

Ronde 2

Clary Ravesloot & Bart van der Leeuw

Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Contact: c.ravesloot@slo.nl

b.vanderleeuw@slo.nl

Beoordelen van boekverslagen met het Referentiekader Taal

1. Schrijven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland is schrijfvaardigheid een stiefkindje. Niet omdat docenten het niet belangrijk vinden, maar omdat ze er te weinig tijd voor hebben. Correctiedruk verklaart het verschijnsel maar ten dele. Natuurlijk, het nakijken van schrijfproducten is een tijdrovende klus, maar docenten hebben inmiddels ook kennis kunnen nemen van de mogelijkheden van *peer evaluation* en het voorbeeldmatig klassikaal nakijken van een of twee representatieve schrijfproducten. Veelal noemen docenten, naast werkdruk, de overladenheid van het vak als reden om de aandacht voor schrijven te beperken. Dat is ten dele een kwestie van keuzes maken en prioriteiten stellen: schrijfvaardigheid is voor studiesucces in de bovenbouw en in de vervolgstudie minstens zo belangrijk als goede leesvaardigheid. Bovendien is het een gemiste kans dat andere schrijfoopdrachten die bij Nederlands worden verstrekt, zoals boekverslagen, zelden worden gekoppeld aan lessen over schrijven.

2. Boekverslagen

Boekverslagen worden op veel scholen een paar keer per schooljaar geschreven. Het boekverslag heeft veelal de functie van controlemiddel: ‘Heeft de leerling het boek gelezen?’ Daarnaast geeft het boekverslag inzicht in de literaire competentie van de leerling. Bij het bepalen van die literaire competentie gaat het om vragen als:

‘Heeft de leerling het boek begrepen?’

‘Hoe diep is dat begrip?’

‘Kan de leerling het literaire begrippenapparaat toepassen?’

Onder invloed van het *reader response criticism* in de literatuurwetenschap raakte vanaf de jaren 1980 een meer leerlinggerichte benadering van het literatuuronderwijs in

zwang. Met name Wam de Moor, Cor Geljon (1994), Joop Dirksen (1995) en Jan Mulder & Monique Wijffels (1992) hebben laten zien om welke vragen en opdrachten het kan gaan in zo'n leerlinggerichte tekstveraringsbenadering: leerlingen wordt bijvoorbeeld gevraagd hun eerste reactie op het gelezen werk te geven, hun sympathie of antipathie jegens personages te beschrijven, de keuzes van personages te vergelijken met hun eigen keuzes of naar eigen inzicht passende gedichten of songteksten bij het werk te zoeken. Opdrachten van dit type worden vaak geïntegreerd in het boekverslag en bieden docenten de gelegenheid om ook de creativiteit en originaliteit van leerlingen te beoordelen.

Alle voornoemde inhoudelijke aspecten van boekverslagen worden door docenten beoordeeld bij het nakijken van de producten. Natuurlijk geven docenten ook wel feedback op aspecten van het schrijven. Meestal betreft die feedback vooral spelling- en formuleerfouten of sterk in het oog springende onvolkomenheden, zoals het overslaan van vragen of een zeer slordige lay-out. Van een systematische beoordeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen is echter geen sprake. Dat is vooral jammer, omdat juist de herhaling van de opdracht om een boekverslag te schrijven mogelijkheden biedt om de leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling, niet alleen als lezer, maar ook als schrijver.

3. Ontwikkeling

Met het invoeren van het Referentiekader Taal in Nederland in 2010 is voor het schoolvak Nederlands de aandacht voor de ontwikkeling van de leerling op een doorlopende leerlijn actueel geworden. Voor het literatuuronderwijs wees de dissertatie van Theo Witte uit 2008 al in die richting. Het Referentiekader voor het lezen van fictieve, narratieve en literaire teksten is geïnspireerd op wat in Nederland gemeenzaam de 'Witte-niveaus' zijn gaan heten. Het Referentiekader Taal maakt het mogelijk om taken en prestaties van leerlingen te analyseren en te evalueren. Bij een regelmatig terugkerende opdracht, zoals het boekverslag, is het mogelijk om boekverslagen van één en dezelfde leerling die met enige tussenpozen zijn geschreven, met elkaar te vergelijken. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen? Is er sprake van vooruitgang en zo ja, hoe is die vooruitgang te verklaren? Die exercitie pasten wij toe op zowel de literaire competentie als de schrijfvaardigheid die leerlingen in hun boekverslagen tentoonspreidden. Dat bood de mogelijkheid om te kijken naar de samenhang in de ontwikkeling van beide vaardigheden. Met andere woorden: als een boekverslag vanuit het domein schrijven is te waarderen op niveau 2F, is dat voor het domein fictie dan ook het geval? Waar liggen overeenkomsten en verschillen in niveaubepaling en hoe komt dat?

Wij bekeken van zes leerlingen uit de klas 3-havo (= 3^e jaar van het hoger algemeen voortgezet onderwijs) achttien boekverslagen globaal en zoomden in op zes boekver-

slagen, die elk met een tussenpoos van twee maanden zijn geschreven. Onze bevindingen gaven we weer in zogenaemde ‘vlekkenschema’s’: overzichtelijke tabellen waarin we het niveau waarop een leerling presteerde met een kleur aangaven. Hieronder zijn de vlekkenschema’s over de literaire competentie van leerling Chantal als voorbeeld opgenomen.

Boek 1: *Duizend kilometer* (15 nov 2010)

Boek 2: *Eerwraak* (11 feb 2011)

| Fictie | 1F | 2F | 3F |
|----------------------|----|----|----|
| Begrijpen | | | |
| - structuur | | | |
| - stijl | | | |
| - genre | | | |
| - personages | | | |
| - verwikkeling | | | |
| Interpreteren | | | |
| - relatie werkel.* | | | |
| - structuur | | | |
| - personages | | | |
| - thematiek | | | |
| Evalueren | | | |
| - argumenteren | | | |
| - reflectie tekst | | | |
| - refl lit ervaring* | | | |
| - interactie | | | |

| Fictie | 1F | 2F | 3F |
|----------------------|----|----|----|
| Begrijpen | | | |
| - structuur | | | |
| - stijl | | | |
| - genre | | | |
| - personages | | | |
| - verwikkeling | | | |
| Interpreteren | | | |
| - relatie werkel.* | | | |
| - structuur | | | |
| - personages | | | |
| - thematiek | | | |
| Evalueren | | | |
| - argumenteren | | | |
| - reflectie tekst | | | |
| - refl lit ervaring* | | | |
| - interactie | | | |

* relatie werkel. = relatie met de werkelijkheid; refl lit ervaring = reflectie op literaire ervaring.

Omdat we dergelijke schema’s hebben gemaakt voor zowel ‘fictie’ als voor ‘schrijven’, is het mogelijk om uitspraken te doen over een stukje van de ontwikkeling van de literaire competentie en de schrijfcompetentie en over de mogelijke samenhang tussen die twee vaardigheden. In het korte tijdsbestek van twee maanden kan je eigenlijk niet verwachten dat de leerling als schrijver een enorme ontwikkeling doormaakt. We zagen in de schrijfvaardigheid van de leerlingen dan ook geen grote veranderingen. Wat betreft de literaire competentie zagen we vaker een verschuiving, vooral bij leerlingen die in hun eerste boekverslag onder de maat presteerden, dat wil zeggen voor een deel op niveau 1F. Die leerlingen presteerden in het tweede boekverslag doorgaans beter. In één geval was het aannemelijk dat een matige prestatie op het literaire vlak samenhang met het feit dat de leerling onvoldoende greep leek te krijgen op de schrijfpodracht. Nadat de docent de leerling had gewezen op een aantal tekstuele tekortkomingen, slaagde ze erin om in haar volgende boekverslag te laten zien dat ze met name op het terrein van fictie heel wat meer in haar mars had.

Ook het omgekeerde troffen we aan: een schrijfvaardige leerling bleek in staat om zijn literaire competenties op niveau te verwoorden. We zagen dat de meest schrijfvaardige leerling ook het vaakst op niveau 3F scoorde op onderdelen van het Referentiekader Fictie.

Bovenstaande bevindingen wijzen erop dat een koppeling van schrijf- en fictieonderwijs een positieve uitwerking kan hebben op beide vaardigheden.

4. Feedback

In het voorbeeld van de leerling die de schrijftaak niet tot in de finesse had doorgrond, noemden we de interventie van de docent. De rol die de docent speelt bij de ontwikkeling van de leerling is groot. Om leerlingen naar een volgend F-niveau te brengen, moeten ze goede feedback krijgen. Effectieve feedback ondersteunt het leren en helpt de leerling zichzelf te reguleren. Daarbij signaleren we twee obstakels:

1. docenten Nederlands komen er, als gevolg van tijdsdruk, onvoldoende aan toe om alle leerlingen gedegen persoonlijke feedback te geven.
2. de kwaliteit van individuele feedback is erbij gebaat dat de docent het gelezen boek ook kent. Alleen dan is het mogelijk goed te beoordelen of de leerling het literaire begrippenapparaat correct hanteert, het boek ten diepste heeft begrepen en een deugdelijke argumentatie hanteert.

Een beoordelingsmodel dat de schrijftaak en de literaire taak elegant integreert, kan hierbij een goed hulpmiddel zijn.

5. Een opdracht op niveau

Niet alleen adequate feedback helpt leerlingen een stap vooruit, ook de opdracht moet uitnodigen tot het leveren van een prestatie op het niveau dat bij de leerling past. Voor een prestatie op 3F is een andere opdracht wenselijk dan voor 2F. Om leerlingen te helpen zich verder te ontwikkelen, dienen opdrachten een opbouw in moeilijkheidsgraad te hebben, waardoor de leerlingen worden uitgenodigd om steeds een trapje hoger te klimmen op de doorlopende leerlijn. Het Referentiekader biedt aanknopingspunten om opdrachten op niveau te formuleren. Voor literaire competentie is bovendien ruime ervaring opgedaan met het ontwikkelen van opdrachten op verschillende niveaus op de website www.lezenvoordelijst.nl. Die website is ook een inspiratiebron voor een passende boekenkeuze.

6. Samenhang

Met het Referentiekader Taal als uitgangspunt, blijkt het mogelijk om samenhang tussen de vakonderdelen ‘schrijven’ en ‘fictie’ te analyseren en op grond daarvan tot voorstellen voor de lespraktijk te komen. Hoewel het vergroten van samenhang tussen de vakonderdelen voor het schoolvak Nederlands al decennia wordt gepropageerd, blijkt de praktijk weerbarstiger dan de theorie. Om docenten te ondersteunen om vanuit samenhang vorm te geven aan hun onderwijs, zijn goede instrumenten nodig. In de workshop bekijken we enkele instrumenten die behulpzaam kunnen zijn bij het stimuleren van samenhang.

Referenties

- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit (dissertatie).
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling, Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lezen voor de lijst (online raadpleegbaar op: www.lezenvoordelijst.nl).
- Mulder, J. & M. Wijffels (1992). *Literatuur & persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.
- Van der Leeuw, B. & C. Ravesloot (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- 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 (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).