

Samen kijken naar verhalen

Literaire structuuranalyse van filmverhalen

MAARTEN VAN BOXTEL

Verhaalanalyse in het literatuuronderwijs Nederlands is voor leerlingen van 4-havo erg moeilijk. Tegen deze achtergrond is in een ontwerponderzoek een lessencyclus ontwikkeld, uitgevoerd en beproefd waarin leerlingen in samenwerking met elkaar filmverhalen leerden analyseren op basis van vier literaire begrippen volgens een vaste strategie. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen waardering hebben voor de manier waarop ze (film)verhalen leerden analyseren. Ze hebben in de loop van de lessencyclus meer zelfvertrouwen in de (film)verhaalanalyse gekregen. Uit de toetsing blijkt dat de kwaliteit van de verhaalanalyses verbeterd is, maar dat leerlingen nog niet in staat zijn verhalen diepgaand te analyseren.

In een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs schetst Witte (2008) een weinig rooskleurig beeld. De gemiddelde leestijd van jongeren tussen de 12 en 19 jaar is fors teruggelopen. Ruim de helft van de leerlingen op havo en vwo heeft moeite met het begrijpen van literaire teksten (aldus docenten). Ook moeten docenten veel moeite doen om hun leerlingen voor litera-

tuur te interesseren. Daarbij heeft 80% van de leerlingen in havo 4 een literaire competentie die je mag verwachten bij een eerste- of tweedeklasser (Witte, 2008).

In de onderbouw maken leerlingen veelal kennis met een informele subjectieve tekstbenadering van betrekkelijk eenvoudige jeugdboeken. In de vierde klas worden ze plotseling geconfronteerd met de 'structuralistische benadering' (Brillenburger & Rigney, 2006) van complexere verhalen (romans) voor volwassenen. De literaire begrippen die in deze benadering centraal staan, komen in de onderbouw weliswaar aan de orde, maar 'vragen over structuur (thema, motief, tijd, plaats, personages, perspectief) in het begin van havo en vwo 4 staan ver van de eigen ervaring af' (Witte, 2008, p. 408). Leerlingen ervaren het gebruik ervan ook niet altijd als een hulpmiddel bij het doorgronden van literaire teksten (Janssen, 1998). Voor veel havo-leerlingen is verhaalanalyse een 'vage' bezigheid waarin je nauwelijks beter kunt worden: je kunt het of je kunt het niet.

Veel onderzoek naar de manier waarop leerlingen op basis van literaire begrippen verhalen analyseren is er niet. Het lijkt erop dat de combinatie van directe instructie en

story grammar strategy (analyse op basis van literaire begrippen) zwakke lezers helpt om literaire verhalen te begrijpen op een hoger niveau (Gurney, Gersten, Dimino & Carnine, 1990) of om de goede informatie op het spoor te komen op basis van verhaalspecifieke vragen die op deze begrippen gebaseerd zijn (Carnine & Kinder, 1985).

Het literatuuronderwijs behoort tot de zogenoemde *ill-structured domains*: er is weinig gedegen onderzoek en theorievorming, docenten weten nauwelijks hoe ze literair lezen moeten onderwijzen en werken voorname-lijk vanuit subjectieve en tijdgebonden opvattingen. Er is geen referentiekader, geen sprake van niveaus en dus ook niet van leeractiviteiten bij de niveaus, en er is geen gemeenschappelijke kennisbasis (Witte, 2008).

Redenen genoeg om de structuralistische benadering daadwerkelijk te beproeven in een ontwerponderzoek. In dit onderzoek leerden leerlingen van een 4-havo-klas (7 meisjes, 18 jongens) verhalen analyseren op basis van vier literaire begrippen: personages, tijd, ruimte en perspectief. Het ging om acht lessen van 50 minuten. Bijzonder aan het lesontwerp waren de inzet van korte filmverhalen, het leren werken met vaste strategieën om de literaire begrippen te hanteren en de expertise-ontwikkeling en expertise-uitwisseling op basis van samenwerkend leren.

Korte filmverhalen

Tijdens de eerste vier lessen analyseerden de leerlingen drie speelfilms van 10 minuten uit de reeks 'Kort!' (A-film, NTR, 2010), korte fictiefilms van jonge en gevestigde scenario-schrijvers en regisseurs. Het ging om de films *Raak* (Delmar, Daanje en Smitsman, 2006), *Het zusje* (Van Geffen en Van der Meulen, 2006) en *De grotten van Han van Vloten* (Blom en Versprille, 2003). Belangrijke overweging om voor filmverhalen te kiezen was dat in lite-

raire én filmverhalen 'een reeks van gebeurtenissen zich voltrekken in tijd en plaats [...] deze narratieve laag is de [...] belangrijkste overeenkomst tussen de twee media' (Lothe, 2009). Daarbij heeft Verstraeten (2008) laten zien dat literaire begrippen toepasbaar zijn op speelfilms. Verder zou het kunnen zijn dat het zelfvertrouwen van leerlingen erop vooruit gaat als blijkt dat de toepassing van literaire begrippen op filmverhalen hen gemakkelijker af gaat dan op verhalen op papier. Ook kunnen filmverhalen zwakke lezers helpen bij de literaire analyse, zoals uit Engels onderzoek blijkt (Muller, 2004; Vetrie, 2004). In dit verband is de opmerking van Witte (2008) relevant dat de complexiteit van de opdracht, de complexiteit van het boek en de competentie van de leerling met elkaar samenhangen 'als communicerende vaten'. Tot slot zouden filmverhalen motiverend kunnen werken omdat leerlingen graag en veel naar films (filmpjes) kijken, erover praten, zelf maken, of ze op YouTube zetten.

Strategieën literaire begrippen

Om leerlingen te leren werken met literaire begrippen is meer nodig dan definities van personages, tijd, ruimte en perspectief. Ze moeten weten hoe ze naar deze structurelementen kunnen kijken, wat het belang ervan is in verhalen, welke invloed ze op elkaar en op de lezer kunnen hebben. In de lessen werd met strategieën (per literair begrip) gewerkt om hen hierbij te helpen. Leerlingen zijn immers nog niet echt toe aan de analyse van de structuur en interpretatie van een literair boek. Ze hebben ondersteuning nodig van hun docent (Witte, 2008). Daarnaast zijn strategieën belangrijk bij het motiveren van leerlingen, omdat de succeskans groter wordt (vgl. Marzano, 2005).

Voor het begrip 'ruimte' kregen leerlingen bijvoorbeeld de volgende vier analysestappen aangereikt:

1. Kijk naar de plaats- of **topografische namen** van landen, steden, dorpen, rivieren, landschappen enz.
2. Kijk naar de **omgeving**: binnen/buiten, boven/beneden, groot huis/klein huis, stad/dorp, verkeer/geen verkeer, randstad/provincie, hei/bos/rivier/zee/strand, centrum/ buitenwijk, chique buurt/achterbuurt, enz.
3. Kijk naar de **eigenschappen van de omgeving**: rijk/arm, schoon/smerig, verzorgd/rommeltje, stil/luidruchtig, bewoond/onbewoond, levendig/verlaten, in een drukke buurt/afgelegen, warm/koud, zonnig/bewolkt, sneeuw/regen/storm enz.
4. Leg uit welke invloed de omgeving heeft (kan hebben) op de gebeurtenissen, personages en lezers (**psychologische ruimte**). De analysestappen (strategieën) voor de begrippen personages, tijd en perspectief zijn opgenomen als bijlage bij dit artikel.

Samenwerkend leren

Tijdens de eerste vier lessen werden groepjes leerlingen deskundig gemaakt op één 'terrein', met betrekking tot één literair begrip. Door een uitwisseling van expertises werden de andere groepjes later bijgepraat. Als leidraad werd hierbij gebruik gemaakt van eenvoudige samenwerkingsstructuren zoals check in duo's, denken-delen-uitwisselen, puzzelprincipe/eenvoudige experts die in vakdidactische handboeken te vinden zijn (Ebbens, 1997; Hoogeveen & Winkels, 2009; Geerts & Van Kralingen, 2011). In het tweede deel (les 5-8) werkten de leerlingen op basis van een handleiding samen aan de analyse van twee korte filmverhalen uit de reeks Kort! (naar eigen keuze).

Het ging om de beantwoording van de hoofdvraag: hoe vertelt de regisseur zijn filmverhaal? De leerlingen werkten aan drie deelvragen: 1. Wat heeft de regisseur gedaan met

de personages, tijd, ruimte en het perspectief om de verhalen te vertellen? 2. Wat zijn daarvan de gevolgen (effecten per literair begrip) voor de kijker? 3. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de twee filmverhalen met betrekking tot de manier waarop de regisseur omgegaan is met de personages, tijd, ruimte en het perspectief en de gevolgen daarvan voor de kijker? In de handleiding stonden afspraken over aantal lessen, groepsindeling, speciale taken (contactpersoon, coach, verslaggever), plan en planning, verslaglegging (wat heb je geleerd en hoe verliep de samenwerking), eindproducten en beoordeling. Ook werden er afspraken en regels over de samenwerking opgenomen (Ebbens, 2005).

Op deze manier werd ernaar gestreefd om de voordelen van samenwerkend leren optimaal te gebruiken, zoals het praten over de leerstof, aandragen van verschillende stukjes informatie, voortbouwen op elkaars uitleg (Webb, 2004; Cohen, 1994). Ook Witte (2008) onderschrijft in verband met de literatuurlussen het belang van sociale interactie met leerlingen en docent, de verwoording en verantwoording van de eigen ideeën en het toegenomen zelfvertrouwen van leerlingen met een laag zelfbeeld die opzien tegen het literatuuronderwijs in de vierde klas. Verder werd geprobeerd om de risico's van ongestructureerd samenwerken zoals meeliftgedrag, ongelijkwaardige bijdragen, teleurstellende uitkomsten te reduceren.

Opzet van het onderzoek

Bij de evaluatie van de lessenreeks zijn de volgende onderzoeksvragen gesteld:

1. In hoeverre analyseren leerlingen literaire verhalen na de lessen anders dan ervoor?
2. In hoeverre is hun motivatie voor de verhaalanalyse veranderd?
3. Hoe hebben de leerlingen de lessen in filmverhaalanalyse ervaren?

4. Wat hebben leerlingen van de lessen geleerd?

Voor de beantwoording van de eerste vraag werden voor en na de lessencyclus toetsen afgenomen. Leerlingen kregen de opdracht twee verhalen te analyseren waarbij ze de literaire begrippen 'personages', 'tijd', 'ruimte' en 'perspectief' moesten gebruiken (figuur 1). Deze verhalen waren vooraf door vier andere leerlingen van havo 4 beoordeeld op waardeering en complexiteit om er zeker van te zijn dat ze op deze aspecten vergelijkbaar waren. Het ging om *Liefde* van F.B. Hotz, *Bloed* van GK van het Reve, *Het adres* van Marga Minco en *Biefstuk van het zoete water* van Hans Dorrestijn.

Alle toetsen zijn door twee beoordelaars (studenten Nederlands uit het vierde jaar van de lerarenopleiding Fontys Hogeschool, Tilburg) onafhankelijk van elkaar beoordeeld. Ze werkten met vijf aspecten die afgeleid zijn uit de analysestrategie op basis van de literaire begrippen. Het ging niet alleen om de vraag of maar ook de manier waarop leerlingen (1) de literaire begrippen noemden, (2) de begrippen beschreven, (3) de gehanteerde begrip-

pen toelichtten, (4) ingingen op de effecten van de begrippen en (5) de verhaalanalyse in algemene zin beheersten. De aspecten 1 en 4 konden 25 punten opleveren, de aspecten 2, 3 en 5 leverden maximaal 50 punten op (totaal 200 punten). Voorafgaand aan de beoordeling hebben de beoordelaars als proef onafhankelijk van elkaar twee analyses (van andere leerlingen) beoordeeld. Deze hebben ze met elkaar vergeleken. Op basis hiervan zijn de verhalen doorgesproken en is bepaald wat punten op kon leveren bij de verschillende verhalen. Het was hierbij vooral zaak om de interpretatieverschillen klein te houden. De beoordelaars kregen de analyses van voor- en nameting in een keer (dus na afloop van de natoetsing) in willekeurige volgorde aangeboden, zodanig dat de analyses niet herleid konden worden tot leerling of afnamemoment.

Om te bepalen in hoeverre de motivatie voor de verhaalanalyse veranderd was (vraag 2) vulden de leerlingen voor en na de lessencyclus een enquête (20 items, vijfpuntsschaal, NEE! – JA!) in waarin ze konden aangeven in welke mate ze het analyseren van verhalen waardeerden (*taakwaardering*) en erop vertrouwden deze taak aan te kunnen (*geloof in eigen kunnen*). Voor de samenstelling van de enquête is gebruik gemaakt van de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) van Pintrich (1990). Voorbeelden van items waren: 'Ik vind het niet nodig om diep op een verhaal in te gaan' (*taakwaardering*) en 'Ik weet zeker dat ik de vaardigheid om verhalen te analyseren onder de knie zal krijgen' (*geloof in eigen kunnen*).

De manier waarop leerlingen de lessen ervaren hadden (vraag 3), werd eveneens via een enquête (20 items, vijfpuntsschaal, NEE! – JA!) onderzocht. Na les 4 en 8 konden leerlingen aangeven in welke mate ze zich ingezet hadden, de lessen waardeerden en nuttig vonden. Voor de samenstelling van de enquête werd gebruik gemaakt van motivatie-items uit een onderzoek van De Bruijn et al. (2006). Items waren bijvoorbeeld: 'De manier waarop

A | Je hebt het verhaal *Liefde* van F.B. Hotz gelezen.

OPDRACHT

Analyseer het verhaal. Je mag het aanpakken zoals je zelf wilt. Schrijf het eerst in het klad. Daarna typ je het uit in het computerlokaal. Gebruik bij je analyse in ieder geval de volgende begrippen:

- personages
- tijd
- perspectief (of: vertelstandpunt)
- ruimte

Succes!

Figuur 1. Voorbeeld van een analyse-opdracht (voor- en nameting, deelvraag 1)

BEOORDELINGSASPECTEN	MAXIMALE SCORE IN PUNTEN	VOORMETING N=23 GEMID. (SD)	NAMETING N=23 GEMID. (SD)
1. noemen van de begrippen	25	18,4 (7,5)	24,2 (1,9)
2. beschrijven van de begrippen	50	11,4 (6,5)	20,4 (6,6)
3. toelichten van de beschreven begrippen	50	5,1 (4,6)	10,4 (5,7)
4. effecten van de begrippen	25	-	-
5. getoonde beheersing van verhaalanalyse	50	7,8 (5,2)	14,6 (5,8)
EINDBEOORDELING	200	43,7 (21,8)	72,1 (18,8)

Tabel 1. Gemiddelde scores per beoordelingsaspect bij voor- en nameting

de lessen verhaalanalyse gegeven worden, vind ik stimulerend', 'Wat ik in de lessen verhaalanalyse leer, maakt me weinig uit' en 'Tijdens de lessen verhaalanalyse ben ik vaak aan een stuk door bezig'.

Om te achterhalen wat leerlingen naar eigen zeggen geleerd hadden van de lessen (vraag 4), vulden ze na les 4 en 8 een learner report in, waarin ze antwoord gaven op de vraag wat ze van de stof, de aanpak en zichzelf geleerd hadden. Om zoveel mogelijk leerzinnen op te kunnen schrijven, konden leerlingen aanloopzinnen aanvullen, zoals: 'Ik heb geleerd dat ____ want, bijvoorbeeld ____'. 'Ik weet nu hoe ____ want ____' en 'Ik heb geleerd dat ik ____'.

Resultaten

De beoordelingen van de verhaalanalyses van beide beoordelaars (vraag 1) bleken op alle aspecten (bij voor- en nameting) sterk positief samen te hangen. Bij voor- en nameting zijn alle aspecten (2 beoordelaars x 2 verhalen per meting) betrouwbaar beoordeeld

(Cronbachs α 0,64 - 0,95) behalve aspect 4 (Cronbachs α 0,20 - 0,42). Op dit aspect werd namelijk nauwelijks ingegaan. Het is daarom buiten beschouwing gelaten. Daarna zijn de scores per meetmoment (bij een beoordeling van twee verhalen) van beide beoordelaars gemiddeld, de meetmomenten met elkaar vergeleken en de verschillen getoetst.

Enerzijds haalden de leerlingen na afloop van de lessencyclus meer uit de verhalen dan ervoor (tabel 1). De winst zat in de aspecten 2 en 3: de beschrijving van de literaire begrippen en de toelichting daarop of verklaringen ervan. In de eerste analyses werden bijvoorbeeld slechts een of twee kenmerken van personages beschreven, bleef de tijd beperkt tot de historische tijd, de ruimte tot de fysieke ruimte en bleef het perspectief vaak achterwege. Leerlingen beschreven in de analyses van de nameting de personages en de omgeving uitgebreider, ze gingen in op tijdsaspecten als tijdsduur en tijdsverloop. Verder kwam de rol van de verteller in alle analyses terug. Ze gaven in de analyses van de nameting bijvoorbeeld ook verklaringen voor het gedrag van de personages, beargumenteerden de door hen

vastgestelde historische tijd of legden de vertellersrol uit. Anderzijds kregen de leerlingen na afloop gemiddeld nog niet de helft van het aantal te behalen punten, zoals ook blijkt uit tabel 1: de beschrijvingen van de begrippen bleven onvolledig en de toelichtingen waren summier.

Leerlingen waardeerden het analyseren van verhalen (vraag 2) voor de lessencyclus met 3,6 (SD 0,56 ; N=25) op een schaal van 5. Na de lessencyclus bleef deze taakwaardering nagenoeg dezelfde (3,7 ; SD 0,6). Na de lessencyclus rapporteerden ze meer zelfvertrouwen in het analyseren van verhalen (3,8 ; SD 0,5) dan ervoor (3,3 ; SD 0,6).

Bij de vaststelling van de manier waarop leerlingen de lessen gewaardeerd hebben (vraag 3), bleken de drie subschalen 'waardering', 'inzet' en 'nut' gecorreleerd. Alle items zijn daarom samengevoegd tot één schaal 'waardering voor de lestaken' (Cronbachs α 0,87). De waardering voor les 1 t/m 4 lag op 3,9 (SD 0,5), voor 5 t/m 8 op 4,1 (SD 0,4). De waardering voor de lessen 5 t/m 8 waarin in kleine groepen gewerkt werd aan de analyse van twee filmverhalen, was groter dan voor de lessen 1 t/m 4 waarin de analyse van filmverhalen in stappen (strategie) geoefend werd in eenvoudige samenwerkingsopdrachten.

Voor de analyse van de learner reports (vraag 4) werd een bestaand classificatieschema van mogelijke leerervaringen bij literatuuronderwijs gebruikt van Janssen (2000). Hierin worden twee dimensies onderscheiden: 'gedrag' en 'inhoud'. Leerlingen deden in totaal 225 leeruitspraken. In tabel 2 is het percentage aangegeven van leerlingen die de betreffende leerervaringen rapporteerden (ongeacht het aantal uitspraken over de leerervaring).

De meest genoemde leerervaring had betrekking op de strategie om literaire begrippen toe te passen (door 96% van de leerlingen genoemd). Het ging om uitspraken als: 'Ik heb geleerd hoe je een verhaal goed kunt analyseren en hoe je dat nu werkelijk doet. Ik

weet nu wat de literaire begrippen zijn en hoe je daar dieper op in kunt gaan en zo een heel verhaal kunt uitwerken.' Leerlingen legden een verband tussen de strategie en het leren analyseren van verhalen: 'Ik weet nu dat het [...] te maken heeft met hoe je het doet, met de juiste aanpak kan iedereen het leren.' Ook legden ze een verband tussen de analysestrategie en het begrijpen van het verhaal: 'Met de blauwe bladeren (d.i. de strategie) is het veel makkelijker om het verhaal goed te snappen.'

Ruim de helft van de leerlingen (56%) schreef dat ze zelfvertrouwen gekregen hebben in het analyseren van (film)verhalen: 'Ik heb gemerkt dat ik redelijk goed ben in verhaalanalyse' en 'Ik weet nu hoe een verhaal precies zit en kan elke vorm van literatuur aan.' Dat ze de literaire begrippen beter hebben leren kennen, gaf 88% van de leerlingen aan. Het ging hier om verbreding van hun kennis, wat varieerde van 'Tijd kun je ook afleiden uit kleding' tot 'Ik heb geleerd dat de literaire begrippen veel uitgebreider moesten worden uitgelegd. Nu weet ik bij personages dat het niet alleen om het uiterlijk gaat en bij tijd dat het ook over de versnelling en vertraging gaat.' 64% stond positief tegenover de analyse van filmverhalen. Dit bleek uit een uitspraak als: 'Ik ben erachter gekomen dat ik het werken met filmpjes erg leuk vind.' De positieve attitude bleek ook uit een opmerking als: 'Ik heb geleerd dat je met filmpjes kijken het makkelijker is om een verhaal te begrijpen.' Hierbij hoorde ook het verband tussen het kijken naar films en de eigen manier van leren (metacognitie): 'Door beeldmateriaal onthoud ik dingen die we in de les hebben gedaan veel beter.'

Wat verder opvalt, is dat 88% een positieve houding had tegenover het samenwerken en de samenwerkingsvormen: 'Ik heb gemerkt dat ik het erg prettig vind, om eerst zelfstandig te werken en daar dan later in een groepje over te praten, omdat je het dan toch eerst zelf kan uitzoeken en dan daarna kan bespreken

	% Les 1 t/m 8 N=25
Declaratieve kennis t.a.v. (kennis van, weten dat): Samenwerkingsvormen Literaire begrippen Verhalen Domein E2 examen Nederlands	32 88 68 4
Procedurele kennis t.a.v. (kunnen of weten hoe ...): Samenwerken Analyseren (film)verhalen op basis van literaire begrippen Algemene taalvaardigheid	28 96 32
Positieve attitudes t.a.v. (iets leuk, interessant, leerzaam e.d. vinden): Samenwerken en samenwerkingsvormen Analyse (film)verhalen op basis van literaire begrippen Leren	88 64 16
Negatieve attitudes t.a.v. (iets niet leuk, interessant, leerzaam e.d. vinden): Samenwerken en samenwerkingsvormen (Film)verhaalanalyse op basis van literaire begrippen	- 8
Geloof in eigen kunnen t.a.v.: Samenwerken (Film)verhaalanalyse op basis van literaire begrippen	12 56
Metacognitieve kennis (kennis over kennis) t.a.v.: Samenwerken Analyseren van (film)verhalen Leren	64 32 36
Overige inhouden	44

Tabel 2. Soorten leerervaringen, gerapporteerd door leerlingen over les 1 t/m 8

met anderen, waardoor je weer nieuwe informatie krijgt.' Veel uitspraken gingen over het leren van elkaar door erover te praten: 'Ik heb geleerd hoe je het perspectief het best kan beschrijven [...]. Het komt vooral doordat we er samen veel over gepraat hebben.' Over de samenwerking bij de slotopdracht: 'Ik heb gemerkt dat ik het leuk vind om opdrachten in een groep te doen. Ik weet nu van mezelf dat als ik samen mag werken, ik harder mijn best doe. Ik ben erachter gekomen dat ik meer leer van groepsopdrachten dan individueel [...] Dit is voor mij stimulerend.'

Conclusies

Uit de beoordelingen van de verhaalanalyses blijkt dat leerlingen na de lessencyclus meer uit de verhalen haalden dan ervoor, maar veel nog niet meenamen in hun analyses, minder dan op grond van de lessen verwacht mocht worden. Leerlingen waardeerden het analyseren van een literair verhaal, maar deden dat na afloop van de lessencyclus niet meer dan ervoor. Het zelfvertrouwen om verhalen te analyseren is tijdens de lessencyclus toegenomen. Leerlingen gaven aan dat ze de lestaken

waardeerden. Ze voelden zich prettig bij de manier waarop de lessen gegeven werden, hebben zich ingezet en zagen het nut in van wat ze leerden. De gehanteerde strategie om verhalen te analyseren op basis van literaire begrippen bood naar eigen zeggen van de leerlingen duidelijkheid en houvast. Ze wisten niet alleen beter wat er met de begrippen bedoeld werd en hoe ermee te werken, ze begrepen de verhalen ook beter. Daarbij vertrouwden ze erop (film)verhalen goed te kunnen analyseren. Ook schreven ze het leuk en gemakkelijk te vinden om filmverhalen te analyseren. Van samenwerkend leren hadden ze een hoge pet op. Dat betrof het leren samenwerken in (oefen)structuren, het leren van anderen, het leren door erover te praten en activiteiten als plannen, taken verdelen en verantwoordelijkheid nemen. Ze waren zich bewust van leereffecten (metacognitieve kennis) en brachten die vooral in verband met het samenwerken en de aangeboden analysestrategie.

Discussie

Na afloop van de lessencyclus bleken de leerlingen vaardiger in de structuuranalyse van literaire verhalen en was hun zelfvertrouwen om dit te doen groter. De lestaken zorgden voor gemotiveerde, samenwerkende leerlingen. De combinatie van de inzet van korte filmverhalen, het werken met vaste strategieën om de literaire begrippen te leren hanteren en de expertise-ontwikkeling/-uitwisseling op basis van samenwerkend leren heeft in deze opzichten gewerkt. Op grond hiervan hoeft de structuralistische benadering dus niet zonder meer als lastig of weinig motiverend afgedaan te worden. De onderzochte groep is echter te klein om algemene uitspraken te doen.

Daarnaast was in het onderzoek vooral sprake van zelfrapportage, dat wil zeggen dat

voornamelijk gevraagd werd naar de ervaringen van de leerlingen zelf. Hier zou de dubbelrol van docent en onderzoeker invloed op de resultaten kunnen hebben gehad, hoezeer ook benadrukt is dat enquêtes en learner reports anoniem waren.

De verhaalanalyses na de lessencyclus waren kwalitatief weliswaar beter dan ervoor, maar de leerlingen haalden lang niet alles uit de verhalen (vergelijk tabel 1). Het zou kunnen dat de aangeboden verhalen te moeilijk waren voor leerlingen uit havo 4. Het zou ook kunnen dat ze niet over de voorkennis beschikten om deze verhalen te begrijpen. Slechts twee leerlingen legden bijvoorbeeld in hun analyses van *Het adres* van Marga Minco een verband met WOII en de Jodenvervolgung. Het is dus niet zo dat (een redelijke) beheersing van de literaire begrippen en de toepassing ervan vanzelfsprekend leidt tot betere analyses, laat staan tot een beter begrip van de verhalen. Wellicht waren de eerste vier lessen te weinig om het fundament voor een goede analyse te leggen.

Het is ook nog niet zeker of de analyse van filmverhalen kan helpen bij de lastige analyse van literaire verhalen. Verstraeten (2008) wijst op de narratieve overeenkomsten, maar benadrukt ook de grote verschillen tussen de beide media. In hoeverre is er sprake van transfer, in hoeverre worden leerlingen geholpen door beeld en geluid, wat is de narratieve impact van de mise-en-scène en de cinematografie? Om de effecten van beide media op kijker en lezer te kunnen vergelijken, is verder onderzoek nodig en dat staat 'nog in de kinderschoenen' (Mar, 2009). Literaire verhalen kunnen dus niet vervangen worden door filmverhalen, maar het zouden wel *stepping stones to reading and books* kunnen zijn voor leerlingen die daar van huis uit verre van blijven (Maiwald, 2009).

Met dank aan Tanja Janssen voor haar begeleiding.

LITERATUUR

- Brillenburger, K. & Rigney, A. (2006). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Van de Venne, L. (2006). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82, 77-95.
- Carnine, D. & Kinder, B. D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6(1), 20-30.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, (1), 1-35.
- Ebbens, S. & Ettekoen, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (319-339). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J. & Carnine, D. (1990). Story Grammar: Effective Literature Instruction for High School Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (6), 335-342.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2009). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Janssen, T. (2000). Iets van herkenning en opluchting. Een onderzoek naar leereffecten van literatuuronderwijs. In S. Stawski et al. (red.), *Docentengids Voortgezet Onderwijs*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Kort! 10 jaar editie 1 t/m 10 (2010). Hilversum/Amsterdam: NTR; A-film.
- Lothe, J., Maiwald, K. & Mar, R. A., Conferentiebijdragen Reading and watching (Amsterdam, 2008). In Schram, D. (red.), *Reading and watching. What does the written word have that images don't?* Stichting Lezen Reeks, vol. 15. Delft: Eburon.
- Marzano, M. & Miedema, W. (2005). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Muller, V. (2006). Film as film. Using movies to help students visualize literary theory. *The English Journal*, 95 (3), 32-38.
- Verstraten, P. (2008). *Handboek filmnarratologie*. Nijmegen: Vantilt.
- Vetrie, M. (2004). Using film to increase literacy skills. *The English Journal* 93 (3), 39-45.
- Webb, M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Witte, Th. (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*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.

MAARTEN VAN BOXTEL (1957), Nederlandse taal- en letterkunde (Nijmegen), MSc Academisch meesterschap (Amsterdam, 2011), docent Nederlands Norbertuscollege (Roosendaal) en lerarenopleider AOS-West-Brabant/Universitaire lerarenopleiding Tilburg. E-mail: <m.vanboxtel@telfort.nl>.

BIJLAGE

Strategieën voor de analyse van de literaire begrippen personages, tijd en perspectief

PERSONAGES

Wie doen er in het verhaal mee?

Je analyseert de personages in zeven stappen:

1. Beschrijf de **relaties** tussen de personages.
2. Kijk naar de **uiterlijke kenmerken**, dat is alles wat je ziet: uiterlijk, gedrag, kleding, taalgebruik, milieu.
3. Kijk naar de **innerlijke kenmerken**, dat zijn de gedachten, gevoelens, fantasieën, eigenschappen, talenten, stemmingen, dromen, meningen over zichzelf en anderen.
4. Kijk naar de **handelingen**, dat is alles wat personages doen.
5. Maak onderscheid tussen **hoofd- en bijpersonages**.
6. Maak onderscheid tussen **karakters** (personages die veranderen) en typen (personages met een of twee eigenschappen).
7. Leg uit **waarom** de personages doen zoals ze doen.

TIJD

Wanneer speelt het verhaal zich af? Hoe lang duurt het verhaal? Hoe verloopt de tijd?

Je analyseert de tijd in drie stappen:

1. Bepaal de **historische tijd**. Dat kan nu, in het verleden of in de toekomst zijn. Je bepaalt de historische tijd door te kijken naar:
 - **Tijdsaanduidingen**: jaartallen, data, tijdsbepalingen (gisteren, vorig jaar, drie jaar later)
 - **Gebeurtenissen**: bijv. WOII, watersnoodramp
 - **Personages**: hun kleding, gewoonten, manier van praten, omgangsvormen
 - **Ruimtes**: huizen, inrichting, omgeving, voorwerpen
2. Zoek uit **hoelang** het verhaal duurt. Je bepaalt de tijdsduur door na te gaan hoe lang de gebeurtenissen duren. Dat kan met behulp van tijdsaanduidingen (zie onder 1), door te beredeneren of te schatten.
3. Kijk naar de manier waarop de tijd verloopt. Je analyseert het tijdsverloop door te kijken naar:
 - de volgorde van de gebeurtenissen. Dat kan **chronologisch** (in gewone tijdsvolgorde) of **niet-chronologisch** (heden en verleden door elkaar zijn, met **flashbacks** (gebeurtenissen in het verleden) en **flash-forwards** gebeuren).
 - het tempo waarin gebeurtenissen verteld worden: in een normaal tempo, met **vertraging** of met **versnelling**.
4. Leg uit wat het **effect** van de tijd en het tijdsverloop (I, II en III) is op de personages, gebeurtenissen en lezers.

PERSPECTIEF

Wie vertelt het verhaal?

Je analyseert het **perspectief** door te kijken naar de **rol van de verteller** in het verhaal + de **effecten op de lezer** daarvan.

Rol I – de alwetende verteller

Hij schrijft in de hij/zij-vorm | Hij is zelf geen personage. | Hij ziet meer dan de personages kunnen zien. | Hij kent alle personages, alle ruimtes, alle gebeurtenissen, alle gesprekken. | Hij bepaalt wat je van dit alles te weten komt. | Hij is er altijd en overal bij, ook bij gebeurtenissen die tegelijkertijd of op grote afstand van elkaar plaatsvinden. | Hij kan commentaar geven op de gebeurtenissen of je rechtstreeks aanspreken.

Effecten op de lezer of kijker:

Je weet veel over verschillende personages. | Je bent afhankelijk van zijn observaties. | De observaties zijn niet gebonden aan een bepaald personage. | De observaties zijn niet persoonlijk. | Je kunt je niet met hem identificeren. | Je staat buiten het verhaal. | Het lijkt niet alsof je alles zelf (als persoon) meemaakt.

Rol II – de personale verteller

Hij schrijft in de hij/zij-vorm. | Hij kruipt in de huid van een personage (hij/zij). | Hij vertelt over de ervaringen en waarnemingen van de hij/zij. | Hij vertelt over de andere personages wat de hij/zij zelf ziet, hoort, voelt, ruikt, proeft, denkt. | Hij is afhankelijk van wat de hij/zij ziet, hoort, voelt, ruikt, proeft en denkt. | Je bent altijd in de buurt van de hij/zij.

Effecten op de lezer of kijker:

Je weet veel over één personage (uiterlijk, innerlijk, handelingen en relaties). | Je kent van de

andere personages alleen uiterlijke kenmerken, handelingen en relaties. | Je weet weinig over innerlijke kenmerken van de andere personages. | Je bent afhankelijk van de observaties van de hij/zij. | Je weet niet of de observaties kloppen omdat ze persoonlijk en dus subjectief zijn. | Je weet hoe hij over anderen denkt. | Je weet niet hoe anderen over hem denken. | Je komt niet verder dan de tijd en plaats van de hij/zij. | Je kunt je goed met hem identificeren. | Je zit in het verhaal. | Het lijkt alsof je alles zelf meemaakt.

Rol III – de ik-verteller

Hij schrijft in de ik-vorm. | Hij is zelf een personage. | Hij vertelt over eigen ervaringen en waarnemingen. | Hij weet alles over zichzelf. | Hij vertelt alleen over de anderen wat hij zelf ziet en hoort. | Hij bepaalt wat je van hemzelf en anderen te weten komt. | Je bent altijd in zijn buurt.

Effecten op de lezer of kijker:

Je weet veel over het ik-personage (over innerlijk, handelingen en relaties). | Je weet weinig over zijn uiterlijke kenmerken. | Je kent van de andere personages vooral uiterlijke kenmerken, handelingen en relaties. | Je weet weinig over innerlijke kenmerken van de andere personages. | Je bent afhankelijk van de observaties van de ik. | Je weet niet of de observaties kloppen omdat ze persoonlijk en dus subjectief zijn. | Je weet hoe de ik over anderen denkt. | Je weet niet hoe anderen over de ik denken. | Je komt niet verder dan de tijd en plaats van de ik. | Je kunt je goed met de ik identificeren. | Je zit in het verhaal. | Het lijkt alsof je alles zelf meemaakt.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT



Theo Pullens (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het basisonderwijs.* Academisch proefschrift Universiteit. Utrecht. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij BOXPress ISBN 978 90 8891 415 7, 183 blz.

In *Bij wijze van schrijven* doet Theo Pullens verslag van zijn promotieonderzoek naar de effecten van computerondersteund schrijven in groep acht van het primair onderwijs. De centrale onderzoeksvraag van deze studie is of langdurig (een schooljaar) en frequent

(elke week minimaal 45 minuten) werken met het digitale schrijfprogramma TiO-schrijven leidt tot schrijfproducten die een grotere inhoudelijke kwaliteit bezitten.

De aanleiding voor deze studie is de zorgwekkende kwaliteit van het taalonderwijs, in het bijzonder het schrijfonderwijs. Onderzoeken van de laatste jaren (Inspectie van het onderwijs, 2010) wijzen uit dat er geen sprake is van kwaliteitsverbetering, inspanningen op het gebied van opbrengstgericht werken ten spijt. Ondanks het feit dat de aanpak van schrijven in het primair onderwijs de laatste jaren veel kenmerken lijkt te hebben van procesgerichte instructie waarbij schrijfstrategieën ingezet worden, blijven de schrijfresultaten achter. Pullens vat de problemen met schrijfonderwijs als volgt samen:

- Taalmethoden geven opdrachten en ondersteuning in de richting van een procesgerichte aanpak, maar leraren voeren didactische aanwijzingen selectief uit;
- Binnen de procesgerichte didactiek is vooral aandacht voor het voorbereiden van schrijven; feedback tijdens en na het schrijven wordt stiefmoederlijk behandeld;
- Leerlingen besteden weinig of geen tijd aan het redigeren en verzorgen van teksten; ze worden daarin niet gestimuleerd;
- De frequentie van lessen in schrijven is aanmerkelijk lager dan die bij andere domeinen (bijvoorbeeld het domein spelling); leerlingen krijgen nauwelijks de gelegenheid om te oefenen;
- Leraren zijn niet of nauwelijks geschoold in schrijfdidactiek en maar weinig leraren