

sturende functie. Bovendien moet de docent ervoor zorgen dat de set van evaluatiecriteria voor alle studenten helder en duidelijk is. Dit betekent dat de docent ook duidelijk de relatie legt tussen de co-evaluatie-activiteit in de klas (de pedagogische functie) en het zelfstandig werken met en het updaten van het taalportfolio (met name de rapporterende functie in de taalbiografie). De student beslist vervolgens welke evidentie voor de eigen taalkennis in het dossierdeel wordt opgenomen in het eigen taalportfolio. De docent in de rol van co-evaluator maakt het leerproces gemakkelijker en overzichtelijker voor de studenten. De docent kan doelgerichte en individuele wegen uitzetten, afhankelijk van de affectieve behoeften en te bereiken subdoelen, waarbij meer rekening wordt gehouden met verschillende leerstijlen van een actievare en bewustere taalstudent.

LITERATUUR

Aarts, R., & Broeder, P. (2003). *Taalportfolio Basisonderwijs*, Alkmaar: Europees Platform (Council of Europe, Accr. model No. 33.2003).

Boers, T. (2008), Hoe schat een NT2 cursist zijn eigen taalniveau in? *Levende Talen Tijdschrift*, 9(1), 27-32.

Broeder, P., & R. Aarts (2005), Ervaringen met een taalportfolio in het basisonderwijs, *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 29-37.

Broeder, P., & Martyniuk, W. (2008), Language education in Europe: The Common European Framework of Reference. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 209-226), Berlijn: Springer.

Broeder, P., & Sorce, R. (2007). Managing diversity through a Framework of Reference for Languages of School Education. In W. Martyniuk (Ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?* (pp. 93-105). Krakau: Universitas (www.universitas.com.pl).

Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*, (<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties>)

Raad van Europa (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raad van Europa (2004). *European Language Portfolio (ELP). Principles and guidelines*. Straatsburg: Raad van Europa.

Sorce, R. (2007). *Quadro Italiano*. Leuven: Acco.

Sorce, R., & Broeder, P. (2005). *Taalportfolio Hoger Onderwijs*. Universiteit van Tilburg.

Sorce, R., & Broeder, P. (2007). *La valutazione nell'insegnamento dell'italiano all'estero: riflessioni sull'uso e sull'utilità del PEL nel campo delle valutazioni*. ('Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità', Padova, 5-7 novembre 2007, Università di Padova).

PETER BROEDER (www.broeder.com) is verbonden aan Babylon, Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Correspondentieadres: Postbus 90153, 5000 LE Tilburg. E-mail: peter@broeder.com

RITA SORCE is verbonden aan het talentencentrum van de Universiteit van Tilburg. Correspondentieadres: Postbus 90153, 5000 LE Tilburg. E-mail: r.sorce@uvt.nl

Lang leve het lezen voor de lijst!

JOOP DIRKSEN

Rondom lezen voor de lijst, van oudsher toch een wezenlijk onderdeel van het literatuuronderwijs, was het tot voor kort opvallend stil, terwijl het op heel veel scholen een bron van frustraties is voor leerlingen en docenten. Met 'Leesadviezen.nl' probeert de auteur de leerling beter te laten kiezen en de docent ondersteuning te bieden bij begeleiding en beoordeling van dat lezen voor de lijst.

De discussies van de afgelopen jaren over het literatuuronderwijs Nederlands betroffen vrijwel nooit datgene wat toch als een van de belangrijkste aspecten van dat onderwijs gezien kan worden, namelijk het lezen voor de lijst.

Of je nu cultuuroverdracht centraal stelt of leerlinggericht wil werken, en of je nu nadruk wil leggen op tekstbestudering of tekstervaring (liefst natuurlijk op beide), leerlingen moeten een literatuurlijst samenstellen van acht, respectievelijk twaalf werken uit de Nederlandse literatuur. Dat levert op heel veel scholen grote problemen op: hoe krijgen we leerlingen aan het lezen, hoe houden we ze aan het lezen?

Een belangrijke graadmeter voor het succes van ons literatuuronderwijs is mijns inziens de attitude van onze leerlingen aan het einde van het onderwijstraject. Als velen van hen aangeven dat ze na het afsluitend examen de literatuur voorgoed vaarwel zeggen, is er iets misgegaan. Zoals een gymdocent bij zijn leerlingen plezier in het sporten, in bewegen wil ontwikkelen en hoopt dat dat ook na het vertrek van school blijft bestaan, en zoals een ckv-docent hoopt dat leerlingen ook na hun eindexamen kunstuitingen blijven opzoeken en waarderen, zo zal een literatuurdocent het als een onderdeel van zijn taak beschouwen om leerlingen te laten ervaren wat literatuur voor hen kan betekenen, en daarbij hopen dat zij ook na hun schooltijd positief blijven staan tegenover literatuur lezen. Een goede aanpak van 'Lezen voor de lijst' is in dat kader essentieel.

Lezen voor de lijst

Het was niet een onderwijstijdschrift maar een opinieblad dat als eerste aandacht besteedde aan 'de Lijst'. In 1972 publiceerden Johan Pfaff en Gerard van Westerloo in *Vrij Nederland* een artikel onder de titel 'Lectuur voor de

lol en lezen voor de lijst'. In 1978 herhaalden Willem Jan Otten en Marijke Hilhorst hun onderzoek in datzelfde Vrij Nederland. De strekking bleef dezelfde: leerlingen lezen 'stokoude' dunne werkjes voor de lijst: *Wierook en tranen, Het bittere kruid, De herberg met het hoefijzer*. Recente literatuur kwam amper of niet voor op de lijsten. Toetsing bestond uit een mondeling examen aan het einde van de rit.

Na 1980 verschijnen er vaker in de media én in de vakbladen artikelen over leesdwang en leesplezier, en wordt het stimuleren van het lezen van (ook) recent verschenen boeken normaler.

Veel ophef veroorzaakte het voorstel van een commissie van drie literatuurwetenschappers, Ton Anbeek, Harry Bekkering en Jaap Goedegebure om een 'verplichte lijst', een canon in te voeren, in de trant van 'wat iedere ontwikkelde Nederlander gelezen zou moeten hebben'. Natuurlijk struikelden critici over elkaar heen in de haast om de keuze van dit drietal te bevechten, maar de belangrijkste kritiek op het voorstel van de 'bende van Drie' was en is dat je niet alle leerlingen over één kam kunt scheren.

Dat de docent in de klas zijn best doet om een aantal 'klassiekers' die voor veel leerlingen te hoog gegrepen zijn om helemaal zelf te lezen, toch onder ieders aandacht te brengen, is logisch en zinnig. Maar lezen voor de lijst moet ieder op zijn of haar niveau. De beste manier om jongeren literatuur tegen te maken is om hen te confronteren met boeken waar ze 'niets mee kunnen'. Wie met een positieve houding ten aanzien van literatuur de school verlaat zonder al de 'meesterwerken' te hebben gelezen, leest ze later wellicht nog, of anders boeken van iets minder hoog niveau. De 4-havoleerling die ontroerd raakt door Kluun, staat misschien later open voor boeken met wat meer niveau, de leerling die afknapt op een 'meesterwerk' staat totaal niet meer open voor een hernieuwde confrontatie met literatuur.

Dus is het wezenlijk in dat hele proces rond lezen voor de lijst dat leerlingen met het voor hen op dat moment goede boek worden geconfronteerd. Dat veronderstelt een heel zorgvuldige advisering. Dertig (of meer!) leerlingen per klas, vier boeken per leerjaar, dat zijn 120 adviezen per klas. En dat in twee, drie, vijf bovenbouwklassen? Dat kunt u niet, dat kan ik niet, daar is hulp bij nodig.

Er zijn heel wat nuttige sites, opgezet door bibliotheken en andere leesbevorderende instanties, waar leerlingen leesadviezen krijgen. Nadeel is dat het gaat om sites die 'buiten het leslokaal' zijn opgezet, waar de leerling naar toe geleid moet worden, en waar de leerlingen die nu juist advisering het hardst nodig hebben, niet snel en zeker niet uit zichzelf naartoe surfen.

De advisering moet 'in het klaslokaal' of in ieder geval in het verlengde van de leraarsactiviteiten plaatsvinden. Daarom is er bij de methode die ik in dit artikel wil introduceren, Leesadviezen.nl, voor gekozen om deze ook daadwerkelijk de school, het leslokaal binnen te brengen, als een methode naast het literatuurschoolboek.

Voorgeschiedenis

In mijn literatuuronderwijsmethode *Dossier Lezen*, die in 1998 op de markt kwam, uitgegeven door ThiemeMeulenhoff, was een hoofdstuk opgenomen met daarin een grote hoeveelheid titels, kort toegelicht en per onderwerp gerangschikt in 16 thema's als oorlog, opvoeding, eenzaamheid, dood. Die thema's waren in de loop van mijn docentenpraktijk ontstaan. Als ik leerlingen vroeg naar hun interesse ('waarover zou je nu graag eens een boek willen lezen?'), kwamen daar vaak dezelfde soorten antwoorden: boeken over liefde en over dood, over opvoeding en onderwijs, over verliefdheid en eenzaamheid. Op basis van dat soort antwoorden stelde ik

samen met collega's lijsten samen die uiteindelijk ook in *Dossier Lezen* opgenomen werden.

Vanaf 1999 besprak ik op de website bij de methode www.dossierlezen.nl maandelijks nieuwe boeken die geschikt waren voor leerlingen, en deelde ze ook daar op thema in. Bij elk leesadvies verstrekte ik enkele verdiepingsopdrachten waarmee nagegaan kon worden of de leerling (aspecten van) het boek had begrepen. Het succes van de website was veel groter dan dat van de literatuurmethode: heel veel bibliotheken en ook scholen in Nederland en Vlaanderen hadden op hun site een link naar de site.

Toen de methode enkele jaren geleden niet meer werd herdrukt, stopte de uitgeverij ook met de site. Ik heb er toen voor gekozen om door te gaan met de leesadviezen voor de leerlingen, gecombineerd met begeleidings- en toetsmateriaal voor de docent, en ben dat alles in eigen beheer gaan uitgeven.

Mede dankzij subsidie van Stichting Lezen ging er in januari van het afgelopen jaar een demo van Leesadviezen.nl door heel Nederland waarop de methode werd gedemonstreerd, ondersteund door de website www.leesadviezen.nl. De sectievoorzitters van alle scholen voor havo en vwo ontvingen de demo waarop werd getoond wat de methode inhield.

Leesadviezen.nl

De methode bestaat uit een leerlingen cd-rom (eventueel als netwerkversie te leveren), en een docenten cd-rom. De leerlingen cd-rom bevatte het eerste jaar 154 boektitels, vooral recente. Op de versie van het komend schooljaar staan ruim 180 boeken: de meest geschikte in het afgelopen jaar verschenen boeken zijn toegevoegd. Dat betreft bijvoorbeeld *Echt sexy* van Renate Dorrestein, *Take 7*, van Vonne van der Meer, *De veilingmeester* van Walter van

den Broeck, *Lucifer* van Connie Palmen, *Wat gebeurde met Cathy M* van Jessica Durlacher, *De literaire kring* van Marjolijn Februari en *Datumloze dagen* van Jeroen Brouwers. Zo zal de cd-rom elk jaar, afhankelijk van het aantal voor leerlingen geschikte nieuwe boeken dat er verschijnt, in omvang toenemen.

De leerlingen cd-rom van Leesadviezen.nl bevat dus een overzicht van zo'n 180 boeken, thematisch geordend, op niveau ingedeeld, kort en wervend besproken, met waar nodig een aanduiding van eventueel 'problemen' die zich bij het lezen kunnen voordoen. Daarnaast krijgt de leerling nog tips rondom keuze en verwerking van boeken.

De docenten cd-rom bevat diezelfde informatie, maar biedt daarnaast adviezen en allerlei praktische tips om het lezen voor de lijst te begeleiden. Het belangrijkste onderdeel op de docenten cd-rom echter is het toetsings- en correctiegedeelte. De opzet hiervan maakt internetfraude onmogelijk.

Problemen en hun oplossing

Sinds ik in 1989 mijn eerste workshop over literatuuronderwijs gaf op een school in Friesland, heb ik op allerlei plekken door heel Nederland, in Vlaanderen, en incidenteel zelfs in Duitsland, lezingen gehouden, workshops gepresenteerd, contacten gelegd over literatuuronderwijs. En steeds doken en duiken dan dezelfde problemen op. Dat zijn de problemen waarop mijn methode een antwoord pretendeert te bieden.

PROBLEEM 1: LEERLINGEN WETEN NIET WAT ER ZOAL TE LEZEN VALT

Iedere docent kent het verschijnsel dat veel leerlingen iets 'duns' kiezen, en/of iets wat toevallig voorhanden is, en/of iets waarvan ze gehoord hebben van leeftijdgenoten dat het de moeite waard is. Dat betekent dat er zowel 'onder' als 'boven' het eigen niveau gelezen

wordt, en dat een kans op een 'voltage' uitermate gering is.

Op de leerlingen cd-rom van *Leesadviezen.nl* worden de boeken kort geïntroduceerd, omvang en vooral niveau worden aangeduid en per boek wordt aangegeven welke thema's er in aan bod komen. De schrijver kan als 'ingang' voor de keuze worden genomen, maar logischer vanuit de leerling gezien is een start vanuit zijn interessegebied, dus vanuit een thema. Leerlingen kunnen binnen zo'n thema een lijstje maken van boeken die op hun niveau zijn en die hen geschikt lijken, en daarmee naar de bibliotheek gaan.

PROBLEEM 2: DOCENTEN KUNNEN NIET ALLES LEZEN WAT VERSCHIJNT

Er verschijnen jaarlijks heel veel nieuwe boeken op de Nederlandse (literatuur)markt. Een niet onaanzienlijk deel daarvan is uitermate geschikt voor leerlingen, sommige voor beginnende lezers, bijvoorbeeld in 4-havo, andere voor meer ervaren lezers, bijvoorbeeld in 5-vwo.

Wie kan die selectie maken? Er zijn niet veel docenten die naast hun volle weektaak ook nog eens zoveel lezen dat zij een goed overzicht hebben. *Leesadviezen.nl* lost dit probleem op door de boeken te selecteren, en in te delen op niveau.

Als een school met de methode gaat werken, is het handig als de bibliotheek in de buurt van de school geïnformeerd wordt over de boeken die leerlingen waarschijnlijk zullen komen lenen, dus als de bibliothecaris een overzicht heeft van de titels op de cd-rom, of de cd-rom zelf ook bezit.

PROBLEEM 3: DOCENTEN KUNNEN NIET IEDERE LEERLING INDIVIDUEEL STEEDS WEER VAN ADVIES DIENEN

Het is moeilijk om al je leerlingen zó te kennen dat een gericht leesadvies mogelijk is. De vraag 'Weet u nog een geschikt boek voor mij?' is pas te beantwoorden als de vragen-

steller aangeeft wat zijn smaak zo ongeveer inhoudt, welke boeken hij tot nu toe de moeite waard vond, en waar hij niet van houdt.

Doordat *Leesadviezen.nl* de leerling laat selecteren op thema en niveau kan de docent volstaan met begeleiding op afstand, maar hij kan ook een actieve(re) rol spelen. Op de docenten cd-rom staan daar adviezen voor. De docent kan bijvoorbeeld sturen in het niveau waarop de leerlingen mogen lezen.

PROBLEEM 4: TOETSING IS EEN MOEILIJKE KWESTIE IN HET LITERATUURONDERWIJS
Kennis van en inzicht in literatuurgeschiedenis toetsen is niet zo'n probleem, maar literaire competentie beoordelen via de verslagen van zelfstandig gelezen werken brengt potentiële problemen met zich mee. Tijdrovendheid en het gevaar voor internetfraude zijn de problemen die het meest worden genoemd.

Tussentijdse 'toetsing' via een beoordeling van leesverslagen van leerlingen om hen verder te brengen in hun ontwikkeling als lezer hoeft niet tijdrovend te zijn. Door het noteren in het leesverslag van korte vragen en opdrachten ter verduidelijking (in de trant van 'hoe bedoel je dat?' 'licht toe' 'geef een concreet voorbeeld uit het boek' 'waarom denk je dat?', 'geef argumenten') wordt de leerling al tot verdieping aangezet en wordt in feite ook al een basis gelegd voor een eindgesprek over de gelezen boeken. De leerling moet reageren op de vragen en opmerkingen van de docent: bij elk volgend verslag wordt die reactie mee ingeleverd. Er wordt dus geen nieuw verslag geschreven, dat zou voor beide partijen extra werk betekenen, maar de leerling zet antwoorden en toelichting op een 'addendum' achter zijn verslag.

Zo kan de docent, als hij ook nog de inlevermomenten van leesverslagen in de verschillende klassen wat weet te spreiden, stapje voor stapje een beeld krijgen van de kwaliteiten van zijn leerlingen en anticiperen

op zijn eindoordeel, waarvoor dan niet nog eens alle verslagen doorgenomen hoeven te worden. De werkdruk is bij deze aanpak beheersbaar.

Deze tussentijdse toetsing is, dat moge duidelijk zijn, veel zinvoller dan een beoordeling via uitsluitend het oude mondeling examen, een kwartiertje aan het einde van het traject. Tussentijdse toetsingen maken groei mogelijk, maar vragen van de docent dat hij thuis is in de boeken zodat hij zinnig kan reageren op wat de leerling schrijft. Via de docenten cd-rom van *Leesadviezen.nl* kan de docent thuis raken in alle boeken, ook in diegene die hij nog niet gelezen heeft.

Maar bij deze leesverslagen doet zich tegelijk het grootste probleem voor, de grootste bedreiging van zinvol omgaan met lezen voor de lijst, namelijk de 'internetfraude'. Daarop gaan we hieronder verder in.

PROBLEEM 5: INTERNETFRAUDE: LEERLINGEN LEVEREN GEDOWNLOADE LEESVERSLAGEN IN ALS 'EIGEN' WERK.

Internet levert voor zo ongeveer elk boek verslagen en uittreksels: de gemakzuchtige leerling downloadt een verslag en zegt vervolgens dat hij het boek gelezen heeft. Controle is tijdrovend en frustrerend en levert uitzichtloze discussies op.

Wie op internet op zoek gaat naar boekverslagen, krijgt (stand op 1 januari 2008) 258.000 hits. Zo ongeveer van elk literair werk staan er verslagen op het net. Voor de leerling die niet van lezen houdt en niet voldoende gemotiveerd wordt of genoodzaakt is om zelfstandig aan de slag te gaan, is internet dus een paradijs.

En zo kijkt de literatuurdocent in Appingedam leesverslagen uit Middelburg na en omgekeerd. Een alternatief is om plagiaatprogramma's los te laten op leerlingenmateriaal, maar dat is dweilen met de kraan open. Een effectieve oplossing voor het probleem vindt u hieronder.

Bestrijding van internetfraude

De effectieve aanpak bij de bestrijding van internetfraude ziet er als volgt uit. De docent legt vier data, verspreid door het schooljaar vast in overleg met zijn klas, waarop er een boek voor de lijst Nederlands gelezen is en uitgewerkt. De leerlingen kiezen een boek van de cd-rom. Eventueel kan de docent hierbij begeleiden, of de keuze inperken (bijvoorbeeld: 'in vwo-5 leest iedereen boeken met twee of drie uitroptekens, tenzij je persoonlijk van mij toestemming krijgt voor een 'één-uitroptekenboek').

De docent geeft zijn leerlingen de opdracht om thuis alvast een verslag te schrijven. Als hij de vorm van dat verslag steeds laat variëren, ontmoedigt hij al 'internetkopiëergedrag'.

Een concreet voorbeeld van dat soort variatie (op de cd-rom van *Leesadviezen.nl* vindt u er een heleboel) is: varieer bij de aard van de samenvattingsopdracht.

Het (zelf) maken van een samenvatting dwingt de leerling om helder op een rijtje te zetten wat er zich nu precies in het verhaal heeft afgespeeld. Het is niet voor iedere leerling bij elk boek een nuttige opdracht, maar zeker bij 'moeilijke lezers' in havo-4 en vwo-4 blijkt dat deze vaak heel belangrijke verhaalontwikkelingen over het hoofd zien of verkeerd interpreteren. Door het zelf schrijven van een samenvatting moet de leerling alles wat zich in het verhaal afspeelt, min of meer letterlijk 'op een rijtje zetten'.

Variaties in de samenvattingsopdracht zijn dan bijvoorbeeld: laat een samenvatting van het verhaal maken vanuit de hoofdpersoon, dus in de ik-vorm; varieer met de lengte: de eerste keer een samenvatting in maximaal 100 woorden, de keer daarna in minimaal 250 woorden etc.

Variaties bij het schrijven van een korte evaluatie zijn bijvoorbeeld: maak een lijstje van sterke punten van het boek en een lijstje met zwakke punten; schrijf een brief aan de

auteur met je opmerkingen over het boek.

Laat uw leerlingen aandachtspunten noteren (waarover zou een gesprek naar aanleiding van dit verhaal moeten gaan en waarom?) en vooral ook vragen die de tekst tijdens en na het lezen bij hen oproept. Deze aanpak is ook nog niet tot de verslagen van scholieren op internet doorgedrongen. (zie voor een beschrijving ervan Janssen & Braaksma 2006). Zo kan er voor gezorgd worden dat de leerling zelf leest en zelf leeservaringen noteert, in plaats van klakkeloos een leesverslag te downloaden van internet en dat als eigen werk in te leveren.

Op de afgesproken dag hebben de leerlingen het boek en hun verslag bij zich. In de les krijgen ze van de docent een verdiepingsopdracht op. Dat is dan een van de vijf 'klassikale opdrachten' die op de cd-rom staan. Die opdrachten zijn in principe voor elk boek te maken en dat ook nog binnen vijftig minuten. Leerlingen schrijven die opdracht uit onder de ogen van de docent.

Op de docenten cd-rom staan bij alle boeken naast die vijf klassikaal te verstrekken verdiepingsopdrachten, ook nog twee 'specifieke' opdrachten (dus toegespitst op dat ene boek, ook te maken in vijftig minuten) die de docent kan gebruiken voor leerlingen die op de afgesproken dag ziek of 'ziek' waren.

De uitwerking van al die zeven opdrachten per boek staat op de docenten cd-rom, dus ook als de docent een boek nog niet gelezen heeft, kan hij met behulp van de uitwerking op de cd-rom nagaan of de leerling het boek zelf gelezen en begrepen heeft.

Als de opdracht onder de ogen van de docent wordt uitgevoerd (dat kost dus vier contacturen per schooljaar) is hij er zeker van dat de leerling - die niet weet wat hem voor opdracht te wachten staat! - niet lui achterover leunend met 'gejat' materiaal zich een weg kan banen door het schooljaar.

Op de docenten cd-rom vindt u op de startpagina de mogelijkheid om alle besproken

boeken te bekijken, via de ingang van 'Zoeken op schrijver' of 'Zoeken op thema'. U vindt daarnaast een doorklikmogelijkheid naar de verdiepingsopdrachten, de 180 keer zeven opdrachten met bij elke opdracht de uitwerking, en u kunt doorklikken naar 'Hulp bij deze methode', waar u informatie vindt over de niveaus, over de thema's, over de aanpak van de verslaglegging, met tips zoals u er boven al enkele vond.

Een voorbeeld

Als u via Zoeken op schrijvers, of via een van de thema's die in het boek een rol spelen (bijvoorbeeld Ouders en kinderen, of Psychische gestoordheid) bij Arnon Grunbergs Tirza terecht bent gekomen, vindt u wat de leerling daar ook aantreft:

ARNON GRUNBERG TIRZA (2006)

Arnon Grunberg (*1971) is wel de meest opvallende schrijver van het moment, met een grote productie en hoge verkoopcijfers. Sinds zijn debuut, Blauwe maandagen uit 1994, is het eigenlijk niet meer stil rondom hem geweest. Hij weet de media aardig te bespelen, maar ook de kwaliteit van zijn boeken zorgt voor veel aandacht.

Tirza is het verhaal van een vader die het beste voorheeft met zijn twee opgroeiende dochters. Sinds zijn vrouw is weggegaan en zijn oudste dochter Ibi met haar vriend naar Zuid-Frankrijk is verhuisd, is hij alleen met Tirza, en hij doet alles om haar leven gelukkig te maken. Denkt hij. Want langzaam maar zeker bereiken hem signalen uit zijn omgeving dat zijn zorg voor Tirza wellicht toch te ver gaat. Als zijn vrouw plotseling weer terugkeert naar huis, komt er een proces op gang dat heel wat in beweging brengt.

Niveau!! Aantal pagina's: 430

Dit boek past in de thema's:
Verzet tegen de burgerlijke maatschappij
Eerste liefde
Relaties, liefde en haat
School en onderwijs
Ouders en kinderen
Psychische gestoordheid
Eenzaamheid
Andere tijden, andere plaatsen
Misdaad

Het niveau, aangegeven met een, twee of drie uitroepetekens, wordt bepaald door zaken als de complexiteit van de structuur (ongeoefende lezers hebben vaak moeite met een niet-chronologisch verhaal, met perspectiefwisselingen et cetera), de omvang van het boek, het taalgebruik, de thematiek. In Tsjip/Letteren, jaargang 12, nummer 4 (december 2002) somde ik in een artikel over smaakontwikkeling al alle valkuilen en drempels op die leerlingen het 'lekker lezen' belemmeren; op deze 'hindernissen' heb ik mijn indeling in niveaus gebaseerd. Eén uitroepeteken betekent: geschikt voor beginnende lezers, twee stuks betekenen dat het boek voor de 'gewone' lezer prima te doen is, drie uitroepetekens betekenen dat een boek toch al wel een behoorlijke leeservaring vraagt, moeilijker is dan gemiddeld, weer door de complexiteit van de structuur maar met name ook vaak door de thematiek.

Op uw docenten cd-rom vindt u meteen onder de bovenvermelde informatie twee specifieke verdiepingsopdrachten (naast de vijf 'klassikale' die voor elk boek gelden). Bij Tirza zijn dat de volgende:

- Ten gevolge van de vertelwijze krijg je als lezer lange tijd de indruk dat Jörgen de ideale vader is; waar zie je voor het eerst dat dat bepaald niet het geval is?
- De verhaalruimte speelt in dit verhaal een belangrijke rol: bespreek de twee opvallendste ruimtes: zijn huis en de woestijn.

Daaronder vindt u dan een beknopte uitwerking van de vijf klassikale en de twee

specifieke opdrachten. Die uitwerking bevat de kernpunten van hetgeen in een goede uitwerking door de leerling moet staan. U kunt aan de hand van zo'n uitwerking prima beoordelen of de leerling het boek gelezen en begrepen heeft.

Bij boeken die u nog niet gelezen hebt, heeft u dus dankzij de docenten cd-rom alle informatie die nodig is om de leesverslagen te corrigeren. Natuurlijk is deze informatie, noch de verdiepingsopdrachten, noch de uitwerking daarvan, te vinden op de leerlingen cd-rom. Als u op deze manier werkt, weten leerlingen al heel snel dat ze toch echt zelf de boeken moeten gaan lezen en zelf een leesverslag moeten schrijven.

Leesadviezen.nl brengt al met al het juiste boek bij de leerling en helpt u bij het begeleiden van het lezen voor de lijst, en het corrigeren en beoordelen van leesverslagen. Doordat er elk schooljaar een update komt met de nieuwe boeken van het afgelopen jaar, hoeft u niet alles zelf te lezen, hoeft u niet te selecteren, dat is al gebeurd. U kunt het proces begeleiden op de manier die u aanspreekt; suggesties hiervoor staan ook op de docenten-cd-rom.

De vele gebruikers van de eerste generatie van de methode Leesadviezen.nl zijn over het algemeen zeer positief. Bezien wordt of een dergelijke aanpak ook voor het lezen in de moderne vreemde talen en het lezen van jeugdliteratuur kan worden ontwikkeld. Vanaf mei is de nieuwe versie van Leesadviezen.nl leverbaar.

Tot slot

Weinig leerlingen zullen het lezen voor de lijst als een 'genot' ervaren. Heel veel leerlingen zullen, als ze dan toch gaan lezen, toegeven dat ze - mits ze bij de goede boeken uitgekomen zijn - van dat lezen plezier hebben gehad. Zeker als ze op een serieuze

manier in het traject zijn begeleid en getoetst, zal dat door hen (meteen of uiteindelijk) als waardevol worden ervaren.

Wie later op een reünie snoeft dat hij nooit zelf een boek heeft gelezen, altijd met leesverslagen van internet de boel heeft belazerd, zal zich in een gesprek met iemand die wél steeds zelf zijn boeken gelezen en uitgewerkt heeft, realiseren dat hij zichzelf uiteindelijk tekort heeft gedaan.

Het is aan ons om het lezen voor de lijst zó aan te pakken dat het door de leerlingen serieus genomen wordt en positief uitpakt.

LITERATUUR

Janssen, T., & Braaksma, M. (2006). Lezen in de diepte; leren interpreteren van verhalen door vragen stellen. In D. Schram & A. Raukema. (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: de doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 93-113). Amsterdam: Stichting Lezen. Stichting Lezen Reeks 7.

JOOP DIRKSEN (1949) studeerde Nederlands in Nijmegen. Hij is werkzaam als leraar aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. In 1995 promoveerde hij aan de Universiteit Nijmegen op het proefschrift *Lezers, literatuur en literatuuronderwijs*. Hij is auteur van *Handboek Leesdossier* en van de literatuurmethode *Dossier Lezen* en medeauteur van *Literatuur en Fictie* en van *Talent*; recent ontwikkelde hij de methode *Leesadviezen.nl* (zie ook www.leesadviezen.nl). Hij publiceerde onder andere in *Tsjip/ Letteren*, *Hollands Maandblad*, *Moer*, *Vonk* en *Spiegel*. Correspondentieadres: Koning Markweg 27, 5625 EX Eindhoven. E-mail: jagdirksen@prettel.nl.

Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase

THEO WITTE, GERT RIJLAARSDAM & DICK SCHRAM

In deze bijdrage beschrijven de auteurs een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de bovenbouw. De deelnemende docenten kregen de opdracht de literaire ontwikkeling van de leerlingen en hun leesmotivatie te stimuleren door zo goed mogelijk met de keuze van boeken en leeractiviteiten bij het niveau van de leerlingen aan te sluiten. In welke mate draagt het onderwijs bij aan de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase? Dit is één van de vragen waarop dit artikel antwoord wil geven.

Inleiding

Twee doelstellingen die vrijwel alle literatuurdocenten in de bovenbouw van het havo en vwo nastreven zijn het wekken van interesse voor literatuur en het realiseren van leesplezier (Janssen, 1998). Echter, in de praktijk blijkt dat deze doelen vaak moeilijk kunnen worden gerealiseerd (Hoogeveen & Bonset, 1998). Een probleem waar het literatuuronderwijs al enkele decennia mee kampt is dat veel adolescenten weinig leeservaring hebben als zij in de bovenbouw met het literatuuronderwijs beginnen. Hiervoor zijn zowel psy-

chosociale als literaire oorzaken aan te wijzen. Sinds de democratisering van het onderwijs worden de hogere schooltypen ook bezocht door leerlingen voor wie het lezen van literatuur niet vanzelfsprekend is (Matthijssen, 1982). Daarnaast is door de opkomst van de moderne media de gemiddelde leestijd (inclusief kranten en tijdschriften) van adolescenten buiten school teruggelopen van gemiddeld 4,6 naar 1,4 uur per week (Knulst & Kraaykamp, 1996). In 1990 las 46% van de leerlingen nog wel eens een boek, in 2000 is dit gedaald tot 30% (Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004). In diezelfde tijd is het gebruik van andere media zoals televisie en internet sterk toegenomen. Naast deze verschuiving in het mediagebruik is bovendien gebleken dat er direct na de basisschool bij veel leerlingen een periode van 'leesluwte' optreedt (Tellegen & Coppejans, 1992; Van Schooten & Oostdam, 1998; Stalpers, 2005). Deze fase staat bij adolescenten in het teken van lichamelijke rijping, psychoseksuele ontwikkeling en het proces van losmaking van de ouders. Ook de verandering van school, klas en onderwijsvorm eist veel aandacht van de jonge adolescent. Nieuw is het maken van huiswerk in de 'vrije' tijd en de grote hoeveelheid vakken. Bovendien nemen de activiteiten