



## **Lezen op niveau**

*Een onderzoek naar de toepassing van Theo Wittes 'literaire competentiematrix boeken en - leesdossieropdrachten' op 4vwo-leerlingen en door docenten van verschillende scholen*

*Eindwerkstuk 2009*

*Lynn Speelpenning  
Educatieve Master Nederlandse Taal en Cultuur*

*Begeleider: Huub van den Bergh, Nederlands  
Tweede lezer: René van de Kraats, IVLOS*

**T**he best effect of any book is that it excites the reader to self activity.  
~ Thomas Carlyle ~

**Bedankt:**  
*Else-Marlies, Irmgard, Marlies, Ton, Ruud en Tom, Lida, Tess, Claas,  
Jurriaan, Anna en Jan voor hun hulp.*

<b>Inhoud</b>		<i>bladzijde</i>
<b>1.</b>	<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>Theoretisch kader</b>	<b>6</b>
2.1	<i>Examenprogramma</i>	6
2.2	<i>Verskillende benaderingen van literatuuronderwijs</i>	8
2.3	<i>Canon</i>	16
2.4	<i>CKV en Geïntegreerd Literatuur Onderwijs</i>	18
2.5	<i>Wittes literaire competentiematrix en niveau-indeling</i>	20
2.6	<i>Over het leesgedrag van jongeren</i>	22
<b>3.</b>	<b>Onderzoeksopzet</b>	<b>30</b>
<b>4.</b>	<b>Operationalisering</b>	<b>31</b>
4.1	<i>Over de enquête</i>	32
<b>5.</b>	<b>Resultaten</b>	<b>38</b>
5.1	<i>Docentenperspectief</i>	38
5.2	<i>Leerlingenperspectief</i>	52
<b>6.</b>	<b>Conclusie</b>	<b>74</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliografie</b>	<b>81</b>
<b>8.</b>	<b>Bijlagen</b>	<b>85</b>
8.1	<i>Examenprogramma Literatuur VWO</i>	
8.2	<i>Docenten Invulformulier Boekformulieren</i>	
8.3	<i>Mulders Zelftoets: Profielen van de literatuurdocent</i>	
8.4	<i>Mulders Antwoordblad: Profielen van de literatuurdocent</i>	
8.5	<i>Antwoordpercentages over taal en niveau van alle gelezen boeken</i>	
8.7	<i>Alle Liefelingsboeken</i>	
8.8	<i>Alle voor School gelezen boeken</i>	
8.9	<i>Alle voor Zelf gelezen boeken</i>	
8.10	<i>Boekformulieren 5 proefleerlingen</i>	
8.11	<i>Wittes competentiematrix boeken</i>	
8.12	<i>Wittes competentiematrix leesdossieropdrachten</i>	

## 1. Inleiding

*Deze scriptie is geïnspireerd op Theo Wittes proefschrift, 'Het oog van de meester'<sup>1</sup> (2008). Dat beschrijft zijn promotieonderzoek naar de literaire competentie van havo en vwo leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.*

*Met de 'literaire competentie' wordt door Witte het stadium van literaire ontwikkeling waarin leerlingen zich bevinden bedoeld. Dat stadium was niet vastomlijnd en daardoor waren tot nu toe leerlingen en hun literaire inzicht, hun competentie, moeilijk te vergelijken. Een leerling kan bijvoorbeeld best een heel ingewikkeld boek lezen en de plot waarderen maar er niet alle intertekstuele verwijzingen en stijlexperimenten uithalen. Dan is misschien niet alles uit het boek gehaald wat er in zat, maar leest en verwerkt de leerling het toch 'op zijn niveau'. Net zoals de kat op de voorkant het boek wel lijkt te waarderen, zij het misschien om het prettige zitoppervlak en niet om de literaire kwaliteiten. Witte heeft met zijn onderzoek een aanzet willen geven voor een concreter curriculum voor het literatuuronderwijs in het studiehuis.*

*Witte heeft voor zijn onderzoek zes docenten en hun klassen gevolgd. Naar aanleiding van leesdossieropdrachten en verwerkingsopdrachten is er een beschrijving gemaakt, verdeeld over zes niveaus, waarmee de literaire competentie van een leerling kan worden vastgesteld en ingedeeld. Zo hoopt Witte de literatuurdocenten een instrument te geven waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen concreter in kaart gebracht kan worden. Dit zijn de niveaus:*

- 1. belevend lezen*
- 2. herkendend lezen*
- 3. reflecterend lezen*
- 4. interpreterend lezen*
- 5. letterkundig lezen*
- 6. academisch lezen*

---

<sup>1</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*

*Ook zijn 141 titels van Nederlandse volwassenenromans door zijn docentenpanel ingedeeld per niveau. Het is de bedoeling dat daardoor nu leerlingen literatuur aangeboden kan worden, dat 'past' bij hun competentieniveau. Leerlingen kunnen worden gestimuleerd om naar een hoger leesniveau te groeien maar moeten niet overschat worden. Deze opzet dient twee meesters: degene die de leerlingen enthousiaste lezers wil maken en degene die de leerlingen met de 'grote' literatuur wil laten kennismaken. De niveau-indeling kan daarbij een concreet handvat zijn zowel voor docenten als voor leerlingen. Witte heeft geprobeerd in een objectief kader definities te geven die op alle leerlingen en boeken van toepassing zijn. Dat de praktijk zich moeilijk laat vangen in simpele definities is iets wat Witte zelf ook al onderkent.*

*Als aankomend docent Nederlands vraag ik me af of Wittes niveaus precies genoeg beschreven zijn zodat een docent het niveau van een leerling kan bepalen. En de volgende vraag is dan of verschillende docenten, van verschillende scholen, tot overeenstemming kunnen komen over het niveau van leerling. Het niveau zou duidelijk moeten worden uit de boekenkeuze, de boekverslagen en andere literatuurverwerkingsopdrachten die leerlingen maken. De vraag is of kinderen wel in te delen zijn in één vaststaand niveau wanneer zij zelf -en de door hun gelezen boeken- onderling van karakter verschillen. Zijn andere factoren die van invloed zijn op het leesgedrag van leerlingen niet van zodanige invloed op het leesgedrag en leesniveau dat er niet één instrument van toepassing is op leerlingen van alle Nederlandse scholen? En komen de boeken die een leerling voor school of in zijn vrije tijd leest eigenlijk overeen met 'zijn eigen' niveau? Wat is het niveau van een leerling, is dat wat het kind leest of wat het kind kan lezen? Deze vragen komen in dit werkstuk aan bod en worden verder uitgewerkt.*

*Hopelijk zal dit werkstuk inzicht geven in de toepasbaarheid van Wittes literaire competentiematrix in 4vwo.*

## 2. Theoretisch Kader

*In dit hoofdstuk wordt op concentrische wijze een theoretisch kader gepresenteerd rond dit onderzoek. Eerst kort aandacht voor het examenprogramma voor het vak Nederlandse taal en letterkunde op vwo. Dan is er aandacht voor de verschillende benaderingen binnen het (Nederlandse) literatuuronderwijs, en worden de, in dit onderzoek gebruikte, profielen van de literatuurdocenten<sup>2</sup> van context voorzien. Dan aandacht voor de rol van de canon in het onderwijs en bij Witte. Het principe van Geïntegreerd Literatuur Onderwijs komt daarna aan bod, gevolgd door Wittes niveau-indeling. Om te eindigen bij degenen waar het allemaal op gericht is: de leerlingen. Er worden kort een aantal theorieën over de verschillende invloeden op het leesgedrag van jongeren beschreven en er wordt wat gezegd over het onderzoek naar de boekenkeuze, leesfrequentie en leesmotivatie van jongeren.*

### 2.1 Examenprogramma

*Het examenprogramma geeft de eisen aan waar bij het eindexamen aan voldaan moet worden door de leerling. Dit is voor alle scholen gelijk, of er nou klassikale lessen gegeven worden of dat er voornamelijk zelfwerkzaamheid als didactische vorm op de school geldt. Hieronder een verkorte versie van de exameneisen voor het vak Nederlandse taal en letterkunde in 2009<sup>3</sup>. Voor de complete eisen van het literatuu domein, zie bijlage 8.1.*

#### Domein E: Literatuur

##### Subdomein: Literaire ontwikkeling

26 De kandidaat is in staat leerervaringen op te doen door het lezen van een gevarieerd aanbod aan teksten, zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leesmaak kan ontwikkelen.

27 De kandidaat is in staat aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.

De kandidaat kan

28 op grond van de leerervaringen, genoemd in eindterm 26 en 27, van zijn persoonlijke lees-ervaringen beargumenteerd verslag uitbrengen aan de hand van een persoonlijke

<sup>2</sup> Mulder, J., "Profielen van de literatuurdocent", In: Literatuur in het studiehuis

<sup>3</sup> <http://www.examenblad.nl/>

- selectie van 12 werken waarvan ten minste 3 werken van voor 1880.*
- 29 adequate tekstbenaderingswijzen hanteren, waarmee minder direct toegankelijke teksten of genres gelezen kunnen worden.*
- 31 zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.*

*Subdomein: Literaire begrippen*

*De kandidaat kan*

- 32 literaire tekstsoorten onderscheiden en aangeven waarin deze zich qua leesdoel en leeswijze onderscheiden van niet-literaire en non-fictionele tekstsoorten.*
- 33 het gangbare begrippenapparaat toepassen.*

*Subdomein: Literatuurgeschiedenis*

*De kandidaat kan*

- 35 een overzicht geven van de hoofdlijnen van de geschiedenis van de literatuur, waaronder de eigentijdse literatuur.*
- 36 op grond van zijn kennis van verhalend proza, drama en poëzie betreffende het in eindterm 35 genoemde overzicht de gelezen werken plaatsen in cultuurhistorisch perspectief.*

*Zoals hierin te lezen is zijn er drie subdomeinen van belang op het vwo: de literaire ontwikkeling van de leerling en de letterkundige kennis over literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Dit laatste geldt overigens alleen op het vwo, op de havo zit er geen literatuurgeschiedenis in het programma.*

*Nu is het interessant om het subdomein literaire ontwikkeling nog eens goed te bekijken in het licht van Wittes theorie. Er wordt gesproken over het ontwikkelen van een leessmaak en het leren over bepaalde aspecten van de maatschappij en de werkelijkheid en de weerslag daarvan in de literatuur. Ook moeten leerlingen uiteindelijk in staat zijn hun ervaringen te beschrijven, te verdiepen en te evalueren. Het vergaren van ‘Literaire competentie’ is een van de eisen die aan leerlingen gesteld worden. Omdat bij literaire competentie hoort dat jongeren kennis moeten nemen van literaire werken uit de Nederlandstalige canon én daar zelf iets mee kunnen, zou volgens Witte<sup>4</sup> een combinatie van een benadering waarin ‘individuele beleving’ en ‘literaire interpretatie’ aandacht krijgen een oplossing kunnen zijn. Wittes competentiematrix voor leerlingen en niveau-indeling van boeken, die later aan bod komt, is er uiteindelijk op gericht de literaire ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Omdat veel scholen sinds de*

---

<sup>4</sup> Witte, Th., “Een kaart voor literaire ontwikkeling: differentiatie als grondslag voor het nieuwe literatuuronderwijs.”, p.49

tweede fase meer leerlinggericht onderwijs gingen geven vergde dat voor veel docenten een grote omslag in lesaanpak. De 'literaire ontwikkeling' die in het examenprogramma nagestreefd wordt, is niet vastomlijnd en laat voor docenten ruimte voor eigen invulling. Witte achtte de tijd rijp voor een concreter referentiekader voor de literaire competentie. Zodat docenten hopelijk een instrument in handen hebben waarmee ze de literaire ontwikkeling van de leerling optimaal kunnen ondersteunen.

## 2.2 Verschillende benaderingen van literatuuronderwijs

F. Korsten definieert literatuur als volgt<sup>5</sup>: 'Literatuur doet een beroep op onze analytische, cultuurhistorische, intermediale, stilistisch-sensitieve en filosofische kennis.' Voor leerlingen is daaruit af te leiden dat zij literatuur ook vanuit verschillende oogpunten zouden kunnen lezen. De vraag is of daar op scholen ook ruimte voor is of dat er in het literatuuronderwijs enkel aandacht is voor de literatuur in de enge zin van het woord. Komt de veelzijdigheid van literatuur terug in het literatuuronderwijs? Zoals in de volgende paragraaf zal blijken bestaan er een aantal literatuuronderwijs-opvattingen.

Witte beschrijft de ontwikkeling die in het literatuuronderwijs te zien is van overdracht van kennis naar meer aandacht voor het leerproces en het individu<sup>6</sup>:

"Wie in de historische studies over literatuuronderwijs teruggaat naar bronnen aan het eind van de negentiende eeuw ziet naast een cultuurhistorische hoofdstroom ook een pedagogisch georiënteerde stroom. Een benadering is meer cultuurgericht naarmate er meer institutionele kennis vanuit de cultuur (canon) en neerlandistiek wordt overgedragen en meer lezersgericht naarmate de doelstelling meer in de richting gaat van persoonlijke ontplooiing van de leerling en er aansluiting gezocht wordt bij zijn belevingswereld. Beide visies vormen

---

<sup>5</sup> Korsten, F., "Regels en ontregeling: Literatuur en vijf soorten kennis", p.27

<sup>6</sup> Witte, T., Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, p. 23



*de (tegen)polen in de discussie die (...) over het literatuuronderwijs wordt gevoerd.”*

*Soms wordt de tweedeling over een vierdeling verspreid en verder gespecificeerd. I. Bolscher e.a. zien in het boek *Literatuur en fictie* die vierdeling in de docentendoelstellingen:*

- *Culturele vorming*
- *Literair-esthetische vorming*
- *Maatschappelijke vorming*
- *Individuele ontplooiing*

*Ze melden echter vervolgens dat deze vierdeling naar aanleiding van de discussies van de afgelopen jaren tot tweedeling terug te brengen is. Deze tweedeling en noemen ze 'de klassieke, cultuurgerichte benadering' en 'de moderne, lezersgerichte benadering' Bijna precies zoals Witte dus, zij het dat ze er een waardeoordeel aan toevoegen door de eerste benadering als klassiek en de tweede als modern te bestempelen.*

### ***Cultuurgericht tegenover lezersgericht***

*De cultuurgerichte benadering bestaat volgens de auteurs van *Literatuur en fictie* uit een chronologisch- danwel thematisch perspectief op de (historische) literatuur en de literatuurgeschiedenis. “Kennis van ons literaire verleden, bekendheid met de belangrijkste auteurs en de grootste literaire werken uit onze literatuurgeschiedenis staan centraal”<sup>7</sup>.*

*Mensen met de cultuurgerichte visie kiezen voor een praktisch uitvoerbaar standpunt. De leerlingen moeten gewoonweg een bepaald aantal verplichte boeken verwerken. Docenten uit deze hoek zijn mensen (lezers) met minstens een basisopleiding in literatuur. Het doet er in deze visie niet zozeer toe of kinderen literatuur plezierig (gaan) vinden of niet. M. Mathijssen verwoordt dat als volgt<sup>8</sup>:*

---

<sup>7</sup> Bolscher, I., e.a., *Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*, p. 166-169

<sup>8</sup> Mathijssen, M., “*Literatuur als levertraan*” In: *Leescultuur onder vuur*, p. 12

*“Die leraar moet zich geen zorgen maken over leesplezier, over een eigen leesdossier of een gemotiveerde leerling. Zoals een fatsoenlijk ouder zijn kinderen tanden leert poetsen en gezond voedsel aanbiedt, zonder daarover in discussie te gaan, zo moet de leraar zijn leerling de canon aanbieden, en de ouder moet die aanschaffen voor zijn kinderen. Niemand vindt het nodig dat een leerling plezier heeft van wiskunde, het wiskundeonderwijs wordt hem gewoon door de strot geduwd, en zo moet het ook zijn bij literatuuronderwijs- in je culturele bagage hoort een flinke portie Nederlandse literatuur thuis.”*

*Het is in deze visie de bedoeling leerlingen naar een hoger leesniveau te brengen door ze met ‘moeilijkere’ boeken in aanraking te laten komen. Deze mensen willen de leerlingen iets bijbrengen, ook voor na de middelbare school. Sla hier echter acht op het feit dat het doel dan is dat leerlingen de vereiste literaire kennis vergaard hebben en niet dat het gemotiveerde lezers geworden zijn. J. Dautzenberg, schrijver van een Literatuurgeschiedenismethode voor het vwo, is een fervent aanhanger van deze klassieke visie. Hij toont afkeer van het moderne ‘leren leren’<sup>9</sup>.*

*‘docenten zijn niet langer lesgevers die informatie verstrekken maar begeleiders van informatie zoekende leerlingen (...) Het gaat in het onderwijs dus niet meer om kennis maar om ‘vaardigheden’: (...) Leerlingen hebben recht op die canon.’*

*We moeten in deze echter niet vergeten dat er ook kinderen zijn die helemaal niet van lezen houden en die misschien een steuntje in de rug nodig hebben. Net zoals er kinderen zijn niet helemaal niet van sport houden. Wat doet een gymnastiekdocent in zo’n geval? Leerlingen met veel verschillende sporten in aanraking laten komen en hopen dat ze wat van zijn of haar enthousiasme overnemen. In sommige gevallen zal dat niet lukken en sporten jongeren na de middelbare school nooit meer. Misschien is dat niet erg, ze hebben de kennismaking in elk geval gehad. De parallel met de docent Nederlands is dan dat als deze poëzie gaat behandelen, een genre dat heel weinig gelezen wordt, en*

<sup>9</sup> Dautzenberg, J.A., ‘Iemand weigert het leesdossier: of het herstel van de literaire cultuur’ In: *Dat moet je gelezen hebben: Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*, p.133-142 (135-136)

het lukt om de leerlingen wat door een paar (goed geadviseerde) bundels te laten bladeren, dat, ook al gaat niemand uit de klas ooit nog in zijn vrije tijd een volledige bundel lezen, ze er kennis mee hebben gemaakt. Gemotiveerde leerlingen, of althans gemotiveerde lezers zijn volgens mij echter een vereiste om überhaupt iets zinnigs met literatuur te doen. Als er alleen gezonde spruitjes op het literatuurprogramma staan zullen leerlingen blij zijn als ze na school alleen nog maar groenteburgers hoeven te eten.

Docenten met beide visies kunnen niettemin misschien nog bijeengebracht worden door de liefde voor lezen die hen bindt. Wittes methode kan beide kampen tevreden stellen.

De kenmerken van de **lezersgerichte benadering** zijn: de centrale plaats van de individuele ontwikkeling van de literaire competentie, erkenning van het feit dat iedereen teksten op zijn eigen manier leest, de literatuurgeschiedenis die niet de hoogste prioriteit heeft, het werken aan smaakontwikkeling. In beide vormen is er vooral aandacht voor proza en in mindere mate voor poëzie en toneel. Bij de lezersgerichte visie krijgen kinderen eerder de ruimte om boeken te lezen die aansluiten bij hun belevingswereld. E. Andringa beschrijft de ontwikkeling van verschillende manieren van 'identificatie' bij jonge lezers. "the transition from childhood to puberty and adolescence manifested a shift from wish to similarity identification"<sup>10</sup>. Waar kinderen zich met een held willen vergelijken, hebben jongeren een voorkeur voor een identificatie met personages die vergelijkbare dingen meemaken als zijzelf. Daarom heeft de jeugdliteratuur voor oudere jongeren (14 plus) of toegankelijker volwassenerliteratuur ook de voorkeur bij docenten met de lezersgerichte visie.

### **Verdere definiëring van de literatuurbenaderingen**

---

<sup>10</sup> Andringa, E., "The interface between fiction and life: patterns of identification in reading autobiographies", p 206

*In het examenprogramma van het subdomein literaire ontwikkeling wordt ook een suggestie gedaan waarin we de twee richtingen herkennen<sup>11</sup>:*

---

<sup>11</sup> <http://www.examenblad.nl/>

Een tekst kan op verschillende wijzen benaderd, begrepen en gewaardeerd worden:

- vanuit de lezer(s);
- de opvattingen van de auteur;
- biografische gegevens;
- de maatschappelijke context;
  - de conventies die voor het betreffende genre gelden;
  - tijdgenoten, e.d.

T. Janssen haalt in haar dissertatie *Literatuuronderwijs bij benadering* een onderzoek aan van G. Kraaykamp (1993), waarin geconstateerd wordt dat wie literatuuronderwijs heeft gevolgd op school, boeken van een hoger niveau leest: “(‘moeilijker’ genres en meer literaire titels) dan wie géén literatuuronderwijs heeft genoten.” Meer literair werk lezen, meer literaire competentie opbouwen is een vermogen dat ook Witte voor leerlingen nastreeft. In Janssens onderzoek<sup>12</sup> worden de doelstellingen van literatuurdocenten in vier benaderingen verdeeld, die hieronder beschreven worden. Hierin zijn steeds de cultuurhistorische- en de lezersgerichte benadering te herkennen. Deze stromingen komen de laatste decennia in het Nederlandse literatuuronderwijs voor. Janssen stelt meteen vast dat dit model gebaseerd is op bronnen die theorieën over het onderwijs beschrijven, en niet op voorbeelden uit de praktijk. Binnen één benadering zijn nog steeds vele invullingen mogelijk. Soms overlappen benaderingen, of bestaan ze naast elkaar.

Janssen noemt eerst de **auteur- of historisch gerichte benadering**, waarin de cultuurhistorische benadering van Witte te herkennen is, die grofweg tot de jaren zeventig in zwang was. Het voornaamste en algemene doel was de culturele vorming van de leerlingen. Deze methode behandelde literair-historisch waardevol geachte teksten waaronder veelal canonieke werken. De gebruikte teksten waren poëtisch en niet modern en werden dan in fragmenten aangeboden. Ook was er aandacht voor stromingen in de literatuurgeschiedenis en de levens van auteurs. In de jaren zeventig kwam vervolgens de

---

<sup>12</sup> Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering*, p. 8.

**tekstgerichte benadering** op. Kerstens literatuuropvatting lijkt hierop te zijn gebaseerd. Het gaat om de tekst en niet om de ideeën van de lezer naar aanleiding van de tekst. Dit is ook een cultuurhistorische benadering. Hiervan was het voornaamste doel esthetische vorming. Teksten die esthetisch waardevol geacht werden, werden in het geheel besproken. De tekst kwam dus zélf centraal te staan en de aandacht ging niet langer uit naar de auteur en niet naar de literair-historische achtergrond. De teksten die gebruikt werden waren vaak moderne proza-werken. De bedoeling was dat deze teksten uitgangspunt waren om literair-theoretisch begrip, structuuranalyse, te onderwijzen. De leerlingen moesten, na uitleg, zelfstandig de theorie toepassen op literaire teksten. Ten derde is er de **contextgerichte benadering**, die halverwege de jaren zeventig in de literatuurbeschouwing opkomt. In het literatuuronderwijs kwam er ook meer aandacht voor de maatschappelijke context. Deze benadering zag de tekst als bron voor sociologische bespiegeling. Er werden verschillende teksten behandeld: fictie, non-fictie en 'massaliteratuur'. Dit, om de verschillende beelden die er binnen de maatschappij over een onderwerp kunnen bestaan zo breed mogelijk te kunnen onderzoeken. De leerlingen leerden zo hun mening over de maatschappij vormen aan de hand van literatuur. Van deze benadering zijn sporen terug te vinden in de exameneisen van 2009. Ook hier wordt er van de leerling verwacht de, door de literatuur voorgehouden spiegel op de maatschappij in een context te kunnen plaatsen. Ten slotte is er de **lezersgerichte benadering**. In de jaren tachtig komt de relatie tussen tekst en lezer al in de belangstelling te staan. Het duurt echter even voor deze benadering vanuit de literatuurwetenschap ook tot de literatuurdidactiek doordringt. Deze benadering heeft de individuele ontplooiing van de leerling als hoofddoel. In deze benadering staat de verhouding van de lezer met de tekst centraal. In de keuze voor het te lezen materiaal heeft de leerling ook een stem. Witte wil de lezers teksten op het juiste niveau aanbieden maar tegelijk de leerling uitdagen om naar een hoger leesniveau te klimmen.

### ***Verschillende profielen van literatuurdocenten***

*Literatuurdocenten hebben een doelstelling voor hun onderwijs. Deze kan samenvallen met een van de hiervoor besproken benaderingen. Er is onderzoek gedaan naar de doelstellingen der literatuurdocenten en daarvan volgen hieronder twee voorbeelden. T. Janssen vergelijkt de resultaten van twee onderzoeken uit de jaren tachtig (Claasen (1983) en Thissen, Neyts & Rowan (1988)) wat betreft de doelen die de docenten geven voor hun literatuuronderwijs. Het eerste onderzoek bevatte 32 doelstellingen waarover gevraagd werd of docenten die toepasten, het tweede onderzoek bevatte meer algemene doelen. De resultaten beschrijven globaal wat er volgens docenten in hun lessen aan bod kwam<sup>13</sup>:*

<i>Cultuuroverdracht:</i>	<i>94%</i>
<i>Bevorderen leesplezier:</i>	<i>82%</i>
<i>Literair-esthetische vorming:</i>	<i>74%</i>
<i>Maatschappelijke bewustwording:</i>	<i>70%</i>
<i>Individuele ontplooiing:</i>	<i>67%</i>

*Janssen merkt op dat er zich een verschil kan voordoen tussen de praktijk enerzijds en de voornemens en theorieën van docenten anderzijds. Het lijkt hierbij alsof de docenten in de jaren tachtig vanwege het hoge percentage cultuuroverdracht van de cultuurhistorische benadering waren. Maar Het bevorderen van het leesplezier van de leerling werd ook vaak genoemd. Dus dat deze mensen niet lezersgericht waren kan niet worden gezegd.*

*J. Mulder beschrijft vier docentprofielen in zijn boek uit 1997. Dit kwam uit toen de tweede fase nog moest beginnen en er allerlei veranderingen voor de deur stonden. Literatuuronderwijs werd geïntegreerd in het toen nieuwe studiehuisvak CKV. In het boek worden lesmodellen gegeven waarin de docenten een handreiking krijgen voor de nieuwe methode van 'zelfverantwoordelijk' leren, toen nog een*

<sup>13</sup> Jansen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering*, p. 11.

*nieuwe term voor scholen die klassikaal onderwijs gewend waren. Op Montessorischolen werkte men al langer volgens het principe dat leerlingen zelfwerkzaam mochten of konden zijn. Hieronder staan Mulders profielen waarbij ik mijn onderzochte docenten zal indelen in hoofdstuk 5<sup>14</sup>. De zelftoets waarmee docenten zich in naar aanleiding van een vragenlijst in een van de profielen kunnen indelen is ontworpen door Mulder en Wijffels (1992). Voor het volledige diagram zie bijlage 8.4, voor de gebruikte toets, zie bijlage 8.3. Naar aanleiding van een vragenlijst kunnen docenten zichzelf terugvinden in een van de onderstaande velden.*

<i>De traditionele maatstaven</i>			
<i>Leerling-gericht</i>	<b>De vormer</b> <i>De traditioneel pedagogische benadering, uitgangspunt: een visie (van de docent, de school of de maatschappij) op het leven.</i>	<b>De overdrager</b> <i>De zuivere literaire benadering, uitgangspunt: een overtuiging (van de docent, de school of de maatschappij) ten aanzien van wat cultureel waardevol is.</i>	<i>Leerstof gericht</i>
	<b>De begeleider</b> <i>De persoonlijke benadering, uitgangspunt: de leerling en zijn/haar beleving en context.</i>	<b>De taaldocent</b> <i>De taalfunctie benadering, uitgangspunt: literatuur als middel om taalvaardigheid en/of communicatievaardigheid te vergroten.</i>	
<i>De functionele maatstaven</i>			

*Of een docent dus traditionele- of functionele maatstaven nastreeft, ook in dit schema zijn Janssens benaderingen uit de jaren tachtig en negentig terug te vinden.*

*Nu kunnen docenten in theorie prachtige doelen nastreven , men kan zich afvragen in hoeverre hun opzet in de praktijk invloed heeft op het leesgedrag van de leerlingen.*

<sup>14</sup> Mulder, J., *Literatuur in het studiehuis*, p. 17-19 en p. 177,178.



Als nu alle besproken benaderingen eens bij elkaar worden gevoegd kunnen we uitkomen op onderstaand schema:

<b>Lezergerichte benadering</b>	<b>Cultuurgerichte benadering</b>
<p><i>Leerling- of lezersgerichte benadering:</i>  <i>aandacht voor de leeservaring van de leerling en persoonlijke context, hoofddoel is individuele ontplooiing a.d.h.v. literatuur</i></p>	<p><i>Cultuurhistorische, auteur- of historisch gerichte benadering:</i>  <i>literaire teksten worden in hun literair- en cultuurhistorische context geplaatst, bijvoorbeeld aan de hand van de biografie van de auteur</i></p>
<p><i>Sociologische-, contextgerichte benadering:</i>  <i>literaire teksten worden in hun maatschappelijke context geplaatst en worden gebruikt om te reflecteren op het eigen leven</i></p>	<p><i>Ergocentrische-, tekstgerichte benadering:</i>  <i>literaire teksten worden als opzichzelfstaande kunstuiting beoordeeld en aan de hand van een structuuranalyse nagelopen op het voorkomen van literaire begrippen</i></p>
<p><i>Doelstelling: Maatschappelijke vorming</i>  <i>Doelstelling: Individuele ontplooiing</i></p>	<p><i>Doelstelling: Culturele vorming</i>  <i>Doelstelling: Literair-esthetische vorming</i></p>

## 2.3 Canon

Wittes gecategoriseerde boekenlijst met niveau-indeling roept associaties op met een literaire canon, volgens van Dale<sup>15</sup> een “verzameling van literaire werken, die in een samenleving als waardevol erkend worden en dienen als referentiepunt in de literaire beschouwing en in het onderwijs.” Waarbij moet worden aangetekend dat men zich altijd moet afvragen wie die werken waardevol achten.

<sup>15</sup> Geerts, G. en T. den Boon, *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*, p.574

*De rol voor canonieke boeken is in de cultuurgerichte benadering vanzelfsprekend groter dan in de lezersgerichte benadering. Toch kan men de canon in de lezersgerichte benadering niet zomaar buiten beschouwing laten.*

*Er zijn verschillende instanties die een canon van de Nederlandse literatuur hebben uitgegeven. Er is ook geen consensus over dé canon. Er zijn voor middelbare scholieren bijvoorbeeld talloze boekenlijsten te vinden met daarop bijvoorbeeld 'leeslijst klassiekers'. Van Lierop en Mooren bespreken de rol van de canon in het literatuuronderwijs eind jaren negentig, begin 2000. Ze stellen dat er veel discussie wordt gevoerd over de aard en de houdbaarheid van de canon. Ook signaleren zij dat er uit verschillende hoeken voorstellen voor een nieuwe canon komen. "De canons van groepen uit de samenleving zijn meer op de voorgrond getreden."<sup>16</sup>*

*In 2002 heeft de DBNL een onderzoek gedaan onder de leden van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde.<sup>17</sup> Van de respondenten in dat onderzoek is 73,9 procent man, 23,8 procent vrouw. Daar is een canon uitgekomen waar vervolgens veel kritiek op kwam. Zoals de kritiek dat vrouwelijke schrijvers en allochtone schrijvers niet evenredig terug te vinden waren op de lijst. En over het feit dat 'dé canon', als er als een vaststaande canon zou zijn, altijd aan veroudering onderhevig is. Ook kwam er commentaar dat een Nederlandse canon een particulier en onbeduidende lijst is vergeleken met een canon van de wereldliteratuur, waarover overigens ook weer dezelfde bezwaren voor bestaan.*

*Hoe dan ook, zolang in de exameneisen is opgenomen dat leerlingen boeken moeten lezen die "oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven zijn en erkende literaire kwaliteit moeten bezitten", zal er ook belangstelling blijven voor een enkel Nederlandse canon met daarin boeken die zich 'bewezen hebben'. Wittes werk heeft een canonieke connotatie door de, per niveau ingedeelde, vaste*

---

<sup>16</sup> Lierop, H. van, Mooren, P., In: *Dat moet je gelezen hebben: Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*, 2004, pp. 7-17

<sup>17</sup> <http://www.dbnl.org/>

*boekenlijsten die hij gebruikt. Nu is zijn lijst groeiende, hij heeft met lezenvoordelijst.nl<sup>18</sup> een platform opgezet waarin docenten en onderzoekers mee kunnen denken. De lijst titels wordt daarmee dus aangepast uitgebreid en geactualiseerd. Want een vaste lijst betekent dat een boek als Komt een vrouw bij de dokter van Kluun niet in Wittes boek staat terwijl het een grote hit is op de leeslijsten van vandaag. (Kluun is inmiddels wel opgenomen op de lezenvoordelijst website).*

*Een vaste lijst betekent ook dat er titels missen die wel gelezen kunnen en mogen worden. Want dat is hoe het lijkt te gaan met vaste lijsten: de docenten van nu kennen de boeken die zij zelf op de universiteit behandelden goed, en die boeken werden behandeld omdat de docenten op de universiteit die boeken op hún beurt weer lazen. En de ouders van de kinderen van nu hebben in de kast staan wat zij zelf lezen en lazen. En er valt wel eens wat uit de canon, maar er blijft ook veel meereizen. Met het risico dat er soms weinig veranderd in het lijstje oude bekenden. Kinderen kunnen zo onbedoeld in een inflexibele boekenverzameling verzeild raken. Het is, om dat te voorkomen, dus goed dat er een platform komt om landelijke kennis over literatuur in te verzamelen. Zodoende kunnen docenten en leerlingen zich daarmee informeren. Zodoende wordt er voor leerlingen een veel grotere literaire wereld geopend.*

## **2.4 CKV en Geïntegreerd Literatuur Onderwijs**

*In de programma's voor Nederlands en de moderne vreemde talen is altijd al in een bepaalde vorm het onderdeel 'literatuur' opgenomen. Aan het begin van de invoering van het studiehuis kwam er een nieuw overkoepelend vak, CKV, Culturele Kunstzinnige vorming. In dit vak werd cultuureducatie breed aangepakt en over verschillende secties verspreid. Tekenen, Techniek en Beeldende Vorming, Muziek en Drama waren al eindexamenvakken en kregen nu een extra dimensie door de samenwerking. Cultuurgeschiedenis en de verschillende*

---

<sup>18</sup> <http://www.lezenvoordelijst.nl>

*(internationale) kunststromingen werden in één vak aangeboden. Ook vanuit de talen werden vakonderdelen naar CKV verplaatst. Literatuur, toneel en literatuurgeschiedenis pasten mooi in het CKV kader. Daar deze opzet echter in de praktijk niet overal succesvol tot uiting kwam, bijvoorbeeld door gebrek aan kennis of moeizame samenwerking tussen secties, werd in de nieuwe tweede fase een nieuwe vorm gezocht waarbij sommige vakken weer enigszins terug werden gebracht naar hun originele vorm. Er was onduidelijkheid over of Algemeen Literatuuronderwijs nu onder de verantwoordelijkheid van de docent Nederlands terecht moest komen. Het is ook begrijpelijk dat MVT-docenten het aanleren van de vreemde taal grote(re) prioriteit geven. Maar ook wanneer de literatuur van de schooltalen toch bij het desbetreffende vak onder gebracht wordt, kan men zich afvragen waar dan een plek voor de wereldliteratuur is? Laat een docent Nederlands een leerling werk van Nobelprijswinnaar Orhan Pamuk lezen in vertaling? Of mag (moet) bij Nederlands alleen oorspronkelijk Nederlandstalig werk gelezen worden? Kiest een docent voor de inslag Literatuuronderwijs of voor Nederlandse literatuur (geschiedenis)? Wanneer kunnen leerlingen op school Russische, Turkse, Japanse literatuur lezen (er van uit gaande dat die taal niet op die school aangeboden wordt)? Is dat de verantwoordelijkheid van de literatuurdocent (Nederlands) of moeten ze dat maar in hun vrije tijd doen?*

*Op sommige scholen is één vertaald werk toegestaan op de boekenlijst dat niet oorspronkelijk in een schooltaal verschenen is. Maar een populair Spaans boek als De schaduw van de wind van C. Ruiz Zafón is in het originele Spaans nog erg moeilijk voor leerlingen terwijl het in het Nederlands prima aan de literaire eisen voor de bovenbouw voldoet- behalve dat het een vertaald werk is. Over het probleem met vertalingen later meer. Een school bepaalt nu zelf of literatuur en cultuur aangeboden wordt in een apart vak, zoals Letterkunde of GLO, geïntegreerd literatuuronderwijs, of dat literatuur onderdeel uitmaakt van de verschillende talen. Op digischool.nl staat nadere uitleg over de*

*veranderingen die de tweede fase voor het literatuuronderwijs met zich mee bracht. Voorlopig blijft GLO naast vakgebonden literatuuronderwijs bestaan.<sup>19</sup>*

*“Er is niet een vast aantal studielasturen toegeschreven aan de verschillende literatuuronderdelen van de talen (en dus ook niet aan een geïntegreerd literatuurvak). De school bepaalt de omvang van het literatuurprogramma. De school kan kiezen voor ‘geïntegreerd literatuuronderwijs’, (...) De school bepaalt echter zelf of zij voor GLO een apart cijfer wil toekennen of dat zij de beoordeling meeweegt in de eindcijfers voor de schoolexamens voor de talen.”*

*Zolang de scholen zelf grotendeels mogen bepalen hoe zij hun literatuuronderwijs indelen blijft er dus ruimte voor de verschillende visies. Het Cito, dat de schoolexamens maakt, heeft opvallend genoeg geen toetsen in de aanbieding voor het onderdeel literatuur. In onderstaand fragment wordt de beoogde objectiviteit van het Cito door het Cito zelf benadrukt.<sup>20</sup>*

*Cito draagt bij aan de kwaliteitsborging van de schoolexamens door het aanbieden van afsluitende toetsen voor verschillende vakken. Gestandaardiseerde toetsproducten maken het mogelijk de prestaties van leerlingen en hun vaardigheden te meten en te vergelijken. Een objectieve beoordeling is daarbij essentieel. Citoproducten voor vmbo, havo en vwo zijn valide, betrouwbaar en transparant. Bovendien helpen ze de scholen op efficiënte wijze de vaardigheid van de leerlingen vast te stellen.*

*Misschien is het zo dat literatuur per definitie te veel verschillende meningen oproept om er een objectief examen voor te ontwerpen. Witte laat op zijn eigen boekenlijst in elk geval enkel oorspronkelijk Nederlandstalige boeken toe. Buitenlandse boeken krijgen geen niveaubepaling. Het is jammer dat met die keuze het grootste deel van de wereldliteratuur niet in zijn competentiematrix wordt ingedeeld. Maar hij blijft wel binnen de eisen van het officiële examenprogramma.*

<sup>19</sup> <http://www.digischool.nl/>

<sup>20</sup> <http://www.cito.nl/>



## 2.5 Wittes literaire competentiematrix en niveau-indeling

*In een artikel uit 2002<sup>21</sup> zet Witte de ideeën over leesonderwijs in de tweede fase uiteen. In 2000 is er met de tweede fase een nieuwe vorm van literatuuronderwijs geïntroduceerd op scholen. Er moest, zoals gezegd, meer ruimte komen voor leeservaring. Het leesplezier van de leerlingen moest worden gestimuleerd. De leerlingen moeten een leesdossier aanleggen en een leesautobiografie over hun leescarrière schrijven. Er kwam meer aandacht voor de persoonlijke band met het verhaal en er werd minder over de structuur van een boek gevraagd. Dit alles moest leiden tot meer 'Literaire competentie'. Witte schrijft<sup>22</sup>: "De term literaire competentie vindt zijn oorsprong in de literatuurwetenschap bij Culler (1975) en Schmidt (1980, 1982) die het gebruikten naar analogie van Chomsky's Linguistic competence. Beiden hadden de beschrijving van een ideaaltypisch literair systeem voor ogen.", en verder: "Geleidelijk werd men zich ervan bewust dat doelstellingen als culturele, esthetische, maatschappelijke vorming elkaar niet uitsluiten, maar complementair zijn omdat ze alleen deel uitmaken van het literaire systeem". Hierin zijn duidelijk de verschillende benaderingen van het literatuuronderwijs terug te zien, benaderingen die Witte in zijn model lijkt te willen verenigen. Omdat bij de literaire competentie hoort dat jongeren kennis moeten nemen van literaire werken uit de canon, is volgens Witte een combinatie van een benadering waarin 'beleving' en 'interpretatie' aandacht krijgen een oplossing. Witte promoveert in 2008 op zijn niveau-indeling voor het literatuuronderwijs in de tweede fase. En wie kan het beter uitleggen dan Witte zelf:*

*"Deze profielen leggen een empirische basis voor een gestructureerd curriculum waarin niet alleen gedifferentieerd wordt naar competenties maar ook naar complexiteit van boeken en opdrachten."<sup>23</sup>*

<sup>21</sup> Witte, T., "Een kaart voor literaire ontwikkeling: differentiatie als grondslag voor het nieuwe literatuuronderwijs.", pp.49

<sup>22</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, p. 92-93

<sup>23</sup> Witte, T., "Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop: zes niveaus van Literaire competentie.", p. 61-63.

*Dit zijn Wittes zes niveaus voor de indeling van de boeken nogmaals:*

- 1. belevend lezen*
- 2. herkendend lezen*
- 3. reflecterend lezen*
- 4. interpreterend lezen*
- 5. letterkundig lezen*
- 6. academisch lezen*

*En er zijn vervolgens twee competentiematrixen. Er is er één voor de indeling van boeken in één van de zes niveaus, en er is een competentiematrix voor de inhoudelijke vergelijking van de leesdossieropdrachten.*

*Soms overlappen niveaus, bijvoorbeeld in de competentiematrix boeken waar een kopje 'vertrouwdheid met literaire procedés' is. Daarbij vallen 'enkelvoudig perspectief', 'één verhaallijn met weinig open plekken en gesloten einde' en 'chronologische opbouw met weinig tijdsprongen' onder niveau 1 én 2. Niveau 3 en 4 overlappen bijvoorbeeld op 'het vermogen zich te verplaatsen in onbekende situaties (andere tijden en culturen) en complexe emoties van betrekkelijk onbekende personen'. En niveau 4, 5 en 6 komen overeen dat ze boeken bevatten die 'niet chronologisch [zijn] met zwak gemarkeerde tijdssprongen (eventueel raamvertelling), dit weer op het gebied van de vertrouwdheid met de literaire procedés. Dat betekent dus dat er nog steeds ruimte is voor eigen interpretatie en geen absoluut kader bestaat. Nu laat literatuur zich misschien ook moeilijk in een dergelijk kader vangen, maar dat neemt niet weg dat juist het uitgangspunt van de indeling was om een eenduidige indeling te kunnen maken, daarmee weer ontkracht wordt.*

*De 'competentiematrix leesdossieropdrachten', of om precies te zijn de **'Competentiematrix (Leesdossier)opdrachten, Met Literatuur Communiceren'** beschrijft vijf dimensies die in leesdossiers aan bod (kunnen) komen. Nogmaals: vijf dimensies waarnaar gekeken kan worden om boekverslagen in zes niveaus in te delen.*



- Dimensie 1: tekst begrijpen en interpreteren**
- Dimensie 2: tekstinterne eigenschappen herkennen**
- Dimensie 3: tekstexterne verbanden leggen**
- Dimensie 4: individueel**
- Dimensie 5: met anderen**

*Ook in deze matrix is veel overlap (en dus geen absoluut kader) tussen verschillende niveaus(dus niet dimensies). Soms worden niveau 2 en 3 in de matrix samen genomen, bijvoorbeeld in dimensie 1 'tekst begrijpen en interpreteren' wordt onder het kopje 'inhoud' genoemd: 'beknopte samenvatting maken (chronologie reconstrueren, verhaallijnen onderscheiden, hoofdzaken en bijzaken onderscheiden, hoofdlijn beschrijven)' zowel bij niveau 2 als 3. Ook worden hier niveau 4, 5 en 6 wederom samengetrokken onder de kop 'samenvatting van internet halen, kritisch beoordelen en zo nodig aanpassen' en ook bij 'spontaan, bijvoorbeeld aan het eind van het verhaal, recapituleren en teruglezen om de verhaalelementen (puzzelstukjes) met elkaar te verbinden'. Dimensie 2 tot en met 5 hebben geen overlap. Over het werken met de matrix gaat het docentendeel van mijn onderzoek. Zie voor de opzet en de resultaten daarvan hoofdstuk 4 en 5. Wittes competentiematrixen staan volledig in bijlage 8.14 en 8.15.*

## **2.6 Over het leesgedrag van jongeren**

*Nu heb ik in mijn onderzoek niet voor niets gekozen voor leerlingen uit 4vwo. Omdat ze in de grensfase zitten tussen jeugd en volwassenenliteratuur is het interessant om te kijken naar het niveau, Wittes niveau, van de boeken die ze lezen. Vooral bij de overgang naar de vierde klas is aandacht voor het boekenaanbod belangrijk. K. Laarakker schrijft bijvoorbeeld<sup>24</sup>:*

*‘het mag bekend worden verondersteld dat het in stand houden van een doorgaande leeslijn, zoals dat wordt nagestreefd in het onderwijs, niet altijd succesvol verloopt. Vooral de overgang van jeugd- naar*

---

<sup>24</sup> Laarakker, K., "Baart oefening kunst? De rol van Literaire jeugdliteratuur bij de overgang naar volwassenenliteratuur" In: *Dat moet je gelezen hebben: Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*, 2004, p.107-119 (108-109)

*volwassenenliteratuur is een berucht breekpunt, en zelfs maar al te vaak een eindpunt in de leesgeschiedenis.'*

*Om dus geen eindpunt te forceren in de leescarrière van kinderen door het gebruiken van slecht gekozen literatuur en gemotiveerde lezers te houden of krijgen is het dus zaak boeken aan te bieden die aanspreken. Wanneer er interesse voor literatuur gewekt is, dan kan er pas begonnen worden met het zwaardere werk.*

*H. van Lierop, die het aanbod van literatuur op het niveau van de leerling in de bovenbouw van het VO verdedigt, geeft ook een argument voor het gebruik van literatuur die aansluit bij het leesniveau van de leerling<sup>25</sup>:*

*“aangezien het in de volwassenenliteratuur vaak gaat om werken die door inhoud en/of stijl en structuur ver van de leerling afstaan, wordt het zoeken naar, en het begrijpen en bespreken van literaire criteria bemoeilijkt. Jeugdliteraire werken laten zich op dezelfde literaire wijze lezen als volwassenenliteratuur. Maar omdat leerlingen zich over het algemeen meer bij deze teksten betrokken voelen en ze beter doorzien, zal het inzicht in het literaire begrippenapparaat en de vaardigheid in het toepassen ervan, groter zijn dan wanneer uitsluitend met volwassenenliteratuur wordt gewerkt.”*

*Witte heeft men zijn niveau-indeling hetzelfde effect op het oog: literatuur qua niveau laten aansluiten bij de leerling zodat deze enthousiast gemaakt kan worden en uitgedaagd om literatuur van een hoger niveau op te zoeken. Als die aansluiting tot stand kan komen door het gebruik van 14+ jeugdliteratuur, literatuur voor jongvolwassenen is dat dus in principe goedgekeurd.*

*Er is veel onderzoek naar het leesgedrag van jongeren gedaan. Witte baseert zijn proefschrift op dit werk. Er is de laatste jaren sprake van ontleding (Garbe 1998, 2002). En M. Verboordt schrijft<sup>26</sup>: “Nederlanders zijn de afgelopen decennia steeds minder tijd aan het lezen van boeken gaan besteden (Breedveld en Van den Broek, 2001).*

<sup>25</sup> Lierop, H. van, “Het geminachte kind: Jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo” p. 9-21

<sup>26</sup> Verboord, M., “Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn”, p.234

*Met name jongeren lezen steeds minder. (...) Op uiteenlopende leeftijden blijven ze minder lezen dan eerdere cohorten deden op dezelfde leeftijd( Knulst en Kraaykamp, 1996;1998)” Dit proces kon eerst verklaard worden door de opkomst van de tv in de jaren zestig van de vorige eeuw, daarna van computer en internet vanaf de jaren negentig. Er zijn dus meer vrijetijdsbestedingen bijgekomen, maar er zijn ook altijd mensen en kinderen geweest die helemaal niet van lezen hielden, ook honderd jaar geleden. Ook de volwassenen die zich nu zorgen maken over de ontleding van de jeugd, lezen zelf minder dan hun ouders deden. Verboord onderscheid drie dingen die het leesgedrag van jongeren beïnvloeden. Ten eerste de literaire socialisatie door de ouders, ten tweede de literaire socialisatie via het literatuuronderwijs en ten slotte de aanwezigheid van de populaire cultuur. Hierover in paragraaf 2.6.2 meer.*

### **Boekenkeuze, leesfrequentie, leesmotivatie**

*Is het zo dat alle jongeren het liefst alleen tijdschriften lezen en msn'en? Leest niemand meer voor zijn lol een boek en voor school alleen met de grootste tegenzin? Op deze vragen wordt met de leerlingen-enquête in dit onderzoek en antwoord gezocht. Zie daarvoor hoofdstuk 4.1.*

*H. van Lierop, hoogleraar jeugdliteratuur in Leiden en Tilburg, onderzocht het gebruik van jeugdliteratuur in de bovenbouw als middel om de jongeren aan het lezen te houden. Zij schrijft hierover: “Pasklare antwoorden hebben plaatsgemaakt voor keuzemogelijkheden. Vastliggende structuren zijn ingeruild voor meer experimentele romancomposities. Veel hedendaagse jongerenromans zijn een literaire verkenning van verschillende visies op de werkelijkheid, een talige reflectie op fundamentele levensvragen. Niet meer en niet minder dan in veel volwassenenromans.”<sup>27</sup> Van Lierop noemt verder in een ander artikel: “Aangezien het in de volwassenenliteratuur vaak gaat om werken die door inhoud en/of stijl*

---

<sup>27</sup> Lierop, H. van, “Een gemiste kans, de adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase”, p. 19

en structuur ver van de leerling afstaan, wordt het zoeken naar, en het begrijpen en bespreken van literaire criteria bemoeilijkt. Jeugdliteraire werken laten zich op dezelfde literaire wijze lezen als volwassenenliteratuur. Maar omdat leerlingen zich over het algemeen meer bij deze teksten betrokken voelen en ze beter doorzien, zal het inzicht in het literaire begrippenapparaat en de vaardigheid in het toepassen ervan, groter zijn dan wanneer uitsluitend met volwassenenliteratuur wordt gewerkt.”<sup>28</sup>

Duidelijk is dat Witte dit ook ingezien heeft. Als jongeren mogen kiezen, kiezen ze veelal romans die aansluiten bij hun belevingswereld of waarin ze zich op zijn minst kunnen inleven. Wanneer jongeren voor school boeken mogen lezen die ze aanspreken, zullen dat met meer plezier doen.

Die overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur is door meer mensen onderzocht. W. Meeus bestudeerde het leesgedrag van jongeren en hun sociale cognitie en ontwikkeling. Wat naar voren kwam was dat jongeren door literatuur leren dat er personen (personages) bestaan met andere wereldbeelden. Hij schijft <sup>29</sup>: “Perspectief differentiatie is dus het besef dat er verschillende perspectieven op dezelfde werkelijkheid mogelijk zijn.” Een belangrijk kenmerk van literatuur, de wereld met andere ogen bekijken. Leerlingen die met volwassenenliteratuur gaan werken vanaf de vierde klas van het vwo, moeten ineens meer dan ze wellicht gewend waren, lezen over een wereld vanuit volwassenenperspectief. Dat gaat niet altijd van harte. Witte<sup>30</sup>:

“Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar moeten dat dikwijls doen op een andere manier dan ze willen en kunnen (Tellegen en Coppejans, 1995; Andringa 1995; Witte, 1995; 2000). Noch bij het lezen van boeken volgens de boekenlijst, noch bij het leren begrijpen en waarderen ervan krijgen de

<sup>28</sup> Lierop, H. van, “Het geminachte kind: Jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo” p. 9-21

<sup>29</sup> Meeus, W., “Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie” p.29

<sup>30</sup> Witte, T., “Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop: zes niveaus van Literaire competentie.”, p.

*leerlingen ondersteuning die is toegesneden op de problemen die ze tijdens het lezen en bij de uitvoering van opdrachten tegenkomen.”*

*K. Laarakker vraagt zich af of aandacht voor “‘betere’ jeugdliteratuur”*

*<sup>31</sup> in het literatuuronderwijs op school zou kunnen helpen een verandering in leesgedrag en leesattitude teweeg brengen en er zo voor zorgen dat jongeren met meer plezier gaan lezen. Leerlingen moeten nu tegelijk beginnen met structuuranalyse van boeken én met volwassenenliteratuur. Wanneer zij volwassenen óf jeugdliteratuur van hun eigen niveau mogen lezen, zullen ze dat wellicht met meer motivatie doen en is daardoor ruimte gecreëerd om nieuwe stof aan te bieden zoals literaire analyse. Laarakker beschrijft dat de leesmotivatie op de middelbare school vaak afneemt: “Ook ontstaat in deze periode vaak een kloof tussen het ‘lezen voor jezelf’, dat meestal emotioneel c.q. belevend van aard is, en het ‘lezen voor school’, dat vaak een louter cognitieve bezigheid zou zijn.”<sup>32</sup>. Dit komt niet geheel overeen met de respons van leerlingen in mijn onderzoek waarin ik onder andere heb gelet is het genoemde verschil tussen lezen voor school en lezen voor jezelf. Daarover meer in de resultaten in hoofdstuk 5.*

*S. Tellegen<sup>33</sup> schrijft voorts over het leesgedrag van jongeren: “uit verschillende studies blijkt dat een meerderheid van de tieners moeite ervaart om hun aandacht bij een verhaal te houden. Een minderheid van hen daarentegen gaat moeiteloos op in een verhaal. Voor deze minderheid biedt lezen de mogelijkheid om de gedachten te verzetten en afleiding te vinden.” Ook dit is te zien in mijn resultaten in hoofdstuk 5.*

*Wanneer er overigens aandacht gevraagd wordt voor jeugdliteratuur als alternatieve vorm van literatuur die jongeren misschien meer aanspreekt kan 'jeugdliteratuur' in de discussie zo vervangen worden*

---

<sup>31</sup> Laarakker, K. “De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur: enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren.”, 72-83

<sup>32</sup> Laarakker, K. “De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur: enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren.” p 72.

<sup>33</sup> Tellegen, S., “Lezen straks alleen meisjes nog?” p. 122

door 'wereldliteratuur' of 'literaire thrillers'. Genres die wel gelezen worden maar niet (of mondjesmaat) op de boekenlijsten worden toegelaten.

### **Leessocialisatie**

Omdat in mijn onderzoek gevraagd wordt naar de leeservaringen van leerlingen om het niveau te achterhalen, was het nodig te kijken naar de rol van het literatuuronderwijs en de literatuurdocent in het leesgedrag van het kind. Als zou blijken dat een docent -volgens de leerling- geen enkele invloed had op het leesgedrag van een kind, werpt dat ook een ander licht op het effect dat de goedbedoelende docent met zijn niveau-indelingen bij die leerling kan sorteren.

Leessocialisatie en de invloed die lezende ouders hebben op het leesgedrag van hun kinderen onderzocht G. Kraaykamp meermalen. Ouders lijken twee verschillende rollen te kunnen hebben bij het stimuleren van culturele interesse (bijvoorbeeld lezen) van hun kinderen. De ene is door "zelf nadrukkelijk culturele producten te consumeren"<sup>34</sup> en kinderen hierin aan te sporen en te stimuleren. De andere is een onbewustere manier, in pedagogische literatuur bekend onder de term "imitatie". Kraaykamp beschrijft dat ouders, door zelf bepaald "correct" gedrag te vertonen, hun kinderen onbewust aanzetten dit "goede" voorbeeld over te nemen. Als de ouders echter, naar voorbeeld van de kat op de voorkant van dit verslag, "Vondels Harpzangen onder de poot van een wiebelend tafeltje schuiven, waarmee zij ver buiten de oevers van 's dichters bedoelingen treden, maar er toch profijt van trekken,"(Carmiggelt<sup>35</sup>) zullen de kinderen van deze ouders wellicht een boek op een ander niveau tot zich nemen en ook niet alle intertekstuele verwijzingen uit Harry Potter halen.

M. Verboord schrijft<sup>36</sup>:

*"Hoe de invloed van de ouders en de school zich tot elkaar verhoudt, is echter voor het lezen van boeken nog niet zo*

<sup>34</sup> Kraaykamp, G. "Leesbevordering en leesniveau: de effecten van ouders, bibliotheek en school.", p. 211

<sup>35</sup> Carmiggelt, S., Een stoet van dwergen, p. 138-139

<sup>36</sup> Verboord, M., "Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn", p.235-236

*duidelijk. De vormende werking van het ouderlijk milieu (Primaire socialisatie) worst voor de meeste culturele activiteiten van oudsher meer gewicht toebedacht dan die van het schoolmilieu (secundaire socialisatie), omdat een vroege kennismaking met cultuur een stevigere basis voor latere deelname zou leggen (...) Kraaykamp dicht, op basis van empirische gegevens voor de mate van 'literair lezen' (leesfrequentie van literaire boeken ten opzichte van de totale leesfrequentie van boeken) de school een hoofdrol toe."*

*Maar omdat de interesse van leerlingen voor literatuur op school ook vanuit een intrinsieke motivatie kan komen en niet speciaal te maken hoeft te hebben met het literatuuronderwijs, zegt Verboord vervolgens: "we weten dus nog niet zo goed hoe de verhouding tussen ouders en school voor het lezen van boeken eruit ziet." Dat er beïnvloeding is, staat vast, het is dus alleen niet duidelijk wát de invloed van ouders, peers en school op het leesgedrag van jongeren is.*

*In dit hoofdstuk keken we eerst naar de exameneisen, vervolgens kwamen de verschillende benaderingen van het literatuuronderwijs aan bod met als belangrijkste verdeling die tussen de cultuurgerichte en de lezersgerichte benadering. De profielen van literatuurdocenten waren ook terug te zien in de benaderingen van literatuuronderwijs. Daarna werd de kwestie van de Nederlandstalige literaire canon en de plaats voor jongvolwassenen-literatuur en buitenlandse (vertaalde) literatuur binnen Wittes methode en het literatuuronderwijs besproken. Over het leesgedrag van jongeren kwam naar voren dat jongeren steeds minder lezen omdat er andere vrijetijdsbestedingen ook tijd vragen. En het werd duidelijk dat jongeren eerder dreigen te stoppen met lezen wanneer de overgang naar volwassenenliteratuur in de vierde klas niet soepel verloopt. Vanuit verschillende hoeken wordt gepleit voor het 'lezen op je eigen niveau.' Wanneer jongeren daartoe de gelegenheid krijgen blijven ze (mogelijk) gemotiveerder om aan boeken van hogere niveaus te beginnen en die na hun eindexamen ook nog te blijven lezen. En dat is uiteindelijk toch de agenda van al het leesonderzoek: jongeren plezier in lezen te laten krijgen of houden- ook voor de rest van hun leven.*





### 3. Onderzoeksopzet

#### **Doelstelling**

*Ik wil de toepasbaarheid van Wittes 'literaire competentiematrix boeken en -leesdossieropdrachten' voor bovenbouwleerlingen aan een test onderwerpen. Dat doe ik door zowel docenten als leerlingen te ondervragen.*

#### **Vraagstelling**

*De overkoepelende vraag die in dit werkstuk gesteld wordt is deze: Wat zijn de toepassingsmogelijkheden van Wittes literaire competentiematrix bij het maken van een niveau-indeling voor boeken en boekverslagen van 4vwo leerlingen? Om hierop een antwoord op te vinden wordt vanuit docent- en leerlingen perspectief gekeken naar Wittes theorie. Onderstaande vragen zullen in het onderzoek aan de orde komen.*

#### **Onderzoeksvragen**

- 1. Docentenperspectief: welke benadering van literatuuronderwijs hebben deze docenten? Leidt het gebruik van Wittes indeling tot overeenstemming onder docenten over het literaire competentieniveau dat uit een boekverslag blijkt?*
- 2. Leerlingenperspectief: in hoeverre komt het niveau van leerlingen dat uit de vragenlijst naar voren komt overeen met het niveau van de door de leerling gelezen boeken?*

## 4. Operationalisering

### *De scholen...*

*Dit is een empirisch onderzoek waarbij vijf 4vwo klassen met in totaal 121 leerlingen zijn geënquêteerd. In deze klassen zaten in totaal 61 meisjes en 60 jongens. Ook de vijf docenten van deze klassen hebben een vragenlijst en een beoordelingstaak ingevuld. De vijf klassen zijn verspreid over drie scholen. Een klas van het Unic in Utrecht<sup>37</sup>, een klas van het Revius Lyceum<sup>38</sup> in Doorn, en drie klassen het St. Bonifatiuscollege<sup>39</sup> in Utrecht. Deze scholen hebben verschillende (levensbeschouwelijke) visies. Unic is een school die vijf jaar bestaat en die als slogan heeft 'eigenzinnig havo - vwo' persoonlijke ontwikkeling en eigen inbreng van de leerlingen staan er hoog in het vaandel. Het Revius Lyceum is een grote 'open christelijke' streekschool in Doorn waarop klassikaal onderwijs gegeven wordt. Er is een vmbo-t, havo en een vwo afdeling. Het St. Bonifatiuscollege is een Rooms Katholieke klassikale havo, vwo en een gymnasium school in Utrecht. Ik kende deze scholen van de stage en de lesobservaties die ik er heb gedaan. De vragenlijsten zijn, klassikaal, afgenomen tijdens de lessen voor het vak Nederlands of, in het geval van Unic waar geen lessen zijn, op een ochtend tussen 11 en 12. Iedereen deed vrijwillig mee. De enquêtes zijn afgenomen in de periode van 3 tot en met 11 juni 2009. Er is in dit onderzoek een spreiding tussen zowel streek als stadsscholen, waardoor de uitkomsten hopelijk breder van toepassing zijn. Ik hoop met de keuze voor deze verschillende scholen misschien interessante verschillen of overeenkomsten te vinden tussen de manier waarop er les gegeven wordt op een school en het leesgedrag en leesniveau van een leerling. Ik ben ook geïnteresseerd in de toepassingsmogelijkheden van Wittes methode op deze verschillende scholen. Wittes methode is expliciet gericht op Nederlands literatuuronderwijs. Witte maakte zijn methode dus niet op maat voor*

<sup>37</sup> <http://www.unic-utrecht.nl/>

<sup>38</sup> <http://www.revius.nl/>

<sup>39</sup> <http://www.boni.nl/>

*GLO (Geïntegreerd Literatuur Onderwijs, literatuuronderwijs waarbij de verschillende talensecties samenwerken). Omdat ik benieuwd ben naar wat er bruikbaar is van Wittes systeem op alle scholen, dus ook op het Unic, waar bijzonder (literatuur)onderwijs, GLO, gegeven wordt, heb ik deze school ook in mijn onderzoek betrokken. Daardoor hoop ik een inventarisatie te kunnen maken die verder gaat dan alleen het reguliere vwo. Ook wil ik het risico verminderen dat er een te eenzijdig beeld uit de vragenlijsten naar voren komt. Wanneer de kinderen op een school bijvoorbeeld allemaal hetzelfde boek lezen omdat dat in de les behandeld is, zou dat de uitkomst van het onderzoek nadelig kunnen beïnvloeden.*

### ***...en de leerlingen***

*Ik onderzoek speciaal leerlingen uit 4vwo omdat zij zich in een interessant grensgebied bevinden, op de scheidingslijn tussen de jeugd- en de volwassenenliteratuur. De kinderen in dit onderzoek hebben net de overstap gemaakt tussen jeugd en volwassenenliteratuur. Ze zijn bijna één schooljaar bezig met volwassenenromans (en poëzie) op school. Het is daarom extra interessant om te kijken welke boeken zij lezen, en welk niveau van Witte de gelezen boeken hebben. Lezen leerlingen boeken onder, op of boven Wittes ideale niveau voor 4vwo? Ik wil weten of leerlingen boeken van 'hun eigen' niveau lezen. En of er een groot verschil is tussen wat zij voor school en voor zichzelf lezen. En hoe 'breed' ze lezen, of het bij deze 4vwoers om boeken van niveau 1 tot en met 6 gaat of bijvoorbeeld alleen over niveau 3.*

## **4.1 Over de enquête**

*Om mijn vraagstelling te kunnen beantwoorden doe ik een empirisch onderzoek. Op meerdere manieren onderzoek ik de manier waarop Wittes 'niveau-indeling boeken' en de competentiematrix leesdossieropdrachten' toe te passen is. Vanuit de docenten enerzijds en*

*naar aanleiding van een enquête onder de leerlingen anderzijds. Ook heb ik met de deelnemende docenten gesproken over het onderwerp en hun ervaringen met literatuuronderwijs.*

### ***Het docentendeel***

*De vijf docenten van de verschillende scholen kijken allen vijf boekformulieren na die door vijf leerlingen van het St. Bonifatiuscollege gemaakt zijn. De docenten in mijn onderzoek krijgen van mij een tabel met de zes niveaubeschrijvingen<sup>40</sup> en een korte mondelinge uitleg over de toepassing van de theorie. Ik laat de docent ter plekke in ongeveer 45 minuten vijf boekformulieren in één van de zes niveaus indelen op basis van Wittes theorie. De enquête zoals ik die aan de docenten heb voorgelegd is te vinden als bijlage 8.2.*

*De vijf boekformulieren kreeg ik van een van de docenten van het St. Bonifatiuscollege. De aanpak op die school is dat de leerlingen geen boekverslagen met korte samenvatting en complete literaire analyse schrijven. Ze vullen daarvoor in de plaats boekformulieren in, korte 'rapportjes' over de gelezen boeken die voornamelijk als geheugensteun dienen voor henzelf. De formulieren zijn ervoor om in het leesdossier op te nemen en voor de schriftelijke toets die er later over afgenomen wordt.*

*Ook vult de docent voor mij de vragenlijst 'profielen van de literatuurdocent'<sup>41</sup> in, waarmee ik hem of haar kan indelen in één van Mulders vier profielen van de literatuurdocent. Dit doe ik om te kunnen nagaan of eventueel voorkomende verschillen in leesgedrag, boekenkeuze en competentieniveau onder leerlingen te herleiden zijn naar verschillen in (literatuur)didactiek tussen docenten. Ook Witte heeft zijn docenten gekozen met inachtneming van de*

---

<sup>40</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, p. 567-576

<sup>41</sup> Mulder, J., *Literatuur in het studiehuis*, p. 17-19 en p. 177,178.

*benaderingswijzen van de docenten. Witte onderscheidt of of docenten leerstof-, dan wel leerlinggeoriënteerd waren<sup>42</sup>.*

*Omdat ik niet van alle docenten een normale les heb bijgewoond, hoop ik toch een beeld te krijgen van hun ideeën.*

*In de bespreking van de uitkomsten worden namen gefingeerd.*

### **Het leerlingendeel**

*Alle 121 leerlingen vullen een enquête in. Ik vraag de leerlingen onder andere naar waarom ze lezen, naar de criteria waarop ze een boek kiezen en ze moeten stellingen beantwoorden waarin Wittes zes niveaus op twee manieren verborgen zitten en waaruit dus hopelijk hun leesniveau hopelijk blijkt. Ook zijn er vragen over welke genres ze lezen. Ik laat ze steeds nadenken over het verschil tussen wat ze lezen voor school en wat ze lezen voor zichzelf.*

*De enquête dient onder andere om de vijf leerlingen van wie het boekverslag gebruikt is in een breder perspectief te kunnen plaatsen. Op deze manier kan het niveau dat de docenten aan de boekverslagen toekennen, vergeleken worden met het niveau van de leerling dat uit de vragenlijst en de gelezen boeken naar voren komt. Voor de 116 leerlingen waar ik geen boekverslag of -formulier van heb gebruikt is de vragenlijst er om een beeld te krijgen van de algemeen voorkomende leesvoorkeuren, leesfrequentie, boekenkeuze en het leesniveau. Ook kan gecontroleerd worden of de vijf kinderen van de boekformulieren geen uitzondering zijn vergeleken met de rest.*

*De enquête voor de leerlingen bestaat uit drie delen. In het eerste deel staan vragen over leesfrequentie, leesvoorkeuren en leesmotivatie. De leerlingen worden ook naar de door hen gelezen boeken gevraagd om te kijken of het niveau van de boeken overeenkomsten vertoont met dat van de leerling. In het tweede deel staan vragen over de verschillen en overeenkomsten die leerlingen ervaren tussen het lezen voor school*

---

<sup>42</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, p. 103

*en het lezen 'voor jezelf'. In het derde deel staan vragen over de mening van de leerling over het literatuuronderwijs. De leerlingen worden naar hun leesgedrag gevraagd om hen, met gebruikmaking van Wittes competentiematrix, bij een competentieniveau te kunnen indelen.*

*De nadruk op het verschil tussen 'lezen voor school' en 'lezen voor jezelf' is er zodat de leerlingen al hun boeken in de enquête invullen en niet alleen de voor school gelezen boeken noemen. Ik wil graag dat ze alles wat ze lezen noemen, zodat ik kan uitzoeken of er een verschil in niveau is tussen wat ze lezen voor school en wat ze lezen voor zichzelf.*

*Ik heb mijn stiefzusje, een 5vwo'er, een testversie van de vragenlijst voorgelegd, die ze ingevuld en van feedback voorzien heeft. Daar heb ik met haar over gesproken en naar aanleiding daarvan heb ik de vragenlijst aangepast door sommige vragen te verduidelijken.*

### ***Uitvoering***

*In alle klassen heb ik eerst mijzelf voorgesteld en kort uitgelegd waar mijn onderzoek over ging. Ik heb de leerlingen expliciet gevraagd de vragen zelf te maken en niet te overleggen met burens. Ik wilde dat ze de vragen zo beantwoordden dat ze hun eigen mening duidelijk weergaven. Doordat de leerlingen naast elkaar zaten hebben ze echter toch bij elkaar kunnen meelezen. Het is gevaarlijk om te beweren dat de antwoorden die de leerlingen hebben gegeven precies overeenkomen met de werkelijkheid. Verschillende factoren kunnen invloed hebben gehad op de antwoorden; de houding van de docent en de rust in de klas bijvoorbeeld. Er is ook altijd de kans dat ze sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven, dat ze niet eerlijk zijn geweest over de hoeveelheid gelezen boeken of dat ze boeken vergeten zijn. Er waren bijvoorbeeld kinderen die invulden dat ze nooit lasen. Dat kan niet kloppen met het verplichte aantal boeken dat in 4vwo voor alle talen gelezen moeten worden. Niet alle klassen waren van te voren van mijn komst op de hoogte gesteld. Dat kan als effect hebben dat*

leerlingen zich achteraf misschien nog dingen bedacht hebben die nu niet in mijn gegevens terug te vinden zijn. Ik heb de kinderen eenmaal getest. De vierdeklassers van het Revius hadden de vorige dag met de andere bovenbouwleerlingen een gala-feest gevierd. De meeste leerlingen waren daar zichtbaar nog erg moe van.

Door deze aspecten is de constructvaliditeit wellicht aangetast.

Toch leken de vijf klassen leken de enquête heel serieus in te vullen. Ze waren veelal stil voor zichzelf aan het werk en als iemand een vraag had werd er braaf een vinger opgestoken zoals ik gevraagd had zodat ik naar ze toe kon komen om ergens mee te helpen.

Een aantal kinderen kwamen met de opmerking dat 'lezen voor school toch hetzelfde is als lezen voor jezelf'. Eén docent van het St. Bonifatiuscollege kan naar eigen zeggen niets met Wittes theorie. Omdat de boekformulieren op de school niet bedoeld zijn om het niveau van een leerling te achterhalen, kan hij dat er dus ook niet uithalen, aldus deze docent.

Buiten mijn opzet om heb ik op alle scholen, en in het bijzonder op het St. Bonifatiuscollege, de kans gehad een extra gesprek te hebben met de docenten Nederlands. Eén daarvan was toevallig een van de zes docenten die een rol spelen in het onderzoek van Witte, dat was een interessante toevoeging.

### **Verwachtingen**

Over het docentenperspectief:

- Ik vraag me af of docenten tot consensus zullen komen over het niveau van een boekformulier volgens de indeling van Witte.
- Op docentengebied verwacht ik verder dat er in de sectie Nederlands geen- of onduidelijke beslissingen zijn genomen over de keuze voor Literatuuronderwijs en leesbevordering of voor Strikt Nederlandse literatuur en literatuurgeschiedenis. Ik denk dat er daardoor op scholen onduidelijk beleid is over het al dan

*niet toestaan van lezen van buitenlandse- en/of jeugdliteratuur voor de lijst.*

- *Ik denk dat docenten met een leerlinggerichte benadering mogelijk bij leerlingen meer enthousiasme voor lezen maken en/of vasthouden. Ik vraag me echter wel af of het profiel van de docent erg veel verschil maakt of dat het beleid van de school de individuele invloed van docenten te niet doet.*

*Over het leerlingenperspectief:*

- *Wat vaak gezegd wordt (door onder anderen De Moor, 1992<sup>43</sup>) is dat leesplezier afneemt op middelbare school door het verplichte karakter van de boekenlijst. Ik verwacht dat dat in dit onderzoek ook weer naar voren komt.*
- *Ik verwacht in de respons van alle leerlingen verschillen te vinden tussen de uitkomsten op de vragen over lezen voor school en lezen voor henzelf. Ik verwacht dat leerlingen boeken van een ander niveau lezen voor zichzelf en voor school. Ook verwacht ik dat ze andere genres lezen.*
- *Ik verwacht voorts dat de vijf leerlingen van wie ik een boekformulier gebruikt heb niet afwijken van de gemiddelde van alle leerlingen.*

---

<sup>43</sup> Moor, W. de, "De bittere herinnering aan het lezen als plicht: de leesautobiografie als seismogram van de leescarrière", p. 305-332



## 5. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek naar de profielen van de docenten besproken worden en komen ook de oordelen over de boekformulieren aan bod. De resultaten vanuit het leerlingenperspectief, hun niveau-indeling en de niveaus van de gelezen boeken, volgen op bladzijde 51.

### 5.1 Docentenperspectief

De vragen bij dit docentendeel waren:

Welke benadering van literatuuronderwijs hebben deze docenten?  
Leidt het gebruik van Wittes indeling tot overeenstemming onder docenten over het literaire competentieniveau dat uit een boekformulier blijkt?

#### **Profielen voor de literatuurdocent**

Van de vier profielen van Mulder<sup>44</sup> die er gekozen konden worden zijn er maar twee gekozen. In bijlage 8.4 staan alle profielen.

<b>De begeleider Leerlinggericht – functionele maatstaven</b>	<b>De overdrager Leerstof gericht – traditionele maatstaven</b>
<p>De persoonlijke benadering, uitgangspunt: de leerling en zijn/haar beleving en context.</p> <p>Literatuur als spiegel, literatuur als middel tot reflectie, persoonlijke ontplooiing en zelfkennis</p> <p>De leerling als individu, met een eigen leven en een eigen ontwikkeling die aandacht verdienen in het literatuurcurriculum.</p>	<p>De zuivere literaire benadering, uitgangspunt: een overtuiging (van de docent, de school of de maatschappij) ten aanzien van wat cultureel waardevol is.</p> <p>Literatuur als cultuurgoed, literaire kwaliteit en competentie als maatstaf, de tekst als uitgangspunt.</p> <p>De leerling als onbeschreven blad, die kennis maakt met de culturele waarden van het land, en die literair competent moet worden.</p>

<sup>44</sup> Mulder, J., *Literatuur in het studiehuis*, p.177,178.

*“De begeleider” werd als profiel door vier van de vijf docenten gekozen. De vijfde koos “de overdrager”. “De begeleider” is een profiel dat meer functioneel dan traditioneel is, en dat aan de leerlinggerichte kant van het schema ligt. Het is een docentprofiel dat het beste in de tweede fase past. De leerling wordt gezien als individu en literatuur als een middel tot persoonlijke ontplooiing. Bij de vijfde docent kwam de overdrager op de eerste plaats: de zuiver literaire benadering. Opvallend is, dat dit het enige profiel is waarin 'literaire competentie' genoemd wordt. Waarbij de leerling een leeg vat is dat gevuld moet worden met, door de docent waardevol geachte, literaire en culturele kennis. De drie profielen die door de docenten op de tweede plaats gekozen zijn, zijn verschillender. Het vierde profiel, dat van “de vormer”, waarbij 's leerlings visie op het leven door de literatuurdocent gestuurd en gevormd wordt, is unaniem op de laatste plaats geëindigd. Misschien dat het zelfwerkzaamheidsideaal van de tweede fase enige invloed heeft op deze uitkomst: leerlingen worden gestimuleerd om zelf na te denken over de hun aangeboden (leer)stof en dienen hun eigen kennis te ontwikkelen. Hieronder de gekozen profielen per docent en school.*

<b>Docent</b>	<b>School</b>	<b>Profiel 1</b>	<b>Profiel 2</b>
<i>Eva</i>	<i>Revius</i>	<i>Begeleider</i>	<i>Overdrager/Taaldocent</i>
<i>Sanne</i>	<i>Unic</i>	<i>Begeleider</i>	<i>Taaldocent</i>
<i>Niek</i>	<i>St. Bonifatius</i>	<i>Begeleider</i>	<i>Overdrager</i>
<i>Dick</i>	<i>St. Bonifatius</i>	<i>Begeleider</i>	<i>Overdrager</i>
<i>Dorothea</i>	<i>St. Bonifatius</i>	<i>Overdrager</i>	<i>Begeleider</i>

*Wat verder opvalt is dat de docenten van het St. Bonifatius de meeste overeenkomsten in hun profielen hebben. Wellicht heeft de geest van de school ervoor gezorgd dat deze docenten in hun literatuuronderwijs benadering met hun neuzen dezelfde kant op staan.*

*De begeleider en de taaldocent, gekozen door Eva en Sanne van het Revius en Unic, zijn profielen die niet traditioneel maar functioneel van*

aard zijn. Bij deze benaderingen in literatuur meer een middel om iets anders mee te bereiken en niet het hoogste doel. Literatuur wordt door 'de begeleider' ingezet om de lezers een visie op zichzelf en de maatschappij te laten ontwikkelen en door 'de taaldocent' om de taal- en communicatievaardigheid van de lezers te vergroten.

Ik denk dat de combinatie van de begeleider en de overdrager, de meest voorkomende combinatie, de beste past bij Wittes ideeën. Literaire competentie wordt een belangrijke verworvenheid gevonden voor leerlingen, ook voor de rest van hun leven. En die literaire competentie kan bereikt worden door de leerlingen literatuur aan te bieden die aansluit bij hun eigen leefwereld en ook literatuur die ze uitdaagt om kennis te maken met andere wereldbeelden.

### **Boekformulieren**

Maar de belangrijkste vraag van het docentendeel. Hoe ervoeren de docenten het werken met Wittes niveau-indeling voor leerlingen en boekverslagen? Worden ze het eens over een niveau en een cijfer voor het boekformulier?

Eerst moet vermeld worden dat Niek van het Bonifatius de niveau-indeling en cijfertoekenning niet heeft ingevuld. Hij heeft extra tijd gekregen om de boekformulieren goed te bekijken en Wittes tabellen tot zich te nemen maar hij kon naar eigen zeggen niet met de methode kon werken. Het zat hem dwars dat boeken en leerlingen te veel van elkaar verschillen om er een eenduidige indeling met een eerlijk en eenduidig oordeel aan toe te kennen. Omdat voor mij geen resultaat ook een resultaat is, heb ik hem niet gedwongen een indeling te maken waar hij niet achter stond. Mijn vraag was of men met de competentiematrix kon werken en het antwoord is dat in elk geval één van de vijf ondervraagde docenten dat niet kan. Niek heeft zijn standpunten in een gesprek nader willen toelichten, daarover later meer.

Nu echter eerst de docenten die wel een indeling hebben gemaakt. De uitkomsten zijn op z'n minst veelzijdig.

*De boekformulieren, A t/m E, handelen over de volgende boeken:*

<i>Boek/lln.</i>	<i>Titel, auteur, jaar van verschijnen</i>	<i>niveau</i>
<i>A.</i>	<i>Verborgten Gebreken, R. Dorrestein, 1996</i>	<i>4</i>
<i>B &amp; D.</i>	<i>Het behouden huis, W.F. Hermans, 1951</i>	<i>4</i>
<i>C.</i>	<i>De ontdekking van de hemel, H. Mulisch, 1992</i>	<i>5</i>
<i>E.</i>	<i>Komt een vrouw bij de dokter, Kluun, 2003</i>	<i>2</i>

*Ik heb met opzet twee formulieren over hetzelfde boek gekozen om te kijken of daar eerder een gelijke beoordeling uit naar voren kwam dan uit formulieren van totaal verschillende boeken zoals De ontdekking van de hemel en Komt een vrouw bij de dokter. Er zijn geen boeken van buitenlandse origine of jeugdliteratuur gebruikt. Deze keuze heb ik gemaakt omdat Witte ook niet heeft gekeken naar andere vormen van literatuur dan Nederlandstalige literatuur. Hij heeft wèl jeugdliteratuur gebruikt. Dit gaat ook om Nederlandstalige jeugdliteratuur. Witte heeft deze boeken niveaus 1 (Thea Beckman, Hasse Simonsdochter) of 2 (Tonke Dragt, Torens van Februari en Bart Moeyaert, Gebr.) toegekend.*

### ***Niveau-indelingen en cijfers voor boekformulieren***

*Welke niveau-indeling van Witte geven de docenten deze boekformulieren? Welke beoordelingen of cijfers zoals de docenten het gewend zijn, krijgen deze boekformulieren? Zoals in de docentenenquête in bijlage 8.2 te zien is, werd men gevraagd om te kijken naar de manier waarop de leerling het boek verwerkt heeft en de boekformulieren een niveau toe te kennen met gebruikmaking van Wittes competentiematrix leesdossieropdrachten (voor deze matrix, zie hoofdstuk 2.5, p.20-23, en bijlage 8.12.)*

*De scholen van de verschillende docenten zijn:*

*Eva; Revius, Sanne; Unic, Dick en Dorothea; St. Bonifatius.*

Boek	Docent	Niveau	Cijfer	Opmerkingen
<b>A</b>	Eva	3	6,5	-
	Sanne	4	R/7	"het lijkt alsof leerling is voorgekookt en sociaal wenselijke antwoorden geeft, het is niet doorleefd."
	Dick	3	5,5	"Motieven niet compleet, thema is hier onderwerp, leerling probeert wel lijnen te leggen. Voordat ik het zou afvinken zou de leerling thema en motieven nog moeten aanvullen."
	Doroth	3	6	"valt tegen, Deze leerling heeft beter gepresteerd bij andere boeken"
	Ik	3	6	Lln. kan themathiek bepalen a.d.h.v. steunvragen (niveau 3, maar ik zie geen spontane ontdekkingen (n. 4)
<b>B</b>	Eva	2/3	6	"Beetje opervlakkig"
	Sanne	4	Z/6	Zelfde als bij boek A
	Dick	5	8	"thema herformuleren, verder goed: legt verbanden naar de werkelijkheid, begrijpt tijd en plaats"
	Doroth	4	6,5	"roman wordt onderschat. Leerling houdt niet zo van lezen, vind dit moeilijk, verrast, want komt toch tot bepaalde inzichten "
	Ik	3	6	Lijkt gekopieerd door gebruik van woorden als 'tevens' en 'vrijwel'...
<b>C</b>	Eva	3	7	-
	Sanne	4	G/9	Zelfde als bij boek A
	Dick	6	9,5	"compleet en prachtig"
	Doroth	5	8	"De romans zijn verschillend van niveau, deze roman leent zich meer voor analyse van verhaalaspecten dan de andere. Moeilijk boek, goed geanalyseerd, veel opgeschreven"
	Ik	6	9	n. 6: inzicht in thema's Mythologie, maakbaarheid van het leven, toeval
<b>D</b>	Eva	2/3	6	-
	Sanne	3	R/7	"Kunt goed zien hoe leerling leest"
	Dick	4	6,5	"Motieven benoemen, thema aanvullen."
	Doroth	4	6,5	"leerling is niet zo'n lezer maar komt toch tot de juiste interpretaties"
	Ik	3	6	n.3: lln. beoordeeld relatie verhaal/ werkelijkheid, redelijk oordeel personages

*Beoordelingen over boekformulier E staan op de volgende bladzijde.*

<i>Boek</i>	<i>Docent</i>	<i>Niveau</i>	<i>Cijfer</i>	<i>Opmerkingen</i>
<i>E</i>	<i>Eva</i>	<i>3</i>	<i>6,5</i>	<i>“Weinig diepgang”</i>
	<i>Sanne</i>	<i>2</i>	<i>V/6</i>	<i>“Boek heeft een laag niveau”</i>
	<i>Dick</i>	<i>5</i>	<i>8</i>	<i>“Lijn: leven-dood-liefde-relatie goed begrepen. Alles goed verwoord”</i>
	<i>Doroth</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>“te gemakkelijk boek voor de capaciteiten van deze leerling, kan weinig mis gaan met analyse”</i>
	<i>Ik</i>	<i>3</i>	<i>V/6</i>	<i>n.3: Lln. Projecteert persoonlijke gevoelens op verhaal</i>

*Sanne van Unic is de enige van deze vier docenten die met Wittes methode werkt. De anderen kenden Wittes competentiematrix wel maar werken er niet mee. Met uitzondering van Niek, de docent die de indeling ook niet gemaakt heeft, hij kende Wittes werk niet. Sanne schrijft: “Ik vind het moeilijk om een cijfer voor deze verwerkingsopdrachten te geven, de niveaus van de boeken verschillen en dus ook het niveau waarop de leerling erover communiceert.” En ook Eva is, zoals Sanne, niet deze formulieren gewend en vind die ook niet van hoog genoeg niveau voor 4vwo. Zij schrijft: “voor alle boekverslagen geldt dat door dit soort standaardformulieren de analyse erg oppervlakkig blijft. Ik ben gewend dat leerlingen zelf wat meer diepgang en verbanden moeten tonen om boven een cijfer 7 te scoren. Wij vragen vanaf 4vwo dus wat meer Wittes competentieniveau 3 en 4. Dat zie ik hier niet terug.”*

*Boekformulier C valt op doordat de leerling een apart blad genomen heeft om meer ruimte te hebben bij het invullen. Dit formulier gaat over 'De ontdekking van de hemel' van H. Mulisch en de docenten zijn het erover eens dat daar ook veel uit te halen is. Dat een leerling dat dan ook klaarspeelt is goed gedaan, maar ook weer niet heel verbazingwekkend, omdat de roman zich met zijn mythologische en bijbelse verwijzingen leent voor een uitgebreidere interpretatie. Deze formulieren zijn bedoeld als geheugensteun en dat zie je aan het voorgeprogrammeerde formaat. Er wordt voornamelijk gevraagd naar de literatuurgerichte aspecten van het boek. Er is geen ruimte om een*

*mooi verhaal van het antwoord te maken, om een uitgebreide persoonlijke interpretatie toe te voegen of voor (persoonlijke) reflectie op het gelezene. Aangezien niveau 4 onder andere om reflectie vraagt is dat moeilijk uit deze verslagen te halen. En het boekformulier vraagt er niet naar en leerlingen vullen het (dus?) ook niet in. Ze doen het niet uit zichzelf in elk geval. Wat dus een probleem oplevert bij deze boekverslagen is dat ze, met uitzondering van boek C, niet bij Wittes niveau 4 komen. Terwijl de boeken op Kluun na, wel van niveau 4 of hoger zijn.*

*Formulier A en D werden in niveau (2)3 en 4 toegekend. Niveaus 3 en 4 liggen dicht bij elkaar, dat vindt Witte zelf ook. Aan formulier B en E werden niveaus tussen de 2 en de 5 toegekend en formulier C kreeg van niveau 3 tot niveau 6. Dat is drie niveaus verschil. Een van de oorzaken van de verschillende oordelen van de docenten is, dat er onduidelijkheid bestaat tussen hetgeen dat beoordeeld moest worden. De boeken zijn soms van een ander niveau van de verslagen. De boeken zijn wel voor 4vwo standaard, maar de formulieren niet allemaal. Om in niveaus te spreken: Er zijn soms niveau 2 verslagen, waarin alleen over de ruwe plot en de herkenbaarheid van de situatie geschreven werd, van niveau 4 boeken, waar meer uit te halen was, gemaakt. Door deze discrepantie lijkt er ook bijna er geen eenduidig oordeel mogelijk.*

*Dick en Dorothea verschillen in drie gevallen een heel niveau in hun oordeel terwijl het docenten op dezelfde school zijn, en dus beiden bekend zijn met de boekformulieren zoals die in dit onderzoek gebruikt zijn. Hier is het zo dat Dick steeds een hoger niveau geeft dan Dorothea. Dorothea en Dick bleken wel een sterke correlatie in hun algemene niveau indelingen te hebben vergeleken met de docenten van de andere scholen en mij (namelijk 0,9). Dorothea bleek met Eva en Sanne totaal geen verband te hebben in de niveau-indelingen (om precies te zijn met beide een correlatie van 0,0). De leerlingen kwamen uit de klas van Dorothea, zij kende dus als enige van de docenten de achtergrond van de leerlingen en hun verdere leesgedrag.*

*Verder valt op dat Sanne, die met Wittes indeling werkt, de boekformulieren met één uitzondering, hetzelfde niveau heeft gegeven als de boeken hebben. Omdat zij met Wittes niveau-indeling werkt, heeft zij wellicht de boekniveaus paraat en beoordeeld de formulieren daardoor anders dan de anderen. Wat ook kan meespelen is het feit dat docenten het überhaupt vaak oneens zijn in hun oordeel over eenzelfde toets of verslag. Er zijn allerlei redenen die van invloed kunnen zijn op een oordeel zoals de volgorde van de verslagen, het handschrift, het taalgebruik, de tijd van de dag en het weer. Nou is het niet de bedoeling dat deze dingen meespelen en zal iedereen zijn best doen een zo eerlijk en afgewogen mogelijk oordeel te vellen, het blijft helaas soms een subjectief oordeel. De beoordelaars mogen met z'n vijven dan wel niet perfect op één lijn zitten, Als je de oordelen van de mensen apart bekijkt, lijkt het erop dat de docenten wel geprobeerd hebben de cijfers en niveaus voor de vijf leerlingen op elkaar af te stemmen. Ze hebben steeds hun cijfers achteraf aangepast, nadat ze de competentiematrix vaker doorgekeken hadden of afhankelijk van de andere formulieren die ze onder ogen kregen. Dat geeft de indruk dat de methode misschien nu nog niet tot overeenstemming leidt, maar dat dat misschien wel mogelijk zou zijn wanneer iedereen er aan gewend is. Ook SPSS bleek dit te bevestigen. Er was geen overeenstemming van de vijf docenten over de niveau-indelingen. Dick en Dorothea (van dezelfde school) waren het het vaakst eens. De verklaring hiervoor ligt wellicht in het feit dat de docenten, op één na, niet werken met Wittes methode. Ik denk dat de twee verschillende competentiematrixen voor verwarring kan hebben gezorgd. De docenten konden misschien niet goed kiezen of ze het boek van een niveau moesten voorzien, of het verslag. Zoals gezegd, Wittes model heeft geen duidelijke oplossing voor de gevallen waarbij er een slecht verslag (laag competentieniveau) van een te moeilijk boek (hoog boekniveau) gemaakt werd en andersom. Ook zorgt het feit dat 'er uit boeken van hogere niveaus ook meer te halen valt' voor onzekerheid.*



*Het lijkt dat zo alsof kinderen ook geen hoog niveau kunnen scoren met een te makkelijk boek.*

*Opvallend genoeg werd er onder de docenten veel meer samenhang gevonden wanneer men cijfers mocht geven voor de boekverslagen. Bij vier van de vijf beoordelaars kwam er een correlatie van 0,8 en 0,9 voor- een bijna perfect positief verband dus. Een uitzondering vormden Sanne en Dick, die met 0,57 nog steeds een stevig verband hebben. De cijfers die docenten geven mogen dan per boekverslag wel uiteenlopen, de verhoudingen van de cijfertoekenningen lopen gelijk.*

*De correlatie tussen de toegekende niveaus en de cijfers blijkt laag te zijn. Bij Dorothea is de correlatie 0,0 en in het geval van Eva -0,9. Alleen bij Sanne, die dus met Wittes methode werkt, komt er een correlatie van 0,47 uit. Blijkbaar heeft zij een manier gevonden om in het toegekende niveau van een boekverslag het niveau van het boek en het verslag te verenigen. Nu lijkt Wittes opzet voor de andere docenten nog niet te werken. Zijn systeem moest duidelijkheid over het moeilijk objectief te vergelijken vak literatuur scheppen, en dat doet het nog niet. Dat is dus een goede aanleiding voor verder onderzoek. Daarin moet dan gekeken worden of docenten het beter eens worden over de niveau- en cijfertoekenningen wanneer het duidelijker is hoe ze met Wittes systeem moeten werken.*

### ***In gesprek met docenten***

*De literaire competentie van een leerling wordt op het St. Bonifatius vastgesteld door de docent. Leerlingen hebben geen eigen stem in het bepalen van hun eigen niveau. Ze mogen wel zelf hun boeken uitkiezen, maar moeten per jaar een bepaald aantal 'sterren' gelezen hebben. Aan de boeken in de mediatheek zijn door door de jaren heen door verschillende docenten een aantal sterren toegekend afhankelijk van de moeilijkheidsgraad. Niet iedereen is het eens met de toegekende waarden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld vier dunne of makkelijke één-ster boeken lezen of één dikke pil. Soms is die keuze niet bevorderlijk voor het leesplezier, volgens de docenten. En de*

*praktijk blijkt weerbarstig: dan kiest een leerling een te moeilijk boek omdat hij of zij dan denkt daarmee snel en makkelijk veel sterren te kunnen verdienen, maar is het boek veel te hoog gegrepen en wordt het een frustrerende aangelegenheid. Er zou meer tijd moeten zijn om leerlingen persoonlijke adviezen te geven. Niek, van het St. Bonifatius merkt op: "je zegt niet 'je hebt dat niveau, lees boeken van dat niveau', je zegt 'misschien is Renate Dorrestein wat voor jou'. Het niveau gaat volgens Niek om een driehoeksverhouding tussen docent-leerling-boek en het is geen vaststaand gegeven. Daarom vond hij ook dat hij geen zinnige niveau-indeling kon maken voor de boekverslagen. Hij kent de leerlingen niet en dat moet volgens hem, om het werk in een kader te kunnen plaatsen. Dat impliceert dus dat er geen objectief oordeel gegeven kan worden voor dit soort werk. Een ingewikkeld boek, daar is ook meer uit te halen zeggen meerder docenten. Een boek dat zich leent voor analyse heeft ook meer mogelijkheden in zich voor de leerling om er een interessant verslag van te maken. Men is het erover eens dat een beoordeling subjectief en individueel is. En men merkt ook op dat er verschillende ideeën over beoordelen kunnen bestaan: bekijk je de ontwikkeling of het behaalde eindniveau? Analyseer je een boek op psychologische waarden of op literaire kenmerken?*

### **Persoonlijk contact**

*Persoonlijk contact met de leerling wordt door de docenten waardevol gevonden voor het vaststellen van het niveau van een leerling en voor het kunnen aanbevelen van geschikte literatuur. Met een mondeling examen is volgens de docenten het beste te meten of een leerling een boek 'begrepen' heeft, ook is de doorgemaakte ontwikkeling het best vast te stellen door een mondeling examen. Er is dan ook meer mogelijkheid om een leerling op weg te helpen, en om zulke vragen te stellen dat de leerling tot extra inzicht komt. In het ideale geval was er dus tijd genoeg om persoonlijke gesprekken over boeken te hebben, helaas is die tijd er in de praktijk niet altijd. De docent die gevolgd werd in Wittes onderzoek die ik sprak op het St. Bonifatius, verteld dat*

*in het onderzoek niet alle zes docenten hun klas hielden in de gehele onderzochte periode. Deze docenten verloren in zekere zin dus ook het directe contact met hun leerlingen en konden de ontwikkeling alleen van een afstand volgen.*

*Sanne van Unic is voorstander van de persoonlijke aanpak: "als ik een boek gelezen heb waarvan ik denk dat een leerling dat zal aanspreken, en ik stuur hem of haar even een mailtje met mijn tip, dan gaat 100% van de kinderen dat boeken halen. Zo zorg ik ervoor dat kinderen boeken op hun niveau of erboven gaan lezen. Je moet zorgen voor maatwerk." Ze verteld verder over een jongen die niet van lezen houdt maar die wel alles van vliegtuigen en straaljagers afweet. Ze heeft hem literatuur aangeraden waarin die dingen voorkomt, "dat is wel even zoeken, maar het geeft voldoening dat hij dat dan wel verslindt". De leerling die moeite heeft met literatuur kan een boek op zijn eigen niveau lezen en interpreteren. Wanneer een docent het niveau van de leerling kent, kan deze de verwerkingsopdrachten aanpassen.*

*Docenten van het Bonifatius vinden dat met het oude leesdossier leerlingen zelf de mogelijkheid hadden om op hun eigen ontwikkeling te reflecteren, volgens hun de ideale situatie. Vooral wanneer er dan nog een mondeling volgde over drie of vier boeken van de lijst. Men vind een maatwerk benadering wel ideaal maar ook idealistisch- er is te weinig tijd. "Het komt er niet van. Er is te weinig tijd om alle boekverslagen van de leerlingen uitgebreid te beoordelen. Ook de spelfouten worden er niet meer uitgehaald. Vroeger maakten de leerlingen een grondig verslag van een boek. Maar nu is er geen tijd meer om dat na te kijken."*

*Het sterrenstelsel zou Witte uiteindelijk niet aanspreken denk ik. De boekenkeuze van leerlingen is te willekeurig en te weinig in een vruchtbare richting gestuurd. In Wittes model wordt geprobeerd overal rekening mee te houden en alles te laten samenhangen. Het maakt dingen als een literair competentieniveau en een boekniveau concreter en daardoor bespreekbaar. Maar het is nog niet perfect.*



### **Consensus over niveaus?**

*Kwamen docenten tot consensus over het niveau van een boekformulier volgens de indeling van Witte? Niet helemaal zoals gezegd. Bij formulier A werden dichtbij elkaar liggende niveaus 3 en 4 toegekend. Dit is een prima uitslag voor een vierde klasser, het boek zelf is van Wittes niveau 4 en een verwerkingsopdracht van niveau 3 of 4 van een vierdeklasser ligt binnen de verwachte prestaties. Boeken van niveau 4 lezen en goed verwerken is het beoogde eindniveau voor 6v, maar de hoop bestaat dan wel dat het kind nog tot niveau 5 komt met het eindexamen. Niveau zes wordt niet verwacht, Witte schrijft zelf dat het 'academische niveau 6' meer op (literatuur en taal)studenten van toepassing is. Aan formulier B en E werden niveaus tussen de 2 en de 5 toegekend. Een problematische score. Niveau twee is laag voor 4vwo en niveau 5 hoog. Formulier C kreeg niveau 3 (eigenlijk voor 3vwo) tot niveau 6 toegekend. Een verschil van drie, zulke uiteenlopende niveaus lijkt erop te duiden dat men het echt niet eens is over de waarde van het verslag. Nu kan het dus zijn dat docenten moeite hadden met de competentiematrix omdat ze die nog niet goed kenden en daardoor niet goed wisten hoe ze de opdrachten moesten scoren. Dat kan een reden zijn dat oordelen uiteen lopen. Het kan ook zijn dat ze, met de competentiematrix in de hand, nog steeds tot verschillende oordelen komen. En dat zou weer kunnen komen doordat de niveaubeschrijvingen in Wittes matrix veel overlap vertonen. Dat betekent dat de niveautoekenning en becijfering van leesdossieropdrachten nog steeds afhankelijk is van persoonlijke interpretaties- juist iets wat Witte wilde verminderen. Een andere reden voor de verschillende meningen kan zijn dat de gebruikte boekformulieren niet genoeg informatie bevatten om het niveau van een leerling te kunnen vaststellen. Het zijn geen uitgebreide boekverslagen, het zijn eerder geheugensteuntjes die bedoeld zijn om leerling en docent een idee te geven van de manier waarop het boek verwerkt is. De docenten zeiden het allemaal moeilijk te vinden er een oordeel aan toe te kennen. Als ze de leerlingen zouden kennen, zouden*

ze eerder een niveau geven op basis van het persoonlijke contact dan op basis van een boekformulier.

### **Over de vijf leerlingen van de boekformulieren**

We gaan nog even kijken naar de gegevens van de vijf leerlingen waarvan een boekformulier gebruikt is om er zeker van te zijn dat zij niet afwijken van de gemiddelde leerling. Daarvoor moeten hun antwoorden op de enquête straks vergeleken worden met die van de 116 anderen.

Gekozen boeken met niveau per leerling

	Lln. A	Lln. B	Lln. C	Lln. D	Lln. E
Lievelingsboek	-	<i>De Vliegeraar, K. Hosseini</i>	<i>Harry Potter serie, J.K. Rowling</i>	-	<i>De engelenmaker, S. Brijs</i>
Niveau LB	-	4	1	-	3
Boeken gelezen voor School	<i>L'assasin, W. Simon</i>	-	-	-	-
Niveau BS	3	-	-	-	-
Boeken gelezen voor jezelf	<i>It-girl, C. von Ziegestar</i>	-	<i>Twilight serie, S. Meyer &amp; Lord of the rings serie, J.R.R. Tolkien</i>	<i>De Vliegeraar, K. Hosseini</i>	-
Niveau BZ	1	-	1 & 4	4	-

Het is jammer dat deze leerlingen in de enquête niet overal iets hebben ingevuld. Het is wonderlijk dat ze zeggen niets voor school te lezen, terwijl ze ook klagen over het feit dat ze te veel moeten lezen voor school en ze het lezen daardoor tegen gaat staan. Misschien hebben ze mijn vraag letterlijk opgevat en bedoelden ze dat ze op dat moment even nergens in bezig waren.

Verder is leerling C interessant. Dit was de leerling die ingedeeld werd in niveau 3 tot en met 6 door de docenten. Hij maakte een knap boekformulier over *De ontdekking van de hemel* van Mulisch (een niveau 5 boek). We komen er nu achter dat deze leerling de Harry

*Potter boeken als lievelingsboek heeft gekozen. Dat zijn oorspronkelijk Engelstalige kinderboeken. Mede vanwege hun volume heb ik ze niveau 1 ('kan eenvoudige jeugdliteratuur lezen en begrijpen'<sup>45</sup>) gegeven volgens Wittes "competentiematrix boeken." Witte noemt als 'inspanningsbereidheid' bij niveau 1 en 2 74-150 pagina's terwijl Harry Potter en de Vuurbeker 549 pagina's telt. Qua hoeveelheid bladzijden (>400) zou die bij niveau 6 gerekend mogen worden. Verder leest C. voor zichzelf Twilight. Dit is ook een uit het Engels vertaald jeugdboek van formaat, maar wel met alledaagse taal, dus niveau 1). Ook leest C. Lord of the Rings, door mij ingedeeld in niveau 4. Het boek heeft 'veel lange, tamelijk complexe zinnen', de leerling heeft het vermogen nodig 'om zich te verplaatsen in onbekende situaties (andere culturen en tijden) en het boek kent 'taalgebruik met meerdere betekenislagen (metaforen, ironie, symboliek'. Ook heeft het 'naast gebeurtenissen betrekkelijk veel beschrijvingen, gedachten van peronage(s) en dialogen'.*

*Hoe dan ook, deze leerling leest dus het liefst Harry Potter en andere fantasy boeken, èn heeft goed inzicht in De ontdekking van de hemel. Dit is een leerling die op zijn eigen manier leest, het liefst niveau 1 maar voor school niveau 5. Wat is dan 'het niveau' van de leerling? Doe je deze leerling een plezier met het aanraden van meer Mulisch? Want wat de docent die werkt met Wittes matrix nooit zou weten is dat de jongen van fantasy houdt, omdat leerling C. dat niet mag lezen voor school.*

*Wat ook opvallend is, is een fenomeen dat ik meer ben tegen gekomen: De Vliegeraar van Hosseini is een boek dat vertaald is uit het Engels en dat op de meeste scholen daarom niet voor de lijst in het Nederlands gelezen mag worden. Het probleem met dit soort boeken is dat ze op het ogenblik wel tot de (populaire) wereldliteratuur behoren, het is dus te begrijpen dat de kinderen ze willen lezen. Zoals bij leerling B en D te zien, is het respectievelijk een lievelingsboek, en een boek dat 'voor jezelf' gelezen werd, maar werd het niet voor school gelezen. Dat is*

---

<sup>45</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, p. 560-562

*niet toegestaan, het St. Bonifatius kiest ervoor kinderen uitsluitend Nederlandse boeken te laten lezen voor Nederlands onder het mom van 'ze moeten voor school Nederlandse literatuur lezen en wat ze in hun vrije tijd willen doen, moeten ze zelf weten'. Nu zou je kunnen zeggen dat deze aanpak blijkbaar werkt, deze kinderen lezen gevarieerd en ze lezen voor zichzelf boeken van vergelijkbaar of lager niveau dan voor school. Je zou ook kunnen zeggen dat het zonde is dat kinderen de boeken die ze graag lezen niet voor school mogen gebruiken, het leesplezier van de leerling bekoren is misschien toch niet het eerste doel van school. Voor een school waar het leerlinggerichte begeleidersprofiel door de drie docenten op de eerste of tweede plaats gekozen is, is dit op z'n minst een opvallende uitkomst.*

## **5.2 Leerlingenperspectief**

*Nu heb ik de docenten wel laten oordelen over het niveau van de leerlingen, een dagelijkse praktijk voor hen, maar ik ben ook erg benieuwd naar wat leerlingen zelf zeggen over hun leesgedrag. Daarom heb ik de leerlingen-enquête gemaakt, om te kijken of de leerlingen naar aanleiding van de antwoorden op de enquête ook in een competentieniveau ingedeeld kunnen worden. Ik ben ook benieuwd in hoeverre dat overeenkomt met Wittes niveau voor de vierde klas en met de niveaus die de docenten aan de boekrapporten gaven. De volgende vragen over het leerlingenperspectief zullen in deze paragraaf aan bod komen:*

*In hoeverre komt het niveau van leerlingen dat uit de vragenlijst naar voren komt overeen met het niveau van de door de leerling gelezen boeken?*

### ***Gevonden gegevens over alle leerlingen***

*In mijn onderzoek bleken de geslachten prachtig verdeeld: 61 meisjes en 60 jongens vulden een vragenlijst in.*



#### **Vraag 4. Alle profielen in percentages**

<i>Profiel</i>	<i>EM</i>	<i>NT/NG</i>	<i>NT</i>	<i>CM</i>	<i>EM/NG</i>	<i>CM/EM</i>	<i>NG</i>
<i>Totaal %</i>	36	34	11	6	6	4	3

*Ik heb eerst naar hun profiel gevraagd om een indruk te krijgen van het aandeel van de andere talen in hun vakkenpakket waarbij literatuur gelezen wordt. Het blijkt dat slechts 6% van alle kinderen CM (Cultuur en Maatschappij, een profiel met veel talen) als profiel heeft, dus over de concurrentie van andere talen zou gezegd kunnen worden dat het wel mee valt. De concentratie van kinderen met één profiel heeft roostertechnische redenen, en ik ben niet geïnteresseerd in de verhouding van deze uitkomst ten opzichte van het landelijk gemiddelde.*

*Vervolgens heb ik vragen gesteld over leesmotivatie en leesvoorkeuren. Ik heb gevraagd naar de reden waarom kinderen lezen en de criteria waarop ze een boek kiezen. De gevonden antwoordpercentages staan hieronder. Ik heb de antwoorden voor de overzichtelijkheid gesorteerd op de vaakst gekozen reden:*

#### **Vraag 5. Wat is de reden waarom je leest?**

	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Niet ingevuld</i>
<i>Vooraf voor school</i>	82%	17%	1%
<i>Vooraf voor mezelf</i>	53%	46%	2%
<i>Uit algemene interesse</i>	51%	48%	1%
<i>Uit specifieke interesse</i>	41%	59%	1%
<i>Omdat mijn ouders lezen</i>	21%	79%	1%
<i>Uit literaire interesse</i>	17%	82%	1%
<i>Anders namelijk...</i>	8%	18%	74%
<i>Omdat mijn vrienden lezen</i>	5%	94%	1%

*De meeste kinderen, 82%, zeggen dus te lezen omdat het moet voor school, iets meer dan de helft leest voor zichzelf. Veel kinderen vulden allebei in, die lezen dan voor school maar niet 'met tegenzin', dus ook voor hun eigen plezier. Duidelijk is dat algemene of specifieke interesses meer reden zijn voor jongeren om te lezen dan literaire interesse. Die reden werd maar door 17% van de kinderen gekozen. En*

jongeren zeggen niet te lezen omdat hun vrienden lezen. Deze uitkomst is grappig omdat er ook een respondent is die schrijft dat ze eerder iets zou gaan lezen wat haar leeftijdsgenoten lezen. En dat is ook een gegeven dat te zien is in de resultaten. De Twilight serie is op het moment wereldwijd erg populair, een van de boeken is ook al verfilmd. Dit zijn boeken die uit eigen initiatief gelezen worden, want het mag niet voor school, maar ik vermoed dat dat initiatief, misschien onbewust, veroorzaakt is door de populariteit onder leeftijdsgenoten. In de weinig gekozen categorie 'anders namelijk' werd verder bijvoorbeeld door een jongen aangegeven dat hij las omdat zijn broer las. Een aantal kinderen waren ongeduldig en gaven in de categorie 'anders namelijk' leesredenen die in vraag zes staan zoals 'gewoon omdat ik lezen leuk vindt!' of 'omdat het genre me aanspreekt'. Nu zie ik in dat de vragen ook dicht bij elkaar liggen en de specificatie van 'lezen in zijn algemeenheid' naar 'de keuze voor een bepaald boek' misschien niet helemaal duidelijk was voor de kinderen.

#### **Vraag 6. Waarom kies je voor een boek?**

	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Niet ingevuld</i>
<i>Omdat het me aangeraden wordt</i>	83%	16%	2%
<i>Vanwege het genre</i>	69%	30%	2%
<i>Om meer te lezen uit een serie</i>	60%	39%	1%
<i>Om weg te kunnen dromen</i>	55%	41%	3%
<i>Om mee te leven met de personages</i>	55%	44%	1%
<i>Om iets van te leren</i>	41%	55%	4%
<i>Omdat de kaft er mooi uitziet</i>	34%	65%	1%
<i>Vanwege de schrijfstijl</i>	34%	65%	1%
<i>Omdat het voorhanden is</i>	33%	67%	-
<i>Om meer te lezen van een auteur</i>	22%	76%	2%
<i>Anders namelijk:</i>	6%	16%	78%

Deze vraag gaat verder waar vraag 5 ophoudt. Ik heb de meest gekozen redenen om voor een boek te kiezen bovenaan gezet. 'Omdat het me aangeraden wordt.' Wat nu nog de vraag is, omdat deze vraag niet preciezer gesteld is, is door wie die boeken dan aangeraden werden. Terugkijkend naar vraag 5 zou je zeggen dat dat dus niet door leeftijdsgenoten was, aangezien kinderen zeggen niet te lezen omdat leeftijdsgenoten dat doen, maar dat is slechts mijn

interpretatie. De tweede mogelijke categorie aanraders zouden de ouders kunnen zijn. Maar dan is het weer vreemd dat maar 21% van de kinderen zegt te lezen omdat hun ouders lezen. Zouden de leerlingen dan bedoelen dat ze boeken lezen die aangeraden worden door school? Omdat ook 82% zegt dat ze vooral lezen voor school? Maar hoe komen ze dan aan de boeken die ze voor zichzelf lezen? Of spreken de boeken die de leerlingen voor hun lijst lezen zo aan dat ze die graag ook voor zichzelf lezen? Witte zou verheugd zijn met dit nieuws. Het lijkt mij vooralsnog een onderwerp voor verder onderzoek. Verder kiezen 69% van de kinderen boeken op het genre. Welk genre dat is wordt wat duidelijker door te kijken naar de antwoorden op vraag 10, verderop. Het gegeven dat uit vraag 6 naar voren komt, dat kinderen graag meer lezen uit een serie, vooral voor henzelf en niet voor school, valt op zijn plaats als gedacht wordt aan de voornoemde populaire serie *Twilight*. Wat verder opvalt is het feit dat 55% van de kinderen in vraag 6 zegt een boek te kiezen om weg te dromen en mee te leven met de personages. Deze redenen zijn bijna letterlijke vertalingen van de eerste twee stellingen uit vraag 7 (zie hieronder). In 'stelling vorm' kiezen echter maar liefst 80% en 72% van de kinderen voor deze reden. De stellingen zijn twee 'vertalingen' van twee van Wittes niveau beschrijvingen uit Wittes literaire competentiematrix. De niveaus zijn goed terug te herkennen. Voor de vergelijking komen eerst op twee manieren Wittes beschrijvingen, gevolgd door de antwoorden op vraag 7.

Niveau 1.	Niveau 2.	Niveau 3.	Niveau 4.	Niveau 5.	Niveau 6.
Belevend	Herkennend	Reflecterend	Interpreterend	Letterkundig	Academisch

Deze komen als het goed is al bekend voor, maar onderstaande zijn nog niet eerder genoemd. Ze komen uit Wittes tabel “vergelijking van het ontwikkelingsmodel met andere ontwikkelingsmodellen”.<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, p. 203

<b>Literaire competentie</b>	<i>1 zeer beperkt</i>	<i>2 beperkt</i>	<i>3 noch beperkt, noch uitgebreid</i>	<i>4 enigszins uitgebreid</i>	<i>5 uitgebreid</i>	<i>6 zeer uitgebreid</i>
<b>Interactie lezer met tekst en context</b>	<i>Gesloten (tekst moet vermaken)</i>	<i>Passief (tekst moet gemakkelijk toegankelijk zijn)</i>	<i>Interactief (tekst moet iets te zeggen hebben, iets teweeg brengen)</i>	<i>Open (tekst moet uitnodigen tot actieve exploratie, 'puzzelen')</i>	<i>Open (tekst, auteur en context worden actief geëxploreerd)</i>	<i>Meta-positie (literair kritisch)</i>

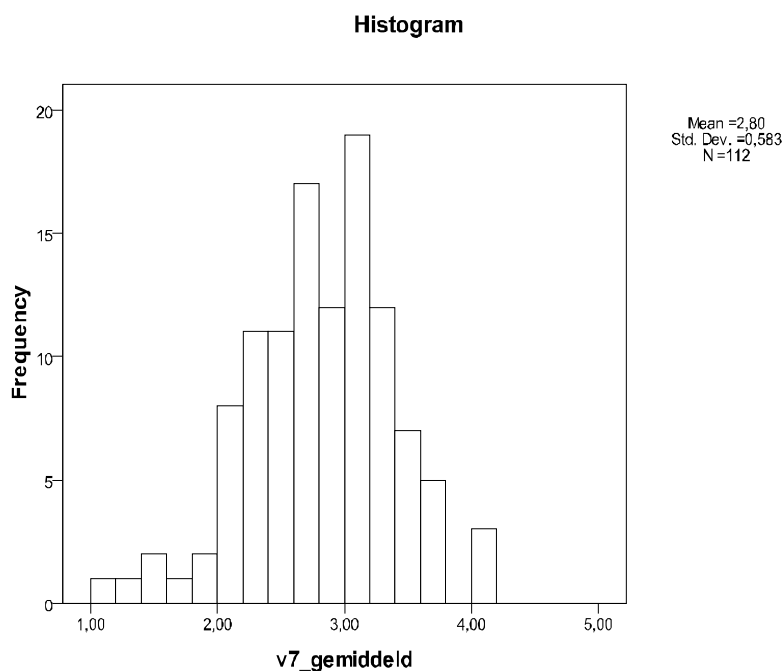
**Vraag 7. In welke mate ben je het eens met de onderstaande stellingen?**

N		Ja	Beetje	Nee	Niet ingevuld
1	<i>Een tekst moet de lezer vermaken</i>	80%	18%	2%	-
1	<i>Ik wil kunnen meeleven met een tekst</i>	72%	22%	6%	1%
2	<i>Een tekst moet gemakkelijk toegankelijk zijn</i>	59%	31%	10%	-
2	<i>Ik wil situaties uit het echte leven herkennen in een tekst</i>	45%	38%	17%	-
3	<i>Een tekst moet iets te zeggen hebben, iets teweeg brengen</i>	45%	39%	16%	-
3	<i>Door een tekst kan ik op de wereld reflecteren</i>	26%	31%	42%	1%
4	<i>Het is leuk om tot actief nadenken aangezet te worden door een tekst</i>	57%	31%	11%	-
4	<i>Ik vind het leuk om een tekst op meerdere niveaus te kunnen interpreteren</i>	23%	23%	51%	2%
5	<i>Ik vind het leuk om een tekst in historisch perspectief te plaatsen</i>	26%	19%	54%	-
5	<i>Ik vind het leuk om een tekst in cultureel perspectief te plaatsen</i>	20%	25%	54%	-
5	<i>Ik vind het leuk om een tekst in literair perspectief te plaatsen</i>	7%	23%	69%	-
5	<i>Het is leuk om ontdekkingen te doen over de samenhang tussen tekst, auteur en context</i>	20%	29%	51%	-
6	<i>Ik vind het leuk om het literaire debat te volgen</i>	9%	11%	80%	-
6	<i>Ik vind het leuk om een tekst te vergelijken met andere literaire teksten</i>	7%	16%	75%	2%

*Wat ik niet zeker weet is in hoeverre de gegeven antwoorden ook écht representeren wat ik vraag. Kinderen kunnen de stellingen verschillend geïnterpreteerd hebben, en de twee (of vier in het geval van niveau 5) beschrijvingen zouden niet een gelijke gevoelswaarde kunnen hebben voor de kinderen. In de stellingen bij niveau 3 wordt deze discrepantie duidelijk. Op de stelling 'Een tekst moet iets te zeggen hebben, iets teweeg brengen' antwoordt 45% 'ja' en 16% 'nee'. Dat zou een duidelijk resultaat zijn, als niet op de tweede stelling van niveau 3, 'Door een tekst kan ik op de wereld reflecteren', maar door 26% van de leerlingen 'ja' gezegd wordt en door 42% 'nee'. Ook bij de stellingen bij niveau 4 is iets vergelijkbaars aan de hand. De kinderen zijn het met de ene niveau 4 stelling wel eens en met de andere niet. Dit spreekt elkaar te veel tegen, daardoor komt het 'intrinsieke' niveau van de kinderen minder mooi uit deze stellingen naar voren dan ik had gehoopt.*

*Welke dingen vallen verder op? Zoals al genoemd werd, is men het het meest met elkaar eens bij de stellingen van niveau 1. 'Een tekst moet de lezer vermaken' en 'ik wil kunnen meeleven met een tekst' worden door respectievelijk 80% en 72% van de kinderen met 'ja' beantwoord. Ook zie je duidelijk dat bij niveau 6 de stellingen door de minste kinderen met ja beantwoord zijn. Er zijn nog wel kinderen die het er 'een beetje' mee eens zijn, maar ook het minste van alle stellingen.*

*Wat ook wederom duidelijk wordt, net als bij vraag 5, is het feit dat kinderen niet veel lezen uit literaire interesse. Bij de verschillende (niveau 5) perspectieven waarin teksten geplaatst kunnen worden, te weten historisch-, cultureel- of literair, worden het historisch- en cultureel perspectief beide door 20% van de kinderen gekozen, waar het literaire perspectief het met slechts 7% 'ja-stemmers' moet doen.*



In dit histogram staan de antwoorden van alle kinderen bij elkaar. Hierin is te zien dat, naar aanleiding van de antwoorden uit vraag 7, de meeste kinderen het met de stellingen voor niveau 1, 2 en 3 eens zijn, en dat daarna het aantal kinderen dat nog 'ja' antwoordt afneemt.

**Vraag 10a en b. Welk soort boeken lees je voor school en welk soort lees je voor jezelf?**

10 a.	Welk soort boeken lees je VOOR SCHOOL				missing
	Lees ik graag	Lees ik	Lees ik niet graag	Lees ik niet	
Roman	37%	53%	7%	2%	1%
Thriller/Detective	29%	33%	12%	25%	2%
Science fiction/ Fantasy	15%	18%	18%	46%	2%
Chick-lit	15%	8%	9%	64%	4%
Non-fictie/Informatief boek	10%	44%	20%	25%	2%
Strip/Graphic Novel	10%	10%	11%	67%	1%
Jeugdboek	8%	25%	15%	51%	1%
(Auto)Biografie	8%	21%	31%	40%	1%
Poëzie	7%	53%	7%	2%	1%
Anders namelijk...	3%	-	-	13%	83%
Reisverhaal/Reisgids	2%	15%	19%	63%	1%
Kinderboek	-	2%	14%	84%	1%

10 b.	Welk soort boeken lees je VOOR JEZELF				missing
	Lees ik graag	Lees ik	Lees ik niet graag	Lees ik niet	
Roman	47%	29%	6%	15%	3%
Thriller/Detective	30%	28%	17%	24%	1%
Science fiction/ Fantasy	30%	18%	16%	33%	3%
Jeugdboek	26%	29%	15%	29%	2%
Strip/Graphic Novel	25%	22%	12%	39%	2%
Chick-lit	24%	10%	9%	51%	6%
Reisverhaal/Reisgids	10%	14%	25%	49%	2%
(Auto)Biografie	10%	14%	25%	49%	3%
Non-fictie/Informatief boek	9%	22%	21%	44%	5%
Poëzie	7%	12%	16%	62%	3%
Anders namelijk:	6%	-	-	11%	84%
Kinderboek	5%	8%	9%	77%	1%

Allereerst merk ik op dat de beide lijsten behoorlijk veel overeenkomsten vertonen. Deze tabel is gesorteerd op de categorie 'lees ik graag'. Het hoogste antwoordpercentage staat bovenaan. Om maar te beginnen met de tabelrij met de boeken die voor school gelezen worden: Romans staan, niet verrassend, bovenaan. Wel interessant is het detail in het verschil in betekenis tussen 'graag lezen' en 'lezen'. 37% leest graag romans voor school, 53% leest simpelweg romans. Dan is te zien dat thrillers en detectives het tweede populaire genre zijn, gevolgd door science fiction en fantasy op drie. Er bestaan veel Nederlandstalige 'literaire thrillers' en die worden in veel gevallen op de literatuurlijst toegestaan. Als we nu kijken naar de tabel met boeken die 'voor jezelf' gelezen worden zien we daar precies dezelfde top drie uit naar voren komen. Maar waar jeugdboeken in de 'voor jezelf' lijst op de vierde plaats staan, staan ze op de 'voor school' boeken lijst op de zevende plek. Blijkbaar worden zelfs strips en graphic novels vaker gelezen voor school dan jeugdboeken. Kinderboeken en poëzie worden het minst gelezen door deze 121 leerlingen. Het bijzondere is dat poëzie wel voor school gelezen moet worden. De verklaring voor het toch ontbreken ervan kan zijn dat dat misschien op deze drie scholen niet in de vierde klas gebeurt. Nu, dat sluit dan mooi aan bij Wittes competentiematrix, want daarin is ook geen poëzie opgenomen.

## Leesfrequentie

Nu volgt de respons op de vragen over de leesfrequentie.

### vraag 9 Hoeveel lees je ongeveer voor school en hoeveel voor jezelf?

VOOR SCHOOL	Minstens 1 per week	Minstens 1 per maand	Minstens 1 per half jaar	Minstens 1 per jaar	n.v.t.
Boeken	6%	54%	38%	1%	1%
Kranten	7%	12%	17%	49%	14%
Tijdschriften	4%	12%	8%	57%	19%

VOOR ZELF	Minstens 1 per week	Minstens 1 per maand	Minstens 1 per half jaar	Minstens 1 per jaar	n.v.t.
Boeken	8%	33%	30%	26%	3%
Kranten	60%	16%	6%	15%	3%
Tijdschriften	50%	37%	7%	5%	2%

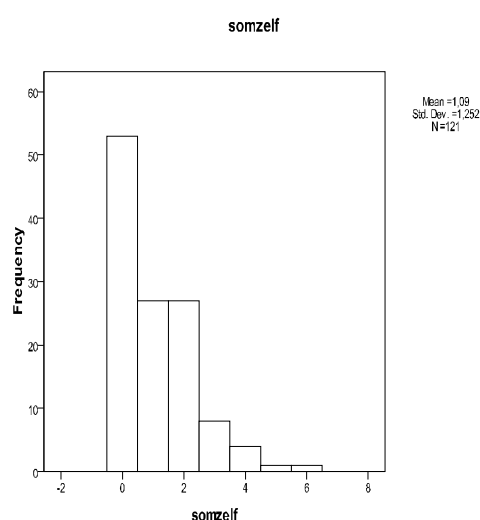
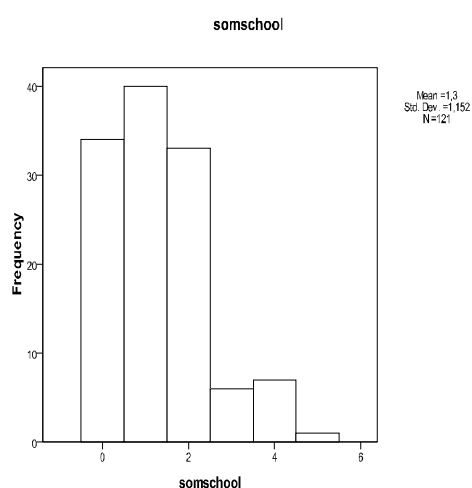
Voor school wordt door meer dan de helft, 54% van de kinderen, eens per maand een boek gelezen. Voor zichzelf leest 33% van de kinderen eens per maand een boek. Liever lezen ze voor zichzelf kranten en tijdschriften, met respectievelijk 60% en 50%. Deze worden voor school beduidend minder gelezen, 7 en 4 procent van de kinderen leest dit wekelijks.

Maar hoeveel boeken lezen de kinderen nou precies? De vraag is of de kinderen die zeggen veel te lezen in vraag 9, ook veel titels invulden in vraag 14. In vraag 14 werd gevraagd "in welk boek of welke boeken ben je nu bezig? Welk boek of welke boeken wil je gaan lezen?" Hier vulden leerlingen titels in die ik heb gebruikt om achter de hoeveelheid boeken die er daadwerkelijk gelezen zijn te komen en om het niveau van de gelezen boeken te kunnen bepalen. Nu is er wel een minpunt aan deze aanpak: wanneer een kind zegt met zes boeken bezig te zijn, hoeft dat niet te betekenen dat het kind ook een grote lezer is. Misschien heeft het zes boeken op de plank staan waar het zich al een jaar niet doorheen weet te worstelen. Ook kan de vraag letterlijk opgevat zijn door melige leerlingen die op dat moment niet lazen maar een enquête invulden. Zo kunnen er vellezers zijn geweest die maar één boek invulden of die net moed aan het verzamelen waren voor de volgende dikke pil. Helaas zal ik daar nooit meer achterkomen. Wat ik



wel weet zijn de hoeveelheden ingevulde boeken. Deze zijn wanneer ze werden 'gelezen voor school' en 'gelezen voor zelf' weer apart genoemd. En omdat het oog ook wat wil volgens eronder twee kleine tabellen waarin de frequenties in een diagram weergegeven zijn. Het gaat hier dus niet om het niveau van de gelezen boeken maar om de hoeveelheden.

Hoeveelheid ingevulde boeken	Voor school		Voor zelf	
	Percentage	Frequentie	Percentage	Frequentie
0	28%	34	44%	53
1	33%	40	22%	27
2	27%	33	22%	27
3	5%	6	7%	8
4	6%	7	3%	4
5	1%	1	1%	1
6	-	-	1%	1
<b>Totaal</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>



In vraag 14 komt een lagere leesfrequentie naar voren dan die uit de cijfers van vraag 9 blijkt. Ik maak hieruit op dat de leerlingen niet alle

*gelezen titels paraat hadden tijdens het invullen van mijn enquête en dat er daardoor minder boeken genoemd zijn. Dat wil dus niet zeggen dat ze in vraag 9 maar wat ingevuld hebben. De overeenkomst tussen de antwoorden over het leesgedrag voor school en voor zelf zit in de eerste drie genoemde boeken. Kinderen vullen vaak niks in, misschien omdat ze ook niks lezen, misschien omdat ze geen zin hadden om iets in te vullen, misschien omdat ze titels en auteurs niet paraat hadden. De leerlingen die wel boeken hebben genoemd die ze hadden gelezen of voornemens waren te gaan lezen, noemden één of twee boeken. Zowel voor school en voor zelf werden er vaak wel één of twee boeken ingevuld. Het verschil zit in de aantallen. Ongeveer één op de drie kinderen gaven aan óf geen, óf 1, óf 2 boeken te lezen voor school. Dit terwijl 54% van de kinderen in vraag 9 (zie vorige bladzijde) zei minstens een boek per maand te lezen voor school.*

*Voor zichzelf werd door 44% niet gelezen, en vervolgens door 22% wel één of twee boeken.*

*Over de correlatie tussen enquêtevraag 9 (hoeveel lees je) en vraag 14 (welke boeken lees je) is met een vergelijking uit SPSS verder nog te zeggen dat er voor school een correlatie coëfficiënt van 0,061 uitkomt, dat is niet significant want dat betekent dat er geen samenhang is.*

*Bij de vergelijking van de antwoorden van de kinderen op vraag 9 en vraag 14 (over de boeken die ze voor zichzelf lezen) komt er een correlatie coëfficiënt van 0,4 uit, zij het een zwakke (2-zijdige spearman) correlatie. Maar deze uitkomst is dus wel significant.*

*Ook heb ik de antwoorden op vraag 14 voor school en zelf tegenover elkaar in een histogram gezet. De uitkomsten staan op de volgende pagina. Nul, de meest voorkomende waarde (36%), betekent dat er het vaakst 'evenveel voor school als voor zelf' is ingevuld. Dat kan betekenen dat er niks werd ingevuld of gelezen maar dat kan ook betekenen dat er voor school en zelf dezelfde hoeveelheid boeken genoemd zijn (want dan is het verschil daartussen ook nul). Er is één kind dat 5 boeken voor school las en ook één kind dat 5 boeken voor*

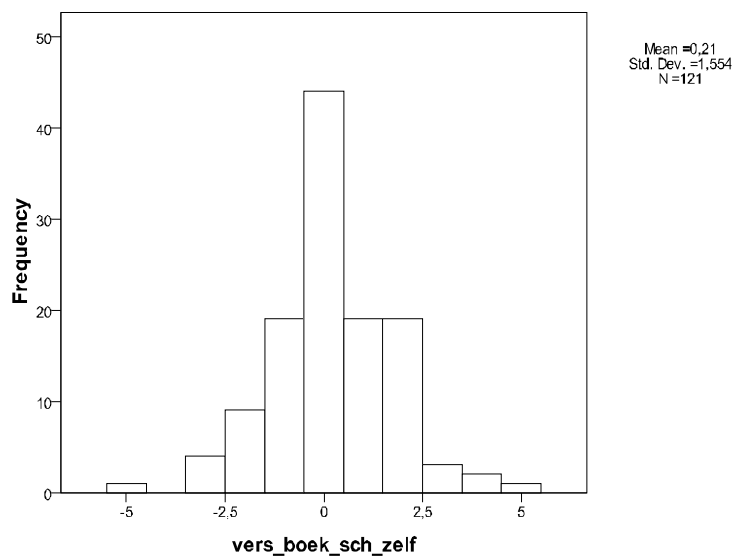
*zichzelf las. En zoals we eerder al uit vraag 9 en 14 naar voren zagen komen, vulden de meeste kinderen één of twee boeken in. 27% leest meer voor zelf, 37% leest meer voor school. Ik weet niet welke keuze de kinderen gemaakt hebben die alleen boeken voor school lezen die ze ook voor zichzelf zouden lezen. Ik weet wel dat de veelgehoorde klacht dat 'er door de verplichting alleen nog maar voor school gelezen wordt' met deze uitkomsten bevestigd wordt.*







Histogram



<i>Vergelijking tussen de gelezen boeken uit vraag 14 voor school en voor zelf</i>	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>
<i>-5 voor zelf</i>	<i>1</i>	<i>1%</i>
<i>-4 voor zelf</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>-3 voor zelf</i>	<i>4</i>	<i>3%</i>
<i>-2 voor zelf</i>	<i>9</i>	<i>7%</i>
<i>-1 voor zelf</i>	<i>19</i>	<i>16%</i>
<i>0 voor school/ voor zelf</i>	<i>44</i>	<i>36%</i>
<i>1 voor school</i>	<i>19</i>	<i>16%</i>
<i>2 voor school</i>	<i>19</i>	<i>16%</i>
<i>3 voor school</i>	<i>3</i>	<i>3%</i>
<i>4 voor school</i>	<i>2</i>	<i>2%</i>
<i>5 voor school</i>	<i>1</i>	<i>1%</i>
<i>Total</i>	<i>121</i>	<i>100%</i>

## **Boekenkeuze en leesniveau**

*De vraag was ook of de leesfrequentie die uit vraag 9 blijkt (hoeveel lees je ongeveer voor school, en hoeveel voor jezelf), ook samenhangt met het leesniveau van de in vraag 14 ingevulde boeken. Het antwoord daarop is kort: er bleek geen significant verband te zijn. Het gemiddelde niveau van de boeken hing dus niet samen met de leesfrequentie. Kinderen die bijvoorbeeld veel lezen, lezen dus niet speciaal makkelijkere boekjes. Het is ook niet zo dat hier uitkwam dat veellezers ook boeken van een hoger leesniveau kozen. Wellicht dat er in een volgend onderzoek wel samenhang kan worden gevonden.*

*Ik heb alle boeken die in enquêtevraag 14 genoemd worden een niveau toegekend zodat ik iets kan zeggen over het leesniveau van de kinderen. Voor de totale lijsten: zie bijlage 8.7 voor alle lievelingsboeken, bijlage 8.8 voor alle voor school gelezen boeken en bijlage 8.9 voor alle 'voor jezelf' gelezen boeken. De lijsten zijn een mooi referentiekader geworden, want ik heb er veel meer boeken in staan dan alleen de 141 die Witte in zijn boek heeft ingedeeld. Om precies te zijn:*

<i>Lievelingsboek</i>	<i>81</i>
<i>School</i>	<i>158</i>
<i>Zelf</i>	<i>132</i>
<i>Totaal</i>	<i>371</i>

*Nu is deze indeling door mijzelf gemaakt en door niemand nagekeken dus er zullen vast docenten zijn die de boeken anders zouden indelen. Ik heb, vanzelfsprekend, gebruik gemaakt van Wittes criteria in de "competentiematrix boeken", een werkwijze die ik eerder al beschreef. Ik heb niet alle genoemde boeken zelf gelezen, maar heb de indeling gemaakt met Wittes lijsten als referentie. Ook heb ik gebruik gemaakt van onder andere Het web van de wereldliteratuur van P. Steinz en de boekbeschrijvingen en -recensies op de websites van [www.amazon.com](http://www.amazon.com)*



voor de Engelstalige boeken en [www.nrcboeken.nl](http://www.nrcboeken.nl) en [www.bol.com](http://www.bol.com) voor de Nederlandstalige.

Ook heb ik de minimale eindnormen in mijn achterhoofd gehouden, niveau 4 voor het vwo, niveau 3 voor de havo<sup>47</sup>.

### **Oorspronkelijke Taal**

Ik verschil met mijn lijsten op een punt van Witte, en dat is het punt van de oorspronkelijke taal. Ik heb alle boeken een niveau gegeven, ook de buitenlandse. Ik vond het niet terecht als een leerling als 'niet lezer' te boek zou komen te staan wanneer hij of zij vele oorspronkelijk Engelstalige fantasy boeken leest en geen Maarten 't Hart. Ook de boeken die leerlingen voor andere schooltalen opgaven heb ik meegeteld. Dus een van de meest populaire boeken blijkt Die Wolke te zijn, een Duits boek dat blijkbaar op het St. Bonifatius klassikaal aan de orde geweest is, gezien de hoge score. Ik heb het niveau 3 gegeven, ervan uitgaande dat de docenten Duits de leerlingen een niet al te moeilijk literair werk zouden voorschotelen. Ik denk ook dat dat boek in het Duits gelezen is. Ik kan van de opgegeven Engelstalige boeken niet altijd met zekerheid kan zeggen in welke taal het gelezen werd, daarom heb ik de keuze gemaakt om de oorspronkelijke taal van de boeken ook te vermelden.

Zoals gezegd, komt er soms overlap voor tussen deze categorieën omdat kinderen soms boeken die ze voor zichzelf lezen ook voor hun boekenlijst op kunnen gebruiken.

### **Lievelingsboeken, boeken voor school en boeken voor jezelf**

De kinderen konden in de enquête hun lievelingsboek invullen. Er werd ook gevraagd naar de boeken die ze lezen- of van plan waren te gaan lezen voor school, en de boeken die ze lezen en van plan waren te gaan lezen voor zichzelf. Ik wilde zoveel mogelijk titels verzamelen zodat ik een beter idee kon krijgen van wat kinderen lezen in de vierde klas, en welk niveau, volgens Witte, dat is. In SPSS heb ik ruimte

---

<sup>47</sup> Witte, T., *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, p. 240

*gemaakt voor maximaal drie lievelingsboeken en maximaal zes gelezen boeken voor school en voor jezelf.*

**Vaakst gekozen Lievelingsboeken gesorteerd per niveau:**

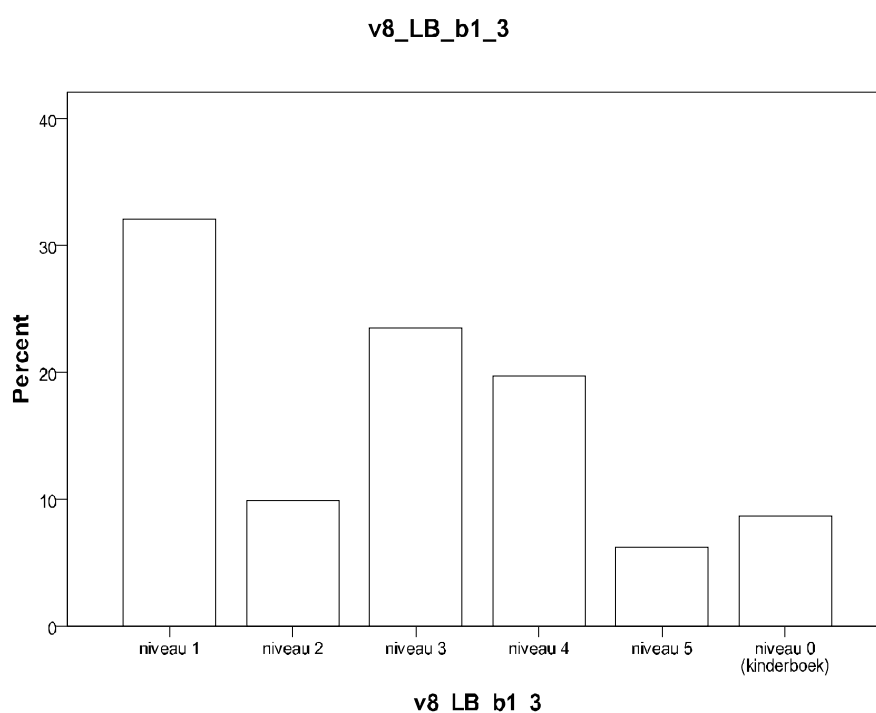
TITEL	AUTEUR	TAAL	NIVEAU	Hoe vaak genoemd
<i>Snelle Jelle</i>	<i>A. van Gils</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	<i>2</i>
<i>Harry Potter serie</i>	<i>J.K. Rowling</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>7</i>
<i>Twilight serie</i>	<i>S. Meyer</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>7</i>
<i>Komt een vrouw bij de dokter</i>	<i>Kluun</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>9</i>
<i>De passievrucht</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Dit is alles</i>	<i>A. Chambers</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Het Bernini Mysteri</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>De Engelenmaker</i>	<i>S. Buijs</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Het gouden ei</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>De Vliegeraar</i>	<i>K. Hosseini</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	<i>8</i>
<i>Joe Speedboot</i>	<i>T. Wieringa</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Een schitterend gebrek</i>	<i>A. Japin</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>De schaduw van de wind</i>	<i>C. Ruiz Zafón</i>	<i>S</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Het huis van de moskee</i>	<i>K. Abdollah</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	<i>4</i>

*Deze lijst geeft een mooi beeld van de populairste lievelingsboeken van de onderzochte 4vwo-ers. Komt een vrouw bij de dokter van Kluun is het vaakst genoemd. Vervolgens wordt De Vliegeraar het vaakst genoemd. Dat is een oorspronkelijk Engelstalig boek dat ik niveau 4 gegeven heb, wat goed te verantwoorden is met Wittes competentiematrix boeken, maar op eigen initiatief dus. Witte zegt niets over niet-Nederlandstalige boeken. Ook de gedeelde derde plaats op de lievelingsboekelijst is voor twee Engelstalige boeken. Twilight en Harry Potter. De cultuurgerichte Nerlandicus hoeft echter niet te treuren, ook Nederlandstalige literatuur, maar liefst niveau 4 en zelfs 5 behoort tot de lievelingsboeken van de leerlingen.*

*Het beeld van deze lijst is echter wel vertekend. Hierop staan de boeken die meerdere malen genoemd zijn door de kinderen. In de*

grafiek die nu volgt, is te zien dat de meeste lievelingsboeken niveau 1 zijn, en dat niveau 3 pas als tweede komt. Dat zegt dus meer over de populariteit van bovengenoemde niveau 3 boeken, dan dat alle kinderen niveau 3 of 4 zouden lezen. Die 81 unieke ingevulde lievelingsboeken zijn dus vooral van niveau 1. Een gegeven dat ook frappant is, is dat er bijna tien procent van de lievelingsboeken kinderboeken zijn terwijl uit vraag 10 naar voren kwam dat kinderboeken niet gelezen werden. Dat kan aan een onduidelijke definitie liggen, misschien rekenen scholieren peuterboeken bij kinderboeken en bedoelen ze die niet meer te lezen.

### **Alle Lievelingsboeken per niveau:**



Deze grafiek blijkt een prachtige voorproef te zijn van wat er nog komt over de gelezen boeken voor school en voor zelf.

*Vaakst gekozen boeken voor school gesorteerd per niveau:*

TITEL	AUTEUR	TAAL	NIVEAU	Hoe vaak genoemd
<i>Komt een vrouw bij de dokter</i>	<i>Kluun</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>4</i>
<i>Een tafel vol vlinders</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>4</i>
<i>Zomerhitte</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Die Wolke</i>	<i>G. Pausewang</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	<i>17</i>
<i>Am Kurzeren Ende der Sonnenallee</i>	<i>T. Brussig</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	<i>5</i>
<i>De Passievrucht</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>7</i>
<i>Het diner</i>	<i>H. Koch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>6</i>
<i>Het gouden ei</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>6</i>
<i>De Engelenmaker</i>	<i>S. Brijs</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Turks Fruit</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>6</i>
<i>De Tweeling</i>	<i>T. de Loo</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Gods Gym</i>	<i>L. de Winter</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
<i>Hersenschimmen</i>	<i>J. Bernlef</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Kort Amerikaans</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Lisa's adem</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>De donkere kamer van Damokles</i>	<i>W.F. Hermans</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Joe Speedboot</i>	<i>T. Wieringa</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Het huis van de moskee</i>	<i>K. Abdollah</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	<i>3</i>

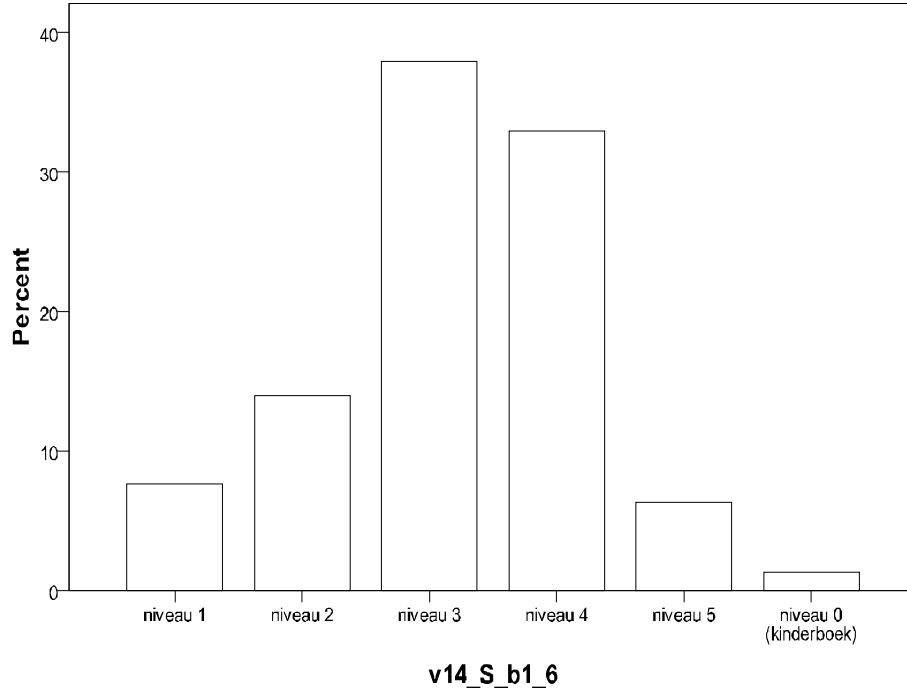
*De populariteit van Kluun die we bij de lievelingsboeken zagen, komt hier weer terug bij de boeken gelezen voor school. Dat de uitzonderlijke populariteit van Die Wolke aan het klassikaal behandelen van het Duitse boek lag, besprak ik al eerder. Dan is De Passievrucht het vaakst gelezen. Op de derde plaats staan Het diner, Het gouden ei en Turks fruit. Het diner is op het moment een hype, er zijn meer dan 100.000 exemplaren van verkocht terwijl het nog maar een half jaar uit is. Het is opmerkelijk om te zien hoe dit boek zich direct op de boekenlijsten heeft genesteld. Het gouden ei (1984) en Turks Fruit (1969) zijn al jaren bekende leeslijst toppers en zijn, net als de Passievrucht, ook verfilmd.*

*Verder worden er het meeste niveau 3 en 4 boeken genoemd. Dat is geen verassende uitkomst. Niveau 3 en 4 zijn prima boekniveaus voor de vierde klas. De hieronder geplaatste grafiek geeft de totaal keuze van boeken voor school verdeeld over niveau 1 tot en met 5 weer. Niveau 6 is niet gekozen. De boekniveaus moeten dus niet verward worden met het literaire competentieniveau. Daarbij is niveau 3 te laag voor het eindexamen vwo. De leerlingen blijken voor school het meeste niveau 3 boeken te lezen, direct gevolgd door niveau 4 boeken. Geen slecht resultaat voor 4vwo-ers die nog twee jaar literatuuronderwijs voor de boeg hebben voor ze eindexamen zullen doen.*

**Alle boeken voor school per niveau:**



v14\_S\_b1\_6



*Vaakst gekozen boeken voor zelf gesorteerd per niveau:*

TITEL	AUTEUR	TAAL	NIVEAU	Hoe vaak genoemd
<i>Pretty little liars serie</i>	<i>S. Shepard</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	<i>2</i>
<i>Gossip Girl serie</i>	<i>C. von Ziegestar</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>5</i>
<i>It- Girl</i>	<i>C. von Ziegestar</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>Eragon serie: Brisingr</i>	<i>C. Paolini</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Twilight serie</i>	<i>S. Meyer</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>17</i>
<i>Er komt een vrouw bij de dokter</i>	<i>Kluun</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>6</i>
<i>Serie: Het rad des tijds</i>	<i>R. Jordan</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Het Bernini mysteri</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>De Da Vinci Code</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>De Vliegeraar</i>	<i>K. Hosseini</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>De tweeling</i>	<i>T. de Loo</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Lisa's adem</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Het spel van de engel</i>	<i>C. Ruiz Zafón</i>	<i>S</i>	<i>4</i>	<i>2</i>

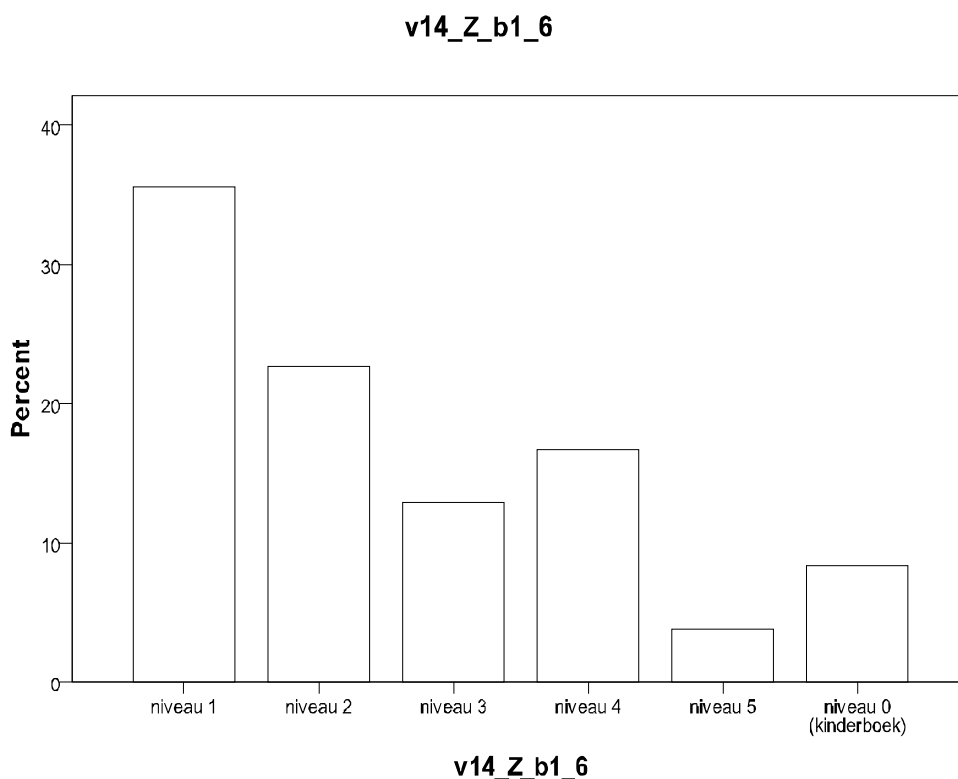
*De Twilight serie wordt 17 keer genoemd. Deze boeken vagen Het Diner in verkoopaantallen totaal weg. In februari 2009 waren er meer dan 42 miljoen boeken van verkocht wereldwijd. Het is dus niet totaal onverwacht dat deze boeken tot de 4vwo scholieren in en rond Utrecht zijn doorgedrongen. Op de tweede plaats staat wederom Kluun, een boek dat ook voor school gelezen mag worden omdat het Nederlands is, maar voor de vierdeklassers eigenlijk een te laag niveau heeft.*

*Verder valt op dat bij deze boeken aanzienlijk minder Nederlandstalig gelezen wordt.*

*Ik de grafiek op de volgende pagina zijn weer alle genoemde boeken voor zelf weergegeven en dus niet alleen de populairste. Het is interessant om te zien hoe de piek bij niveau 3 en 4 bij de boeken voor school veranderd in een piek bij niveau 1 bij de boeken die voor zelf gelezen werden.*



## Alle boeken voor Zelf per niveau:



### **School of zelf?**

*Na alle aandacht voor het verschil tussen lezen voor school en voor jezelf is het goed om ook nog even te kijken naar het antwoord op de volgende vragen: 'lees je liever voor school of voor jezelf?' en 'Lees je vaker voor school of voor jezelf?'*

	Voor school	Voor mezelf	Niet duidelijk ingevuld
<i>Ik Lees liever</i>	7%	82%	11%
<i>Ik Lees vaker</i>	65%	25%	10%

*Het is opvallend dat uit de enquête komt dat scholieren allemaal vinden dat ze, doordat ze zoveel moeten lezen voor school, minder aan lezen voor zichzelf toekomen. Dit is ook goed te zien in bovenstaande tabel. De meeste kinderen die nu onder het kopje 'niet duidelijk ingevuld' staan, zijn kinderen die aangaven dat het voor hen gelijk*

*was, dat ze alleen boeken lezen voor school die ze zelf ook leuk vonden. Verder werd er geen verband gevonden tussen het leesniveau van de leerling en de docent. Het aandeel van het literatuuronderwijs in mijn onderzoek in de leesattitude van leerlingen werd alleen gevonden in de leesfrequentie en het gegeven dat 83% van de leerlingen zegt een boek te kiezen te kiezen 'omdat het ze aan geraden wordt' maar niet te lezen omdat hun ouders of vrienden lezen. De vraag blijft open of al deze leerlingen dan dus boeken zijn gaan lezen op aanraden van hun docent. Als dat zo is, zou dat betekenen dat de invloed van de docent op de boekenkeuze erg groot is. Voor de toekomst van Wittes theorie zou dat betekenen dat als meer docenten er mee zouden gaan werken, dat grote gevolgen heeft voor de lezende leerlingen. 83% van de leerlingen zou dan boeken gaan lezen die aansluiten bij hun eigen niveau.*

*Ik verwachtte een afname in het leesplezier te vinden. Dat gegeven blijkt echter niet duidelijk naar voren te komen uit mijn onderzoek. De meeste kinderen schrijven dat ze liever voor zichzelf maar vaker voor school lezen. Maar er zijn ook veel kinderen die van de nood een deugd blijken te maken en boeken voor school kiezen ze hen ook persoonlijk aanspreken. Niet voor niets is er overlap tussen de gekozen boeken voor school en voor zelf. En zelf de lievelingsboeken komen terug op de lijst 'gelezen voor school' boeken. De verschillen, die er ook zijn, tussen de uitkomsten op de vragen over lezen voor school en lezen voor zelf wijzen er verder op dat er op het gebied van aansluiting van het boekenaanbod op de leerlingen nog wel wat gedaan kan worden. M. Verboord onderzocht het en P. Schnabel schrijft in een recensie van dat werk in de NRC dat bevordering van leesplezier werkt, "je blijft ook later met meer plezier en vaker lezen. (...) Eerst leuk lezen, dan komt straks het moeilijke lezen vanzelf wel."<sup>48</sup> Het verschil in niveau en in oorspronkelijke taal wijst wellicht op een discrepantie tussen wat kinderen willen lezen en wat ze moeten lezen. Nu is daar in principe*

---

<sup>48</sup>Schnabel, P. <http://www.nrcboeken.nl/>

*niets mis mee, ik zou niet zo ver willen gaan als Mathijsen en zeggen dat het leesplezier totaal geen vereiste is. Maar dat kinderen geen eindexamen Nederlands kunnen doen als ze alleen maar Twilight en Dan Brown gelezen hebben op de middelbare school, daar ben ik het mee eens. Wittes eindnorm voor vwo is niveau 4 en dat blijkt een niveau te zijn dat (voor school) al heel veel gelezen wordt door deze vierdeklassers.*

*Als we nog even naar de niveau-indeling aan de hand van de stellingen van vraag 7 op pagina 57 kijken, zien we de overeenkomst met de niveau-uitkomsten van de gelezen boeken. Niveau 3 lijkt het meest gekozen gemiddelde antwoord op de stellingen. In hogere en lagere niveaus werden meer vragen met 'nee' beantwoord. De meest gelezen boeken voor school hadden niveau 3. ook bij de lievelingsboeken was er een piek te zien in hoeveelheid gekozen niveau 3 boeken. Daarom denk ik dat niveau 3 het meest representatieve niveau voor deze vijf 4vwo klassen is.*

## 6. Conclusie

*De overkoepelende vraag die aan dit onderzoek ten grondslag ligt was de volgende: Wat zijn de toepassingsmogelijkheden van Wittes literaire competentiematrix bij het maken van een niveau-indeling voor boeken en boekverslagen van 4vwo leerlingen?*

*In dit verslag werd het onderscheid onderstreept dat gemaakt moet worden tussen het gebruik van Wittes 'literaire competentiematrix boeken' en de competentiematrix voor de leesdossieropdrachten. Beide zijn gebruikt en dit werkstuk is een verslag van de bevindingen.*

### **Competentiematrixen boeken en leesdossieropdrachten**

*Met de 'competentiematrix boeken' heb ik me vooral zelf beziggehouden. Ik heb de de 371 boeken die door de leerlingen in mijn vragenlijsten genoemd zijn, ingedeeld per niveau. Het was de opzet om daarmee een indruk te krijgen van wat de leerlingen zoal lezen. Ik wilde vooral letten op het verschil dat er zou kunnen bestaan tussen het niveau van de boeken die voor school en die voor jezelf gelezen worden. De niveaus van de gelezen boeken en de antwoorden op de enquêtevragen gaven mij een beeld van het niveau van een leerling zonder dat daar het oordeel van een docent aan te pas kwam.*

*De 'competentiematrix leesdossier opdrachten' was het werktuig dat ik getest heb door vijf mensen (4 docenten en ikzelf) met deze matrix te laten werken. De opdracht was een oordeel te vellen over het niveau van vijf boekformulieren. Aan de hand daarvan zou, volgens Witte, iets te zeggen zijn over 'Het Niveau' van een leerling. Dat betekent dat het instrument precies genoeg gedefinieerd dient te zijn zodat men tot consensus kan komen over de toepassing ervan. Dit zijn Wittes niveaus waarin de leerlingen geplaatst kunnen worden:*

Niveau 1.	Niveau 2.	Niveau 3.	Niveau 4.	Niveau 5.	Niveau 6.
Belevend	Herkennend	Reflecterend	Interpreterend	Letterkundig	Academisch

*Het bleek dat dat de 'competentiematrix boeken' door mij goed toegepast kon worden op de meeste genoemde werken. Ik heb de niveau-indeling zelf gemaakt en is deze door niemand nagekeken dus er zullen vast docenten het niet met me eens zijn en de boeken anders indelen. Wel moet opgemerkt worden dat docenten enorm belezen moeten zijn, willen ze hier succesvol mee kunnen werken. Het is misschien onrealistisch hoeveel boeken ze moeten kennen om hun leerlingen goed te kunnen voorlichten. Ze moeten al het nieuws dat uitkomt en de hele schoolcanon eigenlijk kennen. Nu is er om dit bezwaar te sussen door Witte wel de lezenvoordelijst-site gemaakt, waarop kennis van vele docenten gebundeld wordt.*

*Er blijft verder ook een probleem bestaan waar het non-fictie betreft, of niet-Nederlandstalige literatuur. Witte heeft in zijn boek enkel Nederlandstalig werk opgenomen en dat is dus het referentiekader. Witte maakte een soort nieuwe canon door deze beperkte boekenlijst. Hij heeft deze keuze ongetwijfeld gemaakt op basis van het eindexamen programma voor het vak Nederlands dat geen buitenlands werk toestaat.*

*Niet alle scholen gaan echter mee in deze eis. De scholen waarop GLO, geïntegreerd literatuuronderwijs, gegeven wordt kiezen voor een andere benadering van het vak literatuur. Deze scholen vinden het feit dat kinderen lezen en dat er kennismaking met de wereldliteratuur(-geschiedenis) plaatsvindt belangrijker dan dat de leerlingen per se Nederlandstalig werk lezen. De verschillende benaderingen van literatuuronderwijs kwamen duidelijk naar voren uit de resultaten van het docentenperspectief, het werken met de competentiematrix leesdossieropdrachten dus.*

*De deelvragen van het **Docentenperspectief** waren: welke benadering van literatuuronderwijs hebben docenten? Leidt het gebruik van Wittes indeling tot overeenstemming onder docenten over het literaire competentieniveau dat uit een boekverslag blijkt?*

*Er bestaan verschillende perspectieven op het literatuuronderwijs in Nederland. De Lezersgerichte- en de Cultuurgerichte benadering zijn de twee belangrijkste visies op literatuuronderwijs. Er wordt in beide perspectieven anders gedacht over wat het belangrijkste aspect van literatuuronderwijs is. In de onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de verschillende invullingen die binnen de twee benaderingen bestaan.*

<b>Lezergerichte benadering</b>	<b>Cultuurgerichte benadering</b>
<i>Leerling- of lezersgerichte benadering aandacht voor de leeservaring van de leerling en persoonlijke context, hoofddoel is individuele ontplooiing a.d.h.v. literatuur</i>	<i>Cultuurhistorische, auteur- of historisch gerichte benadering literaire teksten worden in hun literair- en cultuurhistorische context geplaatst, bijvoorbeeld aan de hand van de biografie van de auteur</i>
<i>Sociologische-, contextgerichte benadering: literaire teksten worden in hun maatschappelijke context geplaatst en worden gebruikt om te reflecteren op het eigen leven</i>	<i>Ergocentrische-, tekstgerichte benadering literaire teksten worden als opzichzelfstaande kunstuiting beoordeeld en aan de hand van een structuuranalyse nagelopen op het voorkomen van literaire begrippen</i>
<i>Doelstelling: Maatschappelijke vorming Doelstelling: Individuele ontplooiing</i>	<i>Doelstelling: Culturele vorming Doelstelling: Literair-esthetische vorming</i>

*De docenten in mijn onderzoek bleken redelijk eensgezind in hun visie te zijn. Volgens de vragenlijst 'profielen van de literatuurdocent' van Mulder konden alle docenten zich vinden in de rol van **Begeleider**'. Een Leerlinggericht profiel, gericht op 'de persoonlijke benadering', met als uitgangspunt: de leerling en zijn/haar beleving en context. De leerling*

*wordt gezien als 'individu, met een eigen leven en een eigen ontwikkeling die aandacht verdienen in het literatuurcurriculum.'*

*Deze benadering past goed bij Wittes ideeën. Literaire competentie wordt een belangrijke verworvenheid gevonden voor leerlingen, ook voor de rest van hun leven. En die literaire competentie kan bereikt worden door de leerlingen literatuur aan te bieden die aansluit bij hun eigen leefwereld en ook literatuur die ze uitdaagt om kennis te maken met andere wereldbeelden.*

*Witte bedient de cultuurgerichte visie door het cannonieke Nederlandstalige karakter zijn boekenlijst. Witte wil de leerlingen kennis laten maken met Nederlandstalige literaire werken én hij wil het leesniveau van de leerlingen helpen ontwikkelen. Door zijn niveau-indeling wordt inzichtelijk gemaakt wat het volgende doel kan zijn en de leerling wordt uitgedaagd te groeien door te grijpen naar een boek uit het volgende niveau. Maar ook kunnen lezersgerichte docenten de voordelen van de niveau-indeling zien, omdat een groeiende groep boeken uit het oneindige literaire aanbod enigszins overzichtelijk gepresenteerd wordt. Docenten én leerlingen krijgen met de 'literairecompetentiematrix boeken' een handvat om boeken te kiezen van het juiste niveau. Met andere woorden, Wittes maakt met de 'competentiematrix boeken' maatwerk mogelijk voor docenten die boeken aan leerlingen willen adviseren. Iets dat sommige docenten onmogelijk achtten. Het aanbod beperkt zich nog wel tot Nederlandstalige volwassenenliteratuur. Daardoor vallen er twee belangrijke literaturen buiten de boot. Ten eerste de betere jeugdliteratuur, die in veel gevallen minstens niveau 1 heeft en soms hoger. Het is jammer dat jeugdliteratuur door Witte buiten beschouwing wordt gelaten, omdat deze literatuur veelal dichter bij de leerling staat en daardoor beter aansluit dan dunne of simpele volwassenenliteratuur van hetzelfde niveau. Ten tweede mist de (vertaalde) wereldliteratuur op Wittes lijst. Ik heb er in dit werkstuk voor gekozen alle opgegeven boeken een niveau toe te kennen en mee te rekenen bij de vragen over leesfrequentie en -niveau, ook de*

*buitenlandse. Ik vond het niet terecht als een leerling als 'niet lezer' te boek zou komen te staan wanneer hij of zij Engelse, Griekse of Spaanse volwassenenliteratuur las en geen Maarten 't Hart. Witte sluit aan bij de exameneisen, die geen buitenlandse literatuur toestaan op de Nederlandse lijst. Ik vind echter dat men bij het vak Literatuur de volle breedte van dit begrip zou mogen opzoeken.*

*Ondanks de eensgezindheid in profiel, waren de docenten het minder eens over de competentieniveaus die naar aanleiding van de boekformulieren moesten worden toegekend. Soms was er een verschil van drie of vier niveaus- van 2 tot 5 en 3 tot 6 kwam voor. Ik denk dat de twee verschillende competentiematrixen voor verwarring kan hebben gezorgd. De docenten konden misschien niet goed kiezen of ze het boek van een niveau moesten voorzien, of het verslag. Wittes model heeft geen duidelijke oplossing voor de gevallen waarbij er een slecht verslag (laag competentieniveau) van een te moeilijk boek (hoog boekniveau) gemaakt werd en andersom. Ook zorgt het feit dat 'er uit boeken van hogere niveaus ook meer te halen valt' voor onzekerheid. Het lijkt dat zo alsof kinderen ook geen hoog niveau kunnen scoren met een te makkelijk boek. Men is het niet eens over niveau van een verslag. Over het cijfer van een verslag bleken deze beoordelaars het veel meer eens te zijn. Het oordeel over 'de waarde' van de combinatie van een boek en van een verslag kunnen docenten beter in een cijfer dan in een niveau vatten. Nu kan het zijn dat docenten moeite hadden met de competentiematrix omdat ze die nog niet goed kenden en daardoor niet goed wisten hoe ze de opdrachten moesten scoren. Het kan ook zijn dat ze, met de competentiematrix in de hand, nog steeds tot verschillende oordelen komen. En dat zou weer kunnen komen doordat de niveaubeschrijvingen in Wittes matrix hier en daar overlap vertonen. Niveau 3 en 4 liggen erg dicht bij elkaar en zijn soms niet duidelijk te onderscheiden. Dat betekent dat de niveau-toekenning en becijfering van leesdossieropdrachten, ook met Wittes matrix, nog steeds afhankelijk is van persoonlijke interpretaties- juist iets wat*



*Witte wilde verminderen. Een andere reden voor de verschillende meningen kan zijn dat de gebruikte boekformulieren niet genoeg informatie bevatten om het niveau van een leerling te kunnen vaststellen. De docenten zeiden het allemaal moeilijk te vinden er een niveau-oordeel aan toe te kennen. Als ze de leerlingen zouden kennen, zouden ze eerder een niveau inschatting maken op basis van het persoonlijke contact dan op basis van een boekformulier. Er blijven veel interpretatieverschillen bestaan. Maar er wordt al mee gewerkt op sommige scholen, zoals Unic, en anderen, zoals het St. Bonifatius, zijn er enthousiast over. Wittes systeem moest duidelijkheid over het moeilijk objectief te vergelijken vak literatuur scheppen, en dat doet het nog niet. Dat is dus een goede aanleiding voor verder onderzoek. Daarin moet dan gekeken worden of docenten het beter eens worden over de niveau- en cijfertoekenningen voor boekverslagen wanneer het duidelijker is hoe ze met Wittes systeem moeten werken.*

*De vraag bij het **Leerlingenperspectief** was: in hoeverre komt het niveau van leerlingen dat uit de vragenlijst naar voren komt overeen met het niveau van de door de leerling gelezen boeken?*

*Over het leesniveau van de leerling zijn docenten het niet altijd eens. Daarom heb ik bekeken of ik ook iets over het leesniveau van een kind kan zeggen wanneer ik het kind zelf aan het woord laat. In mijn enquête kwamen vragen over leesfrequentie en leesmotivatie voor. Een belangrijke vraag was vraag 7, waarin ik Wittes niveau-indeling twee keer in stellingvorm gegoten had. Ik hoopte hiermee de kinderen iets te kunnen laten zeggen over hun eigen niveau. Ook heb ik uitgebreid naar de boekenkeuze van de leerlingen gevraagd, om via de gekozen boeken ook een idee over het leesniveau te krijgen.*

*In de niveau-indeling aan de hand van de stellingen van vraag 7 zien we de overeenkomst met de niveau-uitkomsten van de, door de leerlingen, gelezen boeken. Niveau 3 lijkt het meest gekozen gemiddelde antwoord op de stellingen. In hogere en lagere niveaus*

*werden meer vragen met 'nee' beantwoord. De meest gelezen boeken voor school hadden niveau 3. ook bij de lievelingsboeken was er een piek te zien in hoeveelheid gekozen niveau 3 boeken. Daarom denk ik dat niveau 3 het meest representatieve niveau voor deze vijf 4vwo klassen is.*

*De meeste kinderen, 82%, zeggen te lezen omdat het moet voor school, iets meer dan de helft leest voor zichzelf. Ze lezen vaker voor school maar liever voor zichzelf.*

*Het aandeel van het literatuuronderwijs in mijn onderzoek in de leesattitude van leerlingen werd niet alleen gevonden in de leesfrequentie. Lezen voor school moet, dus gebeurd, voor school wordt door 54% van de kinderen eens per maand een boek gelezen. Het leesonderwijs lijkt ook een rol te spelen in het gegeven dat 83% van de leerlingen een boek zegt te kiezen te kiezen 'omdat het ze aan geraden wordt' en dat men ook zegt niet te lezen omdat hun ouders of vrienden lezen. Dit lijkt me een aanleiding voor verder onderzoek. De vraag blijft namelijk open of al deze leerlingen dan dus boeken zijn gaan lezen op aanraden van hun docent. Als dat zo is, zou dat betekenen dat de invloed van de docent op de boekenkeuze erg groot is. Voor de toekomst van Wittes theorie zou dat betekenen dat als meer docenten er mee zouden gaan werken, dat grote gevolgen heeft voor de lezende leerlingen. 83% van de leerlingen zou dan boeken gaan lezen die aansluiten bij hun eigen niveau. De vraag is deze: het eigen niveau, is dat wat het kind leest of wat het kind kan lezen? Met Wittes beide literaire competentiematrixen zou daar duidelijkheid over moeten kunnen komen. Helaas blijkt men het ook met de matrixen in de hand nog niet eens te kunnen worden. Het instrument is dus eigenlijk nog niet concreet genoeg. Nu laat literatuur zich misschien ook moeilijk in een kader vangen, iets wat ook het mooie ervan is. Ik hoop dat in de toekomst nog veel leerlingen en docenten met elkaar in discussie zullen gaan over boeken. Carlyle zei al dat 'The best effect of any book is that it excites the reader to self activity'.*

*Reflectie is Leren is Vooruitgang.*

## **7. Bibliografie**

*Andringa, E.,*

*“The interface between fiction and life: patterns of identification in reading autobiographies” in: Poetics today nr. 25, jaargangjaargang 2, 2004, p. 205-240*

*Bolscher, I., e.a.,*

*Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs, Leidschendam, 2004*

*Carmiggelt, S.,*

*Een stoet van dwergen: Een kleine bloemlezing uit een kwart eeuw stukjes schrijven, Amsterdam (1e druk 1961), 1988*

*Geerts, G. en T. den Boon,*

*Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal, dertiende herziene uitgave, Utrecht/Antwerpen, 1999*

*Hilberdink, K. en S. Wagenaar,*

*Leescultuur onder vuur: zes voordrachten over geletterdheid, Amsterdam, 2006*

*Janssen, T.,*

*Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo, Amsterdam, 1998, p. 1-17*

*Kraaykamp, G.,*

*“Leesbevordering en leesniveau: de effecten van ouders, bibliotheek en school.” In: Raukema, A., Schram & Stalpers, Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Delft, 2002, p. 210-231*

*Korsten, F.,*

*“Regels en ontregeling: Literatuur en vijf soorten kennis”, In: Leescultuur onder vuur: zes voordrachten over geletterdheid, Hilberdink, K. en S. Wagenaar, Amsterdam, 2006, p. 27-33*

*Laarakker, K.,*

*“De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur: enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren.” In:*

- Raukema, A., Schram & C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Delft, 2002, pp 72-83
- Laarakker, K.,  
"Baart oefening kunst? De rol van Literaire jeugdliteratuur bij de overgang naar volwassenenliteratuur" In: *Dat moet je gelezen hebben: Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*, 2004, p.107-119 (108-109)
- Kraaykamp, G.,  
*Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*, Amsterdam, 1993,
- Lierop, H. van,  
"Een gemiste kans: de adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase." In: Raukema, A., Schram & Stalpers, *Lezen en Leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Delft, 2002, p. 16-25
- Lierop, H. van,  
"Het geminachte kind: Jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo", in *Spiegel*, Jaargang 12, nr.1, 1994,
- Lierop, H. van, Mooren & Bekkering,  
*Dat moet je gelezen hebben: Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*, Leidschendam, 2004
- Mathijssen, M.,  
"Literatuur als levertraan" In: Hilberdink, K. en S. Wagenaar, *Leescultuur onder vuur*, 2006, p. 9-16
- Meeus, W.,  
"Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie" In: Raukema, A., Schram & Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Delft, 2002, p.27- 36
- Moor, W. de,  
"De bittere herinnering aan het lezen als plicht: de leesautobiografie als seismogram van de leescarrière" In: **Spiegel der Letteren**, nr. 34, 1992, p. 305-332
- Mulder, J.,  
*Literatuur in het studiehuis*, Zutphen, 1997
- Raukema, A., Schram & Stalpers,  
*Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Delft, 2002

Schram, D., en A. Raukema,

*Lezen in de lengte en lezen in de breedte, Delft, 1998*

P. Steinz

*Het web van de wereldliteratuur, Amsterdam/Rotterdam, 2007*

Tellegen, S.,

*“Lezen straks alleen meisjes nog?” In: Raukema, A., Schram & Stalpers, Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Delft, 2002, p. 122-133*

Verboord, M.,

*“Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn”, Delft, 2002, p.234-247*

Witte, T.,

*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, 2008*

Witte, T.,

*“Een kaart voor literaire ontwikkeling: differentiatie als grondslag voor het nieuwe literatuuronderwijs.” In: Raukema, Schram & Stalpers, Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Delft, 2002, p.40-57*

Witte, T.,

*“Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop: zes niveaus van Literaire competentie.” In: Schram, D., en A. Raukema, Lezen in de lengte en lezen in de breedte, Delft, 1998, p. 61-91*

### **Internet**

<http://www.amazon.com/>  
[bezocht juli 2009]

<http://www.bol.com/>  
[bezocht juli 2009]

<http://www.boni.nl/>

[http://books.google.nl/books?id=zbCZE6-gEHQC&pg=PA64&lpg=PA64&dq=Mulder/Wijffels+1992&source=bl&ots=UHR TQUQrfW&sig=8MYBpeU6aGcUaBGxzjVkuUM\\_RDLQ&hl=nl&ei=CrFhSqSaKobA-Qbol42gDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3](http://books.google.nl/books?id=zbCZE6-gEHQC&pg=PA64&lpg=PA64&dq=Mulder/Wijffels+1992&source=bl&ots=UHR TQUQrfW&sig=8MYBpeU6aGcUaBGxzjVkuUM_RDLQ&hl=nl&ei=CrFhSqSaKobA-Qbol42gDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3)  
[bezocht juli 2009]

<http://www.cito.nl/>  
[bezocht juli 2009]

[http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/enquete\\_dbnlmnl\\_21062002.htm](http://www.dbnl.org/letterkunde/enquete/enquete_dbnlmnl_21062002.htm)  
[bezocht juli 2009]

[http://www.digischool.nl/ne/community/Nieuwsbrief\\_maart\\_2006.htm](http://www.digischool.nl/ne/community/Nieuwsbrief_maart_2006.htm)  
[bezocht juli 2009]

<http://www.examenblad.nl/>  
>talen>Nederlands>examenprogramma Nederlands, vwo  
[bezocht juli 2009]

<http://www.images.com/artist/jim-dandy/?size=list&page=1>  
Afbeelding voorkant: Jim Dandy, a cat sitting on a book,  
[bezocht juli 2009]

[http://www.lezen.nl/index.html?menu\\_item\\_id=105](http://www.lezen.nl/index.html?menu_item_id=105)  
> Karen Ghonem-Woets, Stichting Lezen.> Elke dag boekendag!  
Literaire competentie in groep 3 tot en met 8 (2009):  
[bezocht juli 2009]

<http://www.lezenvoordelijst.nl>  
[bezocht augustus 2009]

<http://www.nrcboeken.nl/recensie/dalen-of-klimmen>  
[bezocht augustus 2009]

<http://www.revius.nl/>

<http://www.unic-utrecht.nl/>

## BIJLAGE 8.1

### EXAMENPROGRAMMA LITERATUUR VWO

*Examenprogramma Nederlandse taal en letterkunde v.w.o.*

*Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:*

- *Domein A Leesvaardigheid;*
- *Domein B Mondelinge taalvaardigheid;*
- *Domein C Schrijfvaardigheid;*
- *Domein D Argumentatieve vaardigheden;*
- **Domein E Literatuur;**
- *Domein F Oriëntatie op studie en beroep.*

#### **Domein E: Literatuur**

*Subdomein: Literaire ontwikkeling*

*26 De kandidaat is in staat leerervaringen op te doen door het lezen van een gevarieerd aanbod aan teksten, zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leesmaak kan ontwikkelen.*

*27 De kandidaat is in staat aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.*

*De kandidaat kan*

*28 op grond van de leerervaringen, genoemd in eindterm 26 en 27, van zijn persoonlijke leeservaringen beargumenteerd verslag uitbrengen aan de hand van een persoonlijke selectie van 12 werken waarvan ten minste 3 werken van voor 1880.*

- *De werken moeten oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven zijn en een erkende literaire kwaliteit hebben.*
- *De selectie van werken moet naast proza of toneel ook poëzie bevatten.*

*29 adequate tekstbenaderingswijzen hanteren, waarmee minder direct toegankelijke teksten of genres gelezen kunnen worden.*

- *Wezenlijke aandachtspunten daarbij zijn:*
  - *het inlevingsvermogen van de kandidaat;*
  - *het oog krijgen voor het bestaan (in heden en verleden) van geheel verschillende opvattingen over aard en functie van literatuur.*
- *Het is noodzakelijk aandacht te besteden aan het leesproces en de wijze waarop een literaire tekst kan worden benaderd. Men zou hierbij bijvoorbeeld kunnen denken aan het leren omgaan met:*
  - *ironie;*
  - *dubbele bodems;*
  - *historiciteit;*
  - *experimentele vormen;*
  - *poëtisch taalgebruik.*
- *Een tekst kan op verschillende wijzen benaderd, begrepen en gewaardeerd worden:*
  - *vanuit de lezer(s);*
  - *de opvattingen van de auteur;*
  - *biografische gegevens;*
  - *de maatschappelijke context;*
    - *de conventies die voor het betreffende genre gelden;*
    - *tijdgenoten, e.d.30*
    - *relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen, mede met behulp van ICT.*
- *relevante achtergrondinformatie:*
  - *bekende naslagwerken voor Nederlandse literatuur;*
  - *voor de kandidaat toegankelijke letterkundige publicaties;*
  - *recensies en besprekingen in dag- en weekbladen en audio-visuele bronnen (boekenprogramma's, interviews met auteurs, enzovoort).*

*31 zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.*

- *De beschrijving:*

*In de beschrijving geeft de kandidaat een persoonlijke reactie op het werk, motiveert zijn boekkeuze en geeft de inhoud kort weer.*

- De verdieping is gekoppeld aan een specifieke verwerkingsopdracht. De opdracht kan gericht zijn op:
    - het bespreken van de belangrijkste passages;
    - de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en het zich identificeren met bepaalde verhaalpersonages;
    - de analyse van de eigen respons in relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrondinformatie;
    - de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent);
    - de karakterisering van de personages;
    - de analyse van de spanningsopbouw;
    - de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen;
    - de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur;
    - de vergelijking met andere auteurs of literaire werken;
    - de behandeling vanuit cultuur-historische of maatschappelijke context.
  - De evaluatie houdt een eindoordeel in over het boek en een evaluatie van de eigen leeservaring en verdieping, waarbij de kandidaat onder meer aandacht besteedt aan wat hij moeilijk, verwarrend of onduidelijk vond.
- opmerking: De beschrijving, verdieping en evaluatie van (fragmenten uit) literaire werken kan plaatsvinden rond een bepaald thema of aspect van de maatschappij.

#### **Subdomein: Literaire begrippen**

De kandidaat kan

- 32 literaire tekstsoorten onderscheiden en aangeven waarin deze zich qua leesdoel en leeswijze onderscheiden van niet-literaire en non-fictionele tekstsoorten.
- 33 het gangbare begrippenapparaat toepassen.
- Tot het gangbare begrippenapparaat behoort o.m.:
    - algemeen: fictie, literatuur, lectuur, thema, motief, metafoor, symbool, ironie, literaire stijl, poëtica;
    - proza: verteller, perspectief, verteltijd/vertelde tijd, fabel/sujet, vooruitwijzing/terugverwijzing, ruimte, personage, genre of tekstsoort;
      - poëzie: bladspiegel (wit), rijm, metrum, ritme, enjambement, dichtvorm.

Opmerking: Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat het begrippenapparaat in dienst staat van de reflectie op en de communicatie over literatuur. Het dient niet apart te worden geëxamineerd.<sup>34</sup> met behulp van zijn kennis van literaire begrippen, genoemd in eindterm 33 (fragmenten uit) literaire teksten analyseren, interpreteren en waarderen.

- Dit t.a.v. verhalend proza, toneelstukken en poëzie.

#### **Subdomein: Literatuurgeschiedenis**

De kandidaat kan

- 35 een overzicht geven van de hoofdlijnen van de geschiedenis van de literatuur, waaronder de eigentijdse literatuur.
- Dat wil zeggen:
- kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder;
  - kennis van belangrijke verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen.
- 36 op grond van zijn kennis van verhalend proza, drama en poëzie betreffende het in eindterm 35 genoemde overzicht de gelezen werken plaatsen in cultuurhistorisch perspectief.
- Dat wil zeggen dat de kandidaat die eigenschappen van teksten kan onderscheiden op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld,
  - oog heeft voor
  - veranderingen in de thematiek,
  - de ontwikkeling van de vorm (i.c. genres)
  - opvattingen over literatuur.
  - in kan gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatige) in de tekst en de literatuurgeschiedenis.



## **BIJLAGE 8.2**

### **Docenten Invulformulier Niveauindeling Boekformulieren**

*Beste docent,*

*Ik studeer Nederlands. Voor mijn Masterscriptie doe ik een onderzoek. fijn dat ik uw klas mag lenen om de leerlingen mijn vragenlijst voor te leggen. Tegelijk heb ik voor u drie vragen en een uitleg daarover.*

#### **Uitleg**

*Mijn onderzoek is geïnspireerd door het proefschrift van Theo Witte, Het oog van de meester (2008). Hij heeft een 'competentiematrix' gemaakt waarmee het literaire competentieniveau van een leerling tot op zes niveaus nauwkeurig vastgesteld kan worden n.a.v.*

*(leesdossier)opdrachten. Deze 'Competentiematrix Met Literatuur Communiceren' beschrijft vijf dimensies:*

*Dimensie 1: tekst begrijpen en interpreteren*

*Dimensie 2: tekstinterne eigenschappen herkennen*

*Dimensie 3: tekstexterne verbanden leggen*

*Dimensie 4: individueel*

*Dimensie 5: met anderen*

*Het idee is dat een docent hiermee een instrument in handen heeft om het literaire competentieniveau van een leesdossieropdracht- en daarmee van een leerling te bepalen.*

#### **Vragen**

- 1.** *Bent u bekend met de theorie van Witte?*      JA of NEE<sup>49</sup>  
*Maakt u gebruik van de theorie van Witte?*      JA of NEE

*U hebt 5 verwerkingsopdrachten (boekverslagen) van 4vwo leerlingen voor u liggen.*

**2a.** *Wilt u de boekverslagen nakijken en ze met behulp van de competentiematrix bij een niveau (1t/m 6) indelen? Op de volgende pagina vindt u de invultabel.*

**2b.** *Wilt u deze 5 boekverslagen beoordelen met een waardering zoals u gewend bent te geven voor zulke opdrachten. Kunt u voor mij uw werk- en denkwijze kort beschrijven? Licht uw bevindingen, interpretaties en uiteindelijke toepassing toe onder het kopje 'opmerkingen'.*

*U hebt voor deze vraag ongeveer 30 minuten de tijd.*

**3.** *Vul nu de zelfbeeldtoets voor literatuurdocenten in.*

*U hebt hiervoor ongeveer 5 minuten de tijd.*

*Alvast bedankt!*

*Lynn Speelpenning*

---

<sup>49</sup> Graag doorstrepen wat niet van toepassing is.

**2a Uw niveau-indeling boekverslagen a.d.h.v. de  
competentiematrix**

	<i>Niveau</i>	<i>Opmerkingen</i>
<i>A</i>		
<i>B</i>		
<i>C</i>		
<i>D</i>		
<i>E</i>		

**2b Uw gebruikelijke beoordeling boekverslagen**

	<i>Waardering</i>	<i>Cijfer</i>	<i>Opmerkingen</i>
<i>A</i>			
<i>B</i>			
<i>C</i>			
<i>D</i>			
<i>E</i>			



## BIJLAGE 8.3

### Mulders zelftoets: profielen van de literatuurdocent

#### **E** Een zelfbeeldtoets: profielen van de literatuurdocent

Waar zwelt, maar ook voor uw collega's, kan het verhelderend zijn om eens stil te staan bij de vraag om itersproken uitgangspunten voor onderwijs in het algemeen en literatuuronderwijs en met name vak OLV 1 in het bijzonder.

Om een idee te krijgen van de overtuigingen die docenten hebben over literatuur en literatuuronderwijs is een 'zelfbeeldtoets' ontwikkeld.<sup>1</sup> Aan de hand van deze zelfbeeldtoets ontstaat een middel waardoor zich meer wordt met welke aannames en doelstellingen u literatuur en de literatuurles benadert.

Hieronder staan 56 beweringen, onderverdeeld in zeven rubrieken met voor- en/of achterstellingen. Voor elke rubriek heeft u 10 punten. U kunt binnen een rubriek de 10 punten spreiden over alle beweringen, maar u kunt ook voor één of enkele beweringen punten geven. In totaal heeft u 70 punten te vergeven. Als u klaar bent, kunt u de scorekaart gebruiken om uw punten op te tellen. Hierdoor ontstaat een 'zelfbeeld' van literatuur en literatuuronderwijs. Hoe uw 'zelfbeeld' eruit ziet, kunt u in appendix 3 zien.

Mulders en Gijffels, 1999

1. Ik hou van literatuur omdat, onder meer:
  - a. mijn taalgebruik voor mij belangrijk is.
  - b. ik het leuk vind om teksten te analyseren.
  - c. ik daardoor veel over mijzelf te weten kom.
  - d. ik van verhalen veel heb geleerd over hoe mensen met elkaar (zouden moeten) omgaan.
  - e. ik me zo lekker in de personages van een verhaal kan verplaatsen.
  - f. literaire teksten mij een ruim aanspreker als kunstuiting.
  - g. het mijn verantwoordingsmacht enorm versterkt.
  - h. mijn maatschappelijke verhoudingen er duidelijker door worden.
2. Kenmerkend voor de manier waarop ik literaire werken lees, is dat ik:
  - a. vaak literair-analytisch te werk ga.
  - b. meer dan teksten te beoordelen op linguïstische eigenschappen.
  - c. vaak iets in een tekst vind waardoor ik emotioneel wordt geraakt.
  - d. het vermogen heb, mijzelf of mijn situatie in de tekst te herkennen.
  - e. mij in een tekst vaak meer interesseer voor het morele of sociale 'probleem' dan voor de literaire kwaliteiten.
  - f. bij de keuze van wat ik lees, vaak alga op literaire kwaliteiten.
  - g. soms het gevoel heb dat het verhaal over mij gaat.
  - h. scherp in op de wijze waarop de schrijver zijn verhaal vertelt.

32. Wanneer ik in een team of met de vakgroep zou overleggen over een nieuwe literatuurcurriculum, dan zou mijn inbreng worden gekenmerkt door
- een nadruk op leerhogekwaliteitsactiviteiten.
  - me sterk te maken voor een grote rol voor literaire stromingen of bepaalde literaire werken uit het verleden.
  - te pleiten voor een sterk positieve maatschappelijke.
  - prioriteit te willen geven aan het vergroten van leesplezier van de leerling.
  - veel nadruk te leggen op het essentieel van leesvaardigheid.
  - literatuur te willen zien als middel tot zelfkennis van leerlingen.
  - aanbod te vragen van maatschappelijk relevante teksten.
  - voor teksten te kiezen die niet te ver staan van de leerlingen.
33. Doelstellingen die bij mijn literatuuronderwijs een rol spelen, zijn
- cultuuroverdracht.
  - monde warming.
  - leesvaardigheid.
  - een eigen leesreuk ontwikkelen en leesplezier stimuleren.
  - creatief schrijven stimuleren.
  - laten zien wat literatuur op zijn best is.
  - maatschappelijke werkbareheid vergroten.
  - de leerling persoonlijk bij literaire teksten betrekken.
34. Kenmerkend voor mijn manier van lesgeven (bij literatuur) is
- leerlingen veel aan het woord laten.
  - leerlingen zelf hun slecht wat ze lezen.
  - nogal directief.
  - leerlingen de kans geven om regelmatig in groepen met elkaar te werken.
  - (moerna) initiaal lesgeven.
  - veel vertellen over schrijvers en teksten.
  - afwaken bij de (betreffende) betekenis van teksten.
  - zendacht besteden aan mondelinge of maatschappelijke achtergrond van teksten.
35. Wat ik graag bezig zou willen hebben in de literatuurles, maar wat vaak niet lukt, is
- meer leerlingen laten ervaren dat literatuur erg mooi is.
  - de leerlingen beter kritisch te leren.
  - in de nadrukkelijk mijn eigen stem op de leessessie te zetten en de leerlingen meer mogelijkheden te bieden met kiezen en reacties te komen.
  - leerlingen enthousiast bij te brengen voor belangrijke literaire werken.
  - verhalen en gedichten te (lezen) lezen die dicht bij de beleefingswereld van leerlingen staan.
  - leerlingen zelf op een creatieve wijze om te laten gaan met verhalen en gedichten.
  - leerlingen met elkaar te laten praten over literatuur.
  - leerlingen mondelinge en of maatschappelijke waarden te laten ontwikkelen in wat ze lezen.
36. Wanneer ik als leraar indirect wil de ver
- de vormen literatuur als middel om normen en waarden te ontwikkelen te maken.
  - de leerlingen enthousiast te maken voor literatuur door ze op allerlei wijzen te laten ervaren die ze persoonlijk als een kunnen hebben.
  - de pedagogische literatuur als middel om de leerling maatschappelijk om te vormen of weerbaar te maken.
  - de aanspoor tot literatuur als middel om de leerling creatief bezig te laten zijn met taal.
  - de ondergevoel te laten als middel om de leerling een literair kritische houding bij te brengen.
  - de begeleider literatuur als middel om de leerling meer dicht te laten krijgen op zijn persoonlijke situatie en eventuele problemen.
  - de cultuur bezeker en zijn schrijvers en/of teksten waar iedere werkpleegende burger kennis van moet hebben.
  - de taal over literatuur als middel om de eigen taalkundigheid van de leerling te verbeteren.



SCOREKAART VOOR DE LITERATUURTOETS VOOR DOCENTEN

	I	F	III	IV
rubriek 1	D + H =	A + B =	C + F + G =	A + B + F =
rubriek 2	F =	A + I =	C + D + G =	B + H =
rubriek 3	G + H =	B + C =	A + D + F + H =	A - E + H =
rubriek 4	B + G =	A - F =	D - H =	C - E =
rubriek 5	C + E + H =	C + E + F =	A + B + C + D =	A + C + D + C =
rubriek 6	E + H =	A =	C + D + E + G =	B + C + F + G =
rubriek 7	A + C =	F + G =	B + F =	D - H =
	totaal =	totaal =	totaal =	totaal =

De scores kunnen worden vertaald naar vier profielen: de vormver, de overdrager, de begeleider en de taaldocent. Deze profielen worden toegelicht in appendix 4.

## BIJLAGE 8.4

### Mulders Antwoordblad Profielen van de literatuurdocent

<i>De traditionele maatstaven</i>			
<i>Leerling-gericht</i>	<p><b>De vormer</b></p> <p><i>De traditioneel pedagogische benadering, uitgangspunt: een visie (van de docent, de school of de maatschappij) op het leven.</i></p> <p><i>Morele, maatschappelijke en godsdienstige opvoedingsidealen, zoals deze in de literatuur tot uiting komen.</i></p> <p><i>De leerling als sociaal wezen, dat onder andere op school wordt gevormd en dat in een bepaalde richting wordt gestuurd.</i></p>	<p><b>De overdrager</b></p> <p><i>De zuivere literaire benadering, uitgangspunt: een overtuiging (van de docent, de school of de maatschappij) ten aanzien van wat cultureel waardevol is.</i></p> <p><i>Literatuur als cultuurgoed, literaire kwaliteit en competentie als maatstaf, de tekst als uitgangspunt.</i></p> <p><i>De leerling als onbeschreven blad, die kennis maakt met de culturele waarden van het land, en die literair competent moet worden.</i></p>	<i>Leerstof gericht</i>
	<p><b>De begeleider</b></p> <p><i>De persoonlijke benadering, uitgangspunt: de leerling en zijn/haar beleving en context.</i></p> <p><i>Literatuur als spiegel, literatuur als middel tot reflectie, persoonlijke ontplooiing en zelfkennis</i></p> <p><i>De leerling als individu, met een eigen leven en een eigen ontwikkeling die aandacht verdienen in het literatuurcurriculum.</i></p>	<p><b>De taaldocent</b></p> <p><i>De taalfunctie benadering, uitgangspunt: literatuur als middel om taalvaardigheid en/of communicatievaardigheid te vergroten.</i></p> <p><i>Literatuur als onderdeel van de taallessen; literatuur als middel om schrijf en spreek vaardigheid en creatief schrijven te oefenen.</i></p> <p><i>De leerling als taalverwerver die ook literaire teksten gebruikt om zijn taalvaardigheid te oefenen.</i></p>	
<i>De functionele maatstaven</i>			

**BIJLAGE 8.5****De antwoorden in percentages op vragenlijst leerlingen***Vraag 8 TAAL LIEVELINGSBOEK 1,2,3*

	<b>TAAL BOEK 1</b>	<b>TAAL BOEK 2</b>	<b>TAAL BOEK 3</b>
<i>Geen 1e, 2e, of 3e lievelingsboek ingevuld</i>	28%	84%	95%
<i>Nederlands</i>	36%	4%	1%
<i>Engels</i>	31%	12%	4%
<i>Spaans</i>	3%	-	-
<i>Overig Europees</i>	2%	-	-

*Vraag 8 NIVEAU LIEVELINGSBOEK 1,2,3*

	<b>NIVEAU BOEK 1</b>	<b>NIVEAU BOEK 2</b>	<b>NIVEAU BOEK 3</b>
<i>Geen 1e, 2e of 3e lievelingsboek ingevuld</i>	28%	84%	95%
<i>Niveau 0 (kinderboek)</i>	7%	-	-
<i>Niveau 1</i>	16%	7%	2%
<i>Niveau 2</i>	11%	1%	2%
<i>Niveau 3</i>	16%	4%	1%
<i>Niveau 4</i>	17%	3%	1%
<i>Niveau 5</i>	4%	1%	-
<i>Niveau 6</i>	2%	-	-



### School – Taal

Vraag 14. Welke boeken ben je in bezig of wil je gaan lezen VOOR SCHOOL? OORSPRONKELIJKE TAAL

SCHOOL oorspr. TAAL	TAAL BOEK 1	TAAL BOEK 2	TAAL BOEK 3	TAAL BOEK 4	TAAL BOEK 5	TAAL BOEK 6
<i>Niet ingevuld</i>	28%	61%	88%	93%	99%	-
<i>Nederlands</i>	55%	27%	9%	5%	1%	-
<i>Engels</i>	8%	4%	3%	1%	-	-
<i>Duits</i>	7%	6%	1%	-	-	-
<i>Frans</i>	1%	1%	-	-	-	-
<i>Spaans</i>	-	1%	-	1%	-	-
<i>Overig Europees</i>	-	-	-	-	-	-

### School – Niveau

Vraag 14. welke boeken ben je in bezig of wil je gaan lezen VOOR SCHOOL? OORSPRONKELIJK NIVEAU

SCHOOL NIVEAU	NIVEAU BOEK 1	NIVEAU BOEK 2	NIVEAU BOEK 3	NIVEAU BOEK 4	NIVEAU BOEK 5	NIVEAU BOEK 6
<i>Niet ingevuld</i>	28%	61%	88%	93%	99%	-
<i>Niveau 0 (kinderboek)</i>	1%	1%	-	-	-	-
<i>Niveau 1</i>	5%	4%	1%	-	-	-
<i>Niveau 2</i>	9%	3%	5%	1%	-	-
<i>Niveau 3</i>	25%	18%	4%	2%	1%	-
<i>Niveau 4</i>	27%	11%	2%	3%	-	-
<i>Niveau 5</i>	5%	2%	1%	1%	-	-
<i>Niveau 6</i>	-	-	-	-	-	-

**Zelf- taal**

**Welke boeken ben je in bezig of wil je gaan lezen VOOR JEZELF?  
OORSPRONKELIJKE TAAL**

<b>ZELF TAAL</b>	<b>TAAL BOEK 1</b>	<b>TAAL BOEK 2</b>	<b>TAAL BOEK 3</b>	<b>TAAL BOEK 4</b>	<b>TAAL BOEK 5</b>	<b>TAAL BOEK 6</b>
<i>Niet ingevuld</i>	44%	66%	88%	95%	98%	99%
<i>Nederlands</i>	21%	8%	2%	3%	-	-
<i>Engels</i>	32%	21%	10%	3%	2%	1%
<i>Duits</i>	-	3%	-	-	-	-
<i>Frans</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Spaans</i>	3%	2%	-	-	-	-
<i>Overig Europees</i>	1%	1%	-	-	-	-

**Zelf - niveau**

**Vraag 14. welke boeken ben je in bezig of wil je gaan lezen VOOR  
JEZELF? OORSPRONKELIJK NIVEAU**

<b>ZELF NIVEAU</b>	<b>NIVEAU BOEK 1</b>	<b>NIVEAU BOEK 2</b>	<b>NIVEAU BOEK 3</b>	<b>NIVEAU BOEK 4</b>	<b>NIVEAU BOEK 5</b>	<b>NIVEAU BOEK 6</b>
<i>Niet ingevuld</i>	44%	66%	88%	95%	98%	99%
<i>Niveau 0 (kinderboek)</i>	4%	3%	1%	-	1%	-
<i>Niveau 1</i>	19%	13%	4%	1%	1%	1%
<i>Niveau 2</i>	15%	8%	1%	1%	-	-
<i>Niveau 3</i>	7%	4%	2%	1%	-	-
<i>Niveau 4</i>	8%	5%	3%	2%	-	-
<i>Niveau 5</i>	2%	-	1%	1%	-	-
<i>Niveau 6</i>	-	-	-	-	-	-

**BIJLAGE 8.7**  
**Boekenkeuze 121 leerlingen**  
**ALLE LIEVELINGSBOEKEN**

1. Eerst gesorteerd per niveau. (Tussen de niveaus een witregel voor het overzicht).
2. Dan gesorteerd per oorspronkelijke taal.
3. Dan gesorteerd per auteur (op voorletter voornaam).
4. Hoe vaak genoemd: Wanneer een boek vaker dan 1 keer gekozen is, staat dat vermeld.

<b>Niveau-indeling:</b>  <i>0 = Kinderboek</i> <i>1 = Niveau 1</i> <i>2 = Niveau 2</i> <i>3 = Niveau 3</i> <i>4 = Niveau 4</i> <i>5 = Niveau 5</i> <i>6 = Niveau 6</i>	<b>Oorspronkelijke Taal:</b>  <i>N = Nederlands</i> <i>E = Engels</i> <i>D = Duits</i> <i>F = Frans</i> <i>S = Spaans</i> <i>O = Overig Europees</i>
--	---

TITEL	AUTEUR	TAAL	NIVEAU	Hoe vaak genoemd
<i>Pretty little liars serie</i>	<i>S. Shepard</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>Snelle Jelle</i>	<i>A. van Gils</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	<i>2</i>
<i>Oorlogswinter</i>	<i>J. Terlouw</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>Meester van de zwarte molen</i>	<i>O. Preussler</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>De Griezelbus</i>	<i>P. van Loon</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>Bloedgeld</i>	<i>S. van der Vlugt</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>De brief voor de koning</i>	<i>T. Dragt</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>Samen op het eiland Zeekraai</i>	<i>A. Lindgren</i>	<i>O</i>	<i>0</i>	
<i>Eragon serie</i>	<i>C. Paolini</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Gossip Girl serie</i>	<i>C. von Ziegestar</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>The stepchild</i>	<i>D. Ford</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Het Merlijn complot</i>	<i>D. Wynne</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Artemis Fowl serie</i>	<i>E. Colfer</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>De negerhut van oom Tom</i>	<i>H. Beecher Stowe</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Bridget Jones Diary</i>	<i>H. Fielding</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	

<i>Voor ik doodga</i>	<i>J. Downham</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Morgen toen de oorlog begon</i>	<i>J. Marsden</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Harry Potter serie</i>	<i>J.K. Rowling</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>7</i>
<i>Verboden terrein</i>	<i>K. Brian</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>De bekentenissen van Georgia Nicholson</i>	<i>L. Rennison</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Junkies</i>	<i>M. Burgess</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Stravaganza serie</i>	<i>M. Hoffman</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>I am the messenger</i>	<i>M. Zusak</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Hou je mond!</i>	<i>S. Kinsella</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Twilight serie</i>	<i>S. Meyer</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>7</i>
<i>Bemind</i>	<i>T. Bagshaw</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>De wetten van de magie serie</i>	<i>T. Goodkind</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Een zomerzothed</i>	<i>C. van Marxveldt</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Verloren</i>	<i>N. French</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Het rad des tijds serie</i>	<i>R. Jordan</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>De groene bloem serie</i>	<i>F. Zwigtmán</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Wolfsroedel</i>	<i>F. Zwigtmán</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Komt een vrouw bij de dokter</i>	<i>Kluun</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>9</i>
<i>De eetclub</i>	<i>S. Noort</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Het geheim van de kaarten</i>	<i>J. Gaarder</i>	<i>O</i>	<i>2</i>	
<i>Dit is alles</i>	<i>A. Chambers</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>De Einstein code</i>	<i>A. Fawer</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>De reis van Theo</i>	<i>C. Clement</i>	<i>F</i>	<i>3</i>	
<i>De Da Vinci Code</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Het Juvenalis Dilemma</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Het Bernini Mysteri</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Logica voor idioten</i>	<i>H. Brusselmans</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Twee vrouwen</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Stam van de holenbeer</i>	<i>J. Auel</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>De Aardkinderen</i>	<i>J. Auel</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>De Vallei van de paarden</i>	<i>J. Auel</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	

<i>Het geheim van de kaarten</i>	<i>J. Gardner</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>De passievrucht</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Hun hebben gelijk</i>	<i>P. Burger</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Kamermuziek</i>	<i>P. Mennes</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Mijn zoon heeft een seksleven en ik lees mijn moeder roodkapje voor</i>	<i>R. Dorrestein</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Phileine zegt sorry</i>	<i>R. Giphart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Engelenmaker</i>	<i>S. Brijs</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>De Engelenmaker</i>	<i>S. Buijs</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Vertraging</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Het gouden ei</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>In de ban van de ring</i>	<i>J.R.R. Tolkien</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>De Vliegeraar</i>	<i>K. Hosseini</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	<i>8</i>
<i>Het huis op Tara road</i>	<i>M. Binchy</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>Een schitterend gebrek</i>	<i>A. Japin</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Aanslag</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De verstotene</i>	<i>N. El Bezaz</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Joe Speedboot</i>	<i>T. Wieringa</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Herinnering van een engelbewaarder</i>	<i>W.F. Hermans</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De donkere kamer van Damokles</i>	<i>W.F. Hermans</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De schaduw van de wind</i>	<i>C. Ruiz Zafón</i>	<i>S</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Ontdekking van de hemel</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	
<i>Het stenen bruidsbed</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	
<i>Het huis van de moskee</i>	<i>K. Abdollah</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	<i>4</i>
<i>Utopia</i>	<i>T. More</i>	<i>E</i>	<i>6</i>	
<i>Illias</i>	<i>Homerus</i>	<i>O</i>	<i>6</i>	

**BIJLAGE 8.8****Boekenkeuze 121 leerlingen****ALLE VOOR SCHOOL GELEZEN BOEKEN**

1. Eerst gesorteerd per niveau. (Tussen de niveaus een witregel voor het overzicht).
2. Dan gesorteerd per oorspronkelijke taal.
3. Dan gesorteerd per auteur (op voorletter voornaam).
4. Hoe vaak genoemd: Wanneer een boek vaker dan 1 keer gekozen is, staat dat vermeld.

<b>Niveau-indeling:</b>  <i>0 = Kinderboek</i> <i>1 = Niveau 1</i> <i>2 = Niveau 2</i> <i>3 = Niveau 3</i> <i>4 = Niveau 4</i> <i>5 = Niveau 5</i> <i>6 = Niveau 6</i>	<b>Oorspronkelijke Taal:</b>  <i>N = Nederlands</i> <i>E = Engels</i> <i>D = Duits</i> <i>F = Frans</i> <i>S = Spaans</i> <i>O = Overig Europees</i>
--	---

TITEL	AUTEUR	TAAL	NIVEAU	Hoe vaak genoemd
<i>Een kaart niet het gebied</i>	<i>H. de Graaf</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	<i>2</i>
<i>De afgrond</i>	<i>J. Heyink</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	<i>2</i>
<i>Gossip Girl</i>	<i>C. von Ziegestar</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Tegengif</i>	<i>J. Visser</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>De moeder van David S.</i>	<i>Y. Keuls</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i>	<i>Y. Keuls</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Jan Rap en z'n maat</i>	<i>Y. Keuls</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Het blauw van Rembrandt</i>	<i>J. Kastner</i>	<i>D</i>	<i>2</i>	
<i>De Vaticaanse moorden</i>	<i>D. Hewson</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Bridget Jones Diary</i>	<i>H. Fielding</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Bridget Jones Diary: Edge of reason</i>	<i>H. Fielding</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Serie: Het rad des tijds</i>	<i>R. Jordan</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Jim Morrison, Leven, dood, legende</i>	<i>S. Davis</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	

<i>Serie: The Dark Tower</i>	<i>S. King</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>De Cel</i>	<i>C. den Tex</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Isabelle</i>	<i>F. Thijssen</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Ingrid</i>	<i>F. Thijssen</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Double-face</i>	<i>J. Geeraerts</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Zomerhitte</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Komt een vrouw bij de dokter</i>	<i>Kluun</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>4</i>
<i>Piep</i>	<i>M. Dekkers</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Een tafel vol vlinders</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>4</i>
<i>De avondboot</i>	<i>V. van der Meer</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Eilandgasten</i>	<i>V. van der Meer</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Laatste seizoen</i>	<i>V. van der Meer</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Het diner</i>	<i>H. Koch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Crazy</i>	<i>B. Lebert</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Der Vorleser</i>	<i>B. Schlint</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	
<i>Die Wolke</i>	<i>G. Pausewang</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	<i>17</i>
<i>Die weisse Rose</i>	<i>I. Schol</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	
<i>Am Kurzeren Ende der Sonnenallee</i>	<i>T. Brussig</i>	<i>D</i>	<i>3</i>	<i>5</i>
<i>Le Grand Cahier</i>	<i>A. Christie</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>The step child</i>	<i>D. Ford</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Love story</i>	<i>E. Segal</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>The boy in the striped pyjama's</i>	<i>J Boyne</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>The curious incident of the dog in the nighttime</i>	<i>M. Haddon</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Mr. Ibrahim et les fleurs du Coran</i>	<i>E. Schmidt</i>	<i>F</i>	<i>3</i>	
<i>L'assasin</i>	<i>W. Simon</i>	<i>F</i>	<i>3</i>	
<i>Het diner</i>	<i>H. Koch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>6</i>
<i>Red ons, Maria Montanelli</i>	<i>H. Koch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Twee vrouwen</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Buitenvrouw</i>	<i>J. Zwagerman</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Het Schnitzelparadijs</i>	<i>K. Boudou</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>De Passievrucht</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>7</i>
<i>Lisa's adem</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>

<i>De Onzichtbaren</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Versnijdenis</i>	<i>M 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Scheltopusik</i>	<i>M 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Kroongetuige</i>	<i>M. 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Ortolaan</i>	<i>M. 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Laatste zomernacht</i>	<i>M. 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Kroongetuige</i>	<i>M. 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Een vlucht regenwulpen</i>	<i>M. 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Onder de korenmaat</i>	<i>M. 't Hart</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Het Bittere Kruid</i>	<i>M. Minco</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Een hart van steen</i>	<i>R. Dorresstein</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Zonder genade</i>	<i>R. Dorrestein</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Engelenmaker</i>	<i>S. Brijs</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Anatomie van een seriemoordenaar</i>	<i>S. van der Zee</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Het gouden ei</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>6</i>
<i>Een goede dag voor de ezel</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De Vliegeraar</i>	<i>K. Hosseini</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>Het geheim</i>	<i>A. Enquist</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Fantoompijn</i>	<i>A. Grunberg</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Een schitterend gebrek</i>	<i>A. Japin</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Scharlaken stad</i>	<i>H. Haasse</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Het tuinhuis</i>	<i>H. Haasse</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Twee vrouwen</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Het zwarte licht</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>De aanslag</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Hersenschimmen</i>	<i>J. Bernlef</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>De dochter</i>	<i>J. Durlacher</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>A Hobbit's Tale</i>	<i>J. R. R. Tolkien</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>Turks Fruit</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>6</i>
<i>Kort Amerikaans</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>De Junival</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Lisa's adem</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>De ruimte van Sokolov</i>	<i>L. de Winter</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Gods Gym</i>	<i>L. de Winter</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>4</i>



<i>De rode strik</i>	<i>M. van Keulen</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Bleekers zomer</i>	<i>M. van Keulen</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Wladiwostok</i>	<i>P.F. Thomese</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Zolang er leven is</i>	<i>R. Dorrestein</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Is er hoop</i>	<i>R. Dorrestein</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Hart van steen</i>	<i>R. Dorrestein</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De Tweeling</i>	<i>T. de Loo</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Kathy's dochter</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De Grot</i>	<i>T. Krabbé</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Cesarion</i>	<i>T. Wieringa</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Joe Speedboot</i>	<i>T. Wieringa</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Lijmen/Het been</i>	<i>W. Elsschot</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De donkere kamer van Damokles</i>	<i>W.F. Hermans</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>Herinnering van een engelbewaarder</i>	<i>W.F. Hermans</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Au pair</i>	<i>W.F. Hermans</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Het spel van de engel</i>	<i>C. Ruiz Zafón</i>	<i>S</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>War of the worlds</i>	<i>H.G.Wells</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Pride ans Prejudice</i>	<i>J. Austen</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Macbeth</i>	<i>Shakespeare</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Romeo en Julia</i>	<i>Shakespeare</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Majoor Frans</i>	<i>A.L.G. Bosboom-Touissant</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	
<i>De kleine Johannes</i>	<i>F. van Eeden</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	
<i>Ontdekking van de hemel</i>	<i>H. Mulisch</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	
<i>Knielen op een bed violen</i>	<i>J. Siebelink</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	
<i>Het huis van de moskee</i>	<i>K. Abdollah</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	<i>3</i>

**BIJLAGE 8.9****Boekenkeuze 121 leerlingen****ALLE VOOR JEZELF GELEZEN BOEKEN**

1. Eerst gesorteerd per niveau. (Tussen de niveaus een witregel voor het overzicht).
2. Dan gesorteerd per oorspronkelijke taal.
3. Dan gesorteerd per auteur (op voorletter voornaam).
4. Hoe vaak genoemd: Wanneer een boek vaker dan 1 keer gekozen is, staat dat vermeld.

<b>Niveau-indeling:</b>  <i>0 = Kinderboek</i> <i>1 = Niveau 1</i> <i>2 = Niveau 2</i> <i>3 = Niveau 3</i> <i>4 = Niveau 4</i> <i>5 = Niveau 5</i> <i>6 = Niveau 6</i>	<b>Oorspronkelijke Taal:</b>  <i>N = Nederlands</i> <i>E = Engels</i> <i>D = Duits</i> <i>F = Frans</i> <i>S = Spaans</i> <i>O = Overig Europees</i>
--	---

<b>TITEL</b>	<b>AUTEUR</b>	<b>TAAL</b>	<b>NIVEAU</b>	<b>Hoe vaak genoemd</b>
<i>Hart van Inkt</i>	<i>C. Funke</i>	<i>D</i>	<i>0</i>	
<i>Calvin and Hobbes</i>	<i>B. Watterson</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>Overdosis</i>	<i>H. Vreeswijk</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>Een hart vol verlangen</i>	<i>J. Beverley</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>3 meiden en de liefde</i>	<i>J. Moriarty</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>Zomer, zon en zoute zonen</i>	<i>M. Johnson</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>13 enveloppen</i>	<i>M. Johnson</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	
<i>Pretty little liars serie</i>	<i>S. Shepard</i>	<i>E</i>	<i>0</i>	<i>2</i>
<i>Een kaart niet het gebied</i>	<i>H. de Graaf</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>Gekaapt!</i>	<i>T. Beckman</i>	<i>N</i>	<i>0</i>	
<i>The neverending story</i>	<i>M. Ende</i>	<i>D</i>	<i>1</i>	
<i>Eragon serie: Brisingr</i>	<i>C. Paolini</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Gossip Girl serie</i>	<i>C. von Ziegestar</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>5</i>
<i>It- Girl</i>	<i>C. von Ziegestar</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>Artemis Fowl serie</i>	<i>E. Colfer</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	

<i>Als ik blijf</i>	<i>G. Forman</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>J. Mansell omnibus</i>	<i>J. Mansell</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Harry Potter and the deathly hallows</i>	<i>J.K. Rowling</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Onkwetsbaar</i>	<i>K. Brian</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Verboden Terrein</i>	<i>K. Brian</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>This charming man</i>	<i>M. Keyes</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Doodsimpel</i>	<i>R. Grace</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Hou je mond!</i>	<i>S. Kinsella</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Shopaholic omnibus</i>	<i>S. Kinsella</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Twilight serie</i>	<i>S. Meyer</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	<i>17</i>
<i>De wetten van de magie serie</i>	<i>T. Goodkind</i>	<i>E</i>	<i>1</i>	
<i>Voor de vrouwtjes</i>	<i>F. Wesseling</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Stuk</i>	<i>J. Visser</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Bindi (hoe het verder ging)</i>	<i>M. Mosterd</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Echte mannen eten geen kaas</i>	<i>M. Mosterd</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Triomf van de verschroeiide aarde</i>	<i>T. Beckman</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Misschien wisten zij alles</i>	<i>T. Tellegen</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Yfke's model secrets</i>	<i>Y. Sturm</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	
<i>Grimpow</i>	<i>R. Abalos</i>	<i>S</i>	<i>1</i>	
<i>Het blauw van Rembrandt</i>	<i>J. Kastner</i>	<i>D</i>	<i>2</i>	
<i>Scar tissue</i>	<i>A. Kidies</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>De Vaticaanse moorden</i>	<i>D. Hewson</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Souvenir Saturday</i>	<i>G. Nix</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Bridget Jones Diary</i>	<i>H. Fielding</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Serie: Het rad des tijds</i>	<i>R. Jordan</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Jim Morrison, Leven, dood, legende</i>	<i>S. Davis</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>The Host</i>	<i>S. Meyer</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Leven en lot</i>	<i>V. Grossman</i>	<i>E</i>	<i>2</i>	
<i>Het Achterhuis</i>	<i>A. Frank</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Erken mij</i>	<i>E. Verhoef</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	

<i>Een groene bloem</i>	<i>F. Zwigman</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>De prins op het verkeerde paard</i>	<i>J. Mansell</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Pizza maffia</i>	<i>K. Boudou</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Er komt een vrouw bij de dokter</i>	<i>Kluun</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	<i>6</i>
<i>Echte mannen eten geen kaas</i>	<i>M. Mosterd</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Echte mannen eten geen kaas</i>	<i>M. Mosterd</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Gelukksyndroom</i>	<i>N. El Bezaz</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>De eetclub</i>	<i>S. Noort</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Terug naar de kust</i>	<i>S. Noort</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>Blauw Water</i>	<i>S. van der Vlugt</i>	<i>N</i>	<i>2</i>	
<i>De wereld van Sofie</i>	<i>J. Gaarder</i>	<i>O</i>	<i>2</i>	
<i>De Da Vinci Code</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Het Bernini mysteri</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>De Delta Deceptie</i>	<i>D. Brown</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Godel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid</i>	<i>D. Hofstadter</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>De wildernis in</i>	<i>J. Krakauer</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Netherland</i>	<i>J. O'Neill</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>The curious incident of the dog in the nighttime</i>	<i>M. Haddon</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Het Romeinse rijk</i>	<i>N. Rogers</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Veel liefs van Roald Dahl</i>	<i>R. Dahl</i>	<i>E</i>	<i>3</i>	
<i>Koudegolf</i>	<i>A. Indridason</i>	<i>O</i>	<i>3</i>	
<i>Het diner</i>	<i>H. Koch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Het diner</i>	<i>H. Koch</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Het zijn net mensen</i>	<i>J. Luyendijk</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>Het Pauperparadijs</i>	<i>S. Janssen</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	
<i>De som der dagen</i>	<i>I. Allende</i>	<i>S</i>	<i>3</i>	
<i>Memoires of a geisha</i>	<i>A. Golden</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>To kill a mockingbird</i>	<i>H. Lee</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>Pride and Prejududice</i>	<i>J. Austen</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	

<i>Lord of the rings serie</i>	<i>J.R.R. Tolkien</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>Extreem luid en ongelooflijk dichtbij</i>	<i>J.S. Foer</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>De Vliegeraar</i>	<i>K. Hosseini</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Duizend schitterende zonnen</i>	<i>K. Hosseini</i>	<i>E</i>	<i>4</i>	
<i>Het tuinhuis</i>	<i>H. Haasse</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Het bureau 1</i>	<i>J. Voskuil</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Turks Fruit</i>	<i>J. Wolkers</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De meisjes en de partizanen</i>	<i>K. Abdolah</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Lisa's adem</i>	<i>K. Glastra van Loon</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Gods Gym</i>	<i>L. de Winter</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Wladiwostok</i>	<i>P.F. Thomese</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>De tweeling</i>	<i>T. de Loo</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>Joe Speedboot</i>	<i>T. Wieringa</i>	<i>N</i>	<i>4</i>	
<i>Het spel van de engel</i>	<i>C. Ruiz Zafón</i>	<i>S</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
<i>De schaduw van de wind</i>	<i>C. Ruiz Zafón</i>	<i>S</i>	<i>4</i>	
<i>Robinson Crusoe</i>	<i>D. Defoe</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Romeo en Julia</i>	<i>Shakespeare</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Macbeth</i>	<i>Shakespeare</i>	<i>E</i>	<i>5</i>	
<i>Spijkerschrift</i>	<i>K. Abdollah</i>	<i>N</i>	<i>5</i>	



Involformulier voor een roman

Naam: ---

Klas: 4 V4

- 1 Zakelijke gegevens
  - a Auteur: Rusudat Doreetian
  - b Titel en eventuele ondersier: Verwinger genestien
  - c Aantal streken: 2 / 1/2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12 / 13 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / 20
- 2 Motieven is wat zijn allemaal de waarden gebieden?
  - het afbreken van de familie
  - de afrekening van de familie
  - de afrekening van de familie
  - Licht de drie belangrijkste motieven die het voorbeelden en uniek en eventueel met illustratie aan de hand van de familie

- 3 Het verhaal
  - a Het verhaal is een schuldverhaal  
Agnès richt het verhaal in met een terug naar het verleden  
hier waar uitkomst is geboden (→ slechtkeus)  
bijvoorbeeld over haar broers of de kinderen uit haar familie  
door gebeurtenissen in het verleden zijn de families gestort
  - b Dood  
De dode van Agnès naar orders heeft veel invloed op haar  
dit omdat het ding op voor van die zijn naar andere  
hoop was  
dit vermindert dit is hoofd over de dode en vermindert de  
om de man van de familie
  - c Zorg & bescherming  
Agnès zorgt vroeger voor voor haar broers met het niet  
geld met hun geld dit zorgt te voor het huis en  
doet te de dode van die het niet het niet  
verhield dit zorgt te altijd te de kinderen uit de  
familie Agnès nu zorgt te met Charles en Tommie
- 4 Het thematische
  - a Het thematische is gelukloosheid als een beleving  
Een familie heeft te zijn geheimen die te het  
deze gezichten niet mogelijk zijn  
Deze informatie
  - b Motto (indien aanwezig) en de toelichting op de relatie tussen motto en thema  
Dit is een belangrijke boek, maar het gaat over de  
gevoelen van mensen in een familie  
dit is een belangrijke familie omdat daarom dat dit niet is en  
verklaring is de familie en de mensen die het boek  
verbreiden
  - c Het boek schiedt te het boek over  
Dit is een familie uit het boek  
omdat het op Christus onder te

6 De opbouw

hoe begint verhaal hoofdstuk!

De titels van de delen en/of hoofdstukken en de verktoring van het boek is opgebouwd uit delen, er zijn twee delen. Die delen zijn weer opgebouwd uit kleine hoofdstukken die ook getiteld zijn. Beschrijf kort tijd, plaats en gebeurtenis van de opening van het boek: Het begint in het huis van Chris en Lennie waar iedereen zich verzamelt voor de vakantie de volgende dag worden ze op vakantie gaan. Beschrijf kort tijd, plaats en gebeurtenis van het slot van het boek: Op het eind van het boek gaan de kinderen naar het hotel van hun ouders. Ze zijn blij maar de ouders zijn ook thuis en ze gaan naar / naar onder de inspectie. Maar Agnes is er niet. Dan gaan ze naar de rivier en zoeken naar Agnes. Het boek eindigt met de twee die voor dit boek het belangrijkste zijn. Licht de door jou gekozen aspecten toe.

7 Overige verhaalaspecten:

- a de schrijfstijl (met citaten)
- b de ruimte / plaats
- c de tijd
- d het perspectief
- e de personages
- f plaats in de literatuurgeschiedenis
- g relatie met de werkelijkheid

er was dan gaan de naar de rivier en zoeken naar Agnes. Het boek eindigt met de twee die voor dit boek het belangrijkste zijn. Licht de door jou gekozen aspecten toe.

c. De tijd

De tijd is heel belangrijk want Agnes <sup>danst</sup> had een verpakking en dan komt er in het boek een flashback die veel zegt over Agnes zelf en waarom zij doet wat ze doet. Verder de flashbacks zelf die het wel inder gaat begrijpen.

e. De personages

Er zijn maar een paar personages heteroonaal uitgeschreven en dat zijn Agnes, Chris en de familie van Chris en Agnes. Je komt dus al snel te weten dat Chris niet helemaal gezond is en dat je goed beter begrijpen waarom te begrijpen dat je kan er goed in hen in lezen.



Invoerformulier voor een roman

+ / -

Naam: ...

Klas: 4/14

1 Zakeelijke gegevens

- a Auteur: *Wim Koning / Jurgan*
- b Titel en eventuele ondertitel: *het bevoorrechte kind*
- c Aantal delen: *\*\**

2 Motieven → *wissen* tegenstelling goed/leesacht

Licht de drie belangrijkste motieven toe. Het voorbeelden en uitlog en overneem met citaten

1. De verloop-gis, abstracte motieven. Het hele boek gaat over de laatste wereld oorlog. Volgens alle getuigenissen is het verhaal geen over de oorlog. Het laatste personage zelf is een getuige. Er worden specifieke getuigenissen gegeven.

2. De getuigenissen van het meisje van de laatste persoon die was een kind. Het is belangrijk om te weten dat de getuigenissen van het meisje van de laatste persoon zijn. Het is belangrijk om te weten dat de getuigenissen van het meisje van de laatste persoon zijn. Het is belangrijk om te weten dat de getuigenissen van het meisje van de laatste persoon zijn.

3. Het thema → *betreft de tegenstelling goed/leesacht*  
 Het thema is de hoofgedachte, geformuleerd als een bewering. *betreft de thema*  
*geen idee meer in de oorlog.*

4. Motto (indien aanwezig) en de toelichting op de relatie tussen motto en thema. *het boek heeft geen motto*

5. Titelplichting *het bevoorrechte kind*  
 Het is belangrijk om te weten dat de titelplichting van het bevoorrechte kind is. Het is belangrijk om te weten dat de titelplichting van het bevoorrechte kind is.



100

6 De opbouw

De titel van de delen en/of hoofdstukken en de verdeling ervan

Het boek heeft vier delen / hoofdstukken. Het gaat over een stuk van het boek.

Beschrijf kort, tijd, plaats en gebeurtenis van de opening van het boek.

De plaats is verlaten door de bezetters van de gebouwen. Het is erg warm en het is heel stil. Er zijn daar nu ruiters van de...

Beschrijf kort, tijd, plaats en gebeurtenis van het slot van het boek.

Het slot van het boek is erg spannend. Het is een verhaal met de helden van de... er zijn ook een paar personages...

7 Overige verhaalaspecten:

Van de overige verhaalaspecten bespreek je minstens de twee die voor dit boek het belangrijkste zijn. Licht de door jou gekozen aspecten toe.

- a de schrijfstijl (met citaten)
- b de ruimte / plaats
- c de tijd
- d het perspectief
- e de personages
- f plaats in de literatuurgeschiedenis
- g relatie met de werkelijkheid

B Het verhaal speelt zich af in een huis dat in de stad is. Het is een verhaal met een held en een... Het verhaal speelt zich af in het huis, met de gebeurtenissen...

E De belangrijkste twee personages zijn de hoofdpersonage... Hij is het belangrijkste... Het is een verhaal met een held en een...

De spanner, die de hoofdpersonage de naam geeft... De Duitse soldaten... De Partizanen zijn erg... De Duitse soldaten en Partizanen en slagen... *gansie*



# boeltoets 4



Naam: \_\_\_\_\_  
Vak: Nederlands

Doort: \_\_\_\_\_  
Kost: 4,84  
Datum: 28/4

100  
+

- 1. a. Auteur: Henry Melville
- b. Titel: De ontdekking van de hemel
- c. Aantal bladen: 4

2. a. Mythos  
 0. De zoaf Edgør. Hij verzoekt Osma de his duchast te veringoren en degeleit kwanten don de Burchte. De zoaf stint in de mytologi en symboliek van de huip van de Drinist op gelede overvorchigheden drucant. In post hi perpet hi Osma in het verhoed, dit voest verzoekt don zijn zijn te veringoren. Ad spelt de zoaf een rol in veerle mythie de leerwischappie en de te in de gode, zoek hi kwanten don de Burchte live en zoek alle live in het boek worden leerwisch don de angelen / gode.

b. De Burchte. kwanten hoed in zijn dromen in de Burchte, van hi late vol eels don worst gehuelt. In zijn dromen leest hi veerle dat hi late vol wort lekt en de Etene Tafelen te leingoren naar de eels Burchte de land, wanont hi is veerle leestens. In de Burchte wort hi geleit don Edgør (\*) en geleit don het paand Dege Theront Senstar. Ad hine naar hi Osma. na over het geud van het paand met doerop -het eels wanont wort hi in "Allebert". In geleit een veerle leerwisch, wanont hi veerle geleit geud wort leerwisch.

c. De relatie tussen de men, de te kwanten en God. Het late verhoed wort geingoren don angelen met naar een and het verbreken van het contact met de men. Over contact van de men is de men elkman en veerle naar men leerwisch. Zo kan en steek nie veerle wort en geleit te geleit wort men in God. Het is kwanten te make, wort hi; en is naar geleit, en wort men geleit en de releerwisch geleit. en is alleen op veerle. Het is de angelen wort geleit don kwanten in veerle hoed van de Etene Tafelen, het late contact met de men, te leingoren naar de hemel, late is is

in de prairie uitgeweid. Er wordt nu ook een toren, leeuw  
abbey, doorgeleid.

3

Ilkono

De relatie tussen God en de mens die steeds verder verandert. X

6

Matthe: niet eenvoudig

6

De tekst aan de mens die menier welkom was.

- Aan den overkant de land al de Boudis, want hij de Skijde Inkel  
naar terug naar brengen.

- Maar verteldt de land met zijn medenel met de vertieleren  
Hij zoekt de bestemming zijn en verduijnt inwon.

- De land verteldt de problemen met de ligging en het verduijnt  
met de land. Zij probeert het contact te breken via Boudis. X

6

11 Het boek heeft 101 bladzijden. Deze zijn verdeeld over twee delen  
het begin en het eind. Deze zijn ook weer verdeeld over een begin  
een eind. Deze twee delen zijn verder verdeeld over 50 hoofdstukken  
met nummer en hoofdstuk titel.

6 Aan Boudis hij zijn familie in den Haag. Als hij in het donker  
vred te helpen van een reis naar Amsterdam naar Mars land.

6 De Engelen spreken allen nog een deel over de Engelen te de  
dat de Chel en het geland.

7

11 Het verhaal speelt zich op veel plaatsen af: Amsterdam, Londen, Genua,  
Bechtel, Havana, Westerbork, Rome en Jerusalem. Alleen Rome en  
Jerusalem zijn plaatsnamen, want dit verhaal had alleen in Nederland  
plaats kunnen vinden en niet in een andere maatschappij.

6 Het speelt zich af tussen 1887 en 1910. Het waren moeilijke  
jaren in Nederland. Het hele verhaal is opgesteld en past flink  
van de Engelen.

(D)

Invalformulier voor een roman 3 4/5

Naam: Klas: 4v4

- 1 Zakelijke gegevens
- a Auteur: William Frederick Hermans
- b Titel en overzichts onderwerp: het behouden huis
- c Aantal alinea's: 2\*

- 2 Motieven
- Licht de drie belangrijkste motieven toe met voorbeelden en citeer en eventueel met citaten.

waar staat dit symbool voor?  
 Een symbool is een motief. De videlheid van de kolonel die zich elke dag schreeft en deacht maakt gans maggy of hij zich mag schrijven. Ook de hoofden een schreef zich als hij in het huis komt.  
 De oorlog, het hete boek gaat over de colleggen die zijn ervan. Ook de gruweligheden die er werken begaan. → tegenstelling goed/baas  
 Zijn opvoering hij meerd en de duitsers me en de die elke eigenaar van het huis, het geeft aan belangrijke rol in het verhaal.

- 3 Het thema → betreft de tegenstelling goed/baas  
 Het thema is de hoofdgedachte, geformuleerd als een bewering natuur

De duitsers, oorlog en de soldaat die er gaan zijn meer in veel. → dit is niet echt een algemeen verhaal.

- 4 Motto (indien aanwezig) en de toelichting op de relatie tussen motto en thema

X geen motto aanwezig

- 6 Titelverduidelijking

Het gaat over een eenzame sollicitant die in een huis gaat en in het besluit als of het van hem is het huis behouden, zelfs als de duitsers

6 De opbouw

Lie title van de deelen en/of hoofdstukken en de verklaring ervan.

Het boek heeft geen hoofdstukken en deels ook geen titels van.

Beschrijf kort tijd, plaats en gebeurtenis van de opening van het boek:

Het is bijna het eind van de 19e eeuw in een klein dorpje. Hij werkt als gewone man en heeft een leuk meisje en een hond.

Beschrijf kort tijd, plaats en gebeurtenis van het slot van het boek: als hij niet wilt

De partizanen verspreiden de wijken en slaan de kerk. En als de politie gaat hij een gewone man is het terug.

7 Overige verhaalaspecten:

Van de overige verhaalaspecten bespreek je hieronder de twee die voor dit boek het belangrijkste zijn. Licht de door jou gekozen aspecten toe.

- a de schrijfstijl (met citaten)
- b de ruimte / plaats
- c de tijd
- d het perspectief
- e de personages
- f plaats in de literatuurgeschiedenis
- g relatie met de werkelijkheid

E De hoofdpersoon is een eenzame soldaat die nergens over het nut van de oorlog en het nut van het leven. Hij maakt van de oorlog om de generaal een eigen verhaal en doet wat hij wilt. Hij is ook nog een goede sprekende vriend die hij op het einde en eind toezicht. Hij is de enige waarmee hij kan praten.

G Het verhaal is in een realistisch geschreven, maar toch ook een beetje bizar omdat het allemaal toch wel onwaarschijnlijk is. Het doel wordt belangrijkerheid echt gebeurtenis zijn.

F Wat werd het publiek van deze roman?



**Invulformulier voor een roman**

**Naam:** .....

**Klas:** 4V44

**1 Zakelijke gegevens**

- 1. Auteur: Kluun
- 2. Titel en eventuele ondertitel: Komt een vrouw bij de dokter
- 3. Aantal sterren: 4

**2 Motieven**

zithanserie  
Licht de drie belangrijkste motieven toe met voorbeelden en illeg en eventueel met citaten.

- Wisselwerking (Stijn heeft een relatie met Coenen. Wanneer bij Coenen wordt gediagnosticeerd krijgt hij een relatie affaire met Ross. Stijn zegt zelf dat hij vreemd gaat omdat hij bang is om monogamie te zijn. - monogamie)
- Kanker (Het boek gaat om Coenen bij wie kanker wordt gediagnosticeerd. Hier is het hele boek op gebaseerd. Je voelt de angst om de liefde van Coenen van Stijn en hoe oncomfortabel hij zich voelt bij de ziektehuis bezoeken.)
- Schoenen (Coenen wilde in haar tijd eerst eerst Rumi Schoenen aan. Op het laatste moment had ze toch besloten om naarucci gymnasium aan te doen. Stijn heeft de neig bij haar voorgedragen toen ze in de tijd is nog.)

**3 Het thema**

Het thema is de moedigheid, geformuleerd als een bewering. Als of iemand in je omgeving eenzaam zijn wordt dan kan worden kunnen veranderen maar niet helemaal snijft.

**4 Motto (indien aanwezig) en de toelichting op de relatie tussen motto en thema**

Uiteindelijk wil my vrouwen se mede zo far als Stijn en Coenen gelede het perfecte leven indat Coenen kanker heeft. Stijn had hier veel moeite met. Het is een vrouw die zijn vrouw is zijn te worden en komt een vrouw bij de dokter.

Er komt een vrouw bij de dokter die te horen krijgt dat ze nog maar een paar maanden te leven heeft." Dit dunkt Stijn wanneer ze voor de dokter komt binnen komen. Stijn wordt dan

geen (niet bij medius of kan zijn) citaten erin.

Aankomst van de vrouw bij de dokter

6 De opbouw

De lijk van de delen en/of hoofdstukken en de verdeling ervan:  
Deel I: - Stijn & Carmen, de woestijnstukjes, geconstateerd  
Deel II: - Stijn & Carmen en zijn EROS zijn afgeleid  
Deel III: - Carmen, Carmen overtuigt ra te hun nieuwe

Beschrijf kort tijd, plaats en gebeurtenis van de opening van het boek:  
Stijn en Carmen komen in het station huis.  
Stijn voert zich weer niet op zijn gemak.  
Ze haakden het perfecte leven van de Eros. 8

Beschrijf kort tijd, plaats en gebeurtenis van het slot van het boek:  
Op het einde blijkt Carmen in hun  
nieuwe huis het is niet juist het is  
Drolijk omdat Carmen zelf heel bij die.  
↳ euthanasie      ↳ situaties

7 Overige verhaalaspecten:

Van de overige verhaalaspecten bespreek je hieronder de twee die voor dit  
boek het belangrijkste zijn. Licht de door jou gekozen aspecten toe.

- a de schrijfslij (met citaten)
- b de ruimte / plaats
- c de tijd
- d het perspectief
- e de personages
- f plaats in de literatuurgeschiedenis
- g relatie met de werkelijkheid → leesjes, studiejes tekst in hande

e Stijn is een jonge gevoelige man die  
vreesma gaat tijdens zijn relatie met  
Carmen. Hij had een goed leven met  
en een goede baan. Hij zocht tijdens  
die ziekte van Carmen goed voor haar.

Carmen is een sterke vrouw die  
tijdens het verhaal veel te verduren  
bragt. Ze wordt omschreven als een  
medic vrouw.

EROS, Stijn ontmoet Eros tijdens  
carnaval in Brussel. Ze is een aantrekke  
vrouw die goed voor Stijn zorgt tijdens  
zijn zware periode met Carmens  
ziekte. Ze is omte het soms wat erg  
lastig en argument dat ze Stijn niet  
vrees van niet en altijd rekening met  
hem moet houden.

hans

Niveau	1	2	3	4	5	6
	beschrijvende competentie kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	beschrijvende competentie	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen
HERKENNEN VAN DE PROBLEEM SITUATIE	77-100 pagina's	101-150 pagina's	151-200 pagina's	201-250 pagina's	251-300 pagina's	> 300 pagina's
TOEGANG EN LEVENSBARENDE	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen
TOEGANG EN LEVENSBARENDE	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen

BIJLAGE 3  
GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX BOEKEN

TOEGANG EN LEVENSBARENDE	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen
TOEGANG EN LEVENSBARENDE	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen
TOEGANG EN LEVENSBARENDE	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen
TOEGANG EN LEVENSBARENDE	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen	kan een voorbeeld geven van een probleem oplossen



Wittes gevalideerde competentiematrix boeken II

	madde en handeling / om te lezen be- schrijvingen, uitdach- ten, vragen)	madde en handeling / actie, maar in enige mate ook geschieden- besprekingen en filmpjes	meer accenten op de beschrijvende schrijfwijze, nadacht over personages, en dialoog	meer aandacht op de ook afdruk- ken en/of besprekingen		
	meer aandacht op de markt en context, maar ook op de methode		meer aandacht op de handeling / dialoog, maar ook op de context en concrete methode	meer aandacht op de context en concrete methode		
VERBODEN BY LITERAIRE PERSUASIE	meer aandacht op de methode en context		meer aandacht op de context en concrete methode	meer aandacht op de context en concrete methode		
	meer aandacht op de methode en context	meer aandacht op de methode en context	meer aandacht op de methode en context	meer aandacht op de methode en context		
	meer aandacht op de methode en context	meer aandacht op de methode en context	meer aandacht op de methode en context	meer aandacht op de methode en context		
	1	2	3	4	5	E

BIJLAGE 8.12

Wittes gevalideerde competentiematrix leesdossieropdrachten  
(6 niveaus in 5 dimensies)

BIJLAGE 5  
GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX (LEESDOSSIER)OPDRACHTEN

DIMENSIE 1: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR COMMUNICEREN: TEKST BEGRIPPEN EN  
INTERPRETEREN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkenkend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
INHOUD	geschiedenis (fabel) naver- teiken (samen- vatting):	beknopte samenvatting maken (chronologie reconstrueren, ver- haallijnen onderscheiden, hoofd- zaken en bijzaken onderscheiden, hoofdlijn beschrijven)		samenvatting van het Internet halen, kritisch beoor- deien en zonodig aanpassen		
			verschillende verhaallijnen blootleggen (bijvoorbeeld tijdlagen, hoofd- lijn/zijlijnen)	verschillende lagen (met on- dersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld het referentiële en psychologische niveau	meer complexe lagen (met ondersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld mythologische, filosofische laag	is gefocust op verschillende verhaallagen, lijnen etc.
		aan de hand van richtvragen verbanden leggen op het handelingsni- veau, bijv.: over wie gaat het, voor welke pro- blemen komt de hoofdpersoon te staan, hoe pakt hij of zij die aan, wie helpen mee of werken tegen, hoe loopt het af	uitzoeken hoe iets gekomen is, oorzaak-gevolg (op grond van de tekst)	spontaan, bijvoorbeeld aan het eind van het verhaal, recapituleren en terugkijken om de verhaalelementen (puzzelstukjes) met elkaar te verbinden		



FIGURE 5: COMPETENTIEN VOOR HET LUTELKANTJOURNALISMUS (BIBLIOTHEEK) - HET IS EEN TOEGANGSBEHOEFTE

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
<p>beoordelen van bronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
<p>beoordelen van bronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>	<p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p> <p>aanpak van informatiebronnen</p>

Niveau 1 beloofend	Niveau 2 bezoekend	Niveau 3 reflectorend	Niveau 4 interactief	Niveau 5 toetskend	Niveau 6 beoordelend
		Spiegelen, reflecteren, evalueren, analyseren	Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken	Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken	Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken

Niveau 1 beloofend	Niveau 2 bezoekend	Niveau 3 reflectorend	Niveau 4 interactief	Niveau 5 toetskend	Niveau 6 beoordelend
		Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken	Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken	Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken	Beoordelen, toetsen, meten, meten en vergelijken, meten en vergelijken

NUTTWEEDE DEEL

DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH: INTERPRETING THE CONTEMPORARY IN AMERICAN ENGLISH

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
1. <b>Phase 1</b> Influenced by: 1. <b>Phase 1</b> 2. <b>Phase 2</b> 3. <b>Phase 3</b> 4. <b>Phase 4</b> 5. <b>Phase 5</b> 6. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 2</b> 2. <b>Phase 3</b> 3. <b>Phase 4</b> 4. <b>Phase 5</b> 5. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 3</b> 2. <b>Phase 4</b> 3. <b>Phase 5</b> 4. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 4</b> 2. <b>Phase 5</b> 3. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 5</b> 2. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 6</b>

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
1. <b>Phase 1</b> 2. <b>Phase 2</b> 3. <b>Phase 3</b> 4. <b>Phase 4</b> 5. <b>Phase 5</b> 6. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 2</b> 2. <b>Phase 3</b> 3. <b>Phase 4</b> 4. <b>Phase 5</b> 5. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 3</b> 2. <b>Phase 4</b> 3. <b>Phase 5</b> 4. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 4</b> 2. <b>Phase 5</b> 3. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 5</b> 2. <b>Phase 6</b>	1. <b>Phase 6</b>



DIMENSIE 5: COMPETENTIEMATRIX OVER LITERATUUR COMMUNIKEREN: MET ANDEREN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 Interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
ANDERE LEZERS		<p>informatie verschaffen aan medeleerlingen (zonder de dou- te verklappen)</p> <p>generaliseren over eigen voorkeur en die van anderen (drie genres)</p>	<p>ervaringen en interpretaties uitwisselen en kritisch bespre- ken in verband met verwerking (bijvoorbeeld t.b.v. groeps- werk dramati- sche werkvoor- raad)</p> <p>vraaggesprek met medeleer- ling over en over persoonlijke mening (door- vragen!)</p>	<p>leeservaringen, interpretaties en oordelen uitwisselen met leeftijdsgenoten en deze kritisch vergelijken</p> <p>persoonlijke bevindingen en standpunten toelichten aan de hand van analyse</p>	<p>interpretaties van recensenten (kwaliteitsbla- den) bestuderen en deze afzetten tegen de eigen interpretatie en lezerservaring</p>	<p>voert gelijk- waardige dia- loog met expert (docent).</p> <p>'gebruikt' ex- pertise van de docent en an- dere experts om zichzelf verder te ontwikkelen (vragen, dia- loog)</p>
INFORMATIEBRONNEN			<p>uittreksels en recensies van peers (in internet: <a href="http://www.scholieren.nl">www.scholieren.nl</a>)</p>	<p>audiovisies</p> <p>interviews met auteurs</p> <p>formele uittrek- sels en achter- gronden (Kritisch lexicon, Diepzee)</p>	<p>recensies van recensenten (kwaliteitsbla- den)</p> <p>literatuurge- schiedenissen voor navo en vwo (bijv. Dautzenberg)</p> <p>artikelen in Bulkboek</p> <p>Letterkundige essays (Lexicon van literaire werken)</p>	<p>vakliteratuur</p> <p>Letterkundige studies (vgl. Gazetteir, syn- thesereeks)</p>