigen identiteit	Ik identificeer me niet met personages uit boeken. Ik kan geen koppeling maken tussen de personages in het boek en mezelf of mijn omgeving.		Ik kan goed onderbouwen met welke personages ik me kan identificeren en ik kan ook aangeven wat dit over mezelf zegt. Ook omgekeerd: ik kan ook aangeven met welke personages ik me niet kan identificeren en waarom en ik maak hierbij gebruik van voorbeelden uit de werkelijkheid / mijn eigen leven.
Waar sta jij?			

Component	Beginner		Expert
Morele ontwikkeling	Ik kan na het lezen van een boek niet aangeven welke morele kwestie(s) er in het boek aan de orde worden gesteld.		Ik kan na het lezen van een boek aangeven welke morele kwestie(s) er in het boek aan de orde worden gesteld en ik kan uitleggen, met verwijzing naar de werkelijkheid / mijn eigen leven hoe ik hier zelf tegenaan kijk.
Waar sta jij?			

Stap 2: Onderbouw je niveau

Geef per component aan of je een ontwikkeling hebt doorgemaakt (of juist niet, dat kan ook!). Onderbouw waarom je jezelf op een bepaald niveau hebt ingeschaald. Maak hierbij een duidelijke koppeling naar het boek en maak het concreet. Dus, als het gaat om de morele ontwikkeling, welke morele kwestie(s) speelde(n) er in het boek, heb je hier zelf wel eens mee te maken gehad en hoe heeft het boek jouw beeld over deze morele kwestie aan de orde gesteld? Het is belangrijk om bij elk component goed te beschrijven welke inzichten je door het boek of de leesclub hebt gekregen, die je daarvoor nog niet had (of waarvan je je wellicht minder bewust was).

Wellicht kom je na het onderbouwen van je niveaus tot het inzicht dat je jezelf hierboven toch niet goed had ingeschaald. Pas dit dan alsnog aan.

Stap 3: Gewenste ontwikkeling?

Kijk nog eens naar de verschillende componenten waarop je je kunt ontwikkelen. Welke van deze componenten gaan je relatief makkelijk af? Hoe komt dat denk je? Welke onderdelen vind je nog lastig? Kan je verklaren hoe het komt dat je dat nog lastig vindt?

Bepaal nu op basis van de analyse hierboven waar je na de volgende leesclub wil staan. Houd hierbij dus rekening met onderdelen waar je goed in bent en onderdelen die je lastiger vindt. Geef dat in de tabel hierboven (die vier componenten) aan met het cijfer 3.

Stap 4: Reflecteer even op het gelezen boek

Voordat je een volgend boek kiest, is het belangrijk om even stil te staan bij wat je van dit boek vond. Schrijf kort op wat je aansprak in het boek en wat je wellicht minder interessant of prettig vond. Ga ook kort in op het verhaal zelf: vond je de verhaallijn leuk? Zou je meer “van dit soort boeken” willen lezen?

Kijk vervolgens even naar het niveau van het boek. Welk niveau van *lezen voor de lijst* heeft het door jullie gelezen boek? Wat vond je van dit niveau? Te moeilijk, te makkelijk of precies goed? Kan je uitleggen waarom je dit vindt?

Op een schaal van 1 – 5, hoeveel sterren geef je dit boek en waarom (1 is dus stom en 5 is dus leuk)?

Aantal sterren:

Omdat.....

Stap 5: Reflecteer op de leesclub

Welke inzichten over het boek, personages, situaties en/of gebeurtenissen heb je tijdens de leesclub opgedaan, die je er zelf niet direct uit had gehaald? Leg uit!

Wat heb jij zelf bijgedragen aan de leesclub? Heb jij anderen misschien inzichten gegeven die ze zelf niet hadden bedacht? Leg uit!

Heb je nog persoonlijke verhalen gedeeld of gehoord van anderen? Zo ja, leg uit! Hoe vond je dat?

Als je de leesclub een cijfer mag geven op een schaal van 1 – 10, welk cijfer krijgt deze leesclub dan? Onderbouw je antwoord!

Wat moet er veranderen aan de leesclub om een cijfer te krijgen dat 1 punt hoger ligt dan het huidige cijfer?

Stap 6: Kies een nieuw individueel te lezen boek

Hierboven heb je aangegeven op welk niveau van subjectificatie je na de volgende leesclub wilt staan. Dat niveau ga je proberen te realiseren door boeken te lezen die je hierin kunnen ontwikkelen. In deze fase ga je een volgend boek kiezen.

Bepaal allereerst het niveau van het volgend boek. Was het boek in de leesclub op niveau of kan je wellicht een moeilijker boek aan? Kijk nog eens goed naar je analyse bij stap 4.

Kijk vervolgens op de shortlist van de docent welke boeken deze heeft geselecteerd op jouw niveau. Loop de omschrijvingen van deze boeken door op lezenvoordelijst.nl en kies vervolgens vijf boeken die je aanspreken. Bekijk bij deze boeken ook de door de docent geselecteerde eindopdrachten: passen deze opdrachten bij dat wat je wilt ontwikkelen? Kies vervolgens het boek dat je het meest aanspreekt en ga lezen!

Bijlage 6: Instructie kiezen boek en bijbehorende opdracht

De komende periode ga je zelf een boek lezen. Hiervoor kies je een boek passend bij je niveau van literaire competentie. In principe kies je in klas 4 een boek van niveau 2, in klas 5 een boek van niveau 3 en in klas 6 een boek van niveau 4. Je mag een boek van een hoger niveau kiezen, als je denkt dat je daar aan toe bent. Tip van mij: als je begint en je vindt het boek na 30 bladzijden toch te ingewikkeld, kies dan een ander boek, eventueel van een lager niveau.

Op de ELO staat een lijst met boeken per niveau. Tevens is kort per boek aangegeven welk thema er aan dit boek gekoppeld kan worden en welke opdrachten je bij dit boek kan maken; je maakt ALTIJD één opdracht bij een boek dat je individueel leest.

Loop de boeken van jouw niveau door en kijk even op de site lezenvoordelijst.nl waar het boek over gaat en wat anderen van dit boek vonden. Selecteer op basis van deze informatie vijf boeken die je aanspreken.

Kijk vervolgens bij deze boeken welke opdrachten je hierbij kunt maken. Sommige opdrachten maak je in een tweetal: kijk dan of je een medeleerling kunt motiveren om ook dit boek te lezen. Als je nou merkte dat je het lezen op het minimale niveau nog best ingewikkeld vond, kijk dan ook even goed naar de boeken waar een opdracht op niveau 1 voor geselecteerd is. Dan maak je een wat eenvoudiger opdracht bij een wat moeilijker boek. En omgekeerd, als je twijfelt of je een niveautje hoger kan, kies dan voor een opdracht op niveau 3; dan daag je jezelf extra uit.

Het is belangrijk dat je probeert om jezelf elke keer iets te ontwikkelen en dat kan je dus doen door makkelijkere opdrachten bij iets lastigere boeken of ingewikkeldere opdrachten bij iets minder complexe boeken te kiezen.

Je kunt bij twijfel natuurlijk altijd even bij je docent langslopen!

Bijlage 7: Instructie opbouw leesdossier

In dit leesdossier bewaar je alle opdrachten, reflectieverslagen en beoordelingen over de door jou gelezen boeken. Je hebt de documenten uit dit leesdossier nodig om je eigen ontwikkeling te kunnen volgen en om je goed voor te bereiden op de mondelingen eind klas 4 en 5 en het schoolexamen literatuur in klas 6.

Hieronder staat aangeven welke documenten er aan het eind van het schooljaar minimaal in je leesdossier opgenomen moeten worden.

Klas	Document	Datum toegevoegd
4 vwo	Startniveau literaire competentie en subjectificatie	
	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 1	
	Individuele opdracht modern werk 1	
	Individuele opdracht modern werk 2	
	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 2	
	Ingevulde rubric eindbeoordeling mondeling eind klas 4	
5 vwo	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 1	
	Individuele opdracht modern werk 1	
	Individuele opdracht modern werk 2	
	Individuele opdracht modern werk 3	
	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 2	
	Ingevulde rubric eindbeoordeling mondeling eind klas 5	
6 vwo	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 1	
	Reflectie- en beoordelingsverslag leesclub 2	
	Individuele opdracht modern werk 1	

Bijlage 8: Rubric mondelinge toets (eind vwo 4, 5 en 6)

In onderstaande rubric kan de docent aangeven hoe de leerling op de verschillende onderdelen scoort. Er is gekozen voor een 5-puntsschaal (1 is het minst, 5 het best). Totaal kan de leerling 100 punten halen. Aantal punten / 10 = cijfer.

Literaire ontwikkeling

Een leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met de door hem dit jaar gelezen werken.

De leerling heeft het minimale aantal werken gelezen	1	2	3	4	5
Een leerling kan aan de hand van de gelezen werken zijn literaire ontwikkeling uitleggen en verantwoorden (waaruit blijkt dat hij zich ontwikkeld heeft)	1	2	3	4	5
De leerling kan aangeven welk werk hem het meest aansprak en waarom	1	2	3	4	5
De leerling kan aangeven welk werk hij het minst leuk vond en waarom	1	2	3	4	5
De leerling kan een keuze voor zijn gelezen moderne boeken onderbouwen	1	2	3	4	5

Algemene ontwikkeling

Een leerling leest boeken die hem nieuwe en "andere" werelden en mensen laten zien, ook in andere situaties, tijden en culturen.

Een leerling kan uitleggen welke werelden en personages er voorkomen in de door hem gelezen boeken	1	2	3	4	5
Een leerling kan van deze boeken aangeven welke werelden en personages er meer of minder ver van hem afstaan en waarom	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven op welke wijze de boeken zijn horizon hebben verbreed	1	2	3	4	5

Ontwikkeling empathisch vermogen

Een leerling aan de hand van de gelezen werken een onderbouwd oordeel geven over het gedrag van personages, rekening houdend met de situatie waarin deze personages zich bevonden, en analyseren wat het effect van deze werken is geweest op zijn empathisch vermogen.

Een leerling laat zien dat hij in staat is een genuanceerd oordeel te geven over gedrag van personages	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven welke invloed de situatie van het personage had op zijn oordeel over diens gedrag.	1	2	3	4	5

Een leerling kan uitleggen op welke wijze de leesclub en de individuele opdrachten hebben bijgedragen aan zijn oordeel.	1	2	3	4	5
Een leerling kan uitleggen wat hij zelf van deze boeken heeft geleerd als het gaat om empathisch vermogen.	1	2	3	4	5
Een leerling kan dit effect op zijn empathisch vermogen toelichten aan de hand van voorbeelden uit de gelezen boeken.	1	2	3	4	5

Ontwikkeling eigen identiteit

Een leerling kan beargumenteerd onderbouwen met welke personages uit de verschillende werken hij zich makkelijk en met welke hij zich moeilijk kon identificeren en analyseren hoe dit komt en wat dit zegt over hemzelf.

Bij het beoordelen is het belangrijk dat de leerling niet vervalt in algemeenheden.

Denk bijvoorbeeld aan: "Ik kon me niet goed identificeren met Anna, want ik ben een jongen." Als het gaat om het je kunnen identificeren met personages, gaat het om hun worstelingen, twijfels, uitdagingen of dingen die ze doen of juist laten.

Een leerling kan aangeven met welke personages hij zich makkelijk kon identificeren en waarom.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven met welke personages hij zich moeilijk kan identificeren en waarom.	1	2	3	4	5
Een leerling kan onderbouwd aangeven op welke manier de gelezen boeken hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van zijn identiteit.	1	2	3	4	5

Morele ontwikkeling

De leerling kan een persoonlijke visie formuleren over morele kwesties, zoals vriendschap en verraad, die in literaire werken naar voren komen en hij kan aangeven of, en zo ja hoe, de gelezen boeken zijn persoonlijke visie hebben veranderd.

Een leerling kan van de gelezen werken aangeven welke morele kwesties erin spelen.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven hoe er in de boeken met deze kwestie wordt omgegaan.	1	2	3	4	5
Een leerling kan uitleggen wat hij vindt van de manier waarop er met deze kwestie wordt omgegaan.	1	2	3	4	5
Een leerling kan aangeven in hoeverre de boeken zijn persoonlijke visie op een morele kwestie of kwesties hebben veranderd.	1	2	3	4	5

Bijlage 9: leesniveaus, lezers- en boekenmerken bovenbouw vwo

In onderstaande tabel staan de verschillende niveaus van lezenvoordelijst (15-18 jaar) aangegeven met hierbij de lezerskenmerken en het soort boeken dat deze leerling leest.

Niveau	Lezerskenmerken	Doelen	Boekenmerken
Niveau 2 Herkenkend lezen	<ul style="list-style-type: none"> - heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie - vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen - vindt het leuk om met klasgenoten over een boek te praten - wil zich vooral met een boek ontspannen 	<ul style="list-style-type: none"> - herkenkend leren lezen - interesse ontwikkelen voor nieuwe genres en onderwerpen 	<ul style="list-style-type: none"> - voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages - dramatisch, meeslepend verhaal - verhaal heeft weinig obstakels (tijdsprongen, perspectiefwisselingen, meerdere verhaallijnen, open plekken) - eventueel een open einde
Niveau 3 Reflecterend lezen	<ul style="list-style-type: none"> - heeft positieve ervaringen met het lezen van eenvoudige literaire romans - is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen - vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren - wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet 	<ul style="list-style-type: none"> - reflecterend leren lezen - horizon verbreden - interesse ontwikkelen voor verteltechniek 	<ul style="list-style-type: none"> - het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren - morele, maatschappelijke en psychologische kwesties worden genuanceerd uitgewerkt en roepen discussie op - er kan een levensles uit het boek worden gehaald - het boek kan hier en daar ingewikkeld in elkaar zitten (perspectiefwisselingen, tijdsprongen, verschillende verhaallijnen) - er is een diepere betekenislaag
Niveau 4	<ul style="list-style-type: none"> - heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee - is geïnteresseerd in verteltechniek - wil doordringen in niet-alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen 	<ul style="list-style-type: none"> - interpreterend en esthetisch leren lezen - interne verbanden leren leggen (zoals oorzaak, gevolg, motieven) - ontwikkelen esthetisch besef (literatuur als kunstvorm) 	<ul style="list-style-type: none"> - kan veel inspanning en tijd van de lezer vergen - veronderstelt veel algemene, soms ook specifieke kennis (bijvoorbeeld cultuurhistorische kennis) - het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorspelbaar - de verhaalstructuur kan complex zijn, kan veel

	vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen		inspanning van de lezer vragen - vaak meerduidige betekenis
Niveau 5	<ul style="list-style-type: none"> - heeft belangstelling voor literaire klassiekers en belangrijke schrijvers - is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek - heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten - legt binnen de tekst verbanden op meerdere niveaus - brengt het boek gemakkelijk in verband met andere media en de wereld buiten de tekst - vindt het leuk en uitdagend om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur 	<ul style="list-style-type: none"> - letterkundig leren lezen - tekstinterne en tekstexterne verbanden leggen - ontwikkelen van interesse voor poëtica en stijl van auteur 	<ul style="list-style-type: none"> - doet beroep op culturele, poëtische en literaire kennis - personages en thematiek staan ver af van de leefwereld van de jongeren; de inhoud kan complex zijn - taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedateerd zijn complexe structuur en betekenis (meerduidig, impliciet)

Bijlage 10: Afwegingskader Corpus literatuur

Uitgangspunt:

- moderne boeken, te vinden op de site “lezenvoordelijst.nl”;
- de boeken hebben niveau 2 t/m 5 (15-18 jaar);
- het moet mogelijk zijn om verschillende boeken van één thema te lezen om zo de multiperspectiviteit te stimuleren;
- bij het boek moeten geschikte subjectiverende verwerkingsopdrachten beschikbaar zijn;
- deze verwerkingsopdrachten moeten individueel of in tweetallen gemaakt kunnen worden.

Onder een subjectiverende opdracht wordt verstaan “een opdracht die de leerlingen laat nadenken over andere “werelden” en mensen, over morele kwesties, over hun eigen identiteit of over gedrag of opvattingen van personages”.

Gelet op de veelheid aan opdrachten die er op de site *lezenvoordelijst* beschikbaar is, is er vrij snel voor gekozen om niet alle opdrachten te bekijken. Opdrachten met de titel *literaire theorie*, *verhaalanalyse* of *literatuurgeschiedenis*, vielen direct af, vanuit het idee dat deze opdrachten waarschijnlijk aandacht zouden besteden aan literaire begrippen of literatuurgeschiedenis. De resterende opdrachten per boek werden vervolgens bekeken. Als bleek dat de opdracht betrekking had op subdomein E2 (literaire begrippen) of E3 (literatuurgeschiedenis) viel deze alsnog af

Hieronder is schematisch het afwegingskader voor het te gebruiken corpus opgenomen.

1. Zijn er opdrachten bij het boek beschikbaar?

Ja → ga door naar vraag 2

Nee → boek valt af

2. Zijn er subjectiverende opdrachten bij het boek beschikbaar?

Ja → ga door naar vraag 3

Nee → boek valt af

3. Zijn de subjectiverende opdrachten individueel of maximaal in een tweetal te maken?

Ja → deze opdracht wordt opgenomen

Nee → opdracht / boek valt af

Bijlage 11: Subjectiverende boeken per niveau inclusief opdrachten

Niveau	Titel	Schrijver	Thema	Opdracht / niveau / titel
2	Bor	Joris Moens	Opgroeien / goed of fout / coming of age	Niveau 1/ oordeel Niveau 2/ kwesties Niveau 3/ Personages
2	Slangen Aaien	Mirjam Boelsums	Toeval of schuld / goed of fout	Niveau 2 / personages Niveau 3 / kwesties
2	Dagen van Gras	Philip Huff	Coming of age / familie / blowen	Niveau 1 / relaties Niveau 2 / relaties
2	Belofte van Pisa	Mano Bouzamour	Coming of age / familie / cultuurverschil	Niveau 2 / kwesties goed en slecht
2	Eus	Özcan Akyol	Coming of age / familie / cultuurverschil	Niveau 1 / personage 2 Niveau 3 / kwestie goed of fout
2	Het gym	Karin Amatmoekrim	Cultuurverschil / opgroeien	Niveau 1 / personages
2	De Passievrucht	Glastra van Loon	Afkomst / wie ben je?	Niveau 2 / kwesties
2	Een heel bijzonder meisje	Anna van Praag	Opgroeien in sekte/familie	Niveau 2 / kwesties
2	Red ons, Maria Montanelli	Herman Koch	Familie, voldoen aan verwachtingen	Niveau 1 / personages 2 Niveau 3 / hoofdpersoon
2	Hoe duur was de suiker?	Cynthia McLeod	Surinaamse familie / slavernij	Niveau 1 / personages 2 Niveau 2/1 Kwesties Niveau 3 / kwesties
2	De weg naar het noorden	Naima El Bezaz	Vluchtelingen	Niveau 2 / kwesties
2	De garnalenpelster	Nilgün Yerli	Vluchtelingen	Niveau 2 / personages Niveau 2 / thematiek
2	De zee zien	Koos Meinders	Vriendschap / geheim	Niveau 1 / personages Niveau 2 / relaties Niveau 3 / personages
2	Een goede dag voor de ezel	Tim Krabbé	Liefde / geheim	Niveau 3 / personages
2	Het achterhuis	Anne Frank	Oorlog / jodenvervolging	Niveau 3 / kwesties
2	Kinderjaren	Jona Oberski	Oorlog Jodenvervolging	Niveau 2 / personages
3	Oeroeg	Hella Haasse	Cultuurverschil / vriendschap / Nederlands-Indië	Niveau 3: kwesties
3	Het Bittere Kruid	Margo Minco	Jodenvervolging, 2 ^e wereldoorlog	Niveau 3: kwesties
3	Robinson	Doeschka Meijning	Eenzaamheid, familie, vriendschap	Niveau 2: inleven in de hoofdpersoon Niveau 2: inleven in de personages

3	Montyn	Dirk Ayelt Kooijman	Goed of fout, oorlog, huursoldaat	Niveau 2: personages Niveau 4: kwesties
3	Het Gouden ei	Tim Krabbé	Hoe ver zou je gaan?	Niveau 3: personages
3	Voor een verloren soldaat	Rudi van Dantzig	In oorlog gescheiden van ouders / homosexualiteit	Niveau 3: personages
3	Vals licht	Joost Zwagerman	Onmogelijke liefde / prostitutie	Niveau 3: personages Niveau 4: kwesties
3	De ruimte van Sokolov	Leon de Winter	Vriendschap / verraad	Niveau 2: personages 1 Niveau 2: personages 2
3	Rico's vleugels	Rascha Peper	Pedosexualiteit	Niveau 3: personages Niveau 4: kwesties
3	Twee koffers vol	Carl Friedman	Joden na WO II	Niveau 3: personages Niveau 3: kwesties
3	Vallen	Anne Provoost	Vreemdelingen-haat	Niveau 2: inleven Niveau 2: kwesties
3	Gebr.	Ted van Lieshout	Overlijden broer/ homosexualiteit	Niveau 2: personages
3	Verborgen gebreken	Renate Dorrestein	Geheimen / familierelaties	Niveau 2: personages
3	Het is de liefde die we niet begrijpen	Bart Moeyaert	Verwaarlozing / familie	Niveau 2: personages 1 Niveau 2: personages 3
3	De oesters van Nam Kee	Kees van Beijnum	Liefde / leugens	Niveau 2: personage 1 Niveau 3: kwesties
3	De Arkvaarders	Anne Provoost	Macht / uitsluiting / geloof	Niveau 4: kwesties
3	Het Schnitzelparadijs	Khalid Boudou	Jongere met migratieachtergrond	Niveau 3: hoofdpersonages
3	Het duister dat ons scheidt	Renate Dorrestein	Jeugd / geheim	Niveau 3: personages
3	Hajar en Daan	Robert Anker	Liefde leerling en docent, cultuurverschil	Niveau 2: moraal Niveau 3: kwesties
3	Sonny Boy	Annejet van der Zijl	WO II, zwarte man in NL, jonge man & oude vrouw	Niveau 2: personages Niveau 3: personages
3	De helaasheid der Dingen	Dimitri Verhulst	Alcoholisten als ouders / verwaarlozing	Niveau 2: ontwikkeling hoofdpersoon Niveau 3: ontwikkeling hoofdpersoon
3	Alleen maar nette mensen	Robert Vuijstje	Discriminatie, liefde, eigen keuzes maken	Niveau 3: personages
3	Het recht op terugkeer	Leon de Winter	Jodendom, zoektocht, liefde, familie	Niveau 3: kwesties

3	Alleen met de goden	Alex Boogers	Coming of age, familierelaties	Niveau 2: personages
3	Allemaal willen we de hemel	Els Beerten	Vriendschap, oorlog	Niveau 2: personages Niveau 3: personages
3	Birk	Jaap Robben	Verlies, moeder-zoonrelatie, eenzaamheid, opgroeien	Niveau 3: personages
3	De hemel van Heivisj	Benny Lindelauf	Opgroeien in de oorlog	Niveau 3: werkelijkheid en fictie
3	De tweeling	Tessa de Loo	Oorlog, Goed of fout	Niveau 3: personages
3	Die zomer	Wanda Reisl	Coming of age, familierelaties, vriendschap	Niveau 2: personages Niveau 3: moraal
3	Het diner	Herman Koch	Familie(geheimen), goed of fout, ouder-kindrelatie	Niveau 4: betekenis 1
3	Het fregatschip Johanna Maria	Arthur van Schendel	Scheepvaart, dromen, familie	Niveau 3: kwesties
3	Het voorseizoen	David Pefko	Drugs, drank, porno en liefde	Niveau 2: beleving/identificatie
3	Kom hier dat ik u kus	Griet op de Beeck	Opgroeien, familierelaties, liefde	Niveau 2: personages 2 Niveau 3: kwesties (omgaan met verdriet)
3	Magnus	Arjen Lubach	Liefde, zoektocht, levensvragen	Niveau 2: personages
3	Muidhond	Inge Schilperoort	Pedosexualiteit	Niveau 2: personages Niveau 3: kwesties
3	Vingers van marsepein	Rascha Peper	Leven, dood, verlies, verraad, volwassen worden	Niveau 3: moraal
4	Alles wat er was	Hanna Bervoets	Vriendschap, verraad, geheimen	Niveau 4: kwesties Niveau 4: personages
4	Blauwe maandagen	Arnon Grunberg	Coming of age, familie, liefde, zoektocht	Niveau 3: identificatie Niveau 5: wereldbeeld
4	De verdronkene	Margriet de Moor	Watersnoodramp, familierelaties, noodlot	Niveau 3: personages Niveau 3: personages en perspectief
4	De aanslag	Harry Mulisch	Oorlog, schuld, toeval, goed/fout	Niveau 4: betekenis Niveau 4: personages
4	De aansprekers	Maarten 't Hart	Dood, familierelaties, opgroeien	Niveau 3: kwesties Niveau 3: kwesties (de dood)
4	De avond is ongemak	Marieke Lucas Rijneveld	Familie, dood, geloof, incest	Niveau 3: Gender

4	De avonden	Gerard Reve	Familieverhouding, eenzaamheid, tweede wereldoorlog, geloof	Niveau 3: personages Niveau 4: personages
4	De engelenmaker	Stefan Brijs	Klonen, geloof, ouder-kindrelatie	Niveau 3: personages Niveau 4: kwesties
4	De voeten van Abdullah	Hafid Bouazza	Seks, islam, cultuurverschil, verschil man-vrouw	Niveau 4: kwesties
4	Dit zijn de namen	Tommy Wieringa	vluchtelingen	Niveau 3: verhouding tot de werkelijkheid
4	Een droog wit seizoen	Andre Brink	Apartheid, machtsmisbruik	Niveau 3: kwesties Niveau 4: vergelijking Niveau 5: wereldbeeld
4	Een vlucht regenwulpen	Maarten 't Hart	Verliefdheid, opgroeien, isolement	Niveau 3: kwesties
4	Het behouden huis	Willem Frederick Hermans	Tweede wereldoorlog, goed versus kwaad, cultuur	Niveau 3: emoties Niveau 5: moraal
4	Het boek van Bod Pa	Anton Quintana	Sjamanisme, levensvragen, identiteit	Niveau 3: personages
4	Het leven uit één dag	A.F.Th. van der Heijden	Hemel en hel, liefde	Niveau 3: personages Niveau 5: betekenis
4	Joe Speedboot	Tommy Wieringa	Coming of age, seksualiteit, vriendschap, dromen	Niveau 3: personages
4	Knielen op een bed violen	Jan Siebelink	Geloof, familierelaties, opgroeien	Niveau 3: kwesties Niveau 4: kwesties Niveau 5: fictie en non-fictie
4	Lijmen/het been	Willem Elschot	Oplichting, slachtoffer-medeplichtige, geld verdienen	Niveau 3: personages Niveau 3: kwesties
4	Nooit meer slapen	W.F. Hermans	Zoektocht, chaos, wat is de werkelijkheid	Niveau 3: personages
4	Specht en Zoon	Willem Jan Otten	Afhankelijkheid, waarheid	Niveau 4: personages Niveau 5: hoofdpersoon
4	Strepen aan de hemel	G.L. Durlacher	Concentratiekamp, overleven, zoektocht naar de waarheid	Niveau 3: kwesties (vergeving) Niveau 3: betekenis
4	Tirza	Arnon Grunberg	Ouder-kindrelatie, vaderschap, Racisme	Niveau 3: personages

5	De kozakkentuin	Jan Brokken	Rusland, schrijverschap, vriendschap en liefde	Niveau 4: personages Niveau 5: kwesties
5	De asielzoeker	Arnon Grunberg	Vervreemding, illusie, existentialisme	Niveau 5: kwesties
5	De uitvreter, titaantjes, dichtertje	Nescio	Vriendschap, liefde, verlangen, vrijheid, geloof	Niveau 6: kwesties
5	De wetten	Connie Palmen	Filosofie, relaties, man versus vrouw	Niveau 4: relatie tussen personages
5	De zaak 40/61	Harry Mulisch	Tweede wereldoorlog, Eichmann	Niveau 4: kwaad Niveau 5: kwesties
5	Een nagelaten bekentenis	Marcellus Emants	Misdaad, naturalisme, zingeving	Niveau 4: personage Niveau 5: personage
5	Het recht van de sterkste	Cyriel Byusse	Vlaams platteland, sexueel misbruik	Niveau 4: personages Niveau 4: motief
5	Houtekiet	Gerard Walschap	Man-vrouw, onafhankelijkheid, geloof	Niveau 4: personages
5	Jij zegt het	Connie Palmen	Schrijverschap, bedrog, liefde	Niveau 4: relaties
5	Publieke werken	Thomas Rosenboom	Hoogmoed, een beter leven krijgen, uitbuiting, macht	Niveau 4: personages Niveau 6: fictie en werkelijkheid
5	Terug naar Oegstgeest	Jan Wolkers	Ouder-kindrelatie, oorlog, armoede, dood, seks, geloof	Niveau 4: relaties tussen personages
5	Van de koele meeren des doods	Frederick van Eeden	Depressie, dood kind, prostitutie, huwelijk	Niveau 4: personage Niveau 5: kwesties

Bijlage 12: algemene subjectiverende opdracht

Deze opdracht kan worden gebruikt als verwerkingsopdracht, indien een leerling een boek leest, dat niet voorkomt op lezenvoordelijst.nl óf waarvan geen subjectiverende opdracht beschikbaar is.

In deze opdracht reflecteert de leerling op verschillen en overeenkomsten tussen hemzelf en personages in het boek. De opdracht sluit aan bij één van de leerdoelen van subjectiverend literatuuronderwijs, namelijk de ontwikkeling van de eigen identiteit. De opdracht is gebaseerd op een door Martijn Koek ontwikkelde opdracht bij boek "Het Gym" van Karin Amatmoekrim.

De opdracht maakt de leerling individueel en neemt ongeveer één lesuur in beslag.

Vraag 1

Schrijf in vijf minuten op welke eigenschappen jij belangrijk vindt in een goede vriend/vriendin. Let goed op de tijd, gebruik een stopwatch: denk en schrijf niet langer, maar ook niet korter dan vijf minuten.

Vraag 2

Maak een top 5 van de eigenschappen die je zojuist hebt opgeschreven: de allerbelangrijkste eigenschap zet je op de eerste plaats, de op een na belangrijkste op plek twee, enzovoort.

Vraag 3

In het door jou gelezen boek komt een hoofdpersoon voor. Als er meerdere hoofdpersonen zijn, kies er dan één. Schrijf in vijf minuten op welke eigenschappen jouw hoofdpersoon bezit. Let weer goed op de tijd!!

Vraag 4

Maak een top 5 van de eigenschappen van de hoofdpersoon die je zojuist hebt opgeschreven: de allerbelangrijkste eigenschap zet je op de eerste plaats, de op een na belangrijkste op plek twee, enzovoort.

Vraag 5

Heeft de hoofdpersoon eigenschappen die jij belangrijk vindt in een goede vriend of vriendin? Vergelijk dus de eigenschappen die je bij vraag 2 hebt opgeschreven met de eigenschappen die jij bij vraag 4 hebt opgeschreven. Zou jij vrienden kunnen zijn met deze hoofdpersoon? Zo ja, waarom? Zo nee, waarom niet? Leg je antwoord uit met verwijzing naar de hierboven genoemde eigenschappen.

Vraag 6

Herken je *jezelf* in de hoofdpersoon? Zo ja, in welke aspecten herken je jezelf? Zo nee, waarom niet?

Vraag 8

Als jij in dezelfde tijd, situatie of milieu zou opgroeien als de hoofdpersoon, zou je je dan hetzelfde gedragen als de hoofdpersoon of niet? Leg uit en onderbouw je antwoord met voorbeelden uit het boek.

Vraag 9

Kijk nog eens naar je antwoord op vraag 7 en 8 en beantwoord de volgende vraag: "In hoeverre wordt iemands gedrag bepaald door afkomst, tijd of situatie?" Onderbouw je antwoord met voorbeelden uit het boek.

Einde

Bijlage 13: Kwalitatieve dataverzameling en topiclijst interviews docenten

Dit onderzoek tracht een doorlopende leerlijn subjectificatie door literatuur te ontwerpen voor de bovenbouw van het vwo. Alvorens over te gaan tot de ontwerpfasen is ervoor gekozen om met een aantal docenten die lesgeven in de bovenbouw van het vwo een interview te houden. Het doel van dit gesprek is drieledig. Enerzijds kan op deze manier worden gepeild in hoeverre er behoefte is aan een dergelijke doorlopende leerlijn, anderzijds kan worden bekeken wat er al wordt gedaan aan subjectificatie. Tot slot kunnen de docenten in het gesprek ook wensen aangeven met betrekking tot het ontwerp van een dergelijke doorlopende leerlijn.

Begripsafbakening

In dit onderzoek staat het ontwikkelen van een doorlopende ontwikkellijn subjectificatie door literatuur voor de bovenbouw van het vwo centraal.

Met betrekking tot de gehanteerde begrippen wordt de volgende betekenis gehanteerd:

Subjectificatie: Het leerlingen zichzelf laten vormen naar personen die zelf invulling kunnen geven aan hun eigen leven, met inachtneming van de belangen van anderen en de kwetsbare planeet. Onder subjectificatie moet nadrukkelijk *niet* worden verstaan dat leerlingen worden gesocialiseerd, worden ingevoegd in bestaande ordes.

Bij het begrip subjectificatie kunnen de volgende deelaspecten worden onderscheiden:

- inzien dat een beslissing effect heeft op anderen en de aarde;
- kunnen verwoorden welke effecten een beslissing heeft op anderen en op de aarde;
- een afweging kunnen maken tussen het eigen belang en de effecten op anderen en op de aarde;
- een genomen beslissing kunnen verantwoorden;
- onvoorziene effecten van een beslissing kunnen (h)erkennen;
- kunnen "bijsturen" bij een gemaakte beslissing.

Literatuur: Onder literatuur wordt in dit onderzoek de twaalf verplicht te lezen oorspronkelijk Nederlandse romans, waarvan drie van voor 1880.

Doorlopende ontwikkellijn: Onder de term doorlopende ontwikkellijn wordt verstaan de ontwikkeling die de leerling doormaakt vanaf de start in 4 vwo tot het eindexamen in 6 vwo. Er is gekozen voor de term ontwikkellijn in plaats van de meer geëigende term leerlijn omdat elke leerling zich anders ontwikkelt en waarschijnlijk ook andere ontwikkelpunten heeft. Van belang is dat de leerling zich in drie jaar ontwikkelt naar een persoon, die zelf in vulling kan geven aan zijn eigen leven, met inachtneming van belangen van anderen en de kwetsbare planeet.

Bovenbouw van het vwo: Onder de bovenbouw van het vwo wordt verstaan klas vier, vijf en zes van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

Soort interview

Als onderzoeksmethode is gekozen voor een half-gestructureerd interview, waarbij open en gesloten vragen worden gecombineerd. Belangrijk is dat de geïnterviewde de ruimte krijgt om zijn eigen inbreng c.q. beleving bij dit onderwerp te verwoorden. Het gaat erom dat inzicht wordt verkregen in de ervaringen van de geïnterviewden en in hun achterliggende overtuigingen.

In dit open interview staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Wordt er naar uw mening in de lessen Nederlands aan de bovenbouw van het vwo aandacht besteed aan subjectificatie en zo ja, op welke manier?
2. Vindt u het belangrijk dat er in de lessen Nederlands aandacht wordt besteed aan subjectificatie van leerlingen en zo ja, waarom?
3. Als er een doorlopende leerlijn subjectificatie door literatuur zou worden ontwikkeld, aan welke eisen of randvoorwaarden zou deze volgens u dan moeten voldoen?

Aan de hand van deze vragen is een topiclijst vastgesteld. Deze topiclijst ziet er als volgt uit:

1. Algemene vragen: wie, korte introductie, hoe lang werkzaam in onderwijs/op deze school, leservaring bovenbouw vwo?
2. inrichting literatuuronderwijs bovenbouw vwo;
3. vormende werking van literatuur;
4. Subjectificatie door literatuur;
 - gebeurt het al in de lessen?
 - belangrijk dat het gebeurt?
 - vakoverstijgend? (bv. ism burgerschap of maatschappijleer)
 - randvoorwaarden? (tijd bv)
 - best practises?
5. doorlopende ontwikkellijn:
 - behoefte aan een dergelijke doorlopende leerlijn?
 - waarom?
 - wat moet de leerling kunnen eind klas 6?
 - hoe kan je een doorlopende leerlijn inrichten?
 - hoe selecteer je boeken? (individueel of in groepjes lezen?)
 - hoe monitor je de voortgang?
6. toetsing:
 - summatief of formatief?
 - individueel of in een groepje?

Bijlage 14: Uitwerking gesprekken met docenten

Verslag van het gesprek met respondent A.

Datum gesprek: vrijdag 16 oktober 2020

Na een introductie over het onderwerp van de scriptie, gaat het gesprek naar de huidige invulling van de mondelingen op het Willem de Zwijger.

De docent geeft aan dat leerlingen het lastig vinden om zichzelf vragen te stellen bij boeken. Als voorbereiding op de mondelingen in V6 maakt deze docent gebruik van een A4-tje met hierop een aantal vragen die een leerling kan stellen over het boek. Het is van belang dat een leerling snapt dat een boek geschreven is vanuit een bepaalde context.

De docent geeft aan dat het boek een condensatiepunt is waarop een leerling zichzelf kan ontdekken. Een leerling moet leren om zichzelf bij het lezen van een boek vragen te stellen.

Bij de start van de bovenbouw (4 vwo) start A. altijd het gesprek over het verschil tussen jeugdliteratuur en “echte” literatuur. Zij gebruikt vaak twee concrete boeken (*de brief van de koning* en *Het gouden ei*) om de leerlingen te laten nadenken over de vraag wat iets nou literatuur maakt.

Het is belangrijk dat leerlingen zich afvragen waarom een schrijver dit boek schrijft. Deze vraag kan je leiden naar de diepere betekenislaag in het boek. Deze diepere betekenislaag gaat verder dan het verhaalniveau.

Als het gaat om thema en motieven (literaire begrippen) hebben leerlingen geen idee wat hieronder wordt verstaan. Ook hierbij is het belangrijk om de leerlingen te laten zien wat er bijvoorbeeld onder motieven moet worden verstaan. A. maakt, voor het uitleggen van het begrip motieven, gebruik van het bekende animatiefilmpje van *Dudok de Wit* van het fietsertje die elke keer naar zee fietst om te kijken of haar vader weer terug komt. Het is belangrijk dat de leerling zelf gaat nadenken.

Ook bij het begrip thema moet je de leerlingen leren om vragen te stellen c.q. na te laten denken. Als voorbeeld kan je hierbij gebruik maken van een boek als “De stille kracht”. Dit boek is hertaald en wordt uitgegeven als Grote Lijster, dus het heeft nu ook nog waarde. Laat leerlingen nadenken over de vraag waarom dit zo is. Hiermee kan je meteen laten zien dat een thema dus vloeibaar is.

Als het gaat om de vormende werking van literatuur moet je gebruik maken van teksten die niet voor zichzelf spreken. Dergelijke teksten nodigen de leerlingen uit om vragen te stellen. Hier moet je leerlingen bij helpen. Goede vragen zijn vragen die zorgen dat een leerling grip krijgt op dat wat hij niet begrijpt.

1. een leerling moet dus vragen gaan stellen;
2. een leerling leert van afstand te kijken naar problematische zaken, die verder van de leerling afstaan. Hierdoor kan een leerling meekijken en zich een beeld vormen van onderwerpen die verder van de leerling afstaan.

Idealiter zou je literatuur en de vorming door literatuur vakoverstijgend moeten aanpakken. Zo zorg je namelijk dat een leerling niet alleen bij Nederlands leert

nadenken, maar ook bij andere vakken. Dit kunnen andere talen zijn, maar ook vakken als maatschappijleer.

Bij Nederlands lezen de leerlingen op het Willem zes verplichte werken. Hiervan zijn er drie van voor 1880 en zijn er drie geschreven na 1900. A. geeft aan dat ervoor gekozen is zes boeken klassikaal te lezen om leerlingen zo enerzijds te laten nadenken over universele thema's, maar ook om leerlingen kennis te geven van de wereld.

Leerlingen die geen geschiedenis hebben, hebben bijvoorbeeld geen idee wat er net na de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië aan de hand was. Daarom is ervoor gekozen om Oeroeg klassikaal te lezen.

De vormende werking van literatuur is hiermee eigenlijk drieledig:

1. de leerling leert vragen stellen, kritisch denken;
2. de leerling komt in aanraking met problematische situaties die verder van hem afstaan;
3. de leerling krijgt kennis van en over de wereld. Hierbij moet de leerling snappen dat een boek in een bepaalde tijd en context is geschreven.

Bij een vormende werking van literatuur hoort een vragende houding. Als de leerling door literatuur leert een vragende houding aan te nemen, is literatuur vormend.

Gevraagd naar een doorlopende leerlijn geeft A. aan dat je van een leerling mag verwachten dat deze aan het begin van klas 4 vwo vragen stelt over waarom iets literatuur is. In klas 4 wil je de leerlingen leren om vragen te stellen bij boeken. Om de leerlingen te leren welke vragen zij kunnen stellen, is het verstandig om te beginnen met boeken die relatief dicht bij de leerling staan.

Dit heeft als voordeel dat een leerling merkt dat literatuur ook leuk kan zijn; je stimuleert zo ook het leesplezier. Aan het eind van klas 4 vwo moet een leerling kunnen aangeven waarom een schrijver een bepaald boek geschreven heeft en wat voor soort boeken hij leuk vindt.

Docent A. geeft aan dat ze graag "pakketjes" aan zou willen bieden. Een boek heeft een bepaald thema, laat leerlingen over dat thema ook een film zien of schilderijen of laat ze een songtekst lezen waarin dit thema ook terugkomt. Zo zien leerlingen dat bepaalde thema's in verschillende kunstvormen terugkeren en dat thema's door de tijd en over culturen heen zichtbaar zijn.

De vorming door literatuur is gelukt als je leerlingen een verhaal of boek laat lezen en een leerling uit zichzelf vragen gaat stellen.

Aan het eind van de doorlopende leerlijn is een leerling in staat om vragen te stellen over een werkelijkheid in een boek die niet de zijne is en verbanden te leggen tussen zijn eigen en andere werkelijkheden. Aan het eind lezen leerlingen dus boeken die verder van hen afstaan.

Bij het ontwikkelen van dit zelf nadenken zou je ook gebruik kunnen maken van recensies. Wat zeggen anderen nou over dit boek. Zo kan je je eigen mening over een boek leren vormen en deze toetsen aan die van anderen. Je mag zelf bepalen

wat je leuk vindt als leerling. Door leerlingen te wijzen op recensies, worden zij mogelijk enthousiast over boeken of thema's die verder van de leerling afstaan en leren ze dat er geen eenduidige, vaste betekenis is van een boek, maar dat die van lezer tot lezer kan verschillen, dat er discussie over mogelijk is. Goede literatuur zet aan tot denken, niet tot kennismaken van `waarheden`.

Je moet een leerling dus ook leren hoe deze een boek moet kiezen. Dat weten ze niet meer. De leerling moet zelf verantwoordelijkheid nemen voor deze keuze, op basis van informatie die deze over een mogelijk boek kan verzamelen:

- wil ik dit lezen?
- is dit een bruikbare recensie?
- wat zoek ik eigenlijk in een boek?
- hoe vind ik het boek dat bij mij past?

Als je kijkt naar de keuze voor boeken, moeten de leerlingen zich ontwikkelen van makkelijkere naar moeilijkere boeken. Moeilijkere boeken zijn dan boeken die spelen in een land ver weg, in een andere tijd, met ingewikkelder taalgebruik en een verhaal dat lastiger te reconstrueren is. Een boek als Montyn vindt A. bijvoorbeeld een ingewikkelder boek.

Het gaat erom dat een leerling zich tijdens het lezen gaat afvragen welke vragen hij heeft. De leerling moet "zijn hersens aanzetten" tijdens het lezen.

Hierbij moet je een leerling dus ook leren dat het niet erg is als hij tijdens het lezen iets niet snapt. Dat blijft namelijk zo. Daar zal hij dus aan moeten wennen.

Om de leerling te laten nadenken over wat hij leuke onderwerpen vindt om over te lezen, kan je hem vragen welke berichten hij leest op internet of op de NOS-app. Waar wil je meer over weten? Waarom wil je daar meer over weten? Pas als een leerling hier een beeld bij heeft, kan je komen tot een boekkeuze. Het is belangrijk om te starten met boeken die niet te moeilijk zijn. Laat leerlingen ontdekken dat lezen leuk is!

Als het gaat om de toetsing is docent A. geen voorstander van het de leerling zelf zijn niveau laten bepalen. Er moet ook een rol zijn voor de docent. Het mondeling zoals dat momenteel op het Willem plaatsvindt is waardevol en zou kunnen dienen als "eindpunt" om deze vormende werking door literatuur te toetsen. Het is voor de doorlopende leerlijn belangrijk dat er een systeem komt waarin we zien wat de leerling gelezen heeft en wat de leerling ook zelf kan gebruiken om terug te kijken.

A. is voorstander van individuele opdrachten, die ook door de docent worden beoordeeld. Niet alleen individuele reflectie maar opdrachten die steeds een stapje verder gaan als het gaat om het kritisch nadenken over literatuur. Je wilt als docent namelijk ook de ontwikkeling van de leerling volgen. Je zou ergens 2 x in de drie jaar (vwo 4, 5 en 6) een groepsopdracht kunnen laten doen, die bijvoorbeeld gaat over een boek in combinatie met een boek in een andere taal en een film. Een soort grote combinatieopdracht dus.

Samenvattend ziet A. zeker toegevoegde waarde in het het vormen van leerlingen door literatuur. Dat gebeurt nu nog niet of nauwelijks op het Willem. Literatuur kan leerlingen leren om vragen te stellen. In het leren om vragen te stellen, zit voor A. de

vormende werking van literatuur. Het vragen leren stellen is iets dat veel breder van belang is dan alleen ten aanzien van literatuur. Hier zit hem ook voor een belangrijk deel de meerwaarde van literatuur lezen.

Een leerling is dan gesubjectieerd als hij vragen stelt over boeken die ver van zijn belevingswereld afstaan en zo een mening vormt over iets “onbekends”.

Door de keuze van boeken en het soort opdrachten dat je leerlingen laat maken, kan je een doorlopende leerlijn creëren. In het mondeling kan je deze subjectificatie prima laten terugkomen.

Verslag van het gesprek met respondent B.

Datum gesprek: 3 november 2020

Inrichting literatuuronderwijs

Docent B. geeft les aan de bovenbouw van de havo en het vwo. Op de havo wordt gewerkt met een fysiek leesdossier, waarin de leerlingen de acht gelezen werken verwerken. Bij de keuze van de boeken worden de leerlingen vrij gelaten, uiteraard binnen de eisen van de eindtermen.

Literatuur wordt in de bovenbouw van de havo gekoppeld aan een bloemlezing met vijf korte verhalen. Zo maken de leerlingen kennis met het fenomeen literatuur. Vervolgens worden er boeken gelezen. Na het lezen van het boek maken de leerlingen een verwerkingsopdracht.

In havo 4 maken de leerlingen een literaire mindmap, waarbij ze allerlei aspecten van het boek in een soort poster weergeven. Denk hierbij aan thema, perspectief, personages, tijd, context. Andere verwerkingsopdrachten zijn bijvoorbeeld: boek en film vergelijken, een recensie schrijven, een stuk boek herschrijven vanuit het perspectief van een ander personage.

In de bovenbouw van de havo wordt op Lyceum Oudenhoven gewerkt met “Nieuw Nederlands Literatuur”. In deze methode komen met name de literaire begrippen aan bod. Deze begrippen worden in 4 havo behandeld. In vwo 5 krijgen de leerlingen literatuurgeschiedenis. Hier krijgen ze een toets over.

In vwo lezen de leerlingen boeken in groepjes. Dit wordt gedaan om het leesplezier te verhogen. Zo kiezen ze bijvoorbeeld allemaal een ander boek rondom het thema ‘oorlog’. Vervolgens delen ze hun ervaringen met de door hen gelezen boeken en maken ze in een groep een verwerkingsopdracht. Dat kan bijvoorbeeld weer een mindmap zijn waarop ze aangeven hoe het thema oorlog in deze boeken terugkomt en hoe de personages in het boek tegen dit thema aankijken of hiermee omgaan.

Het literatuuronderwijs op deze school is volgens deze docent nog vooral gericht op leesplezier en verhaalanalyse.

Subjectificatie door literatuur?

Als je een leerling wilt laten nadenken over boeken en ook wat een boek betekent voor zijn persoonlijke ontwikkeling, moet je hem leren om vragen te stellen. Door het stellen van vragen stelt de leerling zijn oordeel uit. Hij geeft zichzelf hiermee de kans om iets te leren, over anderen of over zichzelf. Hierbij kan je bijvoorbeeld vragen

naar de intentie van de personages (waarom doen zij wat ze doen) of de bedoeling van de schrijver (waarom heeft hij dit boek geschreven).

Randvoorwaarden?

Het is belangrijk dat de leerlingen een boek lezen dat past bij hun leesniveau. Alleen dan kunnen ze vragen gaan stellen. Idealiter leer je leerlingen al vragen stellen bij jeugdliteratuur. Bij een boek dat past bij hun leesniveau kan de leerling zich identificeren met de hoofdpersoon. Dat is belangrijk als je hem wilt laten nadenken en vragen wilt laten stellen. Alleen als een leerling zich kan verplaatsen, kan hij zich persoonlijk ontwikkelen.

Het is belangrijk dat onderbouw en bovenbouw beter op elkaar aansluiten qua boeken. In vwo 3 mogen de leerlingen nog “De Koning van Katoren” lezen en dan is de stap naar literatuur in vwo 4 wel erg groot. Daar snappen ze dan ook vaak helemaal niets van.

Vakoverstijgend?

Daarnaast is het belangrijk om literatuur niet geïsoleerd aan te bieden. Literatuur is een manier om verhalen te vertellen, maar dat doen films ook. De leerlingen kijken allemaal Netflix of Videoland, dat is eigenlijk ook “literatuur”. Als het gaat om grote thema’s in de literatuur kan je prima gebruik maken van series. Bij goed/kwaad zou je bijvoorbeeld “La casa de papel” (opmerking ML: gaat over bankrovers) kunnen betrekken om de leerlingen te laten nadenken of mensen die slechte dingen doen ook altijd slecht zijn.

Belangrijk dat het gebeurt?

Het zou goed zijn als je literatuur als middel kunt gebruiken om leerlingen te laten nadenken hoe zij willen zijn als persoon. Literatuur kan juist die nuance laten zien. Je zult er dan alleen voor moeten zorgen dat leerlingen de juiste vragen stellen en niet alleen op verhaalniveau lezen.

Individueel of in groepjes lezen?

Als je leerlingen in groepjes laat lezen en daarna over een boek laat praten, kán dat werken. Hoe zorg je alleen dat de groepjes ook echt lezen? De balans zoeken tussen autonomie (zelf mogen bepalen en plannen) en het dan ook echt doen (lezen ze wel?) is een lastige. Uit ervaring weet docent dat veel groepjes helemaal niet lezen.....Dus: hoe monitor je dit?

Monitoring/toetsing?

Docent B. is geen voorstander van boektoetsen. Als iets het leesplezier vergalt, is het dat wel. Juist het praten over boeken en uitwisselen van meningen is bevorderlijk voor het begrip van het boek en het leesplezier. Naast de zorg of leerlingen wel gaan lezen, vraagt deze docent zich af hoe je die persoonlijke vorming wilt peilen. Je wilt als docent toch iets hebben om te beoordelen. Als het “niet voor een cijfer is” zullen veel leerlingen zich er niet heel serieus op storten.

Kortom: als je literatuur kunt gebruiken om leerlingen persoonlijk te vormen is dat super. De vraag is alleen hoe je dat dan inricht.

Verslag van het gesprek met respondent C.

Datum gesprek: 20 november 2020

Nadat ik heb uitgelegd, waar mijn onderzoek over gaat, komt het gesprek op het boek van Murat Isik. Dit blijkt een prima kapstok te zijn om persoonlijke vorming of subjectificatie op toe te passen. Van dit boeken “vinden” leerlingen wat. Leerlingen vinden wat van de hoofdpersoon, van zijn ouders en van de beslissingen die personages nemen. De uitdaging voor de docent is om deze denkprocessen zichtbaar te maken. Wat gebeurt er nou in dat hoofd?

Op “Het Boni” wordt veel literatuuronderwijs gegeven. Eén lesuur per week staat in het teken van literatuur en leerlingen lezen veel.

Verhaalanalyse is belangrijk: dit moet gefundeerd en gedegen gebeuren. Leerlingen moeten in staat zijn om op een intellectueel niveau over boeken te praten. In de verwerkingsopdrachten bij de boeken, wordt dan ook veel aandacht besteed aan verhaalanalyse.

In vwo 6 moeten de leerlingen in een essay drie boeken in onderlinge samenhang behandelen. Ze moeten zelf een hypothese formuleren en deze vervolgens in dit essay uitwerken. In vwo 5 wordt de literatuurgeschiedenis behandeld. In vwo 4 gaan de leerlingen voor het eerst de hoge literatuur lezen. In vwo 3 leren de leerlingen de termen die ze nodig hebben voor de verhaalanalyse.

In vwo 4 en 5 wordt gewerkt met een gesloten lijst met boeken waaruit de leerlingen moeten kiezen. In vwo 6 mogen de leerlingen zelf boeken kiezen. Hierdoor stimuleer je ook dat leerlingen zelf gaan onderzoeken wat ze leuk vinden en daar boeken bij proberen te vinden.

De eindopdracht in vwo 6 (het schrijven van een essay) is echt een persoonlijk stuk. In dit essay zullen ze een standpunt moeten innemen, dat vinden ze lastig. Ze ontdekken tijdens het schrijven van dit essay dat het een zoektocht is. Je formuleert een hypothese en werkt die uit voor boek 1, dan naar boek 2 en dan naar boek 3. Gaandeweg ga je je mening vormen en vormt zich ook het essay.

Subjectificatie door literatuur?

Een van de doelen van literatuur is dat het je vormt. Literatuur moet je veranderen; dat aspect is in het huidige onderwijs ondergesneeuwd. Uiteindelijk moet je je bij persoonlijke vorming ontwikkelen naar een eindfase. Je moet dus tussentijds heel concreet kunnen toetsen of een leerling op schema ligt. Hoe doe je dat als je eigenlijk geen eindtermen voor deze subjectificatie mag opstellen. Hoe maak je de vormende werking van boeken zichtbaar? Je zult rijke verwerkingsopdrachten moeten bedenken die antwoord geven op wat je wilt weten. En je zult leerdoelen moeten formuleren: eind 4, 5 en 6 vwo.

Nadenkend over wat docent C. zou willen zien, geeft hij aan dat hij wil zien dat de leerling zijn oordeel uitstelt. Hij wil bijvoorbeeld dat leerlingen hun verwachtingshorizon doorbreken. Om dat laatste te bewerkstelligen gebruikt docent C. vaak het verhaal “Begeerte” van Manon Uphoff. Dit verhaal laat leerlingen nadenken over normen en waarden en het verhaal zorgt ervoor dat jouw normen en waarden verschuiven.

Je moet dus op zoek naar dit soort boeken. Boeken die je normen verschuiven. Volgens docent C. zit de uitdaging in het vinden van goede boeken. Daarnaast vraagt hij zich af hoe je toetst. Hoe toets je iets, waar je geen eindtermen voor op mag stellen?

Verslag van het gesprek met respondent D.

Datum: 25 november 2020

Inrichting literatuuronderwijs

Op het Vitus is het eindmondeling literatuur afgeschaft. De leerlingen waren weliswaar in staat om analyse te maken, dat leerden ze wel met behulp van *Laagland*, maar wij vonden het niet heel zinnig, omdat ze het vaak uit de uittrekselbank haalden en vervolgens uit hun hoofd leerden. Verhaalanalyse is wel een onderdeel van de lessen, maar dan doen we dat a.d.h.v. een klassikaal gelezen werk.

Het Vitus heeft het literatuuronderwijs gekoppeld aan schrijfvaardigheid. In vwo 4 lezen de leerlingen vier romans, waarvan één gezamenlijk werk; hun toets gaat over één van die vier romans, dat horen ze pas op de toets zelf. Over dit boek schrijven ze een essay. Welke onderwerpen uit het boek vond je interessant. Het Vitus wil wegblijven bij alleen maar het behandelen van de analyse-elementen. In vwo 5 lezen de leerlingen drie moderne romans rondom één thema. Ze lezen één boek samen, de rest is verschillend. Daarbij komen analyse elementen, maar vooral ook onderzoek naar: wat is literatuur en waarom... aan de orde, alsmede eigen leeservaringen, effect op het individu etc.

Vormende werking van literatuur?

Het Vitus is een WON-school (Wetenschappelijk Onderwijs Nederland) en dit houdt in dat er in de lessen aandacht is voor een onderzoekende houding en academische vaardigheden. Er wordt dus veel onderzoek gedaan en de hiermee samenhangende vaardigheden worden geoefend.

In klas 5 vwo wordt er bijvoorbeeld over boeken gediscussieerd aan de hand van stellingen. Dat gesprek volgt op een WON-onderzoek, dat onderzoek is de leidraad: Hiervoor zijn praatkaartjes ontwikkeld. De leerlingen vormen twee groepjes van drie leerlingen. Elk groepje van drie heeft een verschillende thema en aan de hand van stellingen discussiëren zij in hoeverre ze zich aan de hand van de boeken hierin kunnen vinden. Een voorbeeld van zo'n stelling is: "de mens is van nature slecht".

In 6 vwo wordt wel gewerkt met "praten over romanfragmenten" om leerlingen te laten nadenken over wat literatuur is. En waarom en in hoeverre boeken behoren tot de literaire canon en de leeslijst op school. Ook dit doen we aan de hand van literatuuronderzoek (bronnen, interviews, recensies).

In 6 vwo is literatuur gekoppeld aan schrijfvaardigheid. Er wordt gekeken naar de literaire canon, leerlingen moeten een visie op de literaire canon formuleren en vervolgens voor drie moderne romans verdedigen waarom die roman past bij de literaire canon. Bij het SE Schrijven wordt ook een gezamenlijk gelezen periodeboek (Kaas van Elsschot, Dwaallicht van Elsschot, Bint van Bordewijk of Titaantjes van Nescio = per jaar of docent verschillend) betrokken.

In vwo 4 staat literatuur puur in het teken van beleving. Er wordt veel klassikaal gelezen en ook veel fragmenten: Thomèse, Couperus, Nescio.

Belangrijk?

Persoonsvorming door literatuur is erg belangrijk. Je moet er wel voor oppassen dat de boeken passen bij het niveau van de leerling. Je moet lezen echt opbouwen, anders kunnen ze zich er niet mee identificeren en draagt het boek niet bij aan de vorming. Op het Vitus wordt er in de onderbouw eigenlijk nog te weinig aandacht besteed aan deze persoonsvormende component. Het zou leuk zijn als dat meer aandacht zou krijgen.

Klassikaal lezen kan enorm bijdragen aan persoonlijke vorming omdat je met elkaar kunt praten over wat je van personages vindt. Hierdoor kan je begrip krijgen voor mensen en zie je dat je een beter mens kan worden door te lezen.

Docent B. benadrukt nogmaals het belang van een opbouwende leerlijn.

De uitdaging is om probleemboeken te vinden die je sympathie laten beleven voor een vreselijk iemand, zoals in het boek *Muidhond*. Dat soort boeken zijn namelijk bij uitstek geschikt om leerlingen te vormen.