

Literaire ontwikkeling in beeld?

Een onderzoek naar ontwikkeling en toetsing van literaire competentie in het eindexamenjaar havo.

Masterscriptie

Universiteit Utrecht	<i>Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie</i>
Regina Brouns	studentnr 5481775 (ingeschreven onder de naam Kroeders)
Begeleider	Erwin Mantingh
Tweede begeleider	Huib van den Bergh
Datum	12 juli 2018

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie *Literaire ontwikkeling in beeld*, waar ik het afgelopen jaar aan heb gewerkt in het kader van de afronding van de educatieve master *Nederlands taal en cultuur: educatie en communicatie* aan de Universiteit Utrecht. De scriptie bevat het resultaat van een onderzoek naar een nieuwe vorm van literatuuronderwijs, een onderdeel van mijn vak als docent Nederlands dat me na aan het hart ligt. Het onderzoek en de praktische uitvoering daarvan hebben me veel tijd en energie gekost, en dat geldt in dezelfde mate voor de gehele studie. Zonder de hulp van een aantal mensen zou het niet eenvoudig, zo niet onhaalbaar geweest zijn om mijn opleiding tijdig af te ronden.

Om te beginnen heb ik vier jaar lang de loyale steun en toewijding van mijn lief gehad. Hij heeft me gesteund in tijden dat ik vrijwel onbenaderbaar was en stond altijd voor me klaar met bemoedigende woorden als ik het even te zwaar had, ik ben Luc daar zeer, zeer dankbaar voor. Daarnaast hebben mijn dierbare vrienden Maya en Henk mij de afgelopen jaren onvermoeibaar gesteund, zonder hen was ons huis verworpen tot een warboel en sommige broodnodige vakanties zouden niet mogelijk zijn geweest als zij de zorg voor huis en dierenparade niet op zich hadden genomen, waarvoor veel dank op zijn plaats is.

Ook mijn collega's zijn me tot steun geweest. Met name Anja ben ik dankbaar. Zij heeft het aangedurfd om samen met mij het literatuuronderwijs op zijn kop te zetten en heeft me bij de uitvoering voorzien van zeer nuttige en bruikbare feedback. Daarnaast ben ik Bram dank verschuldigd, hij heeft niet zozeer bij de masterscriptie, maar wel bij de masterstage veel voor me betekend. Zijn positieve houding en feedback zullen me lang bijblijven. Ook Betsy, een nieuwe collega, heeft ondanks enige weerstand bij aanvang van het project, meegewerkt om mijn onderzoek uit te voeren, waarvoor ik ook mijn dank wil uitspreken. De corrector Hans heeft me bovendien voorzien van de nodige tijd en financiën om mijn studie te kunnen volgen, waarvoor ik hem dankbaar ben.

Natuurlijk zijn de docenten van de Universiteit Utrecht onmisbaar voor me geweest. Ik heb bijzonder genoten van de vele, diverse, interessante colleges. Mijn begeleiders van de masterscriptie zijn me tot grote hulp geweest. Zonder Huub had ik het kwantitatieve deel van mijn onderzoek niet fatsoenlijk kunnen doen, waarvoor bijzondere dank. Ook zal ik de herinneringen aan zijn liefde voor de studenten en ook zijn bijzondere karakter koesteren, Huub heeft het vermogen je ongemerkt veel bij te brengen. Ook Erwin is, zeker in het kader van het literatuuronderwijs, een lichtend voorbeeld van een goede docent en bovendien een fijne begeleider, die me ruimte heeft gegeven om mijn eigen gang te gaan en me voorzien heeft van ondersteuning en kritische feedback, waar ik veel van heb geleerd.

Tot slot wil ik hier vermelden dat ik trots ben op de leerlingen, die zich voor het overgrote deel zeer fanatiek, en veelal met zichtbaar plezier op de examenopdrachten hebben gestort. Ze hebben de zesjescultuur achter zich gelaten in hun streven naar een hoger cijfer.

En nu zijn de wekelijkse reizen naar Utrecht achter de rug, ik heb genoten van mijn medestudenten, zowel de leeftijdsgenoten als de jongeren, ik ben verrijkt en een betere docent geworden.

Regina Brouns
Enschede, 12 juli 2018

Samenvatting

Het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs staat al geruime tijd onder druk. Binnen het schoolvak Nederlands is er steeds minder tijd beschikbaar om literatuurlessen te verzorgen, terwijl tegelijkertijd in de eindtermen de aandacht zichtbaar is verschoven van structuur-analyse naar literaire ontwikkeling van leerlingen. Naar de toetsing van die literaire ontwikkeling is weinig onderzoek verricht, wat er wellicht de oorzaak van is dat veel scholen vasthouden aan het leesdossier en het laten maken van leesverslagen.

Het onderzoek *Literaire ontwikkeling in beeld?* is een zoektocht naar een objectiever en betrouwbaarder toetsmethode. Het onderzoek is uitgevoerd onder 137 havo-leerlingen in het eindexamenjaar. Zij werden geëxamineerd middels groepsgesprekken over gelezen literaire werken, wat resulteerde in de schriftelijke uitwerking van de opdrachten. Voor de beoordeling daarvan is een model ontwikkeld, dat de niveaus van Witte (2008) als uitgangspunt heeft.

De literaire ontwikkeling van de leerlingen is in dit onderzoek niet aangetoond, maar leerlingen hadden wel een groeiende waardering voor de toetsmethode. Ze zagen bovendien zelf meerdere leereffecten en het onderzoek liet zien dat leerlingen bij zichzelf een veranderde leesattitude hebben geconstateerd. Bovendien zagen docenten de toetsmethode als werkbaar en enthousiasmerend voor de leerlingen. Dat maakt haar een waardevolle en bruikbare aanvulling op de bestaande, veelgebruikte toetsmethodes voor literaire competentie.

Inhoudsopgave

1 Inleiding	5
2 Theoretisch kader	7
2.1 <i>Ontwikkelingen in het literatuuronderwijs</i>	7
2.2 <i>Literaire competentie en ontwikkeling</i>	8
2.3 <i>Toetsing literaire competentie</i>	9
2.4 <i>Onderzoeksvragen</i>	12
3 Methode	14
3.1 <i>Schoolsituatie</i>	14
3.1.1 <i>Toetsing</i>	14
3.1.2 <i>Examens</i>	15
3.1.3 <i>Deelnemers (leerlingen en docenten)</i>	16
3.2 <i>Meetinstrumenten</i>	16
3.2.1 <i>Vragenlijsten</i>	16
3.2.2 <i>Interviews</i>	17
3.2.3 <i>Docentevaluaties</i>	17
3.3 <i>Ontwikkelde materialen</i>	17
3.3.1 <i>Docentinformatie</i>	17
3.3.2 <i>Lees- en examenopdrachten</i>	17
3.3.3 <i>Beoordelingsformulieren</i>	18
4 Resultaten	20
4.1 <i>Leereffect</i>	20
4.1.1 <i>Toetsresultaten</i>	20
4.1.2 <i>Inhoudelijk leereffect</i>	21
4.1.3 <i>Literaire ontwikkeling</i>	21
4.1.4 <i>Leesattitude</i>	22
4.1.5 <i>Waardering voor toetsmethodes</i>	22
4.2 <i>Werkbaarheid beoordelingsmodellen</i>	23
4.3 <i>Motivatie</i>	24
4.4 <i>Praktische uitvoerbaarheid en wenselijkheid</i>	24
4.4.1 <i>Opmerkingen uit de vragenlijsten</i>	24
4.4.2 <i>Docentevaluatie</i>	24
4.4.3 <i>Interviews met leerlingen</i>	26
5 Conclusie en discussie	27
6 Verklaring plagiaat	30
7 Bronnen en materialen	32
Bijlage 1: PTA van het Vavo	35
Bijlage 2: Referentiekader Meijerink	36

Bijlage 3: Vragenlijsten.....	37
Bijlage 4: Interviewprotocol	40
Bijlage 5: Tabel met gemiddelden voor de niveaus.....	41
Bijlage 6: Tabel met de scores van de leerlingen per examenronde.....	42
Bijlage 7: Tabel met totaalscores	45

1 Inleiding

Sinds 2015 werk ik als docent Nederlands op het Vavo Lyceum van Twente (hierna: het Vavo) in Enschede. Het Vavo is een school voor volwassenenonderwijs, met leerlingen merendeels in de leeftijd van 18-20 jaar, waar ik lesgeef aan havo-klassen. Voordat ik een beschrijving kan geven van het onderzoek dat ik heb uitgevoerd, is het voor het begrip noodzakelijk toe te lichten hoe de opleiding vormgegeven is en welke veranderingen er voorafgaand aan het schooljaar waarin dit onderzoek is uitgevoerd, zijn doorgevoerd. Vorig jaar was er een één- en een tweejarige opleidingsvariant, waarbij de niveaus gelijk waren aan 4 havo in de tweejarige variant en 5 havo in de éénjarige variant. Met ingang van het schooljaar 2017-2018 is de tweejarige variant heringericht. Leerlingen die op het niveau van 4 havo zitten, doen het eerste jaar examen in de helft van de vakken en het tweede jaar examen in de resterende vakken. Zij krijgen per vak meer lessen dan gebruikelijk: voor het schooljaar 2017-2018 staan voor Nederlands 7 lessen van 45 minuten op het programma. Leerlingen moeten dan ook in korte tijd grote sprongen maken om op het eindniveau te komen. Of dat haalbaar is moet de praktijk uitwijzen.

Naast deze algemene organisatorische verandering, die in het schooljaar 2017-2018 als een pilot wordt gezien, is binnen de vakgroep Nederlands op mijn voordracht een tweede wijziging doorgevoerd, die betrekking heeft op het literatuuronderwijs binnen het havo. Tot en met schooljaar 2016-2017 lasen leerlingen een aantal verplichte en door school aangewezen literaire werken, waarover zij getoetst werden middels reproductievragen (meerkeuzevragen) over de inhoud van het werk. Daarnaast werd literatuurgeschiedenis en poëzie- en tekstanalyse getoetst d.m.v. een schriftelijk examen. Met betrekking tot de literatuurgeschiedenis betrof dat reproductievragen. De toetsing van poëzie- en tekstanalyse gebeurde middels een combinatie van reproductie- en toepassingsvragen. Deze aanpak valt onder de cultuurgerichte benadering. In de vernieuwde aanpak wordt meer aansluiting gezocht op de leerlinggerichte benadering, waarmee ook een brug geslagen wordt met de recente wetenschappelijke ontwikkelingen met betrekking tot het literatuuronderwijs. Ik kom daar in het theoretisch kader op terug.

In schooljaar 2017-2018 staan nog steeds enkele verplichte literaire werken op het programma, maar verandert de examinering daarvan in zowel de éénjarige, als de tweejarige opleidingsvariant. Er zijn vier toetsmomenten gepland waarop de gelezen werken worden besproken door groepjes leerlingen aan de hand van nog nader te bepalen opdrachten. De leerlingen leveren per groep één uitgewerkte opdracht in, die beoordeeld wordt door de docent. Zij moeten daar echter wel aan toevoegen op welk deel van het cijfer zij recht hebben, gezien hun voorbereiding en deelname aan het gesprek. Zo verzamelen leerlingen gedurende vier bijeenkomsten een aantal punten/cijfers, op basis waarvan het schoolexamencijfer berekend kan worden.

Om deze nieuwe toetsmethode in de toekomst zinvol in te kunnen zetten, zowel op het Vavo, als wellicht daarbuiten, is het van belang te onderzoeken of hiermee de literaire ontwikkeling van de leerlingen voldoende in kaart kan worden gebracht en of leerlingen in staat zijn om zelfstandig, onder supervisie van de docent, boekbesprekingen te houden en deze ook als groep goed te beoordelen. Ook is het interessant om te onderzoeken of deze manier van toetsing voor leerlingen motiverend werkt om de verplichte werken te gaan lezen. Omdat daarnaast de uitvoering van de toetsmethode niet over het hoofd gezien mag worden, is dit onderzoek tweeledig: het richt zich op de literaire competentie en ontwikkeling van de leerlingen, en daarnaast op de praktische haalbaarheid van de toetsing. Een beschrijving van de huidige en benodigde omstandigheden die invloed uitoefenen op die

haalbaarheid komt aan bod in paragraaf 3.1. Maar eerst zal ik in de nu volgende paragraaf het theoretisch kader schetsen van het onderzoek naar de meting van de literaire competentie en ontwikkeling. Vervolgens bespreek ik de methode in paragraaf 3, de resultaten in paragraaf 4 en de conclusies zet ik uiteen in paragraaf 5.

2 Theoretisch kader

In het theoretisch kader schets ik allereerst de ontwikkelingen in het literatuuronderwijs in paragraaf 2.1. Vervolgens zal ik ingaan op de literaire competentie en ontwikkeling van leerlingen in paragraaf 2.2 en de toetsing daarvan bespreek ik tot slot in paragraaf 2.3.

2.1 Ontwikkelingen in het literatuuronderwijs

Al geruime tijd is er in het literatuuronderwijs een verschuiving te zien van de cultuur-historische naar de leerlinggerichte benadering. Waar voor de jaren 60/70 van de 20^e eeuw het literatuuronderwijs bestond uit kennisoverdracht en de toetsing met name gericht was op reproductie van die kennis, gaat het sinds die tijd veel meer om de beleving van de leerling bij het lezen van literatuur. Traditioneel ingestelde docenten hebben daar soms moeite mee, omdat deze *reader-response*-methode met zich meebrengt dat je als docent meer dient te luisteren naar de leerlingen en hun reacties op literatuur serieus moet nemen (Dirksen, 2007). Tanja Janssen, een van de belangrijke hedendaagse onderzoekers op het gebied van literatuuronderwijs, bracht die verandering van de docentenrol in kaart. Zij heeft op basis van een landelijk onderzoek onder docenten vier docentprofielen opgesteld, die Marc Verboord later heeft teruggebracht tot twee: de cultuurgerichte en leerlinggerichte benadering (Van der Wiel, 2007). Bij de leerlinggerichte benadering krijgt de individuele beleving van de leerling een grotere rol dan het beantwoorden van reproductievragen. Deze ontwikkeling vraagt dus om een andere rol en houding van de docent.

Een andere ontwikkeling is het verval van literatuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs. Er is sprake van een teruggang van aan literatuur bestede lestijd en tegelijkertijd een verbreding van het curriculum, terwijl binnen secties verdeeldheid bestaat over de inhoud van het literatuuronderwijs (Witte, Mantingh, & Van Herten, 2017). Al met al is de stand van zaken niet rooskleurig, maar dat betekent niet dat docenten zich daarbij neer hoeven te leggen. Docenten kunnen enkele wetenschappelijke onderzoeken en inzichten gebruiken om hun rol beter vorm te geven en het literatuuronderwijs gestructureerder in te richten. Veel onderzoeken zijn echter niet direct toepasbaar (Witte et al., 2017) en bovendien is er naar het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen weinig onderzoek gedaan (Witte, 2008), waardoor een docent zelf op zoek moet naar de mogelijkheden om de literaire competentie van leerlingen te bevorderen.

Literatuurgeschiedenis op de havo (Rooijackers, Robben & De Wit, 2008) biedt bijvoorbeeld een verzameling lesideeën en onderzoeken waarmee docenten hun lessen literatuurgeschiedenis kunnen verrijken, ondanks de beperkt beschikbare lestijd. Een van de keuzes die een docent kan maken met betrekking tot de inhoud van het onderwijs, is kiezen voor verdikking in plaats van voor verdunning. Verdikking betekent in dit geval “interessante oude teksten in hun context begrijpen, interpreteren en er met elkaar over reflecteren”, aldus Theo Witte in een van de artikelen (Rooijackers et al., 2008, p. 34); verdunning noemt Witte het geven van de hoofdlijnen.

De hierboven genoemde Tanja Janssen geeft daarnaast nog een alternatief. Zij toont in onderzoek aan dat praten over literatuur een belangrijk aspect is van de literaire ontwikkeling van leerlingen (Janssen, 2009). Door over een literair werk te praten kun je je eigen meningen en interpretaties eventueel bijstellen, waardoor groei mogelijk en bereikbaar wordt. Mondeling leren communiceren is een “belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs, die binnen het huidige literatuuronderwijs onderbelicht blijft” (Van der Wiel, 2007). Hier liggen dus kansen voor een verbetering van het literatuuronderwijs, mits je de beperkte lestijd goed kunt inzetten om de competentie van de leerlingen in beeld te

brenge. Om dat te kunnen doen dient eerst de literaire competentie nader bekeken te worden.

2.2 Literaire competentie en ontwikkeling

‘Competentie’ is, volgens Van Dale (Geerts & Den Boon, 1999, p. 629), de ‘bevoegdheid tot handelen of tot oordelen’. Literaire competentie betekent in deze definitie dat leerlingen in staat zijn literatuur te lezen en ze daar een oordeel over kunnen vellen. Hierop voortbordurend is literaire ontwikkeling de vooruitgang die leerlingen laten zien in de werken die ze lezen en ook in hun beoordelingsvermogen. Dit is ingewikkelder dan het lijkt.

Theo Witte, een tweede belangrijke onderzoeker op het gebied van literatuur van de afgelopen decennia, heeft onderzoek verricht naar hoe literaire competentie bij leerlingen in kaart moet of kan worden gebracht. Hij stelt dat “lezen een interactief proces [is], waarbij eigenschappen van de tekst, de lezer en de context op elkaar inwerken” (Witte, 2008, p. 41). Daarom kan de literaire ontwikkeling niet los gezien worden van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling die leerlingen doormaken. Witte (2008) ontwikkelde een systeem van literaire niveaus, aansluiting zoekend bij onder andere de theorieën van de ontwikkelingspsychologen Piaget, Vygotsky en Kohlberg. Piaget onderscheidde vier stadia bij de cognitieve ontwikkeling, die direct gekoppeld zijn aan de aan leeftijd gebonden ontwikkelingen. Kohlberg werkte die theorie later uit. Vygotsky was er daarentegen van overtuigd dat de cognitieve ontwikkeling niet zozeer aan leeftijd maar wel aan de sociale omgeving gebonden is (Witte, 2008) en verwerkte dit in het concept van ‘de zone van de naaste ontwikkeling’. De door Witte ontworpen niveaus maken inzichtelijk wat bij literaire ontwikkeling de zone van de naaste ontwikkeling inhoudt. Docenten kunnen met hulp van die niveaus hun leerlingen begeleiden in hun literaire ontwikkeling (Dirksen, 2007).

De niveaus van Witte (2008), de hoogste niveaus buiten beschouwing gelaten omdat deze in het voortgezet onderwijs nog niet bereikt zullen worden, zijn: belevend lezen, herkendend lezen, reflecterend lezen en interpreterend lezen (niveaus 1 t/m 4). Deze niveaus zijn geaccepteerd en opgenomen in het *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Streun, 2009) en vormen daarmee een wettelijk kader voor de onderwijspraktijk. De niveaus zijn ook in een website verwerkt, waar zowel literaire werken als opdrachten aan gekoppeld zijn. De website biedt leerlingen een gevarieerd aanbod, waarmee zij zich kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk dat die ontwikkeling niet alleen op het gebied van hun persoonlijke leessaak plaatsvindt, maar ook invloed heeft op hun visie op de mens en maatschappij (Meestringa, Ravesloot & Bonset, 2012).¹ Leerlingen kunnen met dit toegankelijke instrument makkelijk zelf werken selecteren en variatie aanbrengen in verdiepingsopdrachten, wat een nadrukkelijk advies is van SLO (Meestringa et al., 2012).

Het gaat bij literaire competentie dus niet alleen om het kunnen lezen en het vellen van een oordeel over de gelezen tekst, maar het gaat er ook om hoe de leerling zich verhoudt tot de literatuur. De literaire competentie is een gegeven dat dus ook gekoppeld moet worden aan de niveaus van Witte (2008). De definitie van literaire competentie die Witte heeft opgesteld om die koppeling te maken, is gebaseerd op een karteringszin van Coenen en luidt als volgt (Witte, 2008, p. 96):

¹ Zie <https://www.lezenvoordelijst.nl/>

“Aan een leerling van een bepaald niveau (L_n) wordt een samenstel van eigenschappen toegekend die tezamen een literaire competentie van een bepaald niveau constitueren, die de leerling in staat stelt om in het kader van het literatuuronderwijs (i.c. het leesdossier) in de tweede fase van het voorbereidend hoger onderwijs bij teksten van een bepaald niveau (T_n) opdrachten van een bepaald niveau (O_n) uit te voeren, en daarbij uitingen te doen die gelden als prestaties van een bepaald niveau (U_n) die volgens de criteria van het betreffende niveau (C_n) worden beoordeeld.”

Witte maakt hierin duidelijk dat de verschillende variabelen zich op een bepaald niveau bevinden. De variabelen ‘opdrachten’ (O_n), ‘uitingen’ (U_n) en ‘criteria’ (C_n) zullen in dit onderzoek dus ingericht worden op een bepaald niveau om zo het niveau van de literaire competentie van de leerling (L_n) vast te kunnen stellen. Een positieve ontwikkeling in die competentie uit zich dan ook in een hoger niveau. Daarbij is het van belang je te realiseren dat een tekst van een bepaald niveau niet automatisch een uiting van een bepaald niveau uitlokt. Een meting van alle variabelen is nodig om het niveau van de leerling vast te stellen.

Als het lukt het literatuuronderwijs aan te laten sluiten bij de belevingswereld en het niveau van de leerlingen, dan is bovendien de kans aanwezig dat de leesmotivatie omhoog gaat; in het onderzoek van Witte (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2008) bleken deze twee factoren positief samen te hangen. Het is in dit licht opmerkelijk dat Witte bij zijn definitie slechts de cognitieve vaardigheden noemt, en niet de affectieve vaardigheden, terwijl in de niveaubeschrijvingen die affectieve vaardigheden wel zijn verwerkt. In de volgende paragraaf, waarin ik de toetsing van de literaire competentie bespreek, kom ik hier nog op terug.

2.3 Toetsing literaire competentie

De uitgangspunten voor het literatuuronderwijs (Meijerink et al., 2009) zijn helder en er bestaan naast de methodes voor literatuur in het voortgezet onderwijs hulpmiddelen zoals de website *Lezen voor de lijst* (Witte, 2008), maar dat wil nog niet zeggen dat de beoordeling van de literaire competentie van de leerlingen eenvoudig is. Janssen en Rijlaarsdam stelden in 1990 al dat “vooral ‘zachte’ of meer vormingsgerichte doelen als ‘zelfontplooiing, maatschappelijke bewustwording, leesplezier, of literaire competentie’ (...) lastig valide [zijn] te meten”. Zij onderzochten de validiteit van het destijds zogenoemde *learner report*, en dat toonde aan dat er op zijn minst vraagtekens geplaatst moeten worden bij de betrouwbaarheid van verslaglegging door leerlingen zelf, omdat er risico bestaat op sociaal wenselijke antwoorden (Hoogeveen & Bonset, 1998). Witte, Rijlaarsdam en Schram bevestigen dat en noemen het risico “een complicatie van het leesdossier” (2008, p. 22). Ook in de periode na 1990 is er weinig instrumentatieonderzoek verricht naar literatuuronderwijs, zodat er dientengevolge ook weinig bekend is over betrouwbare methoden om de literaire ontwikkeling van leerlingen te meten (Bonset & Braaksma, 2008).

In de didactische handreiking *Literatuur & fictie* (Bolscher, Dirksen, Houkes & Van der Kist, 2004) wordt gesteld dat de beleving van fictie subjectief is. Het beoordelen van bijvoorbeeld een leesautobiografie is “geen kwestie van goede en foute antwoorden onderscheiden” (Bolscher et al., 2004, p. 83). Leraren moeten dan ook accepteren dat de beoordeling niet zonder enige mate van subjectiviteit gepaard kan gaan (Bolscher et al., 2004).

Toch moet de literaire competentie en ontwikkeling op een of andere manier gemeten worden. De door Witte (2008) beproefde indicatoren van literaire competentie zijn: literaire voorkeur, soort argumentatie en leesmotief. Bij deze indicatoren is een niveauverdeling gemaakt, zodat opdrachten, uitingen en teksten op een bepaald niveau beoordeeld konden worden. Als methode is het leesdossier gehanteerd, waarin de leesautobiografie en lees- en balansverslagen van leerlingen opgenomen waren. Dertig leerlingen zijn gevolgd gedurende twee (in het geval van havo-leerlingen) of drie (vwo-leerlingen) jaar. Aan de hand van de indicatoren zijn de leerlingen op bepaalde meetmomenten in een bepaald niveau ingedeeld.

Cornelissen (2016), die onderzoek verrichtte naar de literaire competentie van leerlingen in het basisonderwijs, constateert dat, hoewel Van der Pol, Coenen en Van Dormolen een lezergerichte benadering aanhangen, zij de persoonlijke beleving van de leerling niet betrekken bij de literaire competentie, zoals ik hiervoor ook constateerde bij de definitie van Witte. Cornelissen betoogt dat die persoonlijke, subjectieve ervaringen wel deel uitmaken van de betekenisgeving aan literatuur en rekent beleving dan ook tot de indicatoren van literaire competentie, naast interpretatie, beoordeling en narratief begrip. Ook zij legde de uitingen van leerlingen langs de lat van deze indicatoren om het niveau te bepalen. Leerlingen voerden literaire gesprekken in de klas, waarvan de opnames vervolgens zijn geanalyseerd om het niveau van de literaire competentie van de leerlingen vast te stellen.

Omdat voor het voortgezet onderwijs de niveaus van Witte (2008) opgenomen zijn in het *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink et al., 2009), heb ik ervoor gekozen om in dit onderzoek ook de indicatoren en niveaus van Witte als uitgangspunt te nemen bij de beoordeling van de opdrachten van leerlingen. Een groot verschil tussen de onderzoeken van Witte en Cornelissen en dit onderzoek is, dat de literaire werken van tevoren bepaald zijn en er dus rekening mee moet worden gehouden dat literaire voorkeur geen rol zal spelen. Het onderzoek richt zich dus met name op de indicatoren 'soort argumentatie' en 'leesmotief'.

SLO adviseert enkele toetsvormen (Meestringa et al., 2012): het leesdossier, het gesprek, een afsluitende tekst of presentatie en de schriftelijke toets. SLO signaleert fraudegevoeligheid van het leesdossier, maar suggereert dat de fraudebestrijdende maatregelen die in *Literatuur & fictie* worden gegeven (Bolscher et al., 2004) afdoende zijn om het leesdossier als betrouwbare toetsingsvorm aan te bevelen. Het opsporen van fraude is echter voor de docent een tijdrovende, en bovendien weinig bevredigende klus. Bovendien maakt die fraude, gecombineerd met het risico dat ook hier sociaal gewenste antwoorden de boventoon zullen voeren dat het leesdossier weliswaar een veelgebruikte, maar daarmee niet automatisch een ideale toetsvorm is.

Het gesprek wordt door SLO (Meestringa et al., 2012) gezien als een onbetrouwbare toetsvorm. In beperkte mate is daar iets tegen te doen, aldus SLO: de transparantie is te vergroten door bijvoorbeeld proefgesprekken te voeren, zodat leerlingen weten wat ze kunnen verwachten of vooraf de beoordelingscriteria bekend te maken; je kunt bij verschillende leerlingen vergelijkbare vragen stellen om de vergelijkbaarheid te vergroten en tot slot is het raadzaam de gesprekken vast te leggen in opnames. Waar SLO aan voorbij lijkt te gaan bij deze toetsvorm is de validiteit. Of er bij een dergelijke toetsvorm gemeten wordt wat je moet meten lijkt volledig afhankelijk te zijn van de - subjectieve - docent die het gesprek afneemt. De ene docent richt zich mogelijk puur en alleen op het gelezen hebben van de werken, terwijl een andere docent zich kan richten op de verworven inzichten en

weer een ander kan het belangrijk vinden dat de leerling de structureel-analytische kenmerken opnoemt. Het zou dan ook raadzaam zijn om van tevoren afspraken te maken over de inhoud van het gesprek, en deze ook vast te leggen en te communiceren met de leerlingen, maar daarbij is er wel een vergroot risico op sociaal wenselijke reacties van leerlingen op de literaire werken, wat ook bij het leesdossier als een bezwaar gezien wordt. Daarbuiten is het voeren van individuele gesprekken erg tijdrovend, wat deze toetsvorm in ieder geval voor het Vavo minder ideaal maakt.

Een afsluitende presentatie wordt als derde optie voor toetsing geopperd. Dit wordt gezien als goed sluitstuk van het leesdossier, maar ook als bruikbaar middel wanneer geen leesdossier is gemaakt. Het bezwaar is wel dat er sprake kan zijn van een dubbeling: de leerling heeft de ontwikkeling beschreven én presenteert deze, en de presentatie kan uitlokken tot kopieergedrag, wat haar tot een onbetrouwbaar toetsmiddel maakt of kan maken. Als laatste wordt de schriftelijke toets genoemd, waarbij de toepassing van het begrippenapparaat en de literatuurgeschiedenis bij het lezen van teksten centraal zou moeten staan.

Belangrijk bij de ontwikkeling van toetsen is de validiteit en de betrouwbaarheid, zoals we hierboven hebben gezien. Ook bij de toetsing van literatuur is het van belang in gedachten te houden of je meet wat je zegt te meten. De niveaus van Witte (2008) geven veel houvast als je wilt meten of een leerling is gegroeid in zijn literaire ontwikkeling. Daarnaast moet de meting nauwkeurig gebeuren, dat wil bijvoorbeeld zeggen dat er eenduidige vragen en voldoende vragen worden gesteld, zodat interpretaties en pech of geluk geen rol spelen. Ook is het belangrijk op meerdere momenten te meten (Geerligts & Van der Veen, 2001).

Bovendien speelt de leesattitude een belangrijke rol. Zonder enthousiasme van de leerlingen zal een ontwikkeling niet op gang komen. De beschrijving van bijvoorbeeld niveau 3 (Witte, 2008) op de website *lezenvoordelijst.nl* geeft duidelijk weer dat er sprake moet zijn van een positieve leesattitude: "(...) heeft positieve ervaringen (...) is geïnteresseerd in (...) vindt het interessant (...) wil (...) nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet".² Aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen is belangrijk om een positieve attitude te ontwikkelen, en dus is het zaak om bij de behandeling van literatuur in de les, maar ook bij de toetsing ervan "teksten [te gebruiken] die qua vorm én qua inhoud leerlingen van deze leeftijd 'raken', aan het denken zetten, 'wijzer' maken" (Dirksen, 2007) en daarbij de validiteit en betrouwbaarheid niet uit het oog te verliezen.

Mondelinge boekbesprekingen kunnen ook als toetsvorm worden ingezet, waarmee ik niet bedoel individuele gesprekken met de docent, maar gesprekken tussen leerlingen. Het hiervoor kort beschreven onderzoek door Cornelissen (2016) binnen het basisonderwijs heeft aangetoond dat mondelinge boekbesprekingen in groepjes een positief effect kan hebben op de literaire competentie. Zoals ik in de vorige paragraaf besprak is de literaire ontwikkeling niet slechts aan leeftijd gebonden, maar ook aan sociale factoren. Het voeren van literaire gesprekken als motor voor de literaire ontwikkeling zou dus heel goed ook toepasbaar kunnen zijn bij oudere leerlingen, wat deels bevestigd wordt door onderzoek van Janssen (2009) in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Zij heeft daarin aangetoond dat dialogisch leren een positieve invloed kan hebben op het literair leesgedrag. Dat principe kan ook toegepast worden in andere contexten. Ook is het zo dat interactie met leerlingen die op een hoger niveau functioneren de zone van de naaste ontwikkeling kan realiseren

² Zie voor de volledige beschrijving: <https://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/nederlands-15-tm-19-jaar/home/leesniveau>

(Cornelissen, 2016). Een klassengesprek, waarbij de docent niet de allesweter is, maar waarin leerlingen reacties uitwisselen en zodoende een gemeenschappelijk visie ontwikkelen op de tekst is belangrijk voor de (literaire) ontwikkeling van leerlingen. Een situatie waarin dat gebeurt, en waarin de gesprekken plaatsvinden kort na het lezen is bovendien een veel natuurlijker situatie dan het mondeling dat aan het eind van het jaar wordt afgenomen (Dirksen, 2007).

Het bovenstaande maakt duidelijk dat het bij de toetsing van literaire competentie belangrijk is de niveaus per indicator vast te stellen en daarop te beoordelen. De taxonomie van Bloom (Knevel, 2013) biedt tot slot een hulpmiddel bij het samenstellen van toetsen. Het door Anderson, Krathwohl en Mayer aangepaste model (Knevel, 2013) brengt in beeld hoe de cognitieve processen elkaar opvolgen bij het vergaren van kennis. Daarbij wordt uitgegaan van lagere-ordevaardigheden en hogere-ordevaardigheden. De lagere-ordevaardigheden zijn onthouden, begrijpen en toepassen en de hogere-ordevaardigheden analyseren, evalueren en creëren. Deze dimensies doorlopen leerlingen van laag naar hoog, maar ook door verschillende soorten kennis aan te spreken (feiten, concepten, procedures en metacognitie). In het model (Knevel, 2013) is te zien hoe leerlingen hun kennis kunnen vergaren, gebruiken en ontwikkelen, door stapsgewijs het model te doorlopen. In paragraaf 3.1.1 zal ik toelichten in welke mate er op het Vavo een verschuiving plaats zal vinden van de lagere- naar de hogere-ordevaardigheden.

2.4 Onderzoeksvragen

Zoals gezegd is tot op heden op het Vavo de literaire kennis van gelezen literaire werken getoetst middels een aantal meerkeuzevragen over de inhoud van het boek. Of een werk al dan niet gelezen is, zegt echter niets over de verwerking van het gelezene, en dus zeker niets over de literaire competentie en ontwikkeling van de leerling. Om dat te bereiken en aansluiting te zoeken bij de leerlinggerichte benadering, is een andere aanpak van toetsing een voorwaarde. Witte (2008) geeft, zoals in de vorige paragraaf genoemd, als indicatoren van literaire competentie: literaire voorkeur, soort argumentatie en leesmotief. De nieuwe toetsmethode zoekt daar, met uitzondering van de literaire voorkeur, zoveel mogelijk aansluiting bij: leerlingen krijgen voorafgaand aan het examen enkele leesopdrachten mee, waardoor ze in eerste instantie zelf op het literaire werk kunnen reageren om vervolgens hun mening te toetsen aan die van anderen (argumentatie). Ze doen dat door in groepjes over de werken te praten, waarna er een gezamenlijke opdracht wordt uitgewerkt. Door de samenstelling van de groepen, is mogelijk ook de zone van de naaste ontwikkeling binnen bereik (Witte, 2008). Wat de literaire ontwikkeling in de weg staat, is de op het Vavo bestaande verplichte literatuurlijst, die voor alle leerlingen gelijk is en uit praktische overwegingen uit de zogenoemde *Lijsters* wordt samengesteld; de boeken zijn goedkoop in aanschaf en de website van de *Lijsters* biedt verwerkings- en controlevragen.³ Met verplichte werken, die bovendien voor iedereen gelijk zijn, is het echter lastig, zo niet onmogelijk voor leerlingen om een persoonlijke smaak te ontwikkelen. Wel biedt de nieuwe toetsmethode kansen om te onderzoeken of het mogelijk is om met behulp van een beoordelingsformulier, op basis waarvan de opdrachten beoordeeld worden, enige uniformiteit en objectiviteit aan te brengen in de toetsing van literatuur. De methode is daarnaast motiverend en de opdrachten kunnen zo ontwikkeld worden dat aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen zoveel mogelijk gerealiseerd wordt.

³ De *Lijsters* is een initiatief van Noordhoff Uitgevers: <http://www.lijstersdocentenservice.nl/>

Dit onderzoek beantwoordt aan de roep om meer literatuurdidactisch onderzoek (Witte et al., 2017). De ontwikkelde opdrachten en/of beoordelingscriteria zijn mogelijk een waardevolle aanvulling op de bestaande en veelgebruikte toetsmethodes (Meestringa et al., 2012) en zoekt, zowel bij de opdrachten als bij de beoordeling aansluiting bij de literaire niveaus van Witte (2008). Het is een uitwerking van die niveaus zoals gepubliceerd op de website *lezenvoordelijst.nl* en biedt dan ook een aanvullende didactiek om de werking ervan te optimaliseren (Witte et al., 2017).

Wellicht kan met de nieuwe toetsingsmethode bij leerlingen een ontwikkeling plaatsvinden op het gebied van interpretatie van de literaire werken en leesattitude. Getracht wordt om daarnaast een methode te ontwikkelen waarmee de literaire competentie en mogelijk ook de literaire ontwikkeling, in beeld gebracht wordt. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook: Is het mogelijk met de toetsmethode de literaire competentie en ontwikkeling van leerlingen te meten? Subvragen zijn: Wat is het leereffect van deze toetsmethode?; Wat is het effect van deze toetsmethode op de leesattitude van leerlingen?; Is de toetsmethode praktisch haalbaar en werkbaar?

3 Methode

Voordat ik de methode beschrijf, schets ik de situatie op het Vavo, voor zover nog niet besproken in de inleiding. Vervolgens zal ik in de paragraaf 3.2 ingaan op de meetinstrumenten: vragenlijsten, interviews en docentevaluaties. Tot slot bespreek ik in paragraaf 3.3 de ontwikkelde materialen: lees- en examenopdrachten en beoordelingsformulieren.

3.1 Schoolsituatie

3.1.1 Toetsing

De toetsing op het Vavo ziet eruit zoals weergegeven in tabel 1, waarin schooljaar 2016-2017 vergeleken wordt met het onderzoeksjaar 2017-2018. In schooljaar 2016-2017 was op het Vavo de toets die ik hier ‘groepsgesprekken’ noem, niet in het PTA opgenomen, en de gelezen literaire werken werden getoetst middels reproductievragen.⁴ In schooljaar 2017-2018 is een toets toegevoegd, die het hele subdomein E1, de literaire ontwikkeling, beslaat.⁵ Daarmee is een verschuiving van de cultuur- naar de lezergerichte benadering (Bolscher et al., 2004) in gang gezet, met als inzet de literaire ontwikkeling te bevorderen. Bij de groepsgesprekken is het, in het kader van de omslag naar de lezergerichte benadering, van belang de mening en interpretatie van de leerlingen voorop te stellen en de subdomeinen E2 en E3 ten dienste van de literaire ontwikkeling te stellen.

Tabel 1 - Toetsing Literatuur op het Vavo

Subdomein	schooljaar 2016-2017		schooljaar 2017-2018	
	Wat wordt getoetst?	Toetsvorm en inhoud	Wat wordt getoetst?	Toetsvorm en inhoud
E1 Literaire ontwikkeling	--	--	literaire ontwikkeling *2	groepsgesprekken (4 literaire werken)
E2 Literaire begrippen	onthouden *1	geïntegreerde schriftelijke toetsen (4 literaire werken + poëzie-analyse)	onthouden begrijpen *1	schriftelijke toets (begrippenapparaat)
			toepassen, analyseren en evalueren *2	groepsgesprekken (4 literaire werken)
E3 Literatuur-geschiedenis	begrijpen *1 onthouden *1	geïntegreerde schriftelijke toetsen	onthouden *1	schriftelijke toets (middeleeuwen en moderne tijd)
	onthouden *1	presentatie (middeleeuwen en moderne tijd)	onthouden *1	presentatie (middeleeuwen en moderne tijd)
			toepassen en analyseren *2	groepsgesprekken (middeleeuwen en moderne tijd)

*1 cultuurgerichte benadering / *2 lezergerichte benadering

De tabel laat zien dat de nieuwe toetsen in het schooljaar 2017-2018 gericht zijn op de hogere-ordevaardigheden (analyseren en evalueren), terwijl in het schooljaar 2016-2017

⁴ Zie bijlage 1 voor het PTA

⁵ Voor een beschrijving van de domeinen verwijs ik naar de Syllabus centraal examen 2018 (College voor Toetsen en Examen, 2016)

nog grotendeels de lagere-ordevaardigheden (onthouden en begrijpen) werden aangesproken. De hogere-ordevaardigheden worden aangesproken door vragen en opdrachten te geven waarbij de leerling niet alleen over zijn eigen mening moet nadenken, maar deze ook moet bespreken met anderen, waardoor ze toekomen aan analyseren en evalueren van hun eigen gedachten en het literaire werk. Zie daarvoor de lees- en examenopdrachten in paragraaf 3.3.

Leerlingen hebben vier verplichte literaire werken aangeschaft, te weten: *Alleen met de goden* van Alex Boogers, *Kinderjaren* van Jona Oberski, *De veertig van Heytze* van Ingmar Heytze, *Reinaert de vos* in een bewerking van Sarah Bonsing, Mynke Trommelen en Miriam van der Velde (van de *Klassieke Lijsters*). Deze werken werden aangevuld met liedteksten en korte verhalen. Een selectie van gedichten uit *De veertig van Heytze* werd tijdens de lessen gebruikt om poëzieanalyse te oefenen, een selectie liedteksten diende als primair werk in de oefenronde van de examens, en de overige vier literaire werken, inclusief een selectie korte verhalen, vormden de basis van het schoolexamen ‘groepsgesprekken’. Leerlingen kregen voorafgaand aan het examen leesopdrachten, die ze individueel maakten nadat ze het werk hadden gelezen.

Gedurende het schooljaar werden de leerlingen vier keer geëxamineerd over deze literaire werken en die examenrondes werden voorafgegaan door een oefenronde. Er zijn gedurende het schooljaar drie toetsweken, die voor de gehele school georganiseerd worden op een externe locatie. Aangezien dit examen bestond uit vijf toetsmomenten is ervoor gekozen de toetsen af te nemen in de reguliere lessen. Op die manier konden de examens zonder roosterwijzigingen afgenomen worden in het reguliere lokaal en gaf de examinering geen extra tijdsdruk voor docenten en leerlingen. Per examenronde werden de leerlingen door de docent verdeeld in groepen van maximaal vier leerlingen. Er is gekozen voor dit aantal om ervoor te zorgen dat het aantal te beoordelen opdrachten beperkt bleef en tegelijkertijd zorgt dit maximum ervoor dat leerlingen zoveel mogelijk gedwongen worden actief mee te doen met de opdrachten. De docent was gedurende het examen aanwezig om het proces te controleren en waar nodig bij te sturen.

3.1.2 Examens

Tijdens ieder examen kregen de leerlingen opdrachten die ze ter plekke als groep moesten uitwerken. Deze opdrachten sloten aan bij de gemaakte leesopdrachten. Leerlingen gingen vervolgens met elkaar over hun uitwerkingen in discussie. De opdracht werd afgesloten met een product, waar leerlingen een cijfer voor kregen. Leerlingen bepaalden onderling wat de individuele bijdragen per leerling waard waren. Dit werd weergegeven in een percentage. Een leerling die het boek had gelezen, goed had meegewerkt aan de bespreking en de totstandkoming van het eindproduct, ‘verdiende’ 100% van het eindcijfer, een leerling die het boek niet gelezen had en geen bijdrage had geleverd aan de bespreking en het eindproduct ‘verdiende’ 0% van het eindcijfer en een leerling die zich niet had voorbereid, maar desondanks goed had meegedaan aan de opdracht, kon maximaal 50% verdienen. Leerlingen mochten de hulp van de docent inschakelen als ze vastliepen en de docent kon indien nodig zelf ook ingrijpen.

Leerlingen ontvingen vervolgens een groeps cijfer voor het eindproduct, dat, gerelateerd aan het toegekende percentage, omgerekend werd tot een individueel cijfer. Het cijfer kwam tot stand middels een beoordelingsformulier met rubrics. Ze kregen vier keer zo’n cijfer. Het gemiddelde daarvan bepaalde het eindcijfer voor het examen. Dit examen telde voor een negende deel mee in het schoolexamencijfer (zie bijlage 1 voor het PTA).

De toetscijfers werden geanalyseerd op de mate waarin een leerling gegroeid is in zijn literaire competentie.

3.1.3 Deelnemers (leerlingen en docenten)

De leerlingen die zich bij het Vavo aanmelden zijn over het algemeen in het reguliere voortgezet onderwijs niet geslaagd. Ze komen op het Vavo hun opleiding alsnog afronden door enkele vakken opnieuw te doen, of ze melden zich bij ons aan omdat ze zich niet thuis voelen in het regulier onderwijs. Veel leerlingen hebben te maken met problematiek van psychische of persoonlijke aard.

De leeftijd van de leerlingen is over het algemeen tussen de 18 en 20 jaar, met uitzonderingen aan zowel onder- als bovengrens van deze leeftijdsindicatie. De leerlingen op deze school volgen een één- of tweejarig traject. Leerlingen die niet minimaal een jaar 4 havo op een andere school hebben gevolgd, komen in het tweejarig traject, de anderen komen in het eenjarig traject. Dat heeft tot gevolg dat de mogelijkheid bestaat dat er leerlingen zijn die het vmbo net hebben afgerond en in één jaar het havo-certificaat Nederlands gaan halen.

Deelnemers aan het onderzoek waren alle havo-leerlingen van het Vavo, bij aanvang 137 leerlingen, waarvan 83 van het mannelijk en 54 van het vrouwelijk geslacht. Niet alle leerlingen hebben aan alle toetsrondes deelgenomen en in de loop van het schooljaar zijn een aantal leerlingen afgevallen, omdat ze zijn gestopt met de opleiding. De gegevens van alle 137 leerlingen zijn echter wel meegenomen in de resultatenanalyse. Van de leerlingen zaten er 92 in de tweejarige en 45 in de éénjarige opleiding.

Tijdens dit onderzoek gaven drie docenten les aan de leerlingen van het havo. Een van de docenten verzorgde de literatuurlessen in de tweejarige opleidingsvariant, de andere twee docenten deden dit binnen de éénjarige opleiding. Zij verzorgden ook de examinering voor die groepen.

3.2 Meetinstrumenten

3.2.1 Vragenlijsten

De leerlingen hebben bij de aanvang van het eerste examen een vragenlijst ingevuld. De vragenlijsten bestonden voor het grootste deel uit stellingen, die gescoord werden op een 5-punts Likertschaal (1: helemaal oneens; 2: oneens; 3: neutraal; 4: eens; 5: helemaal eens). De vragenlijst is samengesteld uit vier clusters vragen. Het eerste cluster bestond uit vragen naar het leesgedrag in de vrije tijd en de mening van leerlingen over de toetsing. Het tweede cluster bevatte vragen die gericht zijn op niveaubepaling (Witte, 2008). In het derde cluster zijn stellingen opgenomen die de intrinsieke en extrinsieke (lees)motivatie bevragen (gebaseerd op de *Self-Regulation Questionnaire* van Ryan & Connell).⁶ In het vierde cluster is de leesattitude bevraagd door vragen gericht op cognitieve en affectieve vaardigheid (Cornelissen, 2016) van de leerlingen. Tot slot is leerlingen gevraagd wat volgens hen zelf het leereffect van de lessen en examens is geweest. Deze vragenlijst (zie bijlage 3) is zowel bij aanvang als bij afronding van het volledige examen, afgenomen.

Daarnaast zijn bij de vier examens vragen gesteld over de leesmotivatie met betrekking tot dit specifieke examen.⁷

⁶ Bron: <https://www.vernieuwewonderwijs.nl/wp-content/uploads/SRQ-A-Ryan-1989.pdf>

⁷ Zie paragraaf 3.3.2 van de vragenlijst in bijlage 3.

3.2.2 Interviews

Bij enkele leerlingen heb ik na afronding van het examen een half-open interview afgenomen, enerzijds om de intrinsieke/extrinsieke motivatie te bevragen, anderzijds om de manier waarop leerlingen met de opdrachten zijn omgegaan te bevragen. Negentien leerlingen hebben zich bij de laatste vragenlijst vrijwillig opgegeven voor een interview. Door omstandigheden, onder andere de laatste schoolexamens en het daarop volgende centraal examen, is het pas gelukt deze leerlingen uit te nodigen na de eindexamens. Na een oproep via e-mail hebben zes leerlingen zich gemeld voor een interview. Deze leerlingen heb ik allemaal gesproken, zie het interviewprotocol in bijlage 4. Voor de verslagen van de interviews verwijs ik naar de resultatensectie van dit verslag (paragraaf 4.4.3) en het online beschikbare document.⁸

3.2.3 Docentevaluaties

Met de collega-docenten heb ik meerdere keren een evaluatiegesprek gevoerd. Dit gebeurde na de oefenronde en ronde 1 van het examen. Die gesprekken hebben geleid tot aanpassing van de opdrachten en de beoordelingsformulieren. Ook heb ik de haalbaarheid en wenselijkheid besproken. Voor een verslag daarvan verwijs ik naar paragraaf 4.4.2.

3.3 Ontwikkelde materialen

3.3.1 Docentinformatie

De collega-docenten hebben voorafgaand aan de oefenronde algemene instructies gekregen. Bij ronde 1 van het examen ontbrak de tijd om een dergelijke instructie over het examen en de voorbereidende lessen te ontwikkelen, maar bij ronde 2 t/m 4 hebben de docenten wel vooraf instructie gekregen over de inhoud van de voorbereidende lessen. De documenten zijn online te raadplegen.⁹

3.3.2 Lees- en examenopdrachten

Bij de ontwikkeling van de lees- en examenopdrachten (de variabele O_n van de literaire ontwikkeling, zie paragraaf 2.2) heb ik het overzicht van generieke opdrachten in tabel 5.4 uit *Het oog van de meester* (Witte, 2008, pp. 154-155) als uitgangspunt genomen. De opdrachten in die tabel zijn ingedeeld naar moeilijkheidsgraad. Zo is bijvoorbeeld de vraag “Welke drie fragmenten hebben je het meest aangesproken? Licht toe.” een vraag in de dimensie ‘makkelijk’. De tabel heeft als inspiratiebron gewerkt bij de samenstelling van de lees- en examenopdrachten.

Leerlingen kregen voorafgaand aan het examen de opdracht het literaire werk te lezen en enkele opdrachten te maken ter voorbereiding op het examen om een eerste relatie met het werk aan te gaan. Cornelissen spreekt over de interactie die leerlingen aangaan *met* en *over* de tekst: “In interactie *met* de tekst construeert de lezer betekenis. (...) In interactie *over* de tekst kan deze betekenis veranderen” (2016, p. 57). Het gebruik van zowel generieke als tekstspecifieke vragen heeft een meervoudig effect. De generieke vragen zijn bedoeld om leerlingen interactie *met* de tekst te laten aangaan. Bij de leesopdrachten betreft het generieke vragen als: “Citeer een van je favoriete scènes”; “Noteer wat je van de teksten vindt”, etcetera. In de examenopdrachten worden deze vragen herhaald en aangevuld en bespreken leerlingen hun mening met de anderen. De

⁸ Zie: https://drive.google.com/open?id=17yJR2wgEcc_anA-UTtpWm9lZRrsoyBxD

⁹ Alle ontwikkelde materialen (paragraaf 3.3.1 t/m 3.3.4) met betrekking tot de examens zijn te vinden via: https://drive.google.com/open?id=17yJR2wgEcc_anA-UTtpWm9lZRrsoyBxD

tekstspecifieke examenopdrachten zijn bedoeld om leerlingen in interactie te laten komen over de tekst. Dit zijn opdrachten als “Bespreek met elkaar wat het vertelperspectief is in *Reinaert de vos*” of “Kijkend naar de fragmenten 1, 2, en/of 3: wat betekent dan het motto van het boek?”. Het tweede effect is dat generieke vragen een persoonlijke mening uitlokken, en de tekstspecifieke vragen meer gericht zijn op de onderbouwing van die mening. Dat is bijvoorbeeld te zien in een van de leesopdrachten bij ronde 3. Generiek is daar bijvoorbeeld de opdracht: “Noteer wat je van de stijl van de auteur vindt” en tekstspecifiek is de vervolgoopdracht: “Noteer minimaal 2 (twee) citaten uit het boek waar je je mening op baseert”. Door deze opdrachten tijdens het examen te bespreken met medeleerlingen leren leerlingen welke argumenten het sterkst zijn, en leren ze ook hoe ze de tekst (anders) kunnen interpreteren. Ook zijn er analytische vragen/opdrachten opgenomen, zoals: “Noteer enkele kenmerken van de middeleeuwen die je terugvindt in de tekst” en “Noteer wat het motto volgens jou betekent en wat dit motto met het boek te maken heeft”. Deze analytische vragen geven de leerling de gelegenheid aan de slag te gaan met het begrippenapparaat en -in beperkte mate- met hun kennis van de literatuurgeschiedenis.

De examens zijn gaandeweg doorontwikkeld; de ervaringen met het voorafgaande examen zijn telkens verwerkt in het volgende. In de oefenronde bleken leerlingen bijvoorbeeld niet in staat alle opdrachten te maken binnen de gestelde tijd, waarna het examen ingekort is.

De leerlingen kregen voorafgaand aan het examen een korte *multiple choice* vragenlijst over de inhoud van het boek.¹⁰ Met deze lijst ‘controlevragen’ werd gecheckt of de leerlingen het boek daadwerkelijk hebben gelezen. Als een leerling het boek duidelijk niet gelezen had, dan besprak de docent dit met de leerling, de leerling mocht echter wel gewoon meedoen met het examen. Het had slechts invloed op het cijfer in die zin dat iedere leerling een bepaald percentage kreeg van het cijfer, afhankelijk van of het werk gelezen was, of de leerling de leesopdrachten voldoende had uitgewerkt en of de leerling voldoende had bijgedragen aan de bespreking tijdens het examen. Leerlingen kregen zelf de opdracht de percentages te bepalen, maar de docent had hierin een sturende en controlerende rol, en kon daarbij de controlevragen gebruiken. In principe konden leerlingen de opdrachten zelfstandig maken, maar ze mochten wel de hulp van de docent inschakelen indien nodig.

Leerlingen leverden per groep een uitgewerkte opdracht (de variabele U_n van de literaire ontwikkeling, zie paragraaf 2.2) in, die beoordeeld werd door de docent aan de hand van de bijbehorende beoordelingsformulieren, waarover meer in de volgende paragraaf.

De lees- en examenopdrachten zijn online te raadplegen (zie de url bij voetnoot 9).

3.3.3 Beoordelingsformulieren

De beoordelingsformulieren zijn ontwikkeld aan de hand van de niveaubeschrijvingen (niveau 1 t/m 4) van Witte (2008). Die koppeling werd aangebracht doordat per opdracht beoordeeld werd op welk niveau de leerlingen de vragen hadden beantwoord (de variabele C_n van de literaire ontwikkeling, zie paragraaf 2.2). In tabel 2 is te zien hoe de beoordelingscriteria gekoppeld zijn aan de omschrijvingen van tabel 6.2 (Witte, 2008, pp. 203-204), waarin de verschillende niveaus van literaire competentie weergegeven zijn. De

¹⁰ Voor de samenstelling van deze controlevragen is bij ronde 1, 3 en 4 gebruik gemaakt van de door Lijsters (Noordhoff Uitgevers) voor docenten beschikbaar gestelde toetsvragen. Docenten met inlogcode kunnen deze vragen downloaden vanaf <http://www.lijstersdocentenservice.nl/>

waarden ‘literatuuropvatting/leesmotief’ en ‘waarderingsschema’ zijn bij toetsing van belang en die zijn dan ook verwerkt in de beoordelingscriteria. In tabel 2 is de koppeling van de niveaus aan de beoordelingscriteria weergegeven.

In het eerste beoordelingsmodel (gebruikt bij examenronde 1) is daarnaast nog onderscheid gemaakt tussen moeilijke en makkelijke opdrachten, waarbij moeilijke opdrachten meer punten opleverden dan makkelijke. Om te bepalen welke opdrachten makkelijk of moeilijk zijn, is tabel 5.4 uit *Het oog van de meester* (Witte, 2008, pp. 154-155) als uitgangspunt genomen. De vragen/opdrachten zijn daarmee vergeleken en vervolgens bestempeld als moeilijk of makkelijk. In de praktijk bleek de beoordeling niet werkbaar te zijn, waarna de moeilijkheidsgraad verwijderd is en een eenvoudiger puntensysteem is gehanteerd.¹¹ Vanaf ronde 2 konden per opdracht 2, 4, 6, 8 of 10 punten toegekend worden, waarbij 4, 6, 8 en 10 punten overeenkomen met de niveaus 1 t/m 4 van Witte (2008). Dat bleek een werkbaarder model.

De beoordelingsformulieren zijn online te raadplegen (zie de url bij voetnoot 9).

Tabel 2 – Koppeling beoordelingscriteria een de niveaus van Witte (2008).

	Beoordelingscriteria	
niveau	Niveau volgens tabel 6.2 (Witte, 2008, pp. 203-204) 1: Literaturopvatting/leesmotief 2: Waarderingsschema	Beoordelingscriterium De argumenten zijn uitgewerkt op het niveau van ...
1	Zeer beperkt 1: pragmatisch, amusement 2: pragmatisch, emotief	beleving (amusement: wel/niet leuk of stom, e.d.)
2	Beperkt 1: bevestigend, mimetisch 2: realistisch	herkenning (heb ik ook meegemaakt, is wel/niet begrijpelijk)
3	Noch beperkt, noch uitgebreid 1: cognitief / vormend 2: cognitief / moreel	reflectie (nadenken, nieuwe wereld)
4	Enigszins uitgebreid: 1: cognitief / esthetisch 2: structureel / esthetisch	interpretatie (verteltechniek, stijl, niet-alledaagsheid, complexiteit)

¹¹ Zie voor een verdere uitwerking van de docentevaluaties paragraaf 4.4.2.

4 Resultaten

In dit onderzoek was ik op zoek naar antwoord op een aantal vragen. Is het mogelijk met de toetsmethode de literaire competentie en ontwikkeling van leerlingen te meten? Wat is het leereffect van deze toetsmethode? Wat is het effect van deze toetsmethode op de leesattitude van leerlingen? Is de toetsmethode praktisch haalbaar en werkbaar?

Om antwoord te krijgen op die vragen heb ik allereerst de resultaten van de vragenlijsten geanalyseerd, waarvan ik verslag doe in paragraaf 4.1. In paragraaf 4.2 beschrijf ik de bruikbaarheid van de beoordelingsmodellen. In paragraaf 4.3 bespreek ik de resultaten met betrekking tot de motivatie van de leerlingen, en tot slot doe ik in paragraaf 4.4 verslag van de interviews en docentevaluaties in het kader van de praktische uitvoerbaarheid en wenselijkheid van de toetsmethode.

4.1 Leereffect

Bij het onderzoek zijn niet alleen de cijfers een weergave van het leereffect. Ook konden leerlingen zelf aangeven wat ze geleerd (denken) te hebben. Allereerst bespreek ik in paragraaf 4.1.1 de toetsresultaten, in paragraaf 4.1.2 komt het inhoudelijk leereffect aan bod, in paragraaf 4.1.3 bespreek ik de literaire ontwikkeling, waarna ik in paragraaf 4.1.4 het effect van de toetsing op de houding van leerlingen ten opzichte van literatuur bespreek en tot slot wijd ik in paragraaf 4.1.5 enkele woorden aan de door leerlingen gewenste toetsmethodes.

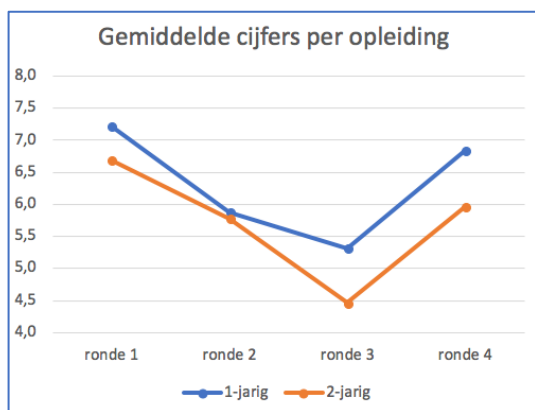
4.1.1 Toetsresultaten

Leerlingen zijn getoetst in vier examenrondes, en kregen zodoende vier cijfers, waarvan het gemiddelde het eindcijfer bepaalde. Een van de doelen van de toetsen en bijbehorende beoordelingsmodellen was te onderzoeken of middels de toetsing het niveau van de literaire competentie van de leerlingen inzichtelijk gemaakt kan worden. Ronde 3 heeft een gemiddelde score van 5.0, de overige rondes zijn gemiddeld beoordeeld met een voldoende. Een analyse van de beoordelingen toont aan dat er weliswaar een significant verschil ($F(3, 369) = 25.14, p < .001$) is tussen de cijfers van de verschillende toetsrondes, maar dat er geen stijgende lijn is te zien, zie tabel 3.

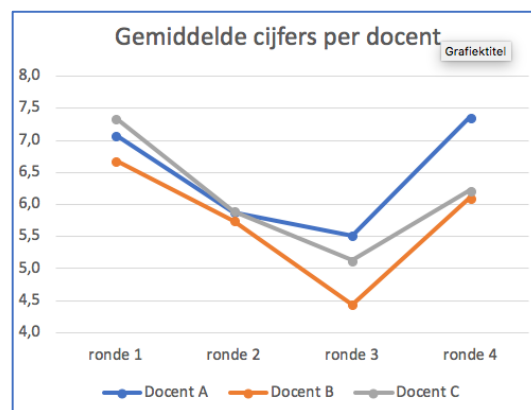
Tabel 3 Gemiddelde cijfers bij de vier toetsronden (N=124; 0: minimale score, 10: maximale score)

Toetsen	Mean (sd)
Ronde 1	7.0 (1.76)
Ronde 2	5.8 (2.23)
Ronde 3	5.0 (2.30)
Ronde 4	6.5 (2.71)

Uit de analyse van de cijfers bleek dat leerlingen van de tweejarige opleiding over het geheel van de vier toetsen significant lager scoorden dan leerlingen van de éénjarige opleiding ($F(1, 120) = 4.49, p = .036$), zie ook figuur 1. Ook bleek docent B lagere cijfers te hebben gegeven (zie figuur 2). De verschillen tussen de drie docenten is over het geheel van de vier toetsen genomen echter niet significant ($F(3, 119) = 2.448, p = 0.091$). Op basis van deze analyse is niet aangetoond wat de oorzaak is van de lagere cijfers.



Figuur 1 Gemiddelde cijfers per opleiding



Figuur 2 Gemiddelde cijfers per docent

4.1.2 Inhoudelijk leereffect

Leerlingen is gevraagd wat ze van de verschillende toetsen hebben geleerd. Uit een analyse van die gegevens blijkt dat leerlingen zelf aangeven verschillende dingen geleerd te hebben. Bij de oefenronde en ronde 2 scoort 'betekenis geven' het hoogst, bij ronde 1 'stijl', bij ronde 3 'motto's' en bij ronde 4 zowel 'motto's' als 'vertelperspectief'. De analyse laat zien dat leerlingen gemiddeld weinig aangeven 'niets te hebben geleerd', en dat er over motto's in rondes 1 en 2 weinig is geleerd. 'Argumenteren' en 'betekenis geven' scoren bij alle rondes ongeveer gelijk. Zie tabel 4 voor de waarden. De significantie van de zichtbare verschillen is in dit onderzoek niet getoetst, dus bij een vervolgonderzoek moet nagegaan worden in hoeverre deze gegevens generaliseerbaar zijn.

Tabel 4 Het leereffect van de toetsrondes volgens de leerlingen (N=137; 0: niet geleerd; 1: wel geleerd).

	Oefenronde	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4
Leereffect van de toetsrondes volgens de leerlingen	Mean (sd)	Mean (sd)	Mean (sd)	Mean (sd)	Mean (sd)
argumenteren	.27 (.44)	.25 (.43)	.29 (.46)	.31 (.46)	.31 (.46)
betekenis geven	.37 (.48)	.41 (.49)	.35 (.48)	.31 (.46)	.37 (.48)
vertelperspectief	.20 (.40)	.31 (.46)	.21 (.41)	.30 (.46)	.53 (.50)
motto's	.12 (.33)	.07 (.26)	.09 (.28)	.53 (.50)	.52 (.50)
stijl	.28 (.45)	.43 (.50)	.31 (.47)	.39 (.49)	.46 (.50)
verschil fictie/non-fictie	.12 (.32)	.28 (.45)	.22 (.41)	.42 (.49)	.23 (.42)
niets van geleerd	.07 (.25)	.04 (.20)	.07 (.25)	.04 (.19)	.04 (.19)
niet deelgenomen	.12 (.33)	.04 (.19)	.09 (.28)	.09 (.28)	.00 (.00)

4.1.3 Literaire ontwikkeling

Het onderzoek was naast het ontwikkelen van een toetsmethode, gericht op het in beeld brengen van de literaire competentie van leerlingen. Om die literaire competentie te meten zijn aan leerlingen enkele stellingen voorgelegd, die met behulp van de niveau-indeling van Witte (2008) zijn opgesteld.

Uit een t-test blijkt echter dat er op basis van de voorgelegde stellingen geen stijging van het literaire niveau is aangetoond. Twee stellingen laten een kleine, significante verschuiving zien: stelling 10 'Ik vind het lekker om zo in een verhaal op te gaan, dat ik mijn

omgeving even vergeet.’¹², wordt bij de eindmeting significant lager gewaardeerd ($t(92) = 2.180; p = 0.032$) en stelling 13 ‘Ik vind boeken alleen leuk als ik er vlot doorheen kom en het verhaal mij interesseert.’¹³ wordt bij de eindmeting hoger gewaardeerd ($t(92) = -2.340; p = 0.021$). Stelling 6 ‘Ik vind het leuk om lang over een boek te praten’ is licht gestegen, maar deze stijging is niet significant ($t(92) = -1.824; p = .071$). Bij de overige stellingen zijn ook geen significante veranderingen waargenomen ($p > .10$), zie bijlage 5.

4.1.4 Leesattitude

Bij de eindmeting is de leerlingen gevraagd of ze door de toetsrondes een andere leesattitude hebben gekregen. Leerlingen hebben een aantal stellingen voorgelegd gekregen, die de leesattitude bevragen op affectief en cognitief niveau. Cornelissen (2016) beschrijft deze door Coenen aangebrachte combinatie van cognitieve en affectieve vaardigheden. Bij de cognitieve vaardigheid gaat het om de kunst samenhang aan te brengen binnen en tussen teksten (stelling 1 en 3 kunnen hiertoe gerekend worden). De affectieve vaardigheid uit zich in een houding, waaruit de wil blijkt om je in te spannen voor een literair werk (stelling 4, 5 en 6) en open te staan voor andere perspectieven (stelling 2 en 7).

De analyse laat zien dat het kunnen ontdekken van de diepere betekenis van literatuur (stelling 1) het hoogst scoort (zie tabel 5), de interesse voor literatuur, zowel literaire romans als literaire korte verhalen (stelling 5 en 6) scoort lager: gemiddeld 2.8 op een 5-puntsschaal. Makkelijker kunnen praten over literatuur (stelling 3) en inzien dat literatuur ook mooi kan zijn scoort gemiddeld ook boven 3 punten (stelling 2). Leerlingen geven hier gemiddeld mee aan dat hun leesattitude wel veranderd is.

Er is een significant verschil geconstateerd tussen de combinatie van stelling 5 en 6 en de overige stellingen. Het kleinste verschil tussen interesse (stelling 5 en 6) en de andere stellingen is significant ($F(1, 95) > 11.05; p < 0.001$), terwijl stelling 5 en 6 niet significant van elkaar verschillen ($F(1, 95) = 1.38; p = .24$).

Tabel 5 Gemiddelden voor de houding van de leerlingen t.o.v. literatuur ($N=96$; 0: helemaal oneens; 5: helemaal eens)

	maart 2018
Door de boekbesprekingen ...	Mean (sd)
1 kan ik nu beter de diepere betekenis van literatuur ontdekken	3.60 (.83)
2 zie ik dat literatuur mooi kan zijn	3.37 (.94)
3 praat ik makkelijker over literatuur	3.44 (.94)
4 weet ik dat praten over boeken leuk kan zijn	3.21 (.90)
5 heb ik meer interesse voor literaire romans gekregen	2.80 (.94)
6 heb ik meer interesse voor literaire korte verhalen gekregen	2.90 (1.06)
7 sta ik meer open voor literatuur in het algemeen	3.31 (1.01)

4.1.5 Waardering voor toetsmethodes

Leerlingen is daarnaast aan het begin en aan het eind van het schooljaar gevraagd om aan te geven wat zij een goede manier van toetsing vinden. Uit een t-test blijkt dat de leerlingen bij literatuurtoetsing liever samenwerken dan dat ze individueel toetsen maken. Uit de eerste en tweede enquête blijkt dat ze het maken van een leesdossier het laagst waarderen, het voeren van gesprekken met medeleerlingen wordt het hoogst gewaardeerd, zie tabel 6. De

¹² Deze stelling hoort bij niveau 2 (Witte, 2008)

¹³ Deze stelling hoort bij niveau 1 (Witte, 2008)

waardering voor het samenwerken bij toetsing is bovendien toegenomen gedurende het schooljaar. Die toename is significant, zowel voor stelling 3: ‘gesprekken met medeleerlingen voeren’ ($t(92) = -3.382, p = .001$), als voor stelling 6: ‘samen met andere leerlingen opdrachten maken’ ($t(92) = -2.191, p = .031$). Bij de stellingen 1, 2, 4 en 5 zijn de verschillen niet significant ($t1(92) = 1.571, p = .120$; $t2(92) = .797, p = .427$; $t4(92) = -.831, p = .408$; $t5(92) = .747, p = .457$).

Tabel 6 Gemiddelden voor de waardering van leerlingen voor verschillende vormen van literatuurtoetsing ($N=93$; 0: helemaal oneens; 5: helemaal eens)

Gemiddelden voor de waardering van leerlingen voor de verschillende vormen van literatuurtoetsing	Beginmeting (oktober 2017)	Eindmeting (maart 2018)
	Mean (sd)	Mean (sd)
Een goed middel voor toetsing is ...		
1 individuele gesprekken met docent voeren	3.56 (.96)	3.38 (1.05)
2 een schriftelijke toets met een aantal meerkeuzevragen maken	3.63 (.94)	3.54 (1.01)
3 gesprekken met medeleerlingen voeren	3.42 (.90)	3.80 (.88)
4 een persoonlijk leesdossier maken	2.95 (1.14)	3.04 (1.12)
5 individueel enkele opdrachten maken	3.68 (.82)	3.60 (.98)
6 samen met andere leerlingen opdrachten maken	3.33 (.97)	3.63 (1.01)

4.2 Werkbaarheid beoordelingsmodellen

Een onderzoeksvraag was of het mogelijk is een beoordelingsmodel te ontwerpen, waarmee de niveaus inzichtelijk gemaakt kunnen worden. In de loop van de vier toetsmomenten is een bruikbaar model ontwikkeld, dat met kleine aanpassingen voor verschillende (vergelijkbare) toetsen gebruikt kan worden.¹⁴ Er is gezocht naar een model, dat aansluit bij de verschillende leesniveaus van Witte (2008). De eerste twee modellen¹⁵ bevatten per opdracht een moeilijkheidsgraad en een rubric die waar mogelijk bij de niveaus aansloot. De punten waren hoger naarmate de moeilijkheidsgraad hoger was. Na discussie met de vakcollega's werd dit model te ingewikkeld bevonden. Er is vervolgens gekozen voor een model dat sterk versimpeld was en waar per opdracht 2, 4, 6, 8 of 10 punten konden worden gegeven. De omzetting naar een cijfer gebeurde door het totaal aantal punten te delen door het aantal opdrachten. Dit model bleek beter werkbaar.

Een ander discussiepunt was de toekenning van de punten. Er bestond met name een meningsverschil over het feit dat er slechts 10 punten konden worden gegeven wanneer het niveau van het antwoord het havo-niveau ontsteeg (niveau 4 is volgens Witte (2008) een niveau ongeveer passend bij vwo-niveau). Collega's argumenteerden dat binnen het havo het behalen van een 10 mogelijk moest zijn. Een tegenargument was dat wanneer een leerling op het gebied van literatuur en literatuurinterpretatie een 10 haalt, er sprake is van vwo-niveau en dat een 10 juist niet binnen het havo-niveau hoort te vallen.

¹⁴ Zie https://drive.google.com/drive/u/0/folders/17yJR2wgEcc_anA-UTtpWm9lZRrsoyBxD, voor alle documenten bij de toetsen, inclusief de beoordelingsmodellen.

¹⁵ Die gebruikt zijn bij de oefenronde en ronde 1

4.3 Motivatie

Leerlingen zijn bevraagd over hun algemene motivatie. De stellingen zijn gegroepeerd in intrinsieke motivatie (3 stellingen; $\alpha = .542$) en extrinsieke motivatie (2 stellingen; $\alpha = .719$). Om te onderzoeken of de algemene intrinsieke en extrinsieke motivatie is toe- of afgenomen gedurende het schooljaar, is een t-test uitgevoerd. De test toont aan dat de intrinsieke motivatie enigszins is afgenomen. Die afname is significant ($t(92) = 2.038$; $p = .044$). De extrinsieke motivatie is licht toegenomen, maar die toename is niet significant ($t(92) = -1.780$; $p = .078$). Zie tabel 7.

Tabel 7 Gemiddelden voor de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen ($N=93$; 0: helemaal oneens; 5: helemaal eens)

	Beginmeting (oktober 2017)	Eindmeting (maart 2018)
Intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen	Mean (sd)	Mean (sd)
Extrinsieke motivatie	3.87 (.62)	4.00 (.61)
Intrinsieke motivatie	3.91 (.71)	3.79 (.60)

4.4 Praktische uitvoerbaarheid en wenselijkheid

In het onderzoek zijn ook meegenomen de praktische uitvoerbaarheid en de wenselijkheid van deze manier van toetsing van literatuur. Met de vakgroepcollega's is regelmatig overleg gevoerd en er heeft ook een evaluatie plaatsgevonden, waarvan ik in paragraaf 4.4.2 verslag doe. Daarnaast zijn zes leerlingen geïnterviewd. Een samenvatting van deze interviews geef ik in paragraaf 4.4.3. Voordat ik daartoe overga neem ik in paragraaf 4.4.1 eerst enkele opmerkingen uit de vragenlijst op.

4.4.1 Opmerkingen uit de vragenlijsten

Van de 93 leerlingen die de vragenlijst bij de eindmeting in maart 2018 hebben ingevuld, hebben 6 leerlingen een antwoord gegeven op de facultatieve open slotvraag (9) naar opmerkingen. Hieronder zijn de antwoorden integraal opgenomen.

- *"Ik beleef geen plezier aan boeken die ik tegen mijn zin moet lezen. Het heeft bij mij zelfs een flinke demper gezet op mijn interesse voor andere literaire boeken omdat ik me nu verplicht voel om een diepere betekenis er in te zoeken en er wat van te vinden. Dat terwijl ik vroeger een verhaal gewoon las voor mijn plezier en het lekker aan mijn eigen interpretatie over liet zonder dat ik daar een gevoel bij had dat te moeten kunnen verantwoorden."*
- *"over het algemeen vind ik dit een goede manier van toetsing"*
- *"Ik vind het een beetje vreemd dat je in principe geen 10 kan krijgen. Daarnaast kan je maar om de 2 punten een punt krijgen wat ik veelste generaliserend vind als je dit doet met een groepje van 4."*
- *"Ik vind het werken in groepsverband soms erg vervelend (als jij het boek wel gelezen hebt, maar de ander niet)"*
- *"Deze manier van toetsen is heel naar aangezien je ech afhankelijk bent van je groepje"*
- *"Boeiende boeken uitkiezen , Geen Drama boeken."*

De meningen die gegeven worden, lopen sterk uiteen, van de toetsing 'erg naar' vinden tot 'goede manier van toetsing'. Ook is er een leerling die zegt dat de verplichte leeslijst voor weerstand heeft gezorgd.

4.4.2 Docentevaluatie

Met de vakgroepcollega's is regelmatig overleg gevoerd. Dat overleg richtte zich in eerste instantie op de ontwikkeling van het examen en de beoordeling ervan. Na het tweede

examen is dat overleg zeer beperkt. Enerzijds door tijdsdruk, anderzijds doordat er een werkbaar beoordelingsmodel lag, waar de collega's al enigszins vertrouwd mee waren, waardoor de behoefte aan overleg minder werd. Tijdens een eindevaluatie na de examenrondes zijn de volgende punten naar voren gekomen: Met betrekking tot de opzet en werkvormen: de opzet van het examen wordt als goed ervaren, er is geconstateerd dat leerlingen hard aan de opdrachten werken; een oefenronde bleek essentieel te zijn om de toetsing eerlijk te laten verlopen; het gelezen werk wordt vrij snel na het lezen getoetst, dat is fijn voor de leerlingen; het groepswerk leverde soms problemen op bij dominante en bescheiden leerlingen, die laatste groep komt niet altijd tot zijn recht; de combinatie van praten en schrijven heeft een bij-effect, er wordt gediscussieerd wie de rol van schrijver krijgt, de schrijver is niet altijd in staat om het antwoord van de groep goed te formuleren, etc.; de collega's hebben wel het gevoel dat het praten over boeken als positief werd ervaren door leerlingen. Met betrekking tot het beoordelen: Twee collega's hebben het gevoel dat een leerling geen 10 kan halen en hebben daar een probleem mee, de ene collega vindt het lastig leerlingen uit te leggen wat ze moeten doen om een 10 te halen, de ander heeft het gevoel dat er iets van leerlingen gevraagd wordt wat buiten hun bereik ligt; een lossere blik maakte het nakijken makkelijker, maar daardoor was een analytische beoordeling vrijwel onmogelijk, toch hebben de collega's het gevoel dat de cijfers kloppen met het beeld dat ze van de leerlingen hebben; leerlingen zelf hebben het als lastig ervaren om elkaar percentages toe te kennen, hoewel dat met behulp van een legenda wel beter leek te gaan. De docenten geven aan dat de beoordeling relatief veel tijd heeft gekost. Het beoordelen van individuele leesdossiers, gevolgd door mondelinge examens zou meer tijd gekost zou hebben, maar gezien de tot voor kort op het Vavo gebruikelijke manier van toetsing middels meerkeuzevragen, is deze reactie zeer begrijpelijk. Er is, vooral in de startfase (oefenronde tot en met ronde 2) bovendien veel tijd besteed aan het evalueren van de beoordelingsmodellen en het selecteren van liedteksten en korte verhalen. Er is, kortom, veel extra inzet gevraagd van de docenten in het kader van dit onderzoek.

De controlevragen als methode om fraudeurs te 'ontmaskeren' werd door de collega's als goed ervaren, maar uit de besprekingen bleek tevens dat niet iedereen dezelfde norm hanteerde. Zelf heb ik, hoewel niet altijd even consequent, leerlingen aangesproken als ze minder dan 7 van de 10 punten hadden gehaald. Bij de resultatenanalyse bleek niet alleen dat er controlevragen ontbraken bij de ingeleverde examens, maar uit de wel ingeleverde controlevragen bleken niet alle collega's de controlevragen te hebben ingezet om het percentage te beïnvloeden. Ik kom hier in de discussieparagraaf op terug.

Ook is de inhoudelijke kant van het examen aan de orde geweest bij de collegiale evaluaties. Het ging daarbij met name om de volgorde waarin de teksten aangeboden werden. Het eerste examen (na de oefenronde) bestond uit bespreking van *Reinaert de vos*, de tekst uit de middeleeuwen, omdat er op die manier een goede aansluiting was op de literatuurgeschiedenislessen, maar de collega's waren het erover eens dat het wellicht geen voor de hand liggende keuze was voor het eerste examen. Het ontbrak de leerlingen aan de nodige kennis: onthouden en begrijpen, om goed op het werk in te kunnen gaan en het te evalueren. In termen van de taxonomie van Bloom werd hier gevraagd naar hogere-ordevaardigheden, terwijl de lagere-ordevaardigheden nog onvoldoende waren ontwikkeld (Knevel, 2013).

4.4.3 Interviews met leerlingen

Na afloop van de examens zijn zes leerlingen geïnterviewd.¹⁶ Zij hebben zich vrijwillig opgegeven om te worden geïnterviewd. Op de vraag naar wat en hoeveel leerlingen geleerd hebben, lopen de antwoorden uiteen. Een leerling zegt wel iets te hebben geleerd over het motto van de boeken, maar daarnaast niet veel, een andere leerling weet zich nog te herinneren dat ze veel heeft geleerd over vertelinstantie, motto's en het verschil fictie/non-fictie. Bij een ander was juist deze informatie al bekend, maar zij zegt geleerd te hebben stijlfiguren te herkennen. Een ander noemt motto en stijlfiguren en de laatste twee noemen, in verschillende bewoordingen het interpreteren van de tekst. Dat laatste wordt belangrijk gevonden door deze twee leerlingen. De interviews laten dus een breed beeld zien, wat de analyse ook laat zien in paragraaf 4.1.2.

Vier leerlingen zeggen dat hun leesniveau niet is gestegen. Een leerling denkt misschien dat er wel iets is veranderd met betrekking tot het interpreteren van literatuur, maar zij vindt lezen nog net zo moeilijk als aan het begin van het jaar, en een leerling geeft aan dat ze denkt wel te zijn gegroeid, omdat ze op een andere manier naar de boeken kijkt, bijvoorbeeld door het motto. Zij zegt ook minder weerzin te hebben gekregen tegen lezen 'als het moet'.

Op de vraag of de leesmotivatie is toe- of afgenomen, antwoorden 4 leerlingen dat de motivatie gelijk is gebleven. Een leerling zegt dat de motivatie is toegenomen, omdat het begrijpen van de motto's het lezen leuker maakt. Een andere leerling zegt dat de motivatie is afgenomen. Bij doorvragen blijkt dat dit komt door de manier waarop de docent heeft gereageerd op haar pogingen te groeien. Ze had het gevoel hier juist in afgeremd te worden, doordat haar eigen interpretaties steeds afgekeurd werden. Ook in de vragenlijst van maart 2018 (zie paragraaf 4.4.1) is een opmerking gemaakt over het afnemen van de leesmotivatie. In dat laatste geval lag het aan de verplichte en vaststaande leeslijst.

Vijf leerlingen vinden de toetsing niet eerlijk. De belangrijkste reden die daarvoor gegeven wordt is dat wanneer er leerlingen in de groep zitten die - in de ogen van deze leerlingen - een lager niveau hebben, maar een overheersend karakter, juist die leerlingen het cijfer negatief kunnen beïnvloeden. Een tweede reden was het bepalen van het percentage voor leerlingen: er bestaat groepsdruk om iedereen 100% te geven, ondanks dat je weet dat sommige leerlingen het boek niet gelezen hebben of weinig inzet bij de uitvoering van de opdrachten hebben getoond. Een leerling zegt de examinering deels wel eerlijk te vinden, namelijk op het gebied van het van elkaar leren. Zij vindt het juist heel eerlijk dat wanneer je het boek niet gelezen hebt, je wel iets kunt leren van anderen en misschien zelfs andere vaardigheden (zoals kritisch denken, argumenteren) inzet, waar anderen weer iets van kunnen leren, waardoor het niveau van de groep stijgt. Desgevraagd worden zowel individuele toetsing (mondeling met de docent of schriftelijk) als groepstoetsen genoemd als goede toetsmogelijkheden. Ik kom op de eerlijkheid nog terug in de discussieparagraaf.

Overige gemaakte opmerkingen die van belang kunnen zijn: er moet duidelijker worden waarop getoetst wordt, de uitleg bij het cijfer was soms niet helder, de koppeling met andere vaardigheden is goed.

¹⁶ Een samenvattend verslag van de interviews is te vinden via:
https://drive.google.com/drive/u/0/folders/17yJR2wgEcc_anA-UTtpWm9lZRsoyBxD

5 Conclusie en discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd op het Vavo, bij aanvang onder 137 havo-leerlingen, die literatuuronderwijs volgden en deelgenomen hebben aan het examen waar dit onderzoek op is gericht. Alle leerlingen hebben dezelfde examens gemaakt, die telkens in dezelfde week werden afgenomen (een oefenronde en vier examenrondes). Docenten hebben instructies gekregen over de invulling van de lessen voorafgaand aan de examens, waarmee de situatie van de verschillende klassen gelijkwaardig was. Alle aanwezige en op dat moment deelnemende leerlingen hebben vooraf en achteraf eenzelfde enquête ingevuld, waarin vragen en stellingen zijn opgenomen die de literaire ontwikkeling in kaart zouden kunnen brengen. Een herhaling van dit onderzoek zal naar verwachting dezelfde gegevens opleveren, waarmee dit onderzoek valide is.

De analyse van de toetscijfers laat zien dat alleen ronde 3 gemiddeld met een onvoldoende is beoordeeld. Bij ronde 1, 2 en 4 zijn de cijfers gemiddeld voldoende. Uit de gegevensanalyse is ook gebleken dat er geen stijgende lijn in de literaire ontwikkeling is waargenomen. Dat is op zich niet vreemd. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een tijdsbestek van zeven maanden, waardoor het welhaast onmogelijk is van een ontwikkeling te spreken. Zowel Witte (2008) als Cornelissen (2016) constateerden dat in de laatste schooljaren (bij Witte 5 havo en bij Cornelissen groep 8) de ontwikkeling lijkt te stagneren. Aangezien het op het Vavo om het examenjaar gaat, lijkt hier ook sprake te zijn van een dergelijke stilstand in de ontwikkeling. In het onderzoek van Witte (2008) bleken weinig leerlingen te voldoen aan de groeinorm van een niveau per jaar en juist leerlingen die al een hoog niveau hadden, groeiden het minst. Witte (2008) concludeert dan ook dat de ontwikkelingsnorm van een niveau per jaar voor de hogere niveaus waarschijnlijk te optimistisch is. Een andere mogelijke verklaring is dat de vier examens inhoudelijk te veel van elkaar afweken om een lijn in de literaire ontwikkeling inzichtelijk te maken. In de eerste ronde werd een werk uit de middeleeuwen besproken, in de tweede ronde een aantal korte verhalen, waarbij de nadruk lag op het stellen van vragen die leiden tot de hamvraag. Alleen ronde 3 en 4 waren vergelijkbaar qua opzet, vraagstelling en beoordeling. Maar juist bij die rondes was er een groot verschil in de literaire werken. In ronde 3 werd *Alleen met de goden* besproken, een lijvig werk, terwijl in ronde 4 de novelle *Kinderjaren* werd besproken. Leerlingen maken blijkbaar bewuste keuzes in het wel of niet lezen van de voorgeschreven werken, een kwart van de leerlingen had in ronde 3 minder dan 100% van het cijfer en minder dan zes van de tien controlevragen goed beantwoord, waaruit geconcludeerd kan worden dat ze het werk niet of niet volledig hadden gelezen (zie bijlage 7). Een andere aannemelijke oorzaak is de verplichte leeslijst, waardoor leerlingen niet werken aan hun persoonlijke literaire ontwikkeling, maar aan andere vaardigheden, zoals het analyseren van de literaire werken (Witte, 2008). Tot slot was ook bij ronde 3 het afwezigheidspercentage hoger dan bij de andere rondes (zie bijlage 7). Dit hangt mogelijk samen de keuze om het werk niet te lezen. Een bezwaar bij dit onderzoek is dan ook dat de examenrondes te weinig samenhang vertoonden om inzicht te krijgen in de literaire ontwikkeling van leerlingen.

Wel is een significant verschil aangetoond tussen de cijfers van de leerlingen van de één- en tweejarige opleidingsvariant. Dit verschil is te verklaren uit het feit dat in de tweejarige opleiding leerlingen soms direct van het vmbo komen. In het regulier voortgezet onderwijs komen deze leerlingen in 4 havo terecht, waardoor ze twee jaar de tijd hebben om zich te ontwikkelen. Bij het Vavo moet die ontwikkeling plaatsvinden in één jaar tijd, waarin ze weliswaar meer lessen krijgen dan de leerlingen van de éénjarige opleiding, maar wat feitelijk slechts drie periodes zijn van acht lesweken. Op basis van het hiervoor

besprokene zou je kunnen verwachten dat de leerlingen van de tweejarige opleiding een lager startniveau hadden en dus hadden kunnen groeien dan de leerlingen van de eenjarige opleiding, maar dat is in dit onderzoek niet aangetoond.

Dat er geen groei in literaire competentie is aangetoond, wil niet zeggen dat leerlingen niets geleerd hebben. Leerlingen geven zelf aan verschillende aspecten geleerd te hebben, variërend van 'argumenteren' tot 'fictie van non-fictie kunnen onderscheiden'. Daarnaast zien zij bij zichzelf wel degelijk een veranderde leesattitude (zie paragraaf 4.1.4). Die leesattitude is niet los te zien van de leesbeleving die Cornelissen (2016) als belangrijke indicator van literaire ontwikkeling opvoert. De interesse in literatuur scoort weliswaar lager dan de andere, maar leerlingen geven met de in positieve zin veranderde leesattitude aan wel degelijk gegroeid te zijn in hun literaire competentie. De link tussen leesattitude en literaire ontwikkeling ontbreekt blijkbaar in dit onderzoek. De oorzaak daarvan ligt mogelijk in het feit dat de literaire ontwikkeling onvoldoende is geëxpliciteerd in de beoordelingscriteria. Een ander bezwaar is dat leerlingen het weliswaar zelf aangeven, maar dat niet is aangetoond op basis waarvan ze denken dat hun leesattitude is veranderd.

Op het gebied van de intrinsieke motivatie is een lichte afname waargenomen, de extrinsieke motivatie is af- noch toegenomen. Een verklaring hiervoor kan gezocht worden in het onderzoek naar Witte, die in een casestudy naar Ine, een van de deelnemers aan het onderzoek, ontdekte dat niet de verdiepingsopdrachten of de literatuurlessen, maar 'de juiste boeken' de 'motor' bleken te zijn van Ines literaire ontwikkeling. Ook zegt Witte (2008) dat de aanschaf van een boekenpakket van vijf boeken niet bevorderlijk is voor de literaire ontwikkeling omdat dit leerlingen verplicht boeken te lezen die niet bij hen passen. De intrinsieke motivatie en de literaire ontwikkeling lijken dus nauw samen te hangen. Het mag dan ook als een groot bezwaar gezien worden dat er op het Vavo voor gekozen wordt om met een verplichte leeslijst te werken, omdat dit de literaire ontwikkeling, de belangrijkste component van het literatuuronderwijs, tegenwerkt.

Zonder een aantal verplichte werken is de toetsing in deze vorm echter lastig, terwijl er juist wel een significante toename is waargenomen in de waardering voor deze toetsvorm. Enkele geïnterviewde leerlingen zeggen echter dat deze toetsmethode oneerlijk is. Dat is deels een terechte opmerking. Hoewel er veel aan gedaan is de leerlingen te sturen bij het bepalen van de percentages die mede het cijfer bepaalden, is in het overzicht in bijlage 6 te zien dat in sommige gevallen leerlingen laag scoorden op controlevragen, maar wel 100% van het cijfer toebedeeld kregen, terwijl er ook gevallen aan te wijzen zijn waarbij meer dan 50% van de controlevragen goed was beantwoord, maar de leerling (waarschijnlijk door eigen eerlijkheid) minder dan 100% van het cijfer kreeg. De regels omtrent de controlevragen moeten dan ook veel duidelijker vastgesteld en gehanteerd worden.

Met betrekking tot de praktische haalbaarheid en wenselijkheid is gebleken dat zowel docenten als leerlingen de toetsmethode waarderen. Docenten hebben geconstateerd dat leerlingen hard werken om de opdrachten tot een goed einde te brengen, wat ook blijkt uit de hiervoor genoemde groei in waardering voor de toetsmethode. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de resultaten. Alleen ronde 3 scoorde gemiddeld onvoldoende, wat tot tevredenheid bij leerlingen kan hebben geleid. Daar staat tegenover dat in enkele opmerkingen in de vragenlijsten en uit de interviews blijkt dat er leerlingen zijn die de toetsmethode oneerlijk vinden. Dat bewijst dat "wat bij de ene leerling een stimulerend effect heeft op de literaire ontwikkeling, bij een andere leerling heel negatief [kan] uitpakken" (Witte, 2008, p. 62). De oorzaak van de bestaande onvrede ligt merendeels in het groepswerk, leerlingen vinden het lastig te accepteren dat er soms

leerlingen in het groepje zitten die het cijfer negatief beïnvloeden. Ook dit is een reden om de controlevragen anders in te zetten: er moeten strakkere afspraken gemaakt worden over wat de gevolgen zijn van een lage score.

Al met al is de groei in literaire competentie met dit onderzoek niet aangetoond. Maar gezien de enerzijds lage waardering voor het leesdossier onder deze leerlingen, en de anderzijds gegroeide waardering van leerlingen voor deze toetsmethode, biedt dit onderzoek wel een waardevolle aanvulling op de bekende en beproefde toetsmethodes, waar SLO een overzicht van geeft (Meestringa et al., 2012).

Vervolgonderzoek zou gericht kunnen zijn op de doorontwikkeling van de beoordelingsmethode. De in ronde 3 en 4 gebruikte beoordelingscriteria kunnen in alle examenrondes ingezet worden. De controlevragen kunnen scherper worden ingezet en er kan nagedacht worden over literaire werken die ook qua niveau beter op elkaar aansluiten. Op het Vavo is longitudinaal onderzoek zoals Witte (2008) heeft uitgevoerd niet mogelijk, maar op andere scholen zou dat met het voorliggende concept wel uitgevoerd kunnen worden. Dan zou bekeken kunnen worden of met deze methode de literaire ontwikkeling in beeld kan worden gebracht.

6 Verklaring plagiaat



Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen
Versie september 2014

VERKLARING KENNISNEMING REGELS M.B.T. PLAGIAAT

Fraude en plagiaat

Wetenschappelijke integriteit vormt de basis van het academisch bedrijf. De Universiteit Utrecht vat iedere vorm van wetenschappelijke misleiding daarom op als een zeer ernstig vergrijp. De Universiteit Utrecht verwacht dat elke student de normen en waarden inzake wetenschappelijke integriteit kent en in acht neemt.

De belangrijkste vormen van misleiding die deze integriteit aantasten zijn fraude en plagiaat. Plagiaat is het overnemen van andermans werk zonder behoorlijke verwijzing en is een vorm van fraude. Hieronder volgt nadere uitleg wat er onder fraude en plagiaat wordt verstaan en een aantal concrete voorbeelden daarvan. Let wel: dit is geen uitputtende lijst!

Bij constatering van fraude of plagiaat kan de examencommissie van de opleiding sancties opleggen. De sterkste sanctie die de examencommissie kan opleggen is het indienen van een verzoek aan het College van Bestuur om een student van de opleiding te laten verwijderen.

Plagiaat

Plagiaat is het overnemen van stukken, gedachten, redeneringen van anderen en deze laten doorgaan voor eigen werk. Je moet altijd nauwkeurig aangeven aan wie ideeën en inzichten zijn ontleend, en voortdurend bedacht zijn op het verschil tussen citeren, parafraseren en plagiëren. Niet alleen bij het gebruik van gedrukte bronnen, maar zeker ook bij het gebruik van informatie die van het internet wordt gehaald, dien je zorgvuldig te werk te gaan bij het vermelden van de informatiebronnen.

De volgende zaken worden in elk geval als plagiaat aangemerkt:

- het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het parafraseren van bovengenoemde teksten zonder (deugdelijke) verwijzing: parafrazen moeten als zodanig gemarkeerd zijn (door de tekst uitdrukkelijk te verbinden met de oorspronkelijke auteur in tekst of noot), zodat niet de indruk wordt gewekt dat het gaat om eigen gedachtengoed van de student;
- het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;
- het zonder bronvermelding opnieuw inleveren van eerder door de student gemaakt eigen werk en dit laten doorgaan voor in het kader van de cursus vervaardigd oorspronkelijk werk, tenzij dit in de cursus of door de docent uitdrukkelijk is toegestaan;
- het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplichtig aan plagiaat;
- ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplichtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;
- het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die al dan niet tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

De plagiaatregels gelden ook voor concepten van papers of (hoofdstukken van) scripties die voor feedback aan een docent worden toegezonden, voorzover de mogelijkheid voor het insturen van concepten en het krijgen van feedback in de cursushandleiding of scriptieregeling is vermeld.



In de Onderwijs- en Examenregeling (artikel 5.15) is vastgelegd wat de formele gang van zaken is als er een vermoeden van fraude/plagiaat is, en welke sancties er opgelegd kunnen worden.

Onwetendheid is geen excuus. Je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag. De Universiteit Utrecht gaat ervan uit dat je weet wat fraude en plagiaat zijn. Van haar kant zorgt de Universiteit Utrecht ervoor dat je zo vroeg mogelijk in je opleiding de principes van wetenschapsbeoefening bijgebracht krijgt en op de hoogte wordt gebracht van wat de instelling als fraude en plagiaat beschouwt, zodat je weet aan welke normen je je moeten houden.

Hierbij verklaar ik bovenstaande tekst gelezen en begrepen te hebben.

Naam:

Studentnummer:

Datum en handtekening:

7 Bronnen en materialen

- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Kist, S. van der. (2004). *Literatuur & fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam, Nederland: Biblion Uitgeverij.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo_het_schoolvak_nederlands_opnieuw_onderzocht_2008.pdf
- College voor Toetsen en Examens. (2016). *Syllabus centraal examen 2018. Nederlands 3F (havo)* (versie 2, juni 2016). Geraadpleegd van https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2018-nederlands-havo/2018/f=/nederlands_havo_2_versie_2018.pdf
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt ... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Geraadpleegd van <https://lezen.nl/sites/default/files/maar%20als%20je%20erover%20nadenkt.pdf>
- Dirksen, J. (2007). Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs. *VON-cahier, 2007(1)*. Geraadpleegd van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>
- Geerligts, T., & Van der Veen, T. (2001). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Geerts, G., & Den Boon, T. (met Geeraerts, D., Vos, E., & Van der Sijs, N., Etymologie). (1999). *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal* (13e herziene ed.). Utrecht, Nederland: Van Dale Lexicografie.
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998). Literatuuronderwijs. Onderzoek naar prestaties (1969-1997). In: M. Hoogeveen, & H. Bonset (Reds.), *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Geraadpleegd van <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/1969-1997/artikel.php?h=2.6.2>
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog*. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/256791584_Literatuur_leren_lezen_in_dialoog
- Janssen, T., & Braaksma, M. (z.j.). Literatuur leren lezen door vragen stellen: effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift, 2007(8)*, 11-18. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/215/210>
- Knevel, R. (2013, oktober). Taxonomieën zijn hot... en handig. *Toets!*, 1(1), 10-13. Geraadpleegd van https://www.toetsmagazine.nl/uploads/downloads/Toetsmagazine_nr_1.pdf

- Meestringa, T., Ravesloot, C., & Bonset, H. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening n.a.v. het referentiekader taal*. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2012/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo.pdf/>
- Meijerink, H. P., Letschert, J. F., Rijlaarsdam, G. C. W., Bergh, H. H. van den, & Streun, A. van. (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Geraadpleegd van <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>
- Mesie, M. (2013). OBIT instrument om voorspellende waarde van toetsen te verhogen. *Levende Talen Magazine*, 2013(3), 10-14. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/463>
- Nicolaas, M., & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Geraadpleegd van <http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/literatuuronderwijs.pdf>
- Oberon. (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo* (Amsterdam: Stichting Lezen). Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/lees%20en%20literatuuronderwijs.pdf>
- Projectgroep Nederlands V.O.. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- Rooijackers, P., Robben, T., & De Wit, M. (2008). *Literatuurgeschiedenis op de havo* (Uitgave van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen). Geraadpleegd van <http://archieff.levendetalen.nl/docs/201111201402167542.pdf?&taal=&workgroup=&username=guest@vllt.nl&password=9999&groups=VLLT>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Stichting leerplanontwikkeling (SLO), & Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen* (Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2e fase). Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2008/Activerende lees- en schrijflessen.pdf/>
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In: D. Schram, & A. M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 267-290). Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/lezen%20in%20de%20lengte%20en%20lezen%20in%20de%20breedte.pdf>

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). *De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomie ondersteunende wijze.* Geraadpleegd van <https://www.researchgate.net/publication/285639298>
- Ven, P. H. van de. (2006). Literaire competentie: een beschouwing. In: D. Schram, & A.M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*, (pp. 185-205). Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/lezen%20in%20de%20lengte%20en%20lezen%20in%20de%20breedte.pdf>
- Verboord, M. (2006). Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In: K. Hilberdink, & S. Wagenaar (Red.), *Leescultuur onder vuur* (pp. 35-51). Geraadpleegd van <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/leescultuur-onder-vuur>
- Wiel, B. van der. (2007). "Het schriftelijke overheerst nu te veel." Interview met T. Janssen. *VON-cahier*, 2007(1). Geraadpleegd van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/%E2%80%9Chet-schriftelijke-overheerst-nu-te-veel%E2%80%9D-interview-met-tanja-janssen>
- Witte, T. (2008). Het oog van de meester. *Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft, Nederland: Uitgeverij Eburon.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(2), 19-30. Geraadpleegd van <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/192/187>
- Witte, T., Mantingh, E., & Van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*, 59(1), 115-143.

Bijlage 1: PTA van het Vavo

Vak: Nederlandse taal en literatuur (havo)

Toetsvorm

H= Handlingsopdracht

S= Schriftelijk

P= Praktische opdracht

M= Mondeling

Sc= Schrijfopdracht

Luva= Luistervaardigheid

Leva= Leesvaardigheid

D= Digitaal

Toetsweek	SE-nr.	Toetsvorm	Duur	Weging	Stofomschrijving
37 t/m 11	5	M*	1 x 10 min.	1	Spreekopdracht (literatuurgeschiedenis)
37 t/m 11	7	P**	4 x 45 min.	1	Boek-/tekstbesprekingen van 4 gelezen literaire werken
45	1	S	90 min.	1	Schrijfvaardigheid + woordenschat
3	2	S	120 min.	2	Literatuur(geschiedenis), poëzie-/tekstanalyse + woordenschat
12 + 13	3	S+D	120 min.	2	Schrijfvaardigheid (gedocumenteerd)
12 + 13	6	M*	1 x 15 min.	2	Spreekopdracht (betoog of presentatie profielwerkstuk)
15	8	H	n.v.t.	O/V***	Werkboek taalvaardigheid – opdrachten (inleveren uiterlijk 13 april 2018 om 12.00 uur)

* Bij mondelinge examens moet de leerling 10 minuten van tevoren aanwezig zijn. Mondelinge examens kunnen niet worden herkanst. Uitsluitend met toestemming van de examencommissie kan een mondeling examen ingehaald worden. De herkansing van de betreffende periode vervalt dan.

** Bij praktische opdrachten moet de leerling bij aanvang van de les aanwezig zijn. Praktische opdrachten kunnen niet worden herkanst. Uitsluitend met toestemming van de examencommissie kan een praktische opdracht ingehaald worden. De herkansing van de betreffende periode vervalt dan.

*** O=onvoldoende, V=voldoende (zie examenreglement Art. 35d lid 8)

Methode: Op Niveau Tweede Fase informatieboek havo/vwo, Laagland literatuur en lezer theorieboek, Werkboek taalvaardigheid havo opdrachten / teksten (schooluitgave)

Bijlage 2: Referentiekader Meijerink

Bron: Meijerink et al., 2009, p. 14

2. Lezen

2.2. Fictionele, narratieve en literaire teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
Teksten				
Tekstkenmerken	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	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 basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en ontwikkelingen in de tekst beschrijven. 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 stijlfiguren. 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 betekenislaag. Kan stilistische, inhoudelijke en structurele bijzonderheden opmerken.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	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 cultuur-historisch perspectief plaatsen.
Evalueren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	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.

Bijlage 3: Vragenlijsten

Bij de stellingen, die weergegeven zijn met bullets, is geantwoord in een 5-punts Likertschaal, te weten:

- 1 = helemaal oneens
- 2 = oneens
- 3 = neutraal
- 4 = eens
- 5 = helemaal eens

Bij de overige vragen zijn de antwoordopties vermeld.

3.1 Cluster 1

3.1.1 Vragen naar leesgedrag (nulmeting)

1 Hoeveel boeken lees je in je vrije tijd (dus niet voor school) ongeveer per jaar?

- 0 = 0
- 1 = 1-5
- 2 = 6-10
- 3 = >10

2 Wat lees je graag in je vrije tijd?

- fictie
- non-fictie
- gedichten
- korte verhalen
- strips
- niets
- iets anders, namelijk ...

3.1.2 Stellingen over toetsing (nul- en eindmeting)

3 Een goed middel voor toetsing van literaire kennis en ontwikkeling is:

- individuele gesprekken met de docent
- een schriftelijke toets met een aantal meerkeuzevragen
- gesprekken met medeleerlingen over de werken
- een persoonlijk leesdossier maken
- individueel enkele opdrachten maken
- samen met andere leerlingen enkele opdrachten maken

3.2 Cluster 2

3.2.1 Stellingen die gericht zijn op niveaubepaling (nul- en eindmeting)

4 De volgende stellingen gaan over wat je van literatuur vindt, en wat je leeshouding is.

- Ik vind boeken leuk als ik me herken in de personages.
- Ik discussieer graag over boeken om te horen wat anderen van de boeken vinden.
- Ik vind het leuk als een personage vreemde dingen doet, ik probeer dat te begrijpen.

- Ik zoek graag naar meer informatie over de schrijver of over het onderwerp, als ik een boek mooi vind.
- Ik ben ook geïnteresseerd in boeken die over volwassenen gaan.
- Ik vind het leuk om lang over een boek te praten.
- Ik vind het interessant om uit te zoeken wat de diepere betekenis van een boek is.
- Ik heb weleens een fictief boek gelezen dat ik leuk vond, maar niet vaak.
- Ik lees graag literaire romans.
- Ik vind het lekker om zo in een verhaal op te gaan, dat ik mijn omgeving even vergeet.
- Ik lees liever helemaal geen literatuur, het is jammer dat het voor school moet.
- Ik vind het leuk om te onderzoeken hoe de schrijver een verhaal heeft verteld, bijv. flashbacks, vooruitwijzingen e.d.
- Ik vind boeken alleen leuk als ik er vlot doorheen kom en het verhaal mij interesseert.
- Ik vind het leuk als een boek me aan het denken zet over een bepaald onderwerp.
- Ik vind het mooi als een schrijver bepaalde literaire technieken gebruikt.
- Ik vind een literair boek alleen leuk, als het niet te moeilijk is.
- Ik praat graag met anderen over de boeken die ik gelezen heb.

3.3 Cluster 3

3.3.1 Stellingen die gericht zijn op algemene motivatie (nul- en eindmeting)

- 5 Als ik voor school huiswerk of opdrachten maak, dan doe ik dat omdat ... *
- ... de leraren dan positief over me denken.
 - ... ik trots op mezelf ben als ik een goed resultaat haal.
 - ... ik er een cijfer voor krijg.
 - ... het nu eenmaal moet.
 - ... ik het fijn vind om mijn schoolwerk goed te doen.
 - ... ik graag nieuwe dingen leer.

3.3.2 Stellingen die gericht zijn op leesmotivatie (afgenomen per toetsronde)

- 6 Deze stellingen gaan over het examen waarin je het boek (...) gaat bespreken. Ze tellen niet mee voor je cijfer. Als je het boek niet hebt gelezen, vul je 'n.v.t.' in.

Ik was gemotiveerd om dit boek te lezen, omdat ...

- ... ik dan een beter cijfer kan scoren op het examen.
- ... ik er dan beter over kan praten op het examen.
- ... ik anders de examenopdrachten niet goed kan maken.
- ... ik graag de opdrachten wilde maken.
- ... ik benieuwd was naar het verhaal.

Ik was om een andere reden gemotiveerd om dit boek te lezen, namelijk: ...

3.4 Cluster 4

3.4.1 Vragen/stellingen die gericht zijn op het beleefde leereffect (eindmeting)

7 Geef van de volgende lessen en examens aan wat je ervan geleerd hebt. Vink alleen aan wat je zeker geleerd hebt. Kies n.v.t. toepassing als je het examen niet hebt gemaakt of de lessen niet hebt gevolgd. [oefenronde t/m ronde 4]

- argumenteren
- betekenis geven
- vertelperspectief
- motto's
- stijl
- verschil fictie/non-fictie
- niets van geleerd
- n.v.t.
- Ik heb iets anders geleerd van de examens, namelijk: ...

3.4.2 Vragen/stellingen over de leesattitude

8 Hieronder staan enkele stellingen over de afgenomen literatuurexamens van SE7 (oefenronde t/m ronde 4). Geef bij de stellingen aan in welke mate je het ermee eens bent.

Door de boekbesprekingen ...

- ... kan ik nu beter de diepere betekenis van literatuur ontdekken.
- ... zie ik dat literatuur mooi kan zijn.
- ... praat ik makkelijker over literatuur.
- ... weet ik dat praten over boeken leuk kan zijn.
- ... heb ik meer interesse voor literaire romans gekregen.
- ... heb ik meer interesse voor literaire korte verhalen gekregen.
- ... sta ik meer open voor literatuur in het algemeen.

3.5 Slotvraag

9 Als je nog iets anders kwijt wilt over de examens of de manier van examineren, dan kan dat hieronder.

Bijlage 4: Interviewprotocol

interview met leerling:

d.d.

	ronde 1	ronde 2	ronde 3	ronde 4	
1	ja/nee	ja/nee	ja/nee	ja/nee	motivatie
2	ja	neutraal	nee		toelichting
3	ja	neutraal	nee		toelichting
4	ja	neutraal	nee		toelichting
4	ja	neutraal	nee		toelichting
5	ja	neutraal	nee	wat is je eindcijfer?	toelichting
6	ja	neutraal	nee		toelichting
7	ja	neutraal	nee		toelichting
8	ja	neutraal	nee		toelichting
9	ja	neutraal	nee		toelichting
10	open antwoord				
11	open antwoord				

Bijlage 5: Tabel met gemiddelden voor de niveaus

Gemiddelden voor de niveau-aanduidingen volgens Witte¹⁷ (N=93)

Stellingen	Beginmeting (oktober 2017) Mean (sd)	Eindmeting (maart/april 2018) Mean (sd)
1 Ik vind boeken leuk als ik me herken in de personages.	3.66 (.85)	3.70 (.84)
2 Ik discussieer graag over boeken om te horen wat anderen van de boeken vinden.	3.18 (1.19)	3.21 (1.10)
3 Ik vind het leuk als een personage vreemde dingen doet, ik probeer dat te begrijpen.	3.70 (.88)	3.67 (.97)
4 Ik zoek graag naar meer informatie over de schrijver of over het onderwerp, als ik een boek mooi vind.	2.78 (1.16)	2.76 (1.09)
5 Ik ben ook geïnteresseerd in boeken die over volwassenen gaan.	3.70 (.97)	3.70 (1.16)
6 Ik vind het leuk om lang over een boek te praten.	2.58 (1.06)	2.76 (1.04)
7 Ik vind het interessant om uit te zoeken wat de diepere betekenis van een boek is.	3.06 (1.17)	3.17 (1.13)
8 Ik heb weleens een fictief boek gelezen dat ik leuk vond, maar niet vaak.	3.00 (1.07)	3.09 (.89)
9 Ik lees graag literaire romans.	2.64 (1.02)	2.67 (.99)
10 Ik vind het lekker om zo in een verhaal op te gaan, dat ik mijn omgeving even vergeet.	3.71 (1.13)	3.50 (1.08)
11 Ik lees liever helemaal geen literatuur, het is jammer dat het voor school moet.	2.93 (1.09)	2.80 (1.13)
12 Ik vind het leuk om te onderzoeken hoe de schrijver een verhaal heeft verteld, bijv. flashbacks, vooruitwijzingen e.d.	2.85 (.97)	2.96 (1.13)
13 Ik vind boeken alleen leuk als ik er vlot doorheen kom en het verhaal mij interesseert.	3.64 (1.05)	3.84 (.97)
14 Ik vind het leuk als een boek me aan het denken zet over een bepaald onderwerp.	3.85 (.85)	3.77 (.96)
15 Ik vind het mooi als een schrijver bepaalde literaire technieken gebruikt.	3.13 (.85)	3.14 (.96)
16 Ik vind een literair boek alleen leuk, als het niet te moeilijk is.	2.95 (1.09)	3.01 (1.03)
17 Ik praat graag met anderen over de boeken die ik gelezen heb.	3.03 (1.09)	3.00 (1.00)

¹⁷ Stellingen zijn gebaseerd op de niveaus van Witte, zoals gepubliceerd op de website: <https://lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/nederlands-15-tm-19-jaar/home/leesniveau>

Bijlage 6: Tabel met de scores van de leerlingen per examenronde.

Scores van de deelnemende leerlingen (N=137)

Toelichting

Leerling 1 scoorde bij ronde 1 100% van het cijfer, het groeps cijfer was een 8,8. Van deze leerling ontbreekt de score op de controlevragen in deze ronde. Leerling 1 was bij ronde 4 afwezig en kreeg daardoor een 1,0 als resultaat. Het gemiddelde eindcijfer van deze leerling was een 5,1.

Leerling 3 scoorde bij ronde 3 90% van het groeps cijfer. Het groeps cijfer was een 7,3 waardoor deze leerling als resultaat een 6,6 behaalde bij deze ronde. Leerling 3 scoorde bij ronde 3 goed op 10 van de 10 controlevragen. Leerling 6 is vertrokken van de opleiding en kreeg om die reden geen cijfer bij ronde 4, waardoor er ook geen eindcijfer is gegeneerd.

Leerling	ronde 1			ronde 2			ronde 3			ronde 4			eindcijfer **
	%	controle-vragen (10) *	cijfer	%	controle-vragen (15) *	cijfer	%	controle-vragen (10)	cijfer	%	controle-vragen (10)	cijfer	
1	100		8,8	100	9	6,0	100	7	4,7			1,0	5,1
2	100		7,6	100	13	6,0			1,0	100	9	8,7	5,8
3	100		6,2	100		7,0	90	10	6,6	100	5	7,3	6,8
4	50	4	4,4			1,0			1,0			1,0	1,9
5	100	8	6,6	100	12	7,0	100	9	6,7	100	6	8,0	7,1
6	100		6,2	100		7,0			1,0				
7	100		6,2	100		7,0	100	5	7,3	100	8	10,0	7,6
8	100	8	6,2	100	14	4,0	100	7	6,0	100	7	6,7	5,7
9	100		8,8	100	14	7,0							
10	100		6,2	100		7,0	80	0	5,9	100	7	6,7	6,4
11	100		6,0	100		7,0	50	6	2,7	100	9	8,0	5,9
12	100		5,6	100	13	6,0	100	7	5,3	100	8	7,3	6,1
13	100	10	9,4	100	13	6,0	65	4	4,8	100	8	8,0	7,0
14	100	9	8,8	100	12	6,0	100	7	6,7	100	10	8,7	7,5
15	100		8,4	100		8,0			1,0	100	6	8,7	6,5
16	100		6,2			1,0	100	7	7,3	100	5	8,7	5,8
17	100		8,8	100	10	5,0	100	6	5,3	100	6	7,3	6,6
18	100	7	6,2	100	15	7,0	100	7	6,0	100	7	7,3	6,6
19	100	8	6,6	100	12	6,0	100	7	6,7			1,0	5,1
20	100		8,0	100		8,0	100	8	6,7	100	7	8,0	7,7
21	100	9	6,0	100	15	7,0	100	9	6,0	100	7	7,3	6,6
22	100		8,8	100	15	6,0			1,0	100	7	8,0	6,0
23	100		6,0			1,0			1,0			1,0	2,3
24	100		6,2			1,0	100	8	7,3			1,0	3,9
25	100		7,6	100	12	8,0	100	6	5,3	75	8	4,5	6,4
26	100		6,0	100	11	7,0	100	7	5,3	100	8	7,3	6,4
27	75	3	6,6	100	13	7,0	85	8	5,1	100	9	7,3	6,5
28	100		6,0	100	15	8,0	100	8	4,7	95	8	7,0	6,4
29	100	9	6,2	100	13	6,0	85	6	5,7			1,0	4,7
30	100	9	9,4			1,0	65	7	4,3			1,0	3,9
31			1,0	100		7,0	100	9	5,3			1,0	3,6
32	100	8	9,4	100	15	7,0	100	9	6,7	100	8	8,0	7,8
33	100	8	9,4	100	13	7,0	75	7	5,5			1,0	5,7
34	100		8,0			1,0			1,0	100	10	10,0	5,0
35	100		8,4	100		7,0	80	4	5,9	100	8	7,3	7,2
36	100		5,6	100	11	6,0	100	5	4,7	100	7	7,3	5,9
37	100		6,0	100	15	5,0	100	6	5,3	100	9	7,3	5,9
38	30		2,6			1,0			1,0			1,0	1,4
39	100	8	8,0	100	14	6,0	100	8	6,7	100	8	8,0	7,2

Leerling	ronde 1			ronde 2			ronde 3			ronde 4			eindcijfer **
	%	controle-vragen (10) *	cijfer	%	controle-vragen (15) *	cijfer	%	controle-vragen (10)	cijfer	%	controle-vragen (10)	cijfer	
40	100		7,6	100		7,0	80	4	5,9	100	6	8,0	7,1
41	100		6,2	100		8,0	100	4	7,3	100	9	6,7	7,1
42	100		6,8	100		7,0	100	9	6,0	100	9	6,7	6,6
43	100		8,0	100		7,0	100	7	7,3	100	7	8,7	7,8
44	100		7,6	40		2,4							
45	100		8,0	100		8,0	100	8	7,3	100	7	7,3	7,7
46	100		7,6	100		8,0	100	10	6,0	100	10	8,7	7,6
47	100	5	6,2	85	9	6,0			1,0			1,0	3,5
48	100		6,6	100		6,0	100	8	7,3	100	6	7,3	6,8
49	100	9	8,8	100	11	6,0	100	9	7,3	100	7	8,0	7,5
50	100		8,2			1,0	100	8	5,3	100	9	8,7	5,8
51	100	7	7,2	85	8	6,0			1,0			1,0	3,8
52	100	9	9,4	100	15	7,0	100	10	6,7	100	8	8,0	7,8
53	100		7,2										
54	100	10	6,4	100	12	4,0			1,0			1,0	3,1
55	100		6,8	100		7,0	75	3	4,5	100	8	7,3	6,4
56			1,0	100	14	6,0	100	7	6,7			1,0	3,7
57	100		8,0	100		8,0			1,0	100	8	8,7	6,4
58	100	10	9,4	100	14	6,0	100	8	7,3	100	8	8,0	7,7
59	100		7,6			1,0							
60	100		6,8	100		7,0	100	8	5,3			1,0	5,0
61	100		7,6	100	15	6,0	100	6	5,3	100	10	7,3	6,6
62	100		5,6			1,0	100	7	8,7	100	8	8,7	6,0
63	100	8	7,8	100	15	6,0	100	8	6,7	100	8	8,0	7,1
64	100		8,4			1,0	75	6	4,5			1,0	3,7
65	100		6,0	75		5,3	100	6	6,0	100	7	6,7	6,0
66	100		8,0	100		8,0			1,0	100	7	7,3	6,1
67	100		8,0	100		7,0	100	8	7,3	100	7	10,0	8,1
68	100	8	7,2	100	12	7,0	85	4	5,1	100	9	7,3	6,7
69	100		5,6	100		7,0	100	6	7,3	100	7	6,7	6,7
70			1,0	100		7,0			1,0			1,0	2,5
71	100		8,0	100		8,0	100	6	7,3	100	7	10,0	8,3
72	100		8,0	100		8,0	100	8	6,7	100	7	7,3	7,5
73	100		6,8	100		6,0	100	6	5,3	100	8	7,3	6,4
74	50		3,0			1,0							
75	100	9	7,8	100	11	7,0	100	8	6,7	100	8	8,0	7,4
76	100		8,4		14	1,0							
77	100		8,4	75		4,5	75	5	4,5	100	8	8,0	6,4
78	100		6,0	100	12	6,0							
79	100		7,6	100	12	5,0	100	6	5,3		9	1,0	4,7
80	100		6,6	100	13	6,0	75	4	4,5	100	8	7,3	6,1
81	100	8	8,8	75	9	3,0	85	5	5,7			1,0	4,6
82			1,0	100		6,0			1,0				
83	100	8	8,0	100	10	6,0			1,0	100	7	8,0	5,8
84	95		7,2	100		7,0	100	9	5,3	100	4	7,3	6,7
85	100	9	6,0			1,0			1,0	75	8	6,0	3,5
86	100	10	9,4	100	14	6,0	100	7	6,0	100	8	8,7	7,5
87	100		6,6	100		7,0	100	4	6,0	75	7	5,5	6,3
88	75	6	4,8	100	13	7,0	85	4	5,7	100	7	7,3	6,2
89	100	6	7,8										
90	100		6,8	100		7,0	100	6	5,3	100	7	6,7	6,5
91	100		6,2	100		8,0	50	0	3,7	100	8	8,0	6,5

Leerling	ronde 1			ronde 2			ronde 3			ronde 4			eindcijfer **
	%	controle-vragen (10) *	cijfer	%	controle-vragen (15) *	cijfer	%	controle-vragen (10)	cijfer	%	controle-vragen (10)	cijfer	
92													
93	100		6,2			1,0	100	10	7,3	75	8	5,0	4,9
94	100		8,0	100		7,0	100	6	7,3	100	7	7,3	7,4
95	100		8,2	100	12	8,0	75	4	4,0	100	6	8,0	7,1
96	100		6,8	100	12	7,0			1,0	100	7	8,7	5,9
97	100	9	8,0	100	12	6,0	100	9	6,7	100	9	7,3	7,0
98	100		6,8	100		7,0			1,0	100	7	8,0	5,7
99	100		5,6	100	13	7,0	100	9	5,3	100	9	8,7	6,7
100	100		7,6	100	12	8,0	100	10	4,7	100	9	8,7	7,2
101	100		7,6			1,0	100	6	7,3				
102	100		7,6	100		8,0	100	6	7,3	100	8	8,7	7,9
103	100	7	8,8	100	13	7,0	85	9	5,1	100	9	8,0	7,2
104	100	7	8,8	100	15	7,0	100	10	7,3	100	8	8,7	8,0
105	75		5,7			1,0	100	5	5,3	100	8	6,7	4,7
106	100	7	6,2	100	12	6,0	100	8	6,0	100	9	6,7	6,2
107	100		8,4	100		7,0	100	8	7,3	100	9	6,7	7,4
108	100		6,2	100		8,0	100	7	6,0	100	10	8,7	7,2
109	100	9	7,8			1,0			1,0	100	9	8,0	4,5
110	100		8,4			1,0	75	4	4,5			1,0	3,7
111	100	7	7,2	100	14	6,0	100	7	6,7	100	9	7,3	6,8
112	100	8	6,4	100	14	6,0	100	8	6,0	100	6	7,3	6,4
113	100		8,8	100	9	6,0	100	7	5,3	100	7	7,3	6,9
114	100	6	6,0	100	10	6,0	75	3	4,5	100	9	6,7	5,8
115	75		6,2	100	14	6,0			1,0	75	6	4,5	4,4
116	100		8,0	100		7,0	100	5	7,3	100	8	8,0	7,6
117	100	8	6,6	100	12	7,0			1,0	100	6	8,0	5,7
118	100		8,4			1,0			1,0			1,0	2,9
119	100		6,2	100		6,0	100	4	8,7	100	9	7,3	7,1
120	100		8,0	100		7,0			1,0	100	7	8,7	6,2
121	100		8,8	100		6,0	100	5	7,3	100	7	6,7	7,2
122	100		6,8	100		7,0	100	5	5,3	100	7	7,3	6,6
123	100		8,4	100		8,0	100	9	6,7	100	9	7,3	7,6
124	100		8,4	100		8,0	100	8	6,7	100	9	8,0	7,8
125	100	4	9,4	100	12	6,0	100	8	7,3	100	7	7,3	7,5
126				100	12	6,0			1,0			1,0	2,0
127	100		5,6	100		7,0			1,0	75	7	6,5	5,0
128	75	8	4,7	100	13	6,0	85	6	6,2	100	8	6,7	5,9
129	100		8,4	100		8,0	100	10	6,0	100	7	8,0	7,6
130	100		8,0			1,0			1,0			1,0	2,8
131	100		8,4	100		7,0	100	10	6,0	100	7	8,7	7,5
132	100		8,8	100		7,0	100	9	8,7	100	8	7,3	8,0
133	100	9	6,2	100	13	7,0	75	9	4,5	100	8	7,3	6,3
134	100	8	8,0	100	12	6,0	100	8	6,7	100	8	8,0	7,2
135			1,0			1,0			1,0	100	8	8,7	2,9
136			1,0			1,0			1,0	100	8	8,7	2,9
137	100		8,0	100		7,0	100	5	7,3	100	6	8,7	7,8

* Van ronde 1 en 2 ontbreekt een groot deel van de controlevragen.

** Er zijn slechts onvoldoendes gevallen bij leerlingen die een of meer examenrondes hebben gemist.

Bijlage 7: Tabel met totaalscores

Overzicht van aanwezige leerlingen per toetsronde, de scoringspercentages van de aanwezige leerlingen en het aantal leerlingen dat minder dan 6 controlevragen goed had beantwoord bij ronde 3 en 4.

	aanwezige leerlingen (N=137) (aanwezigheidspercentage)	aantal leerlingen met een scoringspercentage van < 100%	aantal leerlingen < 6 controlevragen (totaal: 10) goed beantwoord
ronde 1	129 (94%)	9	--
ronde 2	111 (81%)	6	--
ronde 3	99 (72%)	24	23
ronde 4	102 (74%)	7	3