

Ik lees, ik lees wat jij ook leest...

Ontwikkeling van literaire competentie in de
bovenbouw van de basisschool



Hanneke Dujardin-Schoenmakers

Studierichting: Master SEN GLRT

Studentnummer: 2164495

Begeleider: Piet Koppejan

Lesplaats: Bergen op Zoom

mei 2012

Eerste woord

Mijn eerste woord was r aa m.
Het hing in de eerste klas
vlak onder het raam.
Later zag ik ook d eu r.

Je kon naar buiten
dan waren de woorden weg
maar hun beeld zweefde
nog in mijn hoofd.

Ik leerde dat de letters
van het woord vrij
konden fladderen
maar deze bleven samen.

Tot ik een naam
gaf aan bijna alle
dingen in de klas.
Het raam ging open staan.

Remco Ekkers

uit: Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is

Inhoudsopgave

Een woord vooraf	4
Samenvatting	5
1. Onderzoek naar literaire competentie	6
1.1. Aanleiding van mijn onderzoek	6
1.2. Doel en relevantie van dit onderzoek	6
1.3. Mijn onderzoeksvraag en deelvragen	7
2. Literaire competentie in theorie	8
2.1. Wat wordt verstaan onder literaire competentie?	8
2.2. Structuralistische en post-structuralistische benadering	10
2.3. Instrument om literaire ontwikkeling te meten	11
2.4. Overheidsbeleid en cultuurbeleid t.a.v. literaire competentie	12
2.5. Literaire competentie in de kerndoelen basisonderwijs	13
2.6. Drie subdomeinen uit de verhaalanalyse	14
3. Literatuurlessen in de bovenbouw basisschool	17
3.1. Ontwerpen van een toets als meetinstrument	17
3.2. Ontwerpen van lessen literatuur voor de bovenbouw basisschool	17
3.3. Ontwerpen van een enquête leesmotivatie	18
3.4. De literatuurlessen in de groepen	19
3.5. Verantwoording triangulatie, validiteit en ethische aspecten onderzoek	19
4. Resultaten en analyse van literaire toets en enquête	21
4.1. Weergave data literaire toets en enquête	21
4.2. Ontwikkeling literaire competentie	23
4.3. Ontwikkeling in afzonderlijke subdomeinen	24
4.4. Ontwikkeling leesmotivatie en omgang met boeken	26
4.5. Ontdekkingen bij verdere analyse	27
4.6. Correlaties	30
5. Conclusies	31
5.1. Antwoorden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen	31
5.2. Relatie bevindingen met literatuur	32
5.3. Algemene conclusies en aanbevelingen	34
6. Evaluatie	35

Nawoord	36
Literatuurlijst	37
Gebruikte (kinder)literatuur	38
Bijlagen	
Bijlage 1 Ontwikkelingsmodel literaire competentie Tweede Fase (Witte, 2008)	40
Bijlage 2 Conceptueel model literaire competentie kleuters (Van der Pol, 2010)	41
Bijlage 3 Toetsen literaire ontwikkeling bovenbouw basisschool	42
Bijlage 4 Beoordelingscriteria bij beide vragenlijsten	44
Bijlage 5 Vragenlijst leesmotivatie en omgang met boeken	48
Bijlage 6 Weging leesmotivatie en omgang met boeken n.a.v. vragenlijst	50
Bijlage 7 Tien lessen kinderliteratuur bovenbouw basisschool	51
Bijlage 8 Werkbladen behorend bij de lessen kinderliteratuur	61

Een woord vooraf

Het is bijzonder om te leren lezen.

Een anekdote van mijn vader sluit aan op het voorafgaande gedicht. Het is 1940, mijn vader zit in de eerste klas. Hij leert woordjes lezen. Er wordt gelezen en gelezen en gelezen. En dan is het boek uit. Mijn vader is trots dat hij al een boek kan lezen. Hij is in de veronderstelling dat het leren lezen van boeken op deze manier verder zal gaan: elk boek moet je afzonderlijk leren lezen. Als hij de juf vraagt hoeveel boeken ze dat jaar leren lezen, vertelt de juf hem dat als hij kan lezen, hij álle boeken kan lezen die hij maar wil. Dat is wel de allermooiste ontdekking die hij in zijn leven heeft gedaan. Nu nog verrijkt de literatuur zijn leven van 77 jaar elke dag opnieuw. Het is duidelijk waar mijn inspiratie voor dit onderzoek oorspronkelijk vandaan komt.

Samenvatting

‘Ik lees, ik lees wat jij ook leest..’ is een onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Om het vergroten van literaire competentie mogelijk te maken heb ik tien lessen kinderliteratuur ontwikkeld rondom de subdomeinen personages, humor, spanning en het vinden van diepere lagen in verhalen. Als meetinstrument heb ik twee literatuurtoetsen gemaakt die in januari als nulmeting en eind maart als eindmeting hebben gediend. Het bespreken van de toetsen heeft vanzelfsprekend plaatsgevonden na de eindmeting in maart.

Als tweede meetinstrument heb ik een enquête samengesteld met vragen die betrekking hebben op leesmotivatie, leesomgeving, oriëntatie in boeken en op de interactie tussen lezer en verhaal. Ook deze enquête hebben de leerlingen ingevuld in januari en in maart. De gegevens van beide metingen maakt het mogelijk om relaties te leggen tussen een ontwikkeling in literaire competentie en in leesmotivatie en omgang met boeken.

Na analyse van de verkregen gegevens kan geconcludeerd worden dat de leerlingen een grote ontwikkeling in literaire competentie laten zien en dat op het gebied van leesmotivatie, boekoriëntatie, interactie lezer-verhaal, een mening vormen over een verhaal en een diepere betekenis vinden in een verhaal het gemiddelde niveau van de groep leerlingen is gestegen. Het beginniveau blijkt zeker niet bepalend voor het te bereiken eindniveau. Samengevat is dit een bevredigend resultaat van een reeks van tien lessen kinderliteratuur waar de leerlingen en ik met veel enthousiasme aan hebben gewerkt.

1. Onderzoek naar literaire competentie

1.1. Aanleiding van mijn onderzoek

Bij een bibliotheekbezoek in juni 2011 valt mijn oog op een titel die me direct aanspreekt: 'Prentenboeken lezen als literatuur', een proefschrift van Van der Pol. Zij bestudeert de mogelijkheden om met kleuters literair aan de slag te gaan. Ze pleit uiteindelijk in haar boek voor literatuurlessen voor leerlingen op de hele basisschool (Van der Pol, 2010).

In 'Het oog van de meester', het promotieonderzoek van Witte naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen merk ik dat hij een identiek advies geeft, maar dan teruggekeken vanuit de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Hij geeft als één van zijn aanbevelingen om de ontwikkelingsniveaus voor literaire competentie die hij heeft ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs uit te breiden naar het basisonderwijs (Witte, 2008).

De aanbevelingen van beide auteurs hebben me geïnspireerd om onderzoek te doen naar literaire ontwikkeling in de bovenbouw van de basisschool.

1.2. Doel en relevantie van dit onderzoek

Wat wil ik bereiken met dit onderzoek?

Ik wil graag dat kinderen reeds op de basisschool lessen kinderliteratuur krijgen, zodat zij zelf leren om structuren en diepere lagen te herkennen en ze daarmee rijkere lezers kunnen worden. Daarnaast kan dit een voorbereiding zijn op de lessen literatuur in het voortgezet onderwijs. Uit onderzoek van Bos is gebleken dat de aansluiting van groep 7 en 8 van de basisschool met klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs wat betreft literatuuronderwijs beter kan. Enkele aanbevelingen die zij geeft: de kennis vergroten van de leerkrachten ten aanzien van jeugdliteratuur, een goede schoolbibliotheek, goede verwerkingsopdrachten gebruiken, meedoen aan leesbevorderings- en boekpromotieactiviteiten, leerlingen boeken laten beoordelen, meer praten over boeken (Schram, Bos, 2006).

Bijkomend hoop ik dat ik de leerlingen kan enthousiasmeren voor het lezen van kinderliteratuur in een tijd waarin door kinderen over het algemeen minder gelezen wordt (Stalpers, 2003). Samengevat heb ik dus een cognitief, pedagogisch, maatschappelijk, cultureel en idealistisch doel.

1.3. Mijn onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoek concentreert zich rondom de volgende vraag:

Ik onderzoek de literaire ontwikkeling bij leerlingen van groep 6 en 7, omdat ik wil weten of ze in staat zijn om systemen en structuren te leren kennen binnen de literatuur, teneinde bij deze leerlingen literaire competentie te ontwikkelen, zodat ze rijkere lezers worden en beter zijn voorbereid op het volgen van literatuurlessen in het voortgezet onderwijs.

Aan deze onderzoeksvraag zijn drie deelvragen gekoppeld:

1. Treedt er transfer op als het gaat over het herkennen van systemen en structuren in literaire teksten? Oftewel: kunnen kinderen na behandelde verhaalanalyses zelfstandig structuren herkennen in een nieuwe tekst betreffende de subdomeinen: personages, humor en spanning?
2. Zijn de leerlingen in staat om een diepere laag te herkennen in een verhaal? Zijn de leerlingen in staat om een mening te vormen over een behandeld verhaal en kunnen ze deze mening onderbouwen?
3. Is er sprake van verandering in leesmotivatie, boekoriëntatie en interactie lezer en verhaal na deze reeks literatuurlessen?

2. Literaire competentie in theorie

2.1. Wat wordt verstaan onder literaire competentie?

We moeten terug naar 1965 waarin de taalkundige Chomsky, geïnspireerd door de de Saussure (de grondlegger van het structuralisme) het concept 'linguïstische competentie' introduceert, een competentie die betrekking heeft op de onderliggende structuur van de taal. Van hieruit ontwikkelt in 1975 de Amerikaan Culler het begrip 'literaire competentie' in zijn *Structuralist Poetics*. Het doel van de poëtica die Culler ontwikkelt is het beschrijven van de regels, conventies en strategieën, die het mogelijk maken literaire werken bepaalde betekenissen te geven voor hen die het literaire systeem beheersen. Literaire competentie ontwikkelt zich in het lezen van verhalen of boeken die opbouwend telkens iets meer van de lezer vraagt. Volgens Culler heeft een competente lezer aandacht voor structuren in de literatuur en wordt hij/zij overtuigd van interpretaties die aannemelijker zijn, literair gezien, dan andere interpretaties. Hieruit is kritiek ontstaan, omdat een literair werk niet per definitie een juiste eenduidige interpretatie heeft. (Culler, 2002, 1975, Rivkan, Ryan, 2004, Van der Pol, 2010).

Om te onderzoeken of 'literaire competentie' een containerbegrip is van alle mogelijke definities of een werkbaar kader voor literatuuronderwijs kan zijn, heeft Coenen in 1992 aan een literatuuronderzoeker, een toetsontwikkelaar, een docent en twee literatuurdidactici gevraagd om een definiëring van het begrip. De definities laten veel gelijkenis zien en van daaruit komt Coenen met een algemene formulering van het begrip 'literaire competentie' voor leerlingen van 6 VWO: Een literair-competente lezer kan met en over literatuur communiceren. De lezer is in staat om

- 1) samenhang aan te brengen binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, betekenis toe te kennen aan teksten met behulp van kennis van de wereld en leesstrategieën;
- 2) samenhang en onderscheid aan te brengen tussen verschillende teksten, eigenschappen van teksten kunnen onderscheiden, stijl- en genreleer;
- 3) samenhang aan te brengen tussen de tekst (de persoonlijke wereld van de auteur) en de wereld (de maatschappij), stromingen en thematieken;
- 4) het persoonlijk waarde-oordeel over de tekst te relateren aan dat van anderen, literaire kritiek.

Het gaat hier om kennis, inzicht en vaardigheden (behorend bij de cognitieve

doelen) waarbinnen aandacht is voor auteur, tekst en lezer. Daarnaast is de literair competente lezer bereid tot een zekere leesinspanning en tot het openstaan voor vreemde perspectieven en referentiekaders (behorend bij de affectieve doelen van het literatuuronderwijs) (Coenen, 1992).

Een vergelijkbare definitie geeft Geljon (1994): het kennis hebben van wat er op gebied van literatuur gelezen kan worden en de vaardigheid bezitten om de verschillende genres op adequate wijze te benaderen. Bovendien moeten de leerlingen in staat zijn op de tekst te reflecteren om hun eigen verhouding tot de tekst te bepalen. Zij moeten tevens een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn om dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Volgens Geljon heeft de leerling kennis nodig over het domein, maar ook kennis voor reflectie, waardering en communicatie.

Nog algemener is de formulering van Dirksen (2004): Het vermogen om met en over literaire teksten van allerlei niveau te communiceren en het vermogen om de reacties op die literaire tekst helder te verwoorden.

In het competentiegericht onderwijs is de nadruk veelal gaan liggen op vaardigheden en is de rol van kennis meer naar de achtergrond geraakt. Wat betreft literaire competentie is zowel de vaardigheid als de kennis en de attitude van belang. Van de Ven vat samen wat hij verstaat onder literaire competentie: het leren lezen en reflecteren op het lezen, kennis, vaardigheid, attitude en overtuigingen ten aanzien van het lezen en het gelezene, kennis hebben voor reflectie, leeskeuze en verantwoording daarvan. Uitgangspunt is wat dit alles voor betekenis kan hebben voor de leerling. (Schram, Ven v.d., 2006).

Literaire ontwikkeling start in gunstige gevallen in de gezinssituatie met een vervolg op de basisschool en in het voortgezet onderwijs. Een positieve leesattitude van ouders en de aanwezigheid van boeken in huis stimuleert de leesontwikkeling en -motivatie. Ook de basisschool kan hier een grote rol in spelen. Veel kinderen hebben in deze leeftijden nog plezier in lezen, dat bij sommige leerlingen kan uitlopen in een 'leeswoede' (bibliotheekboeken verslinden en graag vrijlezen in de klas). De leescrisis ontstaat bij veel leerlingen pas tussen de 12 en 15 jaar.

(Appleyard 1994, Garbe, 2002). Het is dus zaak om juist op de basisschool, gebruik te maken van de gevoelige periode voor jeugdliteratuur om een basis te leggen.

Chambers legt een grote verantwoordelijkheid bij de leerkrachten van groep 7 en 8 van de basisschool door te stellen dat de invloed van de leerkracht groot is.

'Readers make readers. Not readers make not-readers. That's the main point.'

(Chambers, 1991, 2002).

2.2. Structuralistische en post-structuralistische benadering

De studie van de verhalende tekst, ook wel narratologie genoemd, is sterk beïnvloed door de Franse structuralisten. Structuralisten zijn vooral geïnteresseerd in de vormeigenschappen/ in de structuur van een bepaalde tekst. In structuralistische benaderingen van literaire teksten wordt de nadruk gelegd op formele kenmerken van een literaire tekst. Wat het ingewikkeld maakt, is dat er niet een eenduidige structuralistische opvatting bestaat. Er zijn evenveel opvattingen als er structuralisten bestaan.

In de structuralistische narratologie worden door Genette, en Bal drie niveaus van de verhalende tekst onderscheiden:

1. De vertelling (het oppervlakteniveau): de formulering van het verhaal. De woordkeuze, de zinslengte.
2. Het verhaal: het verhaal dat zich in de tekst afspeelt. Hoe is de karakterisering? Hoe wordt de tijd geordend? Wat is de focalisatie, het perspectief?
3. De geschiedenis (het diepste niveau): een niveau dat door de lezer ontdekt moet worden, een abstracte constructie. (Herman&Vervaeck, 2009).

Aangezien de structuralisten zich bijna uitsluitend richten op de tekst en de betekenissen daarvan, is er ook kritiek. Is taal wel zo systematisch? Belangrijke andere aspecten worden verwaarloosd: de auteur, de lezer.

Klassiek is de verhaalanalyse van Barthes. Hij publiceert in 1968 het essay 'La mort de l' Auteur', waarin hij plaats maakt voor de lezer. Niet de auteur is heer en meester over de betekenis(sen) van zijn of haar werk, maar de lezer krijgt de gelegenheid om zelf betekenis te geven aan de tekst. Er zijn dus meerdere interpretaties mogelijk: 'de dood aan de auteur en de geboorte van de lezer'. Dit wordt veelal gezien als één van de eerste post-structuralistische werken (Herman&Vervaeck, 2009).

Kort samengevat: het pré-structuralisme geeft de auteur een grote invloed, het structuralisme analyseert de tekst en het post-structuralisme geeft meer ruimte aan de lezer. Zo is er in de jaren zeventig dankzij de leerlinggerichtheid sprake van een lezersgerichte literatuurdidactiek. In de jaren tachtig ontstaan er kritische geluiden, omdat men te weinig aandacht heeft voor de literatuur zelf. Dan duikt in het onderwijs in de jaren negentig het begrip 'literaire competentie' op, waarin aandacht komt voor zowel de auteur, de tekst als de lezer. (Coenen, 1992).

2.3. Instrument om literaire ontwikkeling te meten

Om literaire ontwikkeling meetbaar te maken in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs heeft Witte in 2008 een instrument ontwikkeld waarin hij zes niveaus onderscheidt met daarin herkenbare, gemeenschappelijke referentiepunten en een norm. Voor het volledige overzicht: zie bijlage 1. Witte pleit ervoor het literatuuronderwijs op de basisschool te laten beginnen, zodat er minder leerlingen met een (zeer) beperkte literaire competentie het voortgezet onderwijs binnenkomen.

Aan de hand van de eerste drie/vier niveaus van Witte heb ik een concept ontwikkelingsmodel voor de bovenbouw basisschool gebruikt om de ontwikkeling van de literaire competentie van de leerlingen te kunnen meten, zie hieronder. Meer dan drie niveaus zijn niet noodzakelijk, omdat er voor literatuur geen beoordelingen worden gevraagd op de basisschool, dit in tegenstelling tot de doelgroep waarmee Witte aan de slag is gegaan.

Concept ontwikkelingsmodel literaire competentie voor bovenbouw basisonderwijs (afgeleid van het model van T. Witte, 2008)

	Niveau C	Niveau B	Niveau A
Motivatie	extrinsiek	extrinsiek/intrinsiek	intrinsiek
Leesmanier	belevend	herkennend	reflecterend/ interpreterend
Respons	subjectief	subjectief/ objectief	objectief
Interactie lezer- tekst-context	gesloten (tekst moet lezer vermaken)	interactief (tekst moet iets teweeg brengen)	open (tekst moet uitnodigen tot actieve exploratie, puzzelen)
Leesmotief	ter vermaak	cognitief vormend	cognitief/esthetisch
Waardering	emotief	realistisch	structureel esthetisch
Oriëntatie bij boekkeuze	impulsief	genre/onderwerp	literair-esthetisch
Algemene ontwikkeling	egocentrisch	belangstelling voor eigen leefwereld	belangstelling voor de wereld
Identificatie	bevestigend	vormend	empathisch

Het zal duidelijk zijn dat een beweging naar rechts een vergroting van de literaire competentie impliceert. Verder kan een leerling in de verschillende domeinen op andere niveaus uitkomen. Er is per leerling wel een gemiddeld niveau te vinden.

2.4. Onderwijsbeleid en cultuurbeleid t.a.v. literaire competentie

De overheid richt zich op twee vormen van beleid op gebied van literaire competentie: onderwijsbeleid en cultuurbeleid. Wat betreft basisonderwijs is er pas sprake van onderwijsbeleid sinds de formuleringen van de referentieniveaus, maar hierover verderop meer. Daarnaast is het voor het basisonderwijs cultuurbeleid en met name leesbevorderingsbeleid, dat zich met de jonge lezer bezighoudt. Leesbevordering is het stimuleren van het vrijwillig - dat wil zeggen het niet door het onderwijs verplichte- lezen van cultureel waardevolle teksten en het ontwikkelen van het vermogen die teksten te begrijpen, te plaatsen en te waarderen (Raad voor Cultuur, 2005, Van der Pol, 2010). Het leesbevorderingsbeleid richt zich op de structurele opbouw van literaire competentie, met als doel in Nederland een cultuur tot stand te brengen en onderhouden van mensen die beschikken over 'literaire leesvaardigheid' oftewel 'literaire competentie'. Vanuit onderwijs en culturele instellingen worden activiteiten georganiseerd ter bevordering van het lezen.

- ✓ Stichting Lezen bevordert het lezen in de ruimste zin van het woord. Zij levert een bijdrage aan het verbeteren van het leesklimaat en de leescultuur als onderdeel van het algemene lees- en literatuurbeleid van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Zij organiseert onder andere de Nationale Voorleeswedstrijd.
- ✓ Stichting Schrijvers School Samenleving bemiddelt en adviseert bij het organiseren van lezingen door schrijvers. De hoofddoelstelling is de bevordering van het lezen, in het bijzonder van literatuur.
- ✓ Stichting Collectieve Propaganda voor het Nederlandse boek heeft als doel het lezen van boeken en het boekenbezit te stimuleren, zogenaamde collectieve boekpromotie. De SCPN organiseert onder andere de Boekenweek, Kinderboekenweek en de Nationale Voorleesweek.

Onder andere op advies van de Raad van Cultuur om literaire leesvaardigheid als onderwijsdoelstelling te formuleren (en de taak van leesbevordering vooral te leggen bij bibliotheken en andere culturele organisaties) is er een uitbreiding gekomen op de kerndoelen.

2.5. Literaire competentie in de kerndoelen basisonderwijs

Basisonderwijs bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Hieruit zijn de kerndoelen ontstaan als streefdoelen die het eind van een leerproces aangeven. Leraren dienen een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen en deze ook te stimuleren. Door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, vormen van ontdekkend onderwijs, interessante thema's en activiteiten, worden kinderen uitgedaagd in hun ontwikkeling (Kerndoelen Primair Onderwijs, 2006).

In de herziene kerndoelen wordt het onderwijs in literatuur niet expliciet genoemd. Wel wordt in kerndoel 9 van het onderdeel Nederlands genoemd: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van de voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. Bij het onderdeel 'Kunstzinnige oriëntatie' is te lezen: Door middel van een kunstzinnige oriëntatie maken kinderen kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat bij dit domein om kennismaking met die aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Kinderen leren zich aan de hand van kunstzinnige oriëntatie open te stellen.

Als aanvulling op de algemene formuleringen van de kerndoelen, zijn in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen leerlijnen en tussendoelen ontwikkeld. (Meijerink, e.a, 2009). Hier vinden we concrete niveau-omschrijvingen met betrekking tot het werken met literatuur. In onderstaand schema bevinden zich de omschrijvingen van de referentieniveaus onder 'Lezen', 'Fictionele, narratieve en literaire teksten' bij niveau 1F (Fundamenteel niveau einde basisschool).

Referentieniveau 1F:
Lezen: 'Fictionele, narratieve en literaire teksten'
(1F = Fundamenteel niveau einde basisschool)
- <i>Algemene omschrijving:</i> Kan jeugdliteratuur belevend lezen.
- <i>Teksten / Tekstkenmerken:</i> ○ De structuur is eenvoudig. ○ Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.

- *Kenmerken van de taakuitvoering:*

Begrijpen:

- Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm.
- Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.
- Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.

Interpreteren:

- Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid.
- Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.

Evalueren:

- Evalueert de tekst met emotieve argumenten.
- Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen.
- Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.

(Meijerink, e.a, 2009).

Mijn uitdaging is om enkele doelstellingen van niveau 2F (tevens het streefniveau voor einde basisschool) en 3F erbij te nemen, bijv: het herkennen van letterlijk en figuurlijk taalgebruik, het denken, voelen en handelen van personages kunnen beschrijven, de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven, personages kunnen typeren, zowel innerlijk als uiterlijk, de hoofdgedachte van de tekst weergeven, interesses voor een bepaald genre kunnen motiveren.

2.6. Drie subdomeinen uit de verhaalanalyse

Om het voor het onderzoek hanteerbaar te houden, kies ik voor drie subdomeinen uit de verhaalanalyse, te weten: personages, spanning en humor. Het is belangrijk de doelgroep voor ogen te houden en extra aandacht te besteden aan juist die elementen die de jonge lezers aanspreken, zoals spanning en humor (Ghesquière, 2009). Hieronder belicht ik de afzonderlijke subdomeinen.

Personages:

In verhalen komen verschillende niveaus in verhaalfiguren, personages voor. De belangrijkste personages, de hoofdpersonen leer je al lezende goed kennen. Je ontdekt hun diepste emoties en gedachten en hun gedrag is onvoorspelbaar. Vaak maken ze een psychologische ontwikkeling door, waardoor het verhaal een onverwachte wending kan krijgen. Dit soort personages noemen we karakters of

round characters. Dan hebben we verhaalfiguren, waarvan we maar één of twee karaktertrekken kunnen ontdekken. Vaak reageren ze zoals je verwacht. Er is ook geen sprake van karakterontwikkeling. Deze personages noemen we types of flat characters. (Duijx, e.a., 2003). Van der Pol splitst deze groep in nog twee niveaus: Een type is het personage dat de karakteristieke eigenschappen bezit van al degenen die min of meer op hem lijken (bijv. een strenge leraar, een verstrooide professor) en daarnaast is er nog het vlakke, eendimensionale personage, waarbij het meer gaat om de handeling dan om de karaktertrekken. Deze vlakke personages komen onder andere voor in sprookjes (Van der Pol, 2010).

De karakters, round characters zijn belangrijk voor de identificatiemogelijkheden: doordat de lezer deze personages van binnenuit leert kennen. De motieven van hun handelen komen aan het licht en het is mogelijk dat de lezer toch sympathie kan opbrengen ondanks de zwakheden van deze personages. (Ghesquière, 2009).

Humor

Voor de leesmotivatie van kinderen is humor een belangrijk bestanddeel van literatuur. De kern van humor bestaat uit 'ongerijmdheid', het gewone wordt verstoord. Te denken valt aan iets onverwachts, iets dat uit de context wordt gelicht, iets dat wordt ervaren als niet passend (taboedoorbreking, personages die zich niet houden aan gedragsconventies), iets dat ongeschikt, onredelijk, onlogisch, tegenstrijdig is. De gewone orde wordt verstoord. Humor is een spel van botsende elementen, tussen gewoon en ongewoon, tussen aanvaardbaar en overtreding, tussen wat gezegd en wat bedoeld wordt. (Van Coillie, 2007).

In geval van ironie speelt superioriteit een grote rol. Het feit dat Pippi Langkous als jong kind volwassenen de baas is, veroorzaakt bij kinderen voorpret. De lezer kan zich ook superieur voelen als de volwassen personage in het verhaal kinderlijker, onhandiger of naïever is dan hij of zij. Dit superioriteitsgevoel is mogelijk ook de oorzaak van de populariteit van kabouterverhalen bij jonge kinderen (Ghesquière, 2009).

Voor sommige vormen van humor is achtergrondkennis van belang. Als er een parodie wordt geschreven op een sprookje, gaat men ervan uit dat het sprookje een bekend genre is met bepaalde eigenschappen. Als een grap verstopt zit in een metafoor, dan kan het enkel begrepen worden als de betekenis bekend is (Ghesquière, 2009, Van der Pol, 2010).

Spanning

Een verhaal is spannend wanneer het de lezer niet loslaat, zodat hij of zij blijft doorlezen om er achter te komen hoe het verder gaat. De lezer vraagt zich voortdurend het een en ander af en leest door om antwoorden te vinden. Via meerdere wegen is er in de literatuur spanning te creëren. Zonder volledigheid na te willen streven belicht ik een paar facetten: spanning in relatie tot personages, ruimte, tijd, verhaalopbouw en perspectief.

Sommige personages roepen al vanzelf spanning op, zoals heksen, draken, piraten. Er kan spanning ontstaan bij vooruitwijzingen in een verhaal. De lezer komt iets te weten wat verderop in het verhaal pas terug zal komen. Bepaalde ruimtes roepen van zichzelf al spanning op: een zolder, kelder, leeg station, een verlaten kasteel. De ruimte waar zich het verhaal afspeelt kan ook spiegelen met het verhaal zelf of juist het tegengestelde aangeven. Eenzaamheid kan benadrukt worden door middel van een letterlijke leegte, maar kan ook juist opvallen in contrast met veel drukte. De opbouw van een verhaal kan spanning opwekken. Te denken valt aan 'parallelle', een vorm waarin twee verhalen parallel lopen, die elkaar aanvullen en nuanceren (Ghesquière, 2009). Raamverhalen, verhalen in een verhaal, kunnen voor een bijzondere spanning zorgen. Vaak komt aan het eind van het boek het eerste verhaal terug en niet zelden nodigt dit uit tot herlezen. Er bestaan veel avontuurlijke genres: reisverhalen, piraten- en indianenverhalen, historische verhalen, utopische verhalen, oorlogsverhalen, fantasy en griezelverhalen. Avontuur is wat afwijkt van het gewone dagelijkse leven. (Van Coillie, 2007). In veel jeugdboeken (fantasieverhalen en historische romans) vinden we het basispatroon van het avonturenverhaal met terugkerende motieven, zoals de opdracht, het motief van de reis, de zoektocht naar een schat de zoektocht naar een verdwenen persoon, de confrontatie met de vijand, het oplossen van een raadsel of mysterie (Ghesquière, 2009, Van der Pol, 2010).

3. Literatuurlessen in de bovenbouw basisschool

3.1. Ontwerpen van een toets als meetinstrument

Om inzicht te krijgen in wat de kinderen beheersen afgaande op de subdomeinen: personages, spanning en humor, in hoeverre ze een diepere betekenis in een verhaal kunnen vinden en een mening over een verhaal kunnen beargumenteren, heb ik twee verhalen uitgekozen die hiervoor geschikt zijn. Ik heb vragen in alle bovengenoemde categorieën gesteld. Voor de volledige tweedelige toets: zie bijlage 3 en voor de beoordelingscriteria daarvan: zie bijlage 4. Allereerst neem ik deze toets af in januari voorafgaand aan de lessen kinderliteratuur. Dit levert de nulmeting op. Na de lessencyclus geef ik in maart dezelfde toets nogmaals. Met deze gegevens kan ik een vergelijking maken met de beginsituatie van januari. Is er sprake van ontwikkeling in literaire competentie en zo ja, welke?

3.2. Ontwerpen van lessen literatuur voor de bovenbouw basisschool

Literatuuronderwijs heeft drie doelstellingen. De eerste bedoeling is dat de kinderen gaan lezen. Uit het enthousiasme dat daaruit kan voortkomen, ontstaat de tweede doelstelling: het delen van leeservaringen en het verdiepen en verruimen ervan. De begeleider, leerkracht kan de leerlingen een instrumentarium bieden van literaire termen, waarmee ze boeken anders leren ervaren en argumenten om hun mening helderder en diepgaander te verwoorden. Zo worden aandachtige, kritische lezers gevormd. De derde doelstelling is het vergroten van het enthousiasme voor het lezen van literatuur. Dit kan in de vorm van bezielende boekpromotie, het delen van leeservaringen en het bieden van creatieve verwerkingsopdrachten. (Van Coillie, 2007).

Waarom heb ik gekozen voor de drie subdomeinen personages, humor en spanning? Ten eerste kunnen bij een eerste kennismaking met verhaalanalyse de ronde en vlakke karakters (round/flat characters) van de personages niet ontbreken. Zij dragen het verhaal. De reden waarom ik humor en spanning heb gekozen heeft betrekking op de verhaalkeuze van kinderen van deze leeftijd. Zij raken extra gemotiveerd in lezen als een verhaal grappig en/of spannend is. Die motivatie is

voor mij een drijfveer om het daar ook te zoeken. Wel wil ik deze subdomeinen breed behandelen.

Voor het ontwikkelen van lessen literatuur kies ik voor een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad. Ik start met een les over personages. Het vinden van personages en het koppelen aan ronde en vlakke karakters is concreet. Minder concreet is het verklaren van humor. Binnen de lessen over humor bouw ik de moeilijkheidsgraad langzaam op. Ik begin met humor en ongerijmdheid: vreemde zaken, taboes, anders dan anders. Daaraan gekoppeld geef ik een les over humor en superioriteit. Vervolgens geef ik nog een les over een ander soort humor: taalhumor en humor in illustraties.

Nog ingewikkelder is het verklaren van spanning in een verhaal. Spanning kan veroorzaakt worden door verschillende verhaalkenmerken. Achtereenvolgens behandel ik spanning in relatie tot personages en ruimte, spanning in een avonturenverhaal, spanning in relatie tot tijd en tenslotte in relatie tot perspectief. In elke les herhaal ik het voorafgaande.

In lessen literatuur mag het vinden van een diepere laag in een verhaal niet ontbreken. Daar besteed ik de voorlaatste les aan. Ik verwacht dat er in de eerdere lessen al spontaan aandacht aan wordt besteed. Als laatste les ga ik met de kinderen terug naar alle behandelde onderwerpen en geef ik ze een oefentoets, die ik vervolgens met ze bespreek. Daarmee sluit ik de lessencyclus af. Een week later neem ik de toets die ik in januari heb gegeven nog eens af.

3.3. Ontwerpen van een enquête leesmotivatie

Om te onderzoeken of er een relatie bestaat tussen literaire competentie en leesmotivatie, c.q. omgang met boeken heb ik een enquête gemaakt bestaande uit 26 stellingen. In deze lijst staan veertien stellingen die rechtstreeks de leesmotivatie meten. De overige vragen hebben betrekking op oriëntatie op boeken (hoe kies ik een boek?), leesomgeving (leesklimaat thuis, bibliotheekbezoek), waarden van boeken, interactie lezer/tekst, de leesmanier en de identificatie.

De leerlingen kunnen bij elke stelling kiezen uit drie mogelijkheden. Er wordt gevraagd om telkens één antwoord te kiezen. Als het juiste antwoord er niet precies bij staat, dan wordt gekozen voor het antwoord dat er het dichtst bij ligt. Ook mogen de leerlingen op de achterzijde opmerkingen plaatsen, zodat ze vrij zijn om te zeggen wat ze willen. Voor de enquête en de weging ervan: zie bijlage 5 en 6.

3.4. De literatuurlessen in de groepen

Voor de literatuurlessen maak ik een ruime keuze uit de kinderliteratuur, waarbij de toepasbaarheid binnen de te behandelen categorieën het belangrijkste criterium is. Met als uitgangspunt de thema's waarmee ik aan de slag wil gaan, kies ik verhalen en boeken die daarin bijzonder zijn. Zoals ook in de volwassen literatuur zijn er ook in de kinderliteratuur tijdloze verhalen te vinden. Naast recente uitgaven, maak ik dankbaar gebruik van prachtige klassiekers.

Bij elke les maak ik een bijbehorend werkblad. Ter bevordering van de leesmotivatie geef ik op alle werkbladen van de lessen aan uit welke boeken ik de fragmenten heb voorgelezen. Na de lessenreeks krijgen alle leerlingen een overzicht van alle boeken waaruit fragmenten zijn voorgelezen. Als een kind nieuwsgierig naar een vervolg, dan is titel en schrijver bekend. Voor alle lessen en werkbladen: zie bijlage 7 en 8.

3.5. Verantwoording triangulatie, validiteit en ethische aspecten onderzoek

Bij het ontwikkelen van de toets literaire competentie heb ik meerdere keuzes gemaakt die kunnen bijdragen aan de betrouwbaarheid van het meetinstrument. Allereerst zijn de niveaus in literaire competentie afgeleid van de niveaus uit het grootschalig onderzoek van Witte met hierin systematisch ontwikkelde categorieën van waaruit een competentie is te meten. Bij de beoordelingscriteria ben ik uitgegaan van de drie niveaus die ik voor de doelgroep heb gekozen. Uiteraard benader ik de niveaus vanuit de leeftijdscategorie waarmee ik werk.

De toetsen in januari en in maart worden op dezelfde manier afgenomen door mezelf, met dit verschil dat ik bij de eerste afname summiere uitleg geef over nog onbekende woorden, zoals bijv. personificatie. Zonder deze uitleg zijn antwoorden vrijwel zeker fout en dan wordt het te gemakkelijk om de tweede keer beter te scoren. Bij beide keren lees ik de verhalen behorend bij de toets zelf voor en krijgen de kinderen daarna de tekst uitgedeeld. Zo kom ik de kinderen met dyslexie of andere leesproblemen zoveel mogelijk tegemoet.

Omdat de toets tweemaal wordt afgenomen, worden de resultaten pas besproken na de tweede afname in maart. In de toets worden de behandelde subdomeinen alle drie bevraagd. Daarnaast vraag ik naar een mening met onderbouwingen en vraag

ik naar een diepere betekenis van het verhaal. Ook hieraan heb ik beoordelingscriteria gekoppeld.

De aspecten zoals motivatie, interactie lezer-tekst-context, oriëntatie boekkeuze en leesomgeving komen terug in de enquête die ik ook tweemaal laat invullen, in januari en in maart.

Om zoveel mogelijk te voorkomen dat er sociaal wenselijk wordt geantwoord, vertel ik de kinderen dat er geen consequenties zitten aan wat er ook wordt ingevuld, geen (rapport)punt, geen oudergesprek, of iets dergelijks. Ik vertel ze dat ik graag wil dat ze alles eerlijk invullen, zodat ik de gegevens kan gebruiken voor mijn onderzoek. Voor de validiteit heb ik een aantal vragen opgesteld waarin kinderen die sociaal wenselijk invullen zichzelf kunnen tegenspreken. Als een kind invult dat het vaak een boek voor de verjaardag vraagt, komt het vreemd over als het kind even later aangeeft dat het in de toekomst zeker nooit meer een boek zal lezen. Zo zitten er meer vragen in die tegenstrijdig kunnen worden ingevuld. Zeker wat betreft motivatie, waar veertien vragen naar refereren is het mogelijk om tegenstrijdigheden op te sporen. Op deze manier kan ik de contradicties ontdekken en even met het kind in gesprek gaan om zo te ontdekken waar mogelijk een antwoord staat dat niet bij het kind past.

De algemene ontwikkeling is moeilijk te meten via een enquête. Dit neem ik dus ook niet mee in de meting.

De resultaten van het onderzoek, zowel van de literaire toets als van de enquête komen volledig in de datapresentatie terecht, ook als deze resultaten minder wenselijk zijn. Betrouwbaarheid van het onderzoek staat voorop.

Tenslotte geven mij de beoordelingscriteria de mogelijkheid om dezelfde toets en enquête nu of later in andere groepen te gebruiken.

4. Resultaten en analyse van literaire toets en enquête

4.1. Weergave data literaire toets en enquête

De gegevens die ik verkregen heb van de literaire toetsen en enquête van resp. de nulmeting in januari en van de eindmeting in maart 2012 na de cyclus van tien literatuurlessen, zijn genormeerd in de drie niveaus A, B en C (zie tabel 1). Hierin zijn aangegeven: de norm (het totaal aantal punten dat per categorie behaald kan worden), de normering per niveau (A, B of C) en de vragen uit de enquête behorend bij elke categorie. Elke vraag van de toets en van de enquête kan 0, 1 of 2 punten opleveren (zie bijlagen 4 en 6).

Tabel 1: Normering niveau A, B en C van toetsen literatuur en enquête

	toetsen literatuur	mening	betekenis	motivatie	oriëntatie boeken- keuze	interactie lezer - tekst- context	leesomg.
Norm : (totaal te behalen punten)	50	6	4	28	6	10	8
Niveau A	34 t/m 50	5 t/m 6	4	21 t/m 28	5 t/m 6	8 t/m 10	6 t/m 8
Niveau B	17 t/m 33	3 t/m 4	2 t/m 3	13 t/m 20	3 t/m 4	4 t/m 7	3 t/m 5
Niveau C	0 t/m 16	0 t/m 2	0 t/m 1	0 t/m 12	0 t/m 2	0 t/m 3	0 t/m 2
Vraag uit enquête :	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	3 - 5 - 6 - 8 - 9 - 13 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24	1 - 12 - 25	4 - 10 - 11 - 14 - 26	2 - 13 - 15 - 16

Het overzicht van alle uitslagen van de literaire toetsen en ook van de afzonderlijke onderdelen van de enquête afgenomen in januari en maart 2012 is te vinden in tabel 2. In de eerste kolom van deze tabel staan de initialen van de leerlingen: boven de twaalf leerlingen van groep 6 en daaronder de vijftien leerlingen van groep 7. In de kolom daarnaast staan de uitslagen van de twee literaire toetsen: links de uitslag van januari 2012 met het bijbehorende niveau en rechts de uitslag van dezelfde toetsen in maart 2012 eveneens met het bijbehorende niveau. De onderdelen 'mening' en 'betekenis' zijn gescoord uit de toetsen literatuur.

De onderdelen 'motivatie', 'oriëntatie', 'interactie' en 'leesomgeving' zijn gescoord uit de leesenquête. Ook hier staat in elke kolom de uitslag van januari links en van maart rechts met bijbehorend niveau. Verticaal is de ontwikkeling per categorie af te lezen, horizontaal de ontwikkeling per leerling op alle gebieden.

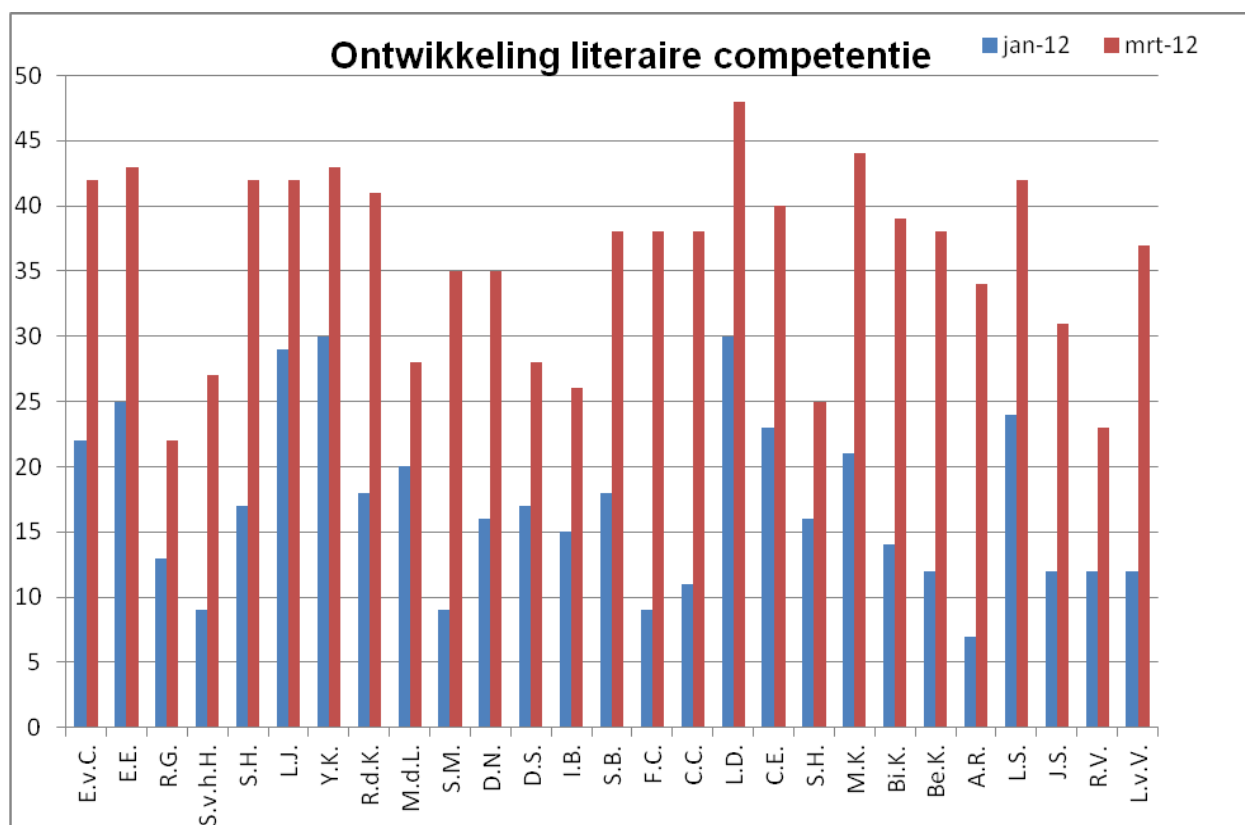
Om het lezen van tabel 2 te vergemakkelijken zal ik de bovenste leerling uitlichten, E.v.C.: Zij heeft bij de twee literatuurtoetsen in januari in totaal 22 van de 50 punten behaald. Dit puntenaantal ligt in de normering van niveau B, het middelste niveau. Bij dezelfde toetsen in maart behaalt zij 42 punten, gekoppeld aan niveau A (het hoogste niveau). De onderdelen 'mening' en 'betekenis' zijn afkomstig van de vragen 4 uit de toetsen literatuur. Bij 'mening vormen' behaalt E. in januari 2 van de 6 punten (niveau C) en in maart 3 van de 6 (niveau B). Zo is ook de kolom 'betekenis' af te lezen. Uit de enquête heb ik vier subdomeinen onderzocht. Bij de vragen rondom leesmotivatie heeft E. in januari 18 van de 28 punten die daarbij behaald kunnen worden (weging enquête, zie bijlage 6) en in maart 20 punten. Op gebied van motivatie is zij binnen niveau B licht gestegen. Op deze manier is de gehele tabel te lezen per categorie per leerling. Onderaan zijn de gemiddelde scores en niveaus te vinden.

Tabel 2: Overzicht uitslagen van toetsen literatuur en enquête in januari en maart 2012

Naam	Toets 1+2 norm: 50	mening norm: 6	betekenis norm: 4	motivatie norm: 28	oriëntatie norm: 6	interactie norm: 10	leesomg. norm: 8
E.v.C.	22 B - 42 A	2 C - 3 B	0 C - 4 A	18 B - 20 B	3 B - 4 B	7 B - 8 A	5 B - 5 B
E.E.	25 B - 43 A	2 C - 5 A	2 B - 4 A	26 A - 25 A	4 B - 4 B	7 B - 5 B	5 B - 6 A
R.G.	13 C - 22 B	2 C - 2 C	0 C - 2 B	19 B - 20 B	3 B - 4 B	4 B - 5 B	3 B - 5 B
S.v.h.H.	9 C - 27 B	1 C - 2 C	0 C - 1 C	24 A - 23 A	1 C - 3 B	4 B - 5 B	4 B - 5 B
S.H.	17 B - 42 A	3 B - 3 B	2 B - 4 A	21 A - 26 A	2 B - 5 A	6 B - 10 A	6 A - 7 A
L.J.	29 B - 42 A	3 B - 3 B	2 B - 4 A	23 A - 21 A	4 B - 5 A	7 B - 4 B	8 A - 6 A
Y.K.	30 B - 43 A	3 B - 3 B	1 C - 4 A	24 A - 27 A	3 B - 3 B	7 B - 6 B	8 A - 8 A
R.d.K.	18 B - 41 A	2 C - 3 B	0 C - 4 A	24 A - 27 A	3 B - 4 B	5 B - 6 B	7 A - 8 A
M.d.L.	20 B - 28 B	3 B - 3 B	0 C - 0 C	19 B - 21 A	3 B - 3 B	5 B - 6 B	4 B - 5 B
S.M.	9 C - 35 A	2 C - 2 C	0 C - 4 A	9 C - 14 B	4 B - 5 A	8 A - 8 A	4 B - 4 B
D.N.	16 C - 35 A	2 C - 5 A	0 C - 1 C	25 A - 21 A	4 B - 5 A	6 B - 7 B	5 B - 5 B
D.S.	17 B - 28 B	2 C - 3 B	2 B - 4 A	19 B - 17 B	5 B - 3 B	7 B - 5 B	2 C - 2 C
I.B.	15 C - 26 B	4 B - 3 B	0 C - 2 B	17 B - 21 A	3 B - 4 B	4 B - 6 B	4 B - 4 B
S.B.	18 B - 38 A	3 B - 5 A	0 C - 2 B	16 B - 20 B	2 C - 4 B	4 B - 5 B	5 B - 4 B
F.C.	9 C - 38 A	3 B - 3 B	0 C - 4 A	7 C - 15 B	1 C - 4 B	2 C - 6 B	2 C - 4 B
C.C.	11 C - 38 A	3 B - 4 B	0 C - 4 A	20 B - 21 A	2 C - 3 B	6 B - 6 B	3 B - 4 B
L.D.	30 B - 48 A	4 B - 6 A	2 B - 4 A	19 B - 24 A	4 B - 4 B	5 B - 5 B	5 B - 5 B
C.E.	23 B - 40 A	2 C - 3 B	2 B - 3 B	21 A - 18 B	4 B - 3 B	7 B - 5 B	6 A - 3 B
S.H.	16 C - 25 B	2 C - 2 C	0 C - 3 B	18 B - 15 B	3 B - 1 C	9 A - 7 B	4 B - 4 B
M.K.	21 B - 44 A	2 C - 4 B	1 C - 4 A	16 B - 21 A	3 B - 4 B	5 B - 3 C	4 B - 6 A
Bi.K.	14 C - 39 A	1 C - 3 B	0 C - 4 A	12 C - 9 C	3 B - 2 C	5 B - 5 B	2 C - 3 B
Be.K.	12 C - 38 A	2 C - 2 C	0 C - 2 B	13 B - 15 B	3 B - 3 B	7 B - 7 B	5 B - 1 C
A.R.	7 C - 34 A	2 C - 2 C	0 C - 1 C	11 C - 15 B	4 B - 4 B	4 B - 4 B	2 C - 3 B
L.S.	24 B - 42 A	2 C - 5 A	2 B - 3 B	17 B - 18 B	2 C - 1 C	2 C - 3 C	5 B - 6 A
J.S.	12 C - 31 B	2 C - 3 B	0 C - 3 B	11 C - 16 B	3 B - 3 B	5 B - 5 B	2 C - 6 A
R.V.	12 C - 23 B	2 C - 3 B	0 C - 0 C	13 B - 9 C	1 C - 0 C	5 B - 5 B	2 C - 3 B
L.v.V.	12 C - 37 A	2 C - 5 A	1 C - 3 B	16 B - 21 A	2 C - 2 C	3 C - 4 B	4 B - 4 B
gemidd. niveau:	17,1 - 35,9 B - A	2,3 - 3,3 C - B	0,6 - 2,8 C - B	17,7 - 19,2 B - B	2,8 - 3,3 B - B	7,0 - 7,3 B - B	4,3 - 4,7 B - B

4.2. Ontwikkeling literaire competentie

Om een duidelijk beeld te krijgen van de ontwikkeling in literaire competentie van de leerlingen is in de staafdiagram (fig. 1) de beginsituatie in januari en eindsituatie in maart te zien in resp. blauw en rood. In één oogopslag is te zien dat alle leerlingen een ontwikkeling hebben doorgemaakt in de positieve zin. Ruim de helft van de groep heeft bij de tweede meting het aantal punten dat behaald is bij de eerste meting meer dan verdubbeld. Voor drie leerlingen is dit onmogelijk aangezien ze al met meer dan 25 punten zijn gestart. Ook zij hebben zich opmerkelijk verbeterd. De twee leerlingen die de geringste ontwikkeling doormaken zijn leerlingen die over de gehele linie zwak tot zeer zwak presteren. Binnen hun vermogen mogen we blij zijn met de vorderingen die ze laten zien.



Figuur 1 Ontwikkeling literaire competentie januari - maart 2012

Kijkend naar de drie niveaus is er sprake van een grote verschuiving. Als in januari nog 52% van de leerlingen het laagste niveau C (0 t/m 16 punten) heeft, is dit niveau in maart verdwenen. Niveau B (17 t/m 33 punten) is van 48% naar 30% gegaan ten gunste van niveau A (34 t/m 50 punten), dat van 0% naar 70% is

gegaan. Bijna een kwart van de groep is in een keer van niveau C naar niveau A gestegen.

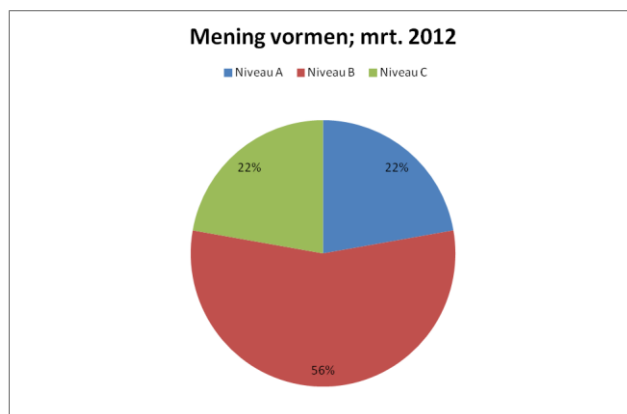
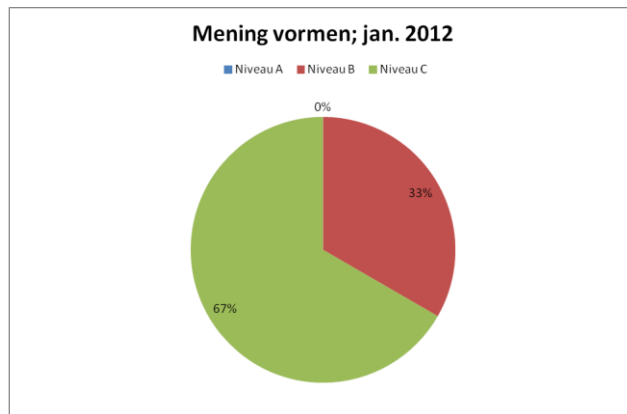
De grootste ontwikkeling is te zien bij met name de leerlingen met een zwak beginniveau. Opmerkelijk hieraan is dat een aanzienlijk deel van deze leerlingen (zie resp. S.H., S.M., S.B., F.C., C.C., Bi.K., Be.K., A.R. en L.v.V.) een eindniveau behaalt dat vergelijkbaar is met leerlingen die starten vanuit een gemiddeld niveau. Opvallend is de ontwikkeling van de vier jongens uit groep 7 die thuis een andere taal spreken: F.C., C.C., Be.K. en A.R. Zij maken de grootste sprong, samen met nog vier andere leerlingen (S.M., D.N., Bi.K. en L.v.V.), de sprong van niveau C naar niveau A. Voor het behalen van een hoger niveau op gebied van literaire competentie verwijs ik naar de beoordelingscriteria van de twee literaire toetsen (zie bijlage 4).

4.3. Ontwikkeling in afzonderlijke subdomeinen

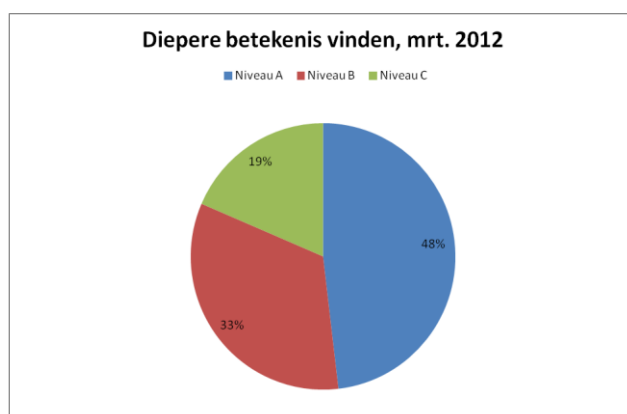
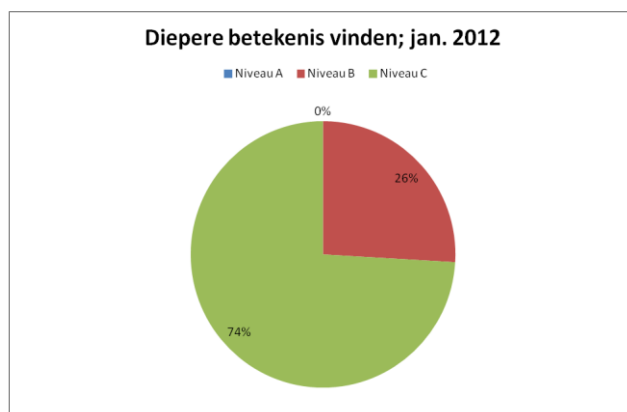
In alle subdomeinen worden door de kinderen vorderingen gemaakt, zowel op gebied van personages, humor en spanning. De kennis over hoofd- en bijpersonen, ronde en vlakke karakters, kennis over meerdere vormen van humor en tenslotte de kennis over manieren die schrijvers gebruiken om spanning op te roepen, wordt ingezet om de vragen over de twee verhalen van de toetsen goed of in ieder geval beter te beantwoorden. De kinderen zijn na het volgen van de lessen kritischer geworden.

Ditzelfde is merkbaar in de resultaten over het vormen van een mening en het onderbouwen ervan. Als in januari niet één leerling zijn/haar mening kan onderbouwen, zien we in maart dat 22% van de leerlingen hier wel toe in staat is (zie fig. 2). In januari antwoordt 67% van de leerlingen met een korte, eenvoudige mening zonder onderbouwing; in maart is dat nog maar 22%. Er is niet direct geoefend op het vormen van een mening, maar de lessen hebben kennelijk een kritische houding bevorderd.

De grootste winst is behaald in het vinden van een diepere laag in de twee verhalen van de toets. In januari kan 74% van de leerlingen geen diepere betekenis vinden in beide verhalen; in maart is dat nog maar 19% (zie fig. 3). Geen enkele leerling behaalt in januari het A-niveau (4 punten); in maart is dat maar liefst 48% van de groep. Er zijn nog maar twee leerlingen die in maart in beide teksten geen weg weten met deze opdracht. In les 9, de les over het vinden van diepere lagen zijn er andere betekenissen behandeld dan die in de twee toetsverhalen. Hiermee is duidelijk dat er sprake is van transfer.



Figuur 2 Ontwikkeling in het vormen en onderbouwen van een mening over een verhaal

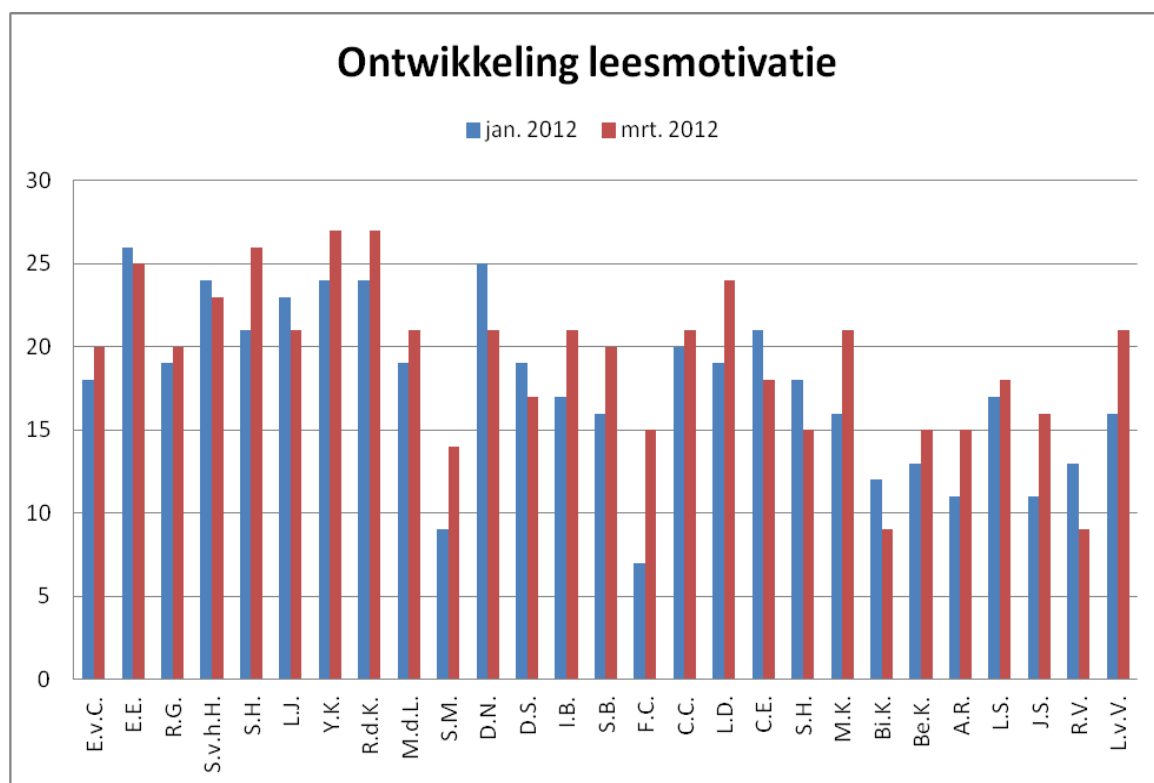


Figuur 3 Ontwikkeling in het vinden van een diepere betekenis in een verhaal

4.4. Ontwikkeling leesmotivatie en omgang met boeken

Om te zien welk effect de lessenreeks kan hebben op de leesmotivatie heb ik de vragen van de enquête die motivatie meten uitgescoord van elk van de twee meetmomenten in januari en maart (zie fig. 4).

Zoals in tabel 2 (par. 4.1.) al te zien is, ligt de leesmotivatie in januari al op een mooi gemiddeld B-niveau. In maart is er wederom een B-niveau waarin achttien van de zevenentwintig leerlingen hoger scoren bij de vragen naar leesmotivatie en negen leerlingen minder. Bij navraag blijkt dat de lessenreeks bij deze negen leerlingen niet tot minder motivatie heeft geleid. Uit onderzoek naar de ingevulde enquêtes blijkt dat zij de eerste enquête hier en daar sociaal-wenselijk hebben ingevuld en de tweede enquête meer kritisch. Bij navraag is de tweede enquête van deze leerlingen meer betrouwbaar gebleken.



Figuur 4: Ontwikkeling in leesmotivatie januari - maart 2012

Er is bij een aantal leerlingen sprake van een verschuiving van extrinsieke motivatie (lezen omdat de juf of de ouders het willen, om het niveau technisch lezen te verbeteren) naar intrinsieke motivatie (lezen omdat het leuk of fijn is). Ik noem nu enkel de gegevens die zijn veranderd bij de tweede afname van de enquête: Zeven leerlingen hebben meer interesse gekregen om een boek op de verjaardag te vragen, acht leerlingen zijn in de vrije tijd meer gaan lezen en zeven leerlingen

hebben nu ook plannen om in de vakantie te gaan lezen. In deze aantallen zit overlap. Negen leerlingen geven aan via de enquête, maar ook in gesprek dat ze nu liever lezen dan voorheen.

Bij het onderdeel 'oriëntatie boekenkeuze' valt op dat het merendeel van de leerlingen gerichter boeken is gaan zoeken. Er wordt nu door negen leerlingen niet alleen op de titel en op de achterkant van het boek, maar ook op de schrijver gelet, buiten de twee leerlingen die dit al deden. Dit is een rechtstreeks gevolg van het feit dat ik vooraf aan elk voorgelezen fragment de titel en schrijver doorgeef, maar ook dat op alle werkbladen van de lessen de titel en schrijver van alle fragmenten zijn te lezen. Ook het toevoegen van een lijst in ieders literatuurplek waarop de leerling tijdens of na de les kan noteren welk boek met betreffende schrijver hij/zij graag nog eens wil lezen, zal effect hierop hebben gehad.

Op het gebied van 'interactie lezer-verhaal' zijn er zes leerlingen meer naar de betekenis van een verhaal gaan kijken en zeven leerlingen geven aan dat een boek hen aan het denken zet, buiten de leerlingen die dit al deden.

Wat betreft leesomgeving zijn er ook schuivingen te ontdekken. Drie leerlingen gaan sinds lange tijd weer naar de bibliotheek, een jongen uit groep 7 wil nu ook een abonnement, en drie leerlingen gaan nu frequenter naar de bibliotheek.

Al met al is er sprake van ontwikkelingen op gebieden waar niet direct op is ingezet tijdens de lessen en ontstaat er een soort win-winsituatie.

4.5. Ontdekkingen bij verdere analyse

Welke bijzondere relaties zijn er verder nog te leggen tussen de verschillende onderzochte domeinen?

De uitslagen van de eerste literatuurtoets in januari en de mate van leesmotivatie lijkt gerelateerd aan de leesomgeving. Een C- of lage B-score in de leesomgeving laat overwegend ook een zwakkere prestatie zien in de eerste toets en veelal ook een mindere motivatie. Mooi om te zien, is dat na de lessenreeks zo'n achterstand in te halen is, zowel op gebied van literaire competentie als motivatie.

Er lijkt ook een relatie te liggen tussen de mate waarin de tweede toets beter is gemaakt en de verandering in leesmotivatie. Een aantal leerlingen dat een enorme sprong maakt bij de tweede toets (S.H., R.d.K., S.M., S.B., F.C., C.C., M.K., A.R. en L.v.V), maakt tevens een sprong in de leesmotivatie. Kennelijk hebben de lessen hen gegrepen. Het zijn ook juist deze leerlingen die hun enthousiasme met mij en

anderen willen delen. Van de genoemde leerlingen noem ik enkele opmerkingen die tijdens de lessen zijn geuit:

S.H.: 'Ik vind lezen altijd al leuk, maar nu nog leuker.' S.M.: 'Wanneer krijgen we weer literatuurles; dat is mijn lievelingsles!' F.C.: 'Jij kunt wel spannend voorlezen.' C.C.: 'Mag ik dit boekje van u lenen?' M.K.: 'Mijn moeder zegt dat ik nu mooiere en betere verhaaltjes schrijf.' L.v.V.: 'Ik ben met J.S. naar de bibliotheek geweest om het boek te halen van de zeven veren van de papegaai. Ik kan niet wachten, omdat het zo spannend is.'

Vervolgens valt op dat de vier jongens uit groep 7 die thuis een andere taal spreken, allemaal een grote sprong maken in literaire competentie. Het beginniveau is zeer zwak, met name bij F.C. en bij A.R. en zij maken een volledige inhaalslag. Zij horen in maart bij de beteren van de groep.

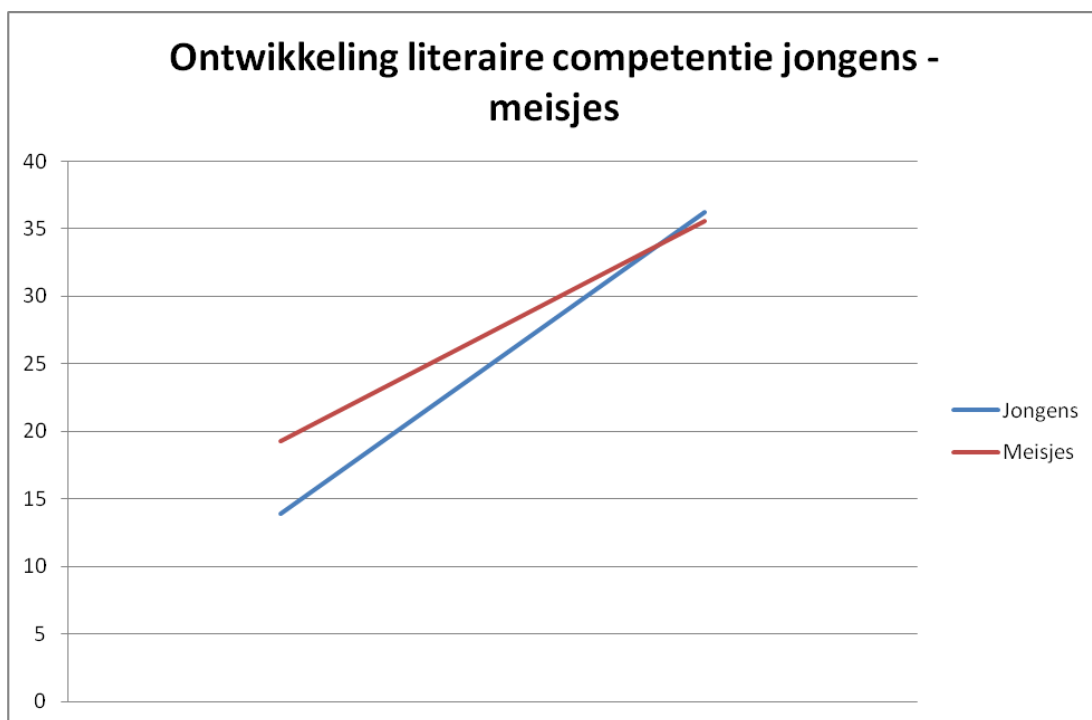
Tenslotte zijn er opmerkelijke vergelijkingsresultaten te zien bij afzonderlijk de jongens en de meisjes van de groep. Er is een duidelijk verschil in beginsituatie in literaire competentie tussen de meisjes en de jongens van de groep (zie tabel 3).

Tabel 3: Gemiddelde uitslagen jan. - mrt. jongens (j) en meisjes (m)

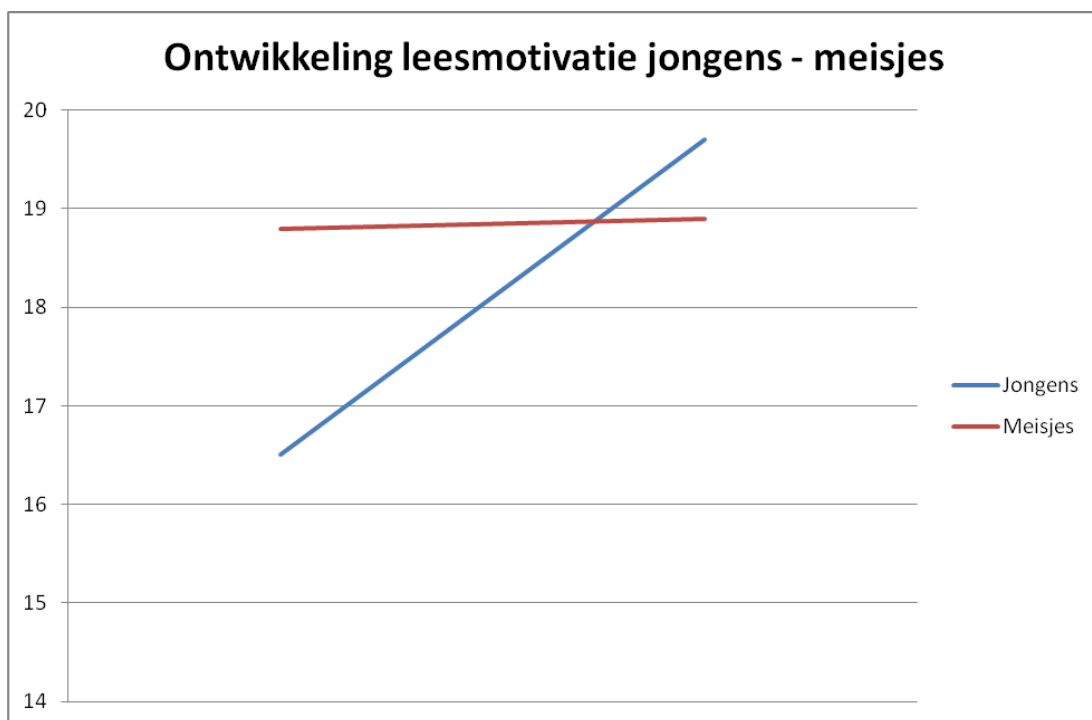
		Toets	Mening	Betekenis	Motivatie	Oriëntatie	Interactie	Leesomg.
Januari	j.	13,9	2,4	0,5	16,5	2,5	4,6	3,6
	m.	19,3	2,3	0,7	18,8	3,2	5,9	4,8
Maart	j.	36,2	3,3	2,9	19,7	3,5	5,5	4,5
	m.	35,6	3,4	2,9	18,9	3,3	5,7	4,8

De meisjes halen gemiddeld bij de literaire toetsen in januari 19,3 punten en de jongens 13,9. Dit is een aanzienlijk verschil. Na de tien lessen maken de jongens een bijzonder grote sprong en komen bij de uitslagen in maart gemiddeld op bijna hetzelfde resultaat uit als de meisjes (zelfs iets hoger): de meisjes hebben hier 35,8 punten gemiddeld en de jongens nu 36,2 (zie fig. 5). Ditzelfde is waarneembaar bij de uitslagen van de leesmotivatie: de meisjes komen in januari op gemiddeld 18,8 punten, de jongens op 16,5. Bij de meting in maart liggen wederom de uitslagen dicht bij elkaar en halen de jongens het ook weer in: meisjes hebben 18,9 punten en de jongens 19,7 (zie fig. 6). Dit effect is waarneembaar bij alle subdomeinen van de enquête. Als de meisje bij oriëntatie boekenkeuze gemiddeld met 0,1 punt vooruit gaan, doen de jongens dat met een heel punt. Als de meisjes bij interactie lezerboek met 0,2 achteruit gaan, gaan de jongens met 0,9 punt vooruit. Als de leesomgeving bij de meisjes hetzelfde blijft, gaat het bij de jongens met 0,9 punt vooruit. De uitslagen in januari liggen wat betreft jongens en meisjes uit elkaar en

komen in maart dicht bij elkaar te liggen. De jongens maken duidelijk een grote inhaalslag ten opzichte van de meisjes.



Figuur 5: Ontwikkeling literaire competentie jan.- mrt. 2012 jongens en meisjes



Figuur 6: Ontwikkeling leesmotivatie jan.- mrt. 2012 jongens en meisjes

4.6. Correlaties

Is er ook sprake van wederzijdse beïnvloeding? Het antwoord is ja. Bij het verbeteren van de literaire competentie ontstaat bij het merendeel van de leerlingen een verhoogde leesmotivatie. Andersom beïnvloedt een grotere motivatie en daardoor een verlangen om óp of net boven het niveau te lezen op zijn beurt de literaire competentie. De gemotiveerde lezers in januari behalen in verhouding ook de beste resultaten bij de eerste toetsafname. Dit hebben ze op eigen kracht gehaald, want ze hebben niet eerder literatuurles gekregen. Het geeft aan dat leeskilometers maken de literaire competentie ten goede komt. De lessen doen de rest.

Een verschijnsel van wederzijdse beïnvloeding is ook te zien in relatie met de leesomgeving. Een goede leesomgeving heeft een positief effect op literaire competentie en op motivatie. Uit dit onderzoek blijkt ook dat als leerlingen gemotiveerd raken om te gaan lezen, de leesomgeving mede verbetert, zie uitslagen jongens in tabel 3. Er wordt meer bibliotheek bezocht en er is interesse gekomen om een boek te lezen in de vrije tijd of een boek te vragen als verjaardagscadeau. Als dit proces eenmaal in gang is gezet blijven de factoren elkaar positief beïnvloeden. Ongeacht de leesomgeving thuis is de stimulans vanuit school nog wel noodzakelijk of wenselijk.

5. Conclusies

5.1. Antwoorden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen

Uit het onderzoek is gebleken dat in deze reeks van tien literatuurlessen over verhaalanalyse alle leerlingen zonder uitzondering in staat zijn om hun literaire competentie te verbeteren op gebied van personages, humor en spanning. Ze zijn beter toegerust om een mening te vormen over een verhaal en deze te onderbouwen en tevens zijn ze in staat om een diepere betekenis te vinden in verhalen. In alle subdomeinen zijn vorderingen zichtbaar gezien de twee toetsafnames. Aangezien de behandelde verhalen geen directe gelijkenis vertonen met de twee verhalen van de literatuurtoets is er sprake van transfer, oftewel kunnen de leerlingen het geleerde toepassen op nieuwe verhalen. Nagenoeg alle leerlingen zijn een niveau gestegen in literaire competentie en acht leerlingen zijn zelfs van het laagste naar het hoogste niveau gegaan. Kennelijk is de beginsituatie niet van grote invloed op het te behalen eindniveau.

Ondanks het feit dat er niet expliciet is geoefend met het vormen van een mening over een verhaal is er toch sprake van verbetering op dit gebied. Als de leerlingen bij de eerste toetsafname tevreden zijn met een enkelvoudige beoordeling als bijv. 'spannend', kunnen ze bij de tweede toetsafname meer beoordelingstermen bedenken en aansluitend daarop kunnen ze het ook beargumenteren met inhoud die ze uit de literatuurlessen hebben meegekregen. Het kritisch vermogen is mede in ontwikkeling gekomen. Met meer oefening in mening vormen en argumentatie zal er nog meer bereikt kunnen worden op dit gebied, verwacht ik.

Met name het vinden van een diepere betekenis in een verhaal is voor de meeste leerlingen te veel gevraagd in januari en vervolgens een hanteerbare opgave in maart. Aangezien de behandelde verhalen in de les andere diepere lagen hebben dan die in de twee toetsen en er toch een grote ontwikkeling is te zien in de tweede toetsafname is het duidelijk dat hier transfer heeft plaatsgevonden. De leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt en kunnen zelfstandig een diepere betekenis in het verhaal vinden. Er worden zelfs meerdere betekenissen genoemd die ook werkelijk bij het verhaal passen. Zo wordt duidelijk hoe veelzijdig literatuur kan zijn. Het geeft ook interpretatieruimte die mogelijk is zolang het binnen het verhaal past.

Er is een verrassend verschil te ontdekken in literaire ontwikkeling en leesmotivatie tussen jongens en meisjes. Gemiddeld starten de jongens met een achterstand in literaire competentie en in leesmotivatie. Na de lessenreeks komen de jongens en meisjes dicht bij elkaar in niveau op alle onderzochte domeinen. De leesmotivatie van de jongens heeft zelfs een enorme vlucht genomen.

De grootste ontwikkeling in literaire competentie is te zien bij de leerlingen met de zwakste beginsituatie. Aangezien het merendeel van deze leerlingen het voor elkaar krijgt om te eindigen op een bovengemiddeld niveau, maakt het duidelijk dat de beginsituatie niet bepalend is voor het eindniveau. Daarnaast is opgevallen dat ook leerlingen met leerproblemen een ontwikkeling doormaken, al is het een kleinere. Aan de hand van deze conclusie is het duidelijk dat de lessen kinderliteratuur geschikt zijn voor het aankomend passend onderwijs. Ongeacht het beginniveau, iedere leerling maakt een ontwikkeling door.

De lessenreeks heeft ook invloed gehad op de leesmotivatie, de oriëntatie op boeken, de interactie tussen lezer en verhaal en leesomgeving. Op alle domeinen is een positieve ontwikkeling te zien. De leerlingen zijn enthousiast geraakt door de voorgelezen fragmenten en meerdere leerlingen zijn de bibliotheek gaan bezoeken uit gezonde nieuwsgierigheid naar de verhalen. Er wordt zelfs 'ruzie' gemaakt om boeken uit de klassenbibliotheek waarvan fragmenten zijn voorgelezen in de lessen. Meerdere leerlingen zijn zich anders gaan oriënteren op boeken. Niet alleen de titel en achterkant van het boek is belangrijk, maar nu ook de schrijver. Het doorgeven van titels en schrijvers tijdens de les, op de werkbladen en de gelegenheid die de kinderen krijgen om ze op te schrijven op een eigen lijst heeft dit bevorderd. Tenslotte zijn meer leerlingen diepgaander gaan lezen. Nu ze weten dat verhalen een diepere bedoeling of betekenis kunnen hebben, wordt er ook naar gezocht. Dit bevordert een kritisch vermogen en het kan meer voldoening geven bij het lezen.

5.2. Relatie bevindingen met literatuur

Van der Pol (2010) ontdekt in haar onderzoek bij kleuters een ontwikkeling in literaire competentie met een aanzienlijke effectgrootte na interventie van het voorlezen van prentenboeken gecombineerd met leesaanwijzingen voor de leerkracht. Zij ontdekt ook dat leerlingen met een mindere start in de voormeting in verhouding meer profijt hebben gehad van de interventie. Ook Witte constateert in zijn onderzoek (2008)

een grotere ontwikkeling bij de leerlingen met een zwakkere beginsituatie. Zij halen dus in korte tijd een achterstand in. Dit correspondeert met mijn onderzoeksgegevens. Tevens geeft hij aan dat jongens in hun literaire ontwikkeling speciale aandacht vereisen; dat ze over het algemeen minder lezen en dat ze daarbij een minder positieve leesattitude hebben. Hij geeft de mogelijkheid aan dat jongens een ander ontwikkelingspatroon laten zien dan meisjes en dat mogelijk hun literaire competentie afhankelijk kan zijn van bepaalde typen boeken. Deze gedachten liggen in het verlengde van mijn bevindingen. Er lijkt een inhaalslag plaats te vinden van de jongens ten opzichte van de meisjes en het lijkt gezien de opvallende stijging in leesmotivatie bij de jongens dat de boekenkeuze in de goede richting is gegaan.

De leerkrachten in het onderzoek van Van der Pol verbazen zich over de betrokkenheid en de vorderingen die de allochtone leerlingen laten zien. Ook hier zie ik gelijkenis met de bevindingen in mijn onderzoek, al is het in mijn onderzoek op kleine schaal.

Een bijzonder leuke vergelijking is te maken met het begrip rondom het spelen van de schrijver met figuurlijk en letterlijk taalgebruik in het onderzoek van Van der Pol en in dat van mij. In haar onderzoek komt humor voor bij de term 'in de watten leggen', een uitspraak die letterlijk wordt opgepakt, omdat de personage de figuurlijke uitspraak niet begrijpt. In mijn onderzoek komt een pantoffel voor, die 'pantoffelheld' wordt genoemd en in het verhaal ook bang is. Meerdere kinderen noemen hem wel een anti-held, omdat het verhaal dit aangeeft, maar kennen het woord in de figuurlijke betekenis niet. Op dit gebied schatten Van der Pol en ik de kinderen te hoog in.

Tevens bemerken zowel de leerkrachten in het onderzoek van Van der Pol als ikzelf een effect van de lessen op de luisterhouding van de leerlingen. De vragen en opdrachten vragen om aandacht en concentratie en daardoor is de luisterhouding van de leerlingen gericht en kritischer geworden. Verhalen worden niet alleen meer ondergaan, maar er wordt over nagedacht.

Ghesquière (2009) stelt zich de vraag wat de meerwaarde is van een grondige tekstanalyse voor de jonge lezer. Er is voorheen gevreesd dat een technische narratologische analyse de inleving en empathie tussen de lezer en de personages verstoort. Begrijpt de lezer de structurele manipulaties die de schrijver toepast? Recente onderzoeken wijzen steeds vaker op het belang van tekstanalyses, omdat de wijze waarop de tekst is georganiseerd de boodschap van de tekst bepaalt. De leraar, die zelf een goed inzicht heeft in de tekst, kan door ondersteunende interventie de competentie van de jonge lezers aanscherpen (Ghesquière, 2009, p.

163). Voor mij is het ook verrassend geweest hoe enthousiast kinderen kunnen raken tijdens lessen in thematische tekstanalyse.

5.3. Algemene conclusies en aanbevelingen

Uit bovenstaande conclusies op gebied van literaire competentie, leesmotivatie, omgang en interactie met boeken kan geconcludeerd worden dat het wenselijk is om meer aandacht te schenken aan literatuuronderwijs op de basisschool, mede in navolging op de aanbevelingen van Van der Pol (2010) en Witte (2008). Naast de winsten die gemaakt kunnen worden op gebied van structuur herkenning en omgang met boeken, neemt ook het kritisch vermogen van de kinderen toe. Om nog niet te spreken over leeskilometers die gemaakt worden als kinderen gemotiveerd zijn om te lezen als de intrinsieke motivatie de drijfveer wordt.

Ik pleit voor het structureel inzetten van literatuuronderwijs op de basisschool. Hiervoor is nodig een veelheid aan lessen kinderliteratuur voor onderbouw, midden- en bovenbouw, waar leerkrachten uit kunnen putten. Aansluitend daarop is het van belang dat onderwijs in kinderliteratuur een belangrijk onderdeel wordt van het vak Nederlands op de PABO, zeker nu onderwijs in fictionele, narratieve en literaire teksten in de referentieniveaus van het basisonderwijs is verschenen. Kwalitatief goed opgebouwde lessen kunnen in combinatie met enthousiasmerende leerkrachten tot bijzondere resultaten leiden.

6. Evaluatie

Het werken aan dit onderzoek, het maken van een literaire toets en enquête, het ontwikkelen en geven van de literatuurlessen en het analyseren van de resultaten heb ik met zeer veel enthousiasme gedaan. De resultaten zijn verrassend mooi en tot mijn grote plezier vinden de kinderen de reeks van tien literatuurlessen te kort. Ik ga dus verder aan de slag en wil tevens lessen gaan ontwikkelen voor de onder- en middenbouw.

Het geven van literatuurlessen met inhoud verhoogt niet alleen de literaire competentie, het heeft tevens invloed op de leesmotivatie die op zijn beurt weer positief werkt als het gaat over leeskilometers maken ten behoeve van beter technisch en begrijpend lezen. Daarnaast bevordert het geven van dergelijke lessen het beargumenteren van een mening, het geeft diepgang, het stelt in staat om diepere lagen te ontdekken in verhalen en het bevordert daarnaast nog een gezonde kritische houding.

Het enthousiasme van de leerlingen en ook van mezelf heeft me doen besluiten om de lessen met meer mensen te delen. Op drie niveaus ga ik aan de slag. In eerste instantie liggen de lessen klaar voor de groep die ik volgend jaar ga krijgen. Op de tweede plaats heb ik een beleidsplan geschreven voor het verbeteren van het leesklimaat op de school waar ik werk. Eén van de vier onderdelen van dit plan is het geven van literatuurles in alle bouwen. Komend schooljaar zal ik mijn collega's hierover vertellen. Ik ben bereid om meerdere lessen te ontwikkelen in samenspraak met hen. Het biedt nieuwe kansen. Tenslotte wil ik uitgeverijen gaan benaderen met mijn visie op literatuurles op de basisschool, uitgaande van de lessen die ik heb ontwikkeld, de onderzoeksresultaten ervan, gekoppeld aan de referentieniveaus die van de basisscholen worden verlangd. Wie weet kan ik op een breder vlak voor leerkrachten en leerlingen iets gaan betekenen.

Literatuur bewonderen werkt besmettelijk, is gebleken. Ik ben uiteindelijk net zo tevreden over de ontwikkeling in literaire competentie als in de verschuiving van extrinsieke leesmotivatie naar intrinsieke leesmotivatie. 'Met het stijgen van de literaire competentie neemt de intrinsieke motivatie toe.' (Witte, 2008, p.200). De liefde voor literatuur overbrengen werkt wederzijds motiverend. Ik ben er wel van overtuigd dat het valt of staat met kwalitatief goede lessen en een enthousiaste leerkracht.

Nawoord

In dit nawoord wil ik graag een aantal mensen bedanken die mij op wat voor manier dan ook tot steun zijn geweest bij het werken aan mijn onderzoek: mijn man Paul en onze kinderen Polle, Suzanne en Janneke die me de gelegenheid hebben gegeven om vele uren aan het onderzoek te besteden en die mijn enthousiasme hebben gedeeld; Piet Koppejan, mijn studiebegeleider samen met de critical friends Marja, Ivo, Debbie en Sylvia voor hun kritische inbreng en belangstelling. Ik wil tevens twee auteurs bedanken, Theo Witte en Coosje van der Pol, voor de inspiratie die ze me met hun onderzoeken hebben gegeven en de basis die ik dankzij hun werk verkregen heb waarop ik verder onderzoek heb kunnen verrichten. Tenslotte bedank ik alle mensen die in de afgelopen vijftig jaar voor mij een inspiratiebron zijn geweest voor het lezen van en denken over literatuur in al zijn facetten.

Literatuurlijst

- Appleyard, J.A. (1994). *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press
- Bonset, H & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Chambers, A. (2002). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Coenen, L. (1992). *Literaire competentie: Werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?* Spiegel, jrg. 10, nr. 2, 55-78.
- Coillie, J. van (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds/ Leidschendam: Uitgeverij Biblion.
- Duijx, T. e.a. (2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leidschendam: Uitgeverij Biblion.
- Ghesquière, R. (2009). *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven: Acco.
- Gorp H. van. e.a.(2007). *Lexicon van literaire termen*. Mechelen- Groningen: Noordhoff Uitgevers BV
- Herman, L.& Vervaeck, B. (2009). *Vertelduivels. Handboek verhaalanalyse*. Nijmegen: Vantilt.
- Meijerink, H.P., e.a. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Almelo: Lulof.
- Pol, van der, C.(2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- Rivkin, J. & Ryan, M. (2004). *Literary Theory, An Anthology. Second Edition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schram, D.& Raukema, A., e.a.(2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- 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.
- Structuralist poetics: structuralism - Jonathan D. Culler - (2002, 1975)
- <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/> (2006)

Gebruikte (kinder)literatuur

- Beckman, T. (2003). *Kruistocht in spijkerbroek*. Rotterdam: Lemniscaat
- Biegel, P. (1982). *HAAS*. Haarlem: Uitgeverij Holland
- Biegel, P. (1993). *Nachtverhaal*. Haarlem: Uitgeversmaatschappij Holland
- Biegel, P. (1964). *Het sleutelkruid*. Haarlem: Uitgeversmaatschappij Holland
- Biegel, P. (1975). *De zeven veren van de papegaai*. Haarlem: Uitgeversmaatschappij Holland
- Born, L. van den (2010). *Later als ik oma ben*. Barneveld: Uitgeverij De Vuurbaak
- Buul, T. & Stigter, B.(red) (2004). *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Dahl, R. (2000). *Sjatie en de Chocoladefabriek*. Baarn: Uitgeverij De Fontein
- Dahl, R. (1981). *De Griezels*. Baarn: Uitgeverij De Fontein
- Dahl, R. (1984). *De Heksen*. Baarn: Uitgeverij De Fontein
- Dahl, R. (2006). *De Reuzenkrocodil*. Baarn: Uitgeverij De Fontein
- Donaldson, J. (2007). *De Gruffalo*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dragt, T. (2002). *De brief van de koning*. Amsterdam: Leopold
- Dragt, T. (2005). *Het dansende licht*. Amsterdam: Leopold
- Ende, M. (1983). *Het oneindige verhaal*. Amsterdam: Sijthoff
- Ende, M. (1992). *Momo en de tijdspaarders*. Rotterdam: Lemniscaat
- Funke, C. (2006). *De dievenbende van Scipio*. Amsterdam/Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Funke, C. (2006). *Hart van inkt*. Amsterdam/Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Holzwarth, W. (2002). *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft*. Antwerpen - Rotterdam: Uitgeverij C. de Vries-Brouwers
- Kuijer, G. (2003). *Polleke*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij
- Lammers, E. (2003). *Lang leve de koningin*. Amsterdam: Leopold
- Leeuwen, J. van (1981). *De metro van Magnus*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Leeuwen, J. van (1979). *Een huis met zeven kamers*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij

- Leeuwen, J. van (1986). *De appelmoesstraat is anders*. Kampen: La Riviere en Voorhoeve
- Leeuwen, J. van (1997). *Iep*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Leeuwen, J. van (2001). *Kukel*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Leeuwen, J. van (2001). *Ozo heppie*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Leeuwen, J. van (2004). *Slopie*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Leeuwen, J. van (2005). *Ga je mee naar Toejeweeetwel*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Leeuwen, J. van (2010). *Toen mijn vader een struik werd*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Lieshout, T. van. (1996). *Gebr.* Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Lindgren, A. (2002) *Pippi Langkous*. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma
- Pelgrom, E. (1997). *Kleine Sofie en Lange Wapper*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Remmerts de Vries, D. (2004). *De Noordenwindheks*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Sendak, M. (2001). *Max en de Maximonsters*. Rotterdam: Lemniscaat
- Tellegen, T. (2002). *Misschien wisten ze alles. 313 verhalen over de eekhoorn en de andere dieren*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Tellegen, T. (2009). *Iedereen was er. Meer verhalen over de eekhoorn en de andere dieren*. Amsterdam - Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij
- Veldkamp, T.& P. Hopman. (2010). *Temmer Tom*. Rotterdam: Lemniscaat
- Velthuijs, M. (1993). *Kikker in de kou*. Amsterdam: Leopold.
- Velthuijs, M. (1997). *Kikker is kikker*. Amsterdam: Leopold.
- Verroen, D. (2011). *De prins op het witte paard*. Amsterdam: CPNB
- Vriens, J. (2004). *De Dikke Meester Jaap*. Houten: Uitgeverij Van Holkema en Warendorf
- Willis, J. & T. Ross. (2007). *Watje Wimpie*. Antwerpen-Rotterdam: De Vries-Brouwers
- Wilmink, W. (2004). *Verzamelde liedjes en gedichten*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker

Bijlage 1: Ontwikkelingsmodel literaire competentie Tweede Fase (Witte, 2008)

Literaire competentie	1 Zeer beperkt	2 Beperkt	3 Noch beperkt, noch uitgebreid	4 Enigszins uitgebreid	5 Uitgebreid	6 Zeer uitgebreid
Motivatie	extrinsiek	extrinsiek	extrinsiek/ intrinsiek	intrinsiek	intrinsiek	intrinsiek
Leesmanier	belevend	herken- nend	reflecterend	interprete- rend	letterkundig	academisch
Respons	subjectief (sympa- thie)	subjectief (sympa- thie)	subjectief/ objectief	objectief, abstrahe- rend	objectief, abstrahe- rend	autonoom extrapole- rend
Interactie lezer met tekst en context	gesloten (tekst moet lezer vemaken)	passief (tekst moet gemak- kelijk toegankel- ijk zijn)	interactief (tekst moet iets te zeggen hebben, iets teweeg brengen)	open (tekst moet uitnodigen tot actieve exploratie, 'puzzelen')	open (tekst, auteur en context worden actief geëxplo- reerd)	metapositie (literair- kritisch)
Literatuurop- vatting/ leesmotief	pragma- tisch, amuse- ment	bevesti- gend, mimetisch	cognitief/ vormend	cognitief/ esthetisch	esthetisch/ cultureel	constructivis- tisch
Waarderings- schema	pragma- tisch, emotief	realistisch	cognitief/ moreel	structureel/ esthetisch	esthetisch/ cultureel	innovatief
Oriëntatie bij boekkeuze	impulsief, pragma- tisch	genre	onderwerpen thema's	literair- esthetisch	auteur, historisch	cultureel, prestige, ambitieuus
Algemene ontwikkeling	egocen- trisch hedonis- tisch	belangstel- ling voor eigen leefwereld	belangstel- ling voor wereld van volwassenen (onderwer- pen, thema's)	basale kennis wereld van volwassenen (psycholo- gisch, sociaal, maatschap- pelijk, historisch)	historische en gedifferen- tieerde kennis van volwassenen -wereld	geletterde en gedifferen- tieerde kennis van diverse disciplines
Identificatie		bevesti- gend	vormend	empathisch		

Bijlage 2: Conceptueel model literaire competentie kleuters (van der Pol, 2010)

Conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters Profiel Een kleuter die literair competent is weet dat er binnen een prentenboek een wereld bestaat die is opgebouwd uit tekst en beeld. Deze wereld lijkt op de echte wereld, maar er zijn ook belangrijke verschillen. Een literair competente kleuter is zich bewust van deze verschillen en schept daar mogelijk genoeg in. Een kleuter die literair competent is:		
Analyse	Interpretatie	Evaluatie
heeft kennis van de wijze waarop verhalen zijn opgebouwd en van vertelconventies	gebruikt zijn/haar kennis van verhalen en van de wereld om betekenissen toe te kennen aan een verhaal	beschikt over een basisvocabulaire voor het spreken over verhalen en kent basiscriteria voor het beoordelen van verhalen
kennisrepertoire: Subgenres van het prentenboek Verhaallijn (conventioneel): introductie, probleem, oplossing, einde Verhaalcompositie: personages, tijd, setting, perspectief, episodes Vertelconventies Literair taalgebruik Beeldtaal	kennisrepertoire: Genreconventies Effecten van tekst/beeldinteractie Open plekken Meerduidigheid Potentieel betekenisvolle verbanden, met inbegrip van intertekstualiteit: binnen een verhaal, tussen verhalen, tussen de echte wereld en de verhaalwereld vice versa	kennisrepertoire: Vocabulaire voor het spreken over boeken, met inbegrip van kennis van algemene boekconcepten en van specifiek literaire concepten Een literaire beoordeling brengt waardering in verband met hoe het verhaal verteld wordt
Analyse	Interpretatie	Evaluatie
heeft kennis van de wijze waarop verhalen zijn opgebouwd en van vertelconventies	gebruikt zijn/haar kennis van verhalen en van de wereld om betekenissen toe te kennen aan een verhaal	beschikt over een basisvocabulaire voor het spreken over verhalen en kent basiscriteria voor het beoordelen van verhalen
Vaardighedenrepertoire Kan veel voorkomende subgenres onderscheiden Kan een conventionele verhaallijn identificeren en benoemen (begin-midden-einde) en herkent verhaallijn die afwijkt van de conventie Kan onderdelen van de verhaalcompositie onderscheiden en met eigen woorden benoemen Is bekend met vertelconventies zoals openings- en slotformules, dierensymboliek, een verhaal binnen een verhaal Herkent literair taalgebruik zoals rijm, herhaling en nonsensicale taal als afwijkend van dagelijks taalgebruik Kan beeldtaal lezen: hoofdzaken onderscheiden van details, herkent middelen als perspectief, schaduw, kleuren, lijnen en suggestie van beweging	Vaardighedenrepertoire Wendt kennis van genreconventies aan bij interpretatie Ziet hoe tekst/beeldinteractie leidt tot effecten als spanning en humor, met speciale aandacht voor ironische effecten Kan invullen wat niet wordt verteld maar wel belangrijk is voor een verhaal Onderkent en begrijpt dat verhalen meer dan één betekenis kunnen hebben Heeft oog voor potentieel betekenisvolle verbanden: a. binnen een verhaal (titel-verhaalinhoud, naam van personage en eigenschappen) b. tussen verhalen (verwijzingen) c. tussen de echte wereld en de verhaalwereld (levenservaringen, kennis van hoe de verhaalwereld in elkaar zit)	Vaardighedenrepertoire Beschikt over basisvocabulaire voor het spreken over boeken en verhalen: a) weet welke woorden bij algemene boekconcepten horen ('tekeningen', 'woorden', 'het begin, midden en einde van het verhaal', 'de schrijver', 'de tekenaar') b) gebruikt informele omschrijvingen voor literaire concepten als personages ('wie er in het verhaal meedoen'), plaats ('waar het allemaal gebeurt'), perspectief ('wie kijkt er?') en fictie ('verzonnen') Kan een 'onderbouwd' oordeel geven over een verhaal door persoonlijke waardering te verbinden aan een of meer elementen van de verhaalstructuur (zoals personages, spanningsbouw, humor, tekeningen, thema en stijl)

Bijlage 3: Toets literaire ontwikkeling bovenbouw basisschool

Vragenlijst bij 'Het verhaal van Janneke van Zomeren' uit 'De Nederlandse kinderliteratuur in 1000 en enige verhalen', blz. 755-760 (Benali, 2009) of uit Toejeweetwel, blz. 168-175 (van Leeuwen, 2005):

1. Personages

1a. Vul in dit schema de namen in:

Personages in verhaal:	Rond karakter	Vlak karakter
Hoofdpersoon/-personen		
Bijpersoon/-personen		
Onzichtbare personen		

1b. Maakt de hoofdpersoon een ontwikkeling door in dit verhaal? Zo ja, welke ontwikkeling?

1c. Is de hoofdpersoon een held of een antiheld? Leg je antwoord uit.

1d. Wat heeft de pantoffelheld uit het verhaal hiermee te maken?

2. Humor

2a. Zoek iets grappigs op in dit verhaal. Vertel wat je grappig vindt.

2b. Hoe komt het dat het grappig is?

2c. Zit er taalhumor in dit verhaal? Zo ja, noem een voorbeeld en leg uit waarom het grappig is.

3. Spanning

3a. Op welk moment ontstaat er spanning in het verhaal?

3b. Hoe heeft Joke van Leeuwen ervoor gezorgd dat jij al spanning voelt, terwijl er in het verhaal nog niets is gebeurd?

3c. Wat is de rol van de ruimte waar het verhaal zich afspeelt als het over spanning gaat?

3d. Heeft het verhaal een open of gesloten einde? Leg je antwoord uit.

4. Jouw mening

4a. Wat vind je van dit verhaal?

4b. Leg uit waarom je dit vindt.

4c. Is er iets na het lezen van dit verhaal waar je over na zou kunnen denken? Heeft het verhaal een diepere betekenis? Zo ja, welke?

Vragenlijst bij 'Toen de mier op reis was...' uit 'Iedereen was er', blz. 63-64 (Tellegen, 2009)

1. Personages

1a. Vul in dit schema de namen in:

Personages in verhaal:	Rond karakter	Vlak karakter
Hoofdpersoon/-personen		
Bijpersoon/-personen		
Onzichtbaar persoon		

1b. Noem twee eigenschappen/karakertrekken van de hoofdpersoon.

1c. Maakt de hoofdpersoon een ontwikkeling door in dit verhaal? Zo ja, welke ontwikkeling?

1d. Is er sprake van personificatie in dit verhaal? Zo ja, kun je een voorbeeld geven?

2. Humor

2a. Zit er humor in dit verhaal? Zo ja, noem een voorbeeld.

2b. Als je bij vraag 2a 'ja' hebt ingevuld, leg dan uit hoe het komt dat het grappig is. Heb je 'nee' ingevuld, dan kun je deze vraag overslaan.

3. Spanning

3a. Wat zorgt er voor spanning in dit verhaal? Waar ben je benieuwd naar?

3b. Hoe maakt Toon Tellegen het spannend voor ons als lezer?

3c. Heeft dit verhaal een open of gesloten einde? Leg je antwoord uit.

4. Jouw mening

4a. Wat vind je van dit verhaal? Leg uit waarom je dit vindt.

4b. Is er iets na het lezen van dit verhaal waar je over na zou kunnen denken? Heeft het verhaal een diepere betekenis? Zo ja, leg eens uit.

Bijlage 4: Beoordelingscriteria bij beide vragenlijsten

Beoordelingscriteria bij de vragenlijst behorend bij het verhaal van Joke van Leeuwen:

1. Personages 1a. Invullen hoofdpersoon/-personen, bijpersoon/-personen, onzichtbare persoon/-personen in kolom rond of vlak karakter	0 Er staat niet één personage op de juiste plaats of enkel de hoofdpersoon wordt genoemd 1 De hoofdpersoon is juist ingevuld en de bijpersonen worden wel genoemd, maar staan op een onjuiste plaats 2 Alle personages zijn ingevuld op de juiste plaats (onzichtbaar personage en bijpersoonage mag beide, aangezien ze in dit verhaal samenvallen).
1b. Maakt de hoofdpersoon een ontwikkeling door in dit verhaal? Zo ja, welke ontwikkeling?	0 Weet het niet of antwoordt negatief 1 Antwoord is 'ja', maar zonder of met foutieve argumenten 2 Antwoord is 'ja' met juiste argumenten
1c. Is de hoofdpersoon een held of een antiheld? Leg je antwoord uit.	0 Weet het niet of antwoordt met onjuiste argumenten 1 Kiest voor één van beide met een juist argument 2 Kiest voor beide met juiste argumenten
1d. Wat heeft de pantoffelheld in dit verhaal hiermee te maken?	0 Weet het niet 1 Het 'bang zijn' wordt genoemd 2 Er wordt een koppeling gemaakt met de antiheld
2. Humor 2a. Zoek iets grappigs op in dit verhaal. Vertel wat je grappig vindt.	0 Weet het niet 1 Noemt iets grappigs zonder uitleg 2 Noemt iets grappigs en geeft uitleg
2b. Hoe komt het dat het grappig is?	0 Weet het niet 1 Geeft hetzelfde antwoord als bij vraag 2a. 2 Geeft de oorzaak van de humor aan.
2c. Zit er taalhumor in dit verhaal? Zo ja, noem een voorbeeld en leg uit waarom het grappig is.	0 Weet het niet of antwoordt negatief 1 Benoemt de taalhumor zonder uitleg 2 Benoemt de taalhumor met uitleg
3. Spanning 3a. Op welk moment ontstaat er spanning in dit verhaal?	0 Weet het niet of noemt een foutief antwoord 1 Noemt een moment waarop spanning is, maar het is niet het eerste moment 2 Noemt het eerste moment waarop er

	spanning ontstaat
3b. Hoe heeft Joke van Leeuwen ervoor gezorgd dat jij al spanning voelt, terwijl er in het verhaal nog niets is gebeurd?	0 Weet het niet 1 Noemt een spannend moment, maar niet het eerste moment 2 Benoemt de vooruitblik in het verhaal
3c. Wat is de rol van de ruimte waar het verhaal zich afspeelt als het over spanning gaat?	0 Weet het niet 1 Benoemt de ruimte 2 Benoemt de ruimte en legt het verband met de spanning/angst van de personages
3d. Heeft een verhaal een open of gesloten einde? Leg je antwoord uit.	0 Weet het niet of noemt één van beide zonder argumenten 1 Noemt één van beide, maar geeft onduidelijke argumenten 2 Noemt één van beide en geeft juiste argumenten. Er zijn in dit geval voor beide antwoorden argumenten te bedenken.
4. Jouw mening	
4a. Wat vind je van dit verhaal?	0 Geen mening of enkelvoudige omschrijving 1 Korte eenvoudige omschrijving met minimaal twee bewoordingen 2 Ruime omschrijving
4b. Leg uit waarom je dit vindt.	0 Geen argumenten 1 Korte eenvoudige argumentatie 2 Gedetailleerde argumentatie met literaire kenmerken
4c. Is er iets na het lezen van dit verhaal waar je over na zou kunnen denken? Heeft het verhaal een diepere betekenis? Zo ja, waar kun je over nadenken?	0 Geen gedachten 1 Er worden gedachten genoemd, die aan de oppervlakte van het verhaal liggen 2 Er worden gedachten genoemd, die aan de diepere lagen van het verhaal raken

Beoordelingscriteria bij de vragenlijst behorend bij het verhaal van Toon Tellegen:

1. Personages 1a. Invullen hoofdpersoon/-personen, bijpersoon/-personen, onzichtbare persoon/-personen in kolom rond of vlak karakter	0 De personages staan foutief ingevuld of enkel de hoofdpersoon staat op de juiste plaats 1 De hoofdpersoon is juist ingevuld, de bijpersonen staan op een onjuiste plaats 2 Alle personages zijn juist ingevuld
1b. Noem twee eigenschappen/karaktertrekken van de hoofdpersoon.	0 Weet het niet of noemt eigenschappen die niet uit het verhaal te halen zijn 1 Noemt één juiste eigenschap 2 Noemt twee juiste eigenschappen
1c. Maakt de hoofdpersoon een ontwikkeling door in dit verhaal? Zo ja, welke ontwikkeling?	0 Weet het niet of antwoordt ontkennend 1 Antwoordt enkel bevestigend 2 Antwoordt bevestigend en geeft de ontwikkeling aan
1d. Is er sprake van personificatie in dit verhaal? Zo ja, kun je een voorbeeld geven?	0 Weet het niet of antwoordt ontkennend 1 Herkent personificatie, maar geeft een onduidelijk voorbeeld 2 Herkent personificatie en geeft een juist voorbeeld
2. Humor 2a. Zit er humor in dit verhaal? Zo ja, noem een voorbeeld.	0 Weet het niet 1 Herkent humor in het verhaal, maar geeft een onduidelijk voorbeeld 2 Herkent humor in het verhaal en geeft een duidelijk voorbeeld
2b. Als je bij vraag 2a 'ja' hebt ingevuld, leg dan uit hoe het komt dat het grappig is. Heb je 'nee' ingevuld, dan kun je deze vraag overslaan.	0 Herkent geen humor 1 Legt uit wat grappig is 2 Geeft aan wat de reden is van de humor
3. Spanning 3a. Wat zorgt er voor spanning in dit verhaal? Waar ben je benieuwd naar?	0 Weet het niet of herkent geen spanning 1 Noemt één argument 2 Noemt meerdere argumenten
3b. Hoe maakt Toon Tellegen het spannend voor ons als lezer?	0 Weet het niet of herkent geen spanning 1 Geeft één duidelijke oorzaak van spanning aan 2 Geeft meerdere oorzaken aan die spanning veroorzaken in dit verhaal
3c. Heeft dit verhaal een open of gesloten einde? Leg je antwoord uit.	0 Weet het niet of kiest voor gesloten einde 1 Kiest voor open einde, maar kan het niet

	verklaren 2 Kiest voor open einde en geeft daar de juiste uitleg bij
4. Jouw mening 4a. Wat vind je van dit verhaal? Waarom vind je dit?	0 Geen mening of enkelvoudige omschrijving, geen argumenten 1 Korte eenvoudige omschrijving met minimaal twee bewoordingen en korte eenvoudige argumentatie 2 Ruime omschrijving en gedetailleerde argumentatie met literaire kenmerken
4b. Is er iets na het lezen van dit verhaal waar je over na zou kunnen denken? Heeft het verhaal een diepere betekenis? Zo ja, leg eens uit.	0 Geen gedachten 1 Er worden gedachten genoemd, die aan de oppervlakte van het verhaal liggen 2 Er worden gedachten genoemd, die aan de diepere lagen van het verhaal raken

Bijlage 5: Vragenlijst leesmotivatie en omgang met boeken

Kies telkens één van de antwoorden, A of B of C. Als het antwoord er niet precies bij staat, dan kies je het antwoord dat er het dichtst bijkomt. Omcirkel de letter.

1. Als ik een boek uitkies dan

A. let ik alleen op de titel	B. lees ik ook de achterkant	C. let ik ook op de schrijver
------------------------------	------------------------------	-------------------------------

2. Ik ga naar de bibliotheek

A. nooit	B. eens in de drie weken	C. elke week/ twee weken
----------	--------------------------	--------------------------

3. Ik lees omdat

A. het moet	B. het verstandig is	C. ik het graag doe
-------------	----------------------	---------------------

4. Ik vind het leuk als personen die in een boek voorkomen

A. mij aan het denken zetten	B. mij iets kunnen leren	C. een beetje op mij lijken
------------------------------	--------------------------	-----------------------------

5. Ik vraag voor mijn verjaardag een boek

A. vaak	B. soms	C. nooit
---------	---------	----------

6. Ik ben dit schooljaar geïnteresseerd geraakt in boeken

A. nee	B. een beetje	C. ja
--------	---------------	-------

7. Ik kies graag voor een boek dat

A. grappig/ leuk is	B. leerzaam is	C. mooi/ bijzonder is
---------------------	----------------	-----------------------

8. Ik vind een boek mooi

A. vaak	B. regelmatig	C. nooit
---------	---------------	----------

9. Ik vind een boek saai

A. vaak	B. soms/regelmatig	C. nooit
---------	--------------------	----------

10. Een boek zet mij aan het denken

A. nooit	B. soms	C. vaak
----------	---------	---------

11. Ik zoek wel eens naar de betekenis van een verhaal

A. nooit	B. soms	C. vaak
----------	---------	---------

12. Ik kies uit de kast in de klas of bibliotheek

A. een boek van een bepaald genre/onderwerp	B. zomaar een boek	C. een boek dat me aan het denken zet
---	--------------------	---------------------------------------

13. Ik lees in mijn vrije tijd kinderboeken

A. vaak	B. soms	C. nooit/bijna nooit
---------	---------	----------------------

14. Voor mij moet een boek gemakkelijk te lezen zijn

A. ja	B. het maakt niet uit	C. moeilijk vind ik leuker
-------	-----------------------	----------------------------

15. Mijn ouders hebben mij vroeger voorgelezen

A. nee, (bijna) nooit	B. ja, soms	C. ja, elke dag
-----------------------	-------------	-----------------

16. Ik heb thuis ongeveer

A. tien boeken	B. twintig boeken	C. meer dan twintig boeken
----------------	-------------------	----------------------------

17. Ik lees soms een boek omdat

A. ik dan weg kan duiken	B. ik graag lees	C. de juf het graag wil
--------------------------	------------------	-------------------------

18. Ik denk dat ik mijn hele leven graag blijf lezen

A. ja, heel vaak	B. zeker niet	C. ja, zo nu en dan
------------------	---------------	---------------------

19. Ik hou van vrijlezen in de klas

A. nee	B. vaak	C. altijd
--------	---------	-----------

20. Ik ga uit mezelf in een boek lezen omdat ik het leuk vind

A. nooit	B. soms	C. vaak
----------	---------	---------

21. Ik lees omdat

A. mijn ouders het willen	B. ik dan alles vergeet	C. ik van mooie boeken hou
---------------------------	-------------------------	----------------------------

22. Ik krijg graag een boek cadeau

A. ja	B. liever niet	C. nee
-------	----------------	--------

23. Er zijn nog veel boeken die ik wil gaan lezen

A. nee	B. weet ik nog niet	C. ja
--------	---------------------	-------

24. Ik lees graag in de vakantie

A. soms	B. nooit	C. vaak
---------	----------	---------

25. Als ik een boek uitkies

A. ben ik zo klaar	B. neem ik er wat tijd voor	C. neem ik er veel tijd voor
--------------------	-----------------------------	------------------------------

26. Na het lezen van een boek kan ik wel eens nieuwe gedachten hebben

A. soms	B. nooit	C. vaak
---------	----------	---------

Bijlage 6: Weging leesmotivatie en omgang met boeken n.a.v. vragenlijst**Leesmotivatie:**

Vraag:	A	B	C
3	0	1	2
5	2	1	0
6	0	1	2
8	2	1	0
9	0	1	2
13	2	1	0
17	1	2	0
18	2	0	1
19	0	1	2
20	0	1	2
21	0	1	2
22	2	1	0
23	0	1	2
24	1	0	2

Interactie lezer - tekst - context:

Vraag:	A	B	C
4	2	1	0
10	0	1	2
11	0	1	2
14	0	1	2
26	1	0	2

Oriëntatie:

Vraag:	A	B	C
1	0	1	2
12	1	0	2
25	0	1	2

Identificatie:

Vraag:	A	B	C
4	2	1	0

Leesmotief:

Vraag:	A	B	C
7	0	1	2

Leesomgeving:

Vraag:	A	B	C
2	0	1	2
13	2	1	0
15	0	1	2
16	0	1	2

Bijlage 7: Tien lessen kinderliteratuur bovenbouw basisschool

Les 1. Personages

Doel: De kinderen leren wat hoofdpersonages, bijpersonages en onzichtbare personages zijn en ze leren het verschil tussen ronde karakters en vlakke karakters, waaronder types.

Gebruikte literatuur: Pippi Langkous (Lindgren, 2002)

Inleiding:

Korte inleiding over het verhaal van Pippi Langkous. De klas wordt verdeeld in groepen.

Kern:

- *Opdracht 1 (samenwerken):*

De personages uit het verhaal van Pippi Langkous worden er door de kinderen stuk voor stuk uitgelicht en onder elkaar op een groot vel geschreven.

** Instructie (centraal):*

Hoofdpersonen zijn personen in het verhaal die het belangrijkste zijn, waar de lezer het meest over te weten komt. Meestal zijn de hoofdpersonen ronde karakters: we komen veel over ze te weten en ze maken in de loop van het verhaal vaak een ontwikkeling door.

Bijpersonen zijn personen in het verhaal die minder belangrijk zijn. Vaak zijn het vlakke karakters, personen waar we weinig van te weten komen in het verhaal. Dan zijn er ook types: personen die altijd opvallen door hun specifieke eigenschap, bijv. de verstrooide professor.

Er bestaan ook onzichtbare personen, personen die wel genoemd worden in het verhaal, maar niet ten tonele komen.

- *Opdracht 2 (samenwerken):*

Bedenk zoveel mogelijk karaktertrekken bij elk personage en schrijf ze erachter. Is er ook een onzichtbaar personage in het verhaal? Zo ja, wie?

**Bespreken (centraal):*

Bij het verzamelen van alle karaktertrekken ontdekken de kinderen dat we van de hoofdpersoon de meeste eigenschappen kunnen ontdekken (Pippi), daarna pas van de andere hoofd- en bijpersonen (Annika, Tommy, meneer Nillson, Witje, enz). Er is ook nog een onzichtbaar persoon: de overleden moeder van Pippi.

Bij het bespreken van de bijpersonen wordt het duidelijk dat er veel types in het verhaal zitten: domme agenten, de strenge juf van het kindertehuis, onhandige boeven.

Slot:

We komen tot de conclusie dat we eigenlijk Pippi het best leren kennen en zij dus een rond karakter heeft. Tommy en Annika maken in de loop van het verhaal wel een ontwikkeling door. Ze zijn bang, maar durven verhaal na verhaal steeds meer. Zij zouden ook nog bij de ronde karakters kunnen horen. Het verhaal heeft veel bijfiguren die we kort kunnen karakteriseren. Die figuren hebben een vlak karakter. Over de humor en de spanning in het verhaal komen we in latere lessen terug.

Les 2. Humor en ongerijmdheid

Doel: De kinderen leren de soort ongerijmdheid ontdekken in een grappig fragment uit een verhaal. Ze onderscheiden: humor in woordgebruik (vieze of rare woorden, rijm), humor omdat gedragsregels worden overtreden, omdat iets ongewoon of vreemd is en tenslotte ironie, er wordt iets anders gezegd dan wordt bedoeld.

Gebruikte literatuur:

Toen mijn vader een struik werd (Van Leeuwen, 2010), Iep (Van Leeuwen, 1996), Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft (Holzwarth, 1989), De Griezels (Dahl, 1980), De prins op het witte paard (Verroen, 2011), De Dikke meester Jaap (Vriens, 2004), Slopie (Van Leeuwen, 2004), Polleke (Kuijer, 2003), Pippi Langkous (Lindgren, 2002), Misschien wisten ze alles (Tellegen, 2002), Ga je mee naar Toejeweeuwel (Van Leeuwen, 2005)

Inleiding:

Korte terugkoppeling naar de vorige les over personages. Dan de overgang maken naar humor in verhalen.

Fragmenten voorlezen uit bovenstaande boeken en samen zoeken naar de reden van de humor.

Kern:

** Instructie (centraal):*

Waarom is een verhaalfragment grappig? Er zijn meerdere oorzaken te vinden. In geval van humor en ongerijmdheid komen de volgende redenen van humor aan bod:

- Woordgebruik (Kies uit: vies, raar, rijm)
- Gedragsregels worden overtreden
- Het is ongewoon, vreemd
- Ironie: er wordt iets anders gezegd dan wordt bedoeld.

- *Opdracht 1 (samenwerken):*

De leerlingen krijgen per groep een achttal verhaalfragmenten en zoeken uit wat de redenen zijn van de humor. Hiervoor krijgen ze per groep een schema waarin ze kunnen kiezen uit de vier bovengenoemde redenen van humor.

**Bespreken (centraal):*

Alle leerlingen krijgen een eigen werkblad met daarop het schema voor in hun literatuurmap.

- *Opdracht 2 (samenwerken):*

Iedere groep bedenkt zelf een stukje tekst waarin humor gebruikt wordt die ontstaan is door ongerijmdheid.

**Bespreken (centraal):*

We luisteren naar de zes stukjes tekst, van elke groep één, en we zoeken naar de reden van de humor.

Slot:

Daarna kan ieder afzonderlijk op het werkblad nog een stukje tekst schrijven met als thema: humor en ongerijmdheid. Het schema kan gebruikt worden om op een idee te komen.

Les 3. Humor en superioriteit

Doel: De kinderen leren dat het humoristisch kan zijn als een kind sterker, handiger of slimmer is dan een volwassene of dat 'een mindere' (bijv. een klein dier) superieur is aan 'een meerdere' (bijv. een groot dier). Tevens wordt het doel van de vorige les herhaald.

Gebruikte literatuur:

Voor opdracht 1: Temmer Tom (Veldkamp, T & Ph. Hopman, 2010), Liselotje gaat logeren (Busser & Schröder,), De gruffalo (Julia Donaldson, 2007), Max en de Maximonsters (Sendak, 2001)

Voor opdracht 2: Misschien wisten ze alles: Op het feest van de neushoorn (Tellegen, 2002, blz.450-451), Ozo Heppie (Van Leeuwen, 2001, blz 24), Pippi Langkous (Lindgren, 2002, blz. 86-91), De gruffalo (Julia Donaldson,2007)

Inleiding:

Korte terugkoppeling naar humor en ongerijmdheid. Dan de overgang maken naar humor en superioriteit. Voorlezen uit: 'Temmer Tom'. Wat is er grappig aan dit verhaal voor jonge kinderen?

Kern:

** Instructie (centraal):*

Als een kind handiger is, slimmer is of sterker is dan volwassenen, dan heeft dat een grappig effect. Hetzelfde effect krijg je als 'de mindere' baas wordt over 'de meerdere'. In verschillende kinderboeken voor alle leeftijden wordt van deze humor gebruik gemaakt.

- *Opdracht 1 (samenwerken):*

De kinderen krijgen een werkblad per groep. Ze zoeken naar boeken waarin een kind superieur is aan de volwassenen. Ze noteren de naam van het kind (het personage), de titel van het boek en de schrijver.

**Bespreken (centraal):*

Hierbij krijgen alle kinderen een eigen blad.

Voorbeelden: Liselotje, Max en de Maximonsters

Voorlezen: De Gruffalo

- *Opdracht 2 (samenwerken):*

In deze opdracht wordt de doelstelling getoetst en de doelstelling van de vorige les. In het schema op hetzelfde werkblad noteren de kinderen per groep wat de oorzaak van de humor is in de voorgelezen fragmenten.

**Bespreken (centraal):*

Hierbij worden de antwoorden ingevuld op het eigen werkblad.

Slot:

Plusopdracht (mits er tijd over is): De kinderen bedenken per groep een idee voor een verhaal waarin humor door superioriteit een rol speelt. De ideeën worden besproken. Er kan een stelopdracht uit volgen.

Les 4. Humor in taalgebruik en illustraties

Doel: De kinderen leren dat er meerdere vormen van humor in taalgebruik bestaan: de eerder genoemde vreemde of vieze woorden, woorden die geschreven worden zoals je ze zegt, zelfverzonnen woorden, grappige rijm. Ze herkennen de grap in het verwisselen van letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Daarnaast leren de kinderen dat de illustrator ook humor in zijn illustraties kan verstoppen.

Gebruikte literatuur:

- *Taalgebruik: De Reuzenkrokodil* (Dahl, blz.8-9), *Slopie* (Van Leeuwen, blz.5-6), *Nachtverhaal* (Biegel, blz.47), *Pippi Langkous* (Lindgren, blz.157), *Een huis met zeven kamers* (Van Leeuwen), *Watje Wimpie* (Willis, blz.7-8), *Iep* (Van Leeuwen, blz.53).
- *Illustraties:; Toejeweeuwel* (Van Leeuwen, blz.323), *Later als ik oma ben* (Van den Born), *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft* (Holzwarth), *De dikke meester Jaap* (Vriens, blz.57), *Het verhaal van Bobbel die in een bakfiets woonde en rijk wilde worden* (Van Leeuwen, blz.31-33), *Kukel* (Van Leeuwen, blz.65), *Toen mijn vader een struik werd* (Van Leeuwen, blz.8), *De appelmoesstraat is anders* (Van Leeuwen, blz.8-9), *Temmer Tom* (Veldkamp), *De Griezels* (Dahl, blz.18)

Inleiding:

Korte terugkoppeling naar humor uit de vorige twee lessen. Dan de overgang maken naar humor in taalgebruik en in illustraties. Voorlezen: *De appelmoesstraat is anders*. In dit verhaal vind je humor in taal en in illustraties.

Kern:

** Instructie (centraal):*

Met taalgebruik is te spelen. Dat kan een grappig effect hebben. Er kunnen rare woorden worden gebruikt, zelfverzonnen woorden, grappige rijm. Letterlijk en figuurlijk taalgebruik kan verwisseld worden. Ook illustraties kunnen grappig zijn. De tekeningen zijn anders dan anders, ongewone situaties, er wordt letterlijk getekend wat figuurlijk wordt bedoeld. Laten zien: *Kukel*, blz.65 en *Het verhaal van Bobbel...* blz. 68-69

- *Opdracht 1: humor in taalgebruik (zelfstandig):*

Fragmenten voorlezen uit bovengenoemde kinderboeken. Op het werkblad vullen de kinderen in het schema in wat de oorzaak is van de humor in taalgebruik. Na elk fragment bespreken we het direct, omdat het grappige nog vers in het geheugen ligt.

- *Opdracht 2 humor in illustraties (samenwerken):*

De kinderen worden verdeeld in acht tafelgroepjes. Op elke tafelgroep ligt een boek open op een bladzijde waarop een humoristische illustratie is te zien. In het schema van het werkblad vullen de kinderen de oorzaak van de humor in. Telkens op een teken wisselen de kinderen van groepstafel totdat ze alle illustraties hebben gezien. Als een groepje vlot klaar is, kunnen ze bladeren in het boek, maar ze leggen het weer op de afgesproken bladzijde bij het wisselen.

** Bespreken (centraal):*

De kinderen krijgen de gelegenheid te vertellen wat ze grappig vinden aan de illustraties.

Slot:

Plusopdracht: de kinderen maken zelf een humoristische tekening. Er mag bij geschreven worden.

Les 5. Spanning in relatie tot personages, ruimte en plaats

Doel: De kinderen leren dat enkel al bepaalde personages en bepaalde plaatsen van handeling spanning in een verhaal kunnen veroorzaken.

Gebruikte literatuur:

De Heksen (Dahl, 1984, blz. 69-71), *Nachtverhaal* (Biegel, 1992, blz. 9), *Harry Potter en de steen der wijzen* (Rowling, 1998), *Het dansende licht* (Dragt, 2005, blz. 7), *Hart van inkt* (Funke, 2006, blz. 13-14 t/m 'En toen zag ze hem')

Inleiding:

Na een les over personages en drie lessen over verschillende soorten humor in verhalen, komen er nu een aantal lessen over spanning in verhalen. Wie houdt er van spannende verhalen? En waarom?

Kern:

* *Instructie:* bepaalde personages en plaatsen van handeling kunnen al bij voorbaat spanning oproepen.

Voorlezen: 'Het spookmes' (uit: *Het dansende licht*, blz. 7) om de kinderen te inspireren aan spannende locaties te denken.

- *Opdracht 1: Spannende plaatsen/ruimtes in verhalen (samenwerken of zelfstandig)*

Bedenk allerlei plaatsen/ruimtes die spanning in een verhaal opwekken.

- *Opdracht 2: Spannende personages in verhalen (samenwerken of zelfstandig)*

Bedenk allerlei personages uit verhalen die als vanzelf spanning oproepen.

Aanvullend kan gevraagd worden om aan sprookjes te denken.

**Bespreken:* alle personages en ruimtes worden genoemd. Leerlingen vullen hun eigen werkblad aan met ideeën van anderen.

Voorlezen van fragmenten uit verhalen waarin of de personage spanning opwekt of de ruimte.

De Heksen, blz. 69 - 71

Hart van inkt, blz. 13 - 14

Harry Potter en de steen der wijzen

De kinderen die erdoor geïnteresseerd zijn, kunnen de titel en schrijver noteren op het blad: 'Deze boeken wil ik onthouden of graag lezen'.

Slot:

- *Opdracht 3*

Een begin laten schrijven van een spannend verhaal met gebruikmaking van spannende personages en plaats/ruimte van voorafgaande opdracht 1 en 2.

Tenslotte worden een paar fragmenten voorgelezen.

Les 6. Spanning in een avonturenverhaal

Doel: De kinderen leren de opbouw van een avonturenverhaal. Er is een probleem met aansluitend een plan, vervolgens een uitvoering met hindernissen en tenslotte een climax (voor kinderen vaak een goede afloop).

Gebruikte literatuur:

De kleine kapitein (Biegel,1993), De tuinen van Dorr (Biegel,2005), De brief voor de koning (Dragt,1962), Kruistocht in spijkerbroek (Beckman,2003), Het dansende licht (Dragt,2005), De zeven veren van de papegaai (Biegel,1975), Kleine Sofie en Lange Wapper (Pelgrom,1984), Sjakie en de Chocoladefabriek (Dahl,2000),

Inleiding:

Korte terugblik op de vorige les over spanning. Deze les gaat over de opbouw van een avonturenverhaal. Korte inventarisatie van avonturenverhalen die de kinderen kennen.

Kern:

* **Instructie:** De spanning van een avonturenverhaal worden veroorzaakt door de opbouw van zo'n verhaal. Er is een probleem, daaruit ontstaat een plan om het probleem op te lossen, het plan wordt uitgevoerd, de hoofdpersoon komt/de hoofdpersonen komen problemen onderweg tegen, heeft tegenwerking van vijanden en/of hulp van vrienden, en tenslotte komt het verhaal tot een climax.

Vertellen over bovengenoemde avonturenverhalen en voorlezen van fragmenten eruit om de kinderen warm te maken voor de betreffende boeken en/of auteurs. De kinderen die een verhaal willen lezen, kunnen de titel noteren op het blad: 'Deze boeken wil ik onthouden of graag lezen'.

Leerlingen laten vertellen over:

- De kleine kapitein
- Sjakie en de chocoladefabriek
- De brief van de koning

Vertellen over:

- De tuinen van Dorr

Fragment voorlezen uit:

Kleine Sofie en Lange Wapper, blz. 7 -11

- **Opdracht 1:** Voorspellen van het vervolg van een avonturenverhaal (samenwerken)

Voorlezen van 'De zeven veren van de papegaai' blz. 5 t/m 18.

De oplossingen per groep worden geïnventariseerd en met elkaar vergeleken.

Slot:

- **Opdracht 2:** Bedenk nu zelf de opzet van een avonturenverhaal:

Welk probleem is er aan de hand?

Wie is de hoofdpersoon?

Welk plan bedenkt deze hoofdpersoon om het probleem op te lossen?

Welke hindernissen komt deze persoon tegen tijdens het uitvoeren van het plan?

Wie werkt tegen? Wie werkt mee?

Hoe loopt het verhaal af?

Om de spanning hoog te houden wordt er van het verhaal van 'De zeven veren van de papegaai' elke dag een hoofdstuk voorgelezen, totdat het uit is.

Les 7. Spanning in relatie tot tijd

Doel: De kinderen leren dat spanning opgeroepen kan worden in relatie tot tijd. Ze leren daarin vier vormen van tijd: de tijd waarin het verhaal zich afspeelt (bijv. oorlogstijd), de tijd die verstrijkt waarbinnen een opdracht voldaan moet zijn, vooruitwijzingen in een verhaal en tenslotte spelen met de tijd (bijv. met behulp van een tijdmachine).

Toegevoegd doel: De kinderen leren het onderscheid tussen fictie en non-fictie.

Gebruikte literatuur:

Kruistocht in spijkerbroek (Beckman, 1973), Het sleutelkruid (Biegel, 1964), Het achterhuis (Frank, 2010), Het oneindige verhaal (Ende, 1983),

Inleiding:

Een korte terugblik op de twee eerdere lessen over spanning. Vervolgens een inventarisatie op welke manier tijd een rol kan spelen in het oproepen van spanning in een verhaal.

Kern:

* *Instructie:* Tijd kan op meerdere manieren een rol spelen in het oproepen van spanning in een verhaal. Verhalen uit een bepaalde periode, tijd, bijv. oorlogsverhalen, zijn bij voorbaat al spannend. Een vooruitwijzing geeft iets aan dat in de toekomst zal kunnen gaan gebeuren. We weten niet zeker of het zal gaan gebeuren en zo ja, wanneer. In een avonturenverhaal is het verstrijken van de tijd spannend: komt het wel goed op tijd? Tenslotte kan er gespeeld worden met tijd: de tijdmachine. Een persoon uit onze tijd belandt in een andere tijd. Deze verhalen zijn altijd fictief (verzonnen, bedacht). Verhalen uit de oorlog kunnen fictief, maar ook non-fictief zijn.

- *Opdracht 1:* Bedenk bij elk voorgelezen fragment om welke vorm van tijd het gaat in het verhaal. Dit wordt ingevuld op het werkblad.

Voorlezen uit: ‘

Het sleutelkruid, blz. 7-11;

Het oneindige verhaal, blz. 5-11 (tot ‘Hij moest dit boek hebben...’);

Het achterhuis, vrijdag 21 augustus 1942 en maandag 26 juli 1943 en donderdag 25 mei 1944 ‘diezelfde dag’;

Kruistocht in spijkerbroek, blz. 7-8

Na het individueel invullen, vergelijken de kinderen de antwoorden met elkaar en vervolgens wordt het besproken.

- *Opdracht 2:* Stel dat je in een tijdmachine voor drie dagen naar een andere tijd zou mogen. Welke tijd kies je dan? Schrijf het begin van een verhaal waarin jij de tijdmachine instapt.

Slot:

We luisteren naar een aantal fragmenten van kinderen.

Les 8. Spanning in relatie tot perspectief

Doel: De kinderen leren dat spanning in een verhaal oproepen kan worden door een bijzonder perspectief: vanuit een bijzondere plaats, persoon. Ook kunnen er meerdere perspectieven in één verhaal worden gebruikt.

Toegevoegd doel: De kinderen leren wat personificatie is.

Gebruikte literatuur:

Voordat jij er was (Remmerts de Vries, 2010), Gebr. (Van Lieshout, 1996), Temmer Tom (Veldkamp, T & Ph. Hopman, 2010), De Noordenwindheks (Remmerts de Vries, 2004), Lang leve de koningin (Lammers, 2003).

Inleiding:

Een korte terugblik op de drie eerdere lessen over spanning. Vertellen over het verhaal 'Voordat jij er was' waarin vanuit dieren naar de mens wordt gekeken.

Voorlezen tot en met de blz. 'zo woonde Adje bij Konijn en Wolf..'.
De kinderen laten ontdekken wat er ongewoon is.

Kern:

* *Instructie:* Spanning kan ook opgewekt worden door de richting van waaruit verteld wordt. Er kan bijvoorbeeld gekeken worden vanuit een muizenholletje waardoor groot en klein een andere betekenis krijgen (plaats), er kan gekeken worden naar onze vertrouwde wereld door iemand van een ander planeet, een verhaal kan vanuit meerdere perspectieven worden geschreven, bijvoorbeeld vanuit twee verschillende personen in hetzelfde verhaal. Je leert zo een situatie van meerdere kanten te bezien.

- *Opdracht 1:* Wat is er bijzonder aan het perspectief in de volgende voorgelezen fragmenten?

Voorlezen uit:

De Noordenwindheks: blz. 23 - 28 van Mori en 30 - 34 van Rifka

Gebr.: blz. 9 - 12

- *Opdracht 2:* Schrijf een stukje van een verhaal en kies vanuit welk perspectief je wil schrijven:
 - Je komt met een vliegtuig van een ander zonnestelsel en landt op de Oude Markt in Roosendaal
 - Je bent een goudvis in een te kleine kom in de woonkamer
 - Je bent een baby van een uur oud
 - Je bent (zelf bedenken)

Slot:

We luisteren naar voorbeelden van verschillende keuzes.

Les 9. Diepere lagen, betekenissen

Doel: De kinderen leren dat verhalen diepere lagen kunnen hebben, boodschappen of betekenissen die je zelf uit een verhaal kunt halen. Ze maken kennis met motieven als liefde, vriendschap, trouw, afscheid, dood, eerlijkheid, bedrog, schuld, vergeving, sterke en zwakke kanten van mensen. Ze leren dat hiermee de lezer aan het denken wordt gezet. Ze leren ook dat dit één van de belangrijke kenmerken is van literatuur.

Gebruikte literatuur:

Kikker in de kou (Velthuijs, 1993), Kikker is kikker (Velthuijs, 1997), Iep (Van Leeuwen, 1997), Kleine Sofie en Lange Wapper (Pelgrom, 1997), Misschien wisten ze alles (Tellegen, 2002 blz. 383, 401), Gebr. (Van Lieshout, 1996), De Noordenwindheks (Remmerts de Vries, 2004)

Inleiding:

Voorlezen: Kikker in de kou (Max Velthuijs)

Wat zou dit verhaal voor betekenis hebben?

Noem een boek dat je hebt gelezen en vertel erbij wat volgens jou de betekenis, de diepere laag is van het verhaal. Hier en daar helpen met een gerichte vraag naar een bepaalde gebeurtenis in een verhaal.

Kern:

**Instructie:* Verhalen kunnen diepere lagen hebben: betekenissen die in het verhaal verstopt zitten. Via verhalen kun je kennismaken met de mysteries in het leven, met liefde, vriendschap, trouw, eerlijkheid en bedrog, schuld en vergeving, afscheid, leven en dood, goed en kwaad, sterke en zwakke kanten van mensen, emoties, enz. Verhalen zetten je vaak aan het denken.

- *Opdracht 1:* Welke diepere laag kun je vinden in de voorgelezen fragmenten:

Voorlezen:

- 'Op een ochtend liepen de eekhoorn en de mier door het bos.' (Misschien wisten ze alles, blz. 625).
- '...Oké, ik ben dus anders en....- ...totdat het beter gaat.' (De Noordenwindheks, blz 15 t/m 18).
- 'Ik begrijp er niets van....En daarom willen we weten welke kant ze opvloog.' (Iep, blz. 92-93).
- 'Lieve Maus...Later heb ik je hem toch gegeven.' (Gebr. blz. 31-32).
- Kikker is kikker (Velthuijs, 1997).

- *Opdracht 2:* Bedenk samen nog meer motieven die als een diepere laag in een verhaal verstopt kunnen zitten.

Slot:

Een gesprek voeren over de verzamelde motieven, waarbij de kinderen de gelegenheid krijgen om zelf boeken aan te halen die bij de genoemde motieven horen.

Les 10. Terugblik lessen en oefentoets

Doel: De kinderen denken terug aan alle behandelde thema's uit de literatuurlessen. Ze laten zien in de vorm van een oefentoets of ze het geleerde ook kunnen toepassen.

Gebruikte literatuur:

Op een ochtend ging de mier op reis, uit: Misschien wisten ze alles (Tellegen, 2002, blz. 369),

Inleiding:

* *Terugblik in een coöperatieve werkvorm:* Op alle groepstafels liggen grote vellen papier met daarop de onderwerpen van de negen literatuurlessen die zijn behandeld:

- Personages
- Humor en ongerijmdheid
- Humor en superioriteit
- Humor in taalgebruik en illustraties
- Spanning in relatie tot personages, ruimte en plaats
- Spanning in een avonturenverhaal
- Spanning in relatie tot tijd
- Spanning in relatie tot perspectief
- Diepere lagen, betekenissen

In drietallen gaan de leerlingen langs de groepstafels om op de vellen papier te schrijven wat ze nog weten. Elk nieuw groepje vult aan. De eerste drie keer is het wisselen na ongeveer drie minuten, voor het aanvullen van de papieren krijgen de groepjes zo'n twee minuten. Na een klein half uur zijn de leerlingen bij alle tafels geweest.

*Bespreken van de vellen papier.

Kern:

* *Oefentoets:*

Het verhaal 'Op een ochtend ging de mier op reis' wordt voorgelezen.

In overleg met elkaar vullen de leerlingen de vragenlijst in op het werkblad.

* Bespreken van de antwoorden.

Slot:

Een gesprek voeren over het goed beargumenteren van een mening over een verhaal.

Bijlage 8: Werkbladen behorend bij de lessen kinderliteratuur

Werkblad 1. Personages

- De *hoofdpersoon* in een verhaal is de belangrijkste persoon waar je het meest over te weten komt. Je kunt er meerdere karaktertrekken of eigenschappen van ontdekken. Het zijn '*ronde karakters*'. Vaak maakt de hoofdpersoon een ontwikkeling door in een verhaal, hij of zij verandert. Soms komen in een verhaal meerdere hoofdpersonen voor.
- De andere personen in een verhaal heten *bijpersonen*. We leren ze minder goed kennen. Onder de bijpersonen zitten ook *types*: zij hebben een karaktertrek die vaak aan die personen worden verbonden: bijv. de verstrooide professor. Tenslotte zijn er ook onzichtbare personen. Zij zijn er wel, maar worden niet 'zichtbaar' in het verhaal. Bijpersonen zijn meestal '*vlakke karakters*'.

We gaan kijken naar de personages in het boek 'Pippi Langkous' van Astrid Lindgren.

Vul samen het schema in:

Naam:	rond of vlak karakter	karaktertrek(ken):
Hoofdpersoon / Hoofdpersonen:		
Bijpersonen:		
Onzichtbaar persoon:		

Werkblad 2. Humor en ongerijmdheid

Vooral in kinderverhalen valt er regelmatig te lachen. Humor kan verschillende oorzaken hebben. Ik noem wat voorbeelden: iets is anders dan anders, is vreemd, er worden 'vieze' of 'lelijke' woorden gebruikt, iemand gedraagt zich niet zoals het hoort, er komt iets onverwacht of iets wordt anders gezegd dan het bedoeld is. Het laatste heet ironie.

Geef in onderstaand schema met kruisjes aan hoe het komt dat we moeten lachen. Oftewel wat is de oorzaak van de humor in deze voorgelezen fragmenten:

Fragment: >	1	2	3	4	5	6	7	8
Oorzaak humor:								
Woordgebruik (Kies uit: vies, raar, rijm)								
Gedragsregels worden overtreden								
Het is ongewoon, vreemd								
Ironie: er wordt iets anders gezegd dan wordt bedoeld								

De voorgelezen fragmenten komen uit:

1. De Dikke meester Jaap, 'Meester Jaap is een aap', blz. 24
2. Slopie, blz 5 t/m 12
3. Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft (tot eind)
4. De Griezels, blz. 7 t/m 9
5. Polleke, blz. 154 t/m 155
6. Pippi Langkous, blz. 89 t/m 91
7. Misschien wisten ze alles, blz. 289 t/m 290
8. Iep, blz. 23 t/m 27

Schrijf hieronder een stukje van een zelf verzonnen verhaal met daarin humor zoals hierboven genoemd.

Werkblad 3. Humor en superioriteit

Wat maakt een verhaal ook grappig?

Als een kind een volwassene de baas is: als hij/zij sterker is, slimmer is, handiger is, sneller is, enz. Het kind is dan superieur aan de volwassene.

Noem een aantal kinderen uit boeken die volwassenen de baas zijn of kleine dieren die grote dieren of monsters de baas zijn:

Naam van het kind/ dier:	uit het boek:	van de schrijver:

Wat weten we nog van de vorige les?

Waarom moeten we lachen? Wat is de oorzaak van de humor?

Fragment >	1	2	3	4
Oorzaak humor:				
Woordgebruik (Kies uit: vies, raar, rijm)				
Gedragsregels worden overtreden				
Het is ongewoon, vreemd				
Ironie: er wordt iets anders gezegd dan wordt bedoeld				
Het kind is superieur aan de volwassene				

1. De Gruffalo (Julia Donaldson)
2. Op het feest van de neushoorn (uit: Misschien wisten ze alles, Toon Tellegen)
3. Pippi Langkous (Astrid Lindgren)
4. Ozo Heppie (Joke van Leeuwen)

Werkblad 4. Humor in taalgebruik en illustraties

Het kan ook voorkomen dat je in een verhaal moet lachen, omdat het taalgebruik grappig is of omdat de tekeningen grappig zijn. We hebben het al gehad over het gebruik van vieze of lelijke woorden, maar er is meer grappig taalgebruik. Denk bijvoorbeeld aan zelfverzonnen woorden, woorden die geschreven worden zoals je ze zegt of rare taal. Ook kan letterlijk en figuurlijk taalgebruik verwisseld worden. Schrijf op waarom deze fragmenten uit genoemde verhalen grappig zijn:

Uit:	Grappig taalgebruik:	Waarom:
Slopie (J.van Leeuwen, blz.5-6)	'Illizzebizz'	
De Reuzenkrocodil (R.Dahl, blz.8-9)	'taai en kauwerig' 'mals en smikkelig'	
Nachtverhaal (P.Biegel, blz.47)	'd'r sjchijnt licht.... bezoek?'	
Pippi Langkous (A.Lindgren, blz.157)	'Live Pippi wees tog niet ver3tig wei hebben mooi weer giester heeft Tony 1 reus8tige muis dootgemaakt en nu 4en wei feest. groenten van Pippi.'	
Een huis met zeven kamers (J.van Leeuwen, blz.128)	'"Ze heet Piesie", zei Johannes de Wannes.'	
Watje Wimpie (J.Willis en T.Ross, blz.7-8)	'"Je legt Wimpie in de watten", zegt oma. ...Wat een goed idee! denkt mama.'	
Iep (J.van Leeuwen, blz.27)	'Ik miet un bieteriemetje mit pindekies'	

Hoe kan een illustrator een tekening grappig maken?

Wat heeft de illustrator in de getoonde illustraties gedaan om het voor jou grappig te maken?

1 (Temmer Tom)

2 (De appelmoesstraat is anders,8-9)

3 (De griezels,18)

4 (Later als ik oma ben,2)

5 (Toen mijn vader een struik werd,8)

6 (Over een kleine mol...,2)

7 (Meester Jaap,25)

8 (Iep,53)

Probeer zelf een humoristische illustratie te maken. Je mag erbij schrijven.

Werkblad 5. Spanning in relatie tot personages, ruimte en plaats

Bepaalde personages kunnen in een verhaal al spanning veroorzaken, terwijl je misschien nog weinig hebt gelezen. Datzelfde geldt voor de plaats waar het verhaal zich afspeelt. Er zijn plaatsen, ruimtes in verhalen die al vanzelf spannend zijn.

Spannende personages:	Spannende plaatsen/ ruimtes:

Schrijf het begin van een spannend verhaal waarin de spanning ontstaat via de personages en de ruimte waar het verhaal zich afspeelt.

Werkblad 6. Spanning in een avonturenverhaal

De spanning van een avonturenverhaal wordt veroorzaakt door de opbouw van zo'n verhaal. Er is een probleem, daaruit ontstaat een plan om het probleem op te lossen, het plan wordt uitgevoerd met de nodige hindernissen. Hierbij kunnen vijanden en/of vrienden een rol spelen. Tenslotte komt het verhaal tot een climax (een einde waar lang naar toe wordt gewerkt). Vaak heeft een avonturenverhaal voor jonge kinderen een goede afloop.

Noem een avonturenverhaal dat je wel eens gelezen hebt:

- Maak een voorspelling: Hoe gaat dit verhaal verlopen, denk je:
(na blz. 5 t/m 18 uit 'De zeven veren van de papegaai' van Paul Biegel).

- Bedenk nu zelf de opzet van een avonturenverhaal door onderstaande vragen te beantwoorden:

Welk probleem is er aan de hand?

Wie is de hoofdpersoon?

Welk plan bedenkt deze hoofdpersoon om het probleem op te lossen?

Welke hindernissen komt deze persoon tegen tijdens het uitvoeren van het plan?

Wie werkt tegen?

Wie werkt mee?

Hoe loopt het verhaal af?

Werkblad 7. Spanning in relatie tot tijd

Tijd kan op meerdere manieren een rol spelen in het oproepen van spanning in een verhaal. Verhalen uit een bepaalde periode, bepaalde tijd, bijv. oorlogsverhalen, zijn bij voorbaat al spannend. Een vooruitwijzing geeft iets aan dat in de toekomst zal kunnen gaan gebeuren. We weten niet zeker of het zal gaan gebeuren en zo ja, wanneer. In een avonturenverhaal is het verstrijken van de tijd spannend: komt het wel goed op tijd? Tenslotte kan er gespeeld worden met tijd: de tijdmachine. Een persoon uit onze tijd belandt in een andere tijd. Deze verhalen zijn altijd fictief (verzonnen, bedacht). Verhalen uit de oorlog kunnen fictief, maar ook non-fictief zijn.

- Bedenk bij elk voorgelezen fragment om welke vorm van tijd het gaat in het verhaal.

Fragment:	1	2	3	4
Het verhaal speelt zich af in een spannende tijd				
Een vooruitwijzing maakt ons nieuwsgierig of het echt zal gaan gebeuren				
De tijd in een avonturenverhaal verstrijkt en het wordt spannend of er niet teveel tijd zal verstrijken				
De schrijver speelt met de tijd				

De vier fragmenten komen uit:

1. 'Het sleutelkruid' van Paul Biegel
2. 'Het oneindige verhaal' van Michael Ende
3. 'Het achterhuis' van Anne Frank
4. 'Kruistocht in spijkerbroek' van Thea Beckman

- Stel dat je in een tijdmachine voor drie dagen naar een andere tijd zou mogen. Welke tijd kies je dan? Schrijf het begin van een verhaal waarin jij de tijdmachine instapt.

Werkblad 8. Spanning in relatie tot perspectief

Waar vandaan of van wie uit wordt een verhaal verteld? Dat kan verrassend zijn en het kan ook spannend zijn.

Er kan bijvoorbeeld gekeken worden vanuit een muizenholletje waardoor groot en klein een andere betekenis krijgt. Er kan naar jouw vertrouwde omgeving worden gekeken door iemand van een andere planeet. Of door een voorwerp of dier dat in het echte leven niet kan denken en praten. Dat heet een personificatie. Een dier of ding krijgt menselijke eigenschappen.

Ook kan een verhaal vanuit meerdere perspectieven worden bekeken, bijvoorbeeld door twee of meer mensen in hetzelfde verhaal. Je leert zo een situatie van meerdere kanten bekijken.

- Wat is er bijzonder aan het perspectief in de volgende voorgelezen fragmenten?

‘Voordat jij er was’ van Daan Remmerts de Vries

‘De Noordenwindheks’ van Daan Remmerts de Vries

‘Gebr’ van Ted van Lieshout

-
- Schrijf een stukje verhaal en kies vanuit welk perspectief je wil schrijven:
 - Je komt van een ander zonnestelsel en landt op de Oude Markt in Roosendaal
 - Je bent een goudvis in een te kleine kom in de woonkamer
 - Je bent een baby van een uur oud
 - Je bent (zelf bedenken)
- -----

Werkblad 9. Diepere lagen, betekenissen

Een goed verhaal heeft vaak een verstopte betekenis. Dat noem je een diepere laag van een verhaal. In het voorgelezen verhaal ervaar je hoe belangrijk het is om goede vrienden te hebben, die het fijn vinden om je te helpen, die je zo nu en dan eens complimenten geven. Zo zijn er nog veel meer motieven te vinden in goede verhalen. Het hebben van diepere lagen is één van de kenmerken van literatuur.

- Welke diepere laag kun je ontdekken in de voorgelezen fragmenten uit:

Kikker is kikker. (Max Velthuijs)

Misschien wisten ze alles: Op een ochtend liepen de eekhoorn en de mier door het bos. (Toon Tellegen, blz. 625)

Iep (Joke van Leeuwen, blz. 92)

Gebr. (Ted van Lieshout, blz. 31)

De Noordenwindheks (Daan Remmerts de Vries, blz. 15)

- Bedenk samen nog meer motieven die als een diepere laag in een verhaal verstopt kunnen zitten. Kun je er misschien ook een titel bij noemen?

Werkblad 10. Terugblik lessen en oefentoets

Vragenlijst bij het verhaal: 'Op een ochtend ging de mier op reis...' uit 'Misschien wisten ze alles', blz. 369 (Tellegen, 2002)

1. Personages

1a. Vul in dit schema de namen in:

Personages in verhaal:	Rond karakter	Vlak karakter
Hoofdpersoon/-personen		
Bijpersoon/-personen		
Onzichtbaar persoon		

1b. Noem twee eigenschappen/karaktertrekken van de hoofdpersoon.

1c. Maakt de hoofdpersoon een ontwikkeling door in dit verhaal? Zo ja, welke ontwikkeling?

1d. Is er sprake van personificatie in dit verhaal? Zo ja, kun je een voorbeeld geven?

2. Humor

2a. Zit er humor in dit verhaal? Zo ja, noem een voorbeeld.

2b. Als je bij vraag 2a 'ja' hebt ingevuld, leg dan uit hoe het komt dat het grappig is. Heb je 'nee' ingevuld, dan kun je deze vraag overslaan.

3. Spanning

3a. Wat zorgt er voor spanning in dit verhaal? Waar ben je benieuwd naar?

3b. Hoe maakt Toon Tellegen het spannend voor ons als lezer?

3c. Heeft dit verhaal een open of gesloten einde? Leg je antwoord uit.

4. Jouw mening

4a. Wat vind je van dit verhaal? Waarom vind je dit?

4b. Is er iets na het lezen van dit verhaal waar je over na zou kunnen denken? Anders gezegd: heeft het verhaal een diepere laag? Zo ja, leg eens uit.

