



De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven

EEN ONDERZOEK

TANJA JANSSEN
HEIN BROEKKAMP
EVA SMALLEGANGE

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen*, 2005
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?*, 2006

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is uitgevoerd door Tanja Janssen, Hein Broekkamp en Eva Smallegange, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding, in opdracht van Stichting Lezen, Amsterdam.

© 2006. Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Literair lezen en creatief schrijven	7
3	Deelstudie 1	10
3.1	Opzet van het onderzoek	10
	3.1.1 <i>Proefpersonen</i>	10
	3.1.2 <i>Taken</i>	11
	3.1.3 <i>Afname</i>	13
	3.1.4 <i>Beoordeling</i>	14
	3.1.5 <i>Betrouwbaarheid van de beoordeling</i>	16
	3.1.6 <i>Constructie van beoordelingschalen</i>	17
	3.1.7 <i>Validiteit van de groepsindeling</i>	18
3.2	Resultaten	18
	3.2.1 <i>Samenhang van de lees- en schrijffprestaties</i>	19
	3.2.2 <i>Verschillen in schrijffprestaties tussen sterke en zwakke literatuurlezers</i>	20
	3.2.3 <i>Nederlandse en Vlaamse leerlingen</i>	21
	3.2.4 <i>Betekenis van de globale kwaliteitsoordelen</i>	21
	3.2.5 <i>Volwassenen</i>	22
3.3	Conclusies	24
4	Deelstudie 2	26
4.1	Opzet van het onderzoek	26
	4.1.1 <i>Proefpersonen</i>	26
	4.1.2 <i>Taken</i>	28
	4.1.3 <i>Afname</i>	30
	4.1.4 <i>Beoordeling</i>	31
	4.1.5 <i>Betrouwbaarheid van de beoordeling</i>	32
	4.1.6 <i>Selectie van sterke en zwakke creatieve schrijvers</i>	33
	4.1.7 <i>Validiteit van de groepsindeling</i>	35
4.2	Resultaten	36
	4.2.1 <i>Samenhang tussen de lees- en schrijffprestaties</i>	36
	4.2.2 <i>Leesprestaties van sterke, middelmatige en zwakke creatieve schrijvers</i>	36
	4.2.3 <i>Betekenis van de globale kwaliteitsoordelen</i>	38
	4.2.4 <i>Verklaring van verschillen in leesprestaties: een exploratieve analyse</i>	38
4.3	Conclusies	40
5	Nabeschuwing	41
	Literatuurlijst	43
	Bijlagen	

Bijlage I:	Schrijftaken	45
Bijlage II:	Leestaken	49
Bijlage III:	Beoordelingsformulier Schrijftaak 1	57
Bijlage IV:	Scores op de schrijf- en leestaken	59
Bijlage V:	Voorbeelden van schrijfprestaties	60
Bijlage VI:	Voorbeelden van leesprestaties	66
Bijlage VII:	Beoordelingsinstructies voor schrijf- en leestaken	69
Bijlage VIII:	Verschillen tussen zwakke, middelmatige en sterke creatieve schrijvers	79

1 Inleiding

Het lezen van literatuur en het schrijven van creatieve teksten lijken nauw verwante vaardigheden. Wie veel literatuur leest, kan vertrouwd raken met allerlei kenmerken van verhalende en poëtische teksten. Het is aannemelijk dat men hierdoor die kenmerken zelf beter kan toepassen bij het schrijven. En omgekeerd: wie zelf verhalen of gedichten schrijft, weet wat er allemaal komt kijken bij het schrijven, en is daardoor misschien beter in staat om verhalen en gedichten van anderen te lezen en op waarde te schatten. Als literatuur lezen en creatief schrijven zo nauw met elkaar verbonden zijn, is het wellicht zinvol deze vaardigheden in combinatie met elkaar te onderwijzen. Het literatuuronderwijs en het schrijfonderwijs zouden dan meer op elkaar afgestemd kunnen worden dan nu meestal gebeurt, of zelfs geïntegreerd aangeboden. Maar hangen literatuur lezen en creatief schrijven inderdaad zo sterk met elkaar samen?

Uit een literatuurstudie die Kieft (2004) in opdracht van Stichting Lezen uitvoerde, kwam naar voren dat er zeer weinig empirisch onderzoek verricht is naar de relatie tussen literaire receptie en productie. Het schaarse onderzoek beperkt zich tot leerlingen in het basisonderwijs. Dit onderzoek laat zien dat het (voor)lezen van (jeugd)literaire teksten op school een positieve invloed kan hebben op de creatieve schrijfproducten van kinderen. Kinderen gebruikten bijvoorbeeld spontaan ideeën uit eerder gelezen verhalen bij het schrijven van eigen verhalen, een verschijnsel dat Lancia (1997) ‘literary borrowing’ noemt. De kwaliteit van de (voor)gelezen teksten bleek bovendien van belang: kinderen die verhalen van hogere kwaliteit lasen of hoorden (complexer, afwisselender taalgebruik), schreven zelf ook betere verhalen. Met name voor kinderen met schrijfangst zou het horen en lezen van verhalen en sprookjes een positieve invloed hebben op hun creatieve schrijfvaardigheid (Hoewisch, 2001).

In het basisonderwijs kan het lezen van verhalen dus een middel zijn om de creatieve schrijfvaardigheid te ontwikkelen. In het voortgezet of secundair onderwijs bepleit men het omgekeerde: creatief schrijven wordt gezien als middel om het leesplezier en het inzicht in literaire teksten bij leerlingen te vergroten (zie onder andere Bolscher, Dirksen, Houkes en Van der Kist, 2004; Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1986; Woods, 2001). Door jongeren te laten spelen met literaire teksten, door hen verhalen en gedichten creatief te laten omvormen of veranderen, zouden zij meer inzicht kunnen krijgen in hoe een literaire tekst werkt, en bijvoorbeeld meer gevoel voor het effect van verschillende stilistische en structurele middelen. Ook wordt wel aangenomen dat het zelf schrijven van literaire teksten tot méér lezen leidt (Kieft, 2004).

Voor de leeftijdsgroep van 12 jaar en ouder is er echter geen empirisch onderzoek voorhanden waarin de wederzijdse relatie tussen literaire receptie en productie wordt aangetoond. Deze stand van zaken vormde voor Stichting Lezen aanleiding een onderzoek te laten verrichten naar de relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven bij adolescenten uit het voortgezet cq. secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Het onderzoek, waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, is in 2004-2006 uitgevoerd door

medewerkers van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.¹

In samenspraak met Stichting Lezen zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- Zijn sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers?
- Zijn sterke creatieve schrijvers beter in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers?

Deze vragen hebben wij trachten te beantwoorden in twee op elkaar aansluitende studies. In deelstudie 1 staat de eerste onderzoeksvraag centraal, de vraag naar de creatieve schrijfvaardigheid van sterke en zwakke literatuurlezers. We richten ons daarbij op Nederlandse en Vlaamse leerlingen uit het vijfde leerjaar van het voortgezet of secundair onderwijs. Dit is aangevuld met een exploratief onderzoek onder volwassen lezers. In deze eerste studie zijn instrumenten ontwikkeld die ook in deelstudie 2 gebruikt zijn. In deelstudie 2 komt de tweede onderzoeksvraag aan bod: de vraag naar de literaire leesvaardigheid van sterke en zwakke creatieve schrijvers. Aan deze deelstudie namen Nederlandse leerlingen uit het vijfde leerjaar van het vwo deel. Voordat we ingaan op de opzet en de resultaten van beide studies, staan we stil bij wat wij in dit onderzoek verstaan onder 'literair lezen' en 'creatief schrijven'.

¹ We danken allen die aan het onderzoek hebben meegewerkt: alle leerlingen, docenten en beoordelaars. Ook danken wij diegenen die ons praktische hulp en waardevolle adviezen hebben gegeven, in het bijzonder: Janine Benaets, Helge Bonset, Alice Hung-Tim-Sue, Marleen Kieft, René van de Kraats, Anne-Mariken Raukema, Gert Rijlaarsdam, Rita Rymenans, Bart Vandenberghe en Luuk van Waes.

2 Literair lezen en creatief schrijven

‘Literair lezen’ en ‘creatief schrijven’ zijn beide veelomvattende, lastig te definiëren begrippen. Wat verstaan we hieronder in dit onderzoek? En hoe onderscheiden we sterke literaire lezers en creatieve schrijvers van zwakkere?

In dit onderzoek hebben we ons beperkt tot twee literaire genres: gedichten en korte verhalen. Dit zijn veelvoorkomende, herkenbare genres, waarvan het lezen bovendien niet te veel tijd vergt (anders dan bijvoorbeeld het lezen van een roman of toneelstuk). Met ‘literair lezen’ verwijzen we naar het vermogen om zelfstandig gedichten en korte verhalen te kunnen lezen, interpreteren, evalueren en op een persoonlijke manier te verwerken. Dit vermogen kan tot uiting komen in de mondelinge of schriftelijke respons van lezers op een gelezen literaire tekst.

Kenmerkend voor literaire gedichten en verhalen is hun openheid en meerduidigheid. In het bestek van enkele regels of een paar bladzijden wordt veel gezegd en blijft veel ongezegd. Die openheid zet de lezer ertoe aan zelf betekenissen aan de tekst toe te kennen, door open plekken in te vullen, verbanden te leggen, zich voorstellingen te maken, associaties te maken, enzovoorts. Kortom: de lezer moet interpreteren. In dit opzicht zou men literatuur lezen een ‘creatief’ proces kunnen noemen: de literatuurlezer moet al lezende eigen invullingen geven, zelf het verhaal of gedicht ‘afmaken’ (Andringa, 1995; Groeben, 2001). Beginnende of ongeoefende literatuurlezers zijn vaak niet in staat meerdere betekenislagen te zien: zij verwerken een kort verhaal als een chronologische reeks van gebeurtenissen (Smith, 1991; Janssen, Braaksma en Couzijn, 2003).

Interpretatievaardigheid, oog hebben voor *meerduidigheid*, wordt dan ook als een belangrijk criterium beschouwd als het gaat om de kwaliteit van literaire respons (Marshall, 1987; Schraw, 2000; Wong, 2002).

Competentie in literatuur lezen betekent ook dat interpretaties *passend* zijn. Omdat literaire teksten een open karakter hebben, kunnen lezers erg ver van de tekst afdwalen. Het criterium van passendheid betekent dat de lezers hun interpretaties laten aansluiten bij de tekst en interpretaties eventueel onderbouwen met specifieke informatie uit de tekst (Marshall, 1987; Schraw, 2000; Wong, 2002).

Een belangrijk criterium is voorts de mate waarin lezers oog hebben voor het vakmanschap van de schrijver, in het bijzonder voor de literaire, stilistische en structurele middelen die in het gedicht of verhaal zijn gehanteerd. Een lezer die aandacht heeft voor de vorm, en zich afvraagt waarom juist die vorm is gekozen en wat de functie ervan is, verplaatst zich in de schrijver en wordt als het ware “co-auteur”. *Aandacht voor literaire vorm* wordt beschouwd als een criterium voor literaire competentie (Marshall, 1987; Wong, 2002).

Ten slotte is de leeshouding van belang. Een gedicht wordt gelezen met een andere leeshouding dan een boodschappenlijstje, een kort verhaal leest men anders dan de notulen van een vergadering. Het verschil in leeshouding laat zich misschien nog het beste omschrijven als een verschil in persoonlijke, emotionele betrokkenheid. Eén van de verschillen tussen zwakke en sterke literatuurlezers is dat zwakke lezers minder persoonlijk en emotioneel reageren tijdens het lezen van korte verhalen dan sterke lezers (Smith, 1991;

Janssen, Braaksma en Couzijn, 2003). *Inzet of persoonlijke betrokkenheid* lijkt daarmee een belangrijk criterium voor het beoordelen van literaire respons.

Als er een relatie is tussen literair lezen en creatief schrijven, is die relatie wellicht genregebonden. Het is waarschijnlijker dat lezen en zelf schrijven van gedichten met elkaar samenhangen dan dat het lezen van gedichten samenhangt met het schrijven van een filmscenario of een andersoortige creatieve tekst (vgl. Conti, Coon en Amabile, 1996). Deze overweging bracht ons ertoe voor ‘creatief schrijven’ van dezelfde genres uit te gaan als bij ‘literair lezen’. ‘Creatief schrijven’ wordt in dit onderzoek opgevat als: het schrijven van gedichten en korte verhalen. We zijn ons ervan bewust dat ‘creatief schrijven’ meer genres omvat (zie onder andere Beerten et al. 2003; Mooijman, 1987). Verder zijn deze genres niet noodzakelijk literair, al wordt in onderzoek creatief schrijven doorgaans opgevat als het schrijven van teksten met literaire vormen of stijlen (Kaufman, 2002).

Wat moeten we verstaan onder ‘creativiteit’ als het gaat om zelf geschreven gedichten en korte verhalen? In de eerste plaats is *originaliteit* een belangrijk criterium. In studies over creativiteit wordt dit genoemd als wezenskenmerk van creatieve producten. Zulke producten zijn per definitie origineel, in de zin van: niet clichématig, inventief, nieuw. ‘Nieuw’ kan daarbij variëren van ‘ongewoon’ tot ‘uniek’, en zowel betrekking hebben op de inhoud als op de vorm van de creatieve tekst (Amabile, 1982; Hayes, 1989; Runco, 2004). Een creatieve tekst is niet alleen origineel, maar ook *passend* bij de taak die gesteld is, bij het publiek voor wie het bedoeld is en/of bij de context als geheel. Een liefdesgedicht maken wanneer gevraagd is een kort verhaal te schrijven, is weliswaar origineel, maar niet erg passend bij de taak en het gevraagde genre. Bij creatief schrijven worden de grenzen van het ‘passende’ verkend (Amabile, 1982; Hayes, 1989; Runco, 2004).

Een derde criterium betreft de technische kwaliteit van de creatieve tekst. Hayes (1989, p.135) merkte op dat creatieve producten ‘valuable’ moeten zijn: ‘A composer may arrange notes in a novel and unexpected way, but the work will not be considered creative unless it also is judged to have musical value.’ Analoog aan dit voorbeeld zouden de zelf geschreven gedichten en korte verhalen ‘literaire waarde’ moeten hebben. Nu is het ons inziens niet reëel te verwachten dat in ons onderzoek literair waardevolle teksten geschreven zullen worden, in de zin van: poëtische teksten met esthetische waarde, meerdere betekenissen, diepere lagen enzovoorts. Wel mogen we verwachten dat de teksten bepaalde *stilistische en structurele kwaliteiten* bezitten, waaruit ‘creativiteit’ blijkt. Dit criterium weerspiegelt het criterium dat we aan de literaire respons stellen: dat aandacht besteed wordt aan de stijl en/of structuur van de tekst.

Dit brengt ons bij een laatste criterium dat wij hier willen noemen. Creatieve producten geven blijk van *persoonlijke inzet* van de maker (Hayes, 1989). De veronderstelling hierbij is dat creatieve producten ontstaan vanuit betrokkenheid en een intrinsieke motivatie en dat het eindproduct deze kenmerken weerspiegelt. Aan een creatieve tekst is in ieder geval te zien dat de maker zijn best heeft gedaan en het schrijven belangrijk en/of plezierig heeft gevonden. Daarnaast kan de tekst persoonlijke visie of eigenschappen van de schrijver bloot geven.

Inzet, aandacht voor stijl en structuur, en passendheid zijn criteria die zowel aan literaire respons als aan zelf geschreven gedichten en verhalen gesteld kunnen worden. Originaliteit is vooral van belang bij zelfgeschreven gedichten en verhalen, niet zozeer bij literaire respons. Omgekeerd is aandacht voor meerduidigheid wel een belangrijk criterium bij literaire respons, maar niet of minder bij zelfgeschreven creatieve teksten.

In de literatuur zijn voor de definitie van literaire competentie en creativiteit nog andere criteria naar voren gebracht (zie bijvoorbeeld Runco, 2004 en Beach en Hynds, 1991). Hoewel de criteria die wij kiezen relatief vaak worden genoemd in de literatuur, zijn zij waarschijnlijk niet volledig dekkend voor 'creatief schrijven' en 'literatuur lezen'. Bovendien is de invulling en weging van deze criteria afhankelijk van de situatie waarin ze worden toegepast. Waar bij de ene opdracht 'betrokkenheid' een centraal criterium is om meer en minder creatieve schrijvers te onderscheiden, kan dat bij een andere opdracht een ander criterium zijn, zoals de stilistische kwaliteit.

Om deze redenen is het zinvol om, naast een analytische benadering, ook een holistische benadering in te nemen bij de beoordeling van de literaire en creatieve prestaties. De veronderstelling hierbij is dat beoordelaars, als zij deskundig genoeg zijn, meer of minder bewust over uiteenlopende kwaliteitscriteria beschikken die te maken hebben met de kwaliteit van literatuur lezen dan wel creatief schrijven. De deskundigheid stelt hen ook in staat deze criteria intuïtief in te zetten en tegen elkaar af te wegen. De holistische beoordelingsmethode is betrouwbaar bij het beoordelen van creatieve producten: uit onderzoek blijkt althans dat deskundige beoordelaars goed overeenstemmen in hun kwaliteitsoordelen (Amabile, 1982; Conti, Coon en Amabile, 1996).

3 Deelstudie 1

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: Zijn sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers? In de nu volgende paragrafen beschrijven we de opzet en resultaten van deze eerste studie.

3.1 Opzet van het onderzoek

Het onderzoeksontwerp dat wij gebruikten, staat bekend als ‘known group validity study’ (Kerlinger, 1973). Dit houdt in dat een groep proefpersonen wordt samengesteld van wie bepaalde kenmerken bekend zijn (‘known group’). Vervolgens wordt geprobeerd van die personen een aantal relevante variabelen in kaart te brengen.

In dit onderzoek hebben we twee ‘known groups’ samengesteld; een groep van als *sterk* bekendstaande literatuurlezers en een groep van als *zwak* bekendstaande literatuurlezers. Aan deze proefpersonen hebben we verschillende lees- en schrijftaken voorgelegd. De prestaties op de taken zijn beoordeeld door onafhankelijke, deskundige beoordelaars. Vervolgens zijn we nagegaan of de literaire leesprestaties en de creatieve schrijfpredaties van de beide lezersgroepen van elkaar verschillen. Ook is nagegaan in hoeverre de lees- en schrijfpredaties van iedere proefpersoon (ongeacht de groep waartoe die persoon behoort) met elkaar samenhangen.

Het werken met twee extreme groepen - in plaats van met een willekeurige groep literatuurlezers - heeft als belangrijk voordeel dat het de kans vergroot dat we verschillen in creatieve schrijfpredaties tussen literatuurlezers vinden (Janssen, Braaksma en Couzijn, 2003; Kerlinger, 1973).

3.1.1 Proefpersonen

De proefpersonen waren Nederlandse en Vlaamse leerlingen uit het vijfde leerjaar van het voortgezet of secundair onderwijs, en daarnaast nog enkele volwassen lezers. De proefpersonen zijn op verschillende wijze geworven.

Voor de *Nederlandse leerlingen* beschikten we over een bestand van 67 havo en vwo-leerlingen van verschillende scholen in Amsterdam, die aan een eerder onderzoek naar literaire leesvaardigheid hadden meegedaan (Janssen en Couzijn, 2004). Over het literaire leesgedrag van deze groep was het een en ander bekend, via door hen ingevulde vragenlijsten en uitgevoerde leestaken. Uit deze groep selecteerden wij 10 ‘sterke’ en 10 ‘zwakke’ literatuurlezers. Sterke lezers waren leerlingen die in hun vrije tijd relatief veel fictie lezen, zelf vonden dat zij goed waren in literatuur op school, en relatief het beste presteerden op de literaire leestaken binnen het eerdere onderzoek. Zwakke lezers waren leerlingen die weinig of geen fictie lezen, naar eigen oordeel niet zo goed waren in literatuur op school, en relatief laag presteerden op de literaire leestaken die in het eerdere onderzoek waren afgenomen.

Deze leerlingen werden benaderd met de vraag of zij tegen vergoeding aan een onderzoek naar schrijven en lezen wilden meedoen; 11 leerlingen (9 meisjes, 2 jongens) waren in staat

en bereid mee te doen. Onder hen bevonden zich 4 zwakke literatuurlezers, de overige leerlingen waren sterke lezers.²

De *Vlaamse leerlingen* zijn geworven via een oproep onder zeven docenten Nederlands op verschillende scholen in Antwerpen en omstreken. Aan de docenten vroegen wij vrijwilligers te werven voor het onderzoek. De vrijwilligers moesten tussen 16 en 17 jaar oud zijn (zowel jongens als meisjes), in leerjaar 5 van het secundair onderwijs zitten (ASO of TSO), en heel goed zijn in literatuur op school, of juist heel zwak. Twee docenten gaven gehoor aan ons verzoek. Op basis van hun gegevens stelden wij een lijst samen van 15 leerlingen die aan ons profiel voldeden. Uiteindelijk bleken acht van deze leerlingen (vier jongens en vier meisjes) bereid en in staat aan ons onderzoek mee te doen. Onder hen bevonden zich drie zwakke en vijf sterke literatuurlezers.

Voor het onderzoek onder *volwassen lezers* zijn vier vrijwilligers geworven: twee mannen en twee vrouwen (24, 25, 28 en 57 jaar oud). Van twee van hen wisten wij dat zij veel en graag literatuur lezen in hun vrije tijd. De twee anderen lezen naar eigen zeggen zelden of nooit fictie of literatuur. Het opleidingsniveau van de vrijwilligers was relatief hoog (een afgeronde hbo-opleiding of wetenschappelijke opleiding) en hun beroepen varieerden: manager, kunstenaar, ICT-docent en onderzoeksassistent. Geen van hen was een professionele lezer van literatuur.

Tabel 1 geeft een overzicht van de aantallen proefpersonen per lezersgroep.

Tabel 1: Overzicht van aantallen proefpersonen, per lezersgroep

	Zwak	Sterk	Totaal
<i>Hoofdonderzoek:</i>			
Nederlandse leerlingen 5 havo/vwo	4	7	11
Vlaamse leerlingen 5 aso/tso	3	5	8
<i>Verkennd onderzoek:</i>			
Volwassenen	2	2	4
Totaal	9	14	23

Het overzicht laat zien dat onze onderzoeksgroep beperkt is van omvang. Bovendien zijn sterke en zwakke literatuurlezers niet evenredig vertegenwoordigd. Het bleek lastig om zwakke literatuurlezers te vinden die aan het onderzoek mee wilden doen.

3.1.2 Taken

Schrijftaken

De schrijftaken moesten een creatief proces bij de proefpersonen uitlokken en resulteren in creatieve teksten. Voor het overige moesten de taken aan verschillende, soms tegenstrijdige voorwaarden voldoen. Zo moesten de taken enigszins gestructureerd zijn, maar niet te gestructureerd. Te gestructureerde opdrachten zouden het creatieve proces kunnen belemmeren en schrijfproducten kunnen opleveren die op elkaar lijken. Te open taken zouden te moeilijk kunnen zijn voor de proefpersonen en teksten kunnen opleveren die

² Drie Nederlandse leerlingen namen deel aan een proefonderzoek waarin we de lees- en schrijftaken hebben uitprobeerde. Omdat de taken niet of nauwelijks bijgesteld hoefden te worden, zijn de gegevens van de drie 'proef'-leerlingen aan het hoofdonderzoek toegevoegd.

niet vergelijkbaar en dus moeilijk te beoordelen zijn (zie onder andere Amabile, 1982). Een zekere tijdsdruk zou het creatieve proces kunnen bevorderen (Mooijman, 1987). Aan de andere kant moesten proefpersonen gelegenheid krijgen tot ‘opwarmen’ en moesten zij voldoende tijd krijgen om kwalitatief goede teksten te kunnen produceren.

Enerzijds moesten er parallellen zijn tussen de schrijf- en de leestaken (met name qua genre; gedichten en korte verhalen). Anderzijds moesten literaire leesvaardigheid en creatieve schrijfvaardigheid duidelijk van elkaar onderscheiden zijn. De schrijftaken mochten niet a priori een beroep doen op literaire leesvaardigheid of genrekennis. Een passend slot schrijven bij een kort verhaal, bijvoorbeeld, doet een beroep op leesvaardigheid en komt daarom niet als schrijftaak in aanmerking.

Vijf creatieve schrijftaken zijn ontwikkeld, deels ontleend aan Beerten et al. (2003), Mooijman (1987) en Ruscio, Whitney en Amabile (1998):

- een kort verhaal over de schoenen van een zelf bedacht personage;
- een haiku beginnend met het woord ‘zomer’;
- een gedicht dat vijf gegeven woorden moet bevatten;
- een kort verhaal waarin een flashback is verwerkt, en
- een recept voor een slecht humeur.

De taken varieerden qua onderwerp, lengte en genre (gedichten en korte verhalen). Ook de stimuli die de proefpersonen ontvingen, wisselden per taak (foto’s, één of meer gegeven woorden, een situatieschets, een voorbeeldtekst). Aan de eerste schrijftaak gingen een aantal ‘opwarm-activiteiten’ vooraf: het beschrijven van een vertrouwd object (de eigen schoen) en brainstormen of associëren bij een foto van schoenen.

De schrijftaken zijn in een eerste versie voorgelegd aan twee deskundigen op het gebied van creatief schrijven. Op basis van hun commentaren en suggesties zijn de taken herzien. Vervolgens zijn de taken in een proefonderzoek uitgevoerd door drie leerlingen. De beproeving leidde tot een kleine aanpassing in schrijftaak 5, het schrijven van een recept voor een slecht humeur. De definitieve schrijftaken zijn opgenomen in bijlage I.

Leestaken

De leestaken hadden ten doel de vaardigheid in het lezen van gedichten en korte verhalen te meten. Er zijn vier taken ontwikkeld: twee gedichten en twee verhalen, elk gevolgd door open vragen. Om interferentie met schrijfvaardigheid te vermijden, zijn de leestaken mondeling afgenomen. De antwoorden van proefpersonen op de vragen zijn op band opgenomen en later uitgetypt.

De literaire teksten moesten aan verschillende criteria voldoen: niet te omvangrijk, gevarieerd qua inhoud en vorm, voldoende complex om tussen sterke en zwakke lezers te kunnen differentiëren, en aansprekend voor zowel adolescenten als volwassenen. Ook moesten het onbekende gedichten en verhalen zijn. Teksten uit veelgebruikte literatuurmethoden kwamen daarom niet in aanmerking.

Voor de gedichten is een voorselectie gemaakt van 18 moderne gedichten die geschikt leken voor ons doel. Deze selectie is voorgelegd aan acht vakdidactici Nederlands en twee leerlingen uit 5-vwo, met de vraag welke gedichten leerlingen het meest zouden kunnen aanspreken. Op basis van deze kleine meningspeiling kozen we twee gedichten: ‘Nou Camp’ van de Vlaamse dichter Marc Tritsmans en ‘Rooster’ van Judith Herzberg.

De verhalen zijn gekozen uit een verzameling korte verhalen waarmee in eerder onderzoek naar literair lezen goede ervaringen zijn opgedaan (onderzoek van Marleen Kieft, en van Tanja Janssen, Martine Braaksma et al.). We kozen daaruit twee korte verhalen: ‘Bezoek’ van Tom Pauka en ‘Het satanies geheugen’ van L.H.Wiener. De verhalen kunnen op verschillende niveaus gelezen worden: als spannend verhaal of op een dieper niveau. Bovendien vertonen ze inhoudelijke overeenkomsten. Zo handelen beide verhalen over een ongeluk dat uiteindelijk toch geen ongeluk blijkt te zijn, en hebben beide verhalen een hoofdpersoon waarmee iets vreemds aan de hand is. Dit opende de mogelijkheid om onze proefpersonen naar verbanden tussen beide verhalen (‘intertekstualiteit’) te vragen. Bij het construeren van vragen is gebruik gemaakt van het raamwerk van vragen van Chambers (1993) en van Andringa’s (1995) overzicht van literaire leesactiviteiten. Het raamwerk van Chambers is ontworpen als didactisch hulpmiddel; om gesprekken met leerlingen op gang te brengen en te houden in het kader van literatuuronderwijs. De vragen zijn open van aard. Andringa (1995) geeft een overzicht van de cognitieve en affectieve activiteiten die literatuurlezers kunnen ontplooiën in het proces van betekenis verlenen aan literaire teksten, zoals: het geven van een persoonlijke waardering of evaluatie van het gelezene, het identificeren van genre, stilistische of structurele middelen, het maken van afleidingen en het trekken van conclusies (bijvoorbeeld over de motieven van de hoofdpersoon), het signaleren van problemen en stellen van vragen, het leggen van verbanden met andere gelezen teksten, of met buitentekstuele ‘kennis van de wereld’, et cetera. Vragen bij literaire teksten kunnen op verschillende leesactiviteiten een beroep doen (Janssen, 1998). In dit onderzoek hebben we ernaar gestreefd vragen te construeren die zoveel mogelijk verschillende leesactiviteiten uitlokken. Sommige vragen hebben betrekking op het lokale tekstniveau (bijvoorbeeld vragen naar de betekenis van een woord of een zin), andere vragen doen een beroep op globale tekstverwerking (thema, auteursintentie).

Per gedicht/verhaal zijn vijf hoofdvragen met bijbehorende hulpvragen geconstrueerd. Hieraan zijn nog twee vragen naar verbanden tussen de verhalen toegevoegd. De leestaken omvatten dus in totaal 22 hoofdvragen.

De teksten met vragen zijn, in een eerste versie, voorgelegd aan een deskundige op het gebied van literatuuronderwijs. Op basis van haar commentaren zijn de vragen herzien. Vervolgens zijn de leestaken in een proefonderzoek voorgelegd aan drie leerlingen. De taken bleken te voldoen; aanpassingen bleken niet nodig. De definitieve leestaken zijn opgenomen in bijlage II.

3.1.3 Afname

Alle proefpersonen voerden eerst de schrijftaken uit, en vervolgens de leestaken. Voor deze volgorde is gekozen om te voorkomen dat proefpersonen bij het schrijven direct elementen zouden ontlenen aan gelezen literaire teksten of deze teksten zouden imiteren (‘literary borrowing’, vgl Lancia, 1997).

De *Nederlandse leerlingen* kwamen na schooltijd naar het onderzoeksinstituut, voor een schrijf- en een leessessie onder leiding van een proefleider. De sessies duurden één à twee uur en vonden plaats op twee afzonderlijke dagen. De schrijftaken werden afgenomen in

groepjes van 3 à 4 leerlingen, waarbij ieder individueel achter een eigen computer werkte. Vervolgens werd iedere leerling uitgenodigd voor een individuele leessessie.

De *Vlaamse leerlingen* kwamen naar een locatie van de Universiteit van Antwerpen. De taken zijn daar afgenomen door twee proefleiders. Om de reistijd van de (Nederlandse) proefleiders te beperken, werden de schrijf- en leestaken op dezelfde dag afgenomen, met een pauze tussen de schrijf- en leestaken. Voor het overige was de afnameprocedure hetzelfde als in Nederland.

De *volwassenen* kwamen naar het onderzoeksinstituut, voor een schrijf- en een leessessie. De afnameprocedure was voor het overige hetzelfde als de afnameprocedure bij de leerlingen. De afname van de schrijftaken vond plaats aan de hand van een uitgewerkt script. Na een mondelinge introductie van de proefleider, lazen de proefpersonen de eerste schrijfo opdracht. Iedere opdracht werd voorgelezen door de proefleider en zonodig mondeling toegelicht. Voor een opdracht kregen de proefpersonen een bepaalde hoeveelheid tijd tot hun beschikking: 2 tot 30 minuten, afhankelijk van de opdracht. De proefpersonen schreven hun teksten op de computer, in Word. Onder het tekstverwerkingsprogramma draaide (onmerkbaar voor de proefpersonen) Inputlog mee. Dit is een zogenaamd 'keystroke-programma' waarmee het schrijfproces (toetsaanslagen, pauzes, muisbewegingen) geregistreerd kan worden (<http://www.inputlog.net/index.html>; zie ook Leijten en Van Waes, 2005). (De schrijfprocessen van de proefpersonen blijven in dit onderzoek verder buiten beschouwing.)

Bij de afname van de leestaken konden de teksten in eigen tempo gelezen worden: er was geen tijdslimiet. Zodra de proefpersoon aangaf de tekst gelezen te hebben, stelde de proefleider de hoofdvragen over de betreffende tekst, en indien nodig de hulpvragen. Benadrukt werd dat het een open interview betrof waarbij geen goede of foute antwoorden gegeven kunnen worden. Proefpersonen werden gestimuleerd vrijuit te praten over de gelezen tekst, de proefleider gaf zo min mogelijk inhoudelijke sturing. Alleen wanneer dat echt nodig leek, werd om nadere uitleg gevraagd ('Wat bedoel je?', 'Waarom denk je dat?'' Kun je dat uitleggen?').

3.1.4 Beoordeling

Voor vrijwel alle leerlingen beschikten we over vijf schrijfproducten en vier uitgetypte leesreacties: ca. 170 producten in totaal.³ Per groep (Nederlandse leerlingen en Vlaamse leerlingen) en per taak zijn de producten gerandomiseerd en voorzien van een identificatienummer. De volgorde waarin de leerlingen werden beoordeeld, varieerde zodoende per taak, en voor de beoordelaars was het niet mogelijk te achterhalen welke leerling welk product had gemaakt. Randomisering draagt bij aan een objectievere beoordeling, omdat voorkomen wordt dat beoordelaars zich laten leiden door hun eerste indruk van de leerling ('halo effect').

De door ons gehanteerde beoordelingsprocedure is geïnspireerd op de 'consensual assessment technique' van Amabile (1982). Deze techniek houdt in dat een groep beoordelaars of deskundigen op het terrein een subjectief oordeel velt over creatieve producten, die in een willekeurige volgorde worden aangeboden. De beoordelaars

³ Van de drie leerlingen die aan het proefonderzoek deelnamen, beschikten we over vier schrijftaken. Het recept voor een slecht humeur (schrijftaak 5) ontbrak.

gebruiken geen absolute normen, maar relatieve, bijvoorbeeld door de producten te rangordenen van zeer creatief naar niet creatief. De beoordelaars hebben ervaring of zijn vertrouwd met het domein; zij worden niet speciaal getraind voor hun beoordelingstaak om zo een hogere overeenstemming te bereiken. Wanneer aan deze voorwaarden wordt voldaan, blijkt volgens eerder onderzoek het gemiddelde van de oordelen een betrouwbare en valide creativiteitsscore op te leveren.

De schrijfproducten van de leerlingen zijn door zeven onafhankelijke beoordelaars beoordeeld: vijf docenten Nederlands, aangevuld met twee experts op het gebied van creatieve schrijfvaardigheid die buiten het voortgezet onderwijs werkzaam waren. De experts waren respectievelijk auteur van een boek over creatief schrijven en docent creatief schrijven aan een hogeschool. De leesproducten zijn door zeven andere beoordelaars beoordeeld: vier docenten Nederlands en drie literatuurexperts van buiten het onderwijs. De experts waren promovendi op het gebied van literatuur en literatuuronderwijs, verbonden aan verschillende universiteiten (Utrecht, Leiden en de Vrije Universiteit Amsterdam). De lees- en schrijfprestaties zijn los van elkaar, door verschillende panels van beoordelaars, beoordeeld om interferenties tussen de oordelen over lezen en schrijven zoveel mogelijk uit te sluiten. De beoordeling gebeurde schriftelijk, via het invullen van beoordelingsformulieren (bijlage III).

De producten van de Nederlandse en Vlaamse leerlingen zijn gescheiden gehouden en afzonderlijk (na elkaar) beoordeeld. Dit is gedaan met het oog op verschillen in taalgebruik van de leerlingen. Typisch Vlaamse zegswijzen en idioom zouden door de (Nederlandse) beoordelaars gezien kunnen worden als ‘origineel’ of ‘creatief’ taalgebruik, waardoor Vlaamse lezers en schrijvers bevoordeeld zouden kunnen worden. De schrijf- en leesproducten van de volwassen proefpersonen konden niet in de beoordelingsprocedure worden meegenomen; gezien het geringe aantal deelnemers was dit niet zinvol.

Bij de beoordeling van de schrijfproducten moesten de beoordelaars hun aandacht richten op de ‘creativiteit’ van de teksten. Daartoe is hen gevraagd ieder schrijfproduct, na eerste lezing, globaal te beoordelen op:

1. **PASSENDHEID:** Sluit de de tekst aan bij de opdracht?
2. **ORIGINALITEIT:** Zijn er verrassende vondsten? Worden clichés vermeden?
3. **STIJL:** Blijkt technische kwaliteit uit stijl- of genrekenmerken?
4. **INZET:** Toont de tekst inzet en betrokkenheid van de leerling?

Bij de beoordeling van de leesreacties moesten de beoordelaars letten op de literaire leesvaardigheid die uit de leerlingantwoorden blijkt. Daartoe is hen gevraagd iedere leesreactie, na eerste lezing, op vier aspecten te beoordelen:

1. **PASSENDHEID:** Sluiten de antwoorden van de leerling aan bij de interviewvragen?
2. **MEERDUIDIGHEID:** Heeft de leerling oog voor de meerduidigheid van de tekst?
3. **STIJL/VORM:** Heeft de leerling oog voor stijl- of vormkenmerken van de tekst?
4. **INZET/BETROKKENHEID:** Toont de leerling persoonlijke betrokkenheid bij de tekst?

De oordelen werden per product gegeven op een vijfpuntschaal (--, -, +/-, +, ++).

Hierna is de kwaliteit van ieder product globaal beoordeeld, na tweede lezing. Beoordelaars werd gevraagd uit te gaan van hun eigen opvatting van creatieve schrijfvaardigheid cq. literaire leesvaardigheid, en de producten op grond daarvan te rangordenen van ‘sterk’ naar

‘zwak’. Producten van de Vlaamse leerlingen zijn gerangordend van 1 (sterk) tot 8 (zwak), producten van de Nederlandse leerlingen van 1 (sterk) tot 11 (zwak).⁴ Iedere proefpersoon ontving zo uiteindelijk (per beoordelaar) negen rangordecijfers: voor vijf schrijfproducten en voor vier leesproducten.

Ten slotte is aan de beoordelaars gevraagd hun globale oordeel over de beste prestatie per taak (rangordecijfer 1) in eigen woorden toe te lichten. Deze toelichtingen geven inzicht in de criteria die de beoordelaars hanteren om tot een globaal kwaliteitsoordeel te komen.

3.1.5 Betrouwbaarheid van de beoordeling

Als maat voor de beoordelingsbetrouwbaarheid van de oordelen over de schrijf- en leesprestaties, kozen we de Cronbachs alpha coëfficiënt (tabel 2 en 3).

De Globale kwaliteit van de creatieve schrijfproducten is voldoende betrouwbaar beoordeeld, afgaande op de hoge alpha's (.80 - .95). Voor Passendheid vinden we een lage alpha bij schrijftaak 3 (Gedicht), terwijl Stijl en Inzet minder betrouwbaar beoordeeld zijn bij schrijftaak 2 (Haiku). Kennelijk was het lastig om korte gedichten op deze aspecten te beoordelen.

Ook de leesproducten blijken over het algemeen betrouwbaar beoordeeld (alpha .89 - .94 voor Globale kwaliteit). Een uitzondering vormt Passendheid; bij alle leestaken zijn de alpha's hier aan de lage kant.

De geschatte betrouwbaarheden voor Globale kwaliteit zijn iets hoger zijn dan die voor de afzonderlijke aspecten. Een mogelijke verklaring is dat de beoordelaars hun score voor Globale kwaliteit toekenden nadat ze de analytische oordelen hadden gegeven en hierbij een rangordering moesten aanbrengen. Deze procedure heeft er wellicht voor gezorgd dat de beoordelaars de globale scores baseerden op een meer afgewogen oordeel dan ze bij de analytische oordelen deden.

Tabel 2: Betrouwbaarheid van de oordelen over de schrijfprestaties (7 beoordelaars per taak) (Cronbachs alpha)

	Globale kwaliteit	Passendheid	Originaliteit	Stijl	Inzet
Schoenverhaal	.92	.74	.82	.82	.80
Haiku	.80	.82	.76	.63	.62
Gedicht	.87	.56	.83	.85	.83
Flashback	.93	.79	.89	.92	.88
Recept	.95	.90	.94	.88	.92

⁴ De schalen voor globale kwaliteit zijn met elkaar in overeenstemming gebracht door Z-scores of standaardcores te berekenen. De uiteindelijke schaal loopt van -1.5 (lage kwaliteit) tot + 1.5 (hoge kwaliteit).

Tabel 3: Betrouwbaarheid van de oordelen over de leesprestaties (7 beoordelaars per taak)
(Cronbachs alpha)

	Globale kwaliteit	Passend- heid	Aandacht meerduidigheid	Aandacht stijl /vorm	Inzet / Betrokkenheid
Nou Camp	.93	.65	.89	.88	.85
Bezoek	.94	.66	.89	.87	.90
Satanies geheugen	.89	.64	.78	.88	.82
Rooster	.91	.76	.84	.78	.83

3.1.6 Constructie van beoordelingsschalen

Onderzocht is of de oordelen over Globale kwaliteit over de verschillende taken bij elkaar gevoegd kunnen worden, om zo twee scores voor Globale kwaliteit te verkrijgen: één voor schrijven en één voor lezen. Daarnaast is gekeken of ook voor Passendheid, Originaliteit, Stijl en Inzet betrouwbare beoordelingsschalen geconstrueerd konden worden. De afzonderlijke lees- en schrijftaken zijn als ‘items’ opgevat, waarbij per beoordelingsaspect de betrouwbaarheid van de schaal (Cronbachs alpha) is berekend. De betrouwbaarheidsgegevens zijn weergegeven in tabel 4.

Tabel 4: Geschatte beoordelingsbetrouwbaarheden per aspect: voor schrijven (5 taken) en lezen (4 taken)

Schalen	Cronbachs alpha
Schrijven:	
Globale kwaliteit	.83
Passendheid	.26
Originaliteit	.83
Stijl	.85
Inzet	.75
Lezen:	
Globale kwaliteit	.89
Passendheid	.72
Aandacht voor meerduidigheid	.86
Aandacht voor stijl	.88
Inzet/betrokkenheid	.89

De geschatte betrouwbaarheden zijn over het algemeen hoog (alpha's > .75). Dit betekent dat een leerling die sterk op de ene taak scoort doorgaans ook sterk bij de andere taken scoort en andersom: zwakke leerlingen scoren doorgaans zwak. Een uitzondering vormt het aspect Passendheid bij schrijven (alpha .26); hier laten de leerlingen wisselende prestaties zien.

De oordelen over de verschillende aspecten (Globale kwaliteit, Originaliteit, Stijl, enzovoorts) zijn niet onafhankelijk van elkaar. Zowel bij schrijven als bij lezen vonden we hoge correlaties tussen de aspecten (bij schrijven: .747-.959; bij lezen: .827-.929). Dit niet verwonderlijk: een creatieve tekst is bijna per definitie origineel qua vorm en inhoud, geschreven in een goede stijl, getuigend van inzet van de schrijver, enzovoorts. En een goede lezer heeft oog voor de verschillende betekenislagen in een literaire tekst, voor de stilistische en structurele middelen die de auteur gebruikt, enzovoorts. Blijkens de toelichtingen hebben beoordelaars deze aspecten bij hun globale kwaliteitsoordelen laten meewegen.

De correlaties zijn dermate hoog, dat het niet zinvol is afzonderlijke variabelen te onderscheiden. We besloten daarom bij de analyses uit te gaan van de scores voor Globale kwaliteit. Gegevens over de afzonderlijke aspecten Passendheid, Originaliteit, Stijl enzovoorts zijn opgenomen in bijlage IV.

3.1.7 Validiteit van de groepsindeling

In het onderzoek zijn de proefpersonen a priori ingedeeld in twee ‘known groups’: sterke en zwakke literatuurlezers. De vraag rijst hoe valide deze indeling is. Met andere woorden: is het zo dat de ‘sterke’ literatuurlezers inderdaad beter presteren op onze literaire leestaken dan de ‘zwakke’ literatuurlezers?

Een variantie-analyse met groep (zwak/sterk) als factor en Globale kwaliteit van de leesreacties als variabele, wijst uit dat de ‘sterke’ lezers significant beter presteren op de literaire leestaken dan de ‘zwakke’ lezers ($F = 4.99$, $df 1,18$, $p = .039$). Omdat onze data strikt genomen niet voldoen aan alle voorwaarden voor variantie-analyse, voerden we ter controle een non-parametrische toets voor rangordes uit, de Mann-Whitney U test. Deze toets bevestigde de bevinding dat ‘sterke’ lezers significant hogere rangordes ontvingen voor de kwaliteit van hun leesprestaties dan de ‘zwakke’ lezers ($p = .043$). De beoordelaars gaven over het algemeen hogere rangordecijfers aan de leesreacties van leerlingen uit de sterke groep dan aan leerlingen uit de zwakke groep, zonder dat zij op de hoogte waren van het groepslidmaatschap. Dit maakt het aannemelijk dat onze a priori indeling in zwakke en sterke literatuurlezers valide is.

3.2 Resultaten

In deze paragraaf proberen we antwoord te geven op de onderzoeksvraag: Zijn sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers?

Eerst gaan we in op de samenhang tussen de lees- en de schrijfpredaties, ongeacht de lezersgroep waartoe de leerlingen behoren. Is het zo dat leerlingen die goed presteren op de literaire leestaken ook goed presteren op de creatieve schrijftaken? (paragraaf 3.2.1).

Vervolgens richten we de aandacht op de twee extreme groepen: de sterke en zwakke literatuurlezers. We bekijken of deze groepen van elkaar verschillen in creatieve schrijfpredaties (paragraaf 3.2.2). In paragraaf 3.2.3 gaan we in op verschillen tussen Nederlandse en Vlaamse leerlingen; is het zo dat de samenhang tussen de lees- en schrijfpredaties er anders uitziet voor de Nederlandse dan voor de Vlaamse leerlingen? In paragraaf 3.2.4 bespreken we de betekenis van de globale kwaliteitsoordelen over de

schrijfproducten. Ten slotte wordt in paragraaf 3.2.5 verslag gedaan van onze bevindingen ten aanzien van de volwassen proefpersonen. Voor voorbeelden van zwakke en sterke lees- en schrijfproducten verwijzen we naar bijlage V en VI.

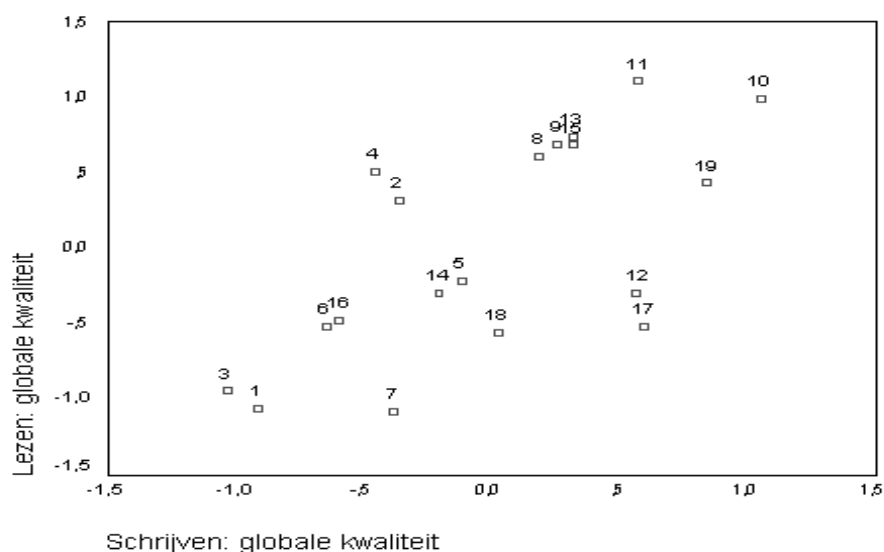
3.2.1 Samenhang tussen de lees- en schrijfprestaties

De oordelen over de Globale kwaliteit van de leesprestaties en de schrijfprestaties zijn hoog met elkaar gecorreleerd (.658, $p < .01$). Dit duidt op een samenhang tussen literatuur lezen en creatief schrijven. In figuur 1 is de samenhang per individuele leerling in beeld gebracht. In de figuur zijn de individuele leerlingen aangegeven met nummers: 1 tot en met 19. Op de x-as is de Globale kwaliteit van de schrijfproducten van de leerling weergegeven: dit is het gemiddelde globale kwaliteitsoordeel van alle beoordelaars samen, over vier tot vijf schrijfproducten. Op de y-as staat het gemiddelde kwaliteitsoordeel over de vier leesproducten van de leerling. De schalen geven de gemiddelde Z-scores weer, en kunnen als volgt geïnterpreteerd worden: - 1.5 zeer lage kwaliteit, 0 gemiddelde kwaliteit, en 1.5 zeer hoge kwaliteit.

De figuur laat zien dat sommige leerlingen zeer goed presteren zowel op de literaire leestaken als op de creatieve schrijftaken. Dit geldt bijvoorbeeld voor leerling 10 en leerling 11. Omgekeerd zijn er leerlingen die op beide typen taken zeer zwakke prestaties laten zien: leerling 1, 3 en 7.

Bij enkele andere leerlingen lijkt die samenhang te ontbreken. Zo behalen leerling 2 en 4 weliswaar redelijke scores op de leestaken, maar scoren zij laag op de creatieve schrijftaken. Bij leerling 12 en 17 zien we precies het omgekeerde: zij doen het iets beter op de schrijftaken dan op de leestaken. Bij deze individuele leerlingen lijkt er dus geen verband tussen de vaardigheid gedichten en korte verhalen te lezen en zelf te schrijven.

Figuur 1: Globale kwaliteit: samenhang tussen de lees- en schrijfprestaties van de leerlingen (n=19):



Een nadere inspectie van de scores per taak wijst uit dat deze leerlingen (in tegenstelling tot de meeste andere leerlingen) niet stabiel zijn in hun prestaties. Hun scores fluctueren sterk per taak. Leerling 2 en leerling 12 hebben zeer wisselende leesprestaties, maar zijn redelijk stabiel in hun schrijfpredaties. Leerling 4 en leerling 17 zijn beiden stabiel in hun leesprestaties, maar hun schrijfpredaties zijn wisselend. Leerling 17, bijvoorbeeld, scoort zeer hoog op 'haiku' en 'recept' maar op andere schrijftaken juist zeer laag. Gezien de correlatie tussen de lees- en schrijfpredaties is er een duidelijke samenhang tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Die samenhang is er op een algemeen niveau, over alle leerlingen heen. Op individueel niveau kan die samenhang ontbreken: er zijn leerlingen die redelijk goed zijn in literatuur lezen, maar niet in creatief schrijven, en omgekeerd. Deze leerlingen presteren echter zeer wisselend op taken binnen het domein schrijven of lezen.

3.2.2 Verschillen in schrijfpredaties tussen sterke en zwakke literatuurlezers

Om na te gaan of de sterke en zwakke literatuurlezers (de 'known groups') van elkaar verschillen in hun prestaties op de creatieve taken, voerden we een variantie-analyse uit met groep (zwak, sterk) als factor en Globale kwaliteit van de schrijfpredaties als variabele. Deze analyse wijst uit dat de twee lezersgroepen significant van elkaar verschillen in de kwaliteit van hun schrijfproducten ($F = 20.07$, $df 1,18$, $p = .000$). Een non-parametrische Mann-Whitney U test bevestigde dat sterke literatuurlezers significant hogere rangordecijfers ontvingen voor hun creatieve teksten dan zwakke lezers ($p = .002$). Achter groepsgegevens kunnen grote individuele verschillen schuilgaan. Om enig inzicht te krijgen in de individuele verschillen, bekijken we figuur 1 opnieuw, maar nu door de lens van de twee extreme lezersgroepen.

De nummers 1 tot en met 7 in figuur 1 zijn leerlingen die geselecteerd zijn als zwakke literatuurlezers. We zien dat de prestaties van deze leerlingen op de literaire leestaken in ons onderzoek enigszins fluctueren, maar dat de meesten van hen bij lezen (ver) onder het gemiddelde scoren. De nummers 8 tot en met 19 zijn de sterke literatuurlezers. Bij deze groep zien wij, naast hele hoge leesprestaties, enkele onverwacht lage leesprestaties op de literaire leestaken in ons onderzoek. De leerlingen 14, 16, 17 en 18 staan te boek als 'sterke' literatuurlezers, maar behalen niettemin vrij lage scores op de leestaken.

Als er een nauwe relatie is tussen literatuur lezen en creatief schrijven, zouden alle leerlingen die tot de groep van zwakke literatuurlezers behoren (1 tot en met 7) zich in de *linkerbelft* van de figuur moeten bevinden; bij de leerlingen die beneden gemiddeld presteren op de creatieve schrijftaken. Dit blijkt inderdaad het geval. Leerlingen die zwak zijn in literatuur op school, scoren zwak op creatief schrijven. Dit geldt ook voor de als 'zwakke literatuurlezer' geselecteerde leerlingen die een relatief goede beoordeling krijgen op onze literaire leestaken, zoals leerling 4.

Alle sterke literatuurlezers (8 tot en met 19) zouden zich in de *rechterbelft* van de figuur moeten bevinden, bij de leerlingen die boven gemiddeld presteren op creatief schrijven. Dit is niet het geval. Er zijn leerlingen die volgens de selectiecriteria goed zijn in literatuur op school, maar die niettemin lage prestaties behalen op de creatieve schrijftaken (zoals leerling 14 en 16). Opmerkelijk is dat deze twee 'sterke lezers' relatief laag scoren op alle

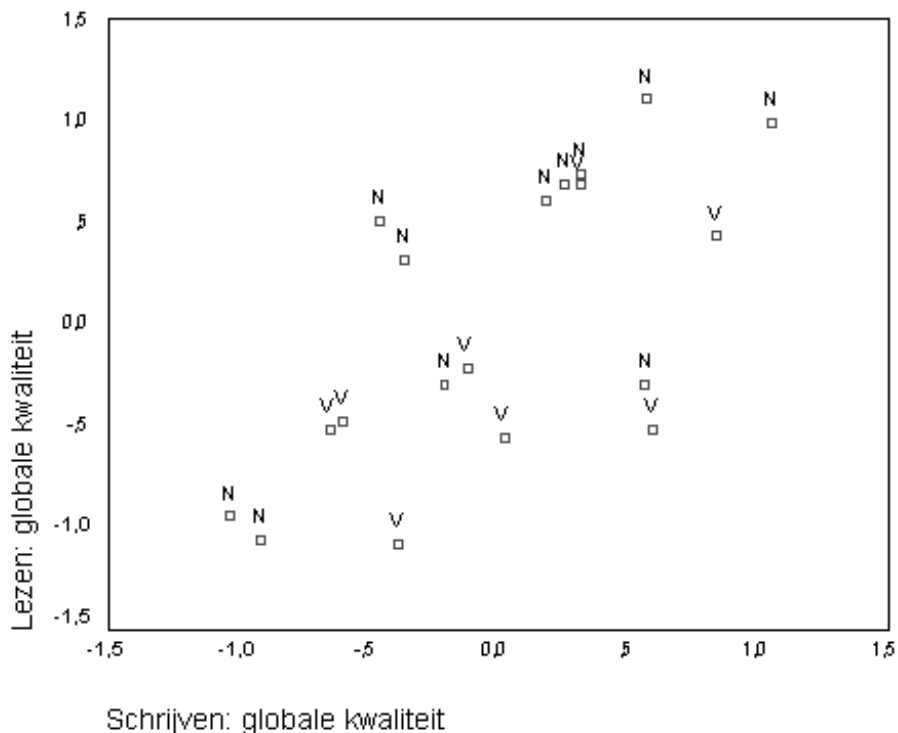
literaire leestaken in ons onderzoek. Een mogelijke verklaring is dat deze leerlingen in feite middelmatige literatuurlezers zijn die ten onrechte bij de groep sterke literatuurlezers zijn ingedeeld. Een andere verklaring is dat prestaties van leerlingen nu eenmaal fluctueren en dat de samenhang tussen literair lezen en creatief schrijven weliswaar duidelijk aanwezig, maar niet perfect is.

3.2.3 Nederlandse en Vlaamse leerlingen

Tot dusver hebben we, om statistische redenen en met het oog op een inzichtelijke rapportage, de Nederlandse en Vlaamse leerlingen samengenomen. De vraag rijst in hoeverre de samenhang tussen de lees- en schrijfprestaties verschilt tussen de beide groepen.

Figuur 2 geeft de scores voor Globale kwaliteit bij lezen en schrijven, voor respectievelijk de Nederlandse (N) en Vlaamse leerlingen (V).

Figuur 2: Samenhang tussen de lees- en schrijfprestaties van de Nederlandse (N) (n=11) en Vlaamse (V)(n=8) leerlingen.



De figuur laat zien dat de lees- en schrijfprestaties van de Nederlandse leerlingen over het algemeen samenhangen: leerlingen presteren beter bij creatief schrijven naarmate zij beter zijn in literair lezen. In de Vlaamse groep is dit verband eveneens aanwezig, maar iets minder duidelijk. De groep bevat minder uitgesproken goede en ook minder uitgesproken zwakke lezers en schrijvers. Behalve met de geringe omvang van de groep (waardoor de kans op extremen afneemt), kan dit ook samenhangen met de wijze waarop de Vlaamse leerlingen geselecteerd zijn: door docenten uit de eigen klassen, in plaats van door de onderzoekers uit leerlingen van verschillende scholen.

3.2.4 Betekenis van de globale kwaliteitsoordelen

De schrijfproducten van de leerlingen zijn globaal beoordeeld op ‘creativiteit’. Wat hebben de beoordelaars hieronder verstaan? Om hier zicht op te krijgen, analyseerden we de toelichtingen die de beoordelaars op hun globale oordelen gaven. In de toelichtingen (n = 174) bleken vier clusters van criteria te onderscheiden: stijl, structuur, inhoud en originaliteit.

De *Stijl* van het creatieve schrijfproduct lijkt een zeer belangrijk criterium voor de beoordelaars. Van alle commentaren heeft 31% betrekking op stilistische kwaliteiten van de beoordeelde tekst. Het gaat daarbij om zaken als: woordkeus, gebruik van alliteratie, rijm (maar geen rijmdwang), beeldspraak, metaforen, ritme en klank. Soms wordt de stijl heel algemeen aangeduid: ‘de taal is prachtig’ of ‘mooie stijl’. Bij proza worden opmerkingen gemaakt als: ‘een vlotte stijl’ of ‘het is vlot geschreven’, ‘een interessante woordkeus’.

Onder *Structuur* (25%) vallen opmerkingen als: ‘de tekst vormt een eenheid’, ‘het is een afgerond geheel’, ‘er is samenhang’, ‘mooie opbouw’. Ook wordt het gewaardeerd als de leerling een gekozen procédé goed volhoudt of de regels van een genre goed toepast.

Bij *Inhoud* (22%) gaat het om verschillende inhoudelijke aspecten. Realisme of levensechtheid wordt gewaardeerd, evenals een goede karaktertekening, die getuigt van psychologisch inzicht, een interessante of overtuigende thematiek, een opgeroepen spanning tussen fictie en werkelijkheid, en humor. Verschillende beoordelaars vinden het belangrijk dat de tekst meerduidig of polyinterpretabel is; dingen on gezegd of impliciet laat, vragen oproept bij de lezer, en/of de lezer intrigeert.

Originaliteit (10%) kan op zowel de stijl, structuur als de inhoud betrekking hebben en wordt door de beoordelaars op verschillende manieren onder woorden gebracht: ‘verrassend’, ‘inventief’, ‘niet clichématig’, ‘onverwacht’, ‘onvoorspelbaar’, en dergelijke.

Ten slotte waren er toelichtingen (12%) die we niet bij één van de voorgaande clusters konden indelen. Soms gaat het daarbij om oordelen zonder verdere argumentatie (‘Aardig om te lezen’, ‘Prachtig verhaal’), soms om criteria die maar één of twee maal genoemd werden (‘Schrijft met plezier’, ‘ingeleefd in de opdracht’).

Al met al lijken de beoordelaars bij het beoordelen van de schrijfproducten literaire maatstaven te hebben gehanteerd, waarbij zij - blijkens de frequentie van opmerkingen - vooral aandacht besteedden aan de technische, stilistische en/of structurele kwaliteiten van de creatieve tekst.

3.2.5 Volwassenen

Aan vier volwassenen (twee veellezers en twee niet-lezers) zijn dezelfde schrijf- en leestaken voorgelegd als aan de leerlingen. Gezien het kleine aantal volwassen deelnemers zijn jurybeoordelingen en statistische analyses niet zinvol. We beperken ons tot een globale indruk van hun creatieve schrijfprestaties.

Een verschil in creativiteit tussen de veellezers en niet-lezers komt ons inziens bij alle schrijftaken tot uiting. We illustreren dit verschil aan de hand van de gedichten die geschreven zijn naar aanleiding van schrijftaak 3 (‘Schrijf een gedicht van vijf regels waarin de volgende woorden voorkomen: *muziek – fiets – rillin g - groen – lijkt*’):

Op de fiets ga ik naar het feest.
Alles om me heen is groen.
Het lijkt wel weer zomer te worden.
Er gaat een rilling door me heen.
De klanken van de muziek komen dichterbij

Als muziek in mijn oren
“Op een oude fiets moet je het leren”, ha ha
Een rilling gaat door mij heen
Dansend, draaiend, wentelen we ons om en om elkaar in het groen
Niets is meer wat het lijkt

Er loopt een rilling over mijn rug
Ik fiets naar huis terug
Het lijkt erop dat deze hele reis
Langs het groen van de natuur
Als muziek in de oren klinkt op den duur

Groen licht

Het licht op groen
Met een rilling zet de stroom zich in gang
Kracht die op een overstroming lijkt
Verdwijnend in de muziek van het verkeer
Een ratelende fiets rijdt langs

De eerste twee gedichten (“Op de fiets” en “Als muziek”) zijn geschreven door niet-lezers, de laatste twee (“Er loopt een rilling” en “Groen licht”) door veellezers.

Het gedicht “Groen licht” springt er ons inziens in positieve zin uit. Het valt op door de originele inhoud, het associatieve spel met woorden (licht – stroom – overstroming; rilling - stroom), door het gebruik van klinkerrijm of assonantie (licht/rilling, gang/kracht, gang/langs) en de gevarieerde versbouw. Dergelijke literaire elementen ontbreken in de overige gedichten, al bevat het derde gedicht (“Er loopt een rilling”) een aardige rijmbreuk precies in het midden waardoor het woord “reis” nadruk krijgt. Naar ons oordeel zijn de gedichten van de niet-lezers wat meer clichématig.

De schrijver van “Groen licht” (een veellezer naar eigen zeggen) lijkt van de vier deelnemers ook het meest bedreven in het schrijven van korte verhalen. Hij betoont zich daar een goed verteller die weet hoe hij de spanning kan opbouwen. Ter illustratie geven we het begin van zijn ‘flashback’:

“Als een oude man zit ik hier in het tehuis. Mijn leden zijn stijf en alles gaat moeilijk. Ik weet dat mijn tijd bijna is gekomen en daar ben ik niet bang voor. Mijn leven was lang en vol geluk. Soms denk ik nog aan het verleden, de vrienden die ik heb gekend, mijn vrouw, mijn kinderen. Maar zij zijn er niet meer of hebben het te

druk om langs te komen. Soms ook is het een woord, een lied of een geur dat me doet denken aan toen. Vanavond is het de geur van de spruitjes bij het eten die me terugbrengt naar een lang vervlogen tijd...(..).”

In de verhalen van de niet-lezers ontbreekt een dergelijke spanningsopbouw. Ook stilistisch zijn ze wat minder fraai:

“Shit, kut regen.

Zelfs mijn onderbroek is inmiddels doorweekt. Om maar niet te spreken van de halve liter die in mijn schoenen sopt. Ik zie ook nog eens geen flikker, klote weer. Klote Nederland. (...).”

“Het is een drukte van jewelste. Ik zit op mijn werk en ben druk bezig om met de kinderen iets moois te maken van de knutselspullen die er zijn. Ondertussen probeer ik ook nog de andere kinderen in de gaten te houden die samen aan het spelen zijn met de lego. Mijn collega is heel even weg en dus sta ik er alleen voor. Een van de kinderen is druk in de weer met een potlood om een tekening te maken voor aan de muur. Het gaat echter steeds mis en het kind heeft een gum nodig. Ik weet dat deze jongen door het lint kan gaan als hij zijn gum niet krijgt en dus kom ik er niet onderuit er ergens eentje vandaan te toveren. Ik ga dus maar snel op zoek. (...).”

De volwassen deelnemers (zowel de veellezers als de niet-lezers) hadden wat meer tijd nodig voor het uitvoeren van de schrijftaken dan de leerlingen. Eén van de volwassen deelnemers maakte eerst een ‘schrijfschema’. Puntsgewijs werd opgeschreven welke aspecten in het verhaal verwerkt moesten worden en deze werden in de loop van de opdracht uitgewerkt. De grotere tijdsinvestering en de planningsactiviteiten resulteerden echter niet in langere teksten. Integendeel, de volwassenen schreven over het algemeen kortere verhalen dan de leerlingen. Zo omvatten hun ‘schoenverhalen’ gemiddeld 455 woorden, terwijl de leerlingen gemiddeld 630 woorden produceerden. Ook de kwaliteit van hun teksten is niet opvallend beter dan die van de leerlingteksten: in creativiteit lijken leerlingen en volwassenen niet voor elkaar onder te doen.

Grote conclusies kunnen we aan dit onderzoek onder volwassen lezers en niet-lezers uiteraard niet verbinden. Opmerkelijk is wel dat één van de volwassen veellezers meer bedreven is in creatief schrijven dan de twee niet-lezers. Dit bevestigt de resultaten die we vonden in het onderzoek onder leerlingen.

3.3 Conclusies

De onderzoeksvraag van deelstudie 1 luidde: ‘Zijn sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers?’ Op basis van ons onderzoek kunnen we deze vraag met ‘ja’ beantwoorden. Bij Nederlandse en Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs vonden we een positief verband tussen de vaardigheid in het lezen van literatuur en de vaardigheid in creatief schrijven. Leerlingen die uit zichzelf literatuur lezen en goed waren in literatuur op school, schreven betere gedichten en korte verhalen dan leerlingen die geen

literatuur lezen en daar zwak in waren. De door ‘sterke lezers’ geschreven gedichten en verhalen waren naar het oordeel van deskundige beoordelaars origineler qua stijl, structuur en inhoud dan de gedichten en verhalen van zwakke literatuurlezers. In een heel beperkt onderzoek onder volwassenen zagen we dezelfde trend.

Er waren uitzonderingen: enkele leerlingen bleken redelijk goed in literatuur lezen, maar niet in creatief schrijven. De prestaties van deze leerlingen fluctueerden sterk per taak, terwijl de overige leerlingen stabiel waren in hun lees- of schrijfprestaties over de verschillende taken heen. Met andere woorden, er deed zich bij deze leerlingen een taakeffect voor.

De taken die in dit onderzoek gebruikt zijn, waren verschillend qua genre (gedichten en verhalen). De proefpersonen voerden eerst de creatieve schrijftaken uit, en pas daarna de leestaken. Van interferentie tussen literatuur lezen en creatief schrijven (bijvoorbeeld door directe ontlening aan wat eerder gelezen is) was dus geen sprake. Bovendien zijn de lees- en schrijfprestaties los van elkaar, door verschillende beoordelaars, beoordeeld. De prestaties konden niet tot individuele leerlingen herleid worden. Dit alles verstevigt onze bevinding dat literatuur lezen en creatief schrijven met elkaar samenhangen.

Hierbij moet wel bedacht worden dat het in dit onderzoek gaat om uitersten: om zeer zwakke en zeer sterke literatuurlezers. Deze uitersten komen in gewone schoolklassen waarschijnlijk niet zoveel voor. De meeste leerlingen zullen niet heel zwak, maar ook niet heel sterk zijn in literatuur lezen. In onze tweede deelstudie zullen we ook aan de middengroep aandacht besteden.

4 Deelstudie 2

In deelstudie 1 ging het om creatief schrijven van zeer sterke en zwakke literatuurlezers. In deze tweede studie richten we de aandacht op sterke en zwakke creatieve schrijvers. De onderzoeksvraag luidde: Zijn sterke creatieve schrijvers beter in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers?

4.1 Opzet van het onderzoek

We kozen voor een wat grootschaliger opzet dan in deelstudie 1. Een steekproef van 5 vwo-klassen legden we enkele lees- en schrijftaken voor (ontwikkeld en beproefd in deelstudie 1). De prestaties van de leerlingen op de creatieve schrijftaken zijn beoordeeld door onafhankelijke, deskundige beoordelaars. Op basis van de juryoordelen over creatief schrijven zijn vervolgens uit de totale groep leerlingen drie subgroepen geselecteerd; hoge, lage en middelmatige presteerders. Van deze leerlingen zijn de literaire leesprestaties beoordeeld en is de samenhang tussen creatief schrijven en de leesprestaties onderzocht.

4.1.1 Proefpersonen

Aan het onderzoek namen elf 5 vwo-klassen deel, met in totaal 258 leerlingen. De leerlingen waren afkomstig van acht verschillende scholen, verspreid over Nederland (Alkmaar, Amstelveen, Arnhem, Culemborg, Huizen, Oegstgeest, Utrecht en Voorburg). De klassen waren geworven via een oproep onder docenten Nederlands. Tien docenten namen elk met één klas aan het onderzoek deel; één docent nam met twee klassen deel. Tabel 5 bevat enkele achtergrondgegevens van onze onderzoeksgroep, met daarnaast recente gegevens van het CBS over de hele populatie van leerlingen in het vijfde leerjaar van vwo.

Tabel 5: Achtergrondkenmerken van de leerlingen: sekse en profielkeuze

	Onderzoeksgroep (n=258) %	Populatie (CBS, 2004-5) %
<i>Sekse</i>		
<i>Jongen</i>	42	47
<i>Meisje</i>	58	53
<i>Profiel</i>		
<i>Cultuur en Maatschappij</i>	26	20
<i>Economie en Maatschappij</i>	34	33
<i>Natuur en Techniek</i>	11	16
<i>Natuur en Gezondheid</i>	29	31

De onderzoeksgroep blijkt qua verdeling over de seksen en qua profielkeuze een goede afspiegeling te vormen van de populatie. In de onderzoeksgroep zijn meisjes iets oververtegenwoordigd, en zijn er iets meer leerlingen die voor het profiel Cultuur en Maatschappij hebben gekozen.

Het is echter niet uitgesloten dat de onderzoeksgroep in andere opzichten van de populatie afwijkt. Zo zouden de klassen - door de zelfselectie van docenten - méér geoefende creatieve schrijvers en/of literatuurlezers kunnen bevatten dan doorsnee 5-vwo-klassen. Op één van de scholen zeiden de docenten Nederlands inderdaad veel aan creatief schrijven te doen. Op een andere school was onlangs bij CKV1 een poëzieproject afgerond, waarin de leerlingen gedichten hadden gelezen en zelf geschreven. Op de overige scholen werd zelden iets aan creatief schrijven gedaan; het vormde geen regulier onderdeel van het vak Nederlands in de Tweede Fase.

Om meer zicht te krijgen op de ervaring die de leerlingen met creatief schrijven en fictie of literatuur lezen hadden, hebben wij hen een vragenlijstje voorgelegd met vragen over hun (buitenschoolse) lees- en schrijfgedrag. Tabel 6 vat de resultaten per vraag samen.

Tabel 6: (Buitenschoolse) activiteiten op het gebied van literatuur lezen en creatief schrijven van de deelnemende leerlingen

		% (n=258)
Literatuur/fictie lezen		
<i>Hoeveel fictie lees jij in je vrije tijd?</i>	geen enkel boek	8
	paar boeken per jaar	55
	1 boek per maand	22
	meer boeken per maand	15
<i>Lees je wel eens gedichten?</i>	nooit	61
	af en toe	36
	best vaak	2
<i>Welk cijfer zou jij jezelf geven voor literatuur?</i>	lager dan 6	9
	6 tot 7	28
	7 tot 8	42
	8 of hoger	21
Creatief schrijven		
<i>Schrijf je wel eens gedichten?</i>	nooit	74
	af en toe	22
	best vaak	4
<i>andere creatieve teksten?</i>	nooit	54
	af en toe	35
	best vaak	11
<i>persoonlijke teksten?</i>	nooit	45
	af en toe	43
	best vaak	12
<i>Hoe leuk vind je creatief schrijven?</i>	(heel) leuk	53
	neutraal	34
	(heel) vervelend	13

<i>Hoe moeilijk vind je creatief schrijven?</i>	(heel) moeilijk	27
	neutraal	56
	(heel) makkelijk	17
<i>Welk cijfer zou jij jezelf geven voor creatief schrijven?</i>	lager dan 6	13
	6 tot 7	30
	7 tot 8	35
	8 of hoger	22

Meer dan de helft van de leerlingen zegt weinig fictie te lezen buiten de verplichte boeken voor school: hooguit een paar boeken per jaar. Gedichten worden zeer weinig gelezen; tweederde van de leerlingen zegt nooit gedichten te lezen. De meeste leerlingen hebben vertrouwen in hun prestaties op het gebied van literatuur: tweederde geeft zichzelf een ruime voldoende voor 'literatuur'.

Het zelf schrijven van gedichten wordt nog minder vaak beoefend dan het lezen van gedichten. De meeste leerlingen zeggen nooit creatieve teksten te schrijven, en zeker geen gedichten. Als leerlingen in hun vrije tijd schrijven, dan betreft dit eerder persoonlijke teksten zoals brieven, dagboeken en e-mail. Niettemin vindt de helft van de leerlingen creatief schrijven (heel) leuk om te doen. Het wordt over het algemeen noch moeilijk, noch makkelijk gevonden. Iets meer dan de helft denkt een goed cijfer voor creatief schrijven te halen, als dit een regulier vak(onderdeel) zou zijn op school.

Op vrijwel alle vragen scoren meisjes significant hoger dan jongens: zij lezen meer fictie, doen meer aan creatief schrijven, presteren naar eigen oordeel beter op het gebied van literatuur en creatief schrijven, en vinden creatief schrijven ook leuker dan jongens. Dit komt overeen met wat uit andere onderzoeken bekend is over sekseverschillen op het gebied van literatuur of fictie (o.a. Van der Bolt, 2000; Van Schooten, 2005).

We concluderen dat de onderzoeksgroep representatief lijkt voor leerlingen in 5 vwo, in ieder geval qua sekse en profielkeuze. Er zijn geen aanwijzingen dat de onderzoeksgroep uitzonderlijk is op het gebied van creatief schrijven of literatuur lezen.

4.1.2 Taken

We hebben een keuze gemaakt uit de lees- en schrijftaken die we in deelstudie 1 ontwikkeld en beproefd hebben (zie paragraaf 3.1.2). Omdat leerlingen op de ene taak beter kunnen presteren dan op de andere taak, gaven we er de voorkeur aan meerdere kleine taken te gebruiken in plaats van één of twee grotere taken. Daarbij kozen we voor één genre: poëzie. Het lezen en schrijven van gedichten kost niet alleen minder tijd dan het lezen en schrijven van prozateksten (zodat in één lesuur meer taken afgenomen kunnen worden), maar door hun geringe omvang zijn gedichten waarschijnlijk ook sneller te beoordelen dan verhalen. Gezien het grote aantal deelnemende leerlingen, was dit iets om rekening mee te houden.

De creatieve schrijftaken die wij gebruikt hebben, zijn het schrijven van een haiku en het schrijven van een gedicht dat vijf gegeven woorden moet bevatten (zie bijlage I). Voor de leestaken kozen we de twee gedichten die we in deelstudie 1 beproefd hadden: het gedicht

‘Nou Camp’ van Marc Tritsmans en ‘Rooster’ van Judith Herzberg (zie bijlage II). Over elk gedicht stelden we de leerlingen mondeling drie vragen. De vragen waren beproefd in deelstudie 1. Ze doen een beroep op verschillende leesactiviteiten van leerlingen: waarderen of evalueren, afleidingen maken, conclusies trekken, elaboreren en verbanden leggen. Sommige vragen doen een beroep op het lokale tekstbegrip (bijvoorbeeld vragen naar de betekenis van een versregel), andere vragen op globale tekstverwerking (bijvoorbeeld het bedenken van een titel voor het gedicht). De schrijf- en leestaken worden hieronder weergegeven.

Schrijftaak 1 (Haiku)

Haiku is een van oorsprong Japanse dichtvorm. Het zijn korte gedichten over de natuur, meestal over een seizoen (voorjaar, zomer, herfst of winter). De woorden zijn heel eenvoudig: het is geen mooischrijverij. De kunst is juist om met zo weinig mogelijk woorden zo veel mogelijk uit te drukken....

Schrijf een haiku gedicht van 5 regels, met de volgende vorm:

regel 1: beginwoord

regel 2: twee bijvoeglijke naamwoorden over het beginwoord

regel 3: drie werkwoorden over het beginwoord

regel 4: een zin over het beginwoord (lengte zelf te bepalen)

regel 5: herhaling van het beginwoord.

Voorbeeld:

Zee,
Krachtig, schuimend
Rollen, tuimelen, botsen
Alles gevat in deze schelp aan mijn oor
Zee

Schrijf nu zelf hieronder een haiku met het beginwoord Zomer.

Schrijftaak 2 (Gedicht)

Schrijf een gedicht van vijf regels waarin de volgende woorden voorkomen:

muziek - fiets - rilling - groen - lijkt

Elke regel moet één van deze vijf woorden bevatten (elk woord mag maar één keer worden gebruikt). De vorm mag je verder zelf bepalen.

Leestaak 1 ('Nou Camp' van Tritsmans)

1. Welke regel in het gedicht spreekt jou het meeste aan?
 - Waarom? Wat maakt die regel voor jou bijzonder?
2. Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zin ["Hoe ook hij ... tijd"]?
 - Wie is 'hij'? Wie of wat zijn de '46 snelle voeten'? Wat zou 'vernielzucht van de tijd' kunnen betekenen?
3. De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?
 - Waarom kies je juist deze titel?

Leestaak 2 ('Rooster' van Herzberg)

1. Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?
2. Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?
 - Waarom wordt 'angst' voorgesteld als een kind? Wat zouden overeenkomsten kunnen zijn tussen 'angst' en kinderlijk gedrag?
3. Judith Herzberg is Nederlandse dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël. Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?

4.1.3 Afname

De schrijf- en leestaken zijn klassikaal afgenomen tijdens een les Nederlands (op één school betrof het een lesuur CKV1). De afname werd geleid door een van de onderzoekers, aan de hand van een draaiboek. Na een korte inleiding over het doel van het onderzoek, werden met de klas ter opwarming associatieoefeningen gedaan. Leerlingen werd gevraagd in één minuut een zo lang mogelijke woordenketting te maken, beginnend met het woord 'strand'. Daarna werd gevraagd binnen één minuut zoveel mogelijk overeenkomsten te bedenken tussen een 'voetbal' en een 'meeuw'. Na de oefening werd een leerling in de klas gevraagd zijn of haar woordketting of overeenkomsten voor te lezen in de klas. De bedoeling van de oefeningen was vooral om de geesten 'los' te maken en de leerlingen in een creatieve stemming te brengen.

Vervolgens werden de schrijfofdrachten één voor één uitgedeeld en uitgevoerd. Zowel voor het schrijven van de haiku als voor het gedicht met vijf gegeven woorden kregen de leerlingen 5 minuten de tijd. Er mocht niet worden samengewerkt.

Daarna werd het gedicht ‘Nou camp’ uitgedeeld en voorgelezen door een vrijwilliger uit de klas of de onderzoeker. De onderzoeker stelde mondeling één voor één de vragen over het gedicht; de leerlingen formuleerden hun antwoorden op schrift. Benadrukt werd dat er geen goede en foute antwoorden waren, maar dat het ging om de eigen interpretatie. Ook werd leerlingen gevraagd om telegramstijl te vermijden en het antwoord zo uitvoerig mogelijk toe te lichten. Na ‘Nou Camp’ werd het gedicht ‘Rooster’ uitgedeeld en voorgelezen. Ook hier werden vervolgens één voor één de vragen behorende bij het gedicht door de onderzoeker voorgelezen. Ten slotte vulden de leerlingen een vragenlijstje in over hun buitenschools lees- en schrijfgedrag (zie hiervoor tabel 6).

Een sessie nam 50 à 60 minuten in beslag. In drie klassen waren slechts 40 à 45 minuten beschikbaar. Dit is opgevangen door in deze klassen de introductie en de opwarmactiviteit te bekorten. In één klas bleef niettemin onvoldoende tijd over om beide gedichten te lezen, en kwam het lezen van het gedicht ‘Rooster’ te vervallen.

4.1.4 Beoordeling

In totaal zijn 512 door leerlingen geschreven gedichtjes verzameld: 257 haiku’s en 255 gedichten-met-gegeven-woorden. De schrijfproducten zijn van een leerlingnummer voorzien en in een aselechte volgorde gelegd.

Bij de beoordeling van de schrijfproducten waren negen docenten Nederlands betrokken, die onafhankelijk van elkaar werkten. Omdat het ondoenlijk was ruim 500 gedichten door alle beoordelaars te laten beoordelen, hebben we iedere beoordelaar slechts een deel van de schrijfproducten toebedeeld via het principe van ‘de slang die in zijn eigen staart bijt’ (Van den Bergh en Eiting, 1989). Dit principe houdt in dat te beoordelen producten verdeeld worden in een aantal porties of sets, gelijk aan het aantal beoordelaars. In dit geval maakten we per taak negen sets van ongeveer 28 gedichten. Beoordelaar 1 beoordeelde de sets 1, 2 en 3; beoordelaar 2 de sets 2, 3 en 4; beoordelaar 3 de sets 3, 4 en 5, enzovoorts. De laatste beoordelaar, beoordelaar 9, beoordeelde de sets 9, 1 en 2. Deze procedure is zowel bij de haiku’s als bij de gedichten-met-gegeven-woorden gevolgd. Op deze wijze werd ieder leerlinggedicht door drie beoordelaars van een kwaliteitsoordeel voorzien. Iedere beoordelaar beoordeelde circa 170 producten: 85 haiku’s en 85 gedichten.

Aan de beoordelaars is gevraagd de globale kwaliteit van de schrijfproducten te beoordelen en aan ieder product een score toe te kennen op een 6-puntsschaal, van 1 (zwak) tot 6 (sterk). Voor de schaalpunten 2 en 5 gaven wij voorbeeldgedichten, ontleend aan ons eerdere onderzoek. Voor score 2 kozen we enkele leerlinggedichten die in deelstudie 1 als zeer zwak beoordeeld waren. Voor score 5 kozen we gedichten die juist een zeer hoge score hadden ontvangen in deelstudie 1. Deze gedichten fungeerden als ijkpunten of ankers waarmee de te beoordelen producten vergeleken dienden te worden.

De leesreacties zijn eveneens op globale kwaliteit beoordeeld. De beoordeling is uitgevoerd door zes andere docenten Nederlands. De leesreacties werden in een aselechte volgorde gelegd en per taak in zes sets opgedeeld, elk van ongeveer 18 producten. Iedere leesreactie werd door drie docenten beoordeeld. Iedere docent beoordeelde circa 100 leesreacties: 50 reacties op ‘Nou Camp’ en 50 op ‘Rooster’.

Ook deze beoordelaars is gevraagd hun oordeel over de globale kwaliteit van de leesreacties uit te drukken op een 6-puntsschaal, van 1 (zwak) tot 6 (sterk). Als ankers bij de

beoordeling gaven wij leesreacties van leerlingen uit deelstudie 1, die we voor dit doel inkortten en bewerkten.

Alle beoordelaars is gevraagd na afloop van het beoordelen aan te geven welke criteria een rol hadden gespeeld bij hun globale beoordeling van de schrijf- en leesproducten. Het belang van negen criteria kon worden aangegeven op een 5-puntsschaal (van 1, zeer onbelangrijk, tot 5, zeer belangrijk). De criteria waren ontleend aan deelstudie 1.

Alle beoordelingsinstructies en ankers bij de schrijf- en leestaken zijn opgenomen in bijlage VII.

4.1.5 Betrouwbaarheid van de beoordeling

Als maat voor de interbeoordelaars-betrouwbaarheid van de oordelen over de schrijf- en leesprestaties kozen we Cronbachs alpha (tabel 7).

Tabel 7 laat zien dat de interbeoordelaars-overeenstemming bij de schrijftaken voldoende was ($\alpha > .60$). Bij één van de zes jury's of sets van schrijfproducten bleef de betrouwbaarheid onder de maat ($\alpha .28$). Een nadere inspectie van de individuele betrouwbaarheden wees uit dat de lage betrouwbaarheid niet veroorzaakt werd door één individuele beoordelaar.

Bij de leestaken was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ruim voldoende, met een gemiddelde alpha rond .80. Géén van de zes 3-koppige jury's kwam onder .65.

Zowel bij de schrijftaken als de leestaken zijn de gevonden betrouwbaarheden lager dan in deelstudie 1 (zie par. 3.1.5). Hiervoor zijn verschillende mogelijke verklaringen: een groter aantal producten om te beoordelen; een geringer aantal beoordelaars per product (Cronbachs alpha is afhankelijk van het aantal beoordelaars); méér middelmatige producten die nu eenmaal lastiger te beoordelen zijn dan extremen; geen analytische beoordeling voorafgaand aan de holistische beoordeling; en beoordeling aan de hand van een zes-puntsschaal, in plaats van rangordening van een aantal producten van zwak tot sterk. De gevonden betrouwbaarheden zijn voldoende om de gemiddelde juryoordelen als uitgangspunt te nemen voor de beantwoording van onze onderzoeksvraag.

Tabel 7. Geschatte betrouwbaarheden van de oordelen over de schrijf- en leesprestaties (3 verschillende beoordelaars per taak; Cronbachs alpha)

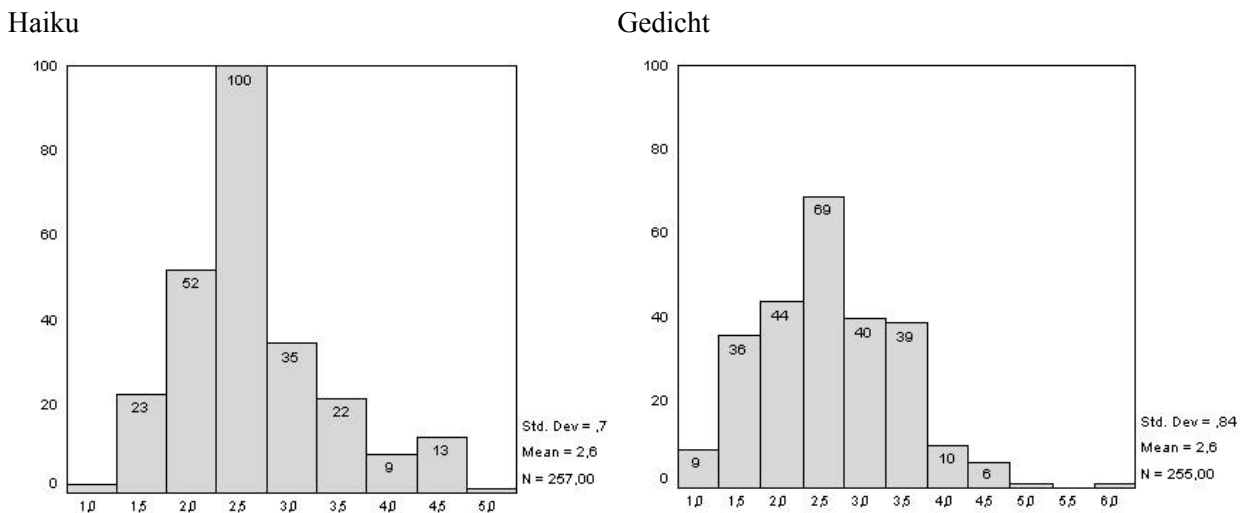
	Gemiddelde (over alle jury's)	Min. en max. (per jury)
Schrijfprestaties		
Haiku	.66	.57 - .78
Gedicht	.61	.28 - .85
Leesprestaties		
Nou Camp	.81	.69 - .91
Rooster	.79	.65 - .86

4.1.6 Selectie van sterke en zwakke creatieve schrijvers

Op basis van de juryoordelen wilden we leerlingen selecteren die hetzij sterk, hetzij zwak presteerden op onze creatieve schrijftaken, om vervolgens de literaire leesprestaties van deze groepen met elkaar te vergelijken. In deze paragraaf beschrijven we hoe we bij de selectie te werk zijn gegaan.

Figuur 3 laat zien hoe de leerlingen presteerden op de twee schrijftaken: het schrijven van een haiku en het schrijven van een gedicht met gegeven woorden.

Figuur 3: Gemiddelde juryoordelen over de schrijffprestaties: haiku en gedicht (in aantallen schrijfproducten per schaalpunt)



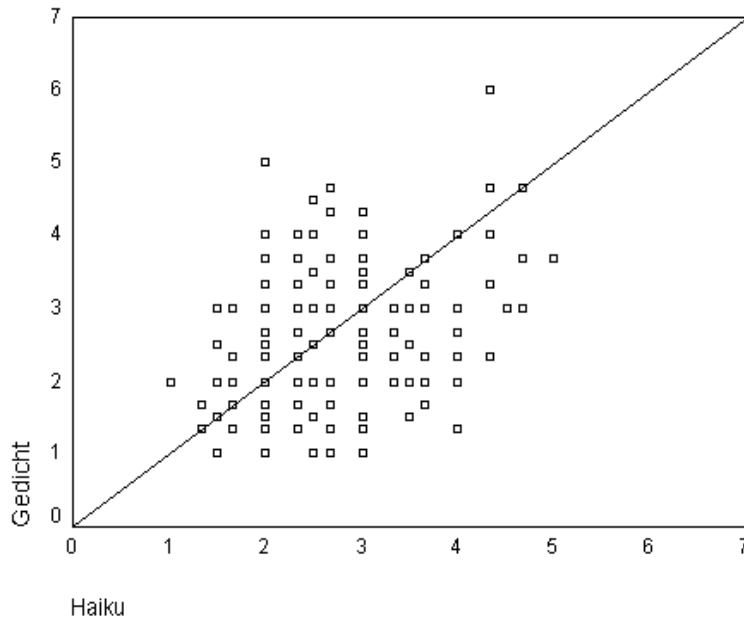
Uit figuur 3 blijkt dat creatief schrijftalent naar het oordeel van de jury's sporadisch voorkomt bij de leerlingen. Weinig leerlinggedichten evenaren het sterke ankergedicht (score 5). De meeste leerlinggedichten zijn naar het oordeel van de jury nauwelijks beter dan het zwakke ankergedicht (score 2). Het gemiddelde juryoordeel ligt bij beide schrijftaken betrekkelijk laag (2.6 op een 6-puntsschaal).

Niet alleen waren er veel middelmatige en weinig echt goede schrijffprestaties, maar de prestaties van de leerlingen fluctueerden ook per taak. De correlatie tussen leerlingprestaties op de beide taken was aan de lage kant (.33), hoewel significant ($p < .05$). De correlatie tussen de taken is in beeld gebracht in figuur 4.

Als er een perfecte samenhang zou zijn tussen de prestaties op de beide schrijftaken, dan zouden de meeste scores in de figuur zich op of nabij de diagonale lijn bevinden. Dit is niet het geval. Veel leerlingen scoren op de ene schrijftaak hoger of lager dan op de andere taak: hun prestaties zijn met andere woorden weinig stabiel. Dit bemoeilijkt de selectie van goede en zwakke creatieve schrijvers. Immers, van welke score moeten we uitgaan? Een mogelijkheid is om de scores op beide taken eenvoudig bij elkaar op te tellen, om zo tot één score voor creatieve schrijfvaardigheid te komen en daaruit de sterke en zwakke creatieve schrijvers te selecteren.

We kozen voor een alternatieve benadering. Bij de selectie van creatieve schrijvers zijn we uitgegaan van stabiele presteerders: leerlingen die op beide schrijftaken ongeveer even hoog (of laag) presteerden. Op basis van de gemiddelde oordelen hebben we de leerlingen in drie groepen ingedeeld: leerlingen die op beide taken laag presteerden, leerlingen die op beide taken gemiddeld presteerden en leerlingen die op beide taken hoog presteerden.

Figuur 4: Samenhang tussen de schrijfprestaties op de taken: Haiku en Gedicht (gemiddeld juryoordeel op een zes-puntsschaal; 1 = zwak, 6 = sterk)



Tabel 8 geeft een overzicht van onze indeling. Blijkens de tabel waren 109 leerlingen (43%) redelijk stabiel in hun prestaties op de schrijftaken. Dit zijn de leerlingen in het grijs gearceerde gedeelte van de tabel: 35 leerlingen met relatief lage scores, 28 met middelmatige scores en 46 met relatief hoge scores op beide taken. ('Hoog presteren' hebben we ruim gedefinieerd, als score 3 of hoger, om ervoor te zorgen dat ook deze groep voldoende leerlingen zou bevatten). Bij ons onderzoek naar de samenhang tussen literair lezen en creatief schrijven beperken we ons tot deze drie groepen.

Tabel 8: Laag, gemiddeld en hoog presterende leerlingen (n=255) op beide schrijftaken

		<i>Haiku</i>		
		laag	gemiddeld	Hoog*)
Gedicht	Laag	35	(35)	(19)
	gemiddeld	(26)	28	(15)
	hoog	(15)	(36)	46

*) Laag = gemiddelde juryscore lager dan of gelijk aan 2; gemiddeld = gemiddelde juryscore tussen 2 en 3; hoog = gemiddelde juryscore hoger dan of gelijk aan 3.

De prestaties van de geselecteerde groepen op de schrijftaken zijn onderling significant gecorreleerd (.789) en ook Cronbachs alpha voor de twee taken is ruim voldoende (.89). De schrijfscores kunnen daarom in het vervolg samengevoegd worden tot één score voor de kwaliteit van zelfgeschreven poëzie.

4.1.7 Validiteit van de groepsindeling

Hoe valide is onze indeling in zwakke, middelmatige en sterke creatieve schrijvers? Een aanwijzing voor de validiteit kan verkregen worden door de drie groepen te vergelijken op zelfgerapporteerde vaardigheden en attitudes ten opzichte van creatief schrijven. We mogen verwachten dat de groep van sterke creatieve schrijvers meer vertrouwen heeft in eigen kunnen en wellicht ook meer ervaring heeft met het schrijven van poëtische en andere creatieve teksten dan de zwakke en de middelmatige groep.

Dit blijkt het geval. Variantie-analyses met 'groep' als factor en gedrag en attitudes ten opzichte van creatief schrijven als variabelen, wijzen uit dat de groep van sterke creatieve schrijvers vrijwel steeds significant hoger scoort dan de groep zwakke en middelmatige creatieve schrijvers. De verschillen tussen de groepen zijn klein, maar gaan vrijwel steeds in de te verwachten richting. Zo zegt de 'sterke' groep creatief schrijven leuker en makkelijker te vinden, de groep heeft hebben meer vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van zowel creatief schrijven als literatuur, en zegt ook iets vaker gedichten te lezen in de vrije tijd dan de groep van zwakke en middelmatige creatieve schrijvers. De 'sterke' groep genereert ook meer associaties bij de opwarmactiviteit (woordketting) dan de zwakke en middelmatige creatieve schrijvers (zie bijlage VIII).

4.2 Resultaten

In deze paragraaf staat de onderzoeksvraag centraal: ‘Zijn sterke creatieve schrijvers beter in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers?’, waarbij we creatief schrijven en literair lezen ingeperkt hebben tot: het schrijven en lezen van gedichten.

4.2.1 Samenhang tussen de lees- en schrijfpredaties

De prestaties op de beide leestaken ‘Nou Camp’ en ‘Rooster’ bleken onderling samen te hangen. Er is sprake van een significante, zij het zwakke correlatie (.331). Omdat de betrouwbaarheid van de schaal te wensen overlaat (slechts twee taken of items: Cronbachs alpha .50), moeten we voorzichtig zijn met het samenvoegen van de scores op de beide leestaken. Het is verstandig om in het vervolg ook steeds te kijken naar de prestaties op de afzonderlijke leestaken.

In tabel 9 presenteren we de correlaties tussen de creatieve schrijfpredaties enerzijds en de literaire leesprestaties anderzijds.

Tabel 9: Samenhang tussen de schrijf- en de leesprestaties (Pearsons correlatie)

	Schrijfpredaties
Leesprestaties (beide taken)	.320*
taak 1 Nou Camp	.378*
taak 2 Rooster	.145

* $p < .01$

We vonden een samenhang tussen de schrijfpredaties en de scores op de beide leestaken samen. De correlatie is betrekkelijk laag, maar significant (.320). Leerlingen die zelf relatief goede gedichten schrijven, lijken het dus ook vaak goed te doen als het gaat om poëzie lezen. Kijken we per leestaak, dan zien we dat de samenhang vooral te danken is aan leestaak 1, ‘Nou Camp’ (.378). Voor de tweede leestaak, het lezen van het gedicht ‘Rooster’, vonden we géén significante samenhang tussen het zelf schrijven van gedichten en de leesprestaties.

4.2.2 Leesprestaties van sterke, middelmatige en zwakke creatieve schrijvers

De vraag naar de samenhang tussen de schrijf- en leesprestaties kunnen we nog op een andere manier benaderen, namelijk door de drie groepen van sterke, middelmatige en zwakke creatieve schrijvers met elkaar te vergelijken. In hoeverre verschillen deze groepen van elkaar in hun prestaties op het gebied van poëzie lezen en interpreteren?

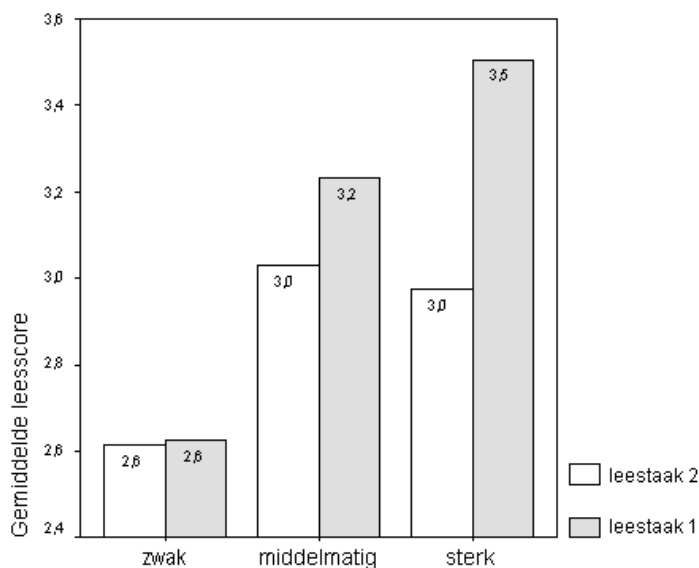
Om deze vraag te beantwoorden voerden we een variantie-analyse uit met ‘groep’ als factor (zwak, middelmatig, sterk) en de gemiddelde leesprestaties op beide taken als variabele. We vonden een significant verschil in gemiddelde leesprestaties tussen de drie groepen creatieve schrijvers ($F = 5.370$, $df 2, 98$, $p = .006$). Een post-hoc test (Scheffé-methode) wees uit dat de sterke creatieve schrijvers significant hoger presteerden bij poëzie lezen dan de zwakke schrijvers. De effectgrootte bedroeg .37. Dit kan beschouwd worden als een klein effect (<.50) (Cohen, 1988).

Dezelfde analyse voerden we uit voor de twee afzonderlijke leestaak. Op de eerste leestaak vonden we een significant verschil in gemiddelde prestaties tussen de drie groepen schrijvers ($F = 8.44$, $df\ 2, 105$, $p = .000$). Sterke creatieve schrijvers scoorden significant hoger op deze leestaak dan de zwakke schrijvers. De effectgrootte bedroeg .47. Dit kan beschouwd worden als een klein effect. Op de tweede leestaak, het gedicht ‘Rooster’, vonden we géén significant verschil tussen de groepen creatieve schrijvers ($F = 1.982$, $df\ 2, 93$, $p = .144$). Met andere woorden; sterke creatieve schrijvers presteerden bij het lezen en interpreteren van dit gedicht niet hoger dan zwakke of middelmatige schrijvers.

De gemiddelde leesscores van de drie groepen creatieve schrijvers worden getoond in Figuur 5. De figuur laat zien dat sterke schrijvers bijna één schaalpunt hoger scoren op het gedicht ‘Nou Camp’ (leestaak 1) dan zwakke schrijvers. Sterke schrijvers lijken op deze taak ook beter te presteren dan middelmatige schrijvers, al is het verschil niet significant. Dit alles stemt overeen met de onderzoeksverwachtingen.

Op de tweede leestaak (‘Rooster’) zien we een ander patroon. Sterke en middelmatige schrijvers lijken het iets beter te doen dan de zwakke schrijvers, maar dit verschil is niet significant. Het lijkt erop dat vooral de sterke creatieve schrijvers ‘achterblijven’: zij scoren gemiddeld even hoog als de middelmatige schrijvers. De gemiddelde juryscore komt bij deze taak niet boven 3.0; wellicht is er sprake van een zogenaamd ‘plafondeffect’.

Figuur 5: Leesprestaties van zwakke, middelmatige en sterke schrijvers (gemiddelde scores per leestaak)



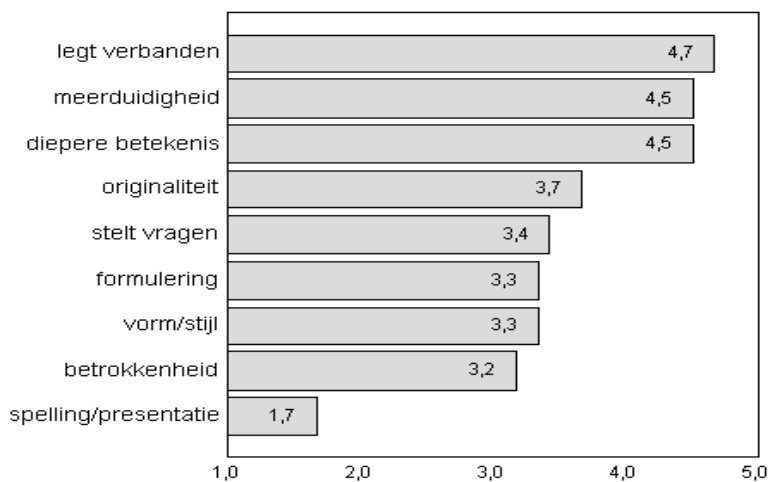
Een nadere analyse wijst uit dat sekseverschillen een grote rol spelen bij de tweede leestaak: jongens presteren significant lager dan meisjes ($F = 5.94$, $df\ 1,98$, $p = .017$). Dit duidt erop dat vooral jongens moeite hebben met het gevoelige, psychologische gedicht ‘Rooster’. Bij het eerste gedicht, ‘Nou Camp’, is het verschil tussen jongens en meisjes daarentegen te verwaarlozen. We vonden geen interactie-effecten tussen sekse, schrijf- en leesprestaties.

4.2.3 Betekenis van de globale kwaliteitsoordelen

We vonden een verschil in samenhang met de schrijfpredaties tussen de beide leestaken. Wellicht hebben beoordelaars bij hun globale beoordeling van de leesreacties op de beide gedichten ook iets andere criteria gehanteerd.

Aan de beoordelaars zijn na afloop van de beoordeling negen criteria voorgelegd met de vraag aan te geven hoe belangrijk deze criteria waren geweest bij hun globale beoordeling van de leesprestaties. De criteria waren ontleend aan de uitvoerige toelichtingen van beoordelaars in deelstudie 1. Het belang kon aangegeven worden op een 5-puntsschaal. In figuur 6 is het relatieve belang van de criteria in beeld gebracht.

Figuur 6: Belang van beoordelingscriteria bij de leestaken
(1 = zeer onbelangrijk, 5 = zeer belangrijk)



Alle beoordelaars vonden drie criteria (zeer) belangrijk: het leggen van verbanden, het oog hebben voor meerduidigheid en het zoeken naar een diepere betekenis in het gedicht. Vier van de zes beoordelaars noemden daarnaast ‘mate van toelichting’ of ‘uitleg’ als belangrijke criteria. Spelling en presentatie werden over het algemeen het minst belangrijk gevonden. We vonden géén verschillen in gehanteerde criteria tussen de twee poëzie-leestaken. Het is dus niet zo dat beoordelaars bij de leerlingreacties op ‘Nou Camp’ op andere aspecten gelet hebben (bijvoorbeeld meer op ‘originaliteit’) dan bij de leerlingreacties op ‘Rooster’.

4.2.4 Verklaring van verschillen in leesprestaties: een exploratieve analyse

De vraag rijst in welke mate de schrijfpredaties verschillen in literair lezen kunnen verklaren. Wellicht wordt maar een klein deel van de variatie in de leesscores door de schrijfpredaties verklaard, en zijn andere factoren, zoals ervaring met poëzie lezen, van veel groter belang.

Om dit na te gaan voerden we lineaire regressie-analyses uit met de gemiddelde leesscore (op beide taken) als afhankelijke variabele. We toetsten twee modellen: één model met daarin alleen de schrijfpredaties als factor, en één model waarin naast de schrijfpredaties ook de frequentie van fictie en poëzie lezen in de vrije tijd (buiten de verplichte lectuur om) als mogelijke verklarende factoren zijn opgenomen. De laatste twee variabelen ontleenden

we aan de vragenlijst die de leerlingen invulden (zie ook tabel 6). Beide variabelen zijn laag, maar significant gecorreleerd met de leesprestaties. De resultaten van de regressie-analyses worden gepresenteerd in tabel 10.

Tabel 10: Resultaten regressie-analyses: verklarende factoren voor verschillen in leesprestaties

	Gestandaard. β	Aangepaste R^2	F	df	p
<u>Model 1</u>					
Schrijfprestaties	.320**				
		.09	11.038	1,98	.001**
<u>Model 2</u>					
Schrijfprestaties	.244*				
Fictie lezen	.176				
Poëzie lezen	.137				
		.14	6.097	3,97	.001**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Uit tabel 10 is af te leiden dat circa 9% van de variatie in leesprestaties verklaard kan worden door de creatieve schrijfprestaties (model 1). Door toevoeging van ‘fictie lezen’ en ‘poëzie lezen’ stijgt de hoeveelheid verklaarde variantie met 5%, tot circa 14%. De schrijfprestaties blijken een significante bijdrage te leveren. ‘Fictie lezen’ en ‘poëzie lezen’ in de vrije tijd zijn minder belangrijke voorspellers van verschillen in leesprestaties dan de creatieve schrijfprestaties.

Volledigheidshalve zijn we ook nagegaan in hoeverre verschillen in schrijfprestaties verklaard kunnen worden uit de literaire leesprestaties. We toetsten een model met schrijfprestaties als afhankelijke variabele, en met drie onafhankelijke variabelen: de gemiddelde leesscore (op beide taken), ‘poëzie schrijven’ en ‘creatief schrijven’ in de vrije tijd, zoals gerapporteerd in de vragenlijst (tabel 11).

Tabel 11: Resultaten regressie-analyse: verklarende factoren voor verschillen in creatieve schrijfprestaties

	Gestandaard. β	Aangepaste R^2	F	df	p
Leesprestaties	.211*				
Poëzie schrijven	.192				
Creatief schrijven	.155				
		.15	6.920	3,98	.000***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ongeveer 15% van de variatie in de schrijfprestaties van de leerlingen blijkt verklaard te kunnen worden uit de onafhankelijke variabelen. De leesprestaties leveren een significante bijdrage. Daarnaast is ook de mate waarin leerlingen in hun vrije tijd gedichten schrijven

een belangrijke voorspeller, al is de coëfficiënt voor deze variabele net niet significant ($p = .072$). Of leerlingen buiten school andere creatieve teksten dan gedichten schrijven (zoals korte verhalen, rapteksten of songteksten) blijkt er minder toe te doen.

4.3 Conclusies

De vraag of sterke creatieve schrijvers beter zijn in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers kunnen we, met enige voorzichtigheid, bevestigend beantwoorden. In ons onderzoek naar poëzie schrijven vonden we aanwijzingen dat 5 vwo-leerlingen die relatief goede gedichten schrijven, ook beter zijn in het lezen en interpreteren van gedichten dan leerlingen die zwakke gedichten schrijven. Verschillen in de kwaliteit van reacties op poëzie bleken voor een deel terug te voeren op de kwaliteit van zelfgeschreven poëzie.

Buitenschools leesgedrag bleek een minder belangrijke voorspeller van de prestaties op de poëzietaken.

De gevonden relatie tussen poëzie schrijven en poëzie lezen bleek echter taakafhankelijk. Op één van de poëzie-leestaken presteerden de sterke dichters significant beter dan de zwakke dichters. Op een andere leestaak was het verschil tussen sterke en zwakke dichters niet significant. Het is mogelijk dat bij andere literaire genres het verband tussen schrijven en lezen groter of juist kleiner is dan bij gedichten. In deelstudie 1, waarin de leerlingen naast poëzie ook korte verhalen schreven en lazen, was de relatie tussen schrijven en lezen over het algemeen sterker. In vervolgonderzoek zou aan genre- en taakeffecten aandacht besteed moeten worden, door de specifieke kenmerken en de volgorde van taken systematisch te variëren.

5 Nabeschuwing

In twee onderzoeken vonden we een verband tussen literair lezen en creatief schrijven. Sterke literatuurlezers schreven betere gedichten en verhalen dan zwakke literatuurlezers, en omgekeerd: sterke creatieve schrijvers bleken beter in het lezen en interpreteren van literaire teksten dan zwakke schrijvers.

Hoe het gevonden verband precies te verklaren is, blijft onduidelijk. Misschien oefent literatuur lezen een positieve invloed uit op het creatieve schrijfgedrag. Het omgekeerde is ook mogelijk: wie goed schrijft, leest een literaire tekst zorgvuldiger, met meer oog voor details en voor de stijl en structuur van de tekst. Om dit te onderzoeken zouden er experimenten ontworpen en uitgevoerd moeten worden, waarin bijvoorbeeld de volgorde van lees- en schrijftaken gevarieerd wordt.

Vervolgonderzoek

Misschien ligt aan literatuur lezen en creatief schrijven een andere, gemeenschappelijke factor ten grondslag, zoals intelligentie, creativiteit of motivatie. In ons onderzoek zijn we nagegaan of 'buitenschools lees- en schrijfgedrag' verschillen in de kwaliteit van creatieve schrijf- en leesproducten zou kunnen verklaren. Dit bleek niet geval. Deze achtergrondkenmerken zouden in volgend onderzoek echter veel nauwkeuriger en specifiekere kunnen worden gemeten.

In vervolgonderzoek zou ook aandacht besteed kunnen worden aan literaire lees- en schrijfprocessen. Volgens Groeben (2001) spelen bij literaire receptie en productie gelijksoortige creatieve processen een rol, zoals het vloeiend en flexibel kunnen genereren van associaties. 'Flexibiliteit' is één van de kenmerken van sterke, beginnende literatuurlezers, zo blijkt uit onderzoek naar literaire leesprocessen (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, 2005). Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen of sterke lezers (en schrijvers) ook meer flexibiliteit vertonen in hun creatieve schrijfprocessen. Een ander kenmerk van sterke, beginnende literatuurlezers is dat zij meer persoonlijke emotionele betrokkenheid tonen tijdens literatuur lezen: sterke lezers verschillen hierin van zwakke lezers (Janssen, Braaksma en Couzijn, 2003). Creatieve teksten ontstaan vermoedelijk uit eenzelfde betrokkenheid en intrinsieke motivatie: die kan tot uiting komen in het uiteindelijke schrijfproduct, maar wellicht ook (of vooral) in de schrijfprocessen die tot dat product leiden.

Ten slotte spelen sekseverschillen bij literatuur lezen een grote rol. In eerder onderzoek vonden we dat meisjes die goed presteren bij literatuur op school, tijdens het lezen andere verwerkingsactiviteiten inzetten dan 'sterke' jongens. Meisjes stellen zichzelf bijvoorbeeld meer vragen tijdens het lezen en geven meer evaluatieve en emotionele respons dan jongens (Janssen et al., 2003). Sterke jongens en meisjes lezen en verwerken literaire teksten dus op een andere manier. In vervolgonderzoek zouden we kunnen nagaan of, en hoe dergelijke sekseverschillen tot uiting komen in hun creatieve schrijfprocessen.

Onderwijspraktijk

Als creatief schrijven en literatuur lezen nauw met elkaar verbonden zijn (de resultaten van ons onderzoek maken dit aannemelijk), dan zouden literatuuronderwijs en leesbevordering gebaat zijn bij meer aandacht voor creatief schrijven. In het huidige voortgezet onderwijs worden 'literatuur lezen' en 'schrijven' meestal apart gehouden. Het schrijfonderwijs is vooral gericht op 'functionele', communicatieve vormen van schrijven, zoals betoog, beschouwing, verslag en brief. Het schrijven van een verhalende opstel is van het lesrooster verdwenen, sinds het als examenopdracht is afgeschaft. Het literatuuronderwijs is daarentegen primair 'leesonderwijs'. Leerlingen maken hooguit af en toe een creatieve schrijfopdracht, om 'in te zoomen' op bepaalde aspecten van een gelezen literaire tekst (bijvoorbeeld: schrijf een dialoog tussen de hoofdpersonen, herschrijf het verhaal vanuit een ander perspectief, schrijf een goed slot) (Bolscher et al., 2004, Kieft, 2004). De literaire tekst staat daarbij centraal: schrijven wordt beschouwd als verwerkings- of verdiepingsactiviteit bij literatuur lezen.

In plaats daarvan zou men door leerlingen geschreven gedichten en verhalen als uitgangspunt kunnen nemen. Deze schrijfproducten kunnen op alle mogelijke inhoudelijke, stilistische en structurele aspecten worden besproken (Wat maakt dit tot een gedicht? Wat zijn de eisen van het genre? Wat is precies de functie van rijm en ritme? Hoe kun je spanning opbouwen?). Leerlingen kunnen elkaars creatieve teksten becommentariëren en (helpen) herschrijven. Wij denken dat het zelf schrijven en bespreken van creatieve teksten, ook met het oog op literatuur lezen, een leerzame activiteit kan zijn.

Een extra argument om zelfgeschreven teksten als opmaat naar het lezen van literatuur te gebruiken, is dat leerlingen waarschijnlijk een meer positieve attitude hebben ten opzichte van creatief schrijven dan ten opzichte van literatuur lezen. Meer dan de helft van de leerlingen in ons onderzoek (53%) vond creatief schrijven leuk of zelfs heel leuk. In het literatuuronderwijs, waar zo vaak geklaagd wordt over negatieve leesattitudes van leerlingen, zou men van zo'n positieve schrijfhouding gebruik kunnen maken.

Bij het verbanden leggen tussen literatuur lezen en creatief schrijven kan het begrip 'literair genre' en de voor genres relevante kenmerken een nuttige functie vervullen. Bij zowel lezen als schrijven speelt 'genre' immers een grote rol. Identificatie van het genre stuurt de verwachtingen van de lezer en stelt de lezer in staat een literair werk te interpreteren en te waarderen. Bij schrijven kan een genre functioneren als een model dat tijdens het schrijfproces verder wordt uitgewerkt. Oefening in zowel de receptie als de productie van verschillende literaire genres zou een verrijking vormen van het literatuuronderwijs op school.

Literatuurlijst

- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, pp. 997-1013.
- Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel* 13(3), pp. 7-33.
- Beach, R. en S. Hynds, (1991). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, en P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 2nd ed. pp. 453–489. White Plains, NY: Longman.
- Beerten, E., D. Billiet, Janssen, K. et al. (Red.)(2003). *Vingeroefeningen: Tips van schrijvers voor schrijvers*. Amsterdam-Hasselt: Uitgeverij Afijn.
- Bolscher, I., J. Dirksen, Houkes, H. en S. van der Kist (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Chambers. A. (1993). *Tell me. Children, Reading and Talk*. South Woodchester: The Thimble Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conti, R., Coon, H., en Amabile, T. M. (1996). Evidence to support the componential model of creativity: Secondary analyses of three studies. *Creativity Research Journal*, 9(4), pp. 385-389.
- Glopper, K. de (1985). *Schrijffprestaties in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar lto, lino, mavo, havo en vwo*. Den Haag: SVO.
- Groeben, N. (2001). Literary creativity. In Schram, D. en G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature: in honor of Elrud Ibsch* (pp. 17-34). Amsterdam Philadelphia: John Benjamins.
- Hayes, J.R. (1989). Cognitive processes of creativity. In J.A. Glover, R.R. Ronning en C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 135-145). Plenum Press: New York.
- Hoewisch, A. (2001). “Do I have a princess in my story?”: Supporting children’s writing of fairy tales. *Reading en Writing Quarterly*, 17, pp. 249-277.
- Janssen, T.M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssen, T., M. Braaksma en M. Couzijn (2003). Hoe lezen leerlingen korte verhalen? In L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs en I. de Ridder (Eds.), *Studies in taalbeheersing 1* (pp. 238-253). Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T. en M. Couzijn (2004). Leren interpreteren door zelf vragen te stellen. *HSN 18. Achttiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Antwerpen, 19 en 20 november 2004 (p. 45). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Janssen, T., M. Braaksma, G. Rijlaarsdam en H. van den Bergh (2005). *Flexibility in reading literary texts; differences between weak and strong adolescent readers*. Paper presented at the 11th European Conference for Learning and Instruction. Nicosia, Cyprus, August 22-27, 2005.
- Kaufman, J.C. (2002). Dissecting the golden goose: Components of studying creative writers. *Creativity Research Journal*, 14(1), pp. 27-40.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of Behavioral Research*. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Kieft, M. (2004). *Creatief schrijven en literatuur lezen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Lancia, P.J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), pp. 470-475.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986). *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. 4^e herz. dr. Muiderberg: Dick Coutinho.
- Leijten, M. en L. van Waes, L. (2005). *Inputlog: A logging tool for the research of writing processes*. [Research Paper \(PDF\)](#) University of Antwerp, Department of Management- Faculty of Applied Economics (# 2005/011), 22 p. Beschikbaar via <http://www.ufsia.ac.be/~lvanwaes/publications.html> (bekeken op 4 oktober 2005).
- Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21, pp.30-63.
- Mooijman, W. (1987). *Als het gras groen was: opdrachten tot creatief schrijven*. Amsterdam: Pendoor.
- Mooijman, W. en N. van Leersum (1989). Creatief schrijven: theorie en praktijk. *Moer*, 4, pp. 161-163.
- Runco, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, pp. 657-688.
- Ruscio, J., D.M. Whitney, D.M. en T.M. Amabile, T.M (1998). Looking inside the fishbowl of creativity : verbal and behavioral predictors of creative performance. *Creativity Research Journal*, 11(3), pp. 243-263.
- Schooten, E. van (2005). *Literary Response and Attitude Toward Reading Fiction*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Schraw, G. (2000).Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 96-106.
- Smith, M.W. (1991). Constructing meaning from text: An analysis of ninth-grade reader responses. *Journal of Educational Research*, 84(5), pp. 263-271.
- Van den Bergh, H. en M. Eiting (1989). A method of estimating rater reliability. *Journal of Educational Measurement*, 26(1), pp. 29-40.
- Van der Bolt, L. (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Van Schooten, E.J. (2005). *Literary Response and Attitude Toward Reading Fiction*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Wong, B.Y.L., A. Kuperis, D. Jamieson, L. Keller en R. Cull-Hewitt (2002). Effects of guided journal writing on students' story understanding. *Journal of Educational Research* 95(3), pp. 179-191.
- Woods, C. (2001). Bridging the creative and the critical. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1(1), pp. 55-72.

Bijlagen

Bijlage I Schrijftaken

Introductie door de proefleider

“Je doet mee aan onderzoek creatief schrijven dat ik uitvoer samen met anderen van de Universiteit van Amsterdam. Wij willen graag weten hoe leerlingen uit de vijfde klas van het voorgezet onderwijs (secundair onderwijs) creatief schrijven.

Onder creatief schrijven verstaan wij het schrijven van verhalen en gedichten. In dit geval zijn dat kleine verhaaltjes en kleine gedichtjes.

Sommigen vinden dat creatief schrijven alleen is weggelegd voor beroepsschrijvers en mensen die het heel erg goed kunnen. Wij zijn het daar niet mee eens. Wij denken dat iedereen tekstjes kan schrijven die leuk zijn om te lezen. En dat doet iedereen dat op zijn of haar eigen manier.

Je krijgt 6 opdrachten, waarbij je steeds schrijft op de computer. De eerste opdracht is om op te warmen.

De opdrachten maak je steeds alleen. Je mag dus niet met anderen overleggen.

Maar, het laatste kwartier van de bijeenkomst krijg je wel de gelegenheid om de teksten van je zelf aan de anderen te laten zien. Dat hoeft niet. Als je het niet wilt, is dat ook prima. Maar van degene die het wel willen, kun je de teksten dus lezen.

De teksten gebruiken we alleen voor dit onderzoek en we zullen je naam hierbij niet bekend maken. Je wordt dus niet beoordeeld. Je anonimiteit blijft volledig gewaarborgd.

Het is in ieder geval belangrijk dat je na elke opdracht je tekst goed opslaat op de computer. Ik leg straks uit hoe dat opslaan gaat.

Voor elke opdracht deel ik een schriftelijke instructie uit en die lees ik ook voor. Verder geef ik steeds aan wanneer je met de volgende opdracht kunt beginnen en wanneer de tijd om is. Als je eerder klaar bent met een tekst, probeer dan de rest van de tijd de tekst nog beter te maken. Tussendoor is er korte pauze, waarin je wat kunt drinken of naar de wc kunt gaan. In totaal duurt de sessie tot ...uur.”

[De proefleider deelt de schrijfoopdrachten één voor één op papier uit, en geeft bij iedere opdracht een korte mondelinge toelichting. Er wordt steeds aangegeven hoeveel tijd voor iedere opdracht beschikbaar is].

Opdracht 1a: Je eigen schoen (2 minuten)

Beschrijf je eigen schoen.

Hoe ziet hij eruit? Hoe voelt hij? Hoe hij ruikt hij?

Bijvoorbeeld: Wat is de kleur van je zool? Voelt je schoen al een beetje versleten aan? Of ruikt hij nog nieuw?

Probeer zo veel mogelijk op te schrijven. Gebruik korte zinnen of trefwoorden.

Opdracht 1b: De persoon achter de schoen (4 minuten)

[De proefpersonen ontvangen foto's van verschillende schoenen]

Kies eerst een foto.

Beschrijf met trefwoorden of korte zinnen welke persoon hierbij hoort.

Hoe ziet de persoon eruit?

- Is het een man of een vrouw? Wat is de leeftijd?
- Hoe typeer je het uiterlijk: Is jouw persoon bijvoorbeeld lelijk, fris, sportief, slordig, slank, trendy?
- Wat voor kleding draagt jouw persoon?
- Hoe ziet het gezicht eruit? De haren? Het lichaam? Hoe beweegt jouw persoon?

Wat voor eigenschappen heeft de persoon?

- Wat is het karakter? Is de persoon bijvoorbeeld aardig, jaloers, vastberaden of bang?
- Wat voor werk heeft de persoon? Of gaat deze persoon nog naar school? Waar woont de persoon?
- Welke dingen doet hij graag? Welke dingen zou hij/zij nooit doen? Is dit bijv. iemand die vroeg opstaat? Is het iemand die naar de disco gaat? Waar gaat deze persoon op vakantie?
- Wat is zijn of haar mening dingen of andere personen?

Probeer zo veel mogelijk trefwoorden of korte zinnen op te schrijven.

Opdracht 1c: Schoenverhaal (30 minuten)

Je hebt nu een persoon bedacht bij de foto van jouw keuze. Schrijf een kort verhaal waarin deze persoon het hoofdpersonage is.

Het begin en het eind is gegeven. Je verhaal begint op het moment dat de persoon zijn/haar schoenen aantrekt om ergens naar toe gaan, het eindigt wanneer de persoon terugkeert zonder deze schoenen of helemaal zonder schoenen, dat mag je zelf beslissen. Maak duidelijk hoe het komt dat jouw personage terugkeert zonder (deze) schoenen.

Probeer een verhaal te maken dat je zelf interessant vindt en dat leuk is om te lezen.

Zorg ervoor dat de lezer een goed beeld krijgt wie jouw hoofdpersonage is.

Geef een passende titel aan je verhaal.

Opdracht 2: Haiku (5 min)

Schrijf een haiku-gedicht met het beginwoord “Zomer”

Vorm:

regel 1: beginwoord

regel 2: twee bijvoeglijke naamwoorden over het beginwoord

regel 3: drie werkwoorden over het beginwoord

regel 4: een zin over het beginwoord (lengte zelf te bepalen)

regel 5: herhaling van het beginwoord

Voorbeeld:

Zee,

Krachtig, schuimend

Rollen, tuimelen, botsen

Alles gevat in deze schelp aan mijn oor

Zee

Opdracht 3: Gedicht (10 minuten)

Schrijf een gedicht van vijf regels waarin de volgende woorden voorkomen.

muziek - fiets - rilling - groen - lijkt

Elke regel moet een van deze vijf woorden bevatten (elk woord mag maar een keer worden gebruikt)

Pauze (5 minuten)

Opdracht 4: Flashback (30 minuten)

Schrijf een kort verhaal waarin je zelf de hoofdrol speelt en het volgende gebeurt.

Je bent iets aan het doen in het heden. Dan ruik je iets en word je teruggeworpen naar het

verleden. De geur roept een herinnering op en een bepaald gevoel. Dan houdt de

herinnering op en flits je weer terug naar het heden. Je gaat door waarmee je bezig was.

Maar de herinnering zorgt ervoor dat je het heden anders ervaart.

Suggesties:

- Doe je ogen dicht en stel je voor dat je iets ruikt dat je héél erg lekker vindt. Of: Probeer je voor te stellen dat iets ruikt dat je ontzettend vies vindt, echt een smerige stank.
- Ga voor je zelf na waar je deze geur aan doet denken. Wanneer heb je deze geur meegemaakt? Beschrijf deze situatie.
- Ga na welk gevoel deze geur of deze situatie opriep. Probeer dit gevoel onder woorden te brengen, zodat het ook gaat leven bij de lezer van jouw tekst. Het gevoel verklaart waarom jouw ik-personage het heden opeens anders bekijkt.

Opdracht 5: Recept (15 minuten)

Schrijf een recept voor een enorm slecht humeur

Bedenk eerst welke dingen je erg vervelend vindt (denk aan gebeurtenissen, mensen, voorwerpen, ervaringen). Dit zijn de ingrediënten van jouw recept!

Bedenk vervolgens hoe je deze ingrediënten combineert en samenvoegt tot een geheel waar je enorm chagrijnig van wordt.

Als inspiratie kun je het recept hieronder gebruiken. Let op: Je schrijft niet een kookrecept maar een recept voor een *samenloop van omstandigheden* die jou een slecht humeur bezorgt!

Voorbeeldrecept

Hachee

50 g boter
300 g uien, in stukjes
50 g bloem
5 dl bouillon of water met 1 bouillontablet
2 laurierbladeren
3 kruidnagels
300 g koud vlees, in dobbelsteentjes
½ dl azijn
suiker
ketjap manis

Smelt de boter in een braadpan en bak de uien hierin licht goudgeel. Roer de bloem erdoor en bak uien en bloem al roerend in 5 minuten gelijkmatig bruin. Schenk de bouillon erbij en voeg laurierbladen en kruidnagels toe. Laat de saus 3 minuten zachtjes doorkoken en voeg vlees en azijn toe. Stoof de hachee op laag vuur minstens 1 uur. Roer tijdens het stoven de hachee af en toe om aanbranden te voorkomen. Verwijder laurierbladen en kruidnagels en breng de hachee eventueel op smaak met suiker en ketjap.

Afsluiting (15 minuten)

Indien de leerlingen dit willen, worden alle geschreven teksten ‘gepubliceerd’ op de computer zodat leerlingen elkaars proza- en poëzieteksten kunnen bekijken.

Bijlage II Leestaken

Introductie door de proefleider

“Wij willen graag weten hoe jij literaire teksten leest: hoe jij interpreteert, wat je reacties erop zijn, enz. Daarom krijg je zo meteen vier literaire teksten te lezen: twee korte verhalen en twee gedichten. Het zijn bestaande teksten van Nederlandse schrijvers, afkomstig uit verschillende verhalen- en gedichtenbundels. Je leest ze één voor één. Na ieder verhaal of gedicht voeren we een kort gesprekje over die tekst.

Het lezen mag je doen in je eigen tempo en op je eigen manier. Neem alle tijd die je nodig hebt. Je hoeft de tekst niet helemaal uit te pluizen, of zoiets. Je hoeft ‘m ook niet te herlezen, als je aan één lezing genoeg hebt. Lees ‘m maar gewoon, zoals je dat anders ook zou doen. Ben je klaar met lezen, geef dan even een seintje. Dan gaat we praten over de tekst. Ik stel je wat vragen over de inhoud van het verhaal of gedicht. De meeste vragen zijn open vragen: er is dus niet altijd één goed of één fout antwoord te geven. Het is een interview, geen kwis.”

[De proefleider reikt de teksten één voor één uit, en stelt na afloop van het lezen mondeling vragen. Het gesprek wordt op de band opgenomen].

Leestaak 1

Grijnzend ligt de bal te wachten op
mijn zo vaak geroemde linkervoet, die
door tachtigduizend ogen met argwaan
wordt begluurd. Mijn beschadigd lijf

wil hier alleen nog snel vandaan maar
moet nog wel verschalken die arrogante
panter in een onbegrijpelijk gekrompen doel.
Ik buig het hoofd voor felle tegenwind, die uit

open monden giert en fluit en zie voor me
in het gras een kever glanzen in volmaakte
onverschilligheid. Hoe ook hij ontkwam aan
46 snelle voeten en de vernielzucht van de tijd.

Uit: Marc Tritsmans, *Kritische massa. Gedichten*. Tiel: Lannoo, 2002

Vragen

1. Is er een regel in het gedicht die jou bijzonder aanspreekt?
 - Welke regel?
 - Wat maakt die regel voor jou bijzonder?

2. *Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zin?*
 - *Wie is 'hij'?*
 - *Wie of wat zijn de '46 snelle voeten'?*
 - *Wat zou 'vernielzucht van de tijd' kunnen betekenen?*

3. *Is je iets bijzonders opgevallen aan de taal of vorm van het gedicht?*
 - *Zijn er dingen aan de vorm die je zijn opgevallen?*
 - *Zie je bijzonderheden mbt woordgebruik, stijl, versregels, opbouw enz.?*

4. *De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?*
Waarom kies je juist deze titel?

5. *Zijn er nog andere dingen die je zou willen zeggen over dit gedicht?*
 - *Dingen die je zijn opgevallen tijdens het lezen, of die je nu opvallen?*
 - *Dingen die je zou willen toevoegen?*

Leestaak 2

Tom Pauka

Bezoek

De heer M. nam de bocht naar de Vrolijkstraat te krap. De politie heeft dit vastgesteld met het oog op de verzekering, hoewel die er nooit aan te pas is gekomen omdat de heer M. alle schade uit eigen zak betaalde. Met zijn rechter voorspatbord raakte hij het achterwiel van het meisje P. zodat zij kwam te vallen. Ze strekte haar handen naar voren en voorkwam op die manier dat ze met haar hoofd op het trottoir sloeg, maar haar benen kon ze niet meer op tijd wegtrekken, waardoor de zijkant van haar rechter trapas in haar dijbeen drong. De heer M. was niet in staat om haar zelf naar het ziekenhuis te rijden. Hij zat voorin naast de chauffeursplaats en hield zijn linkerhand om zijn rechterpols, alsof hij zijn handen wilde beletten om nog meer onheil te stichten. Het meisje zat met haar gewonde been op zijn achterbank en hield de stof van haar spijkerbroek omhoog op de plaats waar de trapper er doorheen was gegaan. Ze was een jaar of twintig maar omdat haar ogen ongewoon wijd open waren leek het of ze een kindergezicht had. De auto van de heer M. werd bestuurd door een mevrouw die op de plaats van het ongeluk haar poedel had uitgelaten. Dit dier zat nu aan de voeten van de heer M. en gromde tegen hem. Slachtoffer, dader en helpster werden in het ziekenhuis direct van elkaar gescheiden. De heer M. moest plaatsnemen in een gang om desgewenst nog inlichtingen te geven, maar blijkbaar was daar geen behoefte aan want hij vernam niets meer. Om twee uur was het ongeluk gebeurd en om half zeven begon hij te dwalen. Groepen van mensen, velen met bloemen en anderen met tassen, trokken door het ziekenhuis. De heer M. sloot zich bij hen aan, deed telkens een paar stappen een zaal op en trok zich dan weer terug. Een zuster stuurde hem tenslotte naar chirurgie en daar vond hij haar. Ze had nu weer het gezicht van iemand van twintig. 'Dat is 'm,' zei ze. Het bezoek keek naar hem en zweeg. 'Hoe gaat het nu?' vroeg de heer M. Daarna ademde hij zwaar, alsof die woorden hem totaal hadden uitgeput. Hij greep zich vast aan de achterkant van het bed wat door het

bezoek als een familiaar gebaar werd uitgelegd. De moeder van het meisje P. registreerde het feit dat de heer M. zonder bloemetje op bezoek was gekomen. De vriend van P. had de vraag op de lippen of de heer M. niet beter had kunnen uitkijken. Maar niemand zei iets, want de heer M. was langzaam, heel langzaam, bezig door de knieën te zakken, tot hij als een drenkeling aan het bed hing. Daarna lieten zijn handen los en viel hij op zijn rug, waarbij hij zachtjes 'oh' zei.

Het bezoek dacht dat hij overmand was door gevoelens van schuld, en die zullen ook wel een rol hebben gespeeld, maar een feit is ook dat de heer M. in de twee etmalen voor dit voorval niets had gegeten of gedronken, en dat hij ook erg opgewonden was bij het vooruitzicht van een nieuwe periode in zijn leven waarin hij dagelijks, in dit ziekenhuis zelfs twee keer per dag, een gesprek zou voeren. Hij zou een bloementuin van deze kamer maken, geuren van bloeiende takken, aarde, fruit zouden het bezoek de weg wijzen en hij zou dreigen hiermee door te gaan tot ze hem verteld had wat ze écht wenste te bezitten. En dat zou hij vervolgens meenemen. Protesten zouden niet baten. Op een zeker moment zou ze bedenken dat ze het geschenk van die lieve man moest aannemen, al was het een gouden horloge of een racefiets met tien versnellingen, gewoon, omdat ze hem hielp door hem dit cadeau te laten geven.

Dan naderde het moment, te vroeg, dat ze het ziekenhuis zou verlaten en daarmee eindigde ook hun vriendschap. M. maakte zichzelf niets wijs. Het meisje zou al na een dag of twee een beetje verveeld beginnen te kijken als hij binnenkwam en dat zou erger worden, hij was nu eenmaal iemand die mensen verveelde. Ronduit gezegd verveelde hij zich ook met zichzelf. Als hij geen kennisje had om te bezoeken, bracht hij vaak het hele weekeinde in bed door. Op den duur zou hij daar toch weer ontevreden over worden en op een gegeven moment ontstond er in de buurt van zijn adamsappel een soort kramp, of prop, die niet meer was weg te slikken, zodat hij ophield met eten. Daar werd hij nog nerveuzer van en geleidelijk kwam hij dan weer zo ver dat hij in zijn auto durfde te stappen om contact te maken met de een of ander.

Uit: Tom Pauka: *Een moeilijke eter en andere verhalen*. Amsterdam: Querido 1980.

Vragen

1. Heb jij zelf vragen over dit verhaal?
 - Zijn er dingen die je niet begrijpt?
 - Zijn er dingen die je vreemd of onduidelijk vindt?
2. Wat vind je van die meneer M. uit het verhaal?-
 - Vind je hem sympathiek of juist niet?
 - Kun je met hem meevoelen?
3. Wat zou er volgens jou met hem aan de hand kunnen zijn?
 - Waarom zou hij zich zo gedragen?

4. Wat zou jij doen als jij meisje P. was?
 - Wat zou je tegen die meneer M. zeggen, als je in haar schoenen stond?
 - Hoe zou jij reageren?

5. De personages in dit verhaal worden aangeduid met initialen: meneer M., meisje P.
 - Waarom is dat, denk je?
 - Waar doen die initialen jou aan denken?
 - Waarom zou de schrijver alleen initialen gebruiken?

Leestaak 3

L.H.Wiener

Het satanies gebeugen

Meer dan negen jaar geleden is het nu dat ik, gedwongen door omstandigheden, mijn intrek had genomen in een flat. Een torenflat was het, met twee liften, in één waarvan zich een situatie heeft voorgedaan die mij tot op heden niet loslaat. Vanmorgen bij het ontwaken ervoer ik voor de zoveelste keer die schok, toen voor mijn geestesoog opnieuw het gruwelbeeld opdoemde dat destijds een schelle kreet van afgrijzen aan mij ontrukte. Mijn hart begon zoals gewoonlijk te zwoegen en een lichte transpiratie liep uit mijn huid. Het beschrijven van voornoemd voorval is op zichzelf niet zo moeilijk - schokkende effecten zijn altijd gemakkelijker op te roepen dan tere - maar niettemin doe ik het met tegenzin, zo sinister is deze gebeurtenis die ik sindsdien honderden malen met een van walging verwrongen gelaat heb moeten waarnemen.

Op zekere dag duwde ik, met mijn armen vol goederen, de zware metalen deur van de lift met mijn voet open, nadat ik eerst mijn elleboog achter de bolle handgreep had weten te werken om de deur tot op een kier te kunnen krijgen.

Zo stond ik daar, op één voet balancerend, terwijl ik door een tongklik mijn hond probeerde duidelijk te maken dat hij als eerste naar binnen moest gaan, hetgeen hij begreep. Ik kon mijn hoofd niet goed bewegen, maar uit het tikken van zijn nagels op de tegels viel op te maken waar hij liep. Toen hij zich kennelijk in de lift bevond gaf ik de deur nog een extra duw om tijd te hebben zelf de liftruimte te betreden. Met een laatste vrije vinger en op mijn tenen staand drukte ik op het knopje BG. Negen jaar geleden was mijn levensgezel een dashond; een ongelofelijk dier was dat, want hij kon zintuiglijke prestaties leveren waarbij het menselijk verstand stil stond.

Daarover uitweiden valt buiten het bestek van dit relaas, laat ik volstaan met te vermelden dat ik zeer aan hem was verknocht. Op het moment nu waarop de lift zich in beweging zette zag ik dat de leren riem aan de halsband van mijn hond nog onder de deur stak en in een flits besefte ik wat er zou gaan gebeuren. Het was een lange riem, zeker drie meter, en er lag misschien nog wel een meter over de vloer in de hal en aan het eind zat een lus en die kon nooit onder de deur door.

Ik smeed de rommel neer en greep naar de gesp aan de halsband van mijn hond. Maar juist toen werd het dier over de grond weggesleurd en tegen de wand van de liftschacht omhooggetrokken. Dit alles duurde slechts enkele seconden en ik kon de gesp niet tijdig loskrijgen.

Wat ik had móeten doen was niet zenuwachtig naar die gesp graaien, maar me van mijn hond afwenden en eenvoudig achter me de schakelaar bij het woord NOODREM overhalen. De lift zou onmiddellijk tot stilstand zijn gekomen tussen twee etages in, en ik zou het dier beheerst onder mijn arm hebben kunnen nemen en loshaken van de riem. Maar in de paniek van het moment was mijn aandacht geheel en al gefixeerd op de gesp en de riem die mijn hond naar een lugubere dood sjoerde. Die riem loskoppelen was de enige oplossing die ik zag.

Overigens, de waarneming dat de hond door de riem naar boven werd getrokken was een foutieve. In feite hing hij stil aan de riem op hetzelfde punt langs de wand; dat het leek of hij omhoog werd gehesen was suggestie, veroorzaakt door de dalende lift. Hoe gemakkelijk ware het niet geweest om de lift met één simpele handbeweging onder controle te brengen. Oh, traag verstand!

Maar zoals het ging kon ik het arme dier niet bevrijden en ik wist niets anders meer te doen dan mijn vingers rond zijn halsband te klemmen en er met een schreeuw van onmacht en afschuw aan te gaan hangen. *Met een zware bonk raakte de kop van het dier eerst de bovenzijde van de lift om vervolgens in de spleet tussen de wand en het liftdak te verdwijnen. Een onbeschrijfelijk janken verscheurde mijn gehoor. Mijn vuisten kregen een dreun en ik moest loslaten. Het lichaam van het dier was te groot om door de spleet te kunnen. Ik hoorde een krakend geluid en het onthoofde lijf van mijn hond viel naast mijn voeten neer op de grond, kolkend bloedend uit de halsopening en hevig stuipend. Daarop hoorde ik een klap boven mijn hoofd en begreep ik dat zijn kop uit de halsband op de lift was gevallen.* Dit dan is het makabere ongeluk waaraan ik schuld heb. Dit zijn de beelden die ik keer op keer huiverend moet aanschouwen, terwijl zich het voorval in werkelijkheid zo helemaal niet heeft voorgedaan, want wat er echt gebeurde was dat één seconde voordat mijn hond de zojuist door mij beschreven dood zou vinden, het moment dus waarop ik in wanhoop aan de halsband hing en rukte, de gesp het begaf.

Wat mijzelf aangaat, schrik had ook ik, maar ervan vrijgekomen ben ik nog steeds niet, want wat ik mij van het incident maar blijf herinneren is wat ik in mijn verbeelding heb waargenomen. Niet de ware toedracht herinner ik mij, maar wat er mogelijk had kunnen gebeuren. Met andere woorden: ik herinner mij niet een gebeurtenis uit de werkelijkheid maar een beleving van een verbeelding.

De psychiatrie kent het begrip *verdringing*, waarmee wordt bedoeld dat bepaalde belevingen niet door het geheugen worden geaccepteerd; voorvallen die in de werkelijkheid wel degelijk hebben plaatsgevonden worden, vermoedelijk ter bescherming van de geest, niet door het geheugen geregistreerd maar weggedrongen naar het onderbewustzijn. Een op zichzelf interessant fenomeen en aan iedereen bekend. Maar hoe zou men het tegenovergestelde mechanisme moeten noemen, indien het geheugen, vermoedelijk ter kwelling van de geest, gruwelijke herinneringen opslaat aan gebeurtenissen die in de werkelijkheid helemaal niet zijn voorgevallen?

Opdringing, wellicht? Waarom ben ik niet gewoon opgelucht dat het leven van mijn hond dan wel aan een leren draad heeft gehangen, maar dat hij het er gelukkig toch levend vanaf heeft gebracht?

Waarom herinner ik mij een satanies ongeluk dat nooit geweest is?

Omdat ik mijzelf wil straffen voor mijn onnadenkendheid?

Ik heb het overwogen.

Omdat ik een rijke fantasie heb?
Ik heb geen rijke fantasie.
Omdat ik 'deep down' gefascineerd word door het fatale?
Ik ben 'deep down' heel bang voor het fatale.
Is dat het dan dus, misschien?

Uit: L.H. Wiener, *Misantropenjaren. Verzamelde verhalen*. Amsterdam: Bert Bakker 1990.

Vragen

1. Is de plaats waar het verhaal zich afspeelt van belang, volgens jou?
- Zou het net zo goed op een andere plaats hebben kunnen spelen?
2. Halverwege het verhaal staat een stukje cursief gedrukt. Waarom zou dat zijn, denk je?
- Zou het andere lettertype een speciale bedoeling kunnen hebben?
3. De ik-figuur vraagt aan het slot: "Waarom herinner ik mij een satanies ongeluk dat nooit geweest is?" Hij geeft een paar mogelijke antwoorden of verklaringen. Wat vind je van zijn verklaringen?
- Welke verklaring spreekt jou het meeste aan?
- Heb jij zelf nog een heel andere verklaring? Welke?
4. Ken je andere verhalen of films die op dit verhaal lijken? Welke?
- Zijn er verhalen of films waar dit verhaal je aan doet denken?
- Waarin zijn die verhalen hetzelfde? Waarin verschillen ze?
5. Zou je anderen aanraden dit verhaal te lezen?
- Waarom wel/niet?

Vragen naar verbanden tussen Bezoek en Het Satanies geheugen

Denk nu even terug aan het eerste verhaal.

1. Welk verhaal boeide jou (nog) het meest?
- Welk verhaal vond je het minst vervelend?
2. Zie je verbanden tussen de twee verhalen?
- Zie je overeenkomsten tussen de hoofdpersonen?
- Zie je overeenkomsten tussen de verhaalde gebeurtenissen?
- Zie je overeenkomsten qua verhaalthema?
- Andere dingen waarin de verhalen volgens jou op elkaar lijken?

Leestaak 4

Judith Herzberg *Rooster*

Angst wordt het vroegste wakker. Wekt dan
verstand en plannen voor de dag,
die dekken hem nog even toe. Waarom
kan kalmte niet eens eerder opstaan, of
het verheugen, waarom is angst zo onbeheerst
zo ijverig?

Juf juf ik was het eerst.

Ja hoor dat heeft de juf gemerkt. Ga nou maar
rustig naar je plaats en praat niet voor je beurt.
Vanmiddag, bij geschiedenis, mag je
alles vertellen wat je weet, wat vroeger
is gebeurd.

Uit: Judith Herzberg, *Dagrest*. Uitgeverij Van Oorschot, 5^e dr. 1984

Vragen

1. Wat gaat er door je heen bij dit gedicht?
 - Waar denk je aan bij dit gedicht?
 - Wat voel je bij dit gedicht?
2. Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?
3. Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?
 - Waarom wordt 'angst' voorgesteld als een kind?
 - Wat zouden overeenkomsten kunnen zijn tussen 'angst' en kinderlijk gedrag?
4. Judith Herzberg is dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël.
Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?
 - Wat zou het Joods-zijn van de dichteres te maken kunnen hebben met het gedicht?
5. Ben je anders over het gedicht gaan denken door erover te praten?
 - Zie je het gedicht nu met andere ogen dan toen je het de eerste keer las?
 - Zijn er tijdens het gesprek dingen bij je opgekomen die je bij eerste lezing niet zag?Zo ja, watvoor dingen?

Afsluitende vragen

We hebben nu alle verhalen en gedichten gelezen en besproken.

1. Welk verhaal / gedicht spreekt jou het meest aan?
 - Welk verhaal/gedicht is het meest blijven hangen?

2. Hoe moeilijk vond je de verhalen en gedichten?
 - Welk verhaal/gedicht vond je het moeilijkste?
 - Wat maakte het moeilijk?

3. Hoe moeilijk vond je de vragen?
 - Welke vraag/vragen vond je het moeilijkste?
 - Wat maakte die vraag/vragen moeilijk?

Bijlage III Beoordelingsformulier Schrijftaak 1

Beoordelingsformulier (deelstudie 1)

Naam beoordelaar.....

A. Oordelen vier aspecten

Beoordeel de teksten van de leerlingen globaal op de volgende vier aspecten:

1. **PASSENDHEID:** Sluit de de tekst aan bij de opdracht?
2. **ORIGINALITEIT:** Zijn er verrassende vondsten? Worden clichés vermeden?
3. **STIJL:** Blijkt technische kwaliteit uit stijl- of genrekenmerken?
4. **INZET:** Toont de tekst inzet en betrokkenheid van de leerling?

Werkwijze:

Geef voor elk aspect een van de vijf mogelijke oordelen: -- - +/- + of ++

Bijvoorbeeld: ++ bij passendheid betekent “sluit zeer goed aan bij de opdracht, -- betekent: “sluit totaal niet aan bij de opdracht”.

leerling nummer	Passendheid -- - +/- + of ++ ?	Originaliteit -- - +/- + of ++ ?	Stijl -- - +/- + of ++ ?	Inzet -- - +/- + of ++ ?
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Nb. leerlingen hebben per taak op willekeurige wijze een nummer toegekend gekregen!

B. Holistisch oordeel over creatieve schrijffprestatie

Bovenstaande criteria hebben in meer of mindere mate te maken met creativiteit. Hieronder wordt u gevraagd een holistisch oordeel te geven over de *creatieve schrijffprestatie* van de leerlingen. Baseer uw oordeel op uw eigen definitie van creativiteit, de gegeven schrijfo opdracht en het niveau van de leerling in vergelijking tot de andere leerlingen.

Werkwijze:

Rangorden de leerlingen van ‘sterk’ (1) tot ‘zwak’ (11)

Nb. een leerling is altijd ‘sterker’ of ‘zwakker’ dan een andere leerling, leerlingen kunnen niet het hetzelfde oordeel krijgen.

Leerling nummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Oordeel creatieve schrijffprestatie											

C. Toelichting bij holistisch oordeel

Een leerling heeft het oordeel 1 gekregen. Licht hieronder toe waarom deze leerling (bij deze taak) een betere creatieve schrijffprestatie heeft geleverd dan de andere leerlingen?

D. Overige opmerkingen

Heeft u nog andere opmerkingen over de teksten en de taak? Welke teksten of tekstpassages vindt u opvallend of bijzonder?

Bijlage IV Scores op de schrijf- en leestaken

Schrijf- en leesprestaties van leerlingen (Deelstudie 1)

Sterke en zwakke lezers: groepsgemiddelden en standaarddeviaties van scores op de afzonderlijke aspecten (min.1, max. 5).

	Sterke lezers gemiddelde score M (SD)	Zwakke lezers gemiddelde score M (SD)
Creatief Schrijven		
Passendheid	4.01 (.19)	3.58 (.25)
Originaliteit	3.60 (.43)	2.82 (.26)
Stijl	3.59 (.42)	2.77 (.41)
Inzet	3.92 (.27)	3.50 (.39)
Literatuur Lezen		
Passendheid	3.85 (.21)	3.57 (.25)
Aandacht voor meerduidigheid	3.37 (.57)	2.71 (.56)
Aandacht voor vorm/stijl	3.39 (.51)	2.62 (.45)
Inzet/betrokkenheid	3.79 (.47)	3.31 (.61)

Nederlandse en Vlaamse leerlingen: groepsgemiddelden en standaarddeviaties van scores op de afzonderlijke aspecten (min.1, max. 5).

	Nederlandse lln. gemiddelde score M (SD)	Vlaamse lln. gemiddelde score M (SD)
Creatief Schrijven		
Passendheid	3.81 (.33)	3.91 (.25)
Originaliteit	3.27 (.57)	3.37 (.52)
Stijl	3.22 (.59)	3.39 (.57)
Inzet	3.78 (.40)	3.75 (.34)
Literatuur Lezen		
Passendheid	3.77 (.28)	3.73 (.23)
Aandacht voor meerduidigheid	3.17 (.58)	3.06 (.75)
Aandacht voor vorm/stijl	3.13 (.58)	3.07 (.68)
Inzet/betrokkenheid	3.58 (.58)	3.66 (.58)

Bijlage V Voorbeelden van schrijffprestaties

Deze bijlage bevat enkele voorbeelden van als ‘zwak’, ‘gemiddeld’ en ‘sterk’ beoordeelde schrijffprestaties van leerlingen (uit deelstudie 1). De leerlingnummers komen overeen met de nummers in figuur 1.

Schrijftaak 1 (Schoenverhaal)

Je hebt nu een persoon bedacht bij de foto van jouw keuze. Schrijf een kort verhaal waarin deze persoon het hoofdpersonage is.

Het begin en het eind is gegeven. Je verhaal begint op het moment dat de persoon zijn/haar schoenen aantrekt om ergens naar toe gaan, het eindigt wanneer de persoon terugkeert zonder deze schoenen of helemaal zonder schoenen, dat mag je zelf beslissen.

Maak duidelijk hoe het komt dat jouw personage terugkeert zonder (deze) schoenen.

Probeer een verhaal te maken dat je zelf interessant vindt en dat leuk is om te lezen.

Zorg ervoor dat de lezer een goed beeld krijgt wie jouw hoofdpersonage is.

Geef een passende titel aan je verhaal.

ZWAK <leerling 3>

Een weekend feesten,

Harry is een hard werkende vent die nog thuis woont. Door de weeks werkt hij bij het bouwbedrijf van zijn buurman en hij leeft een normaal leven. Maar als het weekend voor de deur staat ruilt Harry zijn overal in voor een lonsdale outfit met zijn oude vertrouwde kisten eronder. Hij rold nog even zn pijpen op kijkt in de spiegel of zijn hoofd nog zo glad als een biljardbal is en gaat naar zijn auto. Met zijn auto haald hij 2 vrienden en een vriendin op en ze gaan met ze vieren naar leeuwarden waar die avond een groot feest gehouden zou worden. Eerst nog even naar de mcdonald en dan zijn ze er helemaal klaar voor. Zonder enig probleem lopen ze langs de security die hem vlug foulleerd maar de zak met pillen word niet gevonden. Het blijkt een echt knal feest te zijn en ze vermaken zich op en top, er word vlink gesnoept van de pillen en om de vijf minuten maken ze elkaar duidelijk hoe hard ze wel niet gaan. Rond een uur of vier 's nachts krijgt Harry kramp, dat is vlink balen want het duurt nog tot zeven uur. Na even gezeten te hebben gaat het weer maar een uur later schiet het er weer in en Harry gaat weer woest zitten en trekt zn kisten heel even uit want de kramp stopt niet en het doet ongelovelijk veel pijn. Na een kwartier op de grond te hebben zitten 'spacen' hoord hij z'n lievelings nummer. De beat galmt door de zaal en hary springt meteen op en danst als nooit te voren. Als het nummer afgelopen is bededenkt hij ineens dat hij op zijn sokken loopt en rend door de zaal terug naar de plek waar hij gezeten heeft maar het is al te laat, ze staan er niet meer. Harry gaat meteen naar zijn vrienden die hem helpen zoeken maar het mocht niet baten. De rest van de avond hebben ze hem alleen maar uit zitten lachen en Harry voelt zich niet op zijn gemak maar neemt zijn vrienden niks kwalijk. Hij is blij als het kwart over seven is en de DJ zijn laatste

terror plaat heeft afgespeeld. Dat was het dan weer, snel met de auto terug naar huis en op naar het volgende weekend.

GEMIDDELD <leerling 2>

‘Vergeet je schoen niet’

‘Help, welke schoenen moet ik nou aan?’ zegt Charlotte. ‘Meissie toch’ zegt Melissa mee levend. Nou bij het rokje dat je draagt passen die witte het best denk je ook niet? Charlotte kijkt haar vriendin dankbaar aan. ‘O ja, die heb ik ook nog. Je bent een schat wat moet ik nou zonder jou? Maar ze zijn wel heel hoog is dat niet erg?’
‘Dat zal wel lukken lieverd maak je nou niet zo druk’

Charlotte en Melissa hebben vanavond een groot feest van een beste vriendin. Charlotte wil heel graag die ene jongen Jory scoren. Charlotte trekt der schoenen aan en dan kunnen ze vertrekken.

Voor de deur van het feest checken ze nog even hun make-up en ze bellen aan.

‘Schatjes!’ roept Laura blij als ze der vriendinnen ziet. Ze heeft zo te zien al aardig wat drank op. Binnen ziet het er gezellig uit, er zijn al veel mensen binnen.

‘Moppie!’ wordt er geroepen uit de andere kant van de kamer. Als ze kijken zien ze dat het Maiky is. Maiky is de stalker van Charlotte. ‘Onee he, heb je hem ook weer, ik heb echt helemaal geen zin in hem vanavond’ zegt ze. Melissa vindt dat ze zich niet zo moet aan stellen en hem gewoon moet negeren. ‘Kom laten we de rest gaan zoeken’ stelt Charlotte voor. Onder aan de trap bij de grote salontafel staan Lotte, Nora en Marina.

Na weer heel wat gebabbel over de jongens die daar allemaal zijn ziet Charlotte Jory staan.

‘Kijk dames, daar heb je mijn jongen! Die is helemaal van mij vanavond!’ zegt ze vrolijk.

Nora kijkt haar een beetje vreemd aan ‘weet je het dan niet?’ vraagt ze. ‘Wat?’ Charlotte kijkt een beetje angstig. ‘Hij zit al de hele avond met Laura te flirten’ zegt Lotte. ‘Nee! Dat meen je niet wat een gemeenwif zeg! Ze weet dat ik hem leuk vindt en dat dit mijn kans was’ roept Charlotte boos. ‘tsja.. liefje ik weet het ook niet, maar het is haar feestje ga nu geen ruzie maken’ zegt Marina zachtjes.

Charlotte was verdrietig en teleurgesteld in der vriendin. Ze liep de tuin in en ging zitten op een bankje met haar glas drinken. Ze wist niet zo goed wat ze moest doen, eigenlijk wou ze naar huis gaan maar dat zou ook weer lullig zijn. Piep.. piep.. ze kreeg een smsje: hey moppie, waar ben je nou? Gaat alles wel goed met je? Je zag er net niet zo vrolijk uit bij je vriendinnen. Xxx Maiky. Aaah hij is ook wel een schatje hij staat altijd voor me klaar dacht ze. Maar ze wou toch echt niets met hem maar misschien moest ze wel wat minder lullig tegen hem doen. Charlotte besloot weer naar binnen te gaan.

‘Charlotte!!’ roepen haar vriendinnen op het moment dat ze op de dansvloer komt.

Ze besluit er een leuke avond van te maken, gewoon lekker gezellig met haar vriendinnen dansen. Na heel wat lekkere dansnummers komt Laura naar Charlotte toe lopen. ‘hey Lot... sorry van Jory ik weet dat je hem heel leuk vindt maar je wou nooit luisteren toen ik zei dat ik het ook een leuke jongen vond.’ Charlotte kon Laura wel slaan! Maar dat deed ze niet ‘Geeft niet hoor.. ik zoek wel weer een andere jongen ik heb ze voor het uit kiezen

haha'

Charlotte voelde zich eigenlijk heel rot maar wou het niet laten merken.

Een paar glazen wijn en heel wat dansnummers later.

'Auw Auw Auw!' schreeuwt Charlotte hard! Ze is door haar linker enkel gegaan. 'Wat is er lieverd?' zo komen der vriendinnen aan gerent. Charlotte gaat even zitten met ijs op haar voet.

Maiky komt aan gelopen 'Wat heb jij gedaan mop?' vraagt hij ongerust. 'Het is gewoon een stomme avond eerst gaat Laura er met Jory vandoor en daarna ga ik door mijn voet' zegt ze snikkent. 'Aaaah meissie toch zal ik je maar naar huis brengen?'

Charlotte kijkt hem blij aan 'Ja graag' zegt ze

'vergeet je schoen niet' zegt hij lachend.

STERK <leerling 10>

Drie Konijnen

Rosanne trek haar schoenen aan. "Waar ga je heen, schatje", roept haar moeder van achter de keukendeur. "Even naar het park, mam", antwoord ze. "Voor het donker thuis hoor, niet vergeten! Als de straatlantaarns aangaan ben je weer binnen!" "Ja natuurlijk mammi...mag ik ook wat geld, dan loop ik nog even langs de winkel voor Fluffie..."

De deur klikt in het slot en Rosanne springt de trappen af. Buiten staat Miekje al te wachten. Samen lopen ze op tot aan de grote weg. "Ik ga nog even langs de winkel, oke? Ga jij maar vast vooruit", zegt Rosanne. Huppelend loopt ze de dorpsstraat in. Ouwe Jan zwaait naar haar. "Lekker weertje he Rosan?"

De deur van de winkel klingelt even vrolijk als Rosanne's gezicht eruit ziet als ze binnenstapt. Op het gezicht van de verkoopster verschijnt een lach. "Hooi, voor Fluffie zeker?" "Ja mevrouw graag. En wat brokjes alstublieft." "Haha, nou kind die krijg je er van mij gratis bij. Het is dat het zulk mooi weer is..."

Met het zware hooi in een tas aan haar zijde loopt Rosanne weer terug naar de grote weg. Ditkeer richting het park. Het park is de plaats waar ze 's zomers al haar tijd doorbrengt. Ze zit daar dan met haar vriendinnetjes en samen rijgen ze kraaltjes, of lezen wat.

Als Rosanne het park binnenloopt komt er een groepje jongens op haar af. Rosanne lacht even lief en wil verder lopen, maar de jongens versperren haar de weg. "Wat heb je in die tas zitten meisje?", roept een van hen. Hij heeft een grote neus, en vies haar dat tegen zijn voorhoofd plakt. "Hooi voor mijn konijn", zegt Rosanne vriendelijk, terwijl ze zich verwonderd over de enorme puist op het voorhoofd van een andere jongen. "Ach, het arme kind heeft een konijntje", zegt de jongen met de puist, "wil je dan niet even met me mee naar huis. Ik heb daar ook een konijntje, kan je die even komen aaien." Rosanne schudt van nee en loopt verder. Maar de derde jongen grijpt haar pols. Het hooi valt op de grond. De lieve lach verdwijnt voor het eerst vandaag van Rossane's gezicht. "Hee jullie daar", roept een man die langs komt joggen, "laat dat meisje eens heel snel met rust!" De jongens beginnen te schelden maar laten Rosanne los. Vlug raapt ze het hooi bijeen en rent naar de vijver, waar haar vriendinnen zitten. Geschrokken vertelt ze Miekje wat er

gebeurde. Zoals gewoonlijk windt Miekje zich helemaal op: “Ik zal ze...die vieze gemene oelewappers...laat ze nog een keer komen en ik ram ze allemaal hun harses in!” Rosanne sust haar vriendin lachend en begint over iets anders. Snel vergeten, denkt ze.

De zon heeft plaatsgemaakt voor een allesbedekkende schaduw. Rosanne klopt haar rokje af en pakt haar tas op. “Loop je mee Miek?” “Nee sorry Rosan, ik eet vanavond bij m’n oma dus ik ga de andere kant op.” “Okay, tot morgen dan maar. Tot morgen Sanne. Tot morgen Lee!”

Rosanne loopt over het grindpad. Haar sandaaltjes hebben gaatjes, dus zo nu en dan schiet er een grindkorreltje in. Dan staat ze even stil en trekt haar schoentje uit om blaren op haar blanke huidje te voorkomen. Maar als ze bij het vijfde korreltje bukt om haar schoentje uit te trekken voelt ze een hand op haar rug. Ze schrikt, draait zich om en kijkt recht tegen de grote puist aan, die ze eerder vanmiddag al had gezien. Geschrokken deinst ze terug, maar achter haar staat de jongen met het vieze haar. Nu wordt Rosanne echt bang. De fonkelende oogjes worden dof en angstig. Het wordt al donker. In de verte ziet ze de lantaarns aanschieten, maar in het park zijn geen lantaarns. “Laat me los, ik moet naar huis!” Rosanne’s stem slaat over. “Vanavond even niet schatje. Vanavond ga ik je mijn konijntje laten zien. Sterker nog, we hebben zelfs drie konijntjes die jou allemaal wel willen zien.” Rosanne gilt en probeert zich los te rukken, maar de jongens zijn veel te sterk voor haar engelenarmpjes...

De deurbel gaat. De moeder van Rosanne stuift naar de deur. Eindelijk, waar bleef dat kind nou?! Het is inmiddels al half elf! Ze was zo ongerust! Wie denkt dat kind wel niet dat ze is! Met een kwade ruk trekt ze de deur open. Direct maakt de boze blik plaats voor angst. Daar staat Rosanne. Haar blousje losgescheurd en haar voeten bloot. Haar ogen opgezwollen en haar haren door de war. Met een kort gilletje slaat haar moeder haar armen om Rosanne heen. “Ik haat konijnen mama”, zegt ze huilend...

Schrijftaak 2 (Haiku)

Schrijf een haiku-gedicht met het beginwoord “Zomer”

Vorm:

regel 1: beginwoord

regel 2: twee bijvoeglijke naamwoorden over het beginwoord

regel 3: drie werkwoorden over het beginwoord

regel 4: een zin over het beginwoord (lengte zelf te bepalen)

regel 5: herhaling van het beginwoord.

ZWAK <leerling 3>

Zomer
Zonnige, vrolijkheid
Stralen, verwarmen, schijnen
De zon die zo sterk aanwezig is
Zomer

GEMIDDELD <leerling 4>

Zomer
Zon, vogels
Zwemmen, zonnen, luieren
Zo vrolijk als van de zomer word ik nergens van
Zomer

STERK <leerling 10>

Zomer
Stralend, Bloeiend
Glooiën, ruiken, zoenen
Ik kus de bloesem die mij en de heuvels als een warme deken bedekt
Zomer

Schrijftaak 3 (Gedicht)

Schrijf een gedicht van vijf regels waarin de volgende woorden voorkomen.

muziek – fiets - rilling- groen - lijkt

Elke regel moet een van deze vijf woorden bevatten (elk woord mag maar één keer worden gebruikt).

ZWAK <leerling 1>

Ik zat weer is op mijn fiets
Ik kreeg ineens een koude rilling
In plaats van zwart, zag ik groen voor mijn ogen
Iets wat er op lijkt, kon ik niet plaatsen
Het enige wat ik hoor, was de muziek, dat kwam in mijn oor

GEMIDDELD <leerling 13>

Het lijkt
alsof ik groen zie,
het groen van jou fiets,
het voelt als een rilling over mijn rug,
maar het klinkt mij als muziek in de oren.

STERK <leerling 10>

Hij lijkt op mij
Groen als ik ben
Als een jong kind op een fiets
Als muziek die nooit gezongen is
Een rilling zonder eind.

Bijlage VI Voorbeelden van leesprestaties

Deze bijlage bevat enkele voorbeelden van als 'zwak', 'gemiddeld' en 'sterk' beoordeelde leesreacties van leerlingen (uit deelstudie 1). De leerlingnummers komen overeen met de nummers in figuur 1.

Leestaak 1 (Non Camp)

Grijnzend ligt de bal te wachten op
mijn zo vaak geroemde linkervoet, die
door tachtigduizend ogen met argwaan
wordt begluurd. Mijn beschadigd lijf

wil hier alleen nog snel vandaan maar
moet nog wel verschalken die arrogante
panter in een onbegrijpelijk gekrompen doel.
Ik buig het hoofd voor felle tegenwind, die uit

open monden giert en fluit en zie voor me
in het gras een kever glanzen in volmaakte
onverschilligheid. Hoe ook hij ontkwam aan
46 snelle voeten en de vernielzucht van de tijd.

Uit: Marc Tritsmans, *Kritische massa. Gedichten*. Tiel: Lannoo, 2002

ZWAK <leerling 1>

Is er een regel in het gedicht die jou bijzonder aanspreekt?

Die laatste 46 snelle voeten en de vernielzucht van de tijd. Ja, die springt eruit.

Waarschijnlijk omdat er een getal in staat.

Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zijn?

Ik denk dat het met de scheids heeft te maken, want die moet dan op 46 snelle voeten

letten. De 'hij' is de scheids zelf, hij moet ook op zijn eigen voeten letten en op de

voetballers. Met de vernielzucht van de tijd wordt bedoeld dat de tijd slopend is. Het sloopt
de conditie.

Is je iets bijzonders opgevallen aan de taal of vorm van het gedicht?

Nee, ik vind het gewoon een beetje mannelijk omdat het over voetbal gaat.

De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?

"Slopende tijd" komt in mij op.

Zijn er nog andere dingen die je zou willen zeggen over dit gedicht?

Nee. Ik vind het wel een leuk gedichtje. Een leuk onderwerp.

GEMIDDELD <leerling 9>

Is er een regel in het gedicht die jou bijzonder aanspreekt?

Niet echt. Alleen de eerste wel. Het hele eerste couplet wel. Om dat “grijnzend” in combinatie met “walm”. En in de eerste twee regels komt mooi naar voren wat er gebeurt. Dat vind ik mooi beschreven.

Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zin?

Nou, in ieder geval de 46 snelle voeten, van 23 spelers op het veld. Dat gaat in ieder geval over de kever op een sportveld. Een rugby-achtig iets. En dat al die mensen niet op hem hebben gestaan. En die “vernietzucht van de tijd”: geen idee. Dat dat beest nog leeft of zo. Hij wordt waarschijnlijk maar een paar maanden oud, de kever, maar deze leeft nog of zo iets. Ik kan me niet voorstellen wat ie er mee bedoelt verder. Die “hij” is de kever.

Is je iets bijzonders opgevallen aan de taal of vorm van het gedicht?

De regels eindigen midden in een zin. Dat is het eerste wat opviel. En verder niet echt. Qua woordgebruik ik vind niet dat er echt een opbouw in zit. Het wordt niet echt leuker of zo, of spannender. Het gaat juist meer naar beneden. En het taalgebruik een beetje poëtisch, een beetje meer overdreven dan normale spreektaal.

De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?

Dat is best wel moeilijk, want ik heb geen flauw idee wat hij met die kever wil zeggen. Een wedstrijd die wordt gespeeld, het gaat over een rugbywedstrijd een nummer tegen die of zo... Namen die tegen elkaar spelen zou ik er boven zetten. Maar omdat ik niet weet wat hij met die kever wil zeggen, snap ik het gedicht niet zo goed.

Zijn er nog andere dingen die je zou willen zeggen over dit gedicht?

Nee.

STERK <leerling 13>

Is er een regel in het gedicht die jou bijzonder aanspreekt?

Ik vind de tweede regel, daarmee begrijp je het gedicht wat meer. Als het publiek dat hij nog iets moet bewijzen tegenover het publiek. “Mijn zo vaak geroemde linkervoet”. Het maakt het niet bijzonder, maar begrijpelijker.

Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zin?

Dat de speler er ook aan is ontkomen. Aan de tijd. De ‘hij’ is de kever. En de 46 snelle voeten zijn het voetbalteam. En de vernietzucht van de tijd is misschien dat de tijd maar doortikt en dat drukt op hem. Dat hij er zenuwachtig van wordt, dat de tijd doortikt. Heel dom, maar ja. Ik vind het wel een mooi gedicht, maar het is heel ... Ik denk gelijk niet verder dan dat het een gedicht over voetbal is en de ik-persoon is een speler die het niet zo leuk vindt, dat hij er zo snel mogelijk vanaf wil zijn en dat de vernietzucht van tijd dat hij vernield wordt. Ik weet niet hoe je het anders moet zeggen. Dat het heel erg op hem drukt en er vanaf wil.

Is je iets bijzonders opgevallen aan de taal of vorm van het gedicht?

In een normaal verhaal staat een zin en een punt en begin je met een nieuwe zin op de volgende regel. Maar hier is het steeds een nieuw woord van een andere zin die net nog op

die regel staat, zodat je een zin steeds op twee manieren kan lezen. Dus zeg maar, of het woord bij die ene zin of bij die andere zin, maar dat zie je heel vaak bij gedichten hoor. Ik vind het wel leuk, heel apart dat je het op verschillende manieren kunt lezen en dat het gelijk anders klinkt. Het zijn altijd een beetje codewoorden die hij gebruikt, bijvoorbeeld over die panter in het doel. Dat het eigenlijk gewoon over die keeper gaat. Het is niet echt een codewoord alleen, maar er staat wel doel, maar ook panter. Misschien is die kever ook weer heel wat anders.

De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?

Dat is moeilijk. “De ontsnapping” of zoiets, omdat ik het gevoel heb dat hij het liefst weg wil op dat moment. Ja, zoiets.

Zijn er nog andere dingen die je zou willen zeggen over dit gedicht?

Ja, het boek heet “Kritische massa” en het verhaal is ook kritisch op zo’n wedstrijd, op zo’n moment. En ja, dat valt me op.

Bijlage VII Beoordelingsinstructies voor schrijf- en leestaken

Aanwijzingen voor de beoordeling: schrijftaak 1, Haiku (Deelstudie 2)

Bij de beoordeling gaat het om de Globale Kwaliteit van de gedichten.

Lees, voordat je gaat beoordelen, eerst een aantal haiku's door, om je een indruk te vormen van het niveau. Beoordeel daarna de Globale Kwaliteit van ieder gedicht door een score toe te kennen op een schaal van 1 (zwak) tot en met 6 (sterk):

zwak					sterk
1	2	3	4	5	6

Voor de schaalpunten 2 en 5 geven we hieronder concrete gedichten van leerlingen als ankers. Deze ankers zijn gebaseerd op de oordelen van zeven beoordelaars.

Beoordeel een gedicht steeds door het te vergelijken met beide ankers. Vind je het gedicht minder goed, even goed of beter dan het ankergedicht?

Anker voor score 2

Zomer
Zonnige, vrolijkheid
Stralen, verwarmen, schijnen
De zon die zo sterk aanwezig is
Zomer

Anker voor score 5

Zomer
Stralend, Bloeiend
Glooiën, ruiken, zoenen
Ik kus de bloesem die mij en de heuvels als een warme deken
bedekt
Zomer

De betekenis van de scores is dus als volgt:

Score 1 = het beoordeelde gedicht vind ik minder goed dan anker 2;

Score 2 = ongeveer even goed als anker 2;

Score 3 = iets beter dan anker 2, maar minder goed dan anker 5;

Score 4 = duidelijk beter dan anker 2, maar minder goed dan anker 5;

Score 5 = ongeveer even goed als anker 5;

Score 6 = beter dan anker 5.

Vul je scores in op de scorebladen voor schrijftaak 1.

Een gedicht dat niet aan de opdracht voldoet (bv. omdat het met een ander woord dan 'zomer' begint of meer/minder regels telt) kun je beoordelen alsof het wèl aan de opdracht voldoet. Zet in zo'n geval een kruisje (x) achter je score, op het scoreblad.

Heb je alle haiku's beoordeeld, beantwoord dan de vragen over je beoordelingscriteria.

Aanwijzingen voor de beoordeling: schrijftaak 2, Gedicht (Deelstudie 2)

Bij de beoordeling gaat het om de Globale Kwaliteit van de gedichten.

Lees, voordat je gaat beoordelen, een aantal gedichten door, om je een indruk te vormen van het niveau. Beoordeel daarna de Globale Kwaliteit van ieder gedicht door een score toe te kennen op een schaal van 1 (zwak) tot en met 6 (sterk):

zwak					sterk
1	2	3	4	5	6

Voor de schaalpunten 2 en 5 geven we hieronder concrete gedichten van leerlingen als ankers. Deze ankers zijn gebaseerd op de oordelen van zeven beoordelaars.

Beoordeel een gedicht steeds door het te vergelijken met beide ankers. Vind je het gedicht minder goed, even goed of beter dan het ankergedicht?

Anker voor score 2

Ik zat weer is op mijn fiets
Ik kreeg ineens een koude rilling
In plaats van zwart, zag ik groen voor mijn ogen
Iets wat er op lijkt, kon ik niet plaatsen
Het enige wat ik hoor, was de muziek, dat kwam in mijn oor

Anker voor score 5

Hij lijkt op mij
Groen als ik ben
Als een jong kind op een fiets
Als muziek die nooit gezongen is
Een rilling zonder eind.

De betekenis van de scores is dus als volgt:

Score 1 = het beoordeelde gedicht is minder goed dan de anker voor score 2;

Score 2 = ongeveer even goed als anker 2;

- Score 3 = iets beter dan anker 2, maar minder goed dan anker 5;
- Score 4 = duidelijk beter dan anker 2, maar minder goed dan anker 5;
- Score 5 = ongeveer even goed als anker 5;
- Score 6 = beter dan anker 5.

Vul je scores in op de scorebladen voor schrijftaak 2.

Een gedicht dat niet aan de opdracht voldoet (bv. omdat het niet alle gegeven woorden bevat of meer/minder regels telt) kun je beoordelen alsof het wél aan de opdracht voldoet. Zet in zo'n geval een kruisje (x) achter je score, op het scoreblad.

Heb je alle gedichten beoordeeld, beantwoord dan de vragen over je beoordelingscriteria.

Beoordelingscriteria schrijftaak 1 (Haiku)

Bij een oordeel over Globale Kwaliteit kunnen verschillende criteria meespelen.

Kun je aangeven hoe belangrijk elk van de onderstaande criteria voor jou is geweest bij jouw beoordeling van de leerlinggedichtjes?

Omcirkel steeds het juiste antwoord op een vijfpuntsschaal, van 1 (zeer onbelangrijk) tot 5 (zeer belangrijk).

	zeer onbelangrijk				zeer belangrijk
Originaliteit	1	2	3	4	5
Passend (bij de opdracht)	1	2	3	4	5
Stijl / taalgebruik	1	2	3	4	5
Vorm / Structuur	1	2	3	4	5
Inhoud / gedachte	1	2	3	4	5
Humor	1	2	3	4	5
Emotie	1	2	3	4	5
Authenticiteit	1	2	3	4	5
Spelling / presentatie	1	2	3	4	5
Andere criteria, namelijk:					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

Overige opmerkingen

Heb je nog andere opmerkingen over de taken en/of de gedichten van de leerlingen?
Dingen die je zijn opgevallen?

.....

.....

.....

.....

Aanwijzingen voor de beoordeling: leestaak 1, Tritsmans

Grijnzend ligt de bal te wachten op
mijn zo vaak geroemde linkervoet, die
door tachtigduizend ogen met argwaan
wordt begluurd. Mijn beschadigd lijf

wil hier alleen nog snel vandaan maar
moet nog wel verschalken die arrogante
panter in een onbegrijpelijk gekrompen doel.
Ik buig het hoofd voor felle tegenwind, die uit

open monden giert en fluit en zie voor me
in het gras een kever glanzen in volmaakte
onverschilligheid. Hoe ook hij ontkwam aan
46 snelle voeten en de vernielzucht van de tijd.

Uit: Marc Tritsmans, *Kritische massa. Gedichten*. Tiel: Lannoo, 2002

Vragen:

1. Welke regel in het gedicht spreekt jou het meeste aan?
- Waarom? Wat maakt die regel voor jou bijzonder?
2. Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zin ["Hoe ook hij ... tijd"]?
- Wie is 'hij'? Wie of wat zijn de '46 snelle voeten'? Wat zou 'vernielzucht van de tijd'
kunnen betekenen?
3. De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?
- Waarom kies je juist deze titel?

Bij de beoordeling gaat het om de Globale Kwaliteit van de leerlingantwoorden op de drie interpretatievragen. Deze vragen zijn mondeling (klassikaal) aan de leerlingen voorgelegd en door hen schriftelijk beantwoord. De leerlingen ontvingen verder geen informatie over het gedicht zelf of over de dichter.

Samen kunnen de antwoorden een indruk geven van hoe de leerling het gedicht interpreteert. Bij het beoordelen ga je uit van de drie antwoorden samen. Je scoort dus niet per vraag, maar per leerling.

Lees, voordat je gaat beoordelen, eerst een aantal leesreacties van leerlingen door om je een indruk te vormen van het niveau. Beoordeel daarna de Globale Kwaliteit van de leesreacties door een score toe te kennen op een schaal van 1 (zwak) tot en met 6 (sterk):

Zwak					sterk
1	2	3	4	5	6

Voor de schaalpunten 2 en 5 geven we op een apart blad concrete leesreacties van leerlingen als ankers. Deze ankers zijn gebaseerd op de oordelen van zeven beoordelaars.

Beoordeel een leesreactie steeds door het te vergelijken met deze ankers. Vind je de antwoorden van de leerling minder goed, even goed of beter dan die bij de ankers?

Ankers voor het beoordelen van leesreacties (taak 1, Tritsmans) *

* Nb: De ankers zijn (anders dan de te beoordelen reacties) geen schriftelijke maar mondelinge reacties.

Ankers voor score 2:

1. *Welke regel in dit gedicht spreekt jou het meeste aan?*
Die laatste regel over 46 snelle voeten en de vernielzucht van de tijd. Die springt eruit, omdat er een getal in staat.

2. *Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zijn?*
Ik denk dat het met de scheidsrechter heeft te maken, want die moet dan op 46 snelle voeten letten. De 'hij' is de scheids zelf. Hij moet ook op zijn eigen voeten letten en op de voetballers. Met de vernielzucht van de tijd wordt bedoeld dat de tijd slopend is. Het sloopt de conditie.

3. *De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?*
Slopende tijd.

1. *Welke regel in dit gedicht spreekt jou het meeste aan?*
De regel met 80.000 ogen. Hierdoor wist je wel meteen dat het een soort profvoetballer was. En ook wel dat je met een groot iemand te maken had. Dat sprong er gewoon uit.

2. *Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zijn?*
Die 46 snelle voeten dat is gewoon zeg maar het hele team. En ja, ik weet het eigenlijk niet zo goed. Misschien dat hij zo snel mogelijk daar weg wilt of zo....

3. *De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?*
Gewoon iets van 'Voetballer' of zo. Daar gaat het eigenlijk over.

Ankers voor score 5:

1. *Welke regel in dit gedicht spreekt jou het meeste aan?*
'Panter in een onbegrijpelijk gekrompen doel', omdat ik het een mooie beeldspraak vind. En dan die panter als keeper en het doel wat gekrompen is, omdat hij moet scoren.

2. *Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zijn?*
De speler kijkt naar de kever en ziet dan in hoe nutteloos of relatief het is dat hij daar staat voetbal te spelen. En dat die kever daar ondanks dat er 46 voeten rondlopen toch nog kan overleven. Het is relatief, omdat hij misschien te veel gefocused is op het doelpunt te

willen maken en hoopt zo snel mogelijk daar vandaan te gaan. Maar hij moet eerst scoren om te winnen en dan weg te mogen. En er is veel gevaar voor de kever vanwege de voeten, maar toch kan hij zijn ding doen. De ‘hij’ is de kever. Met ‘vernietzucht van de tijd’ wordt bedoeld: letterlijk de blessures van tijdens de wedstrijd, maar je kunt de voetbalmatch ook zien als het leven van de kever. Bijvoorbeeld dat 46 voeten allemaal problemen en obstakels zijn in zijn leven en die hij kan oplossen en dat de voetballer die ook oplost.

3. *De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?*
“Nietigheid”, omdat het zowel op de kever als op de voetballer slaat. De voetballer is heel klein, maar de kever ook.

1. *Welke regel in dit gedicht spreekt jou het meeste aan?*
De tweede regel, daarmee begrijp je het gedicht meer. Dat hij nog iets moet bewijzen tegenover het publiek. ‘Mijn zo vaak geroemde linkervoet’.

2. *Wat zou de dichter kunnen bedoelen met de laatste zin?*
Dat de speler ook aan de tijd is ontkomen. De ‘hij’ is de kever en de 46 snelle voeten zijn het voetbalteam en de vernietzucht van de tijd is misschien dat de tijd maar doortikt en dat drukt op hem. Dat hij er zenuwachtig van wordt dat de tijd doortikt. Ik vind het wel een mooi gedicht, maar ik denk gelijk niet verder dan dat het een gedicht over voetbal is en de ik-persoon is een speler die het niet zo leuk vindt, dat hij er zo snel mogelijk vanaf wil zijn en dat de vernietzucht van de tijd dat hij vernield wordt. Ik weet niet hoe je het anders moet zeggen. Dat het heel erg op hem drukt en hij er vanaf wil.

3. *De titel van het gedicht ontbreekt. Welke titel zou jij dit gedicht geven?*
“De ontsnapping”, omdat ik het gevoel heb dat hij het liefst weg wil op dat moment.

Aanwijzingen voor de beoordeling: leestaak 2, Herzberg

Rooster

Angst wordt het vroegste wakker. Wekt dan
verstand en plannen voor de dag,
die dekken hem nog even toe. Waarom
kan kalmte niet eens eerder opstaan, of
het verheugen, waarom is angst zo onbeheerst
zo ijverig?
Juf juf ik was het eerst.
Ja hoor dat heeft de juf gemerkt. Ga nou maar
rustig naar je plaats en praat niet voor je beurt.
Vanmiddag, bij geschiedenis, mag je
alles vertellen wat je weet, wat vroeger
is gebeurd.

Uit: Judith Herzberg, *Dagrest*. Uitgeverij Van Oorschot, 5^e dr. 1984

Vragen:

1. Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?
2. Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?
- Waarom wordt 'angst' voorgesteld als een kind? Wat zouden overeenkomsten kunnen zijn tussen 'angst' en kinderlijk gedrag?
3. Judith Herzberg is Nederlandse dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël. Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?

Bij de beoordeling gaat het om de Globale Kwaliteit van de leerlingantwoorden op de drie interpretatievragen. Deze vragen zijn mondeling (klassikaal) aan de leerlingen voorgelegd en door hen schriftelijk beantwoord. De leerlingen ontvingen verder geen informatie over het gedicht zelf of over de dichter.

Samen kunnen de antwoorden een indruk geven van hoe de leerling het gedicht interpreteert. Bij het beoordelen ga je uit van de drie antwoorden samen. Je scoort dus niet per vraag, maar per leerling.

Lees, voordat je gaat beoordelen, eerst een aantal leesreacties van leerlingen door, om je een indruk te vormen van het niveau. Beoordeel daarna de Globale Kwaliteit van de leesreacties door een score toe te kennen op een schaal van 1 (zwak) tot en met 6 (sterk):

zwak					sterk
1	2	3	4	5	6

Voor de schaalpunten 2 en 5 geven we op het volgende blad concrete leesreacties van leerlingen als ankers. Deze ankers zijn gebaseerd op de oordelen van zeven beoordelaars.

Beoordeel een leesreactie steeds door het te vergelijken met deze ankers. Vind je de antwoorden van de leerling minder goed, even goed of beter dan die bij de ankers?

Ankers voor het beoordelen van leesreacties (taak 2, Herzberg) *

* Nb.: De ankers zijn (anders dan de te beoordelen reacties) geen schriftelijke maar mondelinge reacties.

Ankers voor score 2:

1. *Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?*

De juf is een basisschool lerares. Maar wie dat nou echt zou moeten zijn, weet ik niet. En ook niet wie die 'ik' is. Ze zegt wel 'geschiedenis'. Maar ik kreeg op de basisschool geen geschiedenis.

2. *Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?*

Misschien is het een brugger of zo, die bang is voor de grote kinderen op school.

3. *Judith Herzberg is dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël. Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?*

Ja, ik denk als je het dan nu misschien over de oorlogstijd zou hebben, dan word je inderdaad wel met angst wakker. Dat je elk moment van de dag wel weer een verhaal van een familielid hoort, dat ie meegenomen is. Of angst voor wat er kan gaan gebeuren in zo'n tijd.

1. *Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?*

De juf is de angst en ik het verstand.

2. *Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?*

Kinderen worden ook vroeg wakker en angst ook dus. En kinderen willen graag veel vertellen wat ze weten. Angst, dat komt het snelst op.

3. *Judith Herzberg is dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël. Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?*

Het gaat over angst. Dus ik denk dat zij over die angst die haar vader had, dat ze daar over schrijft.

Ankers voor score 5:

1. *Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?*

De 'ik' is angst, omdat angst als eerste wakker wordt en de juf is de persoon die slaapt.

2. *Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?*

Het wordt het vroegste wakker en dat zijn kleine kinderen meestal ook. En dan gaan ze hun ouders wakker maken en die dekken hen dan nog even toe. In dat laatste stuk gaat de juf tegen het kind, de angst, praten zoals je tegen een kind praat: 'ga maar naar je plaats', en zo.

3. *Judith Herzberg is dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël. Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?*

Dat was wel een vervelende leeftijd tijdens de tweede wereldoorlog, waar dan ook nog haar vader wordt opgepakt. Daar zal de angst mee te maken hebben gehad. Ook dat ze niet voor haar beurt moet praten en dat ze rustig moet blijven. Misschien is dat laatste iets wat haar moeder tegen haar zei, want die had natuurlijk andere zaken aan haar hoofd omdat haar man ergens is en ze moest de kinderen natuurlijk ook verbergen. En dan moet dat

kind rustig blijven en ze wil dat kalmte eerder wakker wordt. Waarschijnlijk zijn ze heel bang opgestaan in die tijd. Dus gelijk als ze wakker werd dat ze helemaal gespannen was van: leeft mijn vader nog?

1. *Wie is 'juf' in het gedicht, denk je? En wie zou de 'ik' zijn?*

Ik is angst. En juf, dat ben je zelf en hoe je dingen ervaart. En een andere leerling is bijvoorbeeld het geheugen of het blij zijn, of zo.

2. *Angst wordt voorgesteld als een kind. Waarin lijkt 'angst' op een kind, volgens het gedicht?*

Hij wil overdreven veel aandacht krijgen en hij is opdringerig en hij gehoorzaamt ook niet. Je wilt niet de angst vaak aanspreken, maar hij gehoorzaamt dan niet. Het is te vergelijken met een kind omdat een kind ook altijd de waarheid spreekt, en dat is bij angst ook wel een beetje. Maar dan de waarheid een beetje overdreven. Bij een kind is alles meer impulsief en de hoofdpersoon wilt alles plannen, wil wakker worden, wil rustig zijn en kalm zijn. En je kunt niet alles plannen. En een kind is ook veel meer impulsief.

3. *Judith Herzberg is dichteres en toneelschrijfster. Ze werd in 1934 geboren. Haar vader was de joodse schrijver Abel Herzberg, die in de oorlog het concentratiekamp overleefde. Zelf woont ze afwisselend in Nederland en Israël. Zie je een link tussen deze paar feiten over Judith Herzberg en dit gedicht?*

Geschiedenis kun je zien als wat ze heeft meegemaakt, maar je kunt het ook in een bredere zin zien. In geschiedenis wat zij heeft meegemaakt met haar vader en zo, maar het is eerder algemeen bedoeld, denk ik. Zij heeft wel iets verschrikkelijks meegemaakt, maar iedereen heeft wel angst. Niet alleen joden, of zo.

Beoordelingscriteria leestaak 1 (Tritsmans)

Bij een oordeel over Globale Kwaliteit kunnen verschillende criteria meespelen.

Kun je aangeven hoe belangrijk elk van de onderstaande criteria voor jou is geweest bij jouw beoordeling van de leerlingreacties op het gedicht van Tritsmans?

Omcirkel steeds het juiste antwoord op een vijfpuntsschaal, van 1 (zeer onbelangrijk) tot 5 (zeer belangrijk).

	zeer onbelangrijk			zeer belangrijk	
Persoonlijke betrokkenheid	1	2	3	4	5
Originaliteit	1	2	3	4	5
Zoekt diepere betekenis	1	2	3	4	5
Formulering respons	1	2	3	4	5
Legt verbanden	1	2	3	4	5
Aandacht voor vorm/stijl	1	2	3	4	5
Stelt zichzelf vragen	1	2	3	4	5
Spelling/presentatie	1	2	3	4	5
Oog voor meerduidigheid	1	2	3	4	5
Andere criteria, nl.:					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

Overige opmerkingen

Heb je nog andere opmerkingen over de taken en/of de antwoorden van de leerlingen?
Dingen die je zijn opgevallen?

.....
.....
.....
.....

Bijlage VIII Verschillen tussen zwakke, middelmatige en sterke creatieve schrijvers

	Groep	Gemiddelde (SD)	F- waarde	Signif.	Post-hoc test
Creatief schrijven					
Gedichten schrijven in vrije tijd (1 = nooit, 3 = vaak)	Z	1.2 (0.5)	3.36	*	
	M	1.2 (0.4)			
	S	1.5 (0.6)			
Andere creatieve teksten schrijven (1 = nooit, 3 = vaak)	Z	1.4 (0.6)	3.33	*	
	M	1.5 (0.6)			
	S	1.8 (0.7)			
Persoonlijke teksten schrijven (1 = nooit, 3 = vaak)	Z	1.5 (0.7)	2.80	ns	
	M	1.7 (0.5)			
	S	1.9 (0.7)			
Hoe leuk is creatief schrijven (1 = heel leuk, 5 = heel vervelend)	Z	2.9 (1.0)	8.67	***	S > M > Z
	M	2.4 (0.9)			
	S	2.0 (1.0)			
Hoe moeilijk is creatief schrijven (1 = heel moeilijk, 5 = heel makkelijk)	Z	2.7 (0.8)	4.35	*	S < M < Z
	M	3.0 (0.6)			
	S	3.1 (0.7)			
Cijfer voor creatief schrijven (zelfoordeel)	Z	6.3 (1.2)	12.75	***	S / M > Z
	M	7.0 (0.8)			
	S	7.5 (0.9)			
Literatuur/fictie lezen					
Fictie lezen in vrije tijd (1 = geen enkel boek, 5 = een of meer boeken per week)	Z	2.3 (1.1)	1.86	ns	
	M	2.4 (0.6)			
	S	2.7 (1.0)			
Gedichten lezen (1 = nooit, 3 = vaak)	Z	1.3 (0.5)	6.86	**	S > M / Z
	M	1.3 (0.5)			
	S	1.7 (0.6)			
Cijfer voor literatuur (zelfoordeel)	Z	6.4 (1.4)	5.61	**	S > M > Z
	M	6.9 (0.7)			
	S	7.0 (1.0)			

Schoolprestaties

Rapportcijfer vak Nederlands	Z	6.5 (0.9)	3.11	*	
	M	6.9 (0.7)			
	S	7.0 (1.1)			
Citoscore ⁵	Z	545 (4.1)	.28	ns	
	M	546 (4.1)			
	S	546 (4.5)			
(vervolg tabel)	Groep	Gemiddelde (SD)	F- waarde	Signif.	Post-hoc

Associatie-oefeningen

Woordketting (aantal associaties)	Z	8.0 (3.9)	6.53	**	S > M / Z
	M	8.2 (2.6)			
	S	10.9 (4.6)			
Ongerelateerde begrippen (aantal overeenkomsten)	Z	3.1 (1.4)	1.82	ns	
	M	3.5 (1.7)			
	S	3.8 (1.4)			

Z = zwak (n= 35), M = middelmatig (n=28) en S = sterk (n=46) op beide creatieve schrijftaken

Vrijheidsgraden (2, 106)

Significantie: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ns = niet significant

Post-hoc test : Scheffe

⁵ Bij deze variabele waren er relatief veel missing values (41 %): leerlingen wisten hun citoscore niet meer of hadden een andere toets afgelegd aan het eind van het basisonderwijs.