

DE LITLAB LEESCLUB

Lezen, discussiëren, onderzoeken

In het literatuuronderwijs gaat veel aandacht uit naar herkenkend lezen, mede doordat de effectiviteit van een ‘persoonlijk-ervaringsgerichte’ literatuurbenadering inmiddels herhaaldelijk bewezen is. De LitLab Leesclubs – online lesmateriaal ter ondersteuning van boekgesprekken over Nederlandse literatuur – hebben een aanvullend doel: die zijn erop gericht ook minder herkenbare elementen uit de gelezen boeken te lichten. Dat gebeurt door leerlingen nieuwe kaders aan te reiken. De leesclubs zijn daarmee een goede voorbereiding voor mondelinge eindexamens waarin leerlingen kennis over het boek moeten delen aan een lezersoordeel.

LUCAS VAN DER DEIJL, FEIKE DIETZ & ELS STRONKS

In het literatuuronderwijs is lezen vaak ook een kwestie van praten. Uit onderzoek van Stichting Lezen (DUO Onderwijsonderzoek, 2018, p. 11; Oberon, 2016, p. 50) blijkt dat 92% van de ondervraagde docenten op het havo en vwo (N = 65) jaarlijks één keer of vaker in dialoog met leerlingen over boeken praat. Op het vmbo zegt 89% van de ondervraagde docenten (N = 358) eens per kwartaal of vaker zo'n gesprek te voeren. Gesprekken over boeken vinden ook plaats tussen leerlingen onderling, al dan niet met de docent erbij: 83% van de havo/vwo-docenten en 77% van de vmbo-docenten organiseert respectievelijk jaarlijks en elk kwartaal één keer of vaker een dergelijk boekgesprek. Van beide docentgroepen

(havo/vwo en vmbo) stelt respectievelijk 46% en 45% dat leerlingen zelfs maandelijks of vaker een boekgesprek in groepsverband voeren in de les. Deze werkvorm is dus goed ingeburgerd, en inmiddels is er ook ruim online lesmateriaal voorhanden, bijvoorbeeld op <www.praten-overromanfragmenten.nl> (Goosen & Roest, 2017) en <www.boekenclub.nl>.

In dit artikel presenteren we nieuw en andersoortig online lesmateriaal voor leesclubs voor vmbo 4 en de bovenbouw van havo en vwo: de LitLab Leesclubs (<www.litlab.nl/leesclubs>). In de geest van de site <www.litlab.nl>, waarop we eerder al onderzoeksproeven publiceerden (zie ook Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2018), zijn deze LitLab Leesclubs niet uitsluitend gericht op herkenkend lezen door de leerlingen. Ze reiken daarnaast nieu-

we kaders aan waarmee leerlingen betekenis leren geven aan de tekst vanuit thema's en vragen die verder strekken dan de individuele, persoonlijke beleving. Die kaders komen voort uit letterkundige manieren van lezen en actueel wetenschappelijk onderzoek. Zo leren de LitLab Leesclubs om een roman als *De consequenties* van Niña Weijers te lezen als onderdeel van een reeks van (klassieke) teksten over de filosofische vraag 'Wat bestaat echt, en wat wordt alleen door ons waargenomen?'.

We bieden een interactief, digitaal spel waarmee leerlingen in groepjes discussiëren over een roman of dichtbundel die zij gelezen hebben. Dat doen zij aan de hand van twee virtuele stapeltjes spelkaarten die aanzetten tot een herkenkende en een onderzoekende leeshouding ('Feest der herkenning?' en 'Stof tot nadenken?').

Met die LitLab Leesclubs willen we, net als met de eerder gepubliceerde Proeven en de Profielwerkstukhandleiding, stimuleren dat leerlingen als onderzoekers leren lezen. Concreet is daarvoor nodig (zo veronderstellen we) dat ze via herkenkend lezen de stap naar meer analytische en onderzoekende leesstrategieën maken, hierbij geholpen door de werkvorm van de leesclub. Ons materiaal richt zich primair op het schoolvak Nederlands, maar mogelijk is de benadering ook breder toepasbaar voor het onderwijs in de moderne vreemde talen.

De positieve effecten van praten over literatuur

Docenten en leerlingen maken veel gebruik van werkvormen die gesprekken over literatuur faciliteren, en een

Foto: Tom van Limpt



groeïende reeks studies – waarvan vele in dit tijdschrift besproken zijn – heeft de positieve effecten van mondelinge interactie aangetoond. Bekend is bijvoorbeeld het werk van Aidan Chambers (bijvoorbeeld 1993) en Tanja Janssen (onder andere 2009), dat het belang van leessocialisatie en ‘dialogisch lezen’ aanwees voor de literaire ontwikkeling van jonge en jongvolwassen lezers. Het recente proefschrift van Gertrud Cornelissen bouwde op Chambers en Janssen voort met een leertraject dat de literaire competentie van leerlingen in groep 7 en 8 stimuleert door middel van literaire gesprekken (2016, p. 67-74, 2019). Verder deed bijvoorbeeld Margot de Wit (2006, 2017) in dit tijdschrift tweemaal verslag van haar positieve ervaringen met leeskringen en groepsmondelingen voor leerlingen uit de bovenbouw. Tot slot liet Marjolein van Hertzen in haar proefschrift zien dat deelnemers van leesclubs verschillende leeropbrengsten van lezen in groepsverband rapporteren. Respondenten ervoeren een positieve uitwerking op hun discussievaardigheden, hun kennis van het boek, de eigen persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van een literaire smaak (Van Hertzen, 2015, p. 187-188).

In deze vakliteratuur is herhaaldelijk gebleken dat praten over boeken met name zijn vruchten afwerpt als de eigen leeservaring van leerlingen leidend mag zijn in het gesprek. Uit het onderzoek van Janssen en anderen mogen we zelfs concluderen dat uitsluitend gesprekken waarin leerlingen ongestuurd en zelfstandig vragen mogen stellen een positief effect bereiken op verhaalwaardering en de kwaliteit van verhaalinterpretaties (2009, p. 108). Schrijvers en anderen toonden verder dat leerlingen geneigd zijn meer leeropbrengsten bij zichzelf te herkennen als in interactie en discussie over leeservaring de persoonlijke voorkeuren en de eigen keuzevrijheid centraal staan (2016, p. 31). In het algemeen lijkt de zogenaamde ‘persoonlijk-ervaringsgerichte’ benadering effectiever dan een ‘analytisch-interpretatieve’ insteek.

Ontwerpprincipes

Geïnspireerd door deze inzichten is het eerste principe achter de LitLab Leesclubs dat de persoonlijke belevingswereld van leerlingen veel ruimte moet krijgen in gesprekken over boeken. Maar het tweede principe is dat zo’n gesprek niet uitsluitend over de eigen ervaring en identificatie zou moeten gaan. Een boekgesprek is bij uitstek geschikt om leerlingen te stimuleren voorbij hun eigen belevingswereld te reiken. De ‘herkende’ of ‘belevende’ leesstrategieën worden in de vakliteratuur soms geassocieerd met de beginnende niveaus van

1. QUIZ (OPWARMEN)

Tijdens deze ronde geven de leerlingen antwoord op vijf quizvragen over relevante details over de tekst, om het geheugen op te frissen en het gesprek op te warmen.

2. VRAGENRONDJE (BEGRIJPEN)

Tijdens deze ronde formuleren alle leerlingen een begripvraag over de tekst, waardoor de eerste onduidelijkheden boven tafel komen en leerlingen elkaar kunnen helpen grip te krijgen op de vertelling.

3. DISCUSSIE (HERKENNEN EN VERDIEPEN)

Tijdens deze ronde draaien de leerlingen om de beurt een kaartje om van een van de twee stapels met discussievragen. De leerling die aan de beurt is, geeft als eerste een antwoord op de discussievraag, waarna de andere deelnemers mogen reageren op zowel de vraag als de reactie.

4. OORDEEL (BEOORDELEN)

Tijdens deze ronde komen de leerlingen samen tot een oordeel over de tekst. Bij wijze van houvast vatten ze hun oordeel samen op een schaal van 1 tot 5 sterren, waarna ze hun keuze onderbouwen in een webformulier.

Kader 1. De opbouw van een LitLab Leesclub

literaire competentie, met name bij Appleyard (1991) en in de leesniveaus van Witte (2008). De LitLab Leesclubs willen ook de hogere competenties (analyseren, onderzoeken) aanspreken. Het is onze hypothese dat voor het aanleren van die analytische en onderzoekende vaardigheden sturing van buitenaf noodzakelijk is. Op die hypothese is onze didactiek gericht.

Een manier om tot een analytische of onderzoekende houding te komen ten aanzien van een tekst, is het leren verbinden van die tekst met historische, literaire, filosofische of maatschappelijke thema’s en contexten. We definiëren ‘onderzoekend lezen’ in het kader van de LitLab Leesclubs dus als de vaardigheid om tijdens of na het lezen vragen over de tekst te stellen én beantwoorden in relatie tot de historische, literaire, filosofische of maatschappelijke context. Het ontwerp van de LitLab Leesclubs gaat ervan uit dat leerlingen die relatie niet altijd zelf kunnen leggen. Daarom reikt het materiaal discussievragen aan die leerlingen op het spoor zetten van verdiepende leeswijzen en invalshoeken rond thema’s als privacy, klimaatverandering, ethiek, migratie, culturele herinnering, postkolonialisme, culturele segregatie et cetera.

Opzet van de LitLab Leesclubs

Hoe ziet een Leesclub van LitLab er in de praktijk uit? De LitLab Leesclub is opgedeeld in vier rondes die binnen één (les)uur doorlopen zouden moeten kunnen worden (zie kader 1). Eerst lezen leerlingen een korte inleiding op de tekst. Daarna geven ze antwoord op vijf quizvragen rond relevante details over de tekst, om de juiste dis-

Een manier om tot een onderzoekende houding te komen is het leren verbinden van een tekst met historische, literaire, filosofische of maatschappelijke thema’s

cussiesetting en de kennis over het boek op een speelse manier te activeren. Vervolgens mag elke deelnemer een eigen vraag formuleren over de tekst waarop hij of zij samen in gesprek met de groep een antwoord probeert te vinden. Daarna begint de derde en belangrijkste ronde, de discussie. In deze ronde draaien de spelers om beurten virtuele kaartjes om met daarop discussievragen. In de laatste ronde worden leerlingen gestimuleerd om een oordeel te formuleren op basis van de argumenten die zij uitgewisseld hebben in de discussie en aan de hand van een score die ze aan de tekst geven (in de vorm van 1 tot en met 5 sterren).

Tijdens de discussieronde pakken leerlingen kaarten van twee verschillende stapels: ‘Feest der herkenning?’ en ‘Stof tot nadenken?’, die respectievelijk aanzetten

FEEST DER HERKENNING?	STOF TOT NADENKEN?
Wat is volgens jou een cruciaal verschil tussen dieren en mensen?	Het verschil tussen mensen en dieren houdt ons al eeuwen bezig. We zeggen bijvoorbeeld dat dieren anders zijn, omdat ze niet actief kunnen nadenken over hun bestaan en over de consequenties van hun gedrag. Is er voor Ivanov een verschil tussen mens en dier, en hoe blijkt dat uit zijn experimenten?
Het type onderzoek dat Helena doet is overal ter wereld verboden. Vind je dat terecht, en waarom wel of niet?	Wordt de aapmens die Helena wil maken voorgesteld als een dier, een mens of een kruising daartussen? Wat laat de aapmens ons zien over het verschil tussen mens en dier?

Kader 2. Voorbeeldvragen van beide discussie categorieën over de roman *Ivanov* van Hanna Bervoets

tot een herkende leeswijze en een onderzoekende leeswijze. Zo worden beide leesstrategieën afwisselend bediend tijdens het gesprek. De vragen liggen globaal in een oplopende volgorde van abstractie en moeilijkheidsgraad. Bij verschillende vragen worden leerlingen gestimuleerd om hun antwoord te onderbouwen met voorbeelden uit de tekst. (Zie kader 2 voor enkele voorbeeldvragen over de roman *Ivanov* van Hanna Bervoets, die geïntroduceerd wordt binnen het ethische thema ‘Mens en dier’.)

Naar een doorlopende leerlijn?

Op het moment van schrijven staan er voor 24 verschillende titels leesclubs klaar op de website van LitLab. Dat aantal groeit elke maand, mede dankzij de hulp van docenten en studenten die materiaal aanleveren.* Doel van die groei is om steeds meer typen lezers te kunnen bedienen in deze werkvorm. Ook willen we experimenteren met onze didactiek: voor vmbo 4-leerlingen bestaan al enkele Leesclubs met meer begeleiding voor de discussies, en ook willen we het stapeltje met kaarten ‘Stof tot nadenken?’ in andere varianten gaan aanbieden.

Uiteindelijk willen we toewerken naar een leerlijn waarin leerlingen eerst leren discussiëren over teksten aan de hand van een kort verhaal of met behulp van het materiaal van <www.pratenoverromanfragmenten.nl> (het ‘instapniveau’). Daarna staan verschillende reguliere leesclubs klaar waarin leerlingen hun lees-, discussie- en onderzoekende vaardigheden interactief ontwikkelen (‘meters maken’). Voor de gevorderde lezers en debaters stellen we tot slot leesclubs open die verdieping bieden door meer eigen inbreng van de leerlingen of aan de hand van genres die een alternatieve leeswijze vereisen, zoals poëzie en graphic novels (‘doorstappen’). Bij de vormgeving van die leerlijn zullen we dankbaar gebruikmaken van de deels op LitLab geïnspireerde didactiek ‘Praten over literatuur’, die een groep docenten ontwikkelde onder leiding van Marjolein van Herten en in het kader van de Meesterschapsteams (De Nood, Palm, De Vries & Herten, 2019). Tot slot werken we ondertussen in workshops met docenten aan richtlijnen voor (formatieve) toetsing van leesclubs in de klas, opdat de leesclub uiteindelijk een vaste plek mag krijgen in de ontwikkeling van lees-, discussie- en onderzoeksvaardigheden van brugklas tot eindexamen. ■

NOOT

* De LitLab Leesclubs in de huidige vorm zijn ontstaan dankzij uitgebreide feedback van docenten die we ontvingen tijdens verschillende workshops aan de Universiteit Utrecht. We danken met name de verschillende docenten, onderzoekers en studenten die samen met ons een of meerdere leesclubs ontwikkelden: Linda Sigmond, Anneroo Schoeman, Susan Zielman, Laurens Ham, Evelien van Nieuwenhoven, Marloes Lip en Esther Heurter.

LITERATUUR

- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. South Woodchester: The Thimble Press.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool* (Stichting Lezen Reeks 27). Delft: Eburon.
- Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas: Achtergronden en praktische tips voor het voeren van literaire gesprekken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Deijl, L.A. van der, Dietz, F.M., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* en LitLab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse letterkunde*, 23(3), 235–256.
- Dietz, F.M., Deijl, L.A. van der, & Stronks, E. (2018). De LitLab Leesclub: herkendend en onderzoekend lezen in een interactieve gespreksvorm. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (p. 317–321). Gent: Skribis.
- Goosen, H., & Roest, S. (2017). Praten over romanfragmenten. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (p. 270–274). Gent: Skribis.
- Herten, M. van. (2015). *Learning communities, informal learning and the humanities: An empirical study of book discussion groups* (Dissertatie). Open Universiteit, Heerlen.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen: Effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11–18.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Nood, L. de, Palm, G., Vries, M. de, & Herten, M. van. (2019). *Praten over literatuur: Lessenserie leesclub in de klas*. Geraadpleegd op <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/lesmateriaal/>
- Rooij, E. van. (2018). *Secondary school students' university readiness and their transition to university* (Dissertatie). Rijksuniversiteit Groningen.
- Oberon. (2016). *Tabellenboek bij het onderzoek Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- DUO Onderwijsonderzoek. (2018). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Schrijvers, M., Janssen T., & Rijlaarsdam G. (2016). Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt: De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3–13.
- Wit, M. de. (2006). De kracht van de leeskring: Spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 93(4), 5–7.
- Wit, M. de. (2017). Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen. *Levende Talen Magazine*, 104(8), 4–9.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

nieuws

Concrete en onderbouwde ontwerprichtlijnen voor formatief toetsen

Hoewel tussentijdse, formatieve toetsen in het onderwijs vaak gebruikt worden om het leerproces te ondersteunen, is er nog weinig wetenschappelijke onderbouwing voor de wijze waarop dit soort toetsen ontworpen zouden moeten worden om de grootste effecten te sorteren.

In de geheugenpsychologie wordt al decennialang onderzoek gedaan naar *practice testing*, ofwel het oefenen met het tussentijds ophalen van informatie uit het geheugen door het beantwoorden van toetsvragen. Hoewel dit onderzoek zich eerst voornamelijk richtte op het geheugen, is er de laatste vijftien jaar meer en meer onderzoek gedaan naar ontwerpaspecten van de tussentijdse toetsen en hoe deze het effect van *practice testing* op het leren kunnen vergroten. Zo weten we bijvoorbeeld dat het soort toets en ook de spreiding tussen opeenvolgende formatieve toetsen het leren van tussentijds toetsen kan beïnvloeden.

Echter, in de literatuur over formatieve toetsing wordt nog nauwelijks gebruikgemaakt van de principes die beschreven worden in de geheugenpsychologie. Middels een systematische literatuurstudie hebben onderzoekers van de Open Universiteit geprobeerd de twee onderzoekslijnen bij elkaar te brengen en evidencebased richtlijnen te formuleren voor het ontwerpen van formatieve toetsen in de onderwijspraktijk. De literatuurstudie is uitgevoerd in het voorjaar van 2018 en leverde uiteindelijk 110 artikelen op die geanalyseerd zijn. Clustering van de resultaten leverde tien wetenschappelijk onderbouwde richtlijnen op voor het ontwerpen van formatieve toetsen voor het onderwijs:

1. Formatieve toetsen hebben effect op leren in alle domeinen en bij verschillende leermaterialen.
 2. Gebruik formatieve toetsen in elk geval voor onthouden, begrijpen en toepassen van informatie.
 3. Stem het niveau en de inhoud van de formatieve toets af op de eindtoets.
 4. Kies voor een combinatie van open en gesloten vragen.
 5. Als je formatief toetst, zorg dan dat je feedback geeft.
 6. Zet een formatieve toets pas in na een initiële leerfase.
 7. Toets dezelfde stof minstens één keer maar maximaal drie keer.
 8. Spreid de toetsen uit over de tijd.
 9. Begin niet vlak voor de summatieve toets met het maken van formatieve toetsen maar gebruik de 20%-regel (begin met formatieve toetsing nadat 20% van de tijd is verstreken tussen het eerste aanbod van de stof en de summatieve toets).
 10. Bed formatieve toetsen bewust in het toetsprogramma in, waarbij de programmering geen vrijblijvend maar sturend karakter heeft.
- Het complete rapport met toelichting is te lezen op <bit.ly/lm-formrichtlijn>. NRO

Turkse moedertaal geen belemmering voor Nederlandse taalvaardigheid

Kinderen met een Turkse achtergrond zijn niet slechter in het Nederlands omdat ze al Turks kunnen. Hun moedertaal helpt ze juist om de nieuwe taal op te pakken, blijkt uit het promotieonderzoek van Gözde Demirel.

Van alle bevolkingsgroepen die naar West-Europa zijn getrokken, vormen de Turken de grootste. Ze vallen daarnaast op omdat ze kampen met verschillende integratieproblemen, ziet Gözde Demirel.

Er wordt in dat verband weleens gewezen op hun tweetaligheid. Als een Nederlander ook Spaans spreekt, wordt dat doorgaans geprezen. Een (Turkse) Nederlander die ook Turks spreekt, kan op minder bijval rekenen. Er wordt zelfs soms beweerd dat een eerste taal belemmerend werkt. Kinderen zouden er minder vaardig door worden in het Nederlands, met alle gevolgen van dien.

Demirel onderzocht wat het verband is tussen het Turks en het Nederlands wat betreft de vaardigheid in beide talen. Ze liet tienjarigen en vijftienjarigen in Nederland, Duitsland en Frankrijk leestesten maken en toetste ze zo op hun begripsvermogen.

Er blijkt inderdaad een verband te zijn tussen het hebben van een eerste taal, het Turks, en een tweede taal, het Nederlands. Dit verband is vooral sterk als de kinderen het Turks vaker gebruiken en er beter in zijn. Zij hebben daar alleen geen nadeel van, ze worden er juist beter door in de Nederlandse taal. De kinderen profiteren van de taalvaardigheden die ze al hebben bij het ontwikkelen van een nieuw vocabulaire.

Het is dus niet nodig om Turkssprekende kinderen te ontmoedigen iets met hun moedertaal te doen. Sterker nog, dat is af te raden. Vaardigheid in de moedertaal werkt positief door, maar Demirel zag ook dat deze kinderen minder goed zijn in het Turks dan in het Nederlands. Daar lijkt nog wat te winnen. Ze adviseert onderwijsbeleidsmakers om meer gewicht te leggen op moedertalen. Op scholen is daar vaak te weinig ruimte voor. *Tilburg University*

