

Ik snap er geen bal van!

Een praktijkgericht onderzoek naar de verbetering van het literaire tekstbegrip bij leerlingen op het Voortgezet Onderwijs aan de hand van het gebruik van een annotatiesysteem



Vera van de Sande
Annemiek Verhoeven

Onder begeleiding van dr. Rick de Graaff
Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht

Juni 2012

Inhoudsopgave

I	Introductie	3
II	Inleiding	4
III	Persoonlijke en Praktische relevantie	11
IV	Onderzoeksvraag, Hypothese, Context en Onderzoeksfunctie	11
V	Methode en Onderzoeksopzet	13
VI	Resultaten	20
VII	Conclusie en (Fouten-)discussie	21
	Bibliografie	24
	Bijlagen	25

I **Introductie**

“Ik ken zelfs mensen die hun kinderen per gelezen boek betalen” schrijft Sylvia Witteman op 12 mei 2012 in haar column in Volkskrant Magazine waarin zij het verminderde leesplezier van Nederlandse kinderen aan de kaak stelt. Lezen; steeds minder kinderen en adolescenten doen dit vrijwillig in hun moedertaal, laat staan in een vreemde taal! Als lezen op de middelbare school voor het vak Nederlands al zo impopulair blijkt te zijn, hoe is dat dan is voor de vakken moderne vreemde talen? Om leerlingen weer aan het lezen te krijgen wordt er onder andere gekeken naar de belevingswereld van de leerlingen. Er wordt van de docent verwacht teksten aan te bieden die hier op aansluiten en die dus voor een leerling interessant zijn. Immers, als het verhaal boeit zouden ze verder willen lezen, maar hoe prikkel je leerlingen wanneer, naast een verminderde interesse om te lezen, de taal een tweede barrière vormt?

Tijdens de tweejarige master Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht wordt aandacht besteed aan het motiveren van leerlingen en dan in het bijzonder rondom algemene leesvaardigheid en “literair” lezen in een moderne vreemde taal in de bovenbouw. Dientengevolge hebben wij voor de MA-scriptie onderzocht hoe wij het lezen van literatuur in het Frans toegankelijk konden maken voor leerlingen in de bovenbouw. Hieruit voortvloeiend hebben wij een annotatiesysteem ontwikkeld dat de leerlingen zoveel mogelijk ondersteunt tijdens het lezen. Hoewel dit systeem volgens de laatste theorieën en bevindingen is opgezet, is de werking ervan nog niet getoetst. Om te kunnen beoordelen of dit annotatiesysteem daadwerkelijk ondersteuning biedt, hebben wij dat in dit onderzoek onderzocht.

II Inleiding

Om meer inzicht te verkrijgen in het literaire niveau van een leerling heeft Theo Witte¹ voor het vak Nederlands een schema ontwikkeld. Dit schema laat de ‘leeshouding’ van een leerling zien en wat voor boeken hier bij horen. Het geeft de docent een handreiking tot het kiezen van geschikt materiaal voor de leerling. Witte betoogt dat een leerling op niveau 1 een beginnend lezer is die zich in de loop van zijn schoolcarrière, op de HAVO of het VWO, ontwikkelt tot in ieder geval niveau 4. Althans, dit wordt er van een leerling bij de afronding van zijn schoolcarrière verwacht. Om deze groei zichtbaar en meetbaar te maken zijn er, door Lezen voor de Lijst, bij verschillende Nederlandse boeken die op de boekenlijsten in het VO staan, verwerkingsvragen gemaakt die de verschillende niveaus aanduiden. Zo kan de docent, maar ook de leerling zelf beoordelen op welk literair niveau de tekst beheerst wordt en kan er een plan opgesteld worden om een groei in niveau te realiseren.

Volgens Witte moet er vooral een onderscheid gemaakt worden tussen de verschillende literaire competenties van individuele leerlingen en moet men niet afgaan op schooljaar of –niveau. Aan de ene kant zijn er namelijk leerlingen die niet veel lezen en nog niet gewend zijn aan literatuur, voor hen is het dan ook lastig een geschikt boek te kiezen waarmee ze op hun juiste literaire niveau zitten. Aan de andere kant zijn er leerlingen die qua literaire competentie op een redelijk hoog niveau zitten en waarvoor literaire werken voor minder problemen zorgen. Differentiëren is dan ook erg belangrijk in een klas van dertig leerlingen.

Witte spreekt alleen voor het vak Nederlands, maar we kunnen zijn theorie ook betrekken op de moderne vreemde talen, zoals Schreuder en Schouwstra eerder voor het Frans hebben gedaan; differentiëren in een klas is erg belangrijk, zo niet essentieel. Voor het vak Frans speelt niet alleen het literaire niveau een rol, maar we zullen ook moeten denken aan de taalbeheersing van de leerling. Terugkomend op de belevingswereld van leerlingen; een boek kan heel dicht aansluiten op deze belevingswereld en in alle vormen uiterst geschikt zijn voor een leerling, maar wanneer zijn kennis van de Franse taal onvoldoende blijkt om het verhaal vlot te kunnen lezen, zal deze leerling zeer waarschijnlijk afhaken. Als we dan de exameneisen voor leesvaardigheid voor het HAVO-eindexamen voor het vak Frans op het ERK niveau B1 en voor het VWO-eindexamen B2 in acht nemen, is het erg onwaarschijnlijk

¹ Witte, T. (2008) *Door het oog van de meester* (pp 560), Delft, Eburon

dat de leerlingen in staat zullen zijn literatuur op een hoger niveau zelfstandig te kunnen lezen. Authentieke teksten worden niet geschreven met Nederlandse scholieren in het achterhoofd en zullen om deze reden voor hen vaak te moeilijk blijken. Toch willen docenten over het algemeen authentieke teksten bieden om de leerlingen tevens kennis te laten maken met de rijke Franse literatuurgeschiedenis. Er wordt daarom vaak gekozen voor een werk dat het ‘over het algemeen’ goed doet bij leerlingen. In de literatuurlessen wordt vaak voor een hele klas bepaald welk boek er gelezen gaat worden terwijl alle leerlingen anders zijn en het boek voor lang niet iedereen geschikt zal zijn. Niveauverschillen tussen leerlingen maken dat differentiëren ontzettend belangrijk blijft, maar dit lijkt in de literatuurlessen amper te worden toegepast, omdat dit de docent veel tijd kost. Aan elke leerling zou immers afzonderlijk een boek geboden moeten worden dat bij zijn niveau aansluit. Indien er wel gedifferentieerd wordt is het belangrijk om te weten welke Franse werken voor welke leerling geschikt zijn. Paulien Schröder en Marlies Schouwstra² hebben Witte’s schema zodanig bewerkt dat deze nu ook hiervoor uitkomst biedt:

² Marlies Schouwstra is werkzaam bij *Lezen voor de lijst*, zij ontwikkelt de site voor MVT

	A2	B1	B2
Captivant, passionnant <i>75-150 p.</i> <u>Le participant</u> N1	Des traductions; histoires courtes avec beaucoup d'action, de tragédies ou d'humour.	Des éditions scolaires d'une œuvre ; des œuvres très simples dans la langue cible, accompagnées des listes de vocabulaire ; beaucoup d'action, de tragédies ou d'humour.	De courtes histoires qui ne sont pas trop compliquées, dans la langue cible avec beaucoup d'action, de tragédies ou d'humour, exceptionnellement avec liste de vocabulaire.
Réelle, vraisemblable <i>75-150 p.</i> <u>Le spectateur</u> N2	Des traductions; des histoires simples et pas trop longues.	Des éditions scolaires d'œuvres pas compliquées dans la langue cible	De courtes histoires, pas trop compliquées, dans la langue cible éventuellement avec liste de vocabulaire
L'acceptation, la norme <i>150-250 p.</i> <u>Le moraliste</u> N3	Des traductions; des histoires simples.	Des œuvres pas compliquées dans la langue cible dont l'histoire est connue, (par un film p.e.) de préférence avec liste de vocabulaire ; des poèmes très simples dans la langue cible.	Des œuvres littéraires, pas trop longues dans la langue cible, éventuellement avec liste de vocabulaire

	A2	B1	B2
<p>La cohérence <i>150-250 p.</i> <u>L'annaliste</u></p> <p>N4</p>	Des traductions.	De la prose traduite ; de la poésie pas trop compliquée dans la langue cible.	Des œuvres littéraires pas trop longues dans la langue cible, de préférence accompagnées d'une liste de vocabulaire ; de la poésie pas trop compliquée dans la langue cible
<p>Généralisation (du message), cohérence <i>240-400 p.</i> <u>Le littéraire</u></p> <p>N5</p>	Des traductions : des œuvres complexes ou datant d'avant 1880.	Des traductions : des œuvres complexes ou datant d'avant 1880.	Des traductions : des œuvres complexes ou d'avant 1880 ; des histoires courtes, éventuellement avec liste de vocabulaire ou des histoires dont l'histoire est déjà connue, dans la langue cible ; de la poésie plus complexe et plus ancienne.

Alvorens ons te gaan richten op het daadwerkelijk differentiëren binnen het klaslokaal is het verstandig om het belang van literatuur in een moderne vreemde taal aan te stippen.

Sinds er binnen de Europese Unie steeds meer wordt samengewerkt en deze steeds meer uitbreidt, wordt het in het voortgezet onderwijs steeds essentiëler om leerlingen wegwijs te maken in dit uitgebreide Europa: welke landen horen daarbij? Welke talen worden er gesproken? Welke culturen vinden we in Europa?

Literatuur is onzes inziens de methode bij uitstek om je te verdiepen in de cultuur en gewoonten van andere volken, het lezen helpt je bij het vormen van een beeld bij die cultuur, maar ook bij het vormen van een beeld over hoe de wereld in elkaar steekt. Janssen beschrijft in *Literatuuronderwijs bij benadering* vier benaderingen van het moderne literatuuronderwijs³:

1. Culturele vorming
2. Literair-esthetische vorming
3. Sociale vorming
4. Persoonlijke ontwikkeling

Deze benaderingen leggen uit dat het literatuuronderwijs bij de ontwikkeling van een leerling hoort, de leerling maakt in de periode dat hij op de middelbare school zit een ontwikkeling in zijn persoonlijke vorming door, zijn kijk op de wereld wordt mede door literatuur gevormd.

Naast het belang van persoonlijke ontwikkeling verbetert het lezen van literatuur en het discussiëren erover, de beheersing van een MVT. Het onderdeel literatuur beslaat echter slechts een klein deel van het eindexamen. Sinds er steeds minder nadruk op literatuur lijkt te komen, wordt er door docenten minder aandacht gegeven aan het lezen van boeken. Om het onderdeel literatuur voldoende af te sluiten voor het eindexamen moet voldaan worden aan de volgende eisen⁴:

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

³ Janssen, T., (1998) *Literatuuronderwijs bij benadering – een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het HAVO en VWO -*, Proefschrift Universiteit Utrecht

⁴ Fasoglio, D., Meijer, D., et al. (2007), *Handreiking schoolexamen modern vreemde talen HAVO/VWO*, (pp 16), Enschede, SLO

- De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met ten minste drie literaire werken.

Subdomein E2: Literaire begrippen (alleen vwo)

- De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)

- De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

In onze MA-scriptie verwijzen wij naar Carrell⁵, en leggen we uit dat een moedertaallezer enkele etappes doorloopt die hem het lezen makkelijker maken. In een vreemde taal zijn deze stappen logischerwijs niet hetzelfde omdat de lezer woorden en structuren tegenkomt die hem onbekend zijn. De lezer zal sneller afgeleid zijn door een woord dat hij niet begrijpt; het halen van de betekenis uit de context is namelijk niet zo gemakkelijk en vanzelfsprekend als dat in de moedertaal gaat aangezien de context door een andere cultuur ‘gevormd wordt’ en kan leiden tot een andere betekenis.

De boeken die voor Frans gelezen worden komen vaak uit de *Merles Blancs* serie en hebben een woordenlijst achterin. Maar uit eigen onderwijservaring merken wij dat het voor de lezer erg storend is om bij elk woord dat hij niet begrijpt te controleren of dit woord is opgenomen in de woordenlijst. De woorden die opgenomen zijn in de woordenlijst worden immers niet aangegeven op de bladzijde zelf, maar dienen keer op keer opnieuw opgezocht te worden wat ontzettend tijdrovend is. Tevens wordt de lezer zo ook voortdurend uit zijn leesritme gehaald. Daarnaast is uit het onderzoek dat we voor onze MA-scriptie gedaan hebben, gebleken dat leerlingen ook moeite hebben met woordenboekgebruik; ze zetten niet altijd de juiste betekenis van het woord in de juiste context. We zullen dit in het **vooronderzoek** nader toelichten. Wel kunnen we nu reeds zeggen dat er veel struikelblokken zijn en dat het voor de lezer dan ook moeilijk is de draad van het verhaal en plotselinge wendingen in vertelperspectief te volgen.

⁵ Carrell, P, et al. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp 16) Cambridge University Press

Uit literatuur is gebleken dat bij het lezen van een verhaal de leessnelheid gehandhaafd moet blijven zodat de lezer als het ware ‘in het verhaal blijft’⁶. Voor het Frans hebben wij voor twee boekjes uit de Merles Blancs-serie (*Tahar Ben Jelloun – La nuit sacrée*, *Anna Gavalda – Je l’aimais*) een annotatiesysteem ontwikkeld waarin we de woorden die verduidelijkt moeten worden onderstrepen, waarna we in de kantlijn ofwel een vertaling van het woord geven, ofwel een synoniem aanbieden, ofwel een korte omschrijving van het woord of de situatie bieden. Op deze manier is de leerling niet afgeleid van het verhaal, er hoeft niet gezocht en gebladerd te worden om dat ene woord te begrijpen. Door de mogelijkheid te bieden zonder stoppen door de te lezen, denken wij dat de verhaallijnen duidelijk in het hoofd van de leerling blijft zitten. Aan het begin van (elke) pagina wordt er tevens een voortgangsvraag gesteld waarmee het tekstbegrip getoetst wordt. Als deze vraag correct beantwoord kan worden, kan de leerling ongestoord verder lezen.

Als aanvulling op het annotatiesysteem per bladzijde bieden wij voor elk hoofdstuk in het Nederlands de context, we geven aan wat er gaat gebeuren in dat hoofdstuk. Dit doen wij, omdat gebleken is dat wanneer een lezer weet waar het verhaal over gaat, minder snel verloren is in het verhaal. Een bekend verhaal wordt in een vreemde taal makkelijker begrepen dan een onbekend verhaal. Dit wordt ook gesuggereerd in het schema van Schröder en Schouwstra waar wordt voorgesteld bepaalde werken aan te bieden die reeds bij de leerlingen bekend zijn. Dit kan zijn door ze het werk eerst in het Nederlands te laten lezen of om een verfilming van het verhaal te vertonen.

Om het tekstbegrip alsmede het literaire niveau van de leerling te toetsen dient hij na het lezen verwerkingsopdrachten te maken. Deze verwerkingsopdrachten zijn ontwikkeld zoals gedaan is voor de website *lezen voor de lijst.nl* en bieden meer inzicht in het bereikte niveau van de leerling.

⁶ Perfetti, C. (2007) *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, Scientific studies of reading, 11(4), (pp 357-383), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. > University of Pittsburgh

III Persoonlijke en Praktische relevantie

Wij hebben als docent inmiddels ervaren dat lezen door veel leerlingen als moeilijk wordt ervaren. Teksten uit de leermethoden zijn over het algemeen goed te doen, maar zodra er authentieke teksten worden geboden, begrijpen ze er niet veel meer van. Dit heeft enerzijds te maken met een andere schrijfwijze en anderzijds met het gebruik van woorden die zij zich niet eigen zijn. Toch vinden wij het belangrijk dat leerlingen in aanraking komen met ‘échte’ Franse teksten. Niet alleen zal de kennis van een taal vergroot worden, het lezen van literatuur draagt ook bij aan een verdieping in een andere cultuur en in gewoonten van andere volken. Door het lezen wordt er een beeld gevormd van een cultuur, maar ook over hoe de wereld daadwerkelijk in elkaar steekt; iets wat steeds belangrijker wordt te weten door de globalisering (en het groter wordende belang van de Europese Unie).

Dit onderzoek zal antwoord geven op de vraag of het door ons ontwikkelde annotatiesysteem ook in de praktijk zal werken.

IV Onderzoeksvraag, Hypothese, Context en Onderzoeksfunctie

Onderzoeksvraag

Voor dit PGO hebben wij het annotatiesysteem dat wij voor onze MA-scriptie hebben ontwikkeld, getoetst en uiteindelijk hebben wij de waarde hiervan bepaald. Met dit onderzoek beantwoorden wij de volgende onderzoeksvraag:

“Draagt het lezen van een geannoteerd literair werk in een vreemde taal bij aan een beter literair tekstbegrip van leerlingen?”

Het literaire werk dat wij voor dit onderzoek hebben gebruikt is *Je l’aimais* van Anna Gavalda. Voor onze MA-scriptie hebben wij hierbij een annotatiesysteem ontwikkeld dat, na bestudering van de literatuur, bij zou moeten dragen aan een beter literair tekstbegrip. Wij hebben bekeken of leerlingen die dit boek mét annotatiesysteem hebben gelezen een beter begrip van de tekst hebben dan leerlingen die het boek hebben gelezen zoals door Noordhoff Uitgevers in scholierenversie, *Merles Blancs*, is uitgegeven.

Hypothese

Onze hypothese is dat leerlingen die *Je l'aimais* met annotatiesysteem hebben gelezen een beter literair-tekstbegrip zullen hebben dan leerlingen die het boek 'droog' hebben moeten lezen, omdat onbekende woorden en zinsconstructies verduidelijkt zijn zodat de lezer gemakkelijker kan doorlezen. De lezer zal hierbij ook meer van de tekst begrijpen omdat er relatief gezien minder moeilijke woorden in staan die er toe zouden leiden dat hij minder van de tekst begrijpt.

De eerste vraag die nu rijst is wat wij daadwerkelijk onder een 'beter' tekstbegrip verstaan. Dit zullen wij nader beschrijven in de onderzoeksopzet en analysemethode.

Context en Onderzoeksfunctie

Het onderzoek hebben wij in twee delen (eerste deel was voor onze MA-scriptie) bij 4 VWO leerlingen uitgevoerd. Het waren VWO4 leerlingen van twee verschillende HAVO/VWO scholen.

Ons onderzoek heeft een vergelijkende functie. Er vindt een vergelijking plaats tussen de invloed van het annotatiesysteem op het literaire tekstbegrip van de leerlingen waarbij de ene groep wel gebruik maakt van het annotatiesysteem en de andere de uitgave van Noordhoff Uitgevers gebruikt.

V Methode en Onderzoeksopzet

Selectie respondenten

Er zijn in totaal 42 respondenten. Deze respondenten bestaan uit VWO4 leerlingen van twee verschillende middelbare scholen. Wij verwachtten dat de leerlingen hetzelfde basisniveau hebben met betrekking tot het lezen van literaire werken omdat hier pas in de bovenbouw mee begonnen wordt. Op taalgebied zullen de leerlingen ook om en nabij hetzelfde niveau Frans hebben, ze hebben immers allemaal de onderbouw gedaan waarbij dezelfde lesmethoden zijn gebruikt. Naast hetgeen de lesmethoden bieden is er in beide groepen nauwelijks extra aandacht besteed aan leesvaardigheid. Literaire leesvaardigheid in het Frans is dus nagenoeg niet aan bod gekomen. Ze hebben deze ervaring alleen bij het vak Nederlands gehad waar alleen boeken in hun moedertaal zijn gelezen.

Werkwijze en Instrumenten

Om het literaire niveau en tekstbegrip van de leerlingen te toetsen maken wij gebruik van het schema van Theo Witte in combinatie met verdiepingsvragen die het uiteindelijke niveau van de leerlingen toetsen.

Voor onze MA-scriptie hebben wij bepaald dat het boek van Anna Gavalda - *Je l'aimais*, het literaire niveau 3 van Witte heeft. Daarnaast heeft het niveau 3/B2 volgens het schema van Schröder en Schouwstra dat aangepast is aan het Frans⁷. B2 is een niveau waar de leerlingen in VWO4 nog niet aan toe zijn, maar met behulp van het annotatiesysteem willen wij dit boek toegankelijk voor ze maken. Het zou leerlingen dus in staat moeten stellen boeken te lezen waar ze qua taalniveau eigenlijk nog niet aan toe zijn, maar waar ze qua literair niveau wel klaar voor zijn. Voor een leerling met leesniveau 3 van Witte houdt het literaire niveau in dat hij bezig is met *reflecterend lezen*.

⁷ Zie p. 6-7

Het is handig inzicht te krijgen in de kenmerken⁸ die op dit niveau worden onderscheiden omdat we aan de hand daarvan onze instrumenten kunnen verduidelijken:

Leerling kenmerken:

- heeft positieve ervaringen met het lezen van eenvoudige literaire romans
- is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen
- vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren
- wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet

Boek kenmerken:

- het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren
- het gaat vaak over sociale, psychologische, morele vraagstukken
- er kan een levensles uit het boek worden gehaald
- het boek kan hier en daar ingewikkeld in elkaar zitten (perspectiefwisselingen, tijdsprongen, verschillende verhaallijnen)
- er is een diepere betekenislaag

Doelen:

- *reflecterend* leren lezen
- horizon verbreden
- interesse ontwikkelen voor verteltechniek

Tijdens ons onderzoek lezen twee klassen met VWO4 leerlingen een fragment uit het boek van Anna Gavalda. We hebben dit boek gekozen voor het onderzoek omdat het boek *La nuit sacrée* van Tahar Ben Jelloun (dat wij ook geannoteerd hebben) minder toegankelijk is voor VWO4 leerlingen. Het annotatiesysteem dat bij dit boek hoort is meer geschikt voor VWO6 leerlingen.

De ene klas zal een fragment lezen met het annotatiesysteem terwijl de andere klas het fragment 'droog' te lezen krijgt. Tevens zal de groep die met behulp van het annotatiesysteem lezen voorafgaand aan het lezen van een bladzijde voortgangsvragen moeten beantwoorden

⁸ Kenmerken die op de site www.lezenvoordelijst.nl worden gehanteerd

die ze in de juiste richting sturen. Na het lezen van het fragment krijgen beide groepen leerlingen verwerkingsopdrachten waarmee we toetsen op welk niveau de leerling het verhaal begrepen heeft. Deze verwerkingsopdrachten zijn dus het eigenlijke instrument om het literaire tekstbegrip van de leerling te toetsen. Dit wordt verder verduidelijkt in de daadwerkelijke opzet van het onderzoek.

Verwerkingsopdrachten

Onderstaande verwerkingsopdrachten zijn ontworpen op het literair niveau 3 van Witte, dit sluit aan bij het niveau van *Je l'aimais*. Op niveau 3 is de leerling bezig met reflecterend lezen, de verwerkingsvragen sturen dan ook aan op reflectie van de leerling. De leerling kan bij opdracht 1 samenwerken met twee medeleerlingen om de reflectie te stimuleren. We sturen aan op een diepere laag van het verhaal door de leerling uit te dagen de verschillende standpunten van de personages te analyseren. Bij de vragen hebben wij een antwoordmodel gemaakt waarmee wij als docent helder inzicht krijgen in het verdiepingsniveau van de leerling.

Opdracht 1:

Je l'aimais eindigt met de vraag van Pierre of zijn dochter (het zusje van Adrien) niet liever met een gelukkige vader was opgegroeid in plaats van met een ongelukkig, afwezige man:

*« Est-ce que cette petite fille têtue n'aurait pas préféré vivre
avec un papa plus heureux »*

1. Waarom stelt Pierre deze vraag aan Chloé?
2. Als jij Chloé was, zou deze vraag jou dan aan het denken zetten? Leg uit.
3. Heb je door het beantwoorden van bovenstaande vragen (meer) begrip gekregen voor de keuze die Adrien gemaakt heeft? Licht je antwoord toe.

Opdracht 2:

De titel van het boek is *Je l'aimais*, wat betekent deze titel? Slaat de titel op de liefde van Chloé voor haar man Adrien? Waarom wel/niet?

Vooronderzoek

Om voor onze MA-scriptie uiteindelijk tot een gedegen annotatiesysteem te kunnen komen hebben wij eerst in de klassen onderzocht waar de valkuilen liggen bij het lezen in het Frans. Dit hebben wij in eerste instantie gedaan aan de hand van een stuk tekst dat de leerlingen dienden te lezen. Vervolgens moesten ze kort toelichten waar het verhaal over ging. Hierbij mochten ze gebruik maken van een woordenboek. Er werd direct duidelijk dat de leerlingen zonder enige sturing vrijwel geen benul hadden van de strekking van het verhaal. “*Ik snap er geen bal van!*” is een vaak herhaalde opmerking.⁹

Vervolgens kregen de leerlingen zogenaamde voortgangsvragen. Deze vragen zouden de leerlingen moeten begeleiden in het lezen van de tekst door op de kernpunten in te gaan. Op deze manier wisten de leerlingen van te voren waar het verhaal ongeveer naar toe zou gaan. Door het beantwoorden van de vragen zouden de leerlingen een beter besef van de tekst moeten hebben. Dit werd wederom ‘getoetst’ aan de hand van een toelichting op de strekking van het verhaal. In de praktijk bleek dat de leerlingen hier, in de meeste gevallen, een beter besef van hadden.

Daarnaast hebben wij de leerlingen gevraagd elk woord dat zij hebben opgezocht te onderstrepen met daarbij een + of een – , waarbij een + stond voor “*het opzoeken heeft baat gehad voor het tekstbegrip*” en een – voor “*het opzoeken heeft geen baat gehad voor het tekstbegrip*”. In onze MA-scriptie valt te lezen dat dit ons extra inzicht heeft gegeven in het soort woorden en zinsconstructies waar leerlingen moeite mee hebben. Daarnaast viel het ons op dat er ontzettend veel werd opgezocht. Ook staat hierin dat in de meeste gevallen het opzoeken leidde tot een beter tekstbegrip, maar dat er ook veel ‘constructies’ niet verduidelijkt werden door het woordenboek.

Daadwerkelijke opzet van onderzoek

Zoals eerder genoemd hebben wij voor dit onderzoek twee VWO4 klassen gebruikt. In de ene klas hebben wij een aantal hoofdstukken uit het boek *Je l’aimais* gelezen zonder het annotatiesysteem (de Noordhoff Uitgevers-versie) en in de andere klas hebben wij ze dezelfde hoofdstukken laten lezen mét annotatiesysteem. In dit annotatiesysteem staan dus door ons geannoteerde woorden en voortgangsvragen. De eerste klas heeft echter wel de beschikking over de door Noordhoff samengestelde woordenlijsten achterin het boek. Aangezien er in deze laatste weken voor het einde van het schooljaar veel op het programma staat, hebben wij

⁹ Zie bijlage A voor vooronderzoek

gekozen om slechts een paar hoofdstukken te lezen. Wel hebben wij nog uitgebreid toegelicht wat er in het verhaal gebeurt tot aan de betreffende hoofdstukken.

Na het lezen van de hoofdstukken dienden de leerlingen van beide groepen dezelfde verwerkingsopdrachten te maken. Hier mochten ze het boek bij gebruiken. Aan de hand van de gegeven antwoorden kunnen wij uiteindelijk conclusies trekken aangaande het literaire tekstbegrip van de leerlingen. Tevens kunnen wij hier uit opmaken of er een verschil is tussen beide groepen.

Analysemethode

Om de gegeven antwoorden te kunnen indelen in de verschillende literaire tekstbegrip niveaus hebben we een antwoordmodel ontwikkeld dat aangeeft wat voor soort antwoord bij welk niveau hoort. Aangezien het annotatiesysteem de taalbarrière zou moeten wegnemen, hebben we de omschrijvingen aan de hand van Theo Witte's literaire competentie niveaus¹⁰ geformuleerd:

¹⁰ Witte, T. (2008) *Door het oog van de meester* (pp. 560) Delft, Eburon

<i>Literair niveau</i>	<i>Omschrijving</i>	<i>Voorbeeldantwoorden</i>
Belevend lezen N1	De inhoud en personages sluiten nauw aan bij de belevingswereld van adolescenten. De respons op de tekst is subjectief en niet gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen.	<ul style="list-style-type: none"> • “Ik weet niet precies wat Chloé denkt” • “Adrien heeft zich slecht gedragen” • “Ik vind dat er geen excuus is voor vreemdgaan en daarbij ook nog je kinderen verlaten” • “Het is belangrijk dat je aan je eigen geluk denkt”
Herkennend lezen N2	De leerlingen kunnen het onderwerp van de tekst benoemen en de personages beschrijven. Eveneens kunnen ze reflecteren over wat de tekst met hen gedaan heeft en de mate waarin de personages en gebeurtenissen naar hun eigen maatstaven realistisch zijn. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk gericht op sympathie voor de personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen.	<ul style="list-style-type: none"> • “Chloé ziet in dat het goed is dat Adrien weg is.” • “Chloé moet goed nadenken voor ze haar man terugwil aangezien hij ongelukkig is met haar” • “Ik zou mijn vader liever gelukkig zien dan ongelukkig”
Reflecterend lezen N3	Ze kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele kwesties zetten hen aan tot reflectie. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst.	<ul style="list-style-type: none"> • “Chloé hield van haar man, maar liefde moet wederzijds zijn om te kunnen blijven bestaan” • “Een realistisch voorbeeld zet je wel aan het denken” • “<i>Je l’aimais (Ik hield van hem/haar)</i> kan gaan over Chloé’s liefde voor Adrien, maar ook over de liefde van Pierre voor Suzanne.” • “Als Adrien ongelukkig is bij Chloé vind ik dat hij weg moet gaan, anders voedt hij zijn kinderen ongelukkig op.”

Aan de hand van het antwoordmodel hebben wij uiteindelijk punten kunnen toekennen aan de antwoorden die de leerlingen op de vragen hebben gegeven. Om te voorkomen dat er enige sprake was van onterechte subjectiviteit, zoals het ‘voortrekken’ van leerlingen uit de eigen klas, hebben wij de antwoordbladen geanonimiseerd en genummerd om vervolgens willekeurig over de klassen te kunnen verdelen. Uiteraard hebben wij vooraf genoteerd welke nummers gebruik hebben kunnen maken van het annotatiesysteem zodat wij dit achteraf hebben kunnen terughalen.

In eerste instantie hebben wij allebei vijf antwoordbladen nagekeken om te kijken of wij op dezelfde manier punten zouden toekennen aan de antwoorden, want ondanks het bestaan van een antwoordmodel zijn er antwoorden die onderwerp van discussie kunnen zijn. Daarna hebben wij de rest van de stapel nagekeken en waren het vrijwel continu eens met het aantal toegegeven punten. In de gevallen waar wij het niet eens waren hebben we gelukkig naar tevredenheid compromissen kunnen sluiten.

Om de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben te kunnen categoriseren in één van de literaire niveaus, hebben we een puntenverdeling gemaakt die aanduidt met hoeveel punten de leerling in welk niveau zit. We categoriseren de leerlingen in de drie niveaus die beschreven zijn op pagina 18, omdat de leerlingen zich tijdens hun schoolcarrière, voor het vak Frans, ontwikkelen van niveau 1 tot en met 3. Slecht een enkele leerling zal zich verder ontwikkelen dan niveau drie.

Niveau indeling naar aanleiding van het aantal behaalde punten

Niveau 1: 1 tot en met 4 punten

Niveau 2: 5 tot en met 7 punten

Niveau 3: 8 tot en met 12 punten

Deze puntentelling houdt echter wel in dat de leerling die niet alle vragen beantwoordt, maar waarvan de ingevulde opgaven wel correct zijn, qua punten kan blijven steken op niveau 1 terwijl hij eigenlijk een hoger niveau heeft. In het omgekeerde geval kan het ook zo zijn dat een leerling met het beantwoorden van een enkele vraag het maximale aantal punten hiervoor haalt en zo in niveau 2 terecht komt terwijl nog niet genoeg bewezen is dat de leerling dit literaire niveau beheerst. Het is zaak om van elke leerling individueel de antwoorden te behandelen en tot een conclusie over het niveau te komen, een belangrijke taak ligt bij de

leerlingen die alle vragen zo serieus mogelijk moeten beantwoorden, zo niet dan loopt hij de kans in een niveau ingedeeld te worden waarin hij niet thuishoort.

We hebben er bewust voor gekozen om geen onderscheid te maken tussen leerlingen die bepaalde vragen niet hebben beantwoord en leerlingen die vragen foutief hebben beantwoord, omdat moeilijk te bepalen is of vragen bewust open zijn gelaten omdat ze niet zijn begrepen, of dat deze niet zijn ingevuld omdat ze “er geen zin in hadden”. Antwoorden die gegeven zijn en niets met het verhaal te maken hebben, geven niet aan of deze zo zijn beantwoord vanuit desinteresse, of omdat ze het verhaal daadwerkelijk zo begrepen hebben.

VI Resultaten

De respondent kon in totaal 12 punten krijgen wanneer alle vragen, volgens het antwoordmodel, correct beantwoord waren. In de groep respondenten die de vragen zonder het annotatiesysteem hebben moeten beantwoorden (n=19) was het gemiddeld aantal behaalde punten 4,6 met een standaarddeviatie van 2,66. De groep die de vragen mét annotatiesysteem (n=19) heeft beantwoord kwam uit op een gemiddelde van 3,1 punten met een standaarddeviatie van 3,01. Onderstaande tabel geeft het aantal leerlingen per niveau in de verschillende groepen weer:

	Met annotatiesysteem	Zonder annotatiesysteem
N1	13	7
N2	3	8
N3	3	4

Deze resultaten zouden betekenen dat, geheel tegen onze hypothese in, het gebruik van ons annotatiesysteem geen positieve invloed heeft op het literaire-tekstbegrip van de leerlingen. Het lijkt juist eerder een negatieve invloed te hebben... Echter, de standaarddeviaties zijn dermate hoog dat er gezegd kan worden dat er vrij weinig homogeniteit is in de antwoorden van de respondenten.

VII Conclusie en (Fouten-)discussie

Conclusie

Naar aanleiding van ons onderzoek zouden wij moeten concluderen dat dit annotatiesysteem niet bijdraagt aan een beter literair-tekstbegrip. We zouden zelfs kunnen concluderen dat het annotatiesysteem eerder bijdraagt aan een slechter score en dat we leerlingen gewoon hun gang moeten laten gaan bij het lezen. Onze hypothese wordt door de uitslag van dit praktijkonderzoek dus verworpen, want de leerlingen die de tekst hebben gelezen met behulp van het annotatiesysteem scoren lager dan de leerlingen die de tekst gelezen hebben zonder het annotatiesysteem.

(Fouten-)discussie

Wij hadden deze uitslag niet verwacht en zijn nog steeds van mening dat het annotatiesysteem juist wel zou kunnen bijdragen aan een beter literair-tekstbegrip. Deze stellingheid is niet enkel gebaseerd op het feit dat wij graag hadden gezien dat het gebruik van het annotatiesysteem bij zou dragen aan een beter tekstbegrip in onze VWO4 klassen, maar wij zien wel een aantal mogelijke oorzaken voor deze contradictoire uitslag.

Allereerst is het belangrijk te vermelden dat de sfeer in de klas van de groep die met annotatiesysteem werkte, zodanig was dat de leerlingen zich slecht konden concentreren op de tekst en de opdrachten. Leerlingen waren helemaal niet serieus bezig waardoor de uitslagen eigenlijk niet representatief te noemen zijn, het zou kunnen dat de leerlingen al zenuwachtig waren voor de komen SE-week aangezien zij het hier constant met elkaar over hadden. Dit schiep een werksfeer waarin het praktisch onmogelijk was zich te kunnen concentreren. Daarnaast bestaat er de mogelijkheid dat de leesvaardigheid van de leerlingen zo slecht was, ze hebben immer nauwelijks tot geen ervaring met het lezen van literaire werken in het Frans, dat het annotatiesysteem wel degelijk heeft bijgedragen aan hun tekstbegrip, maar doordat wij geen beginniveau hebben vastgesteld valt dit verschil niet bepalen. Omdat wij uiteindelijk geen duidelijk besef hadden van het beginniveau van de groep zou ons verwachtingsniveau niet reëel kunnen zijn en hebben wij misschien wel teveel van ze verwacht. Dit laatste is echter geen verklaring voor het verschil in niveaus tussen de twee verschillende klassen daar het beginniveau vergelijkbaar zou moeten zijn. Het annotatiesysteem is niet van tevoren op een aantal leerlingen getoetst, wellicht had dit,

wanneer dit wel gedaan zou zijn, het probleem van het beginniveau al aan het licht gebracht, Eventueel ligt het beginniveau van de groep zonder annotatiesysteem toch hoger waardoor zij zelfs zonder het systeem beter scoren. Het zou interessant zijn om te bekijken hoe deze groep scoort wanneer zij wel van het annotatiesysteem gebruik hadden gemaakt.

Aangezien er nu voor beide groepen wél een literair-tekstbegrip niveau is vastgesteld, zou er nu gemakkelijk een vervolgonderzoek gedaan kunnen worden dat zou uitwijzen wat het effect van het annotatiesysteem op de lange termijn is. Hiervoor moeten de leerlingen meer leeskilometers maken en meer ervaring opdoen met literatuur in een vreemde taal. Ook zullen de leerlingen ervaring op moeten doen met het hanteren van het annotatiesysteem; een middel waarvan ze niet gewend zijn het te gebruiken tijdens het lezen en waarvan het effect om die reden minder zichtbaar is, een middel dat in eerste instantie door de leerlingen wellicht zelfs als een last beschouwd wordt. De waardering van de leerlingen voor dit annotatiesysteem is mondeling toegelicht, zowel tijdens het vooronderzoek als tijdens het daadwerkelijke onderzoek. Leerlingen uit beide klassen geven wel aan dat ze een hulpmiddel bij een boek erg prettig zouden vinden, maar hoe dat er uit zou moeten zien en of dat dit annotatiesysteem zou zijn, wordt in het midden gelaten. Wij willen met dit annotatiesysteem de leerling stimuleren zelf een boek te lezen zonder alles prijs te geven, iets waar een VWO4 leerling wellicht nog niet aan toe is. De leerlingen geven aan hulp te willen, maar ervaring uit de lespraktijk leert ons dat de meeste VWO4 leerlingen het nog prettig vinden een boek klassikaal te behandelen. Misschien hadden we dit onderzoek juist wel moeten doen bij leerlingen in de 5^e of 6^e klas, omdat zij deze leeskilometers in principe wel gemaakt hebben, maar praktische zaken beletten ons dit te doen.

Ditzelfde onderzoek zou opnieuw uitgevoerd kunnen worden, maar dan bij meerdere klassen waardoor er meer respondenten zijn. Tevens zou dit op zo een manier gedaan moeten worden dat er binnen eenzelfde klas twee groepen worden gemaakt waarbij de ene groep aan de slag gaat met het annotatiesysteem en de andere groep zonder. Binnen een klas zouden de niveauverschillen namelijk beter gecontroleerd kunnen worden en kan daadwerkelijk het verschil in tekstbegrip vergeleken worden. Doordat er dan ook meerdere respondenten zullen zijn kunnen de ‘niet-serieuze’ respondenten er uitgefilterd worden, waardoor de uitkomsten niet negatief beïnvloed worden.

Deze resultaten zijn volgens ons nog niet doorslaggevend met betrekking tot het nut van dit annotatiesysteem voor het verbeteren van het literaire tekstbegrip van leerlingen in de bovenbouw van het Voortgezet Onderwijs. Om deze reden moet dit systeem daarom niet

direct als onbruikbaar beschouwd moet worden. Een nieuw, grootser opgezet, onderzoek zou het systeem opnieuw moeten toetsen. Wij hebben in ieder geval nog steeds veel vertrouwen in het annotatiesysteem en snappen “*geen bal*” van deze uitkomst.

Bibliografie

Carrell, P, et al. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press

Fasoglio, D., Meijer, D., et al. (2007), *Handreiking schoolexamen modern vreemde talen HAVO/VWO*, Enschede, SLO

Perfetti, C. (2007) *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, Scientific studies of reading, II(4), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. > University of Pittsburgh

Witte, T. (2008) *Door het oog van de meester*, Delft, Eburon

www.lezenvoordelijst.nl

Bijlagen

A – Vooronderzoek

B – Contextvoorziening voor groep mét annotatiesysteem

C – Contextvoorziening voor groep zonder annotatiesysteem

D – Fragment met annotatiesysteem

NB: groep zonder annotatiesysteem heeft hetzelfde fragment gelezen, maar dan zonder annotatiesysteem



In opdracht van de Universiteit Utrecht wordt onderzocht hoe de leesvaardigheid, het tekstbegrip en het leesplezier van leerlingen in de bovenbouw van het VWO vergroot kunnen worden. Hiervoor hebben we jouw hulp nodig!

Lees de pagina's uit *Je l'aimais* van Anna Gavalda. Onderstreep **elk** woord dat je opzoekt in het woordenboek en geef bij het woord met een + aan wanneer het opzoeken zinvol was voor je tekstbegrip en met een – wanneer het opzoeken niet bijdroeg aan het begrijpen van de tekst.

Geef in het kort aan waar deze tekst over gaat:

Beantwoord nu de volgende vragen met behulp van de tekst:

1. Wil de ik-persoon nog langer met Pierre praten? Waar merk je dat uit op?

2. Pierre heeft het over “moed”; wie vindt hij moedig?

3. Pierre heeft het over vrienden en vijanden. Onder welke noemer schaaft hij Chloé?

4. Op welke manier dacht Pierre nooit van een vrouw te kunnen houden?

Hebben bovenstaande vragen geleid tot een beter begrip van de tekst? Licht toe.



In opdracht van de Universiteit Utrecht wordt onderzocht hoe de leesvaardigheid, het tekstbegrip en het leesplezier van leerlingen in de bovenbouw van het VWO vergroot kunnen worden. Hiervoor hebben we jouw hulp nodig!

Lees de twee pagina's uit *La nuit sacrée* van Tahar Ben Jelloun. Onderstreep **elk** woord dat je opzoekt in het woordenboek en geef bij het woord met een + aan wanneer het opzoeken zinvol was voor je tekstbegrip en met een – wanneer het opzoeken niet bijdroeg aan het begrijpen van de tekst.

Geef in het kort aan waar deze tekst over gaat:

Beantwoord nu de volgende vragen met behulp van de tekst:

1. In de eerste regels lees je dat er twee mensen in de kamer zijn. Er wordt gesuggereerd dat er een derde aanwezig is, wie/wat is dat en waarom is die aanwezig?

2. Waar staat de 27^e nacht waar ze het in de tekst over hebben symbool voor?

3. Zahra's moeder voerde de bevelen van haar vader op, maar nam toch wraak op haar man; op welke manier deed ze dit?

4. Wat deed vader met de geschonken medicatie toen de tyfus uitbrak?

Hebben bovenstaande vragen geleid tot een beter begrip van de tekst? Licht toe.

Mise en scène

Chloé: Vrouw van Adrien, schoondochter van Pierre.
 Adrien: Heeft zijn vrouw voor een ander verlaten.
 Pierre: Vader van Adrien.
 Suzanne: Vrouw van Pierre.
 Mathilde: Minnares van Pierre.
 Françoise: Secretaresse van Pierre.
 Jean-Paul: Man van Françoise.

Chloé zit met Pierre in een huis terwijl Pierre vertelt over zijn affaire met Mathilde. Ondanks deze affaire is Pierre toch bij zijn vrouw gebleven.

Context

Adrien heeft zijn vrouw Chloé voor een ander verlaten. Chloé begrijpt niet hoe hij haar alleen met de kinderen heeft kunnen laten zitten. Hij had bij haar moeten blijven. Chloé is hierdoor erg verdrietig. Haar schoonvader Pierre neemt haar en de kinderen mee naar zijn landhuis om even weg te zijn uit de stad en alles op een rijtje te kunnen zetten. Normaal gesproken is Pierre een stugge man en praat hij nooit over zijn emoties, nu vertelt hij echter dat hij tijdens zijn huwelijk zelf verliefd is geweest op Mathilde.

Pierre's secretaresse ging er aan onderdoor dat haar man Jean-Paul een ander had. Pierre maakte dit van dichtbij mee.

Voortgangsvragen:

pag. 87 Aan wie doet Pierre beloften voor de toekomst?

pag. 88 Welke type mensen zijn er volgens Pierre?

pag. 89 Pierre geeft een aantal redenen waarom hij dit verhaal aan Chloé vertelt. Wat is de laatste reden?

Mise en scène

Chloé:	Vrouw van Adrien, schoondochter van Pierre.
Adrien:	Heeft zijn vrouw voor een ander verlaten.
Pierre:	Vader van Adrien.
Suzanne:	Vrouw van Pierre.
Mathilde:	Minnares van Pierre.
Françoise:	Secretaresse van Pierre.
Jean-Paul:	Man van Françoise.

Chloé zit met Pierre in een huis terwijl Pierre vertelt over zijn affaire met Mathilde. Ondanks deze affaire is Pierre toch bij zijn vrouw gebleven.

Context

Adrien heeft zijn vrouw Chloé voor een ander verlaten. Chloé begrijpt niet hoe hij haar alleen met de kinderen heeft kunnen laten zitten. Hij had bij haar moeten blijven. Chloé is hierdoor erg verdrietig. Haar schoonvader Pierre neemt haar en de kinderen mee naar zijn landhuis om even weg te zijn uit de stad en alles op een rijtje te kunnen zetten. Normaal gesproken is Pierre een stugge man en praat hij nooit over zijn emoties, nu vertelt hij echter dat hij tijdens zijn huwelijk zelf verliefd is geweest op Mathilde.

Pierre's secretaresse ging er aan onderdoor dat haar man Jean-Paul een ander had. Pierre maakte dit van dichtbij mee.

Woordenlijst

pag. 87	rompre – breken
	l'évasion – de ontsnapping
	la trempe – het slag
	la fourmilière – de mierenhoop
	la rage – de woede
	sordide – smerig
	cul sec – in één teug
	de mauvaise foi – onoprecht
biaiser – schipperen	
pag. 88	s'accommoder – zich schikken
	les états d'âme – de gemoedstoestanden
	en flagrant délit – op heterdaad
	sans crier gare – onverwachts
	se rendre compte – zich bewust zijn
la ruse – de list	