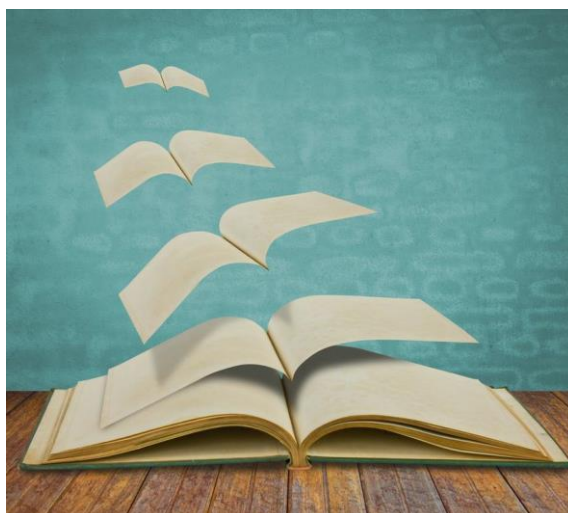


**Romans interpreteren met 5VWO:
inductief aan de slag met betekenisgeving aan de hand van lezersvragen en literaire
mindmaps**



Naam auteur(s)	P. Hoek, MA
Vakgebied	Nederlands
Titel	Romans interpreteren met 5VWO: inductief aan de slag met betekenisgeving aan de hand van lezersvragen en literaire mindmaps.
Onderwerp	Literatuurlessen
Opleiding	Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam
Doelgroep	5VWO
Sleuteltermen	leeskring dialogisch leren mindmap literatuurverwerking literatuurles
Bibliografische referentie	Hoek, P. (2015). Romans interpreteren met 5VWO: inductief aan de slag met betekenisgeving aan de hand van lezersvragen en literaire mindmaps. Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen UvA.
Studentnummer	5622565
Begeleider(s)	S. van Overmeeren, drs., A. Koffeman, drs.
Beoordelaar(s)	S. van Overmeeren, drs., A. Koffeman, drs.
Datum	juli 2015

(1) Probleembeschrijving

Wat is het probleem?

Bovenbouwleerlingen VWO op het Alkwin Kollege bouwen in hun bovenbouwjaren een literatuurlijst van twaalf boeken op. Aan het eind van 6V leggen bij hun docent een mondeling over acht boeken af. Aan elk gelezen boek zijn handelingsdelen gekoppeld, die de leerlingen zelfstandig thuis maken. Er worden ook enkele boeken klassikaal gelezen en behandeld, deze worden getoetst voor een cijfer.

Bovenbouwdocenten Nederlands op het Alkwin Kollege geven aan dat leerlingen er –bijvoorbeeld in de handelingsdelen literatuur- vaak niet in slagen om op een onderbouwde manier thema's en motieven aan te wijzen in een roman. Leerlingen komen volgens docenten überhaupt moeilijk los van het verhaalniveau. Uitspraken van leerlingen over thema's en motieven zijn vaak niet authentiek, en gebaseerd op boekverslagen die de leerling van anderen op internet heeft gelezen. De onderbouwing van de interpretatie ontbreekt vaak, of is te summier. De verwerking van de betekenis van de roman blijft dus nogal oppervlakkig. Het zijn dan ook de vragen over de betekenislaag van een roman waar leerlingen in het afsluitende mondeling het meest mee worstelen.

Ondertussen lijkt de motivatie bij de leerlingen voor het geven van een interpretatie van een roman over het algemeen laag. Zij hopen hoofdzakelijk dat hun uitspraken over de thematiek en motieven stroken met wat hun docent wil horen. Soms krijgen leerlingen handelingsdelen terug, omdat de opdracht volgens de docent onvoldoende is.

Hoe weet ik dat het een probleem is?

Een kleine casestudy van 5V-leerling Tim is hier illustratief (zie bijlage 2).

Waarom is het een probleem?

Er is sprake van **onvrede bij docenten over een leerresultaat** (de *kwaliteit* en *authenticiteit* van een interpretatieopdracht over een roman door leerlingen) en **tegelijkertijd lijkt er een lage motivatie te zijn voor een bepaalde taak bij leerlingen** (het ontbreekt leerlingen aan *de zin* en *het vertrouwen* in het zelfstandig uitvoeren van een interpretatieopdracht bij een roman). De verhouding tussen deze onvrede bij docenten en de demotivatie bij leerlingen is complex. De docent wenst dat de

bovenbouwleerling VWO aan het einde van 6V in staat is om zelfstandig betekenis toe te kennen aan een roman. Om dit te bewerkstelligen leert de docent de leerling als houvast literaire begrippen als 'thema' en 'motief' aan. De docenten leren de leerlingen zodoende om literatuur te analyseren aan de hand van een literair begrippenapparaat, om zo op deductieve wijze tot een interpretatie te komen. De leerlingen wordt –bedoeld of onbedoeld- een vrij technische manier van literaire analyse aangeleerd. Leerlingen ervaren dit als een moeilijke taak, en twifelen aan de kwaliteit van hun eigen interpretatie (als ze überhaupt al de moeite doen om werkelijk zelfstandig na te denken over een boek dat ze in hun vrije tijd waarschijnlijk niet zouden lezen). Vaak zoeken zij hun toevlucht tot boekverslagen van andere scholieren op internet, en schrijven zij in opdrachten de thema's en motieven op die zij daar vinden. De docent leest de thema's en motieven terug die hij al jaren voorbijziet komen, en mist de onderbouwing van de leerling voor zijn uitspraken. De leerling blijft gedemotiveerd achter, wanneer hij merkt dat zijn interpretatie volgens de docent de plank mislaat of onvoldoende is. Dit terwijl de docent nu juist hoopte zijn leerling op te leiden tot een enthousiaste en actieve lezer, die zelfstandig betekenis kan en wil toekennen aan een roman.

(2) Probleemanalyse

Analyse vanuit de literatuur

De literaire ontwikkeling in de bovenbouw van het havo/vwo en het gebrek aan motivatie bij leerlingen voor dit vakonderdeel zijn al langer onderwerpen van gesprek en onderzoek. Witte (2008) promoveerde op de literaire ontwikkeling van bovenbouwleerlingen in het havo/vwo, en onderscheidde in deze ontwikkeling zes stadia (zie bijlage 3). Witte (2008, p. 204) stelt dat veel leerlingen in 4h/v nog op niveau 1 (belevend lezen) of 2 (herkennend lezen) zitten, en bijna geen één leerling niveau 6 (academisch lezen) bereikt binnen zijn vwo-loopbaan. Hoewel er binnen de eindtermen van het vak Nederlands niet expliciet gerefereerd wordt aan de stadia van Witte, is op www.lezenvoordelijst.nl te lezen dat niveau 5 (letterkundig lezen) gezien kan worden als het doelniveau van een 6V-leerling. Hier valt uit af te leiden dat er enorme stappen gezet moeten worden tussen 4V en 6V om op het beoogde eindniveau van 6V te komen. Opgemerkt dient te worden dat de niveaus van Witte vrij brede richtingaanwijzers zijn om de literaire ontwikkeling inzichtelijker te maken voor docenten en leerlingen. De vakdidactische keuze om leerlingen te laten werken met een literair begrippenapparaat ligt uiteindelijk bij de docent of de sectie.

Witte concludeert hoe dan ook dat de overgang van het ene naar het andere leesniveau niet vlekkeloos en vanzelfsprekend verloopt. Witte (2008, H10) constateert onder andere dat er zich geregeld problemen voordoen bij de overgang naar niveau 4.

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

“De overgang naar niveau 4 is [...] markant omdat de lezer er zich dan van bewust wordt dat de tekst geconstrueerd is, diepere betekenislagen heeft en om een interpretatie vraagt. De drang om de tekst te gaan exploreren en naar tekstinterne verbanden te zoeken ('puzzelen') neemt toe en de eigen subjectieve ervaring raakt meer op de achtergrond” (Witte, 2008, p. 200).

Gekoppeld aan de taxonomie van Bloom is dit ook te verklaren: een romaninterpretatie vereist een flinke dosis 'puzzelvaardigheden' in het werk en in de echte wereld (*Wat zie ik herhaaldelijk terugkomen in het verhaal? Wat zijn hoofd- en bijzaken in het verhaal? Wat blijft impliciet maar kun je wel afleiden uit het verhaal? Hoe verbind ik verwijzingen in de roman met de echte wereld?*) en doet dus een beroep op hogere denkvaardigheden. Het zijn precies deze hogere denkvaardigheden die de docenten hopen aan te spreken bij de opdrachten over thematiek en motieven op het VWO. De vraag komt op in hoeverre zij daar op deze manier met succes een beroep op doen.

Janssen (2009) stelt dat in de meeste literatuurlessen de leerlingen niet uitgedaagd worden om de dialoog met literaire teksten aan te gaan, aangezien leerlingen slechts getraind worden in het beantwoorden van docentvragen: zij lopen getraind een lijstje van literaire begrippen af. Daarbij is de zelfstandigheid die in de klas van de leerling wordt gevraagd is over het algemeen erg klein. Er worden in de bovenbouw VWO klassikaal verschillende literaire werken behandeld. De leerlingen lezen soms zelfstandig thuis, maar de verwerking vindt altijd plaats in de klas: door middel van een klassikaal gesprek probeert de docent met de leerlingen de motieven en de thematiek uit het boek te halen. De leerlingen maken aantekeningen, de docent (!) stelt vragen en probeert met de leerlingen tot een (zijn/haar?) interpretatie te komen. Over het klassikaal gelezen boek wordt een toets afgenomen, waarvoor de leerling zijn aantekeningen kan leren. De individueel gelezen boeken verwerken de leerlingen wel zelfstandig: zij schrijven de handelingsdelen voor hun leesdossier thuis. De eindproeve die leerlingen moeten afleggen in 6V (het mondeling literatuur) vraagt natuurlijk een enorme mate van zelfstandigheid: een leerling bereidt zich zelfstandig voor en dient in zijn eentje ter plekke (mondeling!) antwoorden te formuleren op de vragen van de docent. Er wordt echter nooit begeleid geoefend met het zelfstandig uitvoeren van verwerkingsopdrachten bij een roman. Gekoppeld aan de drie zelfstandigheidsfases die door Couzijn en Rjlaarsdam (1996) beschreven zijn voor het schoolvak Nederlands, kan gesteld worden dat de leerlingen in de les 'zelfstandig werken' (dit proces is overigens ondanks de verwarrende term volledig docentgestuurd). Buiten de literatuurlessen om is er sprake van 'zelfverantwoordelijk leren': de docent geeft slechts globaal aan wat het einddoel is, en hoe de leerling daartoe komt is zijn eigen zaak. Een verklaring voor het gegeven dat leerlingen moeite hebben met de zelfstandige verwerkingsopdrachten kan dan ook gezocht worden in het ontbreken van een fase in het leerproces: de tussenliggende fase van het 'zelfstandig leren' –waarbij er sprake is van gedeelde sturing door docent en leerling- lijkt namelijk te worden overgeslagen.

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

Tegelijkertijd ligt hier mogelijk de oorzaak van de lage motivatie bij leerlingen voor verwerkingsopdrachten in literatuurlessen. Vanuit de motivatietheorie van Deci en Ryan (2000) kan gesteld worden dat er in elk geval aan één van de drie motivatievoorwaarden niet voldaan wordt in het beschreven literatuuronderwijs: de autonomie in de klas. Leerlingen dienen thuis zonder de docent tot de interpretatie van een roman komen, en hebben daar dus een grote mate van autonomie. Maar zij oefenen hier niet mee in de klas, waar zij een lage autonomie hebben.

Vanuit de literatuur wordt duidelijk dat het in het huidige literatuuronderwijs niet vanzelfsprekend is dat een leerling het VWO verlaat als de zelfstandig interpreterende en authentieke lezer die docenten zo graag zien. Daarbij is er discrepantie tussen de zelfstandigheid die de docenten van de leerlingen in de klas en buiten de klas vragen. Eveneens is er discrepantie tussen de mate van authenticiteit die de docent verlangt (de docent wil dat een leerling zelf nadenkt en interpreteert) en de manier waarop hier naar gevraagd wordt (namelijk: volledig docentgestuurd, door middel van docentvragen). De kernvraag blijft nog hoe het zit met de opdrachten over thematiek en motieven. Waarover zijn de docenten nu ontevreden in antwoorden van leerlingen in deze verwerkingsopdrachten, en waar komt de vermeende oppervlakkigheid in de antwoorden vandaan?

Analyse vanuit de empirie

Bij de inhoudsanalyse van vijf handelingsdelen van bovenbouwleerlingen VWO die voorzien zijn van correcties door de docent, wordt duidelijk dat het probleem ook op dit niveau complex is. Er is gekeken naar de opdrachten waarbij gevraagd werd naar de motieven en de thematiek van de roman. Leerlingen kregen opdrachten als '*Bepaal de thematiek van het werk en motiveer dit met duidelijke verwijzingen naar het boek*' en '*Geef aan wat voor motieven in het boek voorkomen en toon aan hoe deze motieven het eigenlijke thema van het verhaal onderstrepen*'. De schriftelijke feedback van vier docenten op vijf verwerkingsopdrachten uit 5V en 6V is onderverdeeld in vier categorieën (zie bijlage 4).

De leerlingen bevinden zich bij dergelijke opdrachten zichtbaar op glibberig terrein. Er blijken misconcepties bij leerlingen te bestaan over de termen 'thema' en 'motief'. Als thema noemen zij bijvoorbeeld soms het onderwerp van het boek (verhaallaag). Interessanter zijn de antwoorden van leerlingen die het begrippenapparaat wel juist gebruiken, maar alsnog niet tot een antwoord komen dat de docenten tevreden stemt.

De onvrede van de docenten over de oppervlakkigheid van antwoorden lijkt bij deze opdrachten veroorzaakt te worden door:

- 1) Onvoldoende uitleg van de leerling bij het kiezen van thema's en motieven in een roman
- 2) Het onvoldoende verbinden van de motieven met het thema door de leerling
- 3) Keuzes in de interpretaties van de leerling waar de docent het niet mee eens is (deze liggen wellicht te ver af van de vaststaande interpretatie van de docent)
- 4) Onjuist brongebruik van de leerling (óf te veel de interpretatie van anderen overgenomen, óf de eigen interpretatie juist te weinig onderbouwd met secundaire literatuur)

De vraag die opkomt is natuurlijk of de antwoorden niet deels ook te wensen over laten doordat de opdrachten onjuist geformuleerd zijn. Als leerlingen gevraagd wordt *'te laten zien hoe de motieven het thema van het verhaal onderstrepen'* is het niet voldoende motieven op te sommen en daarna het thema te noemen. Maar het is ook onduidelijk wat er dan wel van hen verwacht wordt. En als er gevraagd wordt om de thematiek met verwijzingen uit het boek aan te tonen, is het niet de bedoeling dat er willekeurige passages uit het boek aangehaald worden. Uit de opdrachten wordt echter niet duidelijk hoe de leerling de juiste verwijzingen uit het boek haalt. Het lijkt er dan ook op dat in elk geval een deel van het probleem door de opdrachten zelf veroorzaakt wordt.

Om de motivatie voor en het zelfvertrouwen bij de literatuurlessen en –taken te meten is er bij twee 5V klassen een enquête afgenomen (zie bijlage voor de vragenlijst (6) en resultaten (7)). De items zijn gebaseerd op de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) van Pintrich et. al (1991). Uit de vragenlijst van Pintrich zijn de items over 'task-value' (TV) en 'self-efficacy' (SE) genomen, en deze zijn vertaald en bewerkt voor de huidige taak (zie verder Paper 3 voor verantwoording). De enquête is digitaal ingevuld. Leerlingen kregen stellingen te zien (in gerandomiseerde volgorde), die zij konden scoren op een schaal van 1 tot en met 5 (1=helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens). Er waren 48 respondenten (klas 1, 22; klas 2, 26). De gemiddelde score voor task-value en in de literatuurlessen was 2,94, voor self-efficacy was dit 3,37 (schaal van 1 tot 5). De taakwaardering (motivatie) blijkt dus niet heel laag, zoals de docenten vaak zeggen. Deze uitkomst sluit aan bij het onderzoek van Janssen en Rijlaarsdam (1992), die aantoonde dat docenten vaak onterecht een lage (start)motivatie aan leerlingen bij literatuurlessen toeschrijven. Zij stellen dat de motivatie bij literatuur niet lager is dan bij andere schoolvakken. De self-efficacy (zelfvertrouwen) score blijkt ook eerder aan de hoge dan aan de lage kant: de leerlingen hebben flink wat vertrouwen in de taken die zij krijgen. Wat dat betreft zouden de opdrachten eerder uitdagender dan makkelijker moeten worden.

(3) Verkenning van oplossingen

Om het gebrek aan authenticiteit in het leerlingwerk te kunnen oplossen dient er ten eerste een authentieke opdracht gegeven te worden. Zoals Janssen (2009) overtuigend uiteenzet wordt authentieke literatuurbeleving en -waardering niet uitgelokt door alleen met docentvragen te werken. Haar idee van de hamvragen is voor het leren interpreteren van literatuur een aantrekkelijke aanvulling op de huidige praktijk van de lijstjes docentvragen. Door met leerlingvragen (en de bijbehorende leerlingantwoorden) te werken wordt literatuuronderwijs dialogisch benaderd. In een dialogische literaturopvatting geeft een lezer betekenis aan een tekst door een dialoog met haar aan te gaan. Deze dialoog is voor iedere lezer anders, net als de 'uiteindelijke' betekenis van een tekst (*Literatuur in de wereld*, 2013, H11.2). Vanuit dialogisch perspectief bekeken geldt dit ook voor de thematiek en de motieven van een tekst: zij zijn niet vaststaand, maar het (voorlopige) resultaat van een dialoog. Door leerlingen met hamvragen te laten werken en ze deze zelf te laten beantwoorden, gaan ze op een inductieve manier aan de slag met de verwerking van een roman.

Een leerling kan zo bekeken ook geen verkeerde thema's of motieven aanwijzen in een literaire tekst. De kwaliteit van de interpretatie zit dan ook eerder in de onderbouwing dan in de keuzes. En met het onderbouwen van uitspraken over literatuur moet simpelweg geoefend worden. De Wit (2006) pleit er in haar onderzoek naar leeskringen in het onderwijs voor dat dit oefenen mondeling dient te gebeuren. Janssen liet leerlingen in één van haar onderzoeken praten over een boek, en liet ze vervolgens een schriftelijke opdracht maken. Ze toonde zo aan dat wanneer leerlingen over literatuur schrijven, er veel waardevolle uitspraken verloren gaan van wat zij mondeling produceren (Janssen & Braaksma, 2002). Janssens (2009) testte in zijn ontwerp –geïnspireerd door het werk van Janssen en De Wit- het effect van leerlingvragen en leeskringen in HAVO4 bij het lezen van korte verhalen. Hij concludeerde dat het literaire competentieniveau (geanalyseerd volgens de taxonomie van Witte) van de leerlingen steeg. Een veelbelovende methode, die ook voor het VWO interessant kan zijn.

Enkele aanpassingen lijken echter noodzakelijk. In 5VWO zijn de lezers verder dan bij Janssens (2009). Hij deelde zijn leerlingen in naar de niveaus van Witte, en had te maken met niveau 2- en 3-lezers. De verwachting in VWO5 is dat een deel reeds op niveau 4 zal zitten. Janssens (2009) laat zijn leerlingen hamvragen formuleren. In het huidige ontwerp lijkt het wijs om de 5V-leerlingen ook mogelijke antwoorden op deze hamvragen te laten formuleren. De hypothesen waar Janssen (2009) mee werkt bieden daar een mooie vorm voor: leerlingen stellen hypothesen op bij hun eigen vragen over het boek. Zo zijn ze –zonder literair begrippenapparaat- toch bezig met de diepere verwerking van de roman.

Daarbij lezen mijn 5V-leerlingen hele romans, en geen korte verhalen: dit heeft voor de organisatie en de lestijd die ervoor nodig is gevolgen. Een roman is een complexer geheel dan een kort verhaal. Daarom is het idee van de literaire mindmap een interessante optie voor deze lessenreeks. Koek (2010) introduceerde het idee van de literaire mindmap: een visuele weergave van een roman, waarbinnen de leerlingen vorm kunnen geven aan elementen uit de verhaallaag en de betekenislaag. Het oorspronkelijke idee is afkomstig van Joseph Novak (Novak, 1990), die de mindmap introduceerde. Doordat alle elementen in een mindmap met elkaar verbonden worden, moeten leerlingen nadenken over de verbanden en hiërarchieën tussen verschillende elementen van complexe stof. Koek (2010) stelt dat een literaire mindmap – naast dat de meeste leerlingen er graag aan werken- ook een houvast kan zijn voor leerlingen wanneer zij over een boek spreken. Een koppeling met de leeskring ligt hier dan ook voor de hand.

Naar het effect van het gebruik van de literaire mindmap in de klas is binnen de vakdidactiek Nederlands nog niet gekeken. Resultaten van experimenten met de mindmap bij de andere vakken waarbij leerlingen grip moeten krijgen op grotere hoeveelheden stof zijn echter al veelbelovend. Zo toonde Van Zoomeren (2014) in zijn ontwerponderzoek aan dat leerlingen bij aardrijkskunde baat hebben bij het gebruik van de mindmap als verwerkingsvorm: na mindmapping legden zij gemakkelijker verbanden tussen elementen in de leerstof. Hupkens - Van der Elst (2013) constateerde na haar ontwerplessen economie dat een grote meerderheid van de leerlingen aangaf dat zij meer grip op leesteksten hadden na mindmapping. De keuze voor het gebruik van een literaire mindmap is aldus nog wat exploratief, maar er lijkt voldoende basis te zijn om de waarde ervan als verwerkingsvorm in literatuurlessen te onderzoeken.

(4) Ontwerphypothese en ontwerpregels

Ontwerphypothese

Als ik het probleem dat leerlingen in opdrachten over thematiek en motieven over een roman niet voldoende in staat blijken om (1) authentieke uitspraken over thematiek en motieven te doen en (2) deze uitspraken afdoende te onderbouwen aanpak door (a) leerlingen zelf hamvragen en hypothesen te laten formuleren bij een gelezen boek, (b) leerlingen in een leeskring met elkaar laat overleggen over deze hamvragen en hypothesen en (c) hen een mindmap over hun boek laat maken dan verwacht ik dat zij meer authentieke en onderbouwde uitspraken doen over de thematiek van hun boek (leerresultaat), en dat de motivatie voor en het zelfvertrouwen bij verwerkingsopdrachten over boeken groter wordt (leergedrag).

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

Ontwerpregels

1. Als ik wil dat leerlingen authentieke uitspraken doen over literatuur, moet ik ze ook een authentieke opdracht geven (Janssen, 2009).
2. Als ik wil dat leerlingen onderbouwde uitspraken doen over een boek, moet ik ze met het onderbouwen laten oefenen door ze met elkaar te laten praten over literatuur (De Wit, 2006).
3. Als ik wil dat leerlingen gemotiveerd zijn voor verwerkingsopdrachten, moeten zij zich autonoom voelen: niet alleen thuis, maar ook in de klas (Deci & Ryan, 2000).
4. Als ik wil dat leerlingen zich competent voelen in literatuurlessen, moeten leerlingen leren dat er in literatuurlessen vaak meerdere antwoorden goed kunnen zijn (naar *Literatuur in de wereld*, 2013, H11.2).
5. Als ik wil dat leerlingen voldoende houvast hebben bij het praten over een complex geheel als een roman, kan ik hen houvast geven door hen een mindmap te laten maken van hun roman (Koek, 2010).

(5) Evaluatie- en tijdsplan

Evaluatieplan

Het plan is mijn ontwerp uit te voeren in twee 5VWO-klassen. Momenteel lezen de leerlingen in groepjes een roman die op lezenvoordelijst.nl staat ingeschaald als niveau 3 of 4. In april dienen zij als handelingsdeel dit boek met hun groepje te presenteren, zoals vastgelegd in het PTA (Programma voor Toetsing en Afsluiting). De voorbereidende lessen op deze presentatie zijn mijn ontwerplessen. In beide klassen ga ik werken met hamvragen en hypothesen in leeskringen. In de ene klas laat ik de leerlingen daarbij een literaire mindmap van hun roman maken. In de afsluitende presentatie moeten de leerlingen hun hamvragen en hypothesen presenteren. Ik wil de hamvragen en hypothesen van beide klassen met elkaar vergelijken door ze te beoordelen op authenticiteit en onderbouwing. Hierbij maak ik gebruik van een holistische in plaats van een analytische benadering: ik ga de hamvragen en hypothesen indelen enkele categorieën van zwak naar sterk. Dit laat ik ook doen door één collega, voor de beoordelaarbetroikbaarheid. Om de motivatie van de leerlingen te meten neem ik na de lessenserie wederom de motivatievragenlijst af.

Tijdsplan

In bijlage 5 is de tijdsplanning schematisch weergegeven.

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

Bijlage 1. Literatuurlijst

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Hupkens van der Elst, A.M. (2013), *Beter leren lezen van economieteksten*. Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen UvA

Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (1992). '*Approaches to teaching of literature: a survey of literary education in secondary schools in the Netherlands*', paper presented at the Third IGEL Conference, May, Memphis, Tennessee.

Janssen, T & Braaksma, M. (2002). Students responding to a short story: relations between reading literature and reading about it. In: Abstracts EARLI SIG Writing 02 (2002), p. 25.

Janssen, T. (2009) *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Janssens, M. (2009). *Modelling in literatuurverwerking*. Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen UvA.

Koek, M. (2010). De literaire mindmap als alternatief voor het leesdossier. In: Vanhooren & Mottart (red.), *24e conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 60-64). Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Literatuur in de wereld. Handboek moderne letterkunde. Jan Rock, Gaston Franssen en Femke Essink (red.) Vantilt: Nijmegen, 2013.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. *Instructional Science*, 19(1), 29-52.

Wit, M. de. (2006). De kracht van de leeskring: spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 93 (4), 5-7.

Witte, T. (2008) *Het oog van de meester*. Stichting Lezen Reeks, deel 12. Delft: Eburon.

Zoomeren, D. van (2014). *Orde in de leerstof scheppen*. Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen, UvA.

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

Bijlage 2. Case study Tim uit 5VWO

Tim kwam enkele weken geleden met zijn handelingsdeel naar mij toe. Hij had een mindmap gemaakt over de thema's en motieven in 'De Overgave' van Arthur Japin: in het midden een tekstvak met het thema, daaromheen tekstvakken met daarin motieven, met pijlen aan het thema verbonden. Het handelingsdeel was voor de tweede keer afgekeurd, en Tim wilde weten wat hij anders moest doen. Tim had 'Liefde' genoemd als thema van de roman, en hier twee motieven aan gekoppeld. Bij het thema stonden een paar zinnen toelichting, net als bij de motieven. Ook had Tim enkele citaten in de mindmap gezet. De docent had er bijgeschreven dat liefde niet het belangrijkste thema van de roman was, en Tim op zoek moest naar meer motieven om tot het juiste thema te komen. Tim gaf aan dat hij al op internet had gekeken, en had gevonden dat liefde het thema van de roman was. Nu baalde hij, en wist hij niet meer wat hij nog kon doen.

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

Bijlage 3. De 6 niveaus van lezen als omschreven door Witte (2008)

1. belevend: de leerling ziet de tekst puur als vermaak;
2. herkendend: de leerling herkent de gebeurtenissen, personages en verhaalstructuur;
3. reflecterend: de leerling gaat een dialoog aan met de tekst en beseft dat de tekst hem iets te zeggen heeft;
4. interpreterend: de leerling is zich ervan bewust dat de tekst geconstrueerd is en om interpretatie vraagt;
5. letterkundig: de leerling brengt de tekst in verband met de auteur en de historische context;
6. academisch: de leerling neemt een metapositie in en stelt zich op als literaire criticus

Bijlage 4. Categorijsatie van feedback van vier docenten op vijf handelingsdelen

Misconceptie bij de leerling over het begrippenapparaat	Onjuiste keuze van thema of motief volgens de docent	Onvoldoende uitleg bij keuzes thema en motieven	Onvoldoende brongebruik
<i>'De Tweede Wereldoorlog is het onderwerp van het boek, niet het thema'</i> [over De Aanslag van Mulisch]	<i>'Liefde' is niet het thema van de roman, en er zijn veel meer motieven'</i> [over de Overgave van Arthur Japin]	<i>'Het motief 'tijd' moet je overdoen, raadpleeg de literatuur'</i> [over De Aanslag van Mulisch]	<i>'Wat is je bron?' (leerling schreef op dat het getal dertien een leidmotief is)</i> [over de Passievrucht van Glastra van Loon)
<i>'Je noemt 'as' een verband in je recensie, waarom noem je dit niet bij de motievenopdracht? Dat is namelijk ook een motief.'</i> [over De Aanslag van Mulisch]	Leerling schreef 'haat' op als motief. Docent zette er een kruis doorheen. [over De Aanslag van Mulisch]	<i>'Begrijp ik niet'</i> (leerling schreef op dat 'verlating' een leidmotief is, omdat er meerdere mensen verlaten worden in het boek) [over Het hemelse gerecht van Renate Dorrestein]	<i>'Al met al veel te gemakkelijk gesteld, zoek recensies en baseer je hierop'</i> [over De Aanslag van Mulisch]
		<i>'Wat beschouw je als het thema? En hoe koppel je de motieven daaraan?'</i> (over God's Gym van Leon de Winter)	

Bijlage 6. Vragenlijst voormeting motivatie voor en zelfvertrouwen in lessen en taken literatuurlessen

Gebaseerd op Pintrich et al (1991), zie voor verdere verantwoording en uitleg over de bewerking Paper 3.

1. Wat ik leer in de literatuurlessen bij Nederlands kan ik gebruiken bij andere vakken waarbij we met literatuur bezig zijn

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

2. Wat ik leer in de literatuurlessen bij Nederlands kan ik gebruiken als ik weer nieuwe boeken ga lezen bij Nederlands

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

3. Het is belangrijk voor mij om iets te leren over Nederlandse literatuur

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

4. Ik ben geïnteresseerd in de lessen die over literatuur gaan bij Nederlands

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

5. Ik ben geïnteresseerd in de opdrachten die over literatuur gaan bij Nederlands

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

6. Ik denk dat wat we in de literatuurlessen leren over boeken nuttig voor mij is

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

7. Ik vind het leuk om met Nederlandse literatuur bezig te zijn

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

8. Ik vind het leuk om wat dieper na te denken over een boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

9. Ik vind het leuk om na het lezen nog verder na te denken over het boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

10. Ik vind het leuk om over een boek dat ik gelezen heb een schriftelijke opdracht te maken

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

11. Ik heb er vertrouwen in dat ik een goed cijfer haal als ik een opdracht over een boek inlever

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

12. Ik heb er vertrouwen in dat ik goede cijfers haal in de literatuurlessen bij Nederlands, ook al gaat het over een ingewikkeld boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

13. Ik snap de basisbegrippen die in de literatuurlessen gebruikt worden (zoals: thema's, motieven, plot) best goed

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

14. Ik kan mijn docent meestal goed volgen als hij/zij iets zegt in de literatuurlessen, ook al gaat het over een ingewikkeld boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

15. Ik heb er vertrouwen in dat ik goede cijfers haal voor opdrachten en toetsen die over literatuur gaan

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

16. Ik kan best goede voorbeelden/citaten vinden in mijn boek als ik er een opdracht over maak

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

17. Ik heb genoeg ideeën bij het maken van opdrachten over een boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

18. Ik kan in de literatuurlessen best goed uitleggen wat ik bedoel als we over een boek praten

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

Paper 1 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

19. In de literatuurles heb ik altijd genoeg ideeën over een boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

Bijlage 7. Resultaten voormeting

Items motivatie (task-value)	5V4 gemiddelde itemscores	5V5 gemiddelde itemscores
------------------------------	--	--

Paper 1 Onderwijsontwerp
 Punya Hoek 5622565
 Maart 2015
 Februaristart 2014

	26 leerlingen	22 leerlingen
1	2,85	3,29
2	3,33	3,81
3	2,56	3,19
4	2,52	3,57
5	2,26	3,1
6	2,59	3,58
7	2,26	3,38
8	2,63	3,57
9	2,37	2,86
10	2,04	3,1
Gemiddelde totaal motivatie	2,54	3,34
Items zelfvertrouwen (self-efficacy)		
11	3,22	3,86
12	2,93	3,48
13	3,74	3,95
14	3,48	4,14
15	3,1	3,43
16	2,6	3,38
17	3,43	3,43
18	2,74	3,38
19	2,89	3,48
Gemiddelde totaal zelfvertrouwen	3,12	3,61

1. Samenvatting van paper 1 |

Als het probleem dat leerlingen over een roman niet voldoende in staat blijken te zijn om (1) authentieke en (2) onderbouwde uitspraken te doen *wordt aangepakt door* (a) leerlingen zelf lezersvragen en hypothesen te laten formuleren (b) in een leeskring en (c) door hen een literaire mindmap te laten maken *dan is de verwachting* dat zij meer authentieke en onderbouwde uitspraken doen over hun boek, en hun motivatie en zelfvertrouwen hiervoor groter wordt. Daartoe worden lessen gegeven gestoeld op de ontwerpregels: (1) in de lessen worden authentieke opdrachten gegeven, (2) oefenen leerlingen met onderbouwen door te praten over hun boek, (3) werken ze autonoom in de klas, (4) raken ze vertrouwd met het idee dat er in literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn en (5) maken ze mindmaps. Er wordt gewerkt met een experimentele (wél mindmap) en controlegroep (geen mindmap). Ter evaluatie worden de eindopdrachten van beide klassen met elkaar vergeleken, en de motivatie en het zelfvertrouwen gemeten en afgezet tegenover de voormeting.

2. De lesopzet |

Het ontwerp beslaat een reeks van vijf lessen: in de laatste twee lessen worden de presentaties – die tellen als een handelingsdeel- gegeven. Het verschil tussen de lessen aan de controlegroep en de experimentele klas zit hem daarin, dat de experimentele klas gedurende de drie lessen vooraf aan de presentatie werkt aan een literaire mindmap. In de mindmap verwerken zij de roman die zij gaan presenteren: informatie over personages, gebeurtenissen, plekken en symbolen uit de roman etc. De controlegroep werkt in de lessen eveneens aan het voorbereiden van de presentatie over hun roman, maar dan zonder mindmap. Beide klassen werken in de drie lessen aan het opstellen van kernvragen¹ bij hun roman, en het beantwoorden door hypothesen op te stellen. Beide klassen verwerken de kernvragen en hypothesen in hun presentatie. De experimentele klas verwerkt de literaire mindmap in hun presentatie (anders is het doel voor het werken aan de mindmap voor hen te onduidelijk, en daarnaast kan het ook een houvast tijdens de presentatie zijn).

In de lessen zit een opbouw naar de presentatie toe. In **Les 1** wordt de eindopdracht besproken, zodat leerlingen zicht hebben op waar in de lessenserie naartoe wordt gewerkt. In de experimentele klas wordt de literaire mindmap uitgelegd. Leerlingen krijgen de keuze of zij deze op papier of digitaal gaan maken: een deel is digitaal erg vaardig en vindt op papier werken onhandig, een ander deel zal graag met stiften en een groot vel aan de slag gaan. Tevens wordt in deze les het begrip 'lezersvragen' geïntroduceerd. Leerlingen krijgen voorbeelden van lezersvragen te zien over een roman die ze vorige periode gelezen hebben (Twee Vrouwen van Mulisch). Iedere leerling krijgt voor de volgende les als huiswerk mee om individueel twee vragen bij zijn eigen roman te bedenken en op te schrijven thuis. In **Les 2** worden deze zelfbedachte vragen binnen het romangroepje beoordeeld aan de hand van de twee criteria van lezersvragen (zie leerling-materiaal en de docentenhandleiding). Na overleg worden de twee beste vragen gekozen, dit worden de kernvragen van het groepje. Tevens krijgt de experimentele klas tijd om aan hun mindmap verder te gaan (en zo hun

¹ In het werk van Tanja Janssen worden dit 'hamvragen' genoemd. Mijns inziens is 'kernvragen' voor de leerlingen een meer toegankelijke term.

presentatie voor te bereiden), de controle gaat ook verder aan de voorbereiding van hun presentatie op de computer. Een **computerlokaal** is voor alle ontwerpers noodzakelijk. Iedere leerling krijgt voor de derde les als huiswerk mee om individueel een mogelijk antwoord (hypothese) op de twee kernvragen van het romangroepje te bedenken en op te schrijven thuis. In **Les 3** worden deze hypothesen binnen het groepje besproken, en wordt gekeken welk antwoord het best onderbouwd is. Het groepje kiest de beste hypothese, en verbetert deze aan de hand van de drie pijlers van een goed onderbouwde literaire uitspraak (zie docentenhandleiding). Daarna krijgen de leerlingen de tijd om deze kernvragen en hypothesen in hun presentatie en mindmap te verwerken. In **Les 4/5** worden de presentaties gegeven (zie voor de eindopdracht het leerlingmateriaal). Leerlingen worden – aangezien de rest van de klas het boek niet heeft gelezen en zij maar tien minuten hebben-gedwongen om beknopt en duidelijk over hun boek te vertellen. De presentaties worden beoordeeld door klasgenoten, die tijdens de presentatie een rubric invullen. De presentaties worden opgenomen, met het oog op de evaluatie van het ontwerp. De docent beoordeelt de presentaties ook aan de hand van de rubric als voldoende of onvoldoende (geen becijfering, aangezien het hier om een handelingsdeel gaat).

3. Onderbouwing |

De lessen zoals beschreven onder punt 2 zijn gestoeld op de ontwerpregels. Allereerst wordt er tijdens de lessen gewerkt met authentieke opdrachten (**ontwerpregel 1**): leerlingen stellen échte vragen bij hun boek, en formuleren hun eigen antwoorden (Janssen, 2009). Deze vragen en antwoorden vormen de kern van hun eindpresentatie. Omdat zij nog niet (bewust) bekend zijn met het stellen van vragen bij romans, wordt er in les 1 gebruikt gemaakt van voorbeeldvragen over een boek dat zij in de vorige lesperiode hebben gelezen. Zo wordt er aangesloten bij de voorkennis van de leerlingen, waardoor de lesstof betekenisvoller wordt en eerder beklijft (Ebbens & Ettehoven, 2009;37). Er is gekozen om niet met voorbeeldvragen te werken over de romans waar de leerlingen deze lessen mee bezig zijn, omdat het gras op die manier voor hun voeten weggemaaid wordt. Daarbij heeft elk romangroepje een andere roman gelezen. Na het beantwoorden van hun eigen vragen gaan leerlingen kijken naar de kwaliteit van hun eigen antwoorden: zij gaan met elkaar in gesprek over de (onderbouwing van) antwoorden (**ontwerpregel 2**), en zijn op een mondelinge manier bezig met de verwerking van literatuur (De Wit, 2006). Zoals in de docentenhandleiding (zie bijlage) te lezen is maakt de docent in deze les duidelijk dat er in literatuurlessen vaak meerdere antwoorden goed kunnen zijn (**ontwerpregel 4**). Door vervolgens elkaars hypothesen te bespreken raken de leerlingen vertrouwd met het dialogische idee van literatuur: literatuur is geen wiskunde waarbij je een som oplost, maar je antwoorden ontstaan door de dialoog met de tekst (en elkaar!) aan te gaan (naar *Literatuur in de wereld*, 2013, H11.2). De experimentele klas bouwt tijdens de lessen aan een literaire mindmap van hun roman (**ontwerpregel 5**). Omdat in een mindmap verschillende elementen met elkaar verbonden moeten worden, worden de leerlingen genoodzaakt na te denken over verbanden tussen elementen in de roman (Novak, 1990). Tijdens de presentaties in de experimentele klas dient de mindmap als leidraad bij het vertellen van hun verhaal. De verwerkingsvorm biedt de leerlingen dus een zichtbare handreiking in het omgaan met complexe stof als een roman. In alle lessen zijn de leerlingen ook in de klas autonoom aan het werk: na de instructie gaan zij zelf met het boek aan de slag (**ontwerpregel 3**). Zij zijn dus niet volledig afhankelijk van de docent, en de docentinterpretatie van de roman blijft in de lessen achterwege. Het motivatie-element 'autonomie' (Deci & Ryan, 2000) is in deze lessen dus ruimschoots aanwezig.

4. Bijlage 1 | De lesplannen (mda).

LES 1. ONTWERPONDERZOEK (WEEK 15)

WERKBLAD

LESVOORBEREIDING

Naam: Punya Hoek		
leergang: VWO		
welke klas?	5V4 (experimentele)/5V5 (controle)	
welk lesuur?	4 ^e /2 ^e	
Model DA	BESCHRIJVING	
Beginsituatie (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	De leerlingen hebben in de afgelopen twee maanden een roman gelezen, in groepjes. De roman hebben zij zelf gekozen uit een lijst met boeken die op lezenvoordelijst.nl bij niveau 3 of 4 ingedeeld worden. Zij hebben tot deze les de tijd gehad de roman uit te lezen. Afgelopen periode hebben zij klassikaal Twee Vrouwen gelezen, en geoefend met literaire analyse (aan de hand van het literaire begrippenapparaat). De leerlingen zijn enigszins bekend met het concept mindmap. Over het stellen van eigen vragen bij romans zijn zij nog niet eerder (expliciet) geïnstrueerd.	
Leerdoelen (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen kunnen opnoemen welke vier elementen er in hun eindpresentatie moeten zitten - de leerlingen kunnen opnoemen aan welke twee criteria een goede lezersvraag over een roman moet voldoen - de leerlingen kunnen zelf een vraag beoordelen aan de hand van de twee criteria - experimentele klas: de leerlingen kunnen globaal beschrijven wat er op hun literaire mindmap moet komen te staan 	
Leeractiviteiten (wat moeten leerlingen doen)	1. de leerlingen lezen de eindopdracht	TIJD
	2. de leerlingen beoordelen voorbeeldvragen over de roman Twee	1. 10 min

tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	Vrouwen aan de hand van de twee criteria - 3. experimentele klas: de leerlingen maken de opzet van hun literaire mindmap en starten met het gedeelte over de hoofdpersonages, gebeurtenissen, plekken en symbolen controle klas: de leerlingen maken in groepjes de opzet van hun presentatie op de computer	2. 15 min 3. 20 min
Groeperingsvorm (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	- eindopdracht individueel lezer, klassikaal bespreken - beoordelen van voorbeeldvragen in romangroepje - experimentele klas: opzet van hun literaire mindmap maken met hun romangroepje - controle klas: opzet presentatie op computer maken met romangroepje	
Materiaal (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	- de eindopdracht voor de presentatie - verschillende voorbeeldvragen Twee Vrouwen die juist wél en niet aan de criteria voldoen - voorbeeld van een literaire mindmap voor de experimentele klas - A3 vellen en stiften voor diegenen die op papier willen mindmappen	
Onderwijsactiviteiten (wat doe jij als docent tijdens de les?)	- instructie eindopdracht en criteria goede lezersvragen behandel ik klassikaal - rondlopen voor hulp tijdens beoordelen lezersvragen - klassikaal bespreken lezersvragen Twee Vrouwen+ uitleg literaire mindmap (experimentele klas) - instructie huiswerk volgende les: voor volgende les neemt elke leerling twee vragen mee bij de roman	TIJD
Evaluatie (hoe weet je straks	- steekproefsgewijs leerlingen aanwijzen en vier elementen uit eindopdracht duidelijk laten opnoemen aan het einde van de les	

of de leerdoelen bereikt zijn?)	<ul style="list-style-type: none">- leerlingen beoordelen lezersvragen aan de hand van de twee criteria, bij klassikale terugkoppeling wordt duidelijk of criteria zijn overgekomen- tijdens het werken aan de literaire mindmap loop ik rond om te kijken of de globale indeling van de mindmaps klopt
---------------------------------	--

Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

Leerlingen nemen in deze les kennis van de eindopdracht. De planning van de komende lessen wordt uitgelegd: zo weten zij waar zij naar toe werken, en zijn zij daar ook op aan te spreken (een voorwaarde om met inzet aan een opdracht te werken Ebbens & Ettekoven, 2013; 29). De leerlingen gaan lezersvragen beoordelen over het boek Twee Vrouwen dat zij in de vorige periode hebben gelezen. Op deze manier wordt er op een betekenisvolle manier aangesloten bij hun voorkennis (Ebbens & Ettekhoven, 2013;37) . Om het gras niet voor hun voeten weg te maaien, is er voor gekozen om niet met voorbeeldvragen te werken over de romans waar de leerlingen deze lessen mee bezig zijn. De leerlingen beoordelen de vragen over Twee Vrouwen aan de hand van twee criteria: zijn het échte vragen (geen schoolvragen/toetsvragen, geen opzoekvragen/quizvragen, retorische vragen) en zijn het kernvragen (raken ze de kern van het verhaal, kun je er langer over nadenken, is er meer dan één antwoord mogelijk, nodigt de vraag uit tot discussie)? De leerlingen checken of de vragen aan deze criteria voldoen: er wordt dus gewerkt op het toepassingsniveau van de taxonomie van Bloom (Bloom, 1994). De leerlingen vergelijken de vragen, en bepalen welke de beste en slechtste zijn (analyseren in de taxonomie van Bloom). In de experimentele klas mogen de leerlingen kiezen of zij gaan voor een digitale mindmap op papier: het zelf kunnen kiezen bij opdrachten vergroot de betrokkenheid bij de taak (Marzano, 2013; 36).

LES 2. ONTWERPONDERZOEK (WEEK 16)

WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Punya Hoek							
leergang: VWO							
welke klas?	5V4 (experimentele)/5V5 (controle)						
welk lesuur?	4 ^e /2 ^e						
Model DA	BESCHRIJVING						
Beginsituatie (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	Leerlingen hebben de opdracht gekregen twee vragen over hun roman mee te nemen. Vorige week is de experimentele klas begonnen met het opzetten van hun literaire mindmap. De controleklas heeft de opzet van hun presentatie gemaakt.						
Leerdoelen (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<ul style="list-style-type: none"> - leerlingen kunnen belangrijke van minder belangrijke zelfbedachte lezersvragen onderscheiden - leerlingen kunnen mondeling onderbouwen waarom de ene vraag een kernvraag bij hun roman is, en de andere niet 						
Leeractiviteiten (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">1. de leerlingen delen de vragen die in hun groepje bedacht zijn in van minder belangrijk naar belangrijk en kiezen twee kernvragen (deze schrijven zij op het kaartje dat zij krijgen)</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">1. 15 min</td> </tr> <tr> <td>2. elk groepje licht aan de klas kort toe welke twee kernvragen zij hebben gekozen, en waarom deze</td> <td style="text-align: center;">2. 15 min</td> </tr> <tr> <td>3. experimentele klas: de leerlingen verwerken hun kernvragen in hun literaire mindmap, en werken verder aan de onderdelen van hun presentatie: korte samenvatting plot, personages, perspectief/vertelsituatie, tijd, ruimte, biografische info schrijver en zijn thematiek, filmpje</td> <td style="text-align: center;">3. 25 min</td> </tr> </table>	1. de leerlingen delen de vragen die in hun groepje bedacht zijn in van minder belangrijk naar belangrijk en kiezen twee kernvragen (deze schrijven zij op het kaartje dat zij krijgen)	1. 15 min	2. elk groepje licht aan de klas kort toe welke twee kernvragen zij hebben gekozen, en waarom deze	2. 15 min	3. experimentele klas: de leerlingen verwerken hun kernvragen in hun literaire mindmap, en werken verder aan de onderdelen van hun presentatie: korte samenvatting plot, personages, perspectief/vertelsituatie, tijd, ruimte, biografische info schrijver en zijn thematiek, filmpje	3. 25 min
1. de leerlingen delen de vragen die in hun groepje bedacht zijn in van minder belangrijk naar belangrijk en kiezen twee kernvragen (deze schrijven zij op het kaartje dat zij krijgen)	1. 15 min						
2. elk groepje licht aan de klas kort toe welke twee kernvragen zij hebben gekozen, en waarom deze	2. 15 min						
3. experimentele klas: de leerlingen verwerken hun kernvragen in hun literaire mindmap, en werken verder aan de onderdelen van hun presentatie: korte samenvatting plot, personages, perspectief/vertelsituatie, tijd, ruimte, biografische info schrijver en zijn thematiek, filmpje	3. 25 min						

	de controle klas: de leerlingen verwerken de twee kernvragen in hun presentatie, en werken verder aan de onderdelen van hun presentatie: korte samenvatting plot, personages, perspectief/vertelsituatie, tijd, ruimte, biografische info schrijver en zijn thematiek	
Groeperingsvorm (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	- Er wordt de hele les gewerkt in de romangroepjes	
Materiaal (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	- Lezersvragen meegebracht door de leerlingen - Kaartje voor elk groepje om kernvragen op te schrijven	
Onderwijsactiviteiten (wat doe jij als docent tijdens de les?)	- Instructie kiezen kernvragen - Als de romangroepjes kernvragen kiezen loop ik rond voor hulp - Instructie huiswerk volgende les: de volgende les neemt elke leerling zijn hypothese (mogelijk antwoord) mee over de kernvragen van zijn groepje	TIJD
Evaluatie (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	- Elk groepje schrijft de twee gekozen kernvragen op een kaartje en levert deze het eind van de les in - Elk groepje licht mondeling aan de klas toe waarom zij deze vragen als kernvragen heeft gekozen	

--	--

Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

In deze les staat de inbreng van de leerling centraal: er wordt immers gewerkt met de vragen die de leerling zelf heeft meegebracht. De leerling heeft thuis de tijd gehad om nog eens met het boek te gaan zitten, en twee vragen op te schrijven die hij/zij zich stelde bij het lezen. Janssen (2009) wijst op het belang van deze individuele fase, voor de ideeën van de leerlingen 'de groep in worden gegooid'. Volgens Marzano (2013; 35) loont het om in de les de inbreng van de leerling centraal te stellen en serieus te nemen, en is het een efficiënte strategie om leertaken als waardevol en relevant te laten ervaren door leerlingen. De leerlingen gaan in hun romangroep overleggen over de meegebrachte vragen. Zij zijn op een mondelinge manier bezig met literatuurverwerking (naar De Wit, 2006), die aansluit bij de eindopdracht (deze is immers ook mondeling). Leerlingen vergelijken hun vragen (analyseniveau in de taxonomie van Bloom), en passen deze waar nodig aan (evaluatie-niveau taxonomie van Bloom).

LES 3. ONTWERPONDERZOEK (WEEK 17)

WERKBLAD

LESVOORBEREIDING

Naam: Punya Hoek		
leergang: VWO		
welke klas?	5V4 (experimentele)/5V5 (controle)	
welk lesuur?	4 ^e /2 ^e	
Model DA	BESCHRIJVING	
Beginsituatie (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	Leerlingen hebben de opdracht gekregen hypothesen te formuleren bij de twee kernvragen van hun romangroepje. De experimentele klas heeft vorige week verder aan de literaire mindmap en de presentatie gewerkt, de controle klas aan de presentatie .	
Leerdoelen (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<ul style="list-style-type: none"> - leerlingen kunnen goed onderbouwde van slecht onderbouwde uitspraken over een roman onderscheiden - leerlingen kunnen hun eigen beweringen over een roman onderbouwen door gebruik te maken van citaten en gebeurtenissen uit de roman - leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen waarom in literatuurlessen er meerdere antwoorden goed kunnen zijn 	
Leeractiviteiten (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen vergelijken hun hypothesen bij de kernvragen binnen hun romangroepje en kiezen de beste hypothese 2. Leerlingen schaven de groepshypothese bij (hierbij maken ze gebruik van de drie pijlers van goed onderbouwde uitspraken over literatuur, CITAAT, GEBEURTENIS, LEKEN-CHECK, zie docentenhandleiding) 3. experimentele klas: de leerlingen verwerken de groepshypothesen in hun literaire mindmap de controle klas: de leerlingen verwerken de 	TIJD
		1+2. 25 min 2. 15 min

	groepshypothesen in hun presentatie	
Groeperingsvorm (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine groepjes, klassikaal?)	De leerlingen werken de hele les in hun romangroepje	
Materiaal (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	- hypothesen meegebracht door de leerlingen	
Onderwijs-activiteiten (wat doe jij als docent tijdens de les?)	Klassikale instructie over het onderbouwen van uitspraken over boeken (zie docentenhandleiding)	TIJD
	Tijdens het vergelijken van de hypothesen in de romangroepjes loop ik rond voor hulp	
Evaluatie (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	Nadat de groepjes 20 minuten overlegd hebben ga ik bij elk groepje rond om te horen welke hypothesen zij om welke reden het beste vonden. In de klassikale rondvraag vraag ik welke groepjes gebruik gemaakt hebben van citaten en gebeurtenissen uit hun roman in hun groepshypothese. Daarbij vraag ik enkele leerlingen waarom er volgens hen in de literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn.	

Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

In deze les staat het onderbouwen van uitspraken over een roman centraal. Leerlingen hebben de kernvragen van hun groepje beantwoord, en gaan hun hypothesen nu vergelijken (analyseren in de taxonomie van Bloom). Daarna gaan zij ook bepalen welke hypothese zij het beste vinden (evalueren in de taxonomie van Bloom) en de groepshypothese opstellen. Zonder dat de leerlingen werken met een literair begrippenapparaat zijn zij bezig met de verwerking van de betekenislaag van de roman: zij zijn inductief aan het redeneren over

Paper 2 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

thema's en motieven in de roman. Marzano (2013; 127) stelt dat de kracht van inductief redeneren erin zit dat leerlingen zonder dat zij er naar op zoek zijn nieuwe dingen ontdekken, die op het eerste gezicht niet zichtbaar zijn. Tegelijkertijd zien leerlingen in deze les dat er in de literatuurlessen meerdere goede antwoorden op vragen mogelijk zijn: de focus ligt in de les op de onderbouwing van de interpretatie, die de kwaliteit van het antwoord bepaalt.

LES 4/5. ONTWERPONDERZOEK (WEEK 21)

WERKBLAD LESVOORBEREIDING

Naam: Punya Hoek		
leergang: VWO		
welke klas?	5V4 (experimentele)/5V5 (controle)	
welk lesuur?	4 ^e /2 ^e	
Model DA	BESCHRIJVING	
Beginsituatie (welke voorkennis, ervaring, interesses etc. veronderstel je bij de leerlingen; hoe check je die?)	De afgelopen drie lessen hebben de leerlingen gewerkt aan hun presentatie over hun roman. Tussen de drie lessen en deze les heeft vier weken vrij gezeten (twee weken meivakantie, één week schoolreis, één week hemelvaart).	
Leerdoelen (wat moeten leerlingen aan het einde van de les kunnen, weten of ervaren hebben?)	<ul style="list-style-type: none"> - leerlingen kunnen in 10 minuten hun roman presenteren aan de hand van Powerpoint (controle klas)/ Powerpoint en een mindmap (experimentele klas) - leerlingen kunnen een presentatie van klasgenoten beoordelen op vorm en inhoud 	
Leeractiviteiten (wat moeten leerlingen doen tijdens de les om de leerdoelen te bereiken?)	<ul style="list-style-type: none"> - elk romangroepje presenteert 10 minuten voor de klas hun roman - elke presentatie wordt beoordeeld door één ander romangroepje dat deze les niet aan de beurt is, zij vullen tijdens de presentatie een checklist in 	TIJD
		4 x 15 minuten (presentatie en feedback)
Groeperingsvorm (werken de leerlingen alleen, in tweetallen, in kleine	<ul style="list-style-type: none"> - presentaties in romangroepjes (elke leerling uit het groepje moet een deel presenteren) - beoordelen presentaties individueel binnen romangroepje (elke leerling krijgt 	

groepjes, klassikaal?)	beoordelingsformulier van het groepje)	
Materiaal (wat heb je nodig om de leeractiviteiten uit te lokken (bijv. leestekst, luistertekst, oefenmateriaal etc.)?)	- checklist presentaties	
Onderwijs-activiteiten (wat doe jij als docent tijdens de les?)	- ik kondig de presentaties aan - ik leid de terugkoppeling van de feedback van de klasgenoten die de presentaties beoordeeld hebben	TIJD
Evaluatie (hoe weet je straks of de leerdoelen bereikt zijn?)	- presentaties (deze worden tevens op film opgenomen) - de beoordelingsformulieren worden bij mij ingeleverd	

Toelichting / Verantwoording van keuzes die in het lesplan zijn gemaakt:

In de les presenteren de leerlingen in groepjes hun roman. Iedere leerling uit het groepje presenteert een deel, zodat elke leerling individueel aanspreekbaar is bij de beoordeling (betekenisvolle samenwerkingsopdracht, Ebbens & Ettekoven, 2013; 25). De presentatie wordt door een ander romangroepje beoordeeld. Door de presentatie van anderen te beoordelen krijgen de leerlingen inzicht in de criteria die de docent hanteert, wat de leertaak duidelijker maakt en de motivatie ervoor vergroot (Marzano, 2013; 41). Er is gekozen voor een rubrics zonder becijfering, aangezien er aan handlingsdelen geen cijfer gekoppeld mag worden.

5. [Bijlage 2](#) | Het complete leerlingenmateriaal.

LEERLINGMATERIAAL LES 1

Instructie eindopdracht experimentele klas

Handelingsdeel 2, 5 VWO, 2014-2015

Voor het volgende handelingsdeel gaan jullie in groepjes van drie of vier jullie boek lezen en presenteren. Deze presentatie bereid je grotendeels in de lessen voorafgaand aan de meivakantie voor: we gaan aan de slag met een literaire mindmap en jullie gaan vragen stellen bij het boek.

De presentatie duurt 10 minuten.

In je presentatie presenteer je

- het boek zelf (**korte** samenvatting plot, personages, perspectief/vertelsituatie, tijd, ruimte)
- **beknopte** biografische info over de schrijver en thematiek van zijn/haar werk
- jullie twee kernvragen en bijbehorende hypothesen (aan de hand van je literaire mindmap!)
- één filmpje (minder dan 3 minuten; je kunt denken aan een fragmentje van een verfilming, stukje uit een interview o.i.d.).

NB: Het is handig om met Prezi te werken als je je mindmap digitaal maakt. Powerpoint mag ook.

Instructie eindopdracht controleklas

Handelingsdeel 2, 5 VWO, 2014-2015

Voor het volgende handelingsdeel gaan jullie in groepjes van drie of vier jullie boek lezen en presenteren. Deze presentatie bereid je grotendeels in de lessen voorafgaand aan de meivakantie voor: jullie gaan aan de slag met het stellen van vragen bij het boek. De week na de 5V-reis zijn de presentaties (week van 18 tot 22 mei).

De presentatie duurt 10-15 minuten.

In je presentatie presenteer je:

- het boek zelf (**korte** samenvatting plot, personages, perspectief/vertelsituatie, tijd, ruimte)
- **beknopte** biografische info over de schrijver en thematiek van zijn/haar werk
- jullie twee kernvragen en bijbehorende hypothesen
- één filmpje (minder dan 3 minuten; je kunt denken aan een fragmentje van een verfilming, stukje uit een interview o.i.d.)

NB: Jullie maken een Prezi/Powerpoint presentatie

Voorbeeldvragen Twee Vrouwen

Jullie gaan voor de volgende les zelf lezersvragen bedenken bij jullie roman (=huiswerk).

Lezersvragen zijn:

... vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet op weet (dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen, toetsvragen of quizvragen).

... bij voorkeur kernvragen: vragen die de kern van het verhaal raken, waar je wat langer over kan nadenken, waarop meer dan één antwoord mogelijk is en/of die uitnodigen tot discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen, vragen naar woordbetekenissen enz.).

Dit zijn dus de criteria die je in je achterhoofd moet houden wanneer je je eigen vragen gaat bedenken. Als oefening ga je nu de volgende vragen bij Twee Vrouwen beoordelen: zijn het echte lezersvragen? Met andere woorden: welke vragen voldoen aan de criteria hierboven, en welke niet?

1. Vanuit welk perspectief wordt Twee Vrouwen verteld?
2. Hoezo wordt er zo vaak iets gezegd over de kleuren zwart en wit?
3. Wat is de Niké van Samothrake voor beeld?
4. Waarom vertelt Sylvia niet aan Laura wat haar plan is?
5. Hoeveel tijdlagen kun je aanwijzen in Twee Vrouwen?
6. Hoezo komt het verhaal van Orpheus en Eurydice de hele tijd terug in Twee Vrouwen?
7. Is het waarschijnlijk dat Laura aan het einde van het boek zelfmoord pleegt?
8. Waarom schrijft Laura steeds brieven aan haar moeder, maar maakt zij die brieven niet af?

Opdracht + voorbeeld mindmap (voor de experimentele klas)

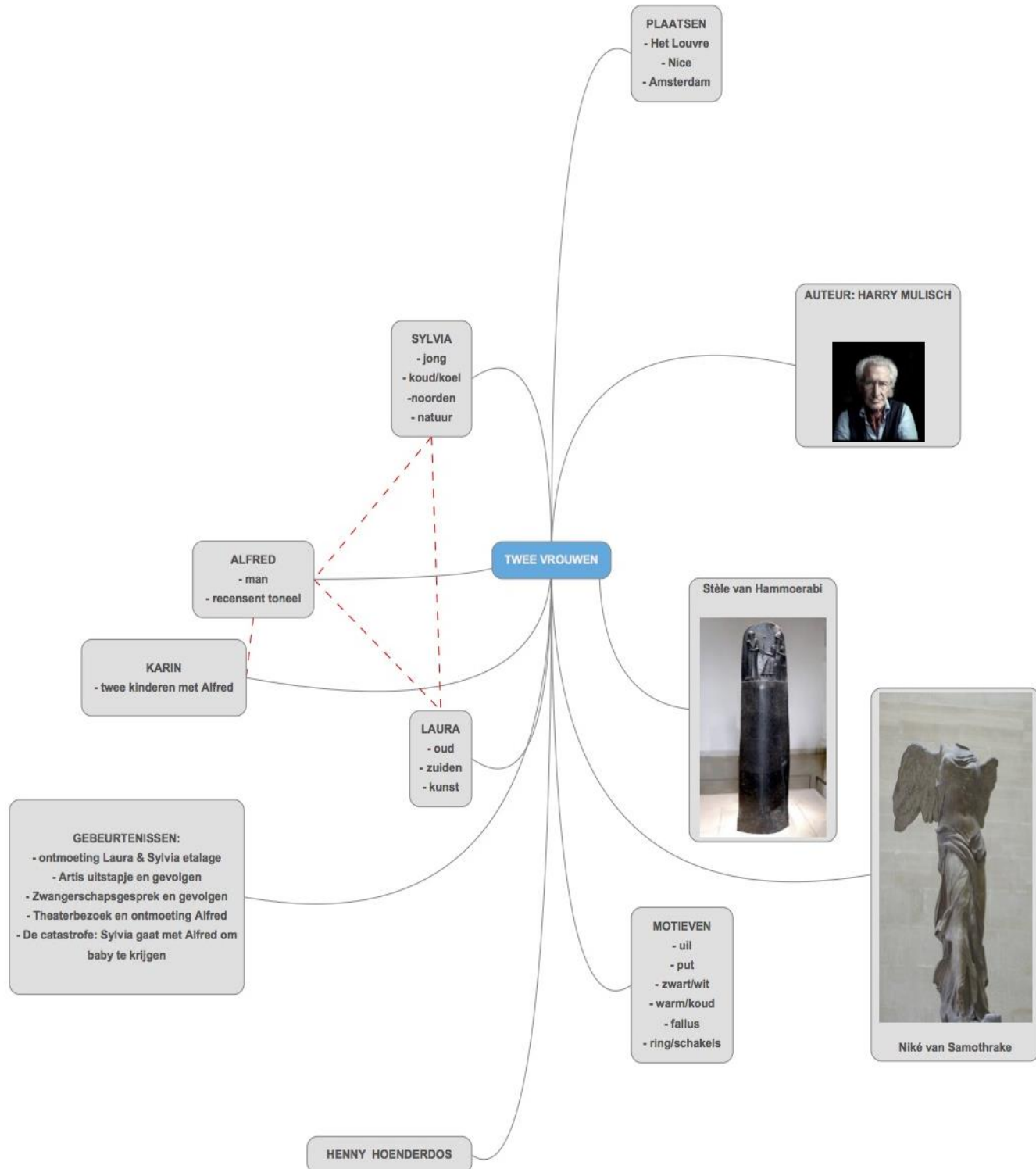
Jullie gaan de komende lessen met jullie groepje een **literaire mindmap** van jullie roman maken. Deze gaan jullie ook verwerken in jullie presentatie. Je mag met je groepje zelf kiezen of je op papier of digitaal gaat mindmappen (dit kan in Word, in Prezi, of op mindmup.com, werk samen via Google Drive). Voordeel van digitaal mindmappen: je kan links/filmpjes toevoegen. Jullie zijn vrij om de mindmap zelf vorm te geven, maar er komt in ieder geval het volgende op te staan:

- de titel van jullie roman (in het midden)
- hoofdpersonages, gebeurtenissen, plekken en symbolen uit de roman die volgens jullie belangrijk zijn
- de twee kernvragen van jullie groepje
- de antwoorden bij jullie kernvragen (in steekwoorden!!!)

Belangrijk:

- Je werkt GROOT. Zet je CAPSLOCK aan. Wat belangrijk is moet opvallen.
- je werkt met steekwoorden/korte zinnen (geen lappen tekst)
- je werkt niet alleen met woorden, maar ook met afbeeldingen/tekeningen
- De elementen in je mindmap die met elkaar te maken hebben, verbind je met pijlen

Een voorbeeld van een literaire mindmap over Twee Vrouwen van Harry Mulisch:



Gemaakt op www.mindmup.com, gezamenlijk gelijktijdig aan te werken via Google Drive. Het toevoegen van links en filmpjes is mogelijk.

LESMATERIAAL LES 4/5

Rubric presentaties experimentele klas

Datum:	Namen groepje:			Klas:
	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Excellent
Kernvragen	De vragen zijn niet duidelijk verwoord, en moeilijk te begrijpen. OF: de vragen zijn geen echte kernvragen bij de roman, want ze raken de kern van het verhaal niet en je kan ze meteen beantwoorden.	De vragen zijn redelijk verwoord. Je kan er wat langer over nadenken en er is meer dan één antwoord mogelijk.	De vragen zijn goed verwoord en duidelijk. Het zijn echte kernvragen, want ze raken de kern van het verhaal. Je kan er langer over kan nadenken, en er is meer dan één antwoord mogelijk	De vragen zijn uitstekend verwoord. Het zijn echte kernvragen. Ze zijn origineel en nodigen uit tot discussie/dieper nadenken over het boek.
Hypothesen	De hypothesen zijn niet te volgen. De uitspraken zijn totaal niet onderbouwd.	De hypothesen zijn redelijk te volgen en enigszins onderbouwd met een enkel citaat/voorbeeld uit het boek.	De hypothesen zijn goed te volgen. Ze zijn onderbouwd met zowel citaten als voorbeelden uit het boek	De hypothesen zijn heel goed te volgen, origineel en uitgebreid onderbouwd met verscheidene citaten/voorbeelden uit het boek.

Literaire mindmap	De mindmap ontbreekt of is incompleet, de elementen zijn niet met elkaar verbonden en er staan grote lappen tekst op.	De mindmap is <i>basic</i> maar redelijk compleet (titel, personages, gebeurtenissen, plekken symbolen, kernvragen en hypothesen).	De mindmap is compleet, en de elementen zijn met elkaar verbonden. Er is gebruik gemaakt van een enkele afbeelding/tekening/link.	De mindmap is zeer uitgebreid, er zijn veel verbindingen tussen elementen, en er is gebruik gemaakt van afbeeldingen/tekeningen/links.
Filmpje	Het filmpje past niet goed bij de presentatie, is te lang (meer dan 3 minuten), en voegt niets toe.	Het filmpje past bij de presentatie. Het filmpje wordt niet ingeleid/uitgeleid door de presentator.	Het filmpje past bij de presentatie en wordt ingeleid en uitgeleid door de presentator.	Het filmpje sluit perfect aan bij de presentatie, wordt uitstekend ingeleid en uitgeleid.
Het boek zelf	Informatie over het plot, personages, perspectief/verstel situaties, tijd en ruimte is ernstig incompleet OF is totaal niet beknopt. Voor iemand die het boek niet heeft gelezen is het totaal niet te volgen.	Informatie over het plot, personages, perspectief/verstel situaties, tijd is redelijk compleet en beknopt. Voor iemand die het boek niet gelezen heeft is het redelijk te volgen.	Info over boek is compleet en beknopt. Voor iemand die het boek niet gelezen heeft is het goed te volgen.	Info over boek is compleet en beknopt. Voor iemand die het boek niet gelezen heeft is het uitstekend te volgen.
Biografie schrijver en zijn thematiek	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek ontbreekt OF is totaal niet beknopt.	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek is redelijk compleet en beknopt.	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek is compleet en beknopt.	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek is compleet en beknopt, en wordt verbonden met de roman.

Rubric presentatie controle klas:

Datum:	Namen groepje:			Klas:
	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Excellent
Kernvragen	De vragen zijn niet duidelijk verwoord, en moeilijk te begrijpen. OF: de vragen zijn geen echte kernvragen bij de roman, want ze raken de kern van het verhaal niet en je kan ze meteen beantwoorden.	De vragen zijn redelijk verwoord. Je kan er wat langer over nadenken en er is meer dan één antwoord mogelijk.	De vragen zijn goed verwoord en duidelijk. Het zijn echte kernvragen, want ze raken de kern van het verhaal. Je kan er langer over kan nadenken, en er is meer dan één antwoord mogelijk	De vragen zijn uitstekend verwoord. Het zijn echte kernvragen. Ze zijn origineel en nodigen uit tot discussie/dieper nadenken over het boek.
Hypothesen	De hypothesen zijn niet te volgen. De uitspraken zijn totaal niet onderbouwd.	De hypothesen zijn redelijk te volgen en enigszins onderbouwd met een enkel citaat/voorbeeld uit het boek.	De hypothesen zijn goed te volgen. Ze zijn onderbouwd met zowel citaten als voorbeelden uit het boek	De hypothesen zijn heel goed te volgen, origineel en uitgebreid onderbouwd met verscheidene citaten/voorbeelden uit het boek.
Filmpje	Het filmpje past niet goed bij de presentatie, is te lang (meer dan 3 minuten), en voegt niets toe.	Het filmpje past bij de presentatie. Het filmpje wordt niet ingeleid/uitgeleid door de presentator.	Het filmpje past bij de presentatie en wordt ingeleid en uitgeleid door de presentator.	Het filmpje sluit perfect aan bij de presentatie, wordt uitstekend ingeleid en uitgeleid.
Het boek zelf	Informatie over het plot, personages, perspectief/verstel situaties, tijd en	Informatie over het plot, personages, perspectief/verstel situaties, tijd is	Info over boek is compleet en beknopt. Voor iemand die het boek niet gelezen heeft is het goed te volgen.	Info over boek is compleet en beknopt. Voor

	ruimte is ernstig incompleet OF is totaal niet beknopt. Voor iemand die het boek niet heeft gelezen is het totaal niet te volgen.	redelijk compleet en beknopt. Voor iemand die het boek niet gelezen heeft is het redelijk te volgen.		iemand die het boek niet gelezen heeft is het uitstekend te volgen.
Biografie schrijver en zijn thematiek	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek ontbreekt OF is totaal niet beknopt.	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek is redelijk compleet en beknopt.	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek is compleet en beknopt.	Biografische info over de schrijver en zijn thematiek is compleet en beknopt, en wordt verbonden met de roman.

6. Bijlage 3 | Beknopte docenthandleiding (gericht aan de docent)

Voor je ligt een lessenserie van vijf lessen over romanverwerking voor 5VWO. De lessen zijn gekoppeld aan het handelingsdeel literatuur, dat –zoals vastgelegd in het PTA op het Alkwin Kollege- bestaat uit een presentatie van een roman. De lessen zijn gebaseerd op het idee van dialogisch lezen: betekenisstoekenning komt in literatuurlessen tot stand wanneer leerlingen zichzelf vragen gaan stellen bij literaire werken, en hier met elkaar over in gesprek gaan. Het is een alternatief voor het werken met een literair begrippenapparaat en opdrachten over 'thema's en motieven', al hebben de twee benaderingswijzen meer met elkaar te denken dan op het eerste gezicht lijkt: wanneer leerlingen hun eigen kernvragen formuleren en beantwoorden bij hun roman, zijn zij als het goed is namelijk bezig op thematisch niveau van het boek (maar dan zonder literair begrippenapparaat). Leerlingen leren dat er in literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn, maar dat de kwaliteit van je uitspraken in deze lessen staan of vallen bij de onderbouwing ervan. Daarom is er binnen de lessen veel aandacht voor het onderbouwen van uitspraken over literaire werken, door leerlingen gebruik te laten maken van het boek zelf (citaten, voorbeelden van gebeurtenissen).

Je bent in totaal vijf lessen bezig, waarvan de laatste twee lessen volledig besteed worden aan de presentaties van de leerlingen. De eerste drie lessen beslaan praktisch hele lesuur: Les 1 beslaat 45 minuten, Les 2 en 3 respectievelijk 55 en 40 minuten (i.v.m. 40-minuten rooster die week).

De lesplannen zoals beschreven in MDA vorm tonen de structuur van de les, en geven zicht in zowel de leeractiviteiten van de leerlingen als jouw docentactiviteiten tijdens de les. Voordat er bij elke les nog enkele extra aanwijzingen gegeven worden, zijn er nog een paar punten van belang om de lessenreeks met succes uit te voeren:

- Allereerst is het van cruciaal belang dat de leerlingen bij aanvang van de lessenreeks hun roman hebben uitgelezen. Voorafgaand aan het lezen dienen er romangroepjes van 3 à 4 leerlingen gemaakt te zijn.
- Het is als docent van belang om op tijd de keus voor het boek te weten, zodat je je kan voorbereiden op de boeken. Het is niet essentieel om de romans gelezen te hebben, maar het is

wel noodzakelijk om in grote lijnen iets over het verhaal en de schrijver te weten. Anders is het immers onmogelijk inhoudelijke feedback te geven op de vragen en antwoorden die de leerlingen bedenken.

- De romangroepjes moeten beschikken over minstens (!) één exemplaar van het boek, en het boek meenemen naar de les. In de les zal er af en toe namelijk iets opgezocht moeten worden door de romangroepjes, vooral wanneer zij bezig zijn met het bespreken van de vragen en de antwoorden.
- De indeling voor de presentaties (welk groepje op welke datum) volgt idealiter na Les 1.

Extra aanwijzingen als aanvulling op het MDA lesplan:

Les 1

- Maak in de experimentele klas voldoende duidelijk dat de literaire mindmap als basis gaat dienen voor de presentatie. Dit zal er (hopelijk) voor zorgen dat de leerlingen er de komende lessen serieus mee aan de slag gaan. De leerlingen die niet digitaal aan de slag gaan moeten zorgen dat zij groot werken: de mindmap-poster moet leesbaar zijn bij de presentatie voor de rest van de klas. Leerlingen die digitaal werken kunnen deze eenvoudig vergroten via de beamer.
- Enkele aanwijzingen bij het bespreken van de lezersvragen over Twee Vrouwen (zie opdracht bij leerlingmateriaal):
 1. Vanuit welk perspectief wordt Twee Vrouwen verteld? > Nee, schoolvraag
 2. Hoezo wordt er zo vaak iets gezegd over de kleuren zwart en wit? > Ja, lezersvraag
 3. Wat is de Niké van Samothrake voor beeld? > Nee, opzoekvraag
 4. Waarom vertelt Sylvia niet aan Laura wat haar plan is? > Ja, lezersvraag
 5. Hoeveel tijdslagen kun je aanwijzen in Twee Vrouwen? > Nee, schoolvraag/typische toetsvraag
 6. Hoezo komt het verhaal van Orpheus en Eurydice de hele tijd terug in Twee Vrouwen? > Ja, lezersvraag (al kan het ook een toetsvraag zijn)
 7. Is het waarschijnlijk dat Laura aan het einde van het boek zelfmoord pleegt? > Ja, lezersvraag
 8. Waarom schrijft Laura steeds brieven aan haar moeder, maar maakt zij die brieven niet af? > Ja, lezersvraag

NB:Uiteraard kunnen sommige lezersvragen ook wel eens als toetsvraag voorkomen (in dit geval vraag 2 en 4 bijvoorbeeld), maar het criterium 'geen toetsvraag' is vooral opgesteld om te zorgen dat leerlingen niet met vragen aankomen die zij vanuit zichzelf niet stellen tijdens het lezen, maar die er door docenten 'ingestopt' zijn (zoals vragen over perspectief, vertelsituatie etc.).

- Huiswerkopdracht (geven aan het einde van Les 1):

Iedereen brengt de volgende les twee lezersvragen over zijn eigen roman mee. Je schrijft je twee vragen op. Houd bij het bedenken van de vragen de criteria in je achterhoofd:

Lezersvragen zijn:

> vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet op weet (dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen, toetsvragen of quizvragen).

> bij voorkeur kernvragen: vragen die de kern van het verhaal raken, waar je wat langer over kan nadenken, waarop meer dan één antwoord mogelijk is en/of die uitnodigen tot discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen, vragen naar woordbetekenissen enz.)

- Bij het opgeven van het huiswerk is het van belang om te benadrukken dat je groepje niet verder kan als de leerling geen vragen meebrengt (verantwoordelijkheid naar het groepje toe). Het huiswerk dient direct na Les 1 in de digitale leeromgeving te worden gezet.

Les 2

- In deze les is het belangrijk om op tijd bij te sturen als een leerling onverhoopt geen vragen heeft meegebracht, en het huiswerk dus niet heeft gemaakt. Is dit het geval, dan is het een optie om de volgorde van de les om te gooien: de leerling die geen vragen bij zich heeft wordt naar de mediatheek/werkplein gestuurd om alsnog twee vragen te bedenken, terwijl de rest van het groepje alvast begint met de literaire mindmap (experimentele klas)/de info voor de presentatie (controle klas). Dan volgt de bespreking van de vragen in het groepje als de leerling terug is.

- Huiswerkopdracht (geven aan het einde van Les 2):

Iedereen brengt de volgende les hypothesen mee over de twee kernvragen die jullie groepje heeft gekozen. Je hypothese is een antwoord op de kernvraag. Je onderbouwt je antwoord door gebruik te maken van voorbeelden uit je boek (gebeurtenissen, citaten). Je schrijft je hypothesen op. Elke hypothese is minimaal 60 woorden.

- Bij het opgeven van het huiswerk dient nog eens duidelijk gemaakt te worden dat het voor het groepje cruciaal is dat het huiswerk de volgende les wordt meegebracht. Het huiswerk dient direct na Les 2 in de digitale leeromgeving te worden gezet.

Les 3

- Voor deze les geldt hetzelfde als voor Les 2: indien een leerling geen hypothesen heeft meegebracht, is het slim de volgorde van de les om te gooien en de leerlingen zonder huiswerk alsnog hypothesen te laten formuleren. De rest van het groepje begint dan alvast met de literaire mindmap (experimentele klas)/de voorbereiding van de presentatie (controleklas). Dan volgt de bespreking van de antwoorden in het groepje als de leerling terug is.
- De leerlingen in 5V zijn gewend aan het werken met de begrippen 'thema' en 'motieven'. Ze zullen waarschijnlijk verbaasd zijn dat ze daar dit keer niets mee hoeven te doen. Het ligt daarom voor de hand dit toe lichten: 'We zijn nu bezig met kernvragen en hypothesen, en eigenlijk hebben we het dan over dingen die we normaal behandelen als we het over 'thema's' en 'motieven' hebben'. De leerlingen moeten in voorbereiding op hun mondeling in 6V wel degelijk met deze termen werken, dus het is voor hen wel prettig en duidelijk als het idee achter de kernvragen hieraan gekoppeld wordt. Het is overigens ook interessant om te kijken of leerlingen deze termen zelf gaan koppelen aan hun kernvragen en hypothesen.
- In deze les ligt de focus op het onderbouwen van de uitspraken die de leerlingen over de roman doen. Als docent reik je de leerlingen tijdens de klassikale instructie drie steunpilaren voor een goede onderbouwing aan:
 - o 1. CITAAT. In een goed onderbouwde hypothese staan citaten uit het boek die de hypothese ondersteunen
 - o 2. GEBEURTENISSEN. In een goed onderbouwde hypothese worden gebeurtenissen uit het genoemd die de hypothese ondersteunen
 - o 3. LEKEN-CHECK. Een goed onderbouwde hypothese is ook te volgen voor een leek (in dit geval iemand die het boek zelf niet heeft gelezen).

Les 4/5

- De tijdsplanning in deze lessen is cruciaal: in twee lessen moet elk groepje aan de beurt komen. Het is een mogelijkheid een tijdsbewaker aan te wijzen in de klas, die een signaal geeft wanneer er nog 1 minuut is te gaan tijdens de presentatie.
- De presentaties dienen te worden opgenomen op videocamera, zodat ze zijn vastgelegd. Dit is handig wanneer er achteraf nog even teruggekeken moet worden in verband met de beoordeling. De presentaties zijn handelingsdelen, en worden dus als voldoende of onvoldoende beoordeeld (niet becijferd). De beoordeling wordt gedaan aan de hand van de rubric die leerlingen ook gebruiken om elkaar te beoordelen (zie leerling-materiaal). Over de norm voor de slagen voor het handelingsdeel dient overlegd te worden binnen de school.

7. Bijlage 4 | Literatuur

Bloom, B. S. (1994). *Reflections on the development and use of the taxonomy*. In Rehage, Kenneth J.; Anderson, Lorin W.; Sosniak, Lauren A. "Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective". *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago: National Society for the Study of Education) **93** (2).

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Marzano, R., & Miedema, W. (2007). *Leren in vijf dimensies*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. *Instructional Science*, 19(1), 29-52.

Wit, M. de. (2006). De kracht van de leeskring: spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 93 (4), 5-7.

Paper 3 | Onderzoeksinstrumenten

1. Samenvatting van paper 1 |

Als het probleem dat leerlingen over een roman niet voldoende in staat blijken om (1) authentieke en (2) onderbouwde uitspraken te doen wordt *aangepakt door* (a) leerlingen zelf vragen en hypothesen te laten formuleren (b) in een leeskring en (c) door hen een literaire mindmap te laten maken *dan is de verwachting* dat zij meer authentieke en onderbouwde uitspraken doen over hun boek, en hun motivatie en zelfvertrouwen hiervoor groter wordt. Daartoe worden lessen gegeven gestoeld op de ontwerpregels: in de lessen worden authentieke opdrachten gegeven (1), oefenen leerlingen met onderbouwen door te praten over hun boek (2), werken ze autonoom in de klas (3), raken ze vertrouwd met het idee dat er in literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn (4) en maken ze mindmaps (5). Er wordt gewerkt met een experimentele (wél mindmap) en controlegroep (geen mindmap). Ter evaluatie worden de eindopdrachten van beiden klassen met elkaar vergeleken, en de motivatie en het zelfvertrouwen gemeten en afgezet tegenover de voormeting.

2. Beschrijving van de onderzoeksmethode | Deze is opgebouwd uit:

a. Onderzoeksontwerp

Er is gekozen om te werken met twee klassen: een experimentele groep en een controlegroep. De lessen van de twee groepen lijken zo veel mogelijk op elkaar, maar verschillen op één punt: de experimentele groep werkt met een mindmap, de controlegroep niet. Er is bewust voor gekozen om de controlegroep geen traditionele lessen te geven (werken met het literaire begrippenapparaat en opdrachten over thema's en motieven), maar ook te laten werken met leerlingvragen in een leeskringsetting. De eerste reden hiervoor was dat er uit de probleemanalyse bleek dat een deel van het probleem juist dóór de opdrachten over thema's en motieven werd veroorzaakt. Het zou dus vreemd zijn om één klas alsnog met deze problematische opdrachten te laten werken. Daarbij zouden de eindopdrachten van de twee klassen niet met elkaar te vergelijken zijn, wanneer de ene klas gebruik moest maken van een literair begrippenapparaat bij de romanverwerking, en de andere klas niet.

De onafhankelijke variabelen in het huidige ontwerp zijn de authenticiteit (1) en onderbouwing (2) van de uitspraken over de thematiek van het boek in de presentaties (leerresultaat) en de motivatie voor (3) en het zelfvertrouwen in (4) de verwerkingsopdrachten over boeken (leergedrag). De opnames van de presentaties van de leerlingen zijn de eindproducten die uiteindelijk vergeleken zullen worden om het leerresultaat te evalueren. Eveneens worden de uitkomsten van de vragenlijst over motivatie en zelfvertrouwen in de literatuurtaken en -lessen van beide klassen met elkaar vergeleken ter evaluatie van het leergedrag.

b. Onderzoeksinstrumenten en verantwoording

Afhankelijke variabele	Meetinstrument
Variabele (1) authenticiteit uitspraken over roman	Inhoudsanalyse (inschalen door twee docenten) Vergelijking met uitspraken in opdrachten over thema's en motieven van leerlingen vorig jaar
Variabele (2) onderbouwing uitspraken over roman	Inhoudsanalyse (inschalen door twee docenten) Vergelijking tussen de klassen
Variabele (3) motivatie verwerkingsopdracht roman	Vragenlijst gebaseerd op task-value items van Pintrich et al (1991)
Variabele (4) zelfvertrouwen verwerkingsopdracht roman	Vragenlijst gebaseerd op self-efficacy items van Pintrich et al (1991)

Om de authenticiteit (1) en de onderbouwing (2) van de uitspraken die leerlingen doen in hun presentatie te kunnen evalueren, moet er in een inhoudsanalyse plaatsvinden. Aangezien we hier te maken hebben met literatuurlessen, ligt het meer voor de hand om gebruik te maken van een holistische dan een analytische benadering: een antwoord bij literatuur is niet hetzelfde als een wiskundesom, en is niet 'wel/niet' authentiek of 'wel/niet' onderbouwd. Er is sprake van gradaties, en daarom wordt er voor gekozen de vragen en hypothesen die leerlingen presenteren holistisch in te schalen. In bijlage 1 zijn de schalen te vinden die hiervoor gebruikt gaan worden. Er wordt verwacht dat de experimentele klas beter zal scoren op de onderbouwing van hun hypothesen, doordat zij met mindmaps hebben gewerkt en meer met verbanden binnen de roman bezig zijn geweest. Wat betreft de authenticiteit van de uitspraken valt er van de vergelijking tussen de twee klassen weinig te verwachten: de leerlingen zullen in beide klassen met authentieke antwoorden komen (zelfbedachte antwoorden, niet afkomstig van internet of overgenomen van klasgenoten), aangezien allebei de klassen met een authentieke opdracht (namelijk eigen lezersvragen) hebben gewerkt. Om toch iets te kunnen zeggen over de mate van authenticiteit die deze lessenserie mogelijk oplevert, zullen de uitspraken in de eindpresentatie (de hypothesen over het boek) vergeleken worden met uitspraken uit handelingsdelen literatuur van vorig jaar: daarin werd nog gewerkt met de opdrachten over thema's en motieven (literair begrippenapparaat). De verwachting is dat de uitspraken die na de lessenserie worden gedaan over de roman authentiek zijn dan de uitspraken uit de handelingsdelen van vorig jaar.

Om de motivatie voor (3) en het zelfvertrouwen in (4) verwerkingsopdrachten bij romans te evalueren wordt er aan het einde van de lessenserie dezelfde vragenlijst afgenomen als bij de voormeting. De items in de vragenlijst zijn afkomstig uit de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) van Pintrich et. al (1991), uit het gedeelte over 'task-value' en 'self-efficacy'. Het idee achter de vragenlijst van Pintrich is, dat je met vragen die erg op elkaar lijken probeert meer betrouwbaarheid te krijgen in het meten van je construct: vandaar dat de vragen in de vragenlijst sterk op elkaar lijken. De Engelse items zijn vertaald en bewerkt voor literatuurtaken en -lessen (bijlage 2). Verwacht wordt dat de motivatie en het zelfvertrouwen voor de verwerkingsopdrachten in de literatuurlessen sterker is gestegen bij de experimentele groep dan bij de controlegroep.

c. Onderzoeksgroep

Mijn onderzoeksgroep bestaat uit twee 5VWO-klassen. De klassen zijn min of meer vergelijkbaar in grote (experimentele klas 31 leerlingen, controleklas 23 leerlingen). Qua samenstelling verschillen de klassen wel (experimentele klas 17 jongens, 14 meisjes; controleklas (6 jongens, 17 meisjes). De keuze voor de grootste klas als de experimentele klas is gebaseerd op de uitkomsten van de voormeting: deze klas bleek minder motivatie en zelfvertrouwen te hebben binnen de literatuurlessen dan de kleinere klas, waardoor het logischer en interessanter lijkt om in de grote klas de mindmap te gaan testen. Qua toetsresultaten van de vorige periode verschillen de klassen ook enigszins: de experimentele klas heeft als gemiddelde een 6,0 voor het vak Nederlands, de controleklas een 6,6. Ondanks dat de klassen niet op alle vlakken overeenkomen, lijkt een vergelijking gegrond: het zijn beide goede presenterende VWO-klassen, die al even lang het vak Nederlands bezig hebben, en even ver in het curriculum zijn.

d. Procedure:

De procedure van de dataverzameling is in het huidige ontwerp niet ingewikkeld. De presentaties van de leerlingen worden in les 4 en les 5 op videocamera opgenomen. Eerder zijn tijdens de lessen al kaartjes opgehaald met daarop de kernvragen en hypothesen (die beoordeeld gaan worden op authenticiteit en onderbouwing). De vragenlijst voor de nameting zal afgenomen worden in de les direct volgend op de laatste presentaties: dan is de lessenserie namelijk klaar, en gaan leerlingen al snel aan de slag met een volgend vakonderdeel.

Paper 3 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

e. Data-analyse:

De eindpresentaties worden vastgelegd op video. Ik transcribeer vervolgens het te scoren gedeelte (de vragen en de hypothesen). De vragenlijsten worden digitaal afgenomen met Google Forms, vanuit waar de scores direct in Excel opvraagbaar zijn. De vragen en hypothesen zoals gepresenteerd in de eindpresentaties worden door mij gescoord op authenticiteit en onderbouwing, zoals uitgelegd onder b. Om de beoordelaarbetrokkenheid te vergroten zal mijn SPD hetzelfde doen.

Bijlagen |

Bijlage 1. Inschaling van hypothesen uit de eindpresentaties

Mate van onderbouwing

Categorie 1 = De hypothese is amper onderbouwd, en er worden geen voorbeelden/citaten uit het boek gebruikt en de denkstappen in de hypothese zijn onvoldoende te volgen.

Categorie 2 = De hypothese is enigszins onderbouwd, maar er worden weinig voorbeelden/citaten uit het boek gebruikt ter ondersteuning van de hypothese. De denkstappen in de hypothese zijn enigszins te volgen.

Categorie 3 = De hypothese is redelijk onderbouwd, er wordt een enkel voorbeeld/citaat uit het boek gebruikt ter ondersteuning van de hypothese. De denkstappen in de hypothese zijn redelijk te volgen.

Categorie 4 = De hypothese is uitgebreid onderbouwd aan de hand van meerdere voorbeelden en citaten uit het boek. De denkstappen in de hypothese zijn zeer goed te volgen.

Mate van authenticiteit

Categorie 1 = deze uitspraak van de leerling is niet authentiek, maar rechtstreeks afkomstig van internet of een andere bron (zonder bronvermelding en eigen inbreng).

Categorie 2 = deze uitspraak van de leerling is deels authentiek, maar een deel is afkomstig van internet of een andere bron.

Categorie 3 = deze uitspraak van de leerling is volledig authentiek, niets in het antwoord is afkomstig van internet of een andere bron OF vormt op basis van de bronnen zelf een eigen mening/zet deze af tegen de ideeën van anderen

Bijlage 2. Items vragenlijst afkomstig uit Motivated Strategies for Learning Questionnaire

Items afkomstig uit de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) van Pintrich et. al (1991)

TV = Task Value
 SE = Self-efficacy

Het idee achter de vragenlijst van Pintrich is, dat je met vragen die erg op elkaar lijken probeert meer betrouwbaarheid te krijgen in het meten van je construct: vandaar dat de items die vallen onder TV en SE sterk op elkaar lijken.

MSLQ schaal	MSLQ itemnr	MSLQ item	Item vragenlijst literatuurlessen
TV	4	I think I will be able to use what I learn in this course in other courses.	- Wat ik leer in de literatuurlessen bij Nederlands kan ik gebruiken bij andere vakken waarbij we met literatuur bezig zijn - Wat ik leer in de literatuurlessen bij Nederlands kan ik gebruiken als ik weer nieuwe boeken ga lezen bij Nederlands
TV	10	It is important for me to learn the course material in this class.	- Het is belangrijk voor mij om iets te leren over Nederlandse literatuur
TV	17	I am very interested in the content area of this course.	- Ik ben geïnteresseerd in de lessen die over literatuur gaan bij Nederlands - Ik ben geïnteresseerd in de opdrachten die over literatuur gaan bij Nederlands
TV	23	I think the course material in this class is useful for me to learn.	- Ik denk dat wat we in de literatuurlessen leren over boeken nuttig voor mij is
TV	26	I like the subject matter of this course.	- Ik vind het leuk om met Nederlandse literatuur bezig te zijn - Ik vind het leuk om wat dieper na te denken over een boek
TV	27	Understanding the subject matter of this course is very important to me.	
			- Ik vind het leuk om na het lezen nog verder na te denken over het boek - Ik vind het leuk om over een boek dat ik gelezen heb een opdracht te maken
SE	5	I believe I will receive an excellent grade in this class.	- Ik heb er vertrouwen in dat ik een goed cijfer haal als ik een opdracht over een boek inlever
SE	6	I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.	- Ik heb er vertrouwen in dat ik goede cijfers haal in de literatuurlessen bij Nederlands, ook al gaat het over een ingewikkeld boek
SE	12	I'm confident I can understand the	- Ik snap de basisbegrippen die in de literatuurlessen gebruikt worden (zoals:

		basic concepts taught in this course	thema's, motieven, plot) best goed
SE	15	I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.	- Ik kan mijn docent meestal goed volgen als hij/zij iets zegt in de literatuurlessen, ook al gaat het over een ingewikkeld boek
SE	20	I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.	- Ik heb er vertrouwen in dat ik goede cijfers haal voor opdrachten en toetsen die over literatuur gaan
SE	21	I expect to do well in this class.	
SE	29	I'm certain I can master the skills being taught in this class.	
SE	31	Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.	
			- Ik kan best goede voorbeelden/citaten vinden in mijn boek als ik er een opdracht over maak
			- Ik heb genoeg ideeën bij het maken van opdrachten over een boek
			- Ik kan in de literatuurlessen best goed uitleggen wat ik bedoel als we over een boek praten
			- In de literatuurles heb ik altijd genoeg ideeën over een boek

Bijlage 3. Vragenlijst voormeting motivatie voor en zelfvertrouwen in lessen en taken literatuurlessen

Gebaseerd op Pintrich et al (1991), zie bijlage 2.

1. Wat ik leer in de literatuurlessen bij Nederlands kan ik gebruiken bij andere vakken waarbij we met literatuur bezig zijn

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

2. Wat ik leer in de literatuurlessen bij Nederlands kan ik gebruiken als ik weer nieuwe boeken ga lezen bij Nederlands

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

3. Het is belangrijk voor mij om iets te leren over Nederlandse literatuur

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

4. Ik ben geïnteresseerd in de lessen die over literatuur gaan bij Nederlands

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

5. Ik ben geïnteresseerd in de opdrachten die over literatuur gaan bij Nederlands

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

6. Ik denk dat wat we in de literatuurlessen leren over boeken nuttig voor mij is

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

7. Ik vind het leuk om met Nederlandse literatuur bezig te zijn

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

8. Ik vind het leuk om wat dieper na te denken over een boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

9. Ik vind het leuk om na het lezen nog verder na te denken over het boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

10. Ik vind het leuk om over een boek dat ik gelezen heb een schriftelijke opdracht te maken

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

11. Ik heb er vertrouwen in dat ik een goed cijfer haal als ik een opdracht over een boek inlever

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

12. Ik heb er vertrouwen in dat ik goede cijfers haal in de literatuurlessen bij Nederlands, ook al gaat het over een ingewikkeld boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

13. Ik snap de basisbegrippen die in de literatuurlessen gebruikt worden (zoals: thema's, motieven, plot) best goed

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

14. Ik kan mijn docent meestal goed volgen als hij/zij iets zegt in de literatuurlessen, ook al gaat het over een ingewikkeld boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

15. Ik heb er vertrouwen in dat ik goede cijfers haal voor opdrachten en toetsen die over literatuur gaan

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

16. Ik kan best goede voorbeelden/citaten vinden in mijn boek als ik er een opdracht over maak

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

17. Ik heb genoeg ideeën bij het maken van opdrachten over een boek

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

18. Ik kan in de literatuurlessen best goed uitleggen wat ik bedoel als we over een boek praten

1 2 3 4 5

helemaal oneens helemaal eens

19. In de literatuurles heb ik altijd genoeg ideeën over een boek

1 2 3 4 5

Paper 3 Onderwijsontwerp
Punya Hoek 5622565
Maart 2015
Februaristart 2014

helemaal oneens helemaal eens

Punya Hoek – 5622565
Februaristart 2014 ILO Nederlands
Vakdidactici: Wilma Groeneweg en Sonja van Overmeeren
juni 2015
OO2 (Paper 4)

1. Samenvatting paper 1

Als het probleem dat leerlingen over een roman niet voldoende in staat blijken te zijn om (1) authentieke en (2) onderbouwde uitspraken te doen *wordt aangepakt door* (a) leerlingen zelf lezersvragen en hypothesen te laten formuleren (b) in een leeskring en (c) door hen een literaire mindmap te laten maken *dan is de verwachting* dat zij meer authentieke en onderbouwde uitspraken doen over hun boek, en hun motivatie en zelfvertrouwen hiervoor groter wordt. Daartoe worden lessen gegeven gestoeld op de ontwerpregels: (1) in de lessen worden authentieke opdrachten gegeven, (2) oefenen leerlingen met onderbouwen door te praten over hun boek, (3) werken ze autonoom in de klas, (4) raken ze vertrouwd met het idee dat er in literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn en (5) maken ze mindmaps. Er wordt gewerkt met een experimentele (wél mindmap) en controlegroep (geen mindmap). Ter evaluatie worden de eindopdrachten van beide klassen met elkaar vergeleken, en de motivatie en het zelfvertrouwen gemeten en afgezet tegenover de voormeting.

2. Beschrijving uitvoering ontwerp

Verloop van de lessen

De vijf ontwerplekken zijn allemaal gegeven. In Les 1 werden leerlingen geïnstrueerd over de eindopdracht. Verder werden de begrippen 'lezersvraag' en 'kernvraag' geïntroduceerd. Hen werd verteld dat een lezersvraag een echte vraag is die je als lezer over een boek stelt, en waar je niet direct het antwoord op weet (geen retorische vraag, toetsvraag of quizvraag). Een kernvraag werd omschreven als een lezersvraag die de kern van het boek raakt. Over een kernvraag kun je langer nadenken en er zijn meerdere antwoorden op mogelijk. De leerlingen bleken prima in staat bij enkele voorbeeldvragen te bepalen of het een lezersvraag betrof. Zij konden uitleggen waarom een vraag wel of geen lezersvraag was, door naar de criteria te verwijzen. De experimentele klas kreeg in Les 1 tevens uitleg over het maken van een mindmap. De meeste leerlingen waren vertrouwd met het concept, maar hadden er nog nooit digitaal aan gewerkt. Les 2 werd gegeven door mijn SPD, aangezien ik die dag op de ILO was. In Les 2 hadden nagenoeg alle leerlingen twee lezersvragen mee. In de les gingen zij met hun groepjes bepalen welke vragen nu echte kernvragen waren. In deze les liet mijn SPD elk groepje de gekozen kernvragen voor de klas presenteren en verantwoorden, een toevoeging aan het oorspronkelijke lesplan. In les 3 bracht ongeveer de helft van de leerlingen hun eigen hypothese bij de kernvragen mee. In de les kregen ze daarom nog tijd de hypothese op te stellen of af te maken, daarna konden ze overleggen met hun groepje. Veel leerlingen hadden nog geen citaat gezocht om hun hypothese mee te onderbouwen. Zij gaven aan dit moeilijk te vinden. Het liefst onderbouwden ze hun hypothese met gebeurtenissen en voorbeelden uit het boek die ze zich nog konden herinneren (dus zonder weer in het boek te gaan bladeren). Ik gaf aan dat het ook goed was om voorbeelden uit het boek als startpunt te gebruiken, en dat ze als hun hypothese klaar was ze alsnog op zoek konden gaan naar een citaat dat illustratief was voor hun hypothese. Tijdens de eerste drie lessen heeft de controlegroep steeds mogen werken aan de presentatie aan het einde van de les. De experimentele klas werkte tevens aan de mindmap. In les 4 en 5 werden de presentaties gegeven. Een klein deel van de leerlingen slaagde er niet in binnen de geplande vijftien minuten te blijven, omdat zij erg uitweiden over het plot. Bij elke presentatie (in totaal dertien) hebben steeds twee leerlingen de rubric ingevuld, en zij werden achteraf gevraagd kort feedback te

geven. Ongeveer de helft van alle leerlingen heeft de rubric een keer ingevuld. Nagenoeg alle presentaties zijn met succes opgenomen, slechts van één groepje is geen opname gemaakt in verband met een overvolle geheugenkaart.

3. Analyse uitvoering ontwerp

De lessen zijn grotendeels volgens plan verlopen. Toch gingen er enkele zaken anders dan gepland. Na Les 1 bedachten leerlingen zelf vragen bij hun boek. In Les 2 werden de beste vragen binnen het groepje uitgekozen. Het kwam voor dat de gekozen vraag niet aan de criteria van een echte lezersvraag voldeed. Zo koos een groepje de vraag: *'Wat is het verband tussen het verhaal en het motto van het boek?'*. Dit is een schoolse vraag, en voldoet niet aan het criterium van een lezersvraag. Van de 28 gekozen kernvragen in beide klassen waren er vijf vragen te typeren als schoolvraag. Leerlingen stelden bijvoorbeeld een vraag over het motto, het vertelperspectief of de titel van het boek. In alle gevallen was de tweede kernvraag wel een echte lezersvraag, waardoor het werken met een authentieke opdracht alsnog door de leerlingen ervaren werd. Het toont echter wel aan hoe gedrild leerlingen zijn in het werken met literaire begrippen.

Een punt dat waarschijnlijk meer effect heeft gehad op de resultaten van het ontwerplezen, is de manier waarop de leerlingen in de experimentele klas met de mindmap aan de slag gingen. Bij de presentaties bleek dat veel leerlingen binnen de mindmap geen of weinig verbanden (pijlen) tussen de elementen van hun boek hadden getrokken. De elementen (personages, plekken, symbolen etc.) uit het plot waren wel aanwezig in de mindmap, maar stonden los van elkaar. Terwijl juist de hoop was dat wanneer leerlingen in de mindmap veel verbanden zouden leggen, het makkelijker voor hen werd om goed onderbouwde uitspraken over hun roman te doen. Dit heeft mogelijk te maken gehad met de lengte van de periode tussen de eerste drie lessen en de presentaties. De leerlingen kregen na de derde ontwerpleze vier weken geen les, in de weken voorafgaand aan de presentaties (i.v.m. meivakantie, werkweek en Hemelvaart). Dit heeft waarschijnlijk invloed gehad op de mate waarin zij zich aan de eindopdracht hebben gehouden. Het grootste deel van de experimentele klas heeft de mindmap in de vakantie (af)gemaakt, zonder dat zij de mindmap in de les nog konden overleggen aan mij. De vraag is dus, in hoeverre de experimentele conditie in het huidige onderzoek werkelijk verschilde van de controle-conditie, aangezien de opdracht van de experimentele klas niet door alle leerlingen juist is uitgevoerd.

4. Evaluatie uitvoering ontwerp

Uiteraard zijn er –nu de uitvoering van de lessen achter de rug is- verbeterpunten te formuleren. Ten eerste zou de lessenreeks in een handigere periode gepland moeten worden: het was niet handig dat er tussen de eerste drie lessen en de laatste twee lessen met de presentaties een gat van vier weken zat. Daarbij zou er de volgende keer ruimte ingebouwd moeten worden voor het controleren van de gekozen kernvragen. Nu moest mijn SPD dat doen in les twee, maar zij heeft de schoolse vragen er niet uitgehaald. Verder zouden per presentatie meer leerlingen de rubric moeten invullen, zodat elke leerling een keer beoordeelt. Als je een heel boekengroepje over een ander groepje de rubric laat invullen, dan komt iedereen aan de beurt. Ook zou de instructie voor de presentatie aangepast moeten worden met betrekking tot het navertellen van het plot: je zou leerlingen kunnen vragen hun boek in vijf zinnen samen te vatten. Tot slot dient de instructie voor de mindmap aangepast te worden. Er moeten van tevoren eisen aan de mindmap worden gesteld: elke onderdeel in de mindmap moet bijvoorbeeld verbonden worden met minimaal twee andere onderdelen, en bij elke verbindingspijl moet een toelichtend woord geschreven worden.

5. Uitvoering dataverzameling

Om motivatie en zelfvertrouwen te meten bij de leerlingen werd vóór en na de lessenreeks een digitale vragenlijst afgenomen, gebaseerd op de schalen van Pintrich (zie Paper 3). Leerlingen vulden de lijst in op de computer of op hun mobiel. De voormeting is onbedoeld anoniem afgenomen. Het gevolg hiervan is, dat er in het vergelijken van de voor- en de nameting niet gecontroleerd kon worden voor bepaalde variabelen (bijv. sekse, startcijfer literatuur). Het was immers niet duidelijk welke leerling welke vragenlijst had ingevuld bij de voormeting. Er is daarom gekozen hoofdzakelijk de nameting – die niet anoniem is ingevuld- mee te nemen in de analyses.

De presentaties zijn opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn de hypothesen gescoord op authenticiteit en onderbouwing op een schaal van 1 tot 4 (zie Paper 3) door mijn SPD en mij. Dit gebeurde onafhankelijk van elkaar. In de analyses is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze scoring meegenomen. Ook scoorden wij zes oude handelingsdelen van 5V-leerlingen waarin zij uitspraken deden over thema's en motieven. Soms kwam het voor dat het leerlingwerk net tussen twee schalen in viel. Er is daarom ook met halve punten binnen de schaal gewerkt. Bij het scoren van de authenticiteit zijn alle antwoorden door Google gehaald, om te kijken wat in het antwoord al dan niet van internet afkomstig was.

6. Analyse en evaluatie dataverzameling

De dataverzameling is niet geheel volgens plan verlopen. De voormeting is onbedoeld anoniem afgenomen. Daarna is de enquête aangepast, zodat leerlingen bij de nameting verplicht waren hun naam in te vullen. Hierdoor was het gelukkig alsnog mogelijk uitspraken te doen over de leeropbrengst. Een volgende keer zou de voormeting ook op naam moeten worden afgenomen. Zoals in Paper 5 te lezen is bleken de ontworpen onderzoeksinstrumenten voor motivatie en zelfvertrouwen betrouwbaar. De ontworpen schalen voor authenticiteit en onderbouwing zouden echter wel aangepast moeten worden: de vierpuntschaal leverde te weinig variaties in scores op (de scores lagen dicht bij elkaar), waardoor de kans op het vinden van significante effecten kleiner werd. Tot slot zou de dataverzameling plaats moeten vinden in twee klassen die qua samenstelling (jongens en meisjes) en startcijfers voor literatuur meer vergelijkbaar zijn. Hier speelden de beperkingen van de praktijk – dit waren nu immers mijn stageklassen- uiteraard een grote rol.

1. Samenvatting van paper 1 |

Als het probleem dat leerlingen over een roman niet voldoende in staat blijken te zijn om (1) authentieke en (2) onderbouwde uitspraken te doen *wordt aangepakt door* (a) leerlingen zelf lezersvragen en hypothesen te laten formuleren (b) in een leeskring en (c) door hen een literaire mindmap te laten maken *dan is de verwachting* dat zij meer authentieke en onderbouwde uitspraken doen over hun boek, en hun motivatie en zelfvertrouwen hiervoor groter wordt. Daartoe worden lessen gegeven gestoeld op de ontwerpregels: (1) in de lessen worden authentieke opdrachten gegeven, (2) oefenen leerlingen met onderbouwen door te praten over hun boek, (3) werken ze autonoom in de klas, (4) raken ze vertrouwd met het idee dat er in literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn en (5) maken ze mindmaps. Er wordt gewerkt met een experimentele (wél mindmap) en controlegroep (geen mindmap). Ter evaluatie worden de eindopdrachten van beide klassen met elkaar vergeleken, en de motivatie en het zelfvertrouwen gemeten en afgezet tegenover de voormeting

2. Presentatie en analyse van de resultaten |

In tabel 1 staan variabelen die onderzocht zijn om uitspraken te kunnen doen over de ontwerphypothese.

Tabel 1. Afhankelijke variabelen en bijbehorende meetinstrumenten

Afhankelijke variabele	Meetinstrument
Variabele (1) authenticiteit uitspraken over roman	Inhoudsanalyse (door twee docenten) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vergelijking tussen experimentele klas en controleklas</i> - <i>Vergelijking met uitspraken in opdrachten over thema's en motieven van leerlingen vorig jaar</i>
Variabele (2) onderbouwing uitspraken over roman	Inhoudsanalyse (door twee docenten) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vergelijking tussen experimentele klas en controleklas</i> - <i>Vergelijking met uitspraken in opdrachten over thema's en motieven van leerlingen vorig jaar</i>
Variabele (3) motivatie verwerkingsopdracht roman	Vragenlijst gebaseerd op task-value items van Pintrich et al (1991) <i>Vergelijking tussen experimentele klas en controleklas</i>
Variabele (4) zelfvertrouwen verwerkingsopdracht roman	Vragenlijst gebaseerd op self-efficacy items van Pintrich et al (1991) <i>Vergelijking tussen experimentele klas en controleklas</i>

2.1 Variabele 1: authenticiteit

De authenticiteit van de eindopdrachten (**variabele 1**) is gescoord door mijn SPD en door mij op de ontworpen vierpuntschaal (*Intraclass Correlation Coefficient*= 0.52). Slechts in 31% van de gevallen kenden wij exact dezelfde score voor authenticiteit toe. In 46% van de gevallen verschilde de toegekende scores maximaal 0.5 punt van elkaar. De experimentele klas scoorde gemiddeld 2.16 (n=29, SD=0.58) op authenticiteit, de controle klas 2.46 (n= 23, SD=0.57) . Dit verschil was niet significant ($t(50) = 3.608, p=0.117$). Het lag ook niet in de lijn der verwachting dat de klassen hierop anders zouden scoren: mijn beide klassen werkten in de ontwerpplessen immers met een authentieke opdracht waarbij zij met hun eigen vragen aan de slag gingen. Verwacht werd wel dat de huidige 5V-leerlingen hoger zouden scoren op authenticiteit dan eerdere 5V-leerlingen die met de traditionele opdracht werkten (uitspraken doen over een roman aan de hand van het literaire begrippenapparaat). Er zijn zes oude opdrachten geanalyseerd en gescoord op de vierpuntschaal door mij en mijn SPD, met een gemiddelde authenticiteitsscore van 1.96 (n=6, SD=0.62). Slechts in 17% van de gevallen kenden wij exact dezelfde score voor authenticiteit toe. In 67% van de gevallen verschilde de toegekende scores maximaal 0.5 punt van elkaar. De eindopdrachten voortkomend uit de nieuwe taak scoorden gemiddeld een 2.3 (n=14, SD=0.62) op authenticiteit. Dit verschil in authenticiteitsscore tussen de nieuwe en de oude opdracht bleek echter –tegen de verwachting in- niet significant ($t(17)=1.3163, p=0.2055$). Dit is te verklaren vanuit het feit dat ik slechts zes oude opdrachten heb beoordeeld. De effectgrootte tussen de nieuwe en de oude opdracht op authenticiteit is namelijk ongeveer 0.5 ($(2.3-1.96)/0.6$), wat een redelijk flink effect is. Het wordt echter niet significant door het kleine aantal waarnemingen bij de oude opdracht.

Wanneer je de nieuwe en de oude opdrachten goed bekijkt, lijken de nieuwe opdrachten echter wel een stuk persoonlijker dan de oude opdrachten. Een groepje leerlingen vroeg zich bij De man zonder ziekte van Grunberg af waarom juist Sam (de hoofdpersoon) gekozen werd om belazerd te worden:

[transcript presentatie De man zonder ziekte van Grunberg]

*'De tweede kernvraag: 'Waarom werd juist Sam gekozen om belazerd te worden?'. Sam wilde graag succes behalen. Zijn vader had weinig succes behaald, die was al vroeg dood gegaan en hij had kansen om een grote architect te om ja een grote prijs te winnen. En dat wilde hij graag behalen, koste wat het kost. En daarom ging hij misschien wel domme dingen doen, en was hij erg naïef. En hij ging bijvoorbeeld toen de eerste reis naar Bagdad geloofde die veel en toen hij ja hij maakt gewoon domme beslissingen. Hij probeerde ook bewakers eh politiemensen die hem probeerden aan te houden, probeerde hij ook om te kopen door ze zijn laptop aan te bieden. Nou dat mag je natuurlijk niet doen. Dat is omkoping, dan word je sowieso in de gevangenis gegooid. En niet alleen dat hij het de eerste keer fout deed in Bagdad, ook in Dubaï gaat hij weer alleen, omdat Peter dus niet mee kon, gaat hij weer alleen. En ze zagen met de eerste reis met zijn tweeën zagen ze al een lijk uit het hotel gaan, nou dan zou ik het niet vertrouwen. **Nou dan zou ik lekker thuis blijven met mijn vrouw ofzo, of naar een misschien bekender land gaan, en niet in het Midden-Oosten.** Ehm ja dus ja waarom is juist Sam gekozen om belazerd te worden, dat is een beetje de grote vraag die eigenlijk onbeantwoord blijft, maar het is wel zo dat Sam een makkelijke prooi was, en dat hij het niet heel erg goed heeft gespeeld.'*

Het is duidelijk dat de leerling in zijn antwoord op de kernvraag de verbinding met zichzelf legt: hij had het anders aangepakt als hij de hoofdpersoon was geweest. Een dergelijk antwoord is een stuk persoonlijker dan het volgende, waarbij een 5V-leerling probeert de motieven uit Indische Duinen van Van Dis te halen:

[schriftelijke opdracht Indische Duinen van Van Dis]

'Familie is het motief dat heel vaak terugkomt in het boek. Alles staat in verbinding met de familie en hun verleden. Sterfgevallen in de familie zorgt er alleen maar voor dat iedereen nog dichter bij elkaar komt. Verder blijkt men elkaar helemaal niet zo goed te kennen.

*Overlijden is een motief in het boek dat niet vaak in het boek voorkomt, **maar wel belangrijk is.** Telkens wanneer er iemand overlijdt, gebeurt er iets in het verhaal, waardoor iedereen in de familie weer anders over elkaar gaat denken.*

Citaat voor familie en overlijden: 'De familie stond sinds de vroege morgen om het sterfbed. Ada kon al dagen niet meer slapen, ze tolde in een kring van pijn en waken. We wilden haar niet in eenzaamheid laten gaan.'

Bij deze opdracht is het totaal onduidelijk of de leerling het motief overlijden zelf belangrijk vindt, of dat hij/zij dat ergens gelezen heeft: het antwoord is een stuk minder persoonlijk.

2.2 Variabele 2: onderbouwing

De eindopdrachten van de leerlingen zijn ook gescoord op onderbouwing (**variabele 2**) op de ontworpen vierpuntschaal door mijn SPD en door mij (*Intraclass Correlation Coefficient*= 0.74). Slechts in 15% van de gevallen kenden wij exact dezelfde score voor onderbouwing toe. In 62% van de gevallen verschilde de toegekende score maximaal 0.5 punt van elkaar. De experimentele klas scoorde gemiddeld 2.62 (n=29, SD=0.87) op onderbouwing, de controle klas 2.58 (n= 23, SD=0.85) . Dit verschil was niet significant ($t(50) = 4.963, p=0.359$). De leerlingen die hebben gewerkt aan de mindmap ter verwerking van hun roman hebben dus –tegen de verwachting in- niet significant beter gescoord op onderbouwing in de hun eindpresentaties. Wanneer de vergelijking met de schriftelijke verwerkingsopdrachten van eerdere 5V-leerlingen gemaakt wordt, levert dit wat betreft de onderbouwingsscore geen opvallende verschillen op. De verwerkingsopdrachten voortkomend uit de nieuwe opdracht scoorden gemiddeld een 2.4 (n=14, SD=0.84) op onderbouwing, bij de oude opdrachten was dit 2.33 (n=6, SD=1.1). Dit verschil was niet significant ($t(17)=0.0295, p=0.9768$).

Hoewel de leerlingen bij de nieuwe opdracht niet beter scoren op onderbouwing dan bij de oude opdracht, lijken leerlingen bij het beantwoorden van hun kernvragen wel méér uit te leggen: de antwoorden in de presentaties zijn langer dan bij de traditionele schriftelijke opdracht. Deels zal dat veroorzaakt worden doordat de oude opdracht schriftelijk is, en de nieuwe mondeling. Wat ook lijkt mee te spelen is het gegeven dat de leerlingen in mijn lessen het boek aan de hele klas presenteerden, en niet slechts aan de docent (die het boek waarschijnlijk wel gelezen heeft). Leerlingen worden dus genoodzaakt om meer uit te leggen:

[transcript presentatie Tonio van Van der Heijden]

*'Ehm, ja de tweede kernvraag is: 'Waarom heeft de schrijver de laatste zin van het boek aan Jenny 'gegeven'?. En eh we bedoelen meer zeg maar dat de laatste zin van het boek is een zin die Jenny heeft gezegd, dus eigenlijk heeft hij een soort en met van Jenny gequote en dat is dan het einde van zijn boek. En wij vonden dat best wel opvallend omdat ja deze man heeft een boek van zeshonderddertig bladzijdes over zijn zoon geschreven en dan de laatste zin van het boek zegt 'ie dan is dan niet een boodschap van hemzelf maar laat 'ie dan over aan een zin die iemand gezegd heeft. **Ik zal even kort zeg maar het einde voorlezen, de laatste paar regels, zodat jullie zien in welke context dit een beetje valt.** Op dit moment is Jenny eh ja bij Van der Heijden en zijn vrouw thuis, omdat ze een beetje afscheid wil nemen van Tonio door naar zijn kamer te gaan. Tonio is wel al overleden enzo. Ze komt daar nog één keer terug. [leerling leest stukje voor, en gaat verder met het beantwoorden van de kernvraag].*

De leerling verschaft haar klasgenoten hier flink wat context, omdat het antwoord dat ze straks gaat geven anders onduidelijk blijft. Doordat ze haar kernvraag aan de klas moet presenteren (waarvan het overgrote deel het boek niet gelezen heeft), wordt ze genoodzaakt haar interpretatie duidelijk in te leiden.

2.3 Variabele 3 & 4: motivatie en zelfvertrouwen

De motivatie (**variabele 3**) voor verwerkingsopdrachten in literatuurlessen werd gemeten door middel van de vragenlijst gebaseerd op de schalen van Pintrich et al. (zie Paper 3). De tien motivatie-items (items over de taakwaardering) bleken een betrouwbare schaal te vormen (*Cronbach's Alpha*=0.911). Hetzelfde geldt voor de negen items over zelfvertrouwen in de taak (**variabele 4**) (*Cronbach's Alpha*=0.88).

Tabel 2. Gemiddelde scores voor motivatie en zelfvertrouwen

Gemiddelde scores op de self-efficacy en task value items gebaseerd op de vragenlijst van Pintrich et al. (zie Paper 3). Items konden gescoord worden van 1 t/m 5, waarbij een hogere score staat voor hogere motivatie en meer zelfvertrouwen.

	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting
Experimentele klas	Motivatie = 2,54 (SD=0.77) Zelfvertrouwen = 3,12 (SD=0.79)	Motivatie = 2,77 (SD=0.69) Zelfvertrouwen = 3,32 (SD=0.6)
Controleklas	Motivatie = 3,34 (SD=0.5) Zelfvertrouwen = 3,63 (SD=0.51)	Motivatie = 3,24 (SD=0.57) Zelfvertrouwen = 3,7 (SD=0.46)

Wegens de onbedoeld anonieme voormeting (zie Paper 4) waren er voor de voormeting geen data op leerlingniveau. Het was dus alleen mogelijk de klassengemiddelden te vergelijken van de voor- en nameting. Uit Tabel 2 wordt duidelijk dat de klassen –ook na de lessenreeks- behoorlijk van elkaar bleven verschillen wat betreft motivatie en zelfvertrouwen in de literatuurlessen. Dit verschil was reeds voor de lessenserie aanwezig. Bij het interpreteren van de data moet dan ook in het achterhoofd gehouden worden dat er hier gewerkt werd met twee lastig vergelijkbare klassen. De experimentele klas was een grote bèta-klas met half om half jongens en meisjes, waarbinnen de motivatie voor en het zelfvertrouwen in de literatuurlessen een stuk lager was dan in de controleklas (met overwegend meisjes).

2.4 Overige interessante vondsten

Aangezien het verder niet mogelijk was eventuele veranderingen in motivatie en zelfvertrouwen ontstaan door de lessenreeks te controleren voor individuele leerlingkenmerken, is er voor gekozen verder aandacht te besteden aan mogelijk interessante correlaties binnen de verzamelde data. Er kwamen namelijk een paar vragen op bij het analyseren van de data. Hangen de behaalde scores voor de eindopdracht nu samen met de eerder behaalde cijfers voor het vak Nederlands? In andere woorden: scoren de ‘goede leerlingen’ wederom beter dan ‘zwakke leerlingen’ wanneer zij met kernvragen aan de slag gaan in de literatuurlessen? Hoe doen jongens en meisjes het ten opzichte van elkaar met de kernvragen? En hangen motivatie en zelfvertrouwen in de literatuurles met elkaar samen?

In tabel 3 en 4 (volgende pagina) zijn de correlaties tussen de vier hoofdvariabelen onderling en de correlaties tussen de vier hoofdvariabelen en het jaargemiddelde en het startcijfer voor literatuur (gebaseerd op eerdere literatuur PTA's) te zien.

In tabel 3. Correlaties motivatie en zelfvertrouwen nameting

	Startcijfer literatuur	Jaargemiddelde Nederlands	Zelfvertrouwen
Motivatie	0.313*	0.512*	0.772**
Zelfvertrouwen	0.510**	0.617**	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

In tabel 4. Correlaties authenticiteit en onderbouwing nameting

	Startcijfer literatuur	Jaargemiddelde Nederlands	Motivatie	Zelfvertrouwen	Onderbouwing
Authenticiteit	0.208	0.351*	0.265	0.152	0.684**
Onderbouwing	0.210	0.379**	0.217	0.150	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Enkele gevonden correlaties liggen wellicht voor de hand. Zo blijkt uit tabel 3 dat leerlingen die gemotiveerd zijn voor de verwerkingsopdrachten in de literatuurlessen ook hoger scoren op het zelfvertrouwen in deze opdrachten. Tevens correleren zowel motivatie als zelfvertrouwen met de cijfers die de leerlingen bij Nederlands halen: gemotiveerde leerlingen en leerlingen met zelfvertrouwen zijn leerlingen die goede cijfers halen. Interessanter zijn de correlaties in tabel 4. Zo blijken de opdrachten van leerlingen die hoog scoorden op authenticiteit, ook hoog te scoren op onderbouwing. Een uitspraak over een roman die door de leerling zelf geformuleerd is (en dus niet van internet is geplukt) blijkt ook beter onderbouwd te zijn. Verder correleren de scores voor authenticiteit en de onderbouwing met het jaargemiddelde van Nederlands: 'goede leerlingen' scoren dus ook beter bij de kernvragenopdracht dan leerlingen die er minder goed voorstaan bij het vak Nederlands.

Tot slot bleek de seksevariabele een rol te spelen in de literatuurlessen. Zowel op authenticiteit als op onderbouwing scoorden meisjes beter dan jongens. Meisjes haalden een gemiddelde authenticiteitsscore van 2.51 ($n=31$, $SD=0.5$) tegenover een gemiddelde score van 1.96 ($n=21$, $SD=0.58$) bij de jongens. Dit verschil in authenticiteit was significant ($t(50)=3.608$, $p=0.001$). Dit was ook het geval voor onderbouwing ($t(50)=4.963$, $p=0.000$), waarbij meisjes gemiddeld een 3.0 scoorden ($n=31$, $SD=0.68$) en jongens een 2.01 ($n=21$, $SD=0.74$). Overigens bleken de verschillen in motivatie en zelfvertrouwen tussen jongens en meisjes niet significant. De lagere scores van de jongens op onderbouwing en authenticiteit lijken dus niet te wijten aan een gebrek aan motivatie voor of zelfvertrouwen in de literatuurlessen. Blijkbaar laten meisjes in hun verwerkingsopdrachten iets zien wat de docent graag wil zien, waardoor zij hoger scoren. Wat in ieder geval gesteld kan worden, is dat de antwoorden in de jongensgroepjes over het algemeen een stuk korter waren dan de meisjesgroepjes. Werken met gemengde groepen binnen de literatuurlessen lijkt dan ook een goed idee.

3. Conclusies en discussie

De resultaten van het ontwerp lijken op het eerste oog wat teleurstellend. De verwachting was dat leerlingen na de lessenserie meer motivatie en zelfvertrouwen zouden hebben in verwerkingsopdrachten van literatuur na de lessenreeks. Op basis van de klassengemiddeldes leek dit niet het geval. De vergelijking tussen de experimentele conditie en de controle conditie leverde ook weinig op: de leerlingen uit experimentele klas die met de mindmap gewerkt hadden onderbouwden hun antwoorden niet significant beter dan de controleklas. Ontwerpregel 5 (*maken ze mindmaps*) leverde dus niet het beoogde effect op. Zoals in Paper 4 te lezen is heeft dit mogelijk te maken met het gegeven dat de leerlingen in de experimentele klas de uitvoering van de mindmap niet hebben uitgevoerd zoals de bedoeling was. De vergelijking met de oude verwerkingsopdrachten leverde niet direct significante resultaten op. De verwachting dat leerlingen meer authentieke uitspraken zouden doen over hun boek wanneer zij zouden werken met hun eigen kernvragen werd echter wel 'aangemoedigd' door de gevonden effectgrootte. Significante konden de verschillen echter niet bevonden worden, vanwege de weinige waarnemingen bij de oude opdrachten. Ontwerpregel 1 (*in de lessen worden authentieke opdrachten gegeven*) zorgde dus niet voor meer authentieke uitspraken over literatuur (niet significant in ieder geval), maar er werd wel degelijk een redelijk effect gevonden.

Het is dan ook te kort door de bocht om te concluderen dat het werken met de kernvragen niets heeft opgeleverd. Na de presentaties heb ik de leerlingen in allebei de klassen gevraagd of het nu makkelijker was om een opdracht over thematiek en motieven te maken over een boek (traditionele opdracht), of om kernvragen te bedenken en daar zelf hypothesen bij op te stellen (ontwerpopdracht). De leerlingen waren het er unaniem over eens dat het staat of valt bij de kwaliteit van de gekozen kernvragen: hoe beter de kernvraag, hoe moeilijker om er antwoord op te geven. Eén leerling gaf aan dat hij een kernvraag had gekozen waar hij zelf al direct een antwoord bij had bedacht, zodat hij sneller klaar zou zijn. Verreweg meeste leerlingen gaven echter aan dat ze het veel moeilijker vonden dan gedacht om antwoord te geven op hun eigen kernvraag 'omdat er niet echt een goed of fout antwoord is op zo'n vraag'. De uitspraak toont aan dat ontwerpregel 4 (*raken ze vertrouwd met het idee dat er in literatuurlessen meerdere antwoorden goed kunnen zijn*) met succes in de lessen verwerkt is. De leerlingen hebben verschillende interpretaties tegenover elkaar afgewogen, en zagen in dat er niet één goed antwoord is bij een dergelijke opdracht. De ene interpretatie kan echter wel aannemelijker dan de andere zijn. De leerlingen waren het erover eens dat het bij een dergelijke verwerkingsopdracht veel lastiger is om gebruik te maken van internet om je antwoord vandaan te halen, omdat het antwoord op jouw kernvraag nergens precies staat. Illustratief is hier de kernvraag en de hypothese van een groepje over het boek 'De man zonder ziekte' van Grunberg (zie bijlage). Het desbetreffende groepje

vroeg zich af waarom het plassen over iemand heen zo'n grote rol speelt in de roman. Een opvallende vraag, maar wel eentje die leerlingen zich blijkbaar stellen bij het lezen. In de hypothese koppelen de leerlingen dit plassen vervolgens aan de traumaverwerking van de hoofdpersoon, een uitspraak die zij onderbouwen met voorbeelden uit het boek. Het antwoord op een dergelijke vraag konden zij niet van internet halen, dus zij werden genoodzaakt er zelf over na te denken.

Hoewel er door de leerlingen niet significant beter onderbouwd werd bij de nieuwe opdracht, is ontwerpregel 2 (*oefenen leerlingen met onderbouwen door te praten over hun boek*) wel degelijk relevant gebleken: het praten over en presenteren van hun boek aan de klas noodzaakt de leerling –sterker dan een schriftelijke opdracht voor de docent dat doet- om zijn/haar uitspraken goed uit te leggen. Dat leerlingen echter moeite hebben met dat onderbouwen werd duidelijk in sommige presentaties. Illustratief is een leerling die vastloopt tijdens haar presentatie over het boek *Datumloze dagen* van Jeroen Brouwers. De leerling vroeg zich in haar kernvraag af wat het verband tussen het motto en het boek was: *'Nou het motto van het boek is een citaat uit de Bijbel. En dat gaat over David en dat zijn zoon Absalon dood is. Hij zucht dan hardop aan de hemelpoort en denkt dan: 'Waarom ben ik niet gestorven? Waarom is mijn zoon gestorven? Hij had nog een leven voor zich en kon nog zo veel leuke dingen doen'. En ja dat eh, ja. Nou je moet zelf eigenlijk maar lezen in het verhaal. Nou dat is eigenlijk het verband ertussen.'*

De data leverden verder nog enkele interessant correlerende variabelen op. Authenticiteit bleek te correleren met onderbouwing. Het is natuurlijk ook makkelijker je eigen ideeën over een boek te onderbouwen dan die van een ander. Dat laatste is echter wel wat docenten vaak van leerlingen vragen in traditionele literatuurlessen: leerlingen worden geacht het idee dat de docent over een boek heeft onderbouwd op papier te zetten. En daarbij hopen de docenten dan ook nog op een hoge dosis motivatie bij de leerlingen voor een dergelijke opdracht. Tot slot blijkt de seksevariabele in de literatuurlessen van groot belang. Hoewel jongens en meisjes niet veel van elkaar blijken te verschillen in motivatie en zelfvertrouwen, worden meisjes significant beter beoordeeld in de literatuurlessen. Deze conclusie nodigt uit tot verder onderzoek: wat laten meisjes dan zien in de literatuurlessen waarop docenten hen beter beoordelen dan jongens?

3. Suggesties voor herontwerp |

Na het uitvoeren en analyseren van het ontwerp kunnen er enkele concrete suggesties voor herontwerp gedaan worden.

1. In de herontworpen onderzoeksopzet dient de **voormeting niet anoniem** afgenomen te worden. De onderzoeksinstrumenten voor motivatie en zelfvertrouwen bleken betrouwbaar. De **schalen voor authenticiteit en onderbouwing zouden verder gespecificeerd** moeten worden om meer uiteenlopende scores (variëaties) op te leveren. Tevens zou er gewerkt moeten worden met **twee klassen die meer vergelijkbaar zijn**. In het huidige ontwerp was de motivatie voor en het zelfvertrouwen in de literatuurlessen in de controle klas (een alfa- en gamma-klas met veel meisjes) reeds een stuk groter bij aanvang van de lessen dan in de experimentele klas (een beta-klas met veel jongens).
2. De **instructie over de mindmap** dient aangepast en uitgebreid te worden. Als leerlingen volledige vrijheid krijgen in hun mindmap, blijken veel leerlingen namelijk geen verbanden in de mindmap aan te geven. Dit terwijl het idee achter een mindmap juist is dat het een middel is om over verbanden in de lesstof na te denken.
3. De **gekozen kernvragen moeten door de docent gecontroleerd worden** op de criteria van lezersvragen. Leerlingen blijken namelijk zo gedruild door het werken met schoolse opdrachten, dat zij het soms makkelijker vinden schoolse vragen over een boek te stellen dan vragen te formuleren die zij zich werkelijk stellen bij het lezen van een boek.
4. De **instructie over eindopdracht** dient aangepast te worden. Leerlingen beschouwden het onderdeel over de kernvragen en de hypothesen nu als een relatief klein deel uit de presentatie, en besteedden relatief veel tijd aan het navertellen van het plot (dit tot verveling van klasgenoten). Leerlingen lijken uitgebreid in te gaan op dat waar veel informatie over te vinden is. Het moet voor leerlingen in de opdracht duidelijker zijn dat het plot verteld dient te worden 'in dienst van' de kernvragen: de klasgenoten moeten door de presentatie snappen waar de kernvragen over gaan, maar hoeven niet

het hele plot van het boek te horen. D instructie zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat ze het boek in één zin samen moeten vatten.

5. Jongens en meisjes moeten in gemengde groepen aan de slag in de literatuurles.

4. Terugblik |

De resultaten van het huidige ontwerp zijn niet in lijn met eerdere onderzoeken naar het effect van dialogische literatuurlessen (Janssen, 2009): zelf vragen stellen bij literatuur leverde in het huidige onderzoek helaas niet significant meer authentieke antwoorden op dan wanneer een ander de vragen voor je stelt. De leerling-antwoorden lijken echter wel een stuk persoonlijker dan bij traditionele opdracht. Als aanvulling op Koek (2010) kan gesteld worden dat het werken met mindmaps in de literatuurlessen zowel oefening bij de leerling als de docent vereist. De leerling dient uit het schoolse stramien te komen en moet leren dat hij vrij is zijn mindmap zelf in te richten. Veel leerlingen zijn bij het maken van de mindmap alsnog geneigd lappen tekst te produceren, en tekenen weinig verbanden tussen de elementen uit de lesstof. Als docent vergt het oefening om leerlingen hier in te begeleiden, en tevens niet te veel te sturen. In de bijlage is een digitale mindmap te zien van de roman Dubbelspel van Arion die in de ontwerpplessen is geproduceerd, die laat zien het tekenen van verbanden in de mindmap niet vanzelfsprekend is voor leerlingen.

Als vakdocent heeft dit ontwerp mij verschillende inzichten opgeleverd. Ten eerste stond ik er van te kijken hoe moeilijk het was voor leerlingen om de traditionele opdracht los te laten. Het duurde een tijd voor ze door hadden dat het de bedoeling was dat ze werkelijk opschreven wat zij zich zélf afvroegen bij het lezen van hun roman. Ten tweede was ik onder de indruk van de vragen die sommige leerlingen zich stelden over hun roman, en de antwoorden die zij daarop gaven. Authenticiteit en onderbouwing blijken samen te gaan bij het leren interpreteren van literatuur! Het werd echter ook duidelijk hoe moeilijk het is antwoorden te beoordelen op authenticiteit: docenten lijken het daar ook lang niet altijd over eens te zijn.

Het ontwerp heeft mij er hoe dan ook van overtuigd dat leerlingen prima om kunnen gaan met het idee dat er in literatuurlessen meer antwoorden mogelijk zijn. Illustratief is hier de hypothese die een groepje leerlingen over het boek Tonio van Van der Heijden presenteerde. Zij vroegen zich af waarom de schrijver de laatste zin in zijn boek laat uitspreken door Jenny (een bijfiguur in het boek) en niet door de hoofdpersoon (Tonio zelf):

[transcript presentatie Tonio van Van der Heijden]

'Ehm goed nou wij denken dus dat nou het is moeilijk om de vraag te beantwoorden omdat eigenlijk Van der Heijden de enige is die het antwoord hierop weet, maar we hebben er wel een beetje over nagedacht, en we kwamen eigenlijk erop uit dat we vonden dat Van der Heijden deze zin waarschijnlijk gewoon heel inspirerend vond omdat het heeft best wel een diepe betekenis zeg maar. En het was vonden wij ook wel op meerdere manier te interpreteren. Door de manier waarop je het woord energie interpreteert. We kwamen er zelf uit op twee. Bij de eerste vat je energie dan meer op als een aanwezigheid dus dat je vindt dat de doden een energie achterlaten van dat ze er toch nog een beetje zijn zeg maar, en je dat de mensen die er nog wel zijn toch nog een beetje voelen dat de doden er zijn ofzo. De andere interpretatie was meer energie als in kracht zeg maar, dat de doden een kracht overlaten aan degenen die er nog wel zijn om zo door te gaan met het leven ook al zijn de mensen overleden. Ehm ja en daarnaast dachten we ook dat het wel te maken had met wie het heeft gezegd, en niet perse om wat de zin betekent, omdat Jenny het heeft gezegd. De laatste dagen van Tonio zijn leven was Tonio best wel belangrijk. En waarschijnlijk was het voor Van der Heijden ook best wel een heftig idee zeg maar dat wanneer Tonio niet was verongelukt wat Jenny dan voor zowel Tonio als voor Van der Heijden zelf had kunnen betekenen als Tonio gewoon was blijven leven. Dus dat 'ie he door Jenny en door haar mooie zin het gebruikte aan het einde van zijn boek.'

Leerlingen laten hier zien dat zij prima in staat zijn om –wanneer zij werkelijk de kans krijgen om zelf aan de slag te gaan met het interpreteren van hun boek- vragen te stellen die de betekenislaag van het boek raken, en antwoorden te geven die getuigen van een besef van de meerduidigheid van literatuur. Door dit besef was het ontwerp naast zeer leerzaam, ook erg inspirerend als vakdocent.

5. Bijlagen (5 stuks) | Datasets

Bijlage I. Excelbladen met de data + codeboek

Leerlingnummer	klas	geslacht	startcijfer literatuur	jaargemiddelde nederlands	TVgem	SEgem	Authenticiteit	Onderbouwing	
1	0	1	-999		5,6	-999	-999	2,5	1,5
2	0	1	6,9		6,6	-999	-999	1,5	1,75
3	0	1	6,2		7	-999	-999	1,5	1,5
4	0	0	7,8		7,1	2,3	3,7	1,75	3,75
5	0	0	7,3		6,8	2,3	3,4	2,75	3,25
6	0	1	6,5		6,6	2,7	2,9	1,5	1,75
7	0	0	7,4		7	2,9	3,4	2,75	3,25
8	0	1	2,8		5,5	2,1	2,6	3	3,5
9	0	0	6,6		6,5	2,2	2,6	1,75	3,75
10	0	0	6,4		6,5	3,6	3,7	2,5	2,75
11	0	1	6,2		6	1,9	2,8	2,5	1,5
12	0	1	7,9		7,1	3	3,9	1,5	1,75
13	0	1	8,7		7,2	2,7	3,7	1,5	1,75
14	0	0	7,4		6,7	4,4	4,4	3	3,5
15	0	0	6,8		6,9	2,4	3,1	2,5	2,75
16	0	1	4,5		5,2	1,9	1,9	1,5	1,75
17	0	1	7,6		6,7	1,9	2,4	2,75	3,25
18	0	1	5,5		6,9	2,9	3,3	1,5	1,5
19	0	0	6,9		6,3	3,1	3,4	1,75	3,75
20	0	1	6,3		6,3	2,5	3,4	1,5	1,75
21	0	0	7,9		7,5	3	4	1,75	3,75
22	0	0	6,6		6,5	2,8	3,6	3	3,5
23	0	0	7,7		7,4	2,4	3,9	2,5	2,75

24	0	0	7,6	7,6	3	3,9	2,5	2,75
25	0	1	6,8	7,1	4,7	4,5	-999	-999
26	0	1	4,1	6,1	2,8	3,2	1,5	1,5
27	0	1	7,7	7	3,5	3,7	3	3,5
28	0	1	5,9	6,1	2,1	2,2	2,5	1,5
29	0	0	7,5	6,3	2,8	3	2,75	3,25
30	0	0	6,3	6,4	2,6	2,9	2,5	2,75
31	1	0	7,3	6,7	3,3	3,9	3	3
32	1	0	5,6	6,7	3,5	3,6	2,75	3,5
33	1	1	6,3	6,6	3,1	3,9	1,5	1,25
34	1	0	7,5	6,7	-999	-999	2	1,75
35	1	0	5,6	6,2	3,2	3	1,5	1,25
36	1	1	7,6	7,5	3,6	3,9	2,5	2,75
37	1	1	8,4	6,6	1,9	2,7	2,5	2,75
38	1	1	8,5	6,5	2,6	3,9	1,5	1,25
39	1	0	8,4	7,9	3,7	3,6	2,75	3,5
40	1	0	6,6	6,1	2,8	3,8	3	3
41	1	0	7,1	7,8	-999	-999	3	3,25
42	1	0	7,4	7,6	2,7	3,7	3	3
43	1	0	8,2	7,5	3,8	4,2	2,75	3,5
44	1	0	8,2	7,2	3,3	3,9	2	1,75
45	1	0	8,6	7,2	3,1	3,1	3	3
46	1	1	6,9	6,2	3,2	4,1	1,5	1,25
47	1	1	8,2	7	3,8	4,4	2,5	2,75
48	1	0	8	7,7	3,6	4	3	3,25
49	1	0	7,6	6,3	2,5	3,2	2	1,75
50	1	0	8,7	8,5	4,5	4,4	3	3,25
51	1	0	8,2	6,4	3,4	3,7	2	1,75
52	1	0	7,5	7,4	2,8	3,3	2,75	3,5
53	1	0	7,5	7,4	3,7	3,8	3	3,25

Oude Opdracht	authenticiteit1	authenticiteit2	Gemiddelde	onderbouwing1	onderbouwing2	Gemiddelde
Indische Duinen	2	1	1,5	1,5	1,5	1,5
Joe Speedboot	2	3	2,5	3	3	3
Isabelle	1,5	1,5	1,5	1	1	1
De engelenmaker	2	2,5	2,25	3	3	3
De passievrucht	1	1,5	1,25	2	1,5	1,75
VSV	2,5	3	2,75	3	3,5	3,75
			1,958333333			2,333333333

Nieuwe opdracht	authenticiteit1	authenticiteit2	Gemiddelde	onderbouwing1	onderbouwing2	Gemiddelde
Tirza	2	2	2	1	2,5	1,75
Bezonken Rood	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,25
Datumloze dagen	-999	3	3	-999	3	3
De man zonder ziekte	3	2	2,5	3	2,5	2,75
Knielen op een bed violen	3	3	3	3	3,5	3,25
Tonio	3	2,5	3,75	4	3	3,5

Tirza	2	3	2,5	2,5	3	2,75
Grand Cafe Boulevard	3	2	2,5	1	2	1,5
Het huis van de moskee	2	1	1,5	1,5	1,5	1,5
Datumloze dagen	1	2	1,5	1	2,5	1,75
Bezonken Rood	3	3	3	2,5	2,5	2,5
Dubbelspel	2,5	3	2,75	2,5	4	3,25
Hokwerda's kind	2	1	1,5	2	1,5	1,75
Nooit meer slapen	1	2,5	1,75	4	3,5	3,75
			2,339285714			2,446428571

TASKVALUE

Leerlingnr	1TV	2TV	3TV	4TV	5TV	6TV	7TV	8TV	9TV	10TV	TVgem	
1	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	-999		-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
3	-999		-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
4	2		4	2	2	2	3	2	2	2	2	2,3
5	2		2	2	2	2	3	3	3	3	1	2,3
6	4		4	2	3	2	2	2	3	3	2	2,7
7	2		4	3	3	3	3	2	3	4	2	2,9
8	3		3	4	1	1	2	1	3	2	1	2,1
9	3		3	2	2	2	2	2	2	2	2	2,2
10	1		3	4	4	4	4	4	4	5	3	3,6
11	2		3	2	2	1	3	1	2	2	1	1,9
12	4		3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
13	2		3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,7
14	5		5	4	4	5	4	4	5	4	4	4,4
15	2		3	2	3	2	2	2	4	3	1	2,4
16	2		2	2	2	2	2	2	2	2	1	1,9
17	2		2	2	2	2	2	2	2	1	2	1,9
18	3		4	3	3	4	4	1	3	3	1	2,9
19	3		5	2	2	2	4	3	4	4	2	3,1
20	4		3	3	1	2	3	1	3	1	4	2,5
21	4		2	3	2	3	3	2	4	4	3	3
22	2		3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,8
23	4		3	2	3	2	2	2	2	2	2	2,4
24	4		5	3	4	2	3	2	3	2	2	3

25	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4,7
26	3	3	3	4	2	3	1	4	4	1	2,8
27	4	5	4	2	4	3	3	5	3	2	3,5
28	2	3	3	1	2	2	2	3	2	1	2,1
29	3	4	3	2	2	4	2	3	2	3	2,8
30	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2,6
31	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	3,3
32	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3,5
33	4	4	3	3	3	3	2	4	3	2	3,1
34	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
35	3	4	3	3	3	3	3	4	4	2	3,2
36	4	4	4	4	3	4	4	4	3	2	3,6
37	2	2	2	1	2	2	1	3	2	2	1,9
38	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	2,6
39	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,7
40	4	4	3	3	3	1	4	2	1	3	2,8
41	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
42	4	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2,7
43	3	4	5	3	4	5	4	4	4	2	3,8
44	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3,3
45	4	3	3	4	3	2	3	4	3	2	3,1
46	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3,2
47	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,8
48	4	4	2	3	4	4	3	4	5	3	3,6
49	4	4	2	1	3	3	3	2	2	1	2,5
50	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4,5
51	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3,4
52	2	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2,8
53	5	4	3	4	3	5	3	4	4	2	3,7

SELFEFFICACY

Leerlingnr	11SE	12SE	13SE	14SE	15SE	16SE	17SE	18SE	19SE	SEgem	
1	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
2	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
3	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3,7
5	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3,4
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,9
7	4	3	4	4	4	4	2	3	4	3	3,4
8	2	2	4	4	2	2	2	2	3	2	2,6
9	3	2	4	3	2	2	2	3	2	2	2,6
10	4	4	5	5	4	3	3	2	3	3	3,7
11	3	3	4	3	3	2	2	2	3	2	2,8
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,9
13	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3,7
14	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4,4
15	4	3	3	4	2	2	2	3	3	4	3,1
16	1	1	3	3	1	3	2	1	2	2	1,9
17	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	2,4
18	4	2	4	4	4	4	1	4	3	4	3,3
19	4	3	4	4	4	3	4	3	4	2	3,4
20	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	3,4
21	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4
22	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3,6
23	4	4	4	4	5	4	4	4	3	3	3,9
24	4	4	5	4	4	4	1	5	4	4	3,9
25	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4,5
26	2	3	4	5	2	4	2	4	3	3	3,2

27	4	4	3	5	3	4	3	4	3	3,7
28	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2,2
29	3	3	4	2	2	4	3	3	3	3
30	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2,9
31	5	3	4	4	4	5	4	4	2	3,9
32	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3,6
33	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,9
34	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999,0
35	3	2	3	4	2	3	3	3	4	3
36	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,9
37	2	2	2	5	2	2	2	4	3	2,7
38	4	3	5	5	4	5	3	3	3	3,9
39	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3,6
40	5	4	3	3	3	5	5	3	3	3,8
41	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999	-999,0
42	4	4	4	5	3	4	2	4	3	3,7
43	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4,2
44	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,9
45	4	4	3	4	3	3	2	2	3	3,1
46	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4,1
47	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4,4
48	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
49	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3,2
50	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4,4
51	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3,7
52	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3,3
53	4	4	5	5	5	3	3	2	3	3,8

Bijlage II. Codeboek data excel

Klas: 0= experimentele klas, 1= controle klas

Geslacht: 0 = vrouw, 1 = man

TV gem = gemiddelde score op Task Value items

SE items = gemiddelde score op Self Efficacy

TV = Task value item

SE= Self efficacy item

Authenticiteit1 = score Punya

Authenticiteit 2 = score Loes

Onderbouwing1 = score Punya

Onderbouwing2 = score Loes

Controleklas

Tonio

1. Waarom heeft de schrijver dit motto gekozen en wat heeft het met het boek te maken?

'Nou de eerste kernvraag is 'Waarom heeft de schrijver dit motto gekozen en wat heeft het met het boek te maken?'. Het motto is: 'Give sorrow words, the grief that does not speak Whispers the o'erfraught heart, and bids it break' van Shakespeare. En het motto valt niet helemaal letterlijk te vertalen, maar het heeft iets weg dat je je verdriet om moet zetten in woorden, omdat je anders het niet aankan ofzo. En Van der Heijden doet dat op twee manieren, ten dus om heel veel eh met zijn vrouw Mirjam over hun lijden en eh hun verlies van Tonio te praten. Die gesprekken worden uitgebreid beschreven en regelmatig zeggen ze ook tegen elkaar hoe belangrijk het is om die gesprekken te voeren. En een andere manier waarop van der Heijden zijn verdriet dus letterlijk omzet in woorden is door dit boek te schrijven. Het is dus een middel om zijn verdriet te kunnen verwerken. Hij schrijft dus een boek van zeshonderd bladzijden. Het motto past hierom dus goed bij het boek omdat hij zijn verdriet dus letterlijk in woorden omgezet heeft.'

2. Waarom heeft de schrijver de laatste zin van het boek aan Jenny 'gegeven'?

'Ehm, ja de tweede kernvraag is: 'Waarom heeft de schrijver de laatste zin van het boek aan Jenny 'gegeven'?'. En eh we bedoelen meer zeg maar dat de laatste zin van het boek is een zin die Jenny heeft gezegd, dus eigenlijk heeft hij een soort en met van Jenny gequote en dat is dan het einde van zijn boek. En wij vonden dat best wel opvallend omdat ja deze man heeft een boek van zeshonderddertig bladzijdes over zijn zoon geschreven en dan de laatste zin van het boek zegt 'ie dan is dan niet een boodschap van hemzelf maar laat 'ie dan over aan een zin die iemand gezegd heeft. Ik zal even kort zeg maar het einde voorlezen, de laatste paar regels, zodat jullie zien in welke context dit een beetje valt. Op dit moment is Jenny eh ja bij Van der Heijden en zijn vrouw thuis, omdat ze een beetje afscheid wil nemen van Tonio door naar zijn kamer te gaan. Tonio is wel al overleden enzo. Ze komt daar nog één keer terug. **[leest stukje voor]**. Ehm goed nou wij denken dus dat nou het is moeilijk om de vraag te beantwoorden omdat eigenlijk Van der Heijden de enige is die het antwoord hierop weet, maar we hebben er wel een beetje over nagedacht, en we kwamen eigenlijk erop uit dat we vonden dat Van der Heijden deze zin waarschijnlijk gewoon heel inspirerend vond omdat het heeft best wel een diepe betekenis zeg maar. En het was vonden wij ook wel op meerdere manier te interpreteren. Door de manier waarop je het woord energie interpreteert. We kwamen er zelf uit op twee. Bij de eerste vat je energie dan meer op als een aanwezigheid dus dat je vindt dat de doden een energie achterlaten van dat ze er toch nog een beetje zijn zeg maar, en je dat de mensen die er nog wel zijn toch nog een beetje voelen dat de doden er zijn ofzo. De andere interpretatie was meer energie als ik kracht zeg maar, dat de doden een kracht overlaten aan degenen die er nog wel zijn om zo door te gaan met het leven ook al zijn de mensen overleden. Ehm ja en daarnaast dachten we ook dat het wel te maken had met wie het heeft gezegd, en niet perse om wat de zin betekent, omdat Jenny het heeft gezegd. De laatste dagen van Tonio zijn leven was Tonio best wel belangrijk. En waarschijnlijk was het voor Van der Heijden ook best wel een heftig idee zeg maar dat wanneer Tonio niet was verongelukt wat Jenny dan voor zowel Tonio als voor Van der Heijden zelf had kunnen betekenen als Tonio gewoon was blijven leven. Dus dat 'ie he door Jenny en door haar mooie zin het gebruikte aan het einde van zijn boek.

De man zonder ziekte

1. Waarom speelt het plassen over iemand heen een grote rol in het boek?

En dan de twee kernvragen. Als eerste kernvraag 'Waarom speelt het plassen over iemand heen een grote rol in het boek?'. Dat klinkt een beetje raar, dat is natuurlijk ook heel erg raar. Maar eh het begint eigenlijk met dat hij eh een beetje in elkaar wordt geslagen in Bagdad, dan ligt hij op de grond en plassen de bewakers over zijn hoofd heen. Ja dit staat een beetje symbool voor alle trauma's die hij heeft geleden in zijn reizen. In Bagdad maar ook in Dubai heeft hij heel veel trauma's die hij gewoon niet meer kan vergeten, en om dit te verwerken wil hij dat zijn vriendin dit ook bij hem doet onder de douche. Dat is natuurlijk een hele rare manier van verwerken. Hij doet het niet door naar een psychiater te gaan, of door

te praten met zijn familie. Maar hij wilt ja hij vertelt er ook vrij weinig over wat er gebeurd is met hem. Ja hij praat er niet over dus dit plassen over iemand heen staat eigenlijk een beetje symbool voor de trauma's die hij heeft geleden en die hij op een rare manier verwerkt.

2. 'Waarom werd juist Sam gekozen om belazerd te worden?'

De tweede kernvraag: 'Waarom werd juist Sam gekozen om belazerd te worden?'. Sam wilde graag succes behalen. Zijn vader had weinig succes behaald, die was al vroeg dood gegaan en hij had kansen om een grote architect te om ja een grote prijs te winnen. En dat wilde hij graag behalen, koste wat het kost. En daarom ging hij misschien wel domme dingen doen, en was hij erg naïef. En hij ging bijvoorbeeld toen de eerste reis naar Bagdad geloofde die veel en toen hij ja hij maakt gewoon domme beslissingen. Hij probeerde ook bewakers eh politiemensen die hem probeerden aan te houden, probeerde hij ook om te kopen door ze zijn laptop aan te bieden. Nou dat mag je natuurlijk niet doen. Dat is omkoping, dan word je sowieso in de gevangenis gegooid. En niet alleen dat hij het de eerste keer fout deed in Bagdad, ook in Dubai gaat hij weer alleen, omdat Peter dus niet mee kon, gaat hij weer alleen. En ze zagen met de eerste reis met zijn tweeën zagen ze al een lijk uit het hotel gaan, nou dan zou ik het niet vertrouwen. Nou dan zou ik lekker thuis blijven met mijn vrouw ofzo, of naar een misschien bekender land gaan, en niet in het Midden-Oosten. Ehm ja dus ja waarom is juist Sam gekozen om belazerd te worden, dat is een beetje de grote vraag die eigenlijk onbeantwoord blijft, maar het is wel zo dat Sam een makkelijke prooi was, en dat hij het niet heel erg goed heeft gespeeld.

Knielen op een bed violen

1. 'Waarom houdt de hoofdpersoon zo stevig aan zijn strenge sektarische geloof vast?'

'Nou onze eerste vraag was: 'Waarom houdt de hoofdpersoon Hans zich zo stevig aan zijn strenge sektarische geloof vast?'. Dat is een hele belangrijke vraag, omdat de schrijver zich dus eigenlijk zelf deze vraag stelde, over zijn vader. Ik denk dat hij zijn vader nooit echt gesnapt heeft. Door middel van dit boek, het schrijven van dit boek, wilde hij daar eigenlijk antwoord op krijgen, en hij heeft het eigenlijk nooit echt helemaal gekregen zoals hij dat gehoopt had. Maar wij hebben wel een soort van antwoord geformuleerd. Nou ja ten eerste wordt hij dus heel sterk beïnvloed door die kerk van hem die hem steeds boeken verkopen over dat geloof, en dat werkt als een soort propaganda op hem in eigenlijk. En ja hij heeft natuurlijk behoefte aan houvast, zoals eigenlijk iedereen wel en dat vindt hij in dit geloof. En hij heeft dus in het boek op een gegeven moment een goddelijke openbaring, visioen, en dat is eigenlijk een soort van keerpunt voor hem waarin hij zich volledig aan het geloof wijdt. En we denken ook dat hij eigenlijk door dit geloof weer terug wil gaan naar zijn verleden, omdat... zijn ouders waren ook heel streng gelovig. Toen heeft hij daar eigenlijk alleen maar ellende aan beleefd omdat het zo streng was. Hij maakte zich echt los van zijn ouders zo gauw dat kon. Dus hij rende eigenlijk weg voor dat geloof. Ehm maar nu is hij oud, en zijn ouders zijn allebei overleden, dus eigenlijk mist hij nu juist weer zijn verleden, en gaat hij weer, wil hij eigenlijk juist weer een soort van terugkomen bij zijn verleden, dus gaat hij weer bezig met het geloof.'

2. 'In hoeverre is het verhaal waarheidsgetrouw en in hoeverre heeft de schrijver er eigen elementen aan toegevoegd?'

'De tweede vraag: In hoeverre is het verhaal waarheidsgetrouw en in hoeverre heeft de schrijver er eigen elementen aan toegevoegd? Nou ja het is honderd procent zeker dat het dus dat Hans zelf dat was de vader van de schrijver, en de zoon zelf Ruben was gebaseerd op de schrijver zelf. En er zijn allemaal kleine feitjes zoals de plaats Velp en waar de bloemist was, dat was ook in het echt zo. En het geboortjaar, die kloppen allemaal met de werkelijkheid. Er zijn ook heel veel personages zoals de Oefenaar, Huib Steffen en de predikant J.J. Kort en die twee kennissen Miras en Taverne, die waren gebaseerd op echte personen uit die gemeenschap. Maar de schrijver heeft waarschijnlijk wel zijn eigen inzichten toegevoegd om deze personages in te vullen natuurlijk. Maar hij heeft ook heel veel zelf verzonnen. Er is bijvoorbeeld een soort en met van Hans die ligt op zijn sterfbed, oh spoilers, en er is een soort stervenstafereel en er komen een beetje allemaal vrienden bij elkaar en dan gaan ze op een rituele manier hem begeleiden naar zijn dood. En dat is volledig verzonnen. Maar ja, dus hij doet eigenlijk of dat bij dat geloof hoort maar dat is niet zo. Dus hij voegt zelf ook fictionele elementen toe maar de grote lijnen, dat die vader zo gelovig was

en daardoor geen tijd meer had voor zijn gezin, dat is allemaal gebaseerd op de werkelijkheid. En die goddelijke openbaring dat is ook natuurlijk waar.

Tirza

1. 'Waarom vermoordt Jörgen zijn eigen dochter en haar vriend?'

Nou we hebben twee kernvragen. De eerste is 'Waarom vermoordt Jörgen' oh dit is echt een spoiler, dat zat ik me net ook te bedenken. Nou de eerste vraag is dus 'Waarom vermoordt Jörgen zijn eigen dochter en haar vriend?'. Wij denken doordat Jörgen een psychische aandoening heeft, dat hij slecht rationeel kan nadenken in moeilijke situaties. Hij wilt graag de controle hebben over het leven van Tirza en begint die controle langzaam te verliezen. En op een gegeven moment ziet hij zijn dochter seks hebben met haar vriend en dit beeld dat kan hij zeg maar niet aan. Dat is niet wat hij voor ogen wilt hebben voor zijn dochter. Dus hij verliest dan de controle over het leven van zijn dochter en hij kan het niet aan, en hierdoor denkt hij niet goed na en vermoordt hij zijn eigen dochter en haar vriend.

2. 'Heeft Jörgen een psychische ziekte?'

Vraag twee, heeft Jörgen een psychische ziekte? Wij denken eigenlijk allemaal van wel. We hebben het al verklapt, het is eigenlijk niet normaal dat je je eigen dochter vermoordt. En de manier waarop ook niet. Maar dat gaan we dan niet vertellen. De manier waarop mogen jullie dan zelf weten. In het boek is ook wel beschreven dat hij behoorlijk aparte trekjes heeft, want hij denkt ook dat zijn vrouw steeds terugkomt, maar ze blijft steeds langer weg. En ook is hij erg geobsedeerd door het leven van zijn dochter. En als hij wil dat ze zo perfect is, waarom zou je haar dan eigenlijk vermoorden? En we denken toch echt wel dat hij iets heeft wat niet echt goed is.

Datumloze dagen

1. 'Waarvoor staat het bos symbool?'

Nou, twee kernvragen. Nou, onze eerste vraag: 'Waarvoor staat het bos symbool?'. Nou als hij in het bos is, telt hij dus de bomen. Maar je kan de bomen ook vergelijken met de dagen die hij vertelt. Het zijn dus eigenlijk de dagen. Maar ze hebben niet echt een datum. Dus je weet niet in welke het zich afspeelt. Dan zijn levensloop. Hij wil misschien ook deze bomen tellen om zijn leven zeg maar een soort van zin te geven. Zodat hij een soort van levensverhaal heeft. Hoe langer hij ook in het bos loopt, hoe meer hij ook te weten komt, en zijn verleden overdenkt. Ja het bos is dus eigenlijk een soort van zijn levensloop. Hoe hij tegen dingen aankijkt.

2. 'Wat is het verband tussen het verhaal en het motto van het boek?'

En dan de tweede vraag is: 'Wat is het verband tussen het verhaal en het motto van het boek?'. Nou het motto van het boek is een citaat uit de Bijbel. En dat gaat over David en dat zijn zoon Absalon dood is. Hij zucht dan hardop aan de hemelpoort en denkt dan: 'Waarom ben ik niet gestorven? Waarom is mijn zoon gestorven? Hij had nog een leven voor zich en kon nog zo veel leuke dingen doen'. En ja dat eh, ja. Nou je moet zelf eigenlijk maar lezen in het verhaal. Nou dat is eigenlijk het verband ertussen.

Experimentele klas

Dubbelspel

1. 'Waarom laat de schrijver zijn hoofdpersonages zo neerbuigend kijken op vrouwen?'

Uhm, nou nu hebben wij twee kernvragen bedacht. En volgens mij was de bedoeling van de kernvragen dat je ze niet letterlijk uit het boek kon halen. En dat je er dus goed over na moet denken en informatie over de schrijver nodig had. Onze eerste kernvraag is: 'Waarom laat de schrijver zijn hoofdpersonages zo neerbuigend kijken op vrouwen?'. Nou eh, we hadden eerst een antwoord bedacht, dat het te maken had met het verlies van zijn moeder toen hij vier jaar oud was. Dat hij het gevoel had dat hij niet kon omgaan met vrouwen of meisjes. Waardoor hij zich hoger of beter voelt dan vrouwen. Ehm nou uiteindelijk bleek dat we toen we wat meer te weten kwamen over de schrijver, dat Arion, de schrijver, zich duidelijk uitspreekt tegen zaken als racisme, onderdrukking en globalisering. En dat het antwoord op deze vraag

waarschijnlijk is dat hij opkomt voor de rechten van vrouwen oftewel voor de vrouwenemancipatie. In het boek kun je dat namelijk ook lezen doordat mannen erg kleinerend over de vrouwen doen, dat ze totaal niet op hetzelfde niveau zitten als de mannen. Eh nou dat is de eerste kernvraag.

2. 'Wat voegt het vertelperspectief toe aan het verhaal?'

De twee kernvraag is: 'Wat voegt het vertelperspectief toe aan het verhaal?'. Het verhaal wordt verteld door een persoon die meespeelt in het verhaal. Dat is een alwetend vertelperspectief. Behalve in het vierde deel van het boek. Het 'naspelen' zo heet dat. Hier wordt het verhaal opeens verteld door een ik-persoon. Waarschijnlijk is de ik-persoon een rechtbankverslaggever. Hij schrijft over de berechting van Chamon en Janchi. In de eerste drie delen van het boek kan de persoon die meespeelt in het verhaal zich in de gedachten van Manchi, Bubu, Janchi, Chamon, Soma en Norma verplaatsen. En krijg je zo de nodige informatie daarbij. Arion komt zelf uit Curacao, en hij heeft hier waarschijnlijk voor gekozen om te laten weten aan de lezer hoe de mensen in Curacao toen leefden en hoe de gedachtegang van de mannen waren tegenover de vrouwen. Maar ook hoe de vrouwen dachten tegenover de mannen.

Tirza

1. 'Is Jörgen gelukkig?'

Dan hebben we nog twee kernvragen. De eerste is: 'Is Jörgen gelukkig?'. Het hele boek lees je hoe Jörgen leeft, en wat hij denkt, wat hij voelt, en hoe hij handelt. Maar je vraagt je eigenlijk af of hij wel echt gelukkig is. Hij heeft namelijk alles over voor zijn dochter, hij doet er alles aan, hij vermoordt haar wegens omstandigheden uiteindelijk nog. Dus je vraagt je eigenlijk af of hij wel gelukkig is. Ja of nee? Dat hebben we eigenlijk lastig kunnen beantwoorden. Dat blijft een beetje de vraag. Hij is een beetje de weg kwijt. Hij is helemaal gek geworden, hij weet het zelf allemaal niet precies meer. Zijn leven was prima, zijn leven was helemaal goed, tot hij al zijn geld kwijt raakte. Vervolgens is hij dus, hij voelde dat alleen nog maar zijn enige rol was om een perfecte vaderrol voor Tirza te spelen en de opvoeding voor Tirza helemaal perfect te maken. Dat was het enige wat nog voor hem speelde. Of hij echt voor zichzelf helemaal gelukkig was, dat weet hij voor zichzelf eigenlijk ook helemaal niet. Dus de vraag is eigenlijk of Jörgen gelukkig is, en dat antwoord is heel lastig te geven.

2. 'Voelen Tirza haar moeder en Jörgen nog liefde voor elkaar?'

'Voelen Tirza haar moeder en Jörgen nog liefde voor elkaar?'. Wij vinden dat het nogal eenzijdig is. De echtgenote zoals Tirza's moeder genoemd wordt in het boek verlangt in ieder geval nog wel naar Jörgen. Er wordt ook verteld dat ze zijn koken mist en zijn overgave naar de kinderen en de rust in huis. Van Jörgen vinden wij eigenlijk dat hij te geobsedeerd is door Tirza om eigenlijk nog liefde te hebben voor Tirza haar moeder.

Bezonken rood

1. 'Waarom is het boek uit losse fragmenten opgebouwd?'

Dan hebben we nog twee kernvragen opgesteld. De eerste luidt: 'Waarom is het boek uit losse fragmenten opgebouwd?'. Als je kijkt naar het boek bestaat het boek uit drie pagina's tekst, en dan gaat het weer over een andere tijdlijn. Onze hypothese daarop is dat de schrijver dit waarschijnlijk gedaan heeft zodat er meer spanning gecreëerd wordt. Dus dat hij dit heeft toegepast als een schrijftruc. De lezer is dan sneller gemotiveerd om door te lezen om weer op hetzelfde fragment, op dezelfde tijdlijn terecht te komen. Dit wekt spanning op bij de lezer.

2. 'Waarom heeft Jeroen Brouwers de meningen van bijfiguren weggelaten?'

De tweede vraag luidt: 'Waarom heeft Jeroen Brouwers de meningen van bijfiguren weggelaten?'. Zoals Nienke net al zei is alleen de mening van hemzelf in het boek terug te vinden. En wij denken dat hij dat gedaan heeft omdat het boek ook over hemzelf gaat en hij uit wilde beelden hoe het er in die periode aan toeging volgens zijn ogen. Er is tevens ook veel discussie over dit boek. Mensen beweren dat Jeroen Brouwers een leugenaar is en dat hij veel te veel overdrijft in deze situatie, en dat allerlei omstandigheden

en dingen niet gebeurd zijn. En misschien is dat ook wel zijn, ook wel een reden waarom hij zijn mening heeft weggelaten. Dat hij dat juist gedaan heeft zodat het verhaal meer overdreven overkomt.

Nooit meer slapen

1. 'Wat is de titelverklaring van het boek?'

De eerste kernvraag over het boek is: 'Wat is de titelverklaring van het boek?'. De titel 'Nooit meer slapen' verwijst ten eerste naar de dood van Arne. Wanneer Alfred Arne in het ravijn ziet liggen. Dan vertelt Alfred hierover op bladzijde 257: 'Zijn gezicht is precies zoals ik het gezien heb in zijn slaap, onbegrijpelijk oud en moe, gerimpeld als de schors van een eik. Dit is geen slaap, maar dit is nooit meer slapen'. Dus dat is denk ik wel duidelijk genoeg. Op de tweede plaats houdt de titel verband met Alfred zijn ervaring tijdens de expeditie, want hij had heel erg last van muggen, de middennachtzon en Arne. Daardoor kon hij ook heel slecht slapen. Dit maakt de expeditie voor Alfred wel heel erg moeilijk. Vooral omdat hij al een slechte conditie had. Dit is ook één van de redenen wat er voor zorgt dat hij de onvermijdelijke mislukking van zijn onderzoek niet uit de weg kon.

2. 'Wat is de boodschap van het boek?'

De tweede vraag is: 'Wat is de boodschap van het boek?'. De belangrijkste boodschap die je uit het boek zou kunnen halen is dat het leven het besef is van een complete zinloosheid van alles. Dat het leven eigenlijk nergens toe leidt. En dat we denken dat we streven naar perfectie van een wereld, maar dat het eigenlijk allemaal bedrog is. Zo wordt aan het eind van het boek ook verteld dat er eigenlijk geen verschil is tussen het leven en dromen. Het verschil is schijnbaar doordat we als we wakker zijn alles veel te bevooroordeeld bekijken en dat het leven ook een droom is. De subtiliteit waarmee Hermans deze boodschap illustreert is onovertroffen en de boodschap komt erop neer dat het leven niets is, we draaien maar een beetje rond, maar zullen nooit iets zinnigs vinden.

Het huis van de moskee

1. 'Waarom hebben de imams zo'n afschuw van alle technologieën, radio, tv, telefoon?'

We gaan nu naar de kernvragen. Onder andere: 'Waarom hebben de imams zo'n afschuw van alle technologieën, radio, tv, et cetera'. Dat is een nogal sterk terugkomend iets. De imams en ook de ayatollahs zijn fel tegen alle westerse technologieën. De vraag is waarom ben je er zo tegen? Want er kunnen ook mooie dingen mee gebruikt worden. En dat is ook tijdelijk zo, met Nosrat dan, maken ze mooie films voor het geloof. Maar waarom zijn ze er zo tegen? Vooral in het begin van het boek. Het antwoord daarop is wat moeilijk te geven, omdat de sjah die is aan de macht, en die wil vooral het land verwestelijken. En die westelijkheid die communiceert via radio, tv, telefoon et cetera. En al die slechte dingen die zij vinden, zoals overspel, porno, vertel maar verder, die komen allemaal via radio, telefoon, tv, je huis in en daardoor vernietigt het de mens van binnen.

2. 'Waarom wordt Hagedis als straf van Allah gezien?'

En ook: 'Waarom wordt Hagedis als straf van Allah gezien?'. Zij wordt als straf gezien, omdat zij een soort van overspel had met de invalimam. En Hagedis is haar kleinzoon. En tevens als haar eigen zoon ziet ze Hagedis als straf, omdat zij dan moet leven als iets, omdat zij iets fout heeft gedaan.

Hokwerda's kind

1. 'Waarom voelt Lin zich meer verbonden met Jelmer dan met Henri?'

We hebben ook nog wat kernvragen. We hadden eigenlijk wat andere kernvragen, maar ik moet eerlijk zeggen, ik had het boek nog niet helemaal uitgelezen. En toen we het boek wel hadden uitgelezen hadden we eigenlijk wat betere kernvragen bedacht nog. Bijvoorbeeld: 'Waarom voelt Lin zich meer verbonden met Jelmer dan met Henri?'. Nou het is meer dat Jelmer en Lin hebben samen een wat meer open relatie. Daardoor wil Lin toch de hele tijd terug naar Henri omdat ze zich aangetrokken tot hem voelt. En uiteindelijk blijkt dat Lin ook nog zwanger is van Henri. Daarom wilt ze eigenlijk ook niet bij hem weg.

2. 'Waarom voelt Henri zich niet schuldig over het verkrachten van Lin door een Afrikaan?'

En onze tweede kernvraag was: 'Waarom voelt Henri zich niet schuldig over het verkrachten van Lin door een Afrikaan?'. Nou dat is meer, dat gebeurt meer aan het begin van het boek, dan is die relatie nog niet heel lang bezig. Henri zag Lin eigenlijk meer als een soort object, omdat ze zo gewillig was enzo. En daarom leek het hem normaal om het gewoon aan zijn collega vriend uit te lenen. Wat een beetje, nou niet zouden doen.

Grand Café Boulevard

1. 'Waarom blijft Pili in eerste instantie bij Alexander ondanks dat Alexander bij de eerste ontmoeting Pili besteedt?'

Nou dan hadden we ook nog twee kernvragen. De eerst is: 'Waarom blijft Pili in eerste instantie bij Alexander ondanks dat Alexander bij de eerste ontmoeting Pili besteedt?'. Bij de eerste ontmoeting wordt Pili door Alexander besteedt. Maar waarom maakt Pili toch nog een tweede ontmoeting met hem, omdat hij haar toch op die eerste ontmoeting besteedt. Wij hadden dus een daarbij horende hypothese. In het verhaal wordt gezegd dat Pili bij hem blijft omdat zij vastbesloten is om hem terug te bestellen. Maar bij de volgende ontmoeting bloeit er zeer gauw een romance op tussen de twee. Zo snel een romance tussen de twee bloeien, denken wij dat Pili dus bij de eerste ontmoeting al wat gevoelens had voor Alexander. Dus die vastbeslotenheid om hem terug te bestellen, meer een dekmantel was voor dat om hem weer te zien, dat is onze hypothese. Dat het niet puur voor het terug stelen was.

2. 'Als Pili achter het geheime leven van Alexander komt blijft Pili bij hem. Waarom verlaat zij hem niet door deze leugens, maar blijft bij haar?'

En dan vraag twee. Als Pili achter het geheime leven van Alexander komt – dat hij een vervalser is, een eigen taco heeft en alles- verlaat ze hem niet direct, ze blijft in eerste instantie toch nog even bij hem. Waarom verlaat ze hem niet direct, en blijft ze nog even bij hem, voor ze echt de relatie beëindigt? Nou, antwoord. Pili heeft eh, kort samengevat, Pili heeft een hele slechte jeugd gehad, tijdens de burgeroorlog waar veel slachtoffers vielen, waaronder haar ouders. Ze heeft twee jaar wild rondgezworven en tussen twee varkens geleefd enzovoort, voor ze in een nonnenweeshuis terecht kwam. Later werd ze pas liefdevol door een oom in zijn huis opgenomen. Dus totdat ze Alexander ontmoette was haar oom één van de weinigen tot de enige persoon die ze echt in haar leven had. Alexander was dus de tweede, en onze hypothese is dus dat zij ondanks dat die eh hoe heet dat dat die geheimen van Alexander niet zwaar genoeg voor haar weegden om weer eenzaam te zijn. En één van de weinige mensen die ze in haar leven had, te verlaten. Dus daarom dachten we dat ze hem niet direct verlaat omdat ze niet weer eenzaam wou zijn met enkel haar oom.

Datumloze dagen

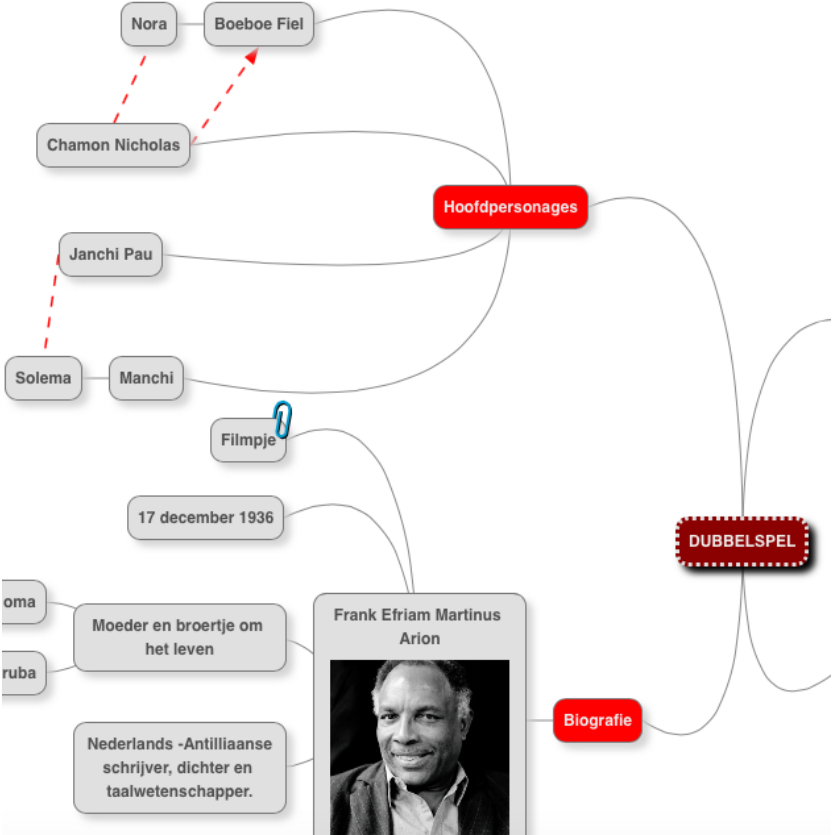
1. 'Waarom heeft uitgerekend de vader Nathan vermoord?'

Dan nu de kernvragen. De eerste: 'Waarom heeft uitgerekend de vader Nathan vermoord?'. Nou eh de vader was niet bij de geboorte van zijn zoon Nathan. Hij heeft Nathan dus na die zes jaar nooit meer gezien. En hij heeft weinig liefde voor Nathan gehad. Maar als hij ziet dat Nathan dus ziek is en dat ze elkaar spreken, wij hij toch als enige daad van liefde Nathan over de grens van de dood trekken.

2. 'Hoe is de vader-zoonrelatie?'

'Hoe is de vader-zoonrelatie?'. Nou ja, die is eigenlijk best wel slecht, want ze spreken elkaar bijna vijfendertig jaar niet. Maar eh ja, aan het begin van die eerste zes jaar, wilde de ik dus Nathan niet hebben eigenlijk, maar ze hebben toch wel een paar fijne momenten met elkaar gehad, heeft de ik geschreven. En op het einde ja als Nathan dus eh op de grens van de dood ligt, dan hebben ze het ook wel fijn met elkaar. Als je elkaar vijfendertig jaar niet spreekt is je relatie niet echt best.

Bijlage IV. Voorbeeldfragment digitale mindmap door leerlingen over Dubbelspel van Arion



FRAGMENT 1

Over Indische Duinen – Adriaan Van Dis (5VWO leerling)

Familie is het motief dat heel vaak terugkomt in het boek. Alles staat in verbinding met de familie en hun verleden. Sterfgevallen in de familie zorgt er alleen maar voor dat iedereen nog dichter bij elkaar komt. Verder blijkt men elkaar helemaal niet zo goed te kennen.

Overlijden is een motief in het boek dat niet vaak in het boek voorkomt, maar wel belangrijk is. Telkens wanneer er iemand overlijdt, gebeurt er iets in het verhaal, waardoor iedereen in de familie weer anders over elkaar gaat denken.

Citaat voor familie en overlijden: *'De familie stond sinds de vroege morgen om het sterfbed. Ada kon al dagen niet meer slapen, ze tolde in een kring van pijn en waken. We wilden haar niet in eenzaamheid laten gaan.'*

FRAGMENT 2

Over Joe Speedboot – Tommy Wieringa (5VWO leerling)

Er zitten verschillende thema's in het boek, maar de belangrijkste zijn leven met een handicap en desillusie. Zeker het leven met een handicap komt steeds terug in het boek, en is eigenlijk constant aanwezig. Omdat Fransje niet meer kan praten heeft hij altijd een blocnote bij zich, waarop hij boodschappen kan schrijven. Zijn transportmiddel is een rolstoel en deze moet hij met één hand besturen. Desillusie hangt samen met motieven als vriendschap en verraad. Wanneer Joe Lomark inkomt, ziet Fransje hem als een soort bevrijder en is helemaal vol van hem. *'Niemand kende mijn gebruiksaanwijzing zo goed als Joe. Hij hoefde bijna nooit iets te vragen, het meeste wat hij over me wist kwam uit zijn eigen opmerkzaamheid voort'*. Maar wanneer Fransje achter Joe's echte naam komt, realiseert hij zich dat nu Joe's geheim onthuld is, hij een doodnormale jongen blijkt te zijn. Hij is naakt zonder zijn geheim. Verraad slaat op Fransje en PJ, die met elkaar naar bed gaan terwijl PJ met Joe gaat. Is vriendschap wel zo sterk? Of is dit ook slechts een illusie? Toch wordt het verhaal zo beschreven dat de ernst van de situatie als het ware wordt weggewuifd. Tussen Joe en Fransje zal er altijd een speciale band zijn.

FRAGMENT 3

Over Isabelle – Tessa de Loo (5V leerling)

Het belangrijkste motief uit het boek is wel schoonheid. Isabelle wordt ontvoerd omdat ze zo mooi is terwijl een andere vrouw lelijk is. Door jaloezie kan ze het niet hebben dat uiterlijk zo'n groot deel van je leven bepaalt; het bepaalt in sommige gevallen zelfs of je succesvol bent of niet. Een ander motief is toch wel vermissing. Dit komt wel twee keer in het boek voor. Het begint met de verdwijning van Isabelle en het boek eindigt met dat Jeanne vermist is doordat ze zelf is weggelopen. Succes is ook een motief; Isabelle is erg succesvol als actrice en daardoor ook erg bekend. Jeanne is een kunstenares maar ze heeft er niet zoveel succes in, ze verkoopt eigenlijk nooit schilderijen. Zie ziet zich dus als mislukt; lelijk en niet succesvol in haar werk.

FRAGMENT 4

Over de engelenmaker –Stefan Brijs (5V leerling)

Eén van de belangrijkste thema's in dit boek vind ik het verschil tussen goed en kwaad. In het boek ziet Victor Hoppe God als het kwade: hij heeft immers zijn eigen zoon in de steek gelaten tijdens zijn kruisiging. Daarom wil Victor niets van God weten maar wel van Jezus. Hij voelt grote overeenkomsten tussen hem en Jezus, aangezien zijn vader hem ook de steek heeft gelaten tijdens zijn jeugd. Jezus wordt zijn rolmodel. Victor wil goed doen en nieuw leven scheppen maar uiteindelijk blijkt het kwaad ook wel in Victor zelf te zitten. Ook de kruisiging en het hereisen uit de dood zien we bij Victor terug. Hij kruisigt zichzelf en het opstaan uit de dood heeft hij geregeld door zichzelf te klonen.

De engelenmaker is ook een verhaal over medische wetenschap: wat kan wel en wat kan niet? Zo gaat Victor Hoppe helemaal niet ethisch om met zijn proefpersonen, is hij altijd heel kortaf en recht door zee. Dit valt dan weer te verklaren door de ontwikkelingsstoornis waar de dokter zelf aan lijdt (Asperger) en de slechte jeugd die hij bij zijn vader gehad heeft. Het is een kwestie van grenzen in dit boek; grenzen opzoeken en veelal worden deze overschreden.

Victor ziet zichzelf als een gelijke van Jezus. God is zijn grote concurrent, een concurrent die hij beslist het nakijken wil geven. Zijn levensdoel is namelijk 'om levens te geven'. Voor hem betekent dat: mensen maken door mensen te klonen. Voor Victor is niets onmogelijk. Zelfs als het allemaal fout dreigt te gaan heeft Victor een bord voor zijn kop; hij gaat hoe dan ook zijn levensdoel halen.

Genialiteit en waanzin zijn twee kernwoorden in 'De engelenmaker'. Victor Hoppe wordt als kind 'debiel' verklaard, maar hij bewijst later aan de rest van de wereld dat hij tot geniale dingen in staat is. Om deze dingen uit te kunnen voeren is echter wel heel wat waanzin nodig. Een 'normaal' mens zou nooit zo ver zijn gegaan als Victor Hoppe.

FRAGMENT 5

De passievrucht – Karel Glastra van Loon (5V leerling)

Het leven van Armin was altijd onschuldig en onbezorgd, maar is plotseling (in zijn ogen) voorbij. 'Want nog moeilijker dan te leven dan te leven zonder toekomst, is te leven zonder verleden'. Zijn leven verliest de onschuld als hij hoort dat hij onvruchtbaar is. Het voortdurend achterhalen van de dader heeft met de thematiek te maken, omdat het staat voor het accepteren en het verwerken van de plotselinge omslag in het leven van Armin. Hij wil antwoorden, verklaringen en de fout herstellen. De seks heeft te maken met het verliezen van onschuld en is de oorzaak van het veranderde leven van Armin. De seks tussen Monika en de vader van Armin zorgde voor schuldgevoelens en duidt dus op het verliezen van onschuld. Armin weet niet eer wie hij is, door het achterhalen van de waarheid. *'Ik ben helemaal niets meer. Geen vader. Geen zoon. Geen geliefde. Geen vriend. Niets. Ik ben opgehouden te bestaan. Ik moet mezelf opnieuw gaan uitvinden'*.

FRAGMENT 6

VSV – Leon de Winter – (5V leerling)

De strijd tussen goed en kwaad is een motief, die een belangrijke rol speelt in VSV. Theo verandert van een kwelgeest, die iedereen beledigt en afkraakt naar een beschermengel, die iedereen moet helpen en daden van onbaatzuchtigheid moet verrichten. Hij wordt eigenlijk gestraft, omdat hij zich zo slecht geeft gedragen tijdens zijn leven.

Max die krijgt het hart van priester Jimmy die vanbinnen erg goed was in tegenstelling tot Max. Max wordt goed op het moment dat hij het hart krijgt van Jimmy.

De Winter speelt in het boek ook met de werkelijkheid en de fantasie. Dit doet hij vooral door personages te gebruiken, die in het echt leven ook bestaan. Hij scheidt zichzelf van zijn vrouw, en voorspelt eigenlijk dat Eva Jinek Bram gaat verlaten (dat was toen hij het schreef nog niet gebeurt). Hij laat allemaal dingen gebeuren, die in het echt natuurlijk niet gebeurd zijn, zoals de aanslag in Amsterdam. Dit thema speelt wel een hoofdrol in het boek. En eigenlijk pakt de Winter Theo van Gogh, toch terug van al zijn beledigingen en haat tegenover hem. De Winter maakt Theo van Gogh niet helemaal af, maar beschrijft hem wel als rokende, zuipende, nutteloze, zeikende rotzak. Die na zijn dood nog zijn spijt betuigt aan de Winter zelf.

De strijd tussen goed en kwaad ondersteunt vooral het hoofdthema, doordat Theo van Gogh hier het duidelijkste voorbeeld is van dit motief. De Winter laat hem in zijn boek zijn leven beteren, omdat hij vindt dat van Gogh een slecht leven heeft geleid. Verder zit het boek niet erg vol met motieven, maar is het wel prachtig in elkaar zet.