

Literair Lezen - Creatief Schrijven

Een onderzoek naar creatief schrijven ter verbetering van de literaire leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs



Scriptie Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleiders: Els Stronks & Huub van den Bergh

29 juni 2012

Afra Boot 3262936

Inhoud	p.
Aanleiding	3
Inleiding	4
<i>Onderzoeksvraag</i>	6
DEEL 1 Inventarisatie-onderzoek	7
1.1 Theoretisch kader: bestaand onderzoek naar de samenhang tussen creatief schrijven en literair lezen	7
1.2 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Europa	13
1.3 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Nederland	13
1.3.1 <i>Analyse van Nederlandse literatuurmethoden</i>	14
1.3.2 <i>Praktijkervaringen docenten Nederlandse literatuur</i>	16
1.4 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Vlaanderen	18
1.5 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in het Verenigd Koninkrijk	22
1.6 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Spanje	25
1.7 Conclusies	29
DEEL 2 Empirisch onderzoek	31
2.1 P.C. Hooft en het sonnet	31
2.2 Opzet van het onderzoek	34
2.2.1 <i>Participanten</i>	35
2.2.2 <i>Materiaal</i>	35
2.2.3 <i>Procedure</i>	35
2.2.4 <i>Instrumenten</i>	36
2.3 Resultaten	37
2.3.1 <i>Perceptie van de leerlingen en het schrijven van sonnetten</i>	40
2.4 Conclusie en discussie	41
Samenvatting	44
Literatuur	45
<i>Internetbronnen</i>	47
Bijlage 1 Toetsboekje experimentele groep	50
Bijlage 2 Toetsboekje controlegroep versie A	55
Bijlage 3 Antwoordmodel	60
Bijlage 4 Selectie van sonnetten geschreven door scholieren	63

Aanleiding

De afdeling Historische letterkunde van de Universiteit van Utrecht is momenteel betrokken bij plannen voor een onderzoeksaanvraag rondom het NWO thema ‘creatieve industrie’. NWO geeft richting aan het wetenschappelijk onderzoek in Nederland en ‘creatieve industrie’ is één van de negen topsectoren die door het kabinet in 2011 zijn benoemd. Het doel is om deze topsectoren te versterken, zodat Nederland als kenniseconomie een top 5-positie in de wereld behoudt. ‘Creatieve industrie’ is de verzamelnaam voor onder andere media, entertainment, kunsten, cultureel erfgoed en culturele evenementen.¹ Binnen dit focusgebied zou literatuur en creatief schrijven een rol kunnen spelen. Om die reden zal er volgend studiejaar (2012-2013) in de bacheloropleiding Nederlandse taal en Cultuur aan de Universiteit van Utrecht een nieuwe cursus aangeboden worden: *Vlot schrijven, traag lezen*. Deze cursus gaat uit van de gedachte dat lezers hun literaire competentie kunnen ontwikkelen door creatief te schrijven. Dat creatief schrijven bijdraagt aan het leesbegrip en de verhaalwaardering werd onder meer geconcludeerd door Janssen & Van den Bergh (2010) na een onderzoek, waarbij proefpersonen korte verhalen schreven voorafgaand aan het lezen van korte verhalen. Janssen & Van den Bergh merkten op dat creatief schrijven een effectieve aanvulling zou kunnen zijn op het onderwijs omdat het de leesvaardigheid verbetert. De afdeling Historische letterkunde van de Universiteit van Utrecht wil graag weten of creatief schrijven met als doel de leesvaardigheid te verbeteren in Nederland en andere Europese landen in het onderwijs wordt gebruikt en zo ja: op welke wijze? Om deze reden zijn wij (Jip Kloosterman & Afra Boot) gevraagd om dit in het kader van onze MA scriptie *Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie* te onderzoeken.

¹ ‘NWO-thema’s’ via nwo.nl geraadpleegd op 9 mei 2012.

Inleiding

PISA (Programme for International Student Assessment) onderzoekt in 65 landen, waaronder de landen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) en 33 partnerlanden, de praktische kennis en vaardigheden bij 15-jarige leerlingen (zie voor deelnemende landen: www.cito.nl). Geletterdheid heeft volgens PISA onder andere betrekking op het vermogen van leerlingen om te analyseren, te redeneren en effectief te communiceren bij het stellen, interpreteren en oplossen van problemen rondom allerlei situaties. PISA beoogt daarom inzicht te krijgen in leerstrategieën en competenties van leerlingen en hun belangstelling voor verschillende onderwerpen, hun motivatie en hun houding ten opzichte van leren.² In 2000 is er een grootschalig onderzoek geweest naar onder andere de leesvaardigheid van deze 15-jarige leerlingen en in 2009 is de leesvaardigheid nogmaals onderzocht. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat Nederland gemiddeld op de tiende plaats staat in de lijst van deelnemende landen. Nederland heeft een score van 508 punten, het gemiddelde is 494 punten. Leerlingen met een grote interesse in lezen en leerlingen die een grote verscheidenheid aan leesactiviteiten ondernemen, kiezen bepaalde leerstrategieën die effectief helpen bij het leerproces en daarmee meer kans geven goede resultaten te behalen op school. Leeservaring lijkt daarmee bij te dragen aan een hoog niveau in leren. In het onderzoek van 2009 is door PISA ook onderzocht in welke mate de verschillen tussen leerprestaties verklaard kunnen worden door het leesplezier van de leerlingen. Uit de resultaten komt naar voren dat in Nederland 17% van die verschillen door plezier in lezen verklaard kan worden. Ook lijkt er een relatie te bestaan tussen de tijd die leerlingen voor hun plezier lezen en de leesprestaties. Zo blijkt dat leerlingen die regelmatig fictie lezen voor hun plezier vaardiger lezers zijn dan zij die dat maar weinig doen. Er wordt daarom geadviseerd het leesplezier te stimuleren.³

Leesvaardigheid wordt door PISA omschreven als ‘het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en interesse in geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.’⁴ Vaardige lezers zouden een tekst benaderen om informatie op te doen en zijn in staat om de tekst te interpreteren op woord- en zinniveau en op het niveau van langere eenheden. Daarnaast zijn vaardige lezers in staat om informatie uit teksten met elkaar in verband te brengen en te reflecteren om hun eigen ervaringen beter te begrijpen en te gebruiken.⁵ Deze vaardige lezers hebben daarmee een hogere leereffect dan minder vaardige lezers. De noodzaak van goede leesvaardigheid is volgens PISA erg hoog, ze omschrijven dit als een voorwaarde voor succes in het leven: ‘Een vaardig lezer wordt men niet vanzelf, daarvoor is oefening en toewijding nodig. Meer dan ooit vormt lezen de sleutel tot het verwerven van kennis: voldoende leesvaardigheid is een voorwaarde voor succes in het leven.’⁶

Als voldoende leesvaardigheid een voorwaarde is voor succes in je leven, dan is het noodzaak dat de leesvaardigheid goed onderwezen wordt. In het verslag van PISA werd al aangegeven dat er een relatie bestaat tussen leerprestaties en leesplezier en dat leerlingen die regelmatig fictie lezen vaardiger lezers blijken te zijn. Uit onderzoek van Mol (2010) komt naar voren dat het lezen van literatuur bijdraagt aan de leesvaardigheid en een positief effect heeft op de linguïstische vaardigheden van leerlingen. ‘... reading routines that are part of children’s and student’s leisure-time activities offer substantial advantages for the development of reading proficiency and academic success.’⁷ Maar uit longitudinaal onderzoek van Knulst & Kraaykamp (1998) wordt duidelijk dat jongeren steeds minder

² Gille e.a. 2010, p. 27-28.

³ Gille e.a. 2010, p. 14-19.

⁴ Gille e.a. 2010, p. 38.

⁵ Gille e.a. 2010, p. 38-40.

⁶ Gille e.a. 2010, p. 72.

⁷ Mol 2010, p. 156.

lezen.⁸ In 2006 schrijft Stokmans eveneens dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en het ook steeds minder leuk vinden om te lezen. Deze resultaten gelden voor jongeren in het algemeen, dat wil zeggen op alle onderwijsniveaus. Stokmans benadrukt het belang van lezen voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid: ‘... omdat frequent lezen en plezier in het lezen samengaan met een goede leesvaardigheid. Onderzoek geeft aan dat de vaardigheid in het lezen regelmatig onderhouden moet worden om hetzelfde niveau te behouden of te verbeteren.’⁹

Aangezien jongeren steeds minder lezen, is het van belang de leesvaardigheid te verbeteren en het plezier dat leerlingen en jongeren hebben in lezen te verhogen. Leesvaardigheid draagt namelijk niet alleen bij aan individueel succes maar is ook van belang voor de maatschappij. Literaire vorming ligt in het verlengde van een goede leesvaardigheid zoals dat in het onderzoek van PISA omschreven werd. Zowel goede leesvaardigheid als literaire vorming hebben aandacht voor de interesse in, het begrijpen en gebruiken van en het reflecteren op literaire teksten met als doel je kennis te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij. Nicolaas en Vanhooren (2008) noemen vier punten die het belang van literaire vorming benadrukken: ‘literaire vorming draagt bij tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen, literatuur zet leerlingen aan om te reflecteren over hun emoties, over verschillen en over de wereld, literatuuronderwijs is de enige vorm van onderwijs waarbij een literair werk beschouwd en bestudeerd wordt als een autonoom kunstwerk en het lezen van literatuur biedt mensen kennis en waarden die niet via cursussen of leeromgevingen verworven kunnen worden.’¹⁰ Zo kan het lezen van literatuur bijvoorbeeld een ethische werking hebben doordat teksten effect kunnen hebben op de vorming van normen en waarden van de lezers. Literatuur kan, wanneer er discussie over gevoerd wordt, een verandering teweeg brengen in het denken over goed en kwaad. Literatuuronderwijs en het lezen van literatuur zou leerlingen daarom moreel kunnen vormen.¹¹ De waarde van literatuur in het vormen van een mening en het kritisch beschouwen van andermans meningen en ideeën, wordt ook duidelijk met de omschrijving van het begrip ‘literaire competentie’. Het gaat dan zowel over het vormen van een mening over literatuur als naar aanleiding van literatuur. Een literair competent persoon wordt door Coenen (1992) omschreven als iemand die met en over literatuur kan communiceren. De inhoud van de communicatie dient te voldoen aan de volgende eisen: 1. Samenhang aanbrengen binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, 2. Samenhang en onderscheid aanbrengen tussen verschillende teksten, 3. Samenhang aanbrengen tussen de tekst (de persoonlijke wereld van de auteur) en de wereld (de maatschappij), 4. Het persoonlijke waarde-oordeel over de tekst te relateren aan het waarde-oordeel van anderen.¹²

Uit het voorgaande wordt het belang van lezen duidelijk. Het verbeteren van de leesvaardigheid en het creëren van een positieve leesattitude helpen hierbij. Het idee dat creatief schrijven kan bijdragen aan het verbeteren van de leesvaardigheid en aan de waardering van literatuur is door verschillende wetenschappers onderzocht. De ideeën en theorieën, die over de samenhang tussen creatief schrijven en literair lezen bestaan, zullen het onderwerp zijn van deze scriptie. De scriptie bestaat uit twee delen. In het eerste deel zal uit een inventarisatie-onderzoek duidelijk worden hoe de huidige situatie is ten aanzien van creatief schrijven en literair lezen in het Europese onderwijs. De vraag die centraal staat, is: worden er in het onderwijs in Nederland en in het buitenland opdrachten en/of methoden gebruikt waarbij creatief wordt geschreven met als doel de leesvaardigheid te verbeteren? Om de inventarisatie zo volledig mogelijk te maken, is niet alleen geput uit wetenschappelijke artikelen (zie paragraaf 1.1) die over dit onderwerp gaan, maar zijn ook educatieve publicaties geanalyseerd en docenten benaderd.

⁸ Knulst & Kraaykamp 1998.

⁹ Stokmans 2006, p. 269.

¹⁰ Nicolaas & Vanhooren 2008, p. 4.

¹¹ Schram & Hakemulder 1994, p. 117-118.

¹² Coenen 1992, p. 73.

Om zoveel mogelijk docenten te vragen naar hun gebruik van creatief schrijven met als doel de leesvaardigheid verbeteren, is een oproep geplaatst op digischool.nl. Daarnaast is contact gelegd met een Spaanse docent uit Barcelona, er is een oproep geplaatst op een Vlaams docentenforum en er is literatuur over de situatie in het Engelse secundaire onderwijs geraadpleegd.

Het tweede deel van deze scriptie bestaat uit de verslaglegging van een empirisch onderzoek. In de nieuwe bachelorcursus *Vlot schrijven, traag lezen* wordt uitgegaan van de gedachte dat als studenten zelf creatief schrijven ze meer oog voor genre- en stijlkenmerken krijgen van literaire werken. In de cursus zal onder andere gewerkt worden met sonnetten van P.C. Hooft. Om een wetenschappelijke basis aan deze aanneme te kunnen bieden, zijn de sonnetten van Hooft gebruikt om het effect van creatief schrijven op de leesvaardigheid te onderzoeken. De onderzoeksvraag die in deze scriptie centraal staat, is als volgt:

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze draagt creatief schrijven bij aan de verbetering van literaire leesvaardigheid?

Subvragen:

- a. Hoe is de huidige situatie in het onderwijs ten aanzien van de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen in Nederland en in het buitenland, specifiek: Spanje, Vlaanderen en het Verenigd Koninkrijk?
- b. Kan het literair lezen van een specifiek genre, het sonnet, verbeterd worden door het zelf schrijven van dit genre?

DEEL 1 Inventarisatie-onderzoek

1.1 Theoretisch kader: bestaand onderzoek naar de samenhang tussen creatief schrijven en literair lezen

Schrijfopdrachten op school worden vaak gegeven ter evaluatie van literaire teksten. Leerlingen moeten bijvoorbeeld hun mening geven over een tekst, teksten vergelijken of op zoek gaan naar thema, perspectief, tijd en ruimte.¹³ Maar kunnen schrijfopdrachten ook andere doelen dienen dan evaluatie? Marshall deed in 1987 onderzoek naar het effect van schrijven op het literaire leesbegrip van leerlingen. Uit zijn resultaten kwam naar voren dat uitgebreide schrijfopdrachten waarin leerlingen hun reactie uitwerken, zodat ze een concept krijgen van de betekenis van de tekst, effectief bijdragen aan het literaire leesbegrip.¹⁴ Gebhart (1988) schreef vanuit zijn eigen ervaring als docent over creatieve schrijftaken. Creatief schrijven zou bijdragen aan het begrip en de waardering van literatuur. Voorbeelden van creatieve schrijfopdrachten die hij geeft, zijn: het herschrijven van het einde van een verhaal, het beschrijven van personages, het herschrijven van een perspectief uit een verhaal, het schrijven van een dialoog tussen personages uit een verhaal of het herschrijven van het begin van een verhaal. Volgens Gebhart bevatten deze opdrachten veel herschrijftaken die de leerlingen aanzetten tot het nauwkeurig lezen van het te herschrijven fragment. De leerlingen moeten dan ‘lezen als een schrijver’ en kunnen door de nieuwe invalshoek tot andere inzichten in de literaire tekst komen. Het creatieve schrijven helpt de leerlingen de aard van het literaire werk te doorzien. De leerlingen ontwikkelen intuïtie voor wat fictie inhoudt en dit helpt hen de literatuur te waarderen. Daarnaast raken zij vertrouwd met termen en begrippen die in de literatuur gebruikelijk zijn zoals ‘personages’, ‘perspectief’, ‘dialoog’, ‘tijd’ en ‘ruimte’. Deze begrippen blijven geen vage termen meer, de leerlingen weten concreet hoe zij deze zelf kunnen toepassen bij het schrijven. De leerlingen herkennen de begrippen sneller en zien hoe ze in de literatuur werken.¹⁵

Broekkamp en Kieft (2004) vinden het een logische gedachte dat creatief schrijven en literatuur lezen met elkaar te maken hebben. Als je verhalen of gedichten schrijft, krijg je oog voor kenmerken van literatuur en poëzie en weet je die wellicht in het werk van een ander ook te herkennen. Broekkamp en Kieft vroegen zich daarom af welke theoretische opvattingen er waren over de invloed van creatief schrijven op literatuur lezen. Hier bleken geen wetenschappelijk empirische onderzoeken naar gedaan te zijn. Wel waren er artikelen die aangaven dat creatief schrijven de leesmotivatie vergroot en dat het de kennis en vaardigheden verbetert die nodig zijn om literatuur te lezen.¹⁶ Zo vertelt De Sterck: ‘Vanuit mijn ervaring als schrijfcoach ben ik er ook van overtuigd dat er een lijn loopt van creatief schrijven naar creatief lezen, dat schrijfopdrachten ook oefenkansen geven in anders lezen.’¹⁷ Zij geeft aan dat het soort opdracht het succes van creatief schrijven bepaalt. Speelse, open opdrachten die prikkelen om literaire vrijheid te gebruiken zouden de leerlingen ‘al doende’ inzicht kunnen geven in de aard van literaire teksten zoals de gelaagdheid van teksten en genrekenmerken.¹⁸ De Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek omschrijft creatief schrijven als: ‘...een verzamelnaam voor die vormen van schrijven waarbij fantasie, originaliteit, en het verwerken van subjectieve ervaringen centraal staan. Als zodanig staat het tegenover zakelijk (ook wel gericht, factioneel, transactioneel) schrijven.’¹⁹ De werkgroep geeft vier redenen om creatief schrijven in het onderwijs in te zetten, waarvan schrijfplezier en inzicht in het ontstaan en de aard van literaire teksten

¹³ Broekkamp e.a. 2009, p. 281.

¹⁴ Marshall 1987, p.30, 44-45, 58.

¹⁵ Gebhart 1988, p. 150-153.

¹⁶ Broekkamp & Kieft 2005, p. 29-31.

¹⁷ Sterck, de. 2005, p. 112.

¹⁸ Sterck, de. 2005, p. 112-113.

¹⁹ Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek 1986, p. 178.

er twee zijn die van belang zouden kunnen zijn voor de koppeling met leesvaardigheid. Zo is het bijvoorbeeld voor te stellen dat als de leerlingen meer plezier hebben in hun opdrachten, dit bijdraagt aan de motivatie om zich in te zetten. Daarnaast wordt er benadrukt dat het oefenen met literaire technieken, structuurkenmerken van taal en het beschrijven van karakters en beeldspraak ervoor zorgt dat de verhaalaspecten meer gaan leven voor de lezer.²⁰ Janssen (2009) geeft aan dat leerlingen creatief zouden kunnen schrijven door gelezen verhalen te transformeren, zodat de leerlingen co-auteurs worden en de stijl van de auteur navolgen, zodat zij het verhaal misschien ook dieper verwerken dan als zij het verhaal alleen tot zich zouden nemen als lezer. Janssen vindt creatieve schrijfopdrachten interessante verwerkingsopdrachten, omdat er een combinatie van moeilijk en leuk lijkt te zijn. Daarnaast geeft Janssen aan dat het erop lijkt dat leerlingen minder voor de hand liggende interpretaties geven van teksten als ze zelf ook teksten hebben geschreven. Hier gaat Janssen verder niet op in. Omdat er geen wetenschappelijk onderzoek naar gedaan is, vond Janssen dat de relatie tussen creatief schrijven en de kwaliteit van de interpretaties van het gelezene onderzocht zou moeten worden, zodat de meerwaarde van creatief schrijven in het onderwijs duidelijk wordt.²¹

Omdat Broekkamp en Kieft concludeerden dat er nog maar weinig empirisch onderzoek gedaan was naar creatief schrijven en literair lezen, gaf de Stichting Lezen opdracht voor een vervolgonderzoek. Dit onderzoek werd uitgevoerd door Janssen, Boekkamp en Smallegange (2006). In opdracht van Stichting Lezen onderzochten zij of sterke literatuurlezers beter zijn in literatuur schrijven dan zwakke literatuurlezers en of creatieve schrijvers beter zijn in literatuur lezen dan zwakke creatieve schrijvers.²² In hun onderzoek beperken Janssen e.a. zich tot korte verhalen en gedichten omdat dit veel voorkomende, herkenbare genres zijn en omdat het lezen ervan niet te veel tijd kost. Ze leggen uit wat in hun onderzoek de termen 'literair lezen' en 'creatief schrijven' inhouden.

De term 'literair lezen' beschrijft het vermogen om zelfstandig korte verhalen en gedichten te kunnen lezen, interpreteren, evalueren, op persoonlijke manier verwerken en te presenteren in een mondeling of schriftelijke reactie op de gelezen tekst. Volgens Janssen e.a. zou je lezen een creatief proces kunnen noemen, omdat de lezer zelf passende invullingen moet maken en interpretaties moet geven van de kenmerkende openheid en meerduidigheid van literaire teksten. Deze interpretaties en invullingen moet de lezer kunnen onderbouwen met specifieke informatie uit de tekst. Literatuur heeft meerdere betekenislagen die een ervaren lezer kan doorzien. Daarnaast heeft de ervaren lezer oog voor eventuele stilistische kenmerken van een tekst en is de leeshouding van belang, die zich laat omschrijven als een verschil in persoonlijke en emotionele betrokkenheid, waarbij een ervaren lezer meer persoonlijk en emotioneel betrokken is bij een tekst dan een onervaren lezer.²³ Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam en Van den Bergh (2005) onderzochten verschillen in leesstrategieën bij jongeren. Leesprocessen zouden per individu verschillen, omdat lezers gebruik maken van verschillende strategieën, cognitieve processen en het toepassen van passende strategieën en processen op het juiste moment. Het juist toepassen van de deze strategieën en processen wordt ook wel omschreven als flexibiliteit. Meer vaardige lezers zouden flexibeler zijn, omdat zij gemakkelijk kunnen schakelen in hun leesactiviteiten om zo tot een betekenis van een tekst te komen.²⁴ Dat er verschillende betekenissen in een tekst kunnen bestaan, vooral in een literair gelaagde tekst, zal een meer flexibele lezer snel ontdekken: 'He will see that a particular work may give rise to attitudes and judgements different from his own. Some interpretations, he will discover, are more defensible than others in terms of the text as a whole. Yet he will also become aware of the fact that sometimes more

²⁰ Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek 1986, p. 178, 181.

²¹ Janssen 2009, p. 69-71.

²² Janssen e.a. 2006, p. 5-6.

²³ Janssen e.a. 2006, p. 7-9.

²⁴ Janssen e.a. 2005, p. 1-3, 11.

than one reasonable interpretation is possible.²⁵ Rosenblatt (1999) bespreekt deze flexibiliteit van een vaardige lezer en geeft aan dat een gedicht of een boek nieuwe inzichten aan de lezer kan verlenen in de artistieke denkwereld van de auteur. Om deze reden is het belangrijk dat lezers van literaire teksten hun flexibiliteit goed ontwikkelen.²⁶ Ook bij zakelijk lezen is deze flexibiliteit belangrijk, maar bij literair lezen zorgt het aspect van de verschillende betekenislagen in teksten voor extra noodzaak van een goede flexibiliteit. Bij literair lezen spelen naast cognitieve processen ook emotionele processen zoals gevoelens, sensaties en esthetische reacties een rol bij het begrijpen van een tekst, zo zouden emoties ervoor kunnen zorgen dat de lezer meer focust op een bepaald aspect van een tekst ten koste van andere aspecten. Dit kan zowel bewust als onbewust werken. Lezers kunnen bepaalde stukken tekst ook langzamer lezen of verwerken als bepaalde emoties opspelen. Ook zorgen emoties die ervaren zijn tijdens het lezen voor een reflectie van de herinneringen aan het gelezene. Zo onthouden lezers teksten beter die corresponderen met hun eigen emoties terwijl ze lezen. Dit betekent ook dat emoties invloed hebben op het tekstbegrip van de lezer en de betekenissen die de lezer aan een tekst verleent.²⁷ Dit komt omdat literaire teksten, in tegenstelling tot bijvoorbeeld zakelijke teksten, vaak ambigu en gelaagd zijn. Lezers worden gestimuleerd om te zoeken naar de betekenis van open einden, gaten in de tekst, metaforen en beeldspraak. Zo laat Andringa (1995) zien dat er verschillende literaire leesprocessen bestaan, zoals: identificatie processen, selectie processen, (re)constructie processen, uitwerkingsprocessen, evaluatie processen en emotionele processen. Zij geeft aan dat bij literair lezen, in tegenstelling tot bij zakelijk lezen, het reconstrueren en construeren van samenhang een fundamentele manier is waarop taalstructuren samenhang aanwijzen.²⁸

De term ‘creatief schrijven’ staat tegenover ‘zakelijk schrijven’, zoals dat is omschreven door de Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek en kenmerkt zich volgens Janssen e.a. (2006) door originaliteit, hetgeen inhoudt dat de geschreven tekst niet clichématig is maar inventief of nieuw. Dit ‘nieuw’ kan inhouden dat een tekst ongewoon of uniek is in zowel de vorm als de inhoud. Een ander kenmerk is dat de tekst passend moet zijn bij de gestelde taak, het publiek en de context. Daarnaast is een kenmerk de technische kwaliteit van de tekst, die door Janssen e.a. omschreven wordt als ‘stilistische en structurele kwaliteiten’. Tot slot moet er uit de tekst persoonlijke inzet naar voren komen, door bijvoorbeeld een persoonlijke visie of eigenschappen van de schrijver weer te geven.²⁹ Barrs (2000) deed onderzoek naar het schrijven van leerlingen, terwijl die de rol van de lezer aannamen: ‘the reader in the writer’. De leerlingen deden hun best zich te verplaatsten in de lezer terwijl ze schreven. ‘Writing in role seems to be a real aid to children’s progress as writers because it moves them out of their personal language register and into other areas of languages.’³⁰ De leerlingen hadden tijdens het schrijven veel aandacht voor specifieke kenmerken van literaire teksten, wat hen later weer kan helpen literaire teksten beter te begrijpen.

Janssen e.a. ontwikkelden in hun onderzoek creatieve schrijftaken waaronder het schrijven van gedichten: een haiku beginnend met het woord ‘zomer’ en een gedicht dat vijf gegeven woorden moet bevatten. Deze schrijftaken moesten aan een aantal voorwaarden voldoen. Ten eerste moesten de taken een creatief proces bij de leerlingen uitlokken waaruit creatieve teksten zouden voortvloeien. Ten tweede moesten de schrijftaken enige structuur bieden, zodat de teksten die geschreven werden vergelijkbaar zouden worden. De taken mochten echter niet te gestructureerd zijn omdat ze dan het creatieve proces zouden kunnen tegenwerken. Ten derde bleek uit onderzoek (Mooijman 1987) dat tijdsdruk het creatieve proces zou kunnen bevorderen. Mooijman & Van Leersum (1989) geven aan

²⁵ Rosenblatt 1999, p. 74-75.

²⁶ Rosenblatt 1999, p. 98.

²⁷ Kneepkens & Zwaan 1994, p. 128-130.

²⁸ Andringa 1995, p. 10-15.

²⁹ Janssen e.a. 2006, p. 7-9.

³⁰ Barrs 2000, p. 57.

dat lang nadenken over wat je schrijft niets extra's oplevert.³¹ Om deze reden werd aan de taken een tijdsduur van één à twee uur gesteld. Wel moesten de leerlingen tijd krijgen om zich te oriënteren op de schrijftaak en voldoende tijd beschikbaar hebben om teksten te schrijven van goede kwaliteit. Ten vierde moesten er parallellen zijn tussen de schrijf- en de leestaken. Hierbij werd bijvoorbeeld gelet op het genre. Als de leerlingen een gedicht schreven, zouden zij ook een gedicht lezen. Maar de taken moesten ook duidelijk van elkaar onderscheiden zijn, zodat bijvoorbeeld de schrijftaken geen beroep zouden doen op vereiste 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.'³² Tot slot gingen aan de schrijftaken 'opwarm-activiteiten' vooraf, zoals brainstormen. Naast de schrijftaken werden leestaken ontwikkeld, met als doel de leesvaardigheid te kunnen meten. De proefpersonen moesten twee korte verhalen en twee gedichten lezen en over deze teksten vragen beantwoorden. Daarbij werd erop gelet dat de teksten niet te omvangrijk waren, varieerden qua inhoud en vorm, dat de teksten voldoende complex waren voor zowel zwakke als sterke lezers en dat de teksten de doelgroep aanspraken. De gedichten betroffen 'Nou Camp' van Marc Tritsmans en 'Rooster' van Judith Herzeberg.³³ De schrijfproducten en de leestaken werden beoordeeld door een deskundige jury. Aan de hand van deze resultaten kon geconcludeerd worden dat er een hoge correlatie tussen lees- en schrijfprestaties is, hetgeen betekent dat er een duidelijke samenhang is tussen literatuur lezen en literatuur schrijven.³⁴ Ook op de vraag of sterke creatieve schrijvers beter zijn in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers, kon een bevestigend antwoord gegeven worden. Maar Janssen e.a. geven ook aan dat ze deze laatste conclusie voorzichtig trekken. De gevonden relaties tussen poëzie schrijven en poëzie lezen bleken namelijk taakafhankelijk. Zo scoorden de sterke lezers op één van de schrijftaken significant hoger dan de zwakke lezers, maar op een andere schrijftaak was het verschil tussen de sterke en de zwakke lezers niet significant. Het is daarom mogelijk dat de relatie tussen schrijven en lezen afhankelijk is van een genre. In dit onderzoek is gewerkt met haiku's en vrije gedichten, maar wellicht is het verband tussen lezen en schrijven in andere genres wel aantoonbaar.³⁵ Na afloop van deze studie bleef het onduidelijk waarom creatief schrijven en literair lezen elkaar beïnvloeden. Toch doen Janssen e.a. een aanbeveling voor de onderwijspraktijk. Wanneer creatief schrijven en literatuur lezen samenhangen, kan dit gebruikt worden in de onderwijspraktijk waar nu het lees- en schrijfonderwijs voornamelijk los van elkaar gehouden wordt en de focus ligt bij functionele communicatievormen. Maar het literatuuronderwijs zou kunnen bijdragen aan het huidige programma. Uit het onderzoek bleek ook dat leerlingen het creatief schrijven leuk vonden en een zelf geschreven tekst zou de motivatie doen toenemen.³⁶ Aangezien uit het onderzoek van PISA naar voren kwam dat er een relatie is tussen leerprestaties en leesplezier, sluiten deze waarnemingen mooi bij elkaar aan. Als leerlingen meer waardering krijgen voor literatuur omdat ze creatief schrijven als leuk ervaren, dan zou dit plezier kunnen bijdragen aan de leerprestaties en daarmee ook aan de leesvaardigheid.

Couzijn (1995) laat in zijn proefschrift zien dat er transfer bestaat tussen lees- en schrijfvaardigheid: '... both reading and writing activities rely partly on the same knowledge (a related set of coding/decoding procedures) and elements of this knowledge may be susceptible to transfer.'³⁷ Lezen en schrijven hangen met elkaar samen en de nodige vaardigheden kunnen via transfer uitgewisseld worden. Uit Couzijns studie kwam een belangrijke conclusie naar voren: schrijven is meer van invloed

³¹ Mooijman & Van Leersum 1989, p. 162.

³² Janssen e.a. 2006, p. 12.

³³ Janssen e.a. 2006, p. 10-13.

³⁴ Janssen e.a. 2006, p. 19-20.

³⁵ Janssen e.a. 2006, p. 40.

³⁶ Janssen e.a. 2006, p. 41, 43.

³⁷ Couzijn 1995, p. 44.

op lezen dan lezen van invloed is op schrijven: ‘... the relation between the skills is not balanced: writing practice influences reading more than reading practice influences writing.’³⁸ Hoe creatief schrijven en literair lezen elkaar beïnvloeden zou volgens Groeben (2001) te maken hebben met het creatieve proces. Hij beschrijft literaire creativiteit en onderscheidt daarbij verschillende domeinen zoals de productie van creatieve producten en de receptie van creatieve producten. Hij maakt duidelijk dat receptie evenveel creativiteit vereist als productie omdat een creatief product verschillende betekenissen kan bevatten die gedurende de tijd kunnen verschillen en veranderen.³⁹ Bij literaire receptie zouden lezers met behulp van psychologische processen een tekst decoderen tot een individuele, subjectieve betekenis. Daarbij zijn twee componenten van belang: informatie die de tekst geeft en kennis van de wereld die de lezer heeft.⁴⁰ Dit betekent dat iedere lezer een eigen betekenis aan een tekst geeft door middel van zijn of haar eigen achtergrondkennis. Literaire productie en literaire receptie van een tekst zijn daarmee samenhangende vaardigheden,⁴¹ oftewel het schrijven en het lezen van een literaire tekst zijn complementaire vaardigheden.

Broekkamp, Janssen en van den Bergh (2009) laten weten dat de nadruk in het Nederlandse literatuuronderwijs ligt op receptieve activiteiten en als er al geschreven wordt dan schrijven de leerlingen over literatuur. Maar leerlingen die creatief schrijven zouden gevoel voor stijl, narratieve structuur en andere tekstkenmerken ontwikkelen, wat weer kan helpen bij het receptieve onderdeel dat zo belangrijk blijkt in het literatuuronderwijs. Daarnaast zou creatief schrijven ook bijdragen aan de betrokkenheid van leerlingen bij literatuur en zou het een positieve houding ten opzichte van literatuur bevorderen. Zoals Groeben (2001) ook al duidelijk maakte, is er een duidelijke koppeling tussen creatieve productie en receptie en dus tussen literatuur lezen en creatief schrijven.⁴²

Janssen & Van den Bergh (2010) gaan uit van het gegeven dat literatuur lezen en creatief schrijven complementaire vaardigheden zijn zoals dat door Groeben (2001) beschreven is. Daarnaast geven zij aan dat veel leerlingen een positieve houding hebben ten opzichte van creatief schrijven, in tegenstelling tot de motivatie voor lezen die juist afneemt. De onderzoekers keken daarom naar creatief schrijven als verwerkingsopdracht binnen het literatuuronderwijs. Zij definiëren creatief schrijven als: ‘het schrijven van subjectief-individuele, fictionele of emotionele teksten, vaak met een speels karakter, in respons op een literaire tekst.’⁴³ Er is dan bijvoorbeeld meer aandacht voor vormaspecten dan bij ‘vrij schrijven’. Zij bespreken verschillende studies waarbij ze benadrukken dat het schrijven vrijwel altijd na afloop van het lezen plaatsvindt. Een voorbeeld is het al eerder besproken onderzoek van Marshall (1987) waarin leerlingen hun reacties ten aanzien van literatuur uitwerkten. Een ander onderzoek is dat van Klein (1999), hieruit kwam naar voren kwam dat leerlingen op een effectieve manier leren door te schrijven wanneer ze specifieke genres schrijven. Hierbij is bijvoorbeeld gekeken naar analytisch schrijven en persoonlijk schrijven, waarbij eigen ervaringen van de schrijver verwerkt worden.⁴⁴ Er zijn slechts enkele studies waarbij het schrijven wel voorafgaand aan het lezen plaatsvindt, zoals de studie van Marino e.a. (1985) waaruit bleek dat leerlingen die persoonlijke gerelateerde teksten aan en identificerende teksten over het te lezen verhaal hadden geschreven, hoger scoorden op verhaalbegrip dan leerlingen die niet gerelateerde verhalen hadden geschreven.⁴⁵ Denner e.a. (2003) toonden aan dat een tekst schrijven waarin de verhaalinhoud van de tekst die gelezen gaat worden, voorspeld werd een positief effect heeft op het begrip van de

³⁸ Couzijn 1995, p. 234.

³⁹ Groeben 2001, p. 23.

⁴⁰ Groeben 2001, p. 26.

⁴¹ Groeben 2001, p. 29.

⁴² Broekkamp e.a. 2009, p. 281-282.

⁴³ Janssen & vd Bergh 2010, p. 4.

⁴⁴ Klein 1999, p. 242.

⁴⁵ Marino e.a. 1985.

tekst.⁴⁶ Volgens Janssen & Van den Bergh (2010) is het bijzondere van creatief schrijven bij literatuur, dat leerlingen in het genre schrijven dat ze vervolgens ook zullen lezen. Als de leerlingen bepaalde structuren en genrekenmerken goed leren uit te werken, zouden ze deze ook kunnen toepassen bij het lezen van een tekst.⁴⁷ Het onderzoek van Jansen & Van den Bergh toonde aan dat het schrijven van een eigen verhaal, voorafgaand aan het lezen van een literaire tekst, een positief effect heeft op het verhaal begrip, maar ook op de waardering voor verhalen. De leerlingen lazen het verhaal sneller en waren meer emotioneel betrokken dan leerlingen die niet schreven. Janssen & Van den Bergh vinden daarom dat creatief schrijven, net als andere ‘pre-reading’ activiteiten effectief zouden werken in het onderwijs. Ze pleiten daarom voor creatief schrijven als aanvulling op al bestaande werkvormen.⁴⁸

Dat er transfer bestaat tussen lezen en schrijven (Couzijn 1995) is uit het voorgaande duidelijk geworden. Creatief schrijven kenmerkt zich door originaliteit, fantasie, en verwerken van subjectieve ervaringen en staat daarmee tegenover zakelijk schrijven. Het verband tussen creatief schrijven en literair lezen is aannemelijk gemaakt (Janssen e.a. 2006). Het creatief schrijven van korte verhalen draagt bij aan de verbetering van de literaire leesvaardigheid van korte verhalen. Daarnaast speelt het creatieve schrijven niet alleen een rol bij de verbetering van het leesbegrip maar waarderen leerlingen literatuur ook hoger als ze zelf hebben geschreven en beleven ze plezier aan creatief schrijven (Janssen & Van den Bergh 2010). Aangezien er is aangetoond dat plezier voor motivatie zorgt om te leren (Gille e.a. 2010) en de positieve effecten die creatief schrijven op het leereffect heeft, pleiten verschillende wetenschappers voor de invoering van creatief schrijven in het literatuuronderwijs als een aanvulling op het huidige programma (Marshall 1987; Gebhart 1988; Barrs 2000; De Sterk 2005; Janssen e.a. 2006; Janssen & Van den Bergh 2010). Of creatief schrijven ter verbetering van de literaire leesvaardigheid in het Europese onderwijs wordt ingezet en op welke wijze, zal in de volgende paragrafen worden besproken.

⁴⁶ Denner e.a. 2003.

⁴⁷ Janssen & vd Bergh 2010, p. 5.

⁴⁸ Janssen & vd Bergh 2010, p. 13-14.

1.2 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Europa

In de volgende paragrafen zal het al dan niet voorkomen van creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid in het onderwijs van respectievelijk Nederland, Vlaanderen, het Verenigd Koninkrijk en Spanje worden besproken. Om de informatie over dit creatieve schrijven in te bedden in de cultuur van het betreffende land, zal ook telkens een korte beschrijving worden gegeven van het schoolsysteem, de inrichting van het literatuuronderwijs en eventuele exameneisen die gesteld zijn door de overheid. Waar mogelijk is informatie ingewonnen over educatieve publicaties en zijn docenten geraadpleegd over hun ervaringen en gebruik van creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid. Op deze manier voorziet deze scriptie in een brede bron van achtergrondinformatie van de situatie in verschillende landen in Europa over creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid.

1.3 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Nederland

Om iets te kunnen zeggen over de rol van creatief schrijven in het Nederlandse literatuuronderwijs, is het noodzakelijk een helder en volledig beeld te hebben van de huidige situatie in het Nederlandse literatuuronderwijs ten aanzien van creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid. Om die reden is geïnventariseerd of er in de exameneisen iets gezegd wordt over dergelijke opdrachten, of dergelijke opdrachten in educatieve publicaties aanwezig zijn en of docenten creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid toepassen in het onderwijs. Het huidige examenprogramma van het eindexamen Nederlands met betrekking tot literatuur is als volgt:

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

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

Subdomein E2: Literaire begrippen (alleen vwo)

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

Subdomein E3: literatuurgeschiedenis (alleen vwo)

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.⁴⁹

In dit programma staan geen voorschriften of aanwijzingen voor het gebruik van creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid. De voorschriften die wel gesteld zijn aan vaardigheden en kennis die leerlingen moeten bezitten en kennen, zijn heel algemeen vorm gegeven. Scholen mogen zelf een invulling maken en om die reden kan die invulling erg uiteenlopen. Bolscher e.a. (2004) geven in hun didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs *Literatuur en fictie* concrete hulpmiddelen en voorbeelden voor docenten op middelbare scholen.⁵⁰ Zo geven zij suggesties voor de inrichting van een leesdossier en voorbeelden van verdiepingsopdrachten. Het leesdossier is een soort portfolio waarin de ontwikkeling van de leerlingen ten aanzien van het lezen van literatuur bijgehouden kan worden.⁵¹ Suggesties en voorbeelden van opdrachten waarin (creatief) schrijven centraal staat, zijn bijvoorbeeld: schrijf pagina's uit een dagboek van een personage, schrijf een briefwisseling tussen

⁴⁹ 'Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo' via slo.nl geraadpleegd op 9 mei 2012.

⁵⁰ Bolscher e.a 2004, p. 8.

⁵¹ 'Leesdossier' via taaluniversum.org geraadpleegd op 24 mei 2012.

personages en schrijf een gedicht.⁵² In dit boek wordt echter geen directe koppeling gemaakt met eventuele verbetering van de leesvaardigheid door creatieve schrijfoopdrachten.

1.3.1 Analyse van Nederlandse literatuurmethoden

Om in een zo volledig mogelijke inventarisatie te voorzien van creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de literaire leesvaardigheid, zijn ook literatuurdidactische publicaties geanalyseerd op het al dan niet voorkomen van dergelijke schrijfoopdrachten. Het SLO (Stichting Leerplanontwikkeling) vermeldt op de website (slo.nl) dat het aantal beschikbare leermiddelen voor scholen voortdurend groeit. Omdat het aanbod voor scholen en leraren niet goed bij te houden is, heeft het Kenniscentrum Leermiddelen (KCL) van SLO zich ten doel gesteld hier een ondersteunende functie in te bekleden. Op hun website (leermiddelenplein.nl) houden zij bij welke educatieve publicaties er in omloop zijn. Door middel van een zoekopdracht naar educatieve publicaties voor Nederlands literatuuronderwijs komen er zes literatuurmethoden naar voren: 1. *Eldorado*, 2. *Laagland*, 3. *Literatuur in zicht!*, 4. *Nieuw Nederlands literatuur*, 5. *Literatuur; geschiedenis en leesdossier*, 6. *Literatuur [NU] Nederlands*.⁵³ Het bleek onuitvoerbaar om *Nieuw Nederlands literatuur* te analyseren, omdat dit een online methode is waarvoor een activeringscode gekocht moest worden. Ook *Literatuur [NU] Nederlands* was niet beschikbaar daar deze methode zeer recent in 2012 uitgegeven is. Tot slot was ook *Literatuur in zicht!* helaas niet beschikbaar voor inzage. Om deze reden zijn drie andere literatuurmethoden geanalyseerd die eenvoudiger beschikbaar waren voor inzage. De zes geanalyseerde methoden zijn: *Eldorado*, *Metropool*, *Literatuur zonder grenzen*, *Literatuur; geschiedenis en leesdossier*, *Literatuur in perspectief* en *Laagland*.

Literatuurmethode *Eldorado* bevat een basisboek, docentenhandleiding, tekst- en opdrachtboeken per taal en uitwerkingenboekjes. In de docentenhandleiding van de methode staat dat deze wil aansluiten en voorbereiden op het examenprogramma. Dit wordt gedaan door een synthese van tekstbestudering en tekstervaring, omdat tekstbestudering nodig zou zijn om de tekstervaring te ondersteunen en te verdiepen.⁵⁴ De kenniselementen die volgens de auteurs van *Eldorado* geleerd en getraind moeten worden, zijn de volgende: literatuurgeschiedenis, structuuranalyse, literaire terminologie, leesstrategieën en diverse mogelijkheden voor respons op literatuur. Punten waarin zij zouden verschillen van andere literatuurmethoden zijn onder andere: veel aandacht voor verwerkingsopdrachten om leeservaringen te beschrijven, te verdiepen en te evalueren. Daarbij wordt uitgegaan van verschillende strategieën om fictionele teksten te benaderen en om ervoor te zorgen dat er mogelijkheden zijn voor inbreng van docenten zelf. In de verantwoording van de methode staat daarnaast aangegeven dat de leerlingen door het uitvoeren van veel opdrachten op een afwisselende manier redelijk diepgaand kennismaken met de literatuur. Korte maar gevarieerde opdrachten zouden de leerlingen motiveren. In de opdrachttypen die behoren tot het onderdeel tekstervaring staan ook opdrachten met betrekking tot creatief schrijven vermeld. Deze worden omschreven als opdrachten die van productief naar reproductief toewerken. Nadere toelichting ontbreekt.⁵⁵ In de docentenhandleiding worden suggesties voor verwerkingsopdrachten gegeven. Er wordt niet expliciet aangegeven welke van deze opdrachten creatief schrijven betreffen en wat het doel van deze verwerkingsopdrachten is. Voorbeelden van schrijfoopdrachten zijn: werk de karakters van personages nader uit, beschrijf alternatieven voor een bepaalde aanpak, schrijf een recensie, schrijf reacties van personages op gebeurtenissen, herschrijf het einde, beschrijf een dag uit het dagboek van een figuur uit je boek en herschrijf een fragment van een boek vanuit een ander perspectief. Dit zijn echter allemaal opdrachten

⁵² Bolscher e.a. 2004, p. 201, 205,

⁵³ 'Leermiddelen' via slo.nl, geraadpleegd op 26 april 2012.

⁵⁴ Schillenman 2004, docentenhandleiding p. 6.

⁵⁵ Schillenman 2004, docentenhandleiding p. 7-8.

die naar aanleiding van een al gelezen boek of tekst gemaakt kunnen worden en niet voorafgaand aan het literaire lezen.⁵⁶ In het basisboek en verwerkingsboek voor de leerlingen komen geen creatieve schrijfoopdrachten voor.

Literatuurmethode *Metropool* geeft handvatten voor het maken van een leesdossier. Daarbij zijn verwerkingsopdrachten omschreven en voorbeelden van schrijfoopdrachten zijn: schrijf een gedicht naar aanleiding van het boek dat je gelezen hebt, schrijf een brief aan de hoofdpersoon, schrijf een gedeelte van het dagboek van de hoofdpersoon, schrijf een verhaal waarin je hetzelfde thema verwerkt als van het boek dat je hebt gelezen, schrijf aan de hand van een gelezen gedicht zelf ook een gedicht.⁵⁷ Al deze opdrachten zijn echter schrijfoopdrachten die na het lezen van een literaire tekst gemaakt kunnen worden. Creatieve schrijfoopdrachten met als specifiek doel de leesvaardigheid te verbeteren, zijn in deze methode niet teruggevonden. In het basisboek en het themaboek komen geen creatieve schrijfoopdrachten voor.

Literatuur zonder grenzen bevat een literatuurgeschiedenis, een handleiding voor vwo en voor havo, een dossier voor de havo met themakaternen, literaire middelen en werkbladen, een dossier voor het vwo met periodekaternen, literaire middelen en werkbladen. In de verantwoording van de literatuurmethode staat beschreven dat er over de concrete invulling van literatuuronderwijs veel discussie bestaat. Om die reden willen de auteurs van deze methode aandacht besteden aan verschillende mogelijkheden om eventuele samenwerking tussen verschillende benaderingen te bevorderen. De opdrachten om leerlingen zich te laten verdiepen in literatuur zijn onderverdeeld in thema's: proza modern, poëzie modern, drama modern en historisch algemeen. In de docentenhandleiding wordt niet gesproken over creatieve schrijfoopdrachten.⁵⁸ De literatuurmethode biedt een periodekatern aan waarin verwerkingsopdrachten zijn gegeven bij tekstfragmenten. Tussen deze opdrachten staan schrijfoopdrachten zoals: schrijf een dialoog tussen personages wanneer ze zich in een andere tijd zouden bevinden, herschrijf een sonnet in modern Nederlands en herschrijf een gedicht in proza.⁵⁹ In de werkbladen die verwerkingsopdrachten geven voor het leesdossier komen onder andere de volgende schrijfoopdrachten voor: schrijf de achterkant van een boek, herschrijf een spannend moment, schrijf twee totaal verschillende mogelijkheden voor een ander slot van het verhaal, schrijf een kort verhaal of maak een gedicht over hetzelfde thema.⁶⁰ Al deze verwerkingsopdrachten zijn gericht op verwerking na het lezen van een literaire tekst. In deze literatuurmethode worden geen specifieke doelen genoemd van de creatieve schrijfoopdrachten, daarom kan niet geconcludeerd worden dat deze ter verbetering van de literaire leesvaardigheid zijn.

Literatuur; geschiedenis en leesdossier is een methode met een apart basisboek en een werkboek. De docentenhandleiding is helaas niet beschikbaar. De methode behandelt literatuur in chronologische volgorde. Elk hoofdstuk begint met een historische achtergrond. De meeste opdrachten in het werkboek testen het tekstbegrip. Toch is er een aantal creatieve schrijfoopdrachten opgenomen, alhoewel het onduidelijk is wat het doel van deze opdrachten is. Voorbeelden van opdrachten zijn: schrijf een epische, een lyrische, een dramatische en een didactische tekst, elk van ongeveer 75 woorden. Wissel deze teksten uit en bepaal met klasgenoten op basis van inhoudelijke en formele argumenten, welke tekst de beste is. Bedenk zelf een goedlopende zin met minstens vijf allitererende woorden, schrijf een vierregelig gedichtje met rijmschema a-b-a-b met één duidelijk enjambement erin, schrijf een grafdicht op een van je klasgenoten.⁶¹ Deze opdrachten lijken bedoeld te zijn om de leerlingen vertrouwd te maken met genrekenmerken, maar door het ontbreken van de

⁵⁶ Schillenman 2004, docentenhandleiding p. 21-25.

⁵⁷ Joosten 1999, docentenhandleiding p. B7.

⁵⁸ Coenen e.a. 2003, docentenhandleiding p. 1, 7-8.

⁵⁹ Coenen e.a. 2003, periodekatern.

⁶⁰ Coenen e.a. 2003, werkbladen.

⁶¹ Dautzenberg 2004, p. 26, 59, 62.

docentenhandleiding zijn hier helaas geen uitspraken over te doen.

In de methode *Literatuur in perspectief* worden drie perspectieven behandeld: de Europese literatuur, een maatschappelijk perspectief en er wordt een verband gelegd met beeldende kunst. In het werkboek staan opdrachten naar aanleiding van teksten en opdrachten die specifiek op teksten ingaan, waarbij het niveau telkens wordt aangegeven: niveau A bevat de gemakkelijkste opdrachten, niveau C de moeilijkste opdrachten. In de methode ligt de nadruk op opdrachten die uitgewerkt moeten worden ter evaluatie van literatuur. Er komen in zowel het basisboek als het werkboek geen creatieve schrijfoopdrachten voor.⁶²

De laatste methode die besproken zal worden, betreft *Laagland*. Deze methode heeft aparte boeken voor havo en vwo en bestaat uit een verwerkingsboek, een informatieboek en een docentenhandleiding. De methodemakers geven aan te focussen op de leerling. Om deze reden wordt er veel aandacht besteed aan tekstbeleving en tekstervaring. In het verwerkingsboek staan opdrachten die gericht zijn op de verbetering van het lees- en leerproces. Er wordt vaak gevraagd om een samenvatting te maken van een gelezen tekst, maar creatieve schrijfoopdrachten ontbreken.⁶³

Uit de analyse van de didactische publicaties voor literatuuronderwijs komt naar voren dat er weinig creatieve schrijfoopdrachten worden gegeven. Hoewel er opdrachten voorkomen waarbij bijvoorbeeld alternatieve einden, beschrijvingen van personages en gedichten moeten worden geschreven, blijkt het doel van deze opdrachten onduidelijk. Of deze opdrachten specifiek bedoeld zijn om de leesvaardigheid te verbeteren, wordt in de publicaties niet genoemd. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met eerdere bevindingen van Janssen & Van den Bergh (2010). Ook zij vonden creatieve schrijfoopdrachten zoals: het herschrijven van een verhaal, het schrijven van een voorgeschiedenis, het schrijven van een vervolg op een verhaal, het schrijven van een dialoog of een briefwisseling tussen personages of een bladzijde uit een dagboek van een van de personages. Maar het specifieke leerdoel van deze opdrachten was onduidelijk omdat een omschrijving hiervan niet aanwezig was.⁶⁴

1.3.2 Praktijkervaringen docenten Nederlandse literatuur

Of docenten Nederlandse literatuur hun leerlingen creatieve schrijfoopdrachten laten maken ter verbetering van de literaire leesvaardigheid, werd geïnventariseerd door een oproep te doen via de mailinglist van digischool.nl. Deze site is een verzamelplaats met informatie over het vak Nederlands. Voor docenten is er de 'community Nederlands' (digischool.kennisnet.nl/community_ne). Dit is een initiatief van kennisnet en de Digitale school, waar communityleden toegang hebben tot een leermiddelendatabase. Deze community heeft al meer dan 11.100 leden en is daarmee een handige en toegankelijke plek om veel docenten Nederlands te bereiken.⁶⁵

Via de eerder genoemde mailinglist werden docenten Nederlandse literatuur opgeroepen te laten weten of zij gebruik maken van creatieve schrijfoopdrachten met als specifiek doel de leesvaardigheid te verbeteren. Als zij gebruik maken van dit soort opdrachten werd hen gevraagd hoe deze er uit zien en of zij deze zelf bedacht hebben of dat de opdrachten uit secundaire literatuur afkomstig zijn. Zestien docenten reageerden op deze oproep. De reacties liepen erg uiteen. Zo lieten vier docenten weten helemaal geen creatieve schrijfoopdrachten te geven in hun lessen. Wel gaven deze docenten aan dit te betreuren. Om die reden werd meermalen de vraag gesteld alle reacties te bundelen en in de leermiddelendatabase te delen of door te mailen. Sommige docenten die creatief schrijven niet op het reguliere programma hadden staan, werkten in projectweken wel met dit onderwerp. Zo schreef

⁶² Kralt 1999.

⁶³ Kraaijenveld & Meulen, van der 2004.

⁶⁴ Janssen & vd Bergh 2010, p. 4.

⁶⁵ 'Vakcommunity Nederlands' via digischool.nl, geraadpleegd op 1 mei 2012.

een docent dat zij in de projectweek leerlingen samen liet schrijven: ‘Deze opdracht is gericht op het werken vanuit een karakter. Ze [de leerlingen] verzinnen een uiterlijk, de volgende groep verzint er een karaktereigenschap bij en de volgende groep maakt een eerste verhaallijn. Uiteindelijk kan er een strip getekend worden over het avontuurtje. Door de opdracht door te geven naar de volgende groep, zie je dat leerlingen heel secuur worden in wat ze afleveren.’⁶⁶ Een andere docent organiseerde een poëziedag met schrijfworkshops ter voorbereiding op het lezen van gedichten. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen een welwillender houding hadden ten opzichte van poëzie en (literaire) taal waarin creativiteit wordt verkend. Andere docenten lieten de leerlingen creatieve schrijfoopdrachten maken zoals: een recensie over gelezen werk, een vakantieverhaal vanuit een ander perspectief, een verhaal met een open einde waar de lezer nog lang over na moet denken, een spookverhaal over een ruimte op school, een gedicht schrijven in de stijl van een bepaalde dichter en creatieve schrijfoopdrachten ter vervanging van boekverslagen. Weer een andere docent gaf aan kaarten te gebruiken waarop verwerkingsopdrachten geschreven staan zoals: het maken van een nieuwe voorkant, het beschrijven van een favoriet personage, een dagboekfragment schrijven van een van de personages en een folder maken bij een boek.

Wat opviel, is dat maar één docent aangaf het creatieve schrijven specifiek te gebruiken ter verbetering van de leesvaardigheid. Deze docent, Herma Oostenbrink van het Etty Hillesum Lyceum Het Vlier in Deventer, mailde dat zij bij haar op school leerlingen beginfragmenten laat afmaken. Deze opdracht gaf zij twintig jaar geleden ook al aan haar leerlingen. Zij zegt dat dit ook wordt aanbevolen door Tanja Janssen. Later lezen de leerlingen het oorspronkelijke verhaal.

Drie docenten voegden voorbeelden van hun creatieve schrijfoopdrachten als bijlage bij. In de bijlage van Ton Zuidema worden doelen uiteengezet. Deze zijn als volgt:

DOELEN bij deze module

1 Door veel te oefenen met uitdagende en inspirerende opdrachten leer je beter schrijven. Je kunt gemakkelijker je gevoelens en gedachten op papier zetten. Je fantasie wordt geprikkeld en je doorziet de bedoeling en betekenis van teksten beter.

2 Je maakt kennis met verschillende vormen van schrijven. Je schrijft voor jezelf of voor een bepaald publiek. Je ervaart dat een dagboek duidelijk anders is dan een verhaal. Je leert het verschil kennen tussen een lied en een gedicht. Je leert associëren.

Denk aan: Tekstdoel en tekstvorm
 Publiek
 Genre
 Stijl

3 Je leert reviseren door kritisch naar je eigen werk en dat van anderen te kijken. Je leert wat de betekenis is van een juiste toepassing van grammatica en spelling. Je leert beter kijken naar stijl, vormgeving en inhoud.

4 Je gaat teksten analyseren. Wat staat er nu eigenlijk? Wat bedoelt de schrijver te zeggen.

5 Je leert aandacht te besteden aan de vormgeving (lay-out). Je teksten moeten aantrekkelijk gepresenteerd worden.⁶⁷

Opvallend is dat er met deze creatieve schrijfoopdrachten meerdere doelen nagestreefd worden in plaats van specifiek te focussen op het verbeteren van de leesvaardigheid. Ook is er in de doelen geen hiërarchie aangebracht waardoor het onduidelijk is welk doel, in de ogen van de docent, het meest van belang is om te behalen aan de hand van deze module. De leerdoelen die door docent Helen Hartog

⁶⁶ ‘Reactie van docent op oproep’ via digischool.nl.

⁶⁷ ‘Reactie van docent op oproep’ via digischool.nl.

omschreven worden, zijn: kennis van de Nederlandstalige (jeugd)literatuur opdoen, mening vormen over gelezen of bekeken werk, reflectie en schrijfvaardigheid bevorderen. In deze leerdoelen komt het bevorderen en verbeteren van de leesvaardigheid niet expliciet aan bod. Het zou kunnen dat Helen het vormen van een mening over iets wat je leest als het verbeteren van de leesvaardigheid ziet. In de opdrachten die in de bijlage van docent Margreeth Krommendijk staan, moeten de leerlingen verhalen schrijven vanuit verschillende perspectieven, beginfragmenten afmaken, een verhaal schrijven waarbij er vijf woorden gegeven worden, of een verhaal schrijven naar aanleiding van een foto. Zij beschrijft geen leerdoelen.

Opmerkelijk is dat weinig van de docenten de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen expliciteren. Zo geven veel docenten interessante ideeën en suggesties voor creatieve schrijfopdrachten en hoewel het veelal goed denkbaar is dat ze de leesvaardigheid zullen verbeteren, zijn de specifieke doelen die met deze opdrachten bereikt zouden moeten worden niet expliciet genoemd. Alleen Herma uit Deventer gaf aan de opdrachten te hebben gebaseerd op theorieën van Tanja Janssen, maar aangezien zij daarbij vermeldde de betreffende opdracht al ruim twintig jaar op haar school op te geven, zal deze geen relatie hebben tot recent onderzoek van Janssen naar de relatie tussen creatief schrijven en literair lezen.⁶⁸

1.4 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Vlaanderen

In Vlaanderen bestaat het secundaire onderwijs uit zes á zeven studiejaren. De eindtermen zijn opgesteld door de Entiteit Curriculum, een onderdeel van het Vlaamse ministerie van onderwijs. Hierin zijn de minimumdoelen vastgesteld die de overheid noodzakelijk en haalbaar vindt voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Deze eindtermen kunnen vakgebonden zijn, maar ook vakoverschrijdend. De doelen zijn vastgesteld in termen van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Daar het secundaire onderwijs is verdeeld over drie ‘graden’, zijn de eindtermen per graad vastgesteld. De eerste graad omvat het eerste en tweede leerjaar. Hierbinnen wordt een onderscheid gemaakt tussen een A-stroom en een B-stroom. De B-stroom is voor leerlingen die een leerachterstand hebben opgelopen en daarom niet geschikt zijn voor theoretisch onderwijs. De A-stroom is voor leerlingen die dit theoretische onderwijs wel aankunnen. In de tweede graad kiezen leerlingen voor een richting: algemeen secundair onderwijs (aso), technisch secundair onderwijs (tso), kunstsecundair onderwijs (kso) of beroepssecundair onderwijs (bso). In de derde graad tenslotte, wordt het onderwijs gespecificeerd door te focussen op de beroepskeuze van de leerlingen of op wetenschappelijke ambities. In de B-stroom wordt beoogd dat leerlingen leesplezier ontwikkelen, zoals voor jeugdliteratuur, historische verhalen, hobbylectuur en stripverhalen. De eindtermen voor de A-stroom van de eerste graad met betrekking tot literatuuronderwijs worden als volgt omschreven: ‘De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om: zich in te leven in fictionele tekstsoorten; hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.’⁶⁹

In de tweede graad zijn de eindtermen afhankelijk van de specifieke onderwijsvorm. Voor het aso zijn er bijvoorbeeld zes expliciete eindtermen geformuleerd en voor het tso en het kso maar vijf. Voor het aso zijn de termen als volgt:⁷⁰

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier lezen:

- (a) verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
 - fictionele en zakelijke teksten;
 - verhaal, gedicht en toneeltekst;

⁶⁸ Janssen e.a. 2006; Janssen & vd Bergh 2010.

⁶⁹ Nicolaas & Vanhooren 2008, p. 23-35.

⁷⁰ Nicolaas & Vanhooren 2008, p. 26.

- twee stromingen;
 - (b) de kenmerken herkennen van:
 - column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
 - strip, jeugdtheater, tv-drama, soap;
 - (c) verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller.
- 31 De leerlingen kunnen:
- (a) hun tekstkeuze toelichten;
 - (b) hun leeservaring verwoorden (inhouden van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
 - (c) hun eigen tekstkeuze in leeservaringen documenteren.
- 32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Ze maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv- programma's, multimedia.
- 33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën.
- 34 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat.
- 35 De leerlingen zijn bereid om:
- (a) literaire teksten te lezen;
 - (b) over hun eigen literaire leeservaringen te spreken en te schrijven.⁷¹

Voor de derde graad aso zijn de eindtermen literatuuronderwijs als volgt omschreven:

- 23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:
- (a) literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
 - binnen teksten;
 - tussen teksten;
 - tussen teksten en het brede socioculturele veld;
 - tussen tekst en auteur;
 - tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
 - (b) verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.
- In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:
- poëzie, proza;
 - theatervoorstelling.
- 24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.
- 25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.
- 26 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).
- 27 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.
- 28* De leerlingen zijn bereid om:

⁷¹ 'Eindtermen 2e graad aso literatuuronderwijs Vlaanderen' via ond.vlaanderen.be geraadpleegd op 4 mei 2012.

- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.⁷²

Uit deze eindtermen die als voorwaarde gelden om door te stromen naar ofwel de arbeidsmarkt ofwel wetenschappelijk onderwijs, wordt duidelijk dat er geen specifieke doelen ten aanzien van creatief schrijven met als specifiek doel de leesvaardigheid te verbeteren of creatief schrijven in het algemeen worden gesteld.

In Vlaanderen is het echter zo dat deze eindtermen vrij algemeen opgesteld zijn. Een meer specifieke invulling wordt gedaan in leerplannen. Deze zouden theoretisch gezien door de scholen zelf worden omschreven maar in de praktijk worden ze ingevuld door koepels van inrichtende machten. Deze leerplannen dienen wel goedgekeurd te worden door de onderwijsinspectie. Er zijn vier grote koepelorganisaties: het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), gemeenschapsonderwijs (GO!), het Onderwijssecretariaat Van de Steden en Gemeenten (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), daarnaast zijn er ook kleinere koepels. De leerplannen zijn door Nicolaas en Vanhooren (2008) onderzocht in een onderzoek naar de stand van zaken in het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. In de leerplannen wordt veelal leesplezier als het belangrijkste te behalen doel genoemd. Dit kan bereikt worden door leerlingen motiverende spannende (jeugd)literatuur te laten lezen, door gebruik te maken van media en door leerlingen verschillende activiteiten te laten uitvoeren zoals naar de bibliotheek gaan of groepsdiscussies.⁷³ In geen van de besprekingen van de verschillende leerplannen wordt schrijven of creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid genoemd. Om deze reden is een aantal leerplannen van de grotere koepels nader bekeken.

In het leerplan van de VVKSO voor de eerste graad van het aso wordt creatief-expressief schrijven vermeld, creatief schrijven wordt hier gecontrasteerd met zakelijk schrijven. Om een aanzet tot literaire competentie te geven, vermeldt het VVKSO dat leesplezier van belang is. Dit kan bereikt worden door de leerlingen voor leeftijdsgenoten bestemde fictionele teksten te laten lezen, beluisteren en bekijken en door de leerlingen hun eigen ervaringen met fictionele teksten op diverse manieren te uiten bijvoorbeeld door te schrijven. Bij het creatief-expressief schrijven kunnen gedichten of verhalen als model dienen. Op die manier tonen de leerlingen engagement, spontaniteit en creativiteit.⁷⁴ In het leerplan van de VVKSO voor de tweede graad aso staat vermeld dat creatief schrijven en het lezen van fictie helpen om met de wereld van gevoelens in het reine te komen. Daarnaast geven ze aan dat lezen en schrijven dikwijls gescheiden worden, omdat er tussen lezen en schrijven een grotere afstand zit dan bij spreken en luisteren het geval is. Maar volgens dit leerplan van de VVKSO is het zo dat het goed mogelijk is te schrijven naar aanleiding van lectuur zoals het beantwoorden van een brief, het bespreken van een gedicht, het invullen van een formulier of het beantwoorden van vragen. Creatief-expressief schrijven wordt vervolgens omschreven als schrijven waarbij er geen noodzaak lijkt te zijn voor communicatie met de maatschappij zoals bij zakelijk schrijven. Creatief-expressief schrijven is belangrijk voor het intellectuele, emotionele, esthetische, sociale, etc. vorming van de leerlingen, omdat het bijzondere ontplooiingskansen betreft. Creatief-expressief schrijven mag daarom in geen geval ontbreken. De volgende doelen worden nagestreefd: het overwinnen van schrijfremmingen door het schrijven van verhaaltjes, een dagboek, gedichtjes; engagement; spontaniteit; en ook taal- en

⁷² 'Eindtermen 3e graad aso literatuuronderwijs Vlaanderen' via ond.vlaanderen.be geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁷³ Nicolaas & Vanhooren 2008, p. 28-40.

⁷⁴ 'VVKSO leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 1^{ste} graad' 2011-2012 via ond.vvkso-ict.com, p. 35, 56, 60. Geraadpleegd op 4 mei 2012.

vormverzorging.⁷⁵ In het leerplan voor de derde graad aso wordt wederom creatief schrijven genoemd. In dit leerplan staat ‘competentieleren’ centraal, waaronder wordt verstaan: het geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken die iemand nodig heeft om taken en opdrachten correct uit te voeren. Naast deze benodigdheden om optimaal te functioneren in de maatschappij, worden ook persoonsvormende invullingen genoemd zoals expressieve taaltaken. Deze taken worden omschreven als taken waarin de leerlingen de kans krijgen om te groeien in leren leven. Creatief schrijven wordt besproken als een voorbeeld van zo’n expressieve taalkaak. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld boeken lezen en interpreteren en hier schriftelijke verslaglegging van doen. Later zou in groepsverband tot een consensus van interpretaties gekomen moeten worden.⁷⁶

In het leerplan van GO! voor de eerste graad komt creatief schrijven niet aan bod. In het leerplan voor de tweede graad daarentegen wordt het wel genoemd. In het onderdeel schrijven worden wederom zakelijk en creatief schrijven tegenover elkaar gezet. In het leerplan ligt de klemtoon op zakelijk schrijven, omdat creatief schrijven vanuit een sociaal-communicatief oogpunt minder belangrijk zou zijn. Toch is in het leerplan te lezen dat creatief schrijven voor de intellectuele en emotionele ontplooiing en vorming van leerlingen ‘onontbeerlijk en stimulerend’ is. Zo zouden oefeningen met creatief schrijven gedaan kunnen worden voor het ‘aankweken van stijlgevoel’ en voor het afwisselen van schrijfopdrachten. Tot slot wordt genoemd dat creatief schrijven niet geschikt is om te toetsen.⁷⁷ Ook in het leerplan van de derde graad wordt creatief schrijven genoemd. Zo zou er creatief geschreven moeten worden naar aanleiding van huislektuur en ter afwisseling van de schrijfopdrachten.⁷⁸

In het leerplan van OVSG van de eerste graad wordt creatief schrijven behandeld. Leerlingen moeten creatief kunnen schrijven waarbij vooral een beroep wordt gedaan op fantasie, ervaring en originaliteit. Een creatief geschreven stuk kan voor specifieke lezers geschreven zijn, maar ook voor de schrijver zelf. Voorbeelden van teksten zijn: een opstel, een vervolgvverhaal, een dagboekfragment, een gedicht, een sprookje, een strip en een logboek. Deze opdrachten moeten nooit opgedrongen worden, maar aan de spontaniteit van de leerling overgelaten worden.⁷⁹ In het leerplan voor de 2^e en de 3^e graad werd creatief schrijven niet genoemd. Voor de koepel POV geldt dat voor de algemene vakken, waaronder Nederlands valt, de leerplannen van de OVSG worden gevolgd.⁸⁰ In geen van deze leerplannen wordt de koppeling tussen creatief schrijven en de verbetering van de leesvaardigheid genoemd.

In België worden de sites van ‘leraren.be’ veel bezocht met een aantal van 2750 geregistreerde gebruikers. Deze site bevat een verzameling van de volgende sites: lerareninfo.be, lerarenblogs.be, lerarenforum.be, lerarenkalender.be, lerarenlinks.be en lerarentools.be. Deze sites zijn hulpmiddelen bij het zoeken naar informatie over lesmateriaal voor het onderwijs. Alle informatie en materiaal is opgezocht, ontworpen en onderhouden door leraren en studenten van de lerarenopleiding.⁸¹

Op de websites is gezocht naar informatie over creatief schrijven. Dit leverde niet veel zoekresultaten op. Voorbeelden van onderwerpen die besproken worden zijn projecten voor

⁷⁵ ‘VVKSO leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 2^e graad’ 2011-2012 via ond.vvkso-ict.com, p. 27-38. Geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁷⁶ ‘VVKSO leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 3^e graad’ 2011-2012 via ond.vvkso-ict.com, p. 6. Geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁷⁷ ‘GO! Leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 2^e graad’ 2002-2009 via g-o.be, p. 42, 44, 45. Geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁷⁸ ‘GO! Leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 3^e graad’ 2002-2009 via g-o.be, p. 40, 41. Geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁷⁹ ‘OVSG leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 1^e graad’ 2011-2012 via ovsg.be, p. 42. Geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁸⁰ ‘POV leerplannen secundair aso onderwijs Vlaanderen’ via pov.be geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁸¹ ‘Lerareninformatie Vlaanderen’ via lerareninfo.be geraadpleegd op 4 mei 2012.

gedichtendagen, stiftgedichten of creatieve schrijfp opdrachten als extra werkjes voor uurtjes die over waren.⁸² Dit zijn slechts voorbeelden van incidentele creatieve schrijfp opdrachten en een koppeling met literair lezen wordt niet gemaakt. Om deze reden is een oproep geplaatst zoals dat op digischool.nl gedaan is (zie paragraaf 1.3.2). Op deze oproep reageerde twee Vlaamse docenten. Eén docent verwees naar leesmonitor.nl waar de onderzoeken van Janssen e.a. (2006) en Janssen & Van den Bergh (2010) op besproken worden. De andere docent vertelde over haar eigen ervaringen in het onderwijs. Zij vertelde dat er in Vlaanderen een scheiding is tussen kennis en vaardigheden en dat om deze reden literatuur en schrijven veelal niet samen behandeld worden, omdat literatuur bij kennis ingedeeld is en schrijven bij vaardigheden. Daarnaast wordt er gefocust op het schrijven van zakelijke teksten: verslagen, samenvattingen, recensies, opinieteksten en scripties. Deze focus op zakelijk schrijven zorgt ervoor dat creatief schrijven niet meer aan bod kan komen. Deze ervaringen van de docent komen niet overeen met wat er in de Vlaamse leerplannen over de inrichting van het onderwijs staat. Het is mogelijk dat theorie en praktijk daarin niet geheel overeenkomt. Of de scheiding tussen kennis en vaardigheden die de Vlaamse docent bespreekt ook in Nederland (en andere Europese landen) aanwezig is, is uit de inventarisatie niet duidelijk geworden. Dit zou echter een inzichtelijke verklaring kunnen geven voor de geringe aandacht die er in het onderwijs is voor creatief schrijven. Dit zou in vervolgonderzoek verder bestudeerd moeten worden.

De docent vervolgt met te vertellen dat er soms naar aanleiding van de literatuurles creatieve schrijfp opdrachten gebruikt worden zoals: moderniseer een sprookje of schrijf zelf een sprookje met typerende kenmerken van dit genre. Waarom deze opdrachten nooit als opening van de les gebruikt worden, weet deze docent niet. Zelf heeft zij ervaring met lessen over korte verhalen waarin ook zelf geschreven wordt. Hier wordt echter geen koppeling gemaakt naar leesvaardigheid. Wel vindt zij deze lessen zeer waardevol, omdat de betekenis van een gekozen vertelstandpunt duidelijker wordt als de leerlingen zelf het verhaal vanuit een ander standpunt moeten schrijven. Daarnaast heeft de docenten een leuke ervaring met een niet-Nederlandstalige leerling. Deze leerling vond het erg leuk om creatief te schrijven maar raakte gefrustreerd als hij de woorden niet vond die hij zocht. Dit motiveerde hem om zijn woordenschat te vergroten. Op deze manier droeg het creatieve schrijfp proces sterk bij aan zijn leerproces.⁸³

1.5 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in het Verenigd Koninkrijk

In het Verenigd Koninkrijk is het ministerie van Onderwijs verantwoordelijk voor het onderwijs in Engeland en zijn lokale ministeries verantwoordelijk voor het onderwijs in Schotland, Wales en Noord-Ierland. Na het primaire onderwijs volgt het secundaire onderwijs voor leerlingen in de leeftijd van elf tot en met zestien jaar. Ter afsluiting van de leerplicht die tot en met het zestiende levensjaar geldt, worden in Engeland, Wales en Noord-Ierland de GCSE's (General Certificat of Secondary Education) afgenomen. De leerlingen kunnen zelf bepalen in welke vakken zij een GCSE doen en hoeveel GCSE's ze doen. Dit betekent dat de vakken die leerlingen afsluiten na afloop van het secundaire onderwijs erg uiteenlopen. Sommige leerlingen zullen vijf en anderen tien examens doen. Hierbij moet worden opgemerkt dat er in Engeland een nieuw soort onderwijs is geïntroduceerd waarbij leerlingen opgeleid worden tot het behalen van een diploma. De eerste lichting zal dit diploma naar verwachting in 2014 behalen.⁸⁴ In Schotland kunnen leerlingen uit het secundaire onderwijs examens doen voor het Scottish Qualifications Certificate (SQC).⁸⁵ De inrichting van het Engelse

⁸² 'Lerarenforum Vlaanderen' via lerarenforum.be geraadpleegd op 4 mei 2012.

⁸³ 'Reacties docenten op oproep' via lerarenforum.be geraadpleegd op 8 mei 2012.

⁸⁴ 'Landenmodule Verenigd Koninkrijk' 2010, p. 5-6 via nuffic.nl geraadpleegd op 9 mei 2012.

⁸⁵ 'Landenmodule Verenigd Koninkrijk' 2010, p. 13 via nuffic.nl geraadpleegd op 9 mei 2012.

literatuurexamen (GCSE) bestaat eruit dat de leerlingen modern proza, poëzie en culturen analyseren, waarna er ofwel een verdieping op het onderwerp ‘Shakespeare and the English Literary Heritage’ plaatsvindt ofwel op het onderwerp ‘Poetry across time’. De student moet beide onderwerpen bestuderen, maar mag zelf kiezen welke het uitgebreider wil doen. In deze examens worden geen creatieve schrijfoopdrachten getoetst, noch opgemerkt dat voorbereiding van het examen creatief schrijven vereist. Na voltooiing van de GCSE kunnen leerlingen in Engeland, Wales en Noord-Ierland doorgaan in het pre-universitaire onderwijs. Dit houdt in dat de leerlingen gedurende twee jaar onderwijs krijgen dat leidt tot het GCE a-level (General Certificate of Education advanced level).⁸⁶

Het secundaire onderwijs bestaat uit vier jaar, die ‘keys’ genoemd worden. Door het Engelse ministerie van Onderwijs (Department for education) is een nationaal curriculum vastgesteld per key. In key 1 en 2 komen geen creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid aan bod. In key 3 en 4 wordt het onderwerp literatuur als volgt besproken: ‘Literature in English is rich and influential. It reflects the experience of people from many countries and times and contributes to our sense of cultural identity. Pupils learn to become enthusiastic and critical readers of stories, poetry and drama as well as non-fiction and media texts, gaining access to the pleasure and world of knowledge that reading offers. Looking at the patterns, structures, origins and conventions of English helps pupils understand how language works. Using this understanding, pupils can choose and adapt what they say and write in different situations, as well as appreciate and interpret the choices made by other writers and speakers.’⁸⁷ Een duidelijke koppeling tussen creatieve schrijfoopdrachten en verbetering van de leesvaardigheid wordt niet specifiek genoemd. Wel worden mogelijkheden genoemd die de leerlingen in het onderwijs aangeboden zouden moeten krijgen, waaronder het lezen van teksten die model kunnen staan voor het zelf schrijven van teksten, het betrokken raken in activiteiten die lezen inspireren en lees- en schrijfvaardigheid ontwikkelen door werk dat vakoverschrijdende verbanden met andere onderwerpen maakt. Voorbeelden die gegeven worden over wat deze vakoverschrijdende verbanden en onderwerpen in zouden kunnen houden, betreffen geen creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid.⁸⁸ Daar dit slechts om voorbeelden gaat, is het denkbaar dat er ruimte is voor creatieve schrijfoopdrachten als docenten deze zouden willen behandelen.

Austen (2009) schreef over de waarde van creatieve schrijfoopdrachten in het Engelse onderwijs. Haar artikel begint met de zin: ‘This paper advocates for the inclusion of creative writing assignments in English literature courses. In exploring the benefits of using creative writing activities, five key benefits are identified.’⁸⁹ Dat zij pleit voor de invoering van creatief schrijven suggereert dat het nu geen onderdeel van het curriculum is, zoals ook al uit de examenvoorschriften naar voren kwam. Met creatief schrijven bedoelt Austen fictie, poëzie, drama en andere genres die tot literatuur behoren in plaats van essays die over de literaire werken geschreven worden. Creatief schrijven zou ervoor zorgen dat: literatuur toegankelijker wordt, de leerlingen kritisch leren lezen, de leerlingen ook meer begrijpen van literaire kritieken, de leerlingen meer betrokken zijn bij de literaire teksten, de noodzaak voelen meer hun best te doen in het onderwijs en tot slot in klassen een band wordt opgebouwd tussen leerlingen. Leerlingen zouden door creatief schrijven kritischer en actief lezen en gemotiveerd worden om de leesvaardigheid te verbeteren.⁹⁰ Austen pleit er in haar artikel voor dat het creatieve schrijven onderdeel wordt in het Engelse literatuur onderwijs en maakt daarbij specifiek een koppeling naar literair lezen.

Ook Knoeller (2003) beschrijft de rol van creatief schrijven in het Engelse onderwijs. Hij geeft aan dat leerlingen door het creatieve schrijven voorkennis vergaren, die ze kunnen inzetten om ‘te

⁸⁶ ‘GCSE specification English literature’ via aqa.org.uk geraadpleegd 10 mei 2012.

⁸⁷ ‘English. Programme of study’ 2011 via education.gov.uk geraadpleegd op 10 mei 2012.

⁸⁸ ‘English. Curriculum opportunities’ 2011 via education.gov.uk geraadpleegd op 10 mei 2012.

⁸⁹ Austen 2009, p. 138-139.

⁹⁰ Austen 2009, p. 138-139.

lezen als een schrijver' en op die wijze literaire teksten te analyseren : '... imaginative writing provides students with a variety of vantage points from which to examine and interpret a work.'⁹¹ Maar creatief schrijven in het Engelse secundaire onderwijs wordt in zijn ogen vaak verwaarloosd of slechts incidenteel onderwezen.⁹² Barrs (2000) laat weten dat in het Verenigd Koninkrijk de meeste docenten in het secundaire onderwijs lezen en schrijven als twee onderdelen zien die elkaar aanvullen, maar dat de relatie in de praktijk niet altijd evenredig verdeeld wordt.⁹³ Dit heeft onder andere te maken met de leermiddelen die tot de docenten beschikbaar staan. Op de site van literatuurmethodenontwikkelaar 'Pearson Education' staan verschillende literatuurmethoden die in Engeland gebruikt worden. Deze zijn ingedeeld in leeftijdscategorieën en thema's zoals 'plays', 'poetry' en 'Shakespeare'.⁹⁴ Het valt op dat de 'methoden' voornamelijk romans bevatten waarbij veel annotatie is gegeven. Enkele demo's op de site laten zien dat bijvoorbeeld *Much ado about nothing* voor het niveau key 3 en GCSE students is. Het boek bevat '**acesible** notes and summaries to ensure students understand and are excited by Shakespeare, **unsurpassed** preparation for the KS3 Tests – offering supported and varied scene by scene activities structured around Character, Language, Performance and Theme, **holistic** activities focus both on the play as a whole and on comparisons within the play to sharpen students learning at both KS3 and GCSE.'⁹⁵ Het boek zelf bevat de tekst van Shakespeare met daarbij uitgebreide aanwijzingen voor het maken van een interpretatie van de tekst. Hierbij staan in de demo geen suggesties voor creatieve schrijfoopdrachten. In de boeken die voor lagere keys zijn, staan wel zo nu en dan creatieve schrijfoopdrachten. Een voorbeeld is het boek *Of mice and men* waarin een verwerkingsopdracht het schrijven van een dialoog tussen personages is.⁹⁶ Hier wordt echter geen koppeling gemaakt met het verbeteren van de leesvaardigheid. Boeken met daarin uitleg over technieken of achtergrondinformatie over proza zijn op de site van Pearson Education niet teruggevonden. Voor het onderwijs in poëzie zijn dergelijke boeken wel beschikbaar. Zo verkopen zij het boek *Developing Poetry Skills: Reading Poetry 11-14* waarin onderwezen wordt in het leren lezen van poëzie voor het niveau van key 3. Ook hierin staan schrijfoopdrachten, maar de koppeling naar het verbeteren van de leesvaardigheid wordt niet gemaakt.⁹⁷

NAWE (National Association of Writers in Education) is een Engelse organisatie, die de ontwikkeling van creatief schrijven in educatieve settings in het Verenigd Koninkrijk ondersteunt. De missie van NAWE is het ontwikkelen van kennis, begrip en plezier van creatief schrijven en ondersteuning bieden in het onderwijzen ervan op alle niveaus.⁹⁸ Op de website geeft NAWE aan dat er momenteel geen goede mogelijkheden zijn in a-level specialisaties om creatief te schrijven. Creatief schrijven is wel ingebed in de specialisatie 'English Language' en 'Language and Literature'.⁹⁹ Green (2009) legt uit dat er onzekerheid bestaat over de rol van creatief schrijven in het onderwijs. Het wordt vaak niet als volwaardig vak gezien maar meer als iets voor 'erbij'. In het huidige programma moeten leerlingen creatieve reacties schrijven op gelezen literaire werken zoals het transformeren van een tekst naar een ander genre. Green maakt duidelijk dat deze kleine opdrachten de bestaande onzekerheid ten aanzien van creatief schrijven bloot legt. Het creatief schrijven wordt niet gezien als een 'echt' onderdeel van het programma, daarom wil Green de voordelen van creatief schrijven benadrukken. Leerlingen die naast het bestuderen van een werk ook creatief schrijven, krijgen inzicht in de werking van de tekst en

⁹¹ Knoeller 2003, p. 42-43.

⁹² Knoeller 2003, p. 43.

⁹³ Myra 2000, p. 54.

⁹⁴ 'Secondary schools literature Pearson' via pearsonschoolsandcolleges.co.uk geraadpleegd op 24 mei 2012.

⁹⁵ 'Demo *Much ado about nothing*' via pearsonschoolsandcolleges.co.uk geraadpleegd op 24 mei 2012.

⁹⁶ 'Demo *Of mice and men Active Teach*' via pearsonschoolandcolleges.co.uk geraadpleegd op 24 mei 2012.

⁹⁷ Barton, 1998.

⁹⁸ 'About NAWE' via nawe.co.uk geraadpleegd op 24 mei 2012.

⁹⁹ 'Creative writing at A-Level' via nawe.co.uk geraadpleegd op 24 mei 2012.

de keuzes van de auteur: 'By creatively adopting a writer's language, for example, they can engage in details with issues of narrative, character, imagery, lexis, and so on. Such creative engagement with text will, if properly prepared for, involve students in deep personal response to their reading. [...] it is important to recognize that the study of literature is centrally concerned with acts of individual creativity.'¹⁰⁰ Green wil duidelijk maken dat lezen een creatieve activiteit is, omdat je als lezer een betekenis creëert. Er ontstaat dan als het ware een dialoog met de geschreven tekst. 'Formalizing student's thought processes about their creative dialogue with texts though the act of writing also enriches the act of reading.'¹⁰¹ Volgens Green zal creatief schrijven een bijdrage leveren aan de leesvaardigheid en het is daarom van belang dat er meer aandacht besteed wordt aan creatief schrijven in het Engelse onderwijs.

1.6 Creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid in Spanje

In Spanje bestaat het verplichte onderwijs uit twee delen: *Educación primaria* is voor leerlingen in de leeftijd van zes tot twaalf jaar. Het is voor iedereen verplicht en kost niets. Hierna volgt *Educación Secundario Obligatorio* (ESO), wat ook voor iedereen verplicht is. Dit onderwijs duurt vier jaar en wordt na goed gevolg afgesloten met een getuigschrift. Na het behalen van ESO zijn er verschillende mogelijkheden. Zo kan de leerling er voor kiezen om *Bachillerato* te gaan volgen, dat een voorbereiding op universitair onderwijs is. Dit onderwijs heeft sinds 2008 drie profielen: exacte wetenschappen en techniek (*ciencias y tecnología*), humaniora en maatschappijwetenschappen (*humanidades y ciencias sociales*) en kunst (*artes*). Het onderwijs bevat een aantal algemene vakken en een aantal keuzevakken afhankelijk van het profiel. De algemene vakken zijn: geschiedenis van de hedendaagse wereld, lichamelijke opvoeding, filosofie en staatsburgerschap, geschiedenis van de filosofie, geschiedenis van Spanje, Spaanse taal en letterkunde, semi-officiële taal- en letterkunde van de autonome regio en een buitenlandse taal. Het niveau na het behalen van de *Bachillerato* is vergelijkbaar met het niveau van ten minste een havo-diploma. Spanje maakt in tegenstelling tot het Nederlandse onderwijs geen onderscheid in duur en moeilijkheidsgraad. Wanneer een leerling het toelatingsexamen tot de Universiteit behaalt, *Pruebas de Acceso a la Universidad* (PAU), dan is dit vergelijkbaar met het vwo-diploma in Nederland.¹⁰²

In Spanje is het *Ministerio de Educación* samen met de onderwijsautoriteiten van de autonome regio's (waar Spanje er zeventien van telt) verantwoordelijk voor het onderwijs. In 1987 is een vernieuwde grondwet aangenomen, waarin de onderwijswetten uitgangspunten van het onderwijs en het recht op onderwijs zijn vastgelegd. Het onderwijs heeft hervormingen ondergaan die zijn vastgelegd in de *Ley Orgánica de Calidad de Educación* (Wet op de Kwaliteit van het Onderwijs) van december 2002. De wet uit 2006 (*Ley Orgánica de la Educación*) regelde onder andere het lagere, het secundaire en het postsecundaire onderwijs. In 2007 is de *Ley Orgánica de Universidades* uit 2001 herzien en is het hoger onderwijs volledig hervormd. Zo is de studiebelasting conform ECTS ingevoerd en zijn er organen ingesteld om de kwaliteit te waarborgen.¹⁰³ Het Ministerie van onderwijs geeft weinig richtlijnen voor de eisen die minimaal behaald moeten worden voor de afsluiting van de *Bachillerato*. Dit heeft er mee te maken dat leerlingen die vervolgonderwijs willen volgen, het PAU toelatingsexamen moeten halen. De voorwaarden om dit examen te behalen staan omschreven op de site van het Ministerie van onderwijs (<http://www.educacion.gob.es/educacion/>). Zo moeten de leerlingen een algemene fase afronden waarin ze vier examens doen: 'Lengua castellana y literatura, lengua extranjera a elección del alumno: alemán, francés, inglés, italiano, portugués, historia o

¹⁰⁰ Green 2009, p. 190-191.

¹⁰¹ Green 2009, p. 191.

¹⁰² 'Landenmodule Spanje' 2010, p. 6-7 via nuffic.nl geraadpleegd op 3 mei 2012.

¹⁰³ 'Landenmodule Spanje' 2010, p. 5 via nuffic.nl geraadpleegd op 3 mei 2012.

filosofía a elección del alumno y una materia de modalidad de Bachillerato elegida por el alumno.’ De leerlingen moeten dus een examen afleggen in de Spaanse taal, een moderne vreemde taal, in geschiedenis of filosofie en tot slot een examen in een van de vakken die ze in de Bachillerato hebben gevolgd.¹⁰⁴ Op de site van het Ministerie van onderwijs is verder geen informatie te vinden over creatief schrijven of toepassingen daarvan in het onderwijs.

Om te inventariseren of creatief schrijven met als doel de leesvaardigheid te verbeteren in het literatuuronderwijs in Spanje toegepast wordt, is contact gezocht met een Spaanse docent. Ester Margriñá Clos geeft les op Escola Garbi (<http://www.pereverges.cat/>), een middelbare school in Barcelona en is tegelijkertijd aan het promoveren aan de Universiteit van Barcelona waar ze haar PhD wil gaan halen. Haar onderzoek ligt op het gebied van tweedetaalverwerving en ‘computational linguistics’. Ze analyseert schrijfmechanismen zoals cohesie en coherentie in geschreven tekstfragmenten van middelbare scholieren. Door middel van speciale computerprogramma’s onderzoekt zij de vaardigheden van de leerlingen ten aanzien van EFL schrijven. Daarnaast behaalde zij haar ELE certificaat (Español como Lengua Extranjera, een officieel taaldiploma uitgegeven door het Cervantes Instituut (<http://www.cervantes.es/default.htm>) en het Spaanse Ministerie van Onderwijs). Met dit certificaat kon zij les geven aan Erasmusstudenten aan de faculteit toerisme op de Universiteit Ramón Llull in Barcelona (<http://www.url.es/>). Ester onderhoudt contacten met Nederlandse middelbare scholen zoals van Het Nieuwe Lyceum in Bilthoven voor uitwisselingen van leerlingen die (tijdelijk) les willen volgen in Spanje of die een indruk willen krijgen van de school en het onderwijssysteem daar.

Ester vertelt dat in haar ogen het literatuuronderwijs in Spanje vrij standaard is in vergelijking met literatuuronderwijs zoals dat gegeven wordt in Nederland. De leerlingen worden onderwezen in basale kennis over literatuur. Dit gebeurt aan de hand van educatieve publicaties over zowel taal als literatuur. Een methode die in Spanje veel gebruikt wordt, is de serie *Lengua castellana y literatura*. Pas als de leerlingen naar een hoger niveau gaan (Bachillerato), waar de leerlingen van zestien tot achttien jaar voor kunnen kiezen, krijgen ze meer verdiepende leerstof aangeboden. In ESO krijgen de leerlingen drie uur Spaans per week waarvan één á twee uur wordt besteed aan literatuuronderwijs. De leerlingen lezen dan zelfstandig literaire boeken, deze verschillen per jaar. Voorbeelden zijn:

In ESO 1: *Manolito Gafotas* van Elvira Lindo, *Platero y yo* van Juan Ramón Jiménez, *Don Quijote* van Cervantes.

In ESO 2: *Historia de una escaler* van Antonio Vallejo, *El varón rampante* van Italo Calvino, *Poesía española para jóvenes*, geselecteerd en met proloog van Ana Pelegrín.

In ESO 3: *Lazarillo de Tormes* een anonieme schelmenroman uit 1554, *Crónica de una muerte anunciada* van Gabriel García Márquez, *La celestina* van Fernando de Rojas.

In ESO 4: *Aloma* van Mercè Rodoreda, *Réquiem por un campesino español* van Ramón Sender, *Rimas y leyendas* van Gustavo Bécquer.

Later kunnen leerlingen die op de universiteit literatuur willen gaan studeren in hun vakkenpakket optioneel kiezen voor extra vakken literatuur in hun Bachillerato opleiding. Dan zullen boeken behandeld worden als: *Nada* van Carmen Laforet, *Poesía española*, *Lolita* van Nabokov, *El retrato de Dorian Gray* van Oscar Wilde en *Cándido* van Voltaire. Uit deze selectie van titels wordt duidelijk dat de Spaanse leerlingen verschillende genres lezen zoals romans, theater, schelmenromans en poëzie. Ook lezen ze teksten uit verschillende perioden en van auteurs van verschillende origine zoals een Italiaanse auteur, een Engelse auteur, een Colombiaanse auteur en een Russisch-Amerikaanse auteur.

Hoe al deze gemaakte leerstof beoordeeld wordt, wordt per school en door de docenten zelf bepaald. Bij Ester op school worden in het eerste en tweede jaar literaire genres en begrippen getoetst

¹⁰⁴ ‘Como es la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)?’ Via educacion.gob.es geraadpleegd op 3 mei 2012.

en in het derde en vierde jaar de literatuurgeschiedenis. Dit doen ze omdat de methoden die ze bij haar op school gebruiken van deze indeling uitgaan. De overheid heeft vervolgens eisen gesteld aan wat de leerlingen op Bachillerato niveau moeten lezen, voordat ze een officieel examen kunnen doen waarmee ze toegang krijgen tot de universiteit. De boeken die in Bachillerato behandeld worden, zijn door de overheid vastgesteld als boeken die gelezen moeten worden om afsluitende examens te kunnen halen.

Ester vertelt dat men in het Spaanse literatuuronderwijs ook wel eens gebruik maakt van creatieve schrijfoopdrachten. Deze behoren dan tot pre- en postactiviteiten om de gelezen teksten te verwerken. Het idee is dat er eerst pre-activiteiten worden gedaan om de aandacht van de leerlingen te trekken en post-activiteiten om de kennis en persoonlijke mening van de leerlingen over de tekst te evalueren. Hoewel veel van deze opdrachten niet creatief zijn, komen er opdrachten voor zoals het herschrijven van het einde van een boek of film, of groepsopdrachten waarin ze personages moeten beschrijven en deze met elkaar moeten vergelijken. Veel methoden bevatten een 'plan lector', wat inhoudt dat er een leesplanning is waarmee zowel de docent als de leerling geholpen wordt. Het lezen van teksten wordt dan zorgvuldig aangevuld met opdrachten die ontworpen zijn om het begrip van teksten te optimaliseren. Scholen organiseren ook dagen waarop auteurs van boeken naar school komen om uitleg te geven, of workshops waarin de leerlingen meer kennis kunnen opdoen. Daarnaast worden er ook wel eens films vertoond waarmee boeken vergeleken kunnen worden.

De educatieve publicatie die door Ester genoemd werd, *Lengua castellana y literatura* en die in Spanje door veel scholen gebruikt wordt, is onderworpen aan een analyse om te kijken of er creatieve schrijfoopdrachten in voorkomen met als doel het verbeteren van de leesvaardigheid. Deze methode heeft verschillende series voor de verschillende niveaus. Zo is er een serie speciaal ontwikkeld voor het ESO niveau, maar ook een serie met een hoger niveau voor de leerlingen die Bachillerato doen. De boeken bestaan uit verschillende modules die dan wel over taal (lengua) als over literatuur (literatura) gaan. Als alle blokken zijn doorgewerkt, hebben de leerlingen een dossier samengesteld van alle oefeningen die gedaan zijn. De blokken die vooral een beroep doen op vaardigheden zijn 'escribir', 'hablar y conversar', en 'leer y escribir' ('luisteren', 'spreken en communiceren' en 'lezen en schrijven').¹⁰⁵ In de docentenhandleiding staat informatie over de behandeling van literatuur en het belang ervan. Het is belangrijk dat de leerlingen veel bezig zijn met tekst zodat ze gevoel krijgen voor lezen en leesbegrip en natuurlijk voorliefde voor literatuur zullen ontwikkelen. De teksten in de eerste ESO delen zijn gemakkelijk en motiverend. Daarnaast wordt duidelijk gemaakt dat het belangrijk is dat er voldoende ruimte is om alternatieve activiteiten uit te voeren, zoals dicteren, een bibliotheek in het klaslokaal en het maken van eigen creatieve composities: 'El aula debería ofrecer la posibilidad de alternar actividades prácticas con el ejercicio de la lectura y la escritura: dictados, biblioteca de aula, composiciones creativas propias, etc.'¹⁰⁶ Hier wordt wel expliciet gesproken over creatieve opdrachten, maar hoe deze verder uitgewerkt worden komt niet specifiek terug in de docentenhandleiding. Er wordt wel een bespreking gegeven van activiteiten die gericht zijn op tekstbegrip, deze variëren. Zo zijn er activiteiten om de woordenschat van een tekst te visualiseren bijvoorbeeld met gebruik van een woordenboek, activiteiten om vertrouwd te raken met literaire begrippen zoals onderwerp, thema, karakterisering van personages, tijd, ruimte en structuur van een tekst. Deze opdrachten kunnen zowel individueel als in groepsverband gedaan worden. Het onderdeel 'schrijven' in de *Lengua castellana y literatura* richt zich, vooral in de lagere ESO jaren, op zakelijk schrijven zoals argumentatieve teksten.¹⁰⁷

In de docentenhandleiding wordt een paragraaf aan literatuur gewijd. Hier wordt vermeld dat

¹⁰⁵ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 9.

¹⁰⁶ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 16.

¹⁰⁷ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 16.

het onderdeel literatuur bestaat uit een benadering van de literaire genres en literaire taal in een poging het traditionele concept van literatuur en literaire taal te begrijpen als een taal die zich figuurlijk uitdrukt en gevoelens, normen, waarden en persoonlijke ervaringen op een lyrische manier leert uit te drukken: ‘Todo ello con el fin de alejarlo del lenguaje esténdar, aumentar su valor lírico y expresar así exactamente un sentimiento o una idea concretos, personales, profundos, únicos y exclusivos del artista o el poeta.’¹⁰⁸ Dit alles wordt gedaan om leerlingen een gevoel voor literatuur te geven en hen een gevoel voor kunst bij te brengen. Door leerboeken door te werken, zullen de leerlingen worden onderwezen in de fundamenteën van literatuur en in het analyseren van literaire teksten. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen de relatie van literaire producten met andere kunstvormen kunnen vergelijken zoals film, televisie en muziek, zodat ze gewend raken aan literaire procedés die hierin aanwezig zijn.¹⁰⁹

Vervolgens worden er suggesties gedaan voor activiteiten ter verwerking van de literatuur opdat deze activiteiten kunnen bijdragen aan de basisvaardigheden. Zo vinden er pre-activiteiten plaats om de leerlingen kennis te laten maken met een tekst en/of een genre. Na het lezen van de tekst worden post-activiteiten uitgevoerd om te evalueren hoe het ging en of de leerlingen nog meer informatie en hulp nodig hebben.¹¹⁰ Deze manier van werken komt overeen met de wijze die Ester Margriñá Clos hanteert. Het is belangrijk dat de evaluaties op de juiste momenten plaatsvinden, zo moeten de pre-activiteiten voorafgaand aan het maken van de opdrachten plaatsvinden, omdat de leerlingen anders geen goed uitgangspunt hebben om te beginnen met hun werk.¹¹¹

Nadat bij het onderdeel ‘schrijven’ eerst veel zakelijke motieven aan bod zijn gekomen, zoals werkwoordspelling en traditioneel ontleden, komen aan het eind van het boek ook steeds meer literaire thema’s aan bod. Zo wordt er gewerkt met het genre ‘parodie’. De leerlingen moeten weten hoe zij dit kunnen herkennen en identificeren. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan figuurlijke taal, zodat de leerlingen nadenken over hun taalgebruik en vertrouwd raken met bijvoorbeeld beeldspraak en leren te zien welke literaire middelen in proza en poëzie zijn gebruikt. Dit is noodzakelijk om stilistische figuren te herkennen, die misschien in eerste instantie niet meteen herkend worden. Zo wordt bijvoorbeeld geoefend met spreekwoorden.¹¹²

Schrijfopdrachten die in het werkboek voorkomen en als creatief gezien kunnen worden, vragen vaak om een beschrijving bijvoorbeeld van een personage of het uiterlijk van iemand of een karakter¹¹³ of om zelf een plek te beschrijven zoals in een gelezen fragment. Dit zijn dan vaak oefeningen die vooraf gedaan zouden moeten worden. ‘Describe tú un lugar misterioso tratando de crear expectación en el lector.’¹¹⁴ Ook werd eenmaal de opdracht om een gedicht te schrijven gevonden: ‘Escribe un poema parecido al que hemos leído – de versos corotos, estrofas breves, lenguaje sencillo – en el que hables sobre los momentos del día: mañana, tarde y noche. Intenta transmitir las sensaciones, emociones o sentimientos que te producen las distintas hora del día.’¹¹⁵ Hoewel er in deze opdrachten creatief geschreven moet worden, wordt er geen koppeling gemaakt naar de leesvaardigheid. Of deze opdrachten bedoeld zijn om de leesvaardigheid te verbeteren blijft daarmee onduidelijk. Waarschijnlijker is het dat de opdrachten behoren tot de pre-activiteiten om de leerlingen kennis te laten maken met genres en teksten. Of er op die manier verbetering van de leesvaardigheid plaatsvindt, is moeilijk te zeggen.

In het boek voor ESO 3 worden de verschillende tijdsperiodes behandeld: de middeleeuwen

¹⁰⁸ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 16-17.

¹⁰⁹ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 16-17.

¹¹⁰ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 19.

¹¹¹ Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 21.

¹¹² Pastor & Echevarría 2007b, docentenhandleiding nivel 1, p. 159.

¹¹³ Pastor & Echevarría 2007a, cuaderno del alumno ESO 1, p. 165.

¹¹⁴ Pastor & Echevarría 2007, cuaderno del alumno, ESO 1, p. 158.

¹¹⁵ Pastor & Echevarría 2007a, cuaderno del alumno, ESO 1, p. 190.

waarbinnen lyriek en theater aan bod komen, de renaissance waarbinnen poëzie behandeld wordt, een periode die ze aanduiden als ‘barok’, waarbinnen zowel poëzie, proza als theater genoemd wordt en tot slot het neoclassicisme. In ESO 3 wordt niet meer duidelijk gewerkt met pre-activiteiten en post-activiteiten zoals in eerdere leergangen. De opdrachten in ESO 3 komen daardoor ‘serieuzer’ over, wellicht is er daarom geen ruimte meer voor creativiteit.¹¹⁶ Voor Bachillerato is het niveau nog hoger en de leerstof uitgebreider: de literatuur uit het ESO 3 leerboek wordt in tien hoofdstukken herhaald. Hoewel er hier wel eens gevraagd wordt om karakters uit gedichten of fragmenten te beschrijven zijn er weinig creatieve schrijfoopdrachten.¹¹⁷

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat de situatie in het literatuuronderwijs in Spanje vergelijkbaar is met de situatie in Nederland, het Verenigd Koninkrijk en Vlaanderen. Creatief schrijven is niet gestructureerd ingevoerd in het literatuuronderwijs. Hoewel Ester aangaf wel creatieve schrijfoopdrachten te gebruiken en ook uit de literatuurmethode bleek dat leerlingen wel eens creatief moeten schrijven, blijft de koppeling met de leesvaardigheid onduidelijk. De opdrachten die Ester noemde zoals het herschrijven van een einde van een boek, of het beschrijven van personages, kwam ook overeen met de opdrachten uit Nederlandse literatuurmethode en de opdrachten die door Nederlandse docenten genoemd waren. Het Spaanse literatuuronderwijs biedt daarmee geen mogelijkheden voor vernieuwingen in het Nederlandse onderwijs. Geheel verrassend is dit gegeven niet, Spanje scoorde in het onderzoek van PISA met 481 punten onder het gemiddelde van 494, terwijl Nederland boven het gemiddelde uitkwam met 508 punten.¹¹⁸ Deze gegevens zijn echter gebaseerd op het onderzoek van PISA naar leesvaardigheid en de scores zeggen daarmee niets over het al dan niet voorkomen en gebruiken van creatieve schrijfoopdrachten in het Spaanse en het Nederlandse onderwijs. De inventarisatie naar creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid, die is uitgevoerd in het kader van deze scriptie, heeft ervoor gezorgd dat de situatie in Spanje inzichtelijk is gemaakt en heeft als bijkomend gevolg dat er een interessant contact is gelegd met Ester Margriñá Clos en de medewerkers van het Cervantes Instituut in Utrecht.

1.7 Conclusies

In deze afsluiting van het eerste deel van deze scriptie, het inventarisatie-onderzoek, zal een antwoord geformuleerd worden op subonderzoeksvraag a:

Hoe is de huidige situatie in het onderwijs ten aanzien van de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen in Nederland en in het buitenland, specifiek: Spanje, Vlaanderen en het Verenigd Koninkrijk?

Het onderzoek van PISA heeft duidelijk gemaakt dat een goede leesvaardigheid een voorwaarde is voor een succesvol leven. Het is daarom van belang om de leesvaardigheid op een hoog niveau te houden en in een ideale situatie zelfs te verbeteren. Veel literatuur lezen draagt bij aan de verbetering van de leesvaardigheid en het creëren van literair competente lezers (Coenen 1992; Mol 2010). Maar jongeren lezen steeds minder (Knulst & Kraaykamp 1998; Stokmans 2006). PISA maakte duidelijk dat plezier een grote motivator is voor de verbetering van leerprestaties. Creatief schrijven bevordert de waardering voor literatuur en leerlingen beleven plezier aan creatief schrijven (Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek 1986; Gebhart 1988; Janssen & Van den Bergh 2010). Het lijkt dus zinvol om creatief schrijven onder de loep te nemen als een middel om de leesvaardigheid te verbeteren. Schrijven zou een goede verwerkingsvorm zijn om grip te krijgen op literatuur (Marshall 1987) en

¹¹⁶ Hernández e.a. 2007.

¹¹⁷ Arroyo e.a. 1999.

¹¹⁸ Gille e.a. 2010, p. 48.

creatief schrijven zorgt voor inzicht in de werking van specifieke literaire kenmerken zoals perspectief, ruimte en tijd, wat er voor zorgt dat leerlingen een ‘gevoel’ ontwikkelen voor literatuur (Gebhart 1988). Zou zo bijvoorbeeld het schrijven van specifieke genres een effectieve manier zijn van leren door te schrijven, omdat leerlingen de structuren van het genre intensief verwerken wanneer ze schrijven en dit bij het lezen kunnen toepassen (Klein 1999). Deze theorieën vloeien logisch voort uit het idee dat creatieve perceptie en creatieve productie, het lezen en schrijven van literatuur, complementaire vaardigheden zijn (Groeben 2001). Janssen e.a. (2006) toonden het verband aan tussen creatief schrijven en literair lezen. Janssen & Van den Bergh (2010) lieten zien dat creatief schrijven zorgt voor een verbetering van de literaire leesvaardigheid. Zij merkten echter op dat veel onderzoek dat gedaan is naar schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid gaat om schrijfoopdrachten ter verwerking van gelezen literatuur. Het onderzoek van Janssen & Van den Bergh is specifiek naar schrijven *voorafgaand* aan literair lezen. Naast het verbeteren van de leesvaardigheid verhoogde het creatieve schrijven ook de waardering voor literaire teksten. Dit strookt met de bevindingen van docenten literatuur uit het Nederlandse onderwijs.

Hoewel docenten opmerkten dat leerlingen door het creatieve schrijven een welwillender houding ten aanzien van literatuur krijgen, kwam uit het inventarisatie-onderzoek naar voren dat op middelbare scholen in Nederland, Vlaanderen, het Verenigd Koninkrijk en Spanje, creatief schrijven niet gestructureerd is ingevoerd. Dit komt mede door het ontbreken van concrete voorschriften ten aanzien van creatief schrijven in de examenprogramma's. Als er op scholen wel creatief wordt geschreven dan is dit vaak incidenteel of onderdeel van een meer omvangrijke opdracht, waarbij een specifiek doel ontbreekt. Een expliciete koppeling tussen creatief schrijven en de verbetering van de leesvaardigheid wordt niet gemaakt. Deze koppeling komt ook niet terug in educatieve publicaties. Ondanks het ontbreken van deze koppeling komen creatieve schrijfoopdrachten wel (in geringe mate) voor. Voorbeelden van zulke opdrachten zijn: het herschrijven van passages of einden van verhalen, het schrijven van een voorgeschiedenis van een gelezen verhaal, het schrijven van een vervolg, het schrijven van een dialoog tussen personages, het schrijven van een bladzijde uit het dagboek van één van de personages, het schrijven van het verhaal vanuit het ander perspectief, het schrijven van het verhaal in de stijl van een andere auteur en het transformeren van het verhaal naar een ander genre.

Hoewel er uit de inventarisatie naar voren is gekomen dat creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid geen onderdeel is van het huidige onderwijsprogramma in de onderzochten landen van Europa en in Nederland, staan docenten die in dit onderzoek gehoord zijn positief tegenover creatief schrijven en zouden zij het graag in het onderwijscurriculum terugzien. Ook de wetenschappers die zich over het onderwerp gebogen hebben, doen sterke aanbeveling voor een plaats voor creatief schrijven in het huidige literatuuronderwijs. Concreet zijn de resultaten van de inventarisatie als volgt:

- Hoewel de inrichting van het onderwijs in de verschillende onderzochte EU landen uiteenloopt, komt het geringe gebruik van creatieve schrijfoopdrachten ter verbetering van de leesvaardigheid overeen.
- Creatief schrijven is geen onderdeel van de examenprogramma's in de verschillende Europese landen.
- Expliciete koppeling van creatief schrijven ter verbetering van de leesvaardigheid ontbreekt.
- Creatieve schrijfoopdrachten die er zijn, worden vaak naar aanleiding van een gelezen werk uitgevoerd en niet voorafgaand aan een te lezen tekst.
- In wetenschappelijke literatuur is al langer aandacht voor het onderwerp, maar pas onlangs (Janssen e.a. 2006; Janssen & Van den Bergh 2010) is empirisch onderzoek uitgevoerd naar het verband en het effect van creatief schrijven en literair lezen en is aangetoond dat creatief schrijven de literaire leesvaardigheid verbetert.

DEEL 2 Empirisch onderzoek

Uit het eerste deel van deze scriptie, het inventarisatie-onderzoek, is duidelijk geworden dat in het onderwijs weinig gebruik wordt gemaakt van creatieve schrijfp opdrachten en dat een specifieke koppeling met de verbetering van de leesvaardigheid ontbreekt. Dit is betreurenswaardig omdat uit een eerste wetenschappelijk onderzoek is gebleken (Janssen & Van den Bergh 2010) dat deze koppeling wel degelijk positieve effecten heeft bij het lezen en schrijven van korte verhalen. In de nieuwe bachelor cursus *Vlot schrijven, traag lezen* wordt uitgegaan van deze theorie en wordt gewerkt met sonnetten van P.C. Hooft. Of de koppeling tussen creatief schrijven en de verbetering van het leesbegrip ook effect heeft bij het lezen en schrijven van sonnetten, wordt in dit tweede deel van deze scriptie onderzocht.

2.1 P.C. Hooft en het sonnet

In dit onderzoek naar literair lezen en creatief schrijven, is gekozen voor het lezen en schrijven van sonnetten. Deze keuze komt voort uit verschillende overwegingen. Uit het onderzoek van Janssen e.a. (2006) kwam naar voren dat de gevonden relaties tussen poëzie schrijven en lezen taakafhankelijk bleken. Sterke lezers scoorden op één van de schrijftaken in dit onderzoek significant hoger dan de zwakke lezers, maar op andere schrijftaken was het verschil tussen sterke en zwakke lezers niet meer significant. Het is daarom mogelijk dat de relatie tussen schrijven en lezen afhankelijk is van een genre.¹¹⁹ Aangezien het onderzoek van Janssen e.a. (2006) korte verhalen, haiku's en 'vrije' gedichten bevatte, is het inventariseren van een ander genre, namelijk het sonnet, een interessante toevoeging aan de al bestaande theorie. Praktisch gezien heeft dit genre specifieke kenmerken en sonnetten zijn niet te lang, zodat het lezen ervan niet veel tijd vraagt. Daarnaast is de opzet van dit onderzoek een bijdrage te leveren aan de nieuwe cursus *Vlot schrijven, traag lezen* waarin de focus op de Vroegmoderne literatuur ligt, waaronder het sonnet. De opkomst van de dichtvorm van het sonnet in de Nederlandse literatuur ging gepaard met een revolutie en is daarmee zeer betekenisvol geweest in de geschiedenis van de literatuur. De dichtvorm die in de Vroegmoderne tijd geïntroduceerd werd, wordt heden ten dage nog steeds beoefend en vormt daarom een interessant genre ter bestudering voor zowel studenten Vroegmoderne literatuur als scholieren op de middelbare school.

Dichters in de zestiende eeuw gingen steeds meer schrijven in de nieuwe renaissancistische stijl die in Italië en Frankrijk al eerder populair was geworden. Het sonnet is genre dat in de renaissance is ontstaan. Het bestaat uit veertien verzen en is opgebouwd uit een octaaf (versregel 1 tot met 8) en een sextet (versregel 9 tot en met 14). Het octaaf bestaat uit twee kwatrijnen en het sextet uit twee terzinen. Tussen het octaaf en het sextet ligt een volta, ook wel wending of chute genoemd. Deze wending geeft een inhoudelijk overgangspunt aan. Het oorspronkelijke rijmschema van het Italiaanse sonnet heeft twee rijmklanken in het octaaf (a-b) en twee of drie klanken in het sextet (c-d-e): abba abba cdc dcd. Hier werd later veel op gevarieerd.¹²⁰

De renaissancistische veranderingen kwamen voort uit politieke spanningen nadat in 1568 de oorlog met Spanje begon.¹²¹ Nadat de Republiek in 1600 de slag bij Nieuwpoort won, wakkerde het nationalisme aan en zorgde voor een steeds grotere interesse in het dichten in de volkstaal in plaats van in de klassieke talen. 'In Amsterdam zette de vernieuwing zich door in de kamers, in het bijzonder in de al langer 'progressieve' *Eglentier*, getuige de rijmbrief die de jonge Hooft tijdens zijn toer door Italië in 1601 vanuit Florence naar zijn kamerbroeders schreef. De toenemende beheersing van de nieuwe poëzie, die zich niet alleen naar de oudheid maar ook naar Italië en het contemporaine

¹¹⁹ Janssen e.a. 2006, p. 40.

¹²⁰ 'Sonnet' via dbnl.org geraadpleegd op 28 mei 2012.

¹²¹ 'Revolutie in de Nederlands literatuur' via literatuurgeschiedenis.nl geraadpleegd op 10 mei 2012.

Frankrijk richtte, versterkte het zelfbewustzijn van de culturele elite.¹²² De *Eglentier* was een van de eerste rederijderskamers waarbinnen renaissanceliteratuur zich ontwikkelde. De leden van de kamer waren zeer geïnteresseerd in allerlei vernieuwende of juist klassieke literaire genres en leerden snel de toepassing ervan te perfectioneren. De begaafde Pieter Corneliszoon Hooft (1581-1647) zou zich profileren als een van de belangrijkste lyrische dichters van de *Eglentier*. Hooft behoorde tot het geletterde en tolerante milieu van Amsterdam en zou de gemeenschap dienen als dichter, ambtenaar en historicus. Hij kreeg zowel een klassieke als een eigentijdse stoïsche opleiding en maakte een drie jaar durende reis door Frankrijk en Italië (1598-1601), waar hij zich liet beïnvloeden door klassiek-Romeinse en volkstalige dichters van Dante tot Petrarca. ‘In bijna alle poëzie die Hooft in deze periode schreef, voegde hij zich naar de internationale mode van de amoureuze lyriek, waarin de poëzie van Petrarca en zijn navolgers sterk doorklonk. Het waren deels liederen op melodieën uit Frankrijk en Italië, vaak lichtvoetig van toon, maar ook zwierige sonnetten.’¹²³ Hooft sprak in zijn liefdespoëzie op een persoonlijke toon, de ‘ik’ in zijn werk was niet Hooft zelf, maar een ‘ik’ dat algemeen herkenbare gevoelens verwoordde.¹²⁴ Voorbeelden van Hoofts onderwerpen, motieven en beelden zijn het gebruik van de zon als metafoor voor een geliefde en het motief van tijd die sneller lijkt te gaan als de geliefde aanwezig is en weer langzamer als de geliefde weg is of een droom waarin de geliefde en de ‘ik’ samen zijn, terwijl dit in werkelijkheid niet mogelijk is. Uit verschillende gedichten spreekt bewondering voor de vrouw die zijn liefde opvallend genoeg al had beantwoord, in tegenstelling tot de poëzie van Petrarca waar de minnaar wegteert van verlangen.¹²⁵

Het sonnet dat in de zestiende eeuw populair werd, bleef dit bijna zonder onderbreking tot de dag van vandaag. Zoals uit het voorgaande duidelijk is geworden was de eerste bloeitijd van het sonnet in de renaissance.¹²⁶ Een andere prominente beweging die het sonnet uitriep als ideale vorm om hun meeslepende en individualistische verzen in uit te dragen, waren de Tachtigers. Willem Kloos schreef het volgende sonnet dat veel bekendheid verwierf:

Ik ben een God in 't diepst van mijn gedachten,
 En zit in 't binnenst van mijn ziel den troon
 Over mij zelf en 't al, naar rijksgeboôn
 Van eigen strijd en zege, uit eigen krachten.

En als een heir van donkerwilde machten
 Joelt aan mij op en valt terug, gevloôn
 Voor 't heffen van mijn hand en heldre kroon:
 Ik ben een God in 't diepst van mijn gedachten. –

En tóch, zoo eind'loos smacht ik soms om rond
 Úw overdierb're leên den arm te slaan,
 En, luid uitsnikkende, met al mijn gloed

En trots en kalme glorie te vergaan
 Op úwe lippen in een wilden vloed
 Van kussen, waar 'k niet langer woorden vond.¹²⁷

¹²² Porteman & Smits-Veldt 2008, p. 171.

¹²³ Porteman & Smits-Veldt 2008, p. 206.

¹²⁴ Porteman & Smits-Veldt 2008, p. 208.

¹²⁵ Porteman & Smits-Veldt 2008, p. 209-210.

¹²⁶ ‘Het sonnet’ via dbnl.org geraadpleegd op 10 mei 2012.

¹²⁷ ‘Sonnet. Door Willem Kloos.’ Via dbnl.org geraadpleegd op 10 mei 2012.

Het is duidelijk dat het sonnet een grote verandering teweeg bracht in het Nederlandse literaire leven en hiermee een belangrijk genre uit de geschiedenis is. Ook tegenwoordig worden nog sonnetten geschreven, een voorbeeld daarvan is het sonnet van Ramsey Nasr:

nieuw amsterdam

de baai lag als een uitgestrekte vinger
vanaf het vaderland op ons te wachten
wij gingen er op pad, we stampten rond
wegwijzend in een leeg maar vruchtbaar gat

wellicht dat enkel uit ons lijf, dat nimmer
één volk, één god voor zich had kunnen winnen
dat zelf oprees uit schuim van minderheden
een babelstad als dit zich kon ontspinnen

wie leerde u hier het ware smelten? wie
zei: handel vrij, wees anders, wees gelijken
dat dromen zich als aandelen verspreiden?
de wereldkampioen in immigreren
dat waren wij, een verre vonk van vrijheid
amerika een holland in het klein¹²⁸

Dit sonnet is één van de drie sonnetten die de dichter des vaderlands Ramsey Nasr schreef op uitnodiging van het Roosevelt Study Center ter gelegenheid van het bestaan van 400 jaar Nederlands-Amerikaanse betrekkingen op 2 september 2009. Een VOC-schip voer 400 jaar eerder in 1609 voor het eerst de baai binnen van wat later Nieuw Amsterdam werd en zou uitgroeien tot de beroemde stad New York die het nu is.¹²⁹

De grote aandacht die het genre van het sonnet in de Nederlandse literatuurgeschiedenis heeft gehad en door actueel gebruik ervan nog steeds heeft, maakt het een mooi en bruikbaar genre om te onderwijzen in het literatuuronderwijs op het voortgezet onderwijs, maar ook in de bachelor Nederlandse taal en cultuur, zoals al eerder is vermeld. Onder andere om deze reden zal het sonnet onderwerp zijn in de cursus *Vlot schrijven, traag lezen* in het schooljaar 2012-2013. In deze cursus is onder andere gekozen voor het gebruik van sonnetten van Hooft. Deze zullen daarom in deze scriptie als onderzoeksmateriaal dienen. Het sonnet 'Mijn lief, mijn lief, mijn lief; so sprack mijn lief mij toe' ('Mijn lief') is het meest toegankelijk bevonden om voor een doelgroep van middelbare scholieren te gebruiken:

Mijn lief, mijn lief, mijn lief; soo sprack mijn lief mij toe

Mijn lief, mijn lief, mijn lief; soo sprack mijn lief mij toe,
Dewijl mijn lippen op haer lieve lipjes weiden.
De woordtjes alle drie wel claer en wel bescheiden
Vloeiden mijn ooren in, en roerden ('ck weet niet hoe)
Al mijn gedachten om staech maelend nemmer moe;
Die 't oor mistrouwden en de woordtjes wederleiden.
Dies jck mijn vrouwe bad mij claerder te verbreiden
Haer onverwachte reên; en sij verhaelde' het doe.

¹²⁸ 'nieuw amsterdam' 2009 via ramseynasr.nl geraadpleegd op 10 mei 2012.

¹²⁹ '3 sonnetten' via ramseynasr.nl geraadpleegd op 10 mei 2012.

O rijckdoom van mijn hart dat over liep van vreuchden!
Bedoven viel mijn Siel in haer vol hart van deuchden;
Maer doe de Morgenstar nam voor den dach haer wijck,
Js, met de claere Son, de waerheit droef verresen.
Hemelsche Goôn, hoe comt de Schijn soo naer aen 't Wesen,
Het leven droom, en droom het leven soo gelijk?¹³⁰

Om aan de doelgroep van middelbare scholieren tegemoet te komen is het sonnet hertaald. Schenkeveld-van der Dussen schrijft dat met het handhaven van oorspronkelijke spelling een interpunctie, de lezer veelal een tekst voor ogen krijgt 'die voor hem veel vreemder is dan die voor een tijdgenoot van de tekst was'.¹³¹ Zij pleitte daarom voor herspelling, maar Mathijsen (2003) gaat nog een stapje verder en maakt duidelijk dat als wij willen dat middelbare scholieren historische teksten lezen, wij het hen comfortabel moeten maken en hertalen volgens haar de enige manier is om de hedendaagse lezer te bereiken. Zij geeft hierbij aan dat hertalen problemen met zich meebrengt. Er moeten keuzes gemaakt worden, bijvoorbeeld bij het hertalen van een gedicht: hoe kan je metrum en rijm behouden als je woorden of zinnen verandert? Om eventuele hertalers van dienst te zijn, stelde Mathijsen een aantal regels op: 1. Er moet een betrouwbare editie van het werk zijn, 2. Het tempo en de literaire normen moeten in hun waarden gelaten worden, 3. Een hertaling mag niet ingekort worden, 4. Onderliggende literaire structuren met betrekking tot klank, metaforen en ritme moet men trachten te respecteren, 5. Wanneer de inhoud van de tekst niet duidelijk is, moet commentaar gegeven worden.¹³² Met inachtneming van deze regels is door middel van een combinatie van het sonnet 'Mijn lief' met annotatie door T. van Strien (2008) en een hertaling van F. Mensonidus¹³³, de volgende hertaling tot stand gekomen:

Mijn lief, mijn lief, mijn; zo sprak mijn lief mij toe

Mijn lief, mijn lief, mijn lief; zo sprak mijn lief mij toe,
Terwijl mijn lippen op haar lieve lipjes dwaalden.
De woordjes alle drie, zo helder en duidelijk,
Stroomden mijn oren in, en roerden, (ik weet niet hoe)
Al mijn gedachten om, voortdurend malend en nimmer moe;
Maar mijn oor vertrouwde die woordjes niet en gaf ze weer terug.
Daarom vroeg ik mijn geliefde, haar onverwachte woorden
Duidelijker uit te leggen; en zij herhaalde het toen.
O rijkdom van mijn hart dat overliep van vreugde!
Mijn ziel werd ondergedompeld in haar hart vol van deugden.
Maar toen de Morgenster plaatsmaakte voor het daglicht,
Is, met de heldere zon, de droeve waarheid verrezen.
Hemelse goden, hoe komt het dat de schijn zo op de werkelijkheid lijkt,
Het leven droom, en droom het leven zo gelijk?

2.2 Opzet van het onderzoek

Om te onderzoeken of het schrijven van een sonnet invloed heeft op het literaire leesbegrip van een sonnet is een experimenteel onderzoek uitgevoerd waarbij leerlingen sonnetten hebben geschreven en gelezen. Er waren twee experimentele groepen en twee controlegroepen. In elke groep kregen de

¹³⁰ 'Mijn lief, mijn lief, mijn lief; soo sprack mijn lief mij toe' via dbnl.org geraadpleegd op 16 mei 2012.

¹³¹ Schenkeveld-van der Dussen (1999), p. 39.

¹³² Mathijsen 2003, p. 119, 125-127.

¹³³ 'P.C. Hooft bekritiseerd' via fransmensonidus.nl op 22 mei 2012.

deelnemers een korte instructie over sonnetten en een voorbeeld van een sonnet (zie bijlage 1 en 2). In de experimentele groep schreven de leerlingen twee sonnetten op basis van deze korte instructie voorafgaand aan het lezen. In de controlegroep werd niet vooraf geschreven, zij lazen direct de sonnetten. In de experimentele groepen werd één sonnet en in de controlegroepen drie sonnetten gelezen, waarover alle participanten korte, vijfregelige interpretaties schreven.

2.2.1 Participanten

De leerlingen die aan het onderzoek deelnamen waren afkomstig van twee middelbare scholen, de Amersfoortse Berg te Amersfoort en Het Nieuwe Lyceum te Bilthoven. In totaal deden 82 leerlingen mee aan het onderzoek. De toetsing vond plaats onder schooltijd. De experimentele groep bestond uit 44 leerlingen, waaronder 18 jongens en 26 meisjes. Er zaten 19 proefpersonen in vwo 5 en 25 proefpersonen in havo 4. De controlegroep bestond uit 38 leerlingen, waaronder 24 jongens en 14 meisjes. Er waren 14 proefpersonen afkomstig uit vwo 5 en 24 proefpersonen waren afkomstig uit havo 4. Er wordt in het vervolg van dit onderzoek geen onderscheid gemaakt tussen sekse, omdat er in het onderwijs uitgegaan wordt van een klas. Het is daarom niet zinvol om een methode aan te bieden die slechts effectief werkt voor een klein deel van de klas.

2.2.2 Materiaal

De experimentele groep kreeg een ‘toetsboekje’ (zie bijlage 1) met daarin een korte instructie over sonnetten en een voorbeeld van een sonnet, ‘Opgedragen aan het geld’ van Theodor Holman.¹³⁴ Daarna werd hen geïnstrueerd zelf twee sonnetten te schrijven over een onderwerp naar keuze. Vervolgens werd de leerlingen opgedragen een korte interpretatie van vijf regels te geven van het sonnet van Hooft ‘Mijn lief’. Dit sonnet, hertaald zoals is aangegeven in paragraaf 2.1, gaat over een dichter die de liefde verklaard krijgt, maar na het ontwaken beseft dat het slechts een droom was. De controlegroep kreeg ook een ‘toetsboekje’ (zie bijlage 2) met dezelfde korte instructie over sonnetten en een voorbeeld van een sonnet en kreeg vervolgens drie sonnetten te lezen: ‘Mijn lief’ van Hooft, ‘Impasse’ van Martinus Nijhoff en ‘Mont Ventoux’ van Jan Kal. Deze laatste twee sonnetten gaan over een zware fietstocht op de Mont Ventoux, waarbij het fietsen vergeleken wordt met dichten en in ‘Impasse’ bevindt de dichter zich in een impasse in zijn schrijverschap en wil hij om hulp vragen aan een vrouw. Deze drie sonnetten werden gerandomiseerd aangeboden.

2.2.3 Procedure

Om het leesbegrip te toetsen, is eerst bepaald welke methode hiervoor geschikt was. Leesbegrip wordt veelal getoetst aan de hand van open vragen of meerkeuzevragen, zoals ook in het onderzoek van Janssen e.a. (2006) het geval is. Maar uit onderzoek van Kamalski e.a. (2005) komt naar voren dat open vragen en/of meerkeuzevragen als nadeel hebben dat de taak intern erg onbetrouwbaar blijkt. Dit betekent dat het van het toeval afhangt of een leerling een antwoord op een vraag weet. Dit maakt deze test tot een ongeschikte toetsvorm om leesbegrip te toetsen. Een andere test om leesbegrip te meten is de ‘cloze test’. Deze test bestaat uit een tekst waarin een aantal woorden zijn weggelaten, bijvoorbeeld telkens het achtste woord. Deze open plekken moeten door de leerlingen worden ingevuld, waarbij alleen de letterlijke correcte antwoorden goed worden gerekend. Aangezien deze test wel een hoge interne betrouwbaarheid heeft, zou deze test meer geschikt lijken voor het toetsen van leesbegrip.¹³⁵ Het probleem is echter dat het uitvoeren van een cloze test om *literaire* leesbegrip te toetsen, lastig is. Zoals al eerder genoemd is, kenmerkt literatuur zich door zijn gelaagdheid en het voorkomen van

¹³⁴ Holman 2001.

¹³⁵ Kamalski e.a 2005, p. 4, 8.

verschillende betekenisniveaus naast elkaar en is daarmee ook vatbaar voor verschillende, vaak subjectieve, interpretaties. Het zou daarom niet terecht zijn leerlingen te vragen om de gaten in een sonnet in te laten vullen omdat vele verschillende opties mogelijk zijn. Dit bracht het probleem van het vinden van een geschikte begripstoets met zich mee. Janssen, die zich specialiseerde in literatuuronderwijs en (creatief) schrijven,¹³⁶ raadde aan de leerlingen een korte interpretatie van vijf regels te laten schrijven van het sonnet. Om deze reden schreven zowel de controlegroep als de experimentele groep vijfregelige interpretaties.

Er is voor gekozen om de experimentele groep twee sonnetten te laten schrijven. Uit onderzoek is gebleken dat herhaling van instructie effectief werkt en vaardigheden die verworven worden, onderhouden moeten worden (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen 2008). Aangezien er slechts één lesuur ter beschikking was voor het afnemen van het onderzoek en de leerlingen ook tijd nodig hadden om een interpretatie van een sonnet te geven, is gekozen voor twee creatieve schrijfopdrachten. Alle groepen lazen het sonnet van Hooft en om iets over de interne betrouwbaarheid van de gekozen sonnetten te kunnen zeggen, las de controle groep ook nog twee andere sonnetten: 'Impasse' van Martinus Nijhoff en 'Mont Ventoux' van Jan Kal. Deze drie sonnetten werden gerandomiseerd aangeboden, er bestonden zodoende 6 versies voor de controlegroep (A-F). Op deze manier werd voorkomen dat er een leereffect op zou kunnen treden. Doordat zowel de controlegroep als de experimentele groep een interpretatie van het sonnet van Hooft gaf, zou dit leiden tot vergelijkingsmateriaal.

Bij aanvang van de meting is aan de leerlingen verteld dat zij deel zouden nemen aan een onderzoek van de Universiteit van Utrecht naar effectief literatuuronderwijs. Daarbij zijn vier punten benadrukt:

1. Aan de leerlingen werd duidelijk gemaakt dat ze de opdrachten niet voor een cijfer maakten, dus dat ze het niet fout konden doen. Daarbij is aan hen wel gevraagd of zij hun best wilden doen zodat betrouwbare resultaten behaald konden worden.
2. Omwille van de tijd is aan de leerlingen gevraagd niet te lang bij de verschillende onderdelen (sonnetten schrijven en lezen) te blijven hangen, zodat ze allemaal het onderzoek zouden kunnen voltooien.
3. Er is aan de leerlingen gevraagd zelfstandig te werken en niet te overleggen zodat er individuele resultaten behaald konden worden.
4. Ten slotte is gevraagd de opdrachten in het toetsboekje in de volgorde te maken zoals ze in het boekje stonden, zodat leerlingen niet zouden beginnen met de interpretatie van sonnetten omdat ze bijvoorbeeld het schrijven van sonnetten lastig zouden vinden.

Tijdens de meting is een aantal keer de tijd aangegeven zodat de leerlingen op tijd aan de volgende opdracht zouden beginnen. Toen tijdens de meting bleek dat sommige leerlingen moeite hadden de twee sonnetten op tijd af te ronden, is ervoor gekozen te benadrukken dat in ieder geval één sonnet helemaal afgerond moest worden. De meeste leerlingen is het goed gelukt om de opdrachten uit te voeren. Om de waardering van de leerlingen te achterhalen is aan de leerlingen die voortijdig klaar waren met de opdrachten gevraagd op de voorkant van hun toetsboekje te schrijven hoe ze het vonden om de opdrachten te maken. Aan het eind van de meting is klassikaal nogmaals gevraagd hoe de leerlingen het maken van de opdrachten ervaren hebben.

2.2.4 Instrumenten

Het literaire leesbegrip is gemeten door uit de drie gedichten vijf aspecten te destilleren die door de leerlingen in een interpretatie genoemd zouden kunnen worden. Aan de hand van deze vijf aspecten is een antwoordmodel opgesteld (zie bijlage 3). Hierbij werd erop gelet dat in ieder geval de wending,

¹³⁶ 'Tanja Janssen profiel' via medewerkers.uva.nl geraadpleegd op 23 mei 2012.

een belangrijk vormaspect van het sonnet, in het antwoordmodel terugkwam. Het antwoordmodel is zo volledig mogelijk omschreven, hierbij zijn zowel algemene interpretaties mogelijk als meer specifieke interpretaties, waardoor verschillende betekenislagen uit de sonnetten aan bod konden komen. Voor ieder aspect was door de leerlingen een punt te verdienen. Voor het juist benoemen van de wending in het sonnet waren twee punten te verdienen. De sonnetten zijn door twee studenten (Jip en Afra) in onderling overleg nagekeken om subjectiviteit in deze beoordelingen zoveel mogelijk te vermijden.

2.3 Resultaten

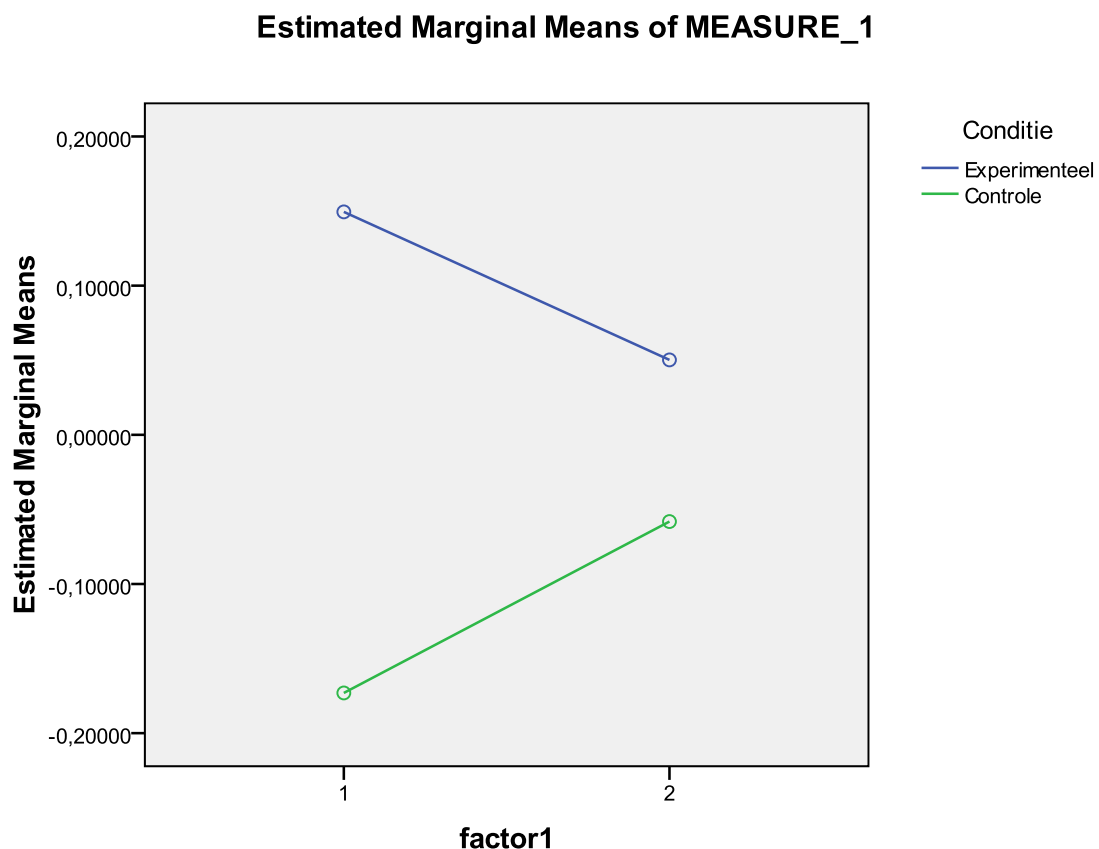
Om te achterhalen of het zelf schrijven van sonnetten van invloed is op het literaire leesbegrip van sonnetten zijn de scores van de leerlingen uit de experimentele groep en de controlegroep op het gedicht ‘Mijn lief’ vergeleken. De leerlingen hebben scores behaald op basis van hun gemaakte interpretaties, die uit vijf aspecten bestaan. Om er zeker van te zijn dat deze interpretaties hetzelfde construct hebben gemeten, namelijk het literaire leesbegrip, moeten deze vijf aspecten een hoge onderlinge samenhang hebben. Met andere woorden: als een leerling aspect 1 noemt in zijn of haar interpretatie dan moet het ook waarschijnlijk zijn dat aspect 2 wordt genoemd. Dit mag niet van het toeval afhangen. Om te toetsen of de aspecten hetzelfde hebben gemeten, is gebruik gemaakt van de betrouwbaarheidsindex voor interne consistentie: Cronbach’s alpha. Dit is een index waarbij de maat tussen nul en één ligt. Hoe hoger de waarde is, hoe hoger de samenhang tussen de verschillende aspecten is. Het is wenselijk dat er minstens een score van 0.7 wordt behaald, omdat de samenhang dan hoog genoeg is om te kunnen concluderen dat er interne betrouwbaarheid is tussen de verschillende aspecten en dat ze hetzelfde construct meten. Uit de vergelijking van de vijf aspecten komt naar voren dat deze niet intern betrouwbaar zijn, Cronbach’s alpha is slechts 0.37. Omdat de vijf aspecten dus geen hoge onderlinge samenhang hebben, kunnen deze aspecten niet als een geheel samen genomen worden om te berekenen of de experimentele groep hoger gescoord heeft dan de controlegroep. Daarom is gekeken welke van de vijf aspecten samen wel hoge onderlinge samenhang hebben en een geheel vormen om te gebruiken bij verdere berekeningen. Zo’n ‘geheel’ wordt in het vervolg van dit stuk ‘dimensie’ genoemd. Aan de hand van een factoranalyse is uitgerekend welke van de vijf aspecten onderling hoog met elkaar samenhangen om samen een dimensie te vormen. Uit deze factoranalyse kwam naar voren dat er twee mogelijke dimensies zijn. In de eerste dimensie hangen aspect 1 en 5 onderling hoog samen. Aangezien deze twee aspecten inhoudelijk voornamelijk algemene zaken uit het sonnet betreffen (zie bijlage 3), wordt deze dimensie de ‘algemene dimensie’ genoemd. In de tweede dimensie hangen aspect 2 en 4 onderling hoog samen. Daar deze twee aspecten inhoudelijk meer specifieke onderdelen van het sonnet zijn (zie bijlage 3) wordt deze dimensie de ‘specifieke dimensie’ genoemd. In tabel 1 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de leerlingen binnen de algemene en specifieke dimensie weergegeven. Uit de tabel wordt duidelijk dat de experimentele groep, waarbinnen de leerlingen zelf sonnetten hebben geschreven, steeds hoger scoort dan de controlegroep.

‘Mijn Lief’	<i>Algemene dimensie</i> gem. (sd)	<i>Specifieke dimensie</i> gem. (sd)
Experimentele groep	.149 (0.812)	.050 (1.118)
Controlegroep	-.173 (1.168)	-.058 (.854)

Tabel 1: Gemiddelden en standaarddeviaties van ‘Mijn lief’.

Omdat de twee dimensies juist die aspecten bevatten die hoog met elkaar samenhangen, kunnen die dimensies gebruikt worden om de controlegroep en de experimentele groep met elkaar te vergelijken. Dit is gedaan aan de hand van een t-toets. Uit de resultaten van de t-toets kwam naar voren dat in de

algemene dimensie het verschil tussen de controlegroep en de experimentele groep niet significant is ($t=1.429$; $df=64.643$; $p=.158$). Dat wil zeggen dat de kans aanzienlijk is dat de gevonden verschillen tussen de beide steekproeven (experimentele en controlegroep) te wijten zijn aan steekproeftoevalligheden. In het algemeen gaan we er vanuit dat als minder dan 5 procent van de verschillen te wijten is aan steekproeftoevalligheden, er geconcludeerd kan worden dat er meer aan de hand moet zijn en dat de geobserveerde verschillen tussen de condities significant zijn. De gedane interventies in de experimentele groep hebben het verschil veroorzaakt. Voor de algemene dimensie is dit niet het geval en de verschillen die tussen de controlegroep en de experimentele groep aanwezig zijn, kunnen niet verklaard worden door de uitgevoerde interventie: het zelf schrijven van sonnetten. Ook voor de specifieke dimensie kan geen significant verschil tussen de beide condities aangetoond worden ($t=.497$; $df= 78,889$; $p=.621$) Ook hier kan het zelf schrijven van sonnetten niet als een verklaring gezien worden voor de verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep. Wanneer de algemene en de specifieke dimensie afzonderlijk van elkaar gebruikt worden om de controlegroep en de experimentele groep te vergelijken levert dit geen significante resultaten op. Aan de hand van het general linear model kan gekeken worden of deze twee dimensies samen wel de verschillen kunnen verklaren. Zo wordt duidelijk dat de experimentele groep hoog scoort op de algemene dimensie en lager op de specifieke dimensie, terwijl de controlegroep juist hoog scoort op de specifieke dimensie en lager op de algemene dimensie zoals duidelijk wordt uit figuur 1. Deze verschillen bleken echter wederom niet significant ($F(1,80) =.464$; $p=.498$).



Figuur 1: Scores op de algemene dimensie (1) en de specifieke dimensie (2) ‘Mijn Lief’.

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat er in dit onderzoek geen significante verschillen in literair leesbegrip aangetoond kunnen worden tussen de leerlingen die voorafgaand aan het lezen van een sonnet eerst een sonnet schrijven en leerlingen die dat niet doen. Voor deze resultaten kunnen verschillende verklaringen worden gegeven. Wellicht heeft het zelf schrijven van sonnetten geen invloed op het literaire leesbegrip. Een andere verklaring kan zijn dat de verrichte metingen onjuist zijn geweest. Om deze laatste verklaring uit te sluiten, wordt de betrouwbaarheid van de twee andere sonnetten ('Impasse' en 'Mont Ventoux') nader onderzocht.

Op dezelfde wijze zoals dat bij de data van 'Mijn lief' is gedaan, wordt de betrouwbaarheid van de vijf aspecten getoetst. Hieruit komt naar voren dat ook de aspecten van deze twee sonnetten intern onbetrouwbaar zijn. Cronbach's alpha is bij 'Impasse' 0.26 en bij 'Mont Ventoux' 0.02. Om ook hier die aspecten uit te sluiten die onderling niet hoog met elkaar samenhangen, is een factoranalyse uitgevoerd. Dit leidde ertoe dat ook bij 'Mont Ventoux' twee dimensies onderscheiden kunnen worden, in de eerste dimensie hangen aspect 1, 4 en 5 hoog met elkaar samen. Dit zijn wederom de inhoudelijk 'algemene' aspecten van het sonnet (zie bijlage 3). Daarom zal ook deze eerste dimensie de 'algemene dimensie' worden genoemd. In de tweede dimensie hangen aspect 2 en 3 hoog met elkaar samen, dit zijn in 'Mont Ventoux' de inhoudelijk meer specifieke aspecten (zie bijlage 3), waardoor ook deze tweede dimensie de 'specifieke dimensie' wordt genoemd. In het sonnet 'Impasse' werden aan de hand van de factoranalyse drie dimensies onderscheiden. In de eerste dimensie hangen aspect 1 en 5 hoog samen, in de tweede dimensie aspect 2 en 4 en in de derde dimensie bleef alleen aspect 2 over. Omdat er hier sprake is van drie dimensies is een onderscheid in een algemene en een specifieke dimensie minder helder te maken. Toch zullen de eerste en de tweede dimensie worden gebruikt om de interne betrouwbaarheid van de drie sonnetten met elkaar te berekenen. Om te achterhalen of de verschillende scores die de leerlingen uit de controlegroep op deze sonnetten behaalden significant zijn, dus of leerlingen die in het ene sonnet op de algemene dimensie hoog scoorden, ook hoog scoorden op de algemene dimensie van een ander sonnet, zijn de algemene dimensies van de drie sonnetten onderling met elkaar vergeleken en daarna de specifieke dimensies van de drie sonnetten onderling. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 2. Uit de resultaten kwam naar voren dat 'Mijn Lief' en 'Mont Ventoux' op de algemene dimensie significant met elkaar correleerden en 'Impasse' en 'Mont Ventoux' correleerden ook significant met elkaar op de algemene dimensie. Verder kwamen er geen significante waarden naar voren.

	<i>Algemene dimensie</i> Correlatie (Significantie p)	<i>Specifieke dimensie</i> Correlatie (Significantie p)
Mijn Lief * Mont Ventoux	-.373 (p=.021)	.000 (p=.997)
Mijn Lief * Impasse	-.158 (p=.343)	.180 (p=.278)
Impasse * Mont Ventoux	.445 (p=.005)	-.265 (p=.108)

Tabel 2: Correlatie van de drie sonnetten op de algemene en de specifieke dimensie.

De scores van de leerlingen blijken ondanks de twee significant correlerende waarden erg afhankelijk te zijn van het sonnet. Het hangt dus van het toeval af of een leerling die het ene sonnet goed interpreteert, het volgende ook goed interpreteert. Ook rijst de vraag of aan de hand van sonnetten een specifieke vorm van literaire leesvaardigheid is gemeten. Dit blijft vooralsnog onduidelijk. Er kleven nogal wat onopgeloste problemen aan het meten van literaire leesvaardigheid, hier zal in paragraaf 2.4 uitgebreid op in worden gegaan.

2.3.1 Perceptie van de leerlingen en het schrijven van sonnetten

Aan leerlingen die snel klaar waren met het maken van de opdrachten is gevraagd of zij wilden opschrijven wat zij van de opdrachten vonden. Alle leerlingen in vwo 5 gaven aan het leuk te vinden om sonnetten te schrijven, hoewel sommigen het ook een moeilijke opdracht vonden. Deze leerlingen gaven aan dat ze graag meer tijd zouden hebben om 'goede' sonnetten te schrijven, omdat niet iedereen meteen inspiratie had. De leerlingen vonden het daarom erg fijn dat er een voorbeeld in de instructie stond die ze als leidraad konden gebruiken. Eén leerling gaf aan dat ze bij Nederlands op school nooit iets hoeven te schrijven, ze lezen daar alleen maar gedichten. Een andere leerling liet weten het lastig te vinden om de sonnetten te schrijven, maar de interpretatie van het gedicht maken had hij gemakkelijk gevonden. Ook toen na afloop van de meting bij vwo 5 klassikaal werd gevraagd wat de leerlingen ervan vonden, antwoordden zij dat het schrijven van sonnetten moeilijk was, terwijl de interpretatie maken gemakkelijk was. Dit is in tegenstelling tot de controlegroep van vwo 5. Daar gaven de leerlingen aan dat ze het maken van de interpretaties als lastig en moeilijk hadden ervaren. In havo 4 is de vraag wat de leerlingen ervan vonden om de sonnetten te lezen en te schrijven omwille van tijdsgebrek niet gesteld.

De sonnetten die door de leerlingen zijn geschreven (zie voor een selectie hiervan bijlage 4), zijn in deze scriptie niet beoordeeld, omdat er geen ambitie is een onderscheid te maken tussen het leereffect bij goede dan wel zwakke schrijvers. Een dergelijk onderzoek is immers door Janssen e.a. (2006) al uitgevoerd. Toch wordt beknopt ingegaan op de door de leerlingen geschreven sonnetten om te laten zien hoe de leerlingen in korte tijd snel doorhebben wat vormkenmerken van sonnetten zijn. Door middel van een geselecteerde weergave van een drietal sonnetten zal worden getoond dat alle leerlingen de vormkenmerken van het sonnet in acht hebben genomen door veertien regels te schrijven, een sextet gevolgd door een octaaf, met passend rijmschema en wending:

Ik zit hier in dit heerlijke weer,
en ik denk aan hem,
ja hij is een toffe peer,
Kortom een echte gentleman.

Zijn ogen, zijn lippen en zijn haar,
zijn prachtig allemaal,
wij bij elkaar een geweldig paar,
wij krijgen een 9 op schaal.

Maar helaas dit is niet voor altijd,
een kalverliefde is het maar,
en dan raak ik hem kwijt.

Dus grijp ik dit ene moment,
Terwijl ik hier zo naast hem loop,
Want vriendjes krijg ik nog een hele hoop.

In dit sonnet is gekozen voor het rijmschema abab cdcd efe ghh precies zoals het voorbeeld van een sonnet in de instructie ook had (zie bijlage 1 en 2). Daarnaast vindt er een wending plaats in de overgang van het octaaf naar het sextet. In het volgende sonnet zien we dezelfde inachtneming van de vormkenmerken terug:

Bomen, bomen, bomen,
Zie ik terwijl ik naar Amsterdam reis.

Ik ben er al langs duizenden gekomen,
sinds ik wegging uit Parijs.

Groene, gele, bruine,
bomen met een grote stam
Af en toe een hele schuine,
waaronder degene toen ik langs Utrecht kwam.

Maar bomen interesseren mij niet,
zoals je misschien wel weet,
want ik heb liefdesverdriet.

Je maakte het uit.
Maar zoals je weet ik hou,
alleen, alleen maar van jou.

Ook in dit gedicht is het voorbeeld sonnet uit de korte instructie van het toetsboekje gevolgd. Het is duidelijk dat de leerlingen het voorbeeld uit het toetsboekje als houvast hebben gebruikt, maar in staat waren in korte tijd correcte gedichten te schrijven volgens de kenmerken die hen gegeven waren, inclusief een duidelijk zichtbare wending. Toch zijn er ook variaties op het voorbeeldsonnet geschreven en hebben de leerlingen hun fantasie de vrije loop gelaten, zoals in het volgende sonnet waarvan het rijmschema abab cdcd eef ggf is:

De zaterdag hebben we op de sociëteit van Amsterdam weer een groot feest,
Er zal veel drank zijn en vele mooie meiden.
Mijn vrienden en ik gaan dan weer los als een beest.
Het zal net zo mooi zijn als de vorige keer toen mijn vriend en een random chick met elkaar vrijden.

We slapen met z'n allen in een groot studentenhuis,
Over twee jaar zitten we daar als het goed is met z'n allen.
In zo'n huis is het meestal niet echt pluis,
Maar dat maakt niet uit 't gaat om de chick ballen.

Aan de andere kant kan ik ook in Amerika gaan studeren,
Maar dan zit je wel weer de hele dag te leren.
't lijkt me dan ook wel leuk om in een sportteam te komen.

't is daar helemaal in groepen gescheiden
Met de partypeople en de footballplayers, ik ga voor beide.
Maar voorlopig valt hier alleen nog maar van te dromen.

2.4 Conclusie en discussie

De leerlingen vonden het leuk om sonnetten te schrijven. Dat plezier voor motivatie kan zorgen en daarmee voor de verbetering van de leerprestaties werd duidelijk uit het onderzoek van PISA (2010). Dat de leerlingen het leuk vonden om creatief te schrijven is in overeenstemming met bevindingen van Gebhart (1988) en de Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek (1986). Daarnaast ervoer de experimentele groep het interpreteren van sonnetten na het zelf schrijven van sonnetten als gemakkelijk in tegenstelling tot de controlegroep. Naar aanleiding van de perceptie van de leerlingen zou een positief resultaat van de onderzoeksvraag gevonden worden. Maar naar aanleiding van het

experimentele onderzoek is niet aangetoond dat het zelf schrijven van sonnetten voorafgaand aan het lezen van sonnetten een positief effect heeft op het literaire leesbegrip van sonnetten. Dit sluit niet uit dat subvraag b van deze scriptie: ‘Kan het literair lezen van een specifiek genre, het sonnet, verbeterd worden door het zelf schrijven van dit genre?’ enkel negatief beantwoord kan worden. Dit onderzoek had zijn beperkingen. In dit onderzoek hebben leerlingen in één lesuur twee sonnetten binnen dertig minuten geschreven en daarna één interpretatie van een sonnet gegeven. Een onderwijsvorm die de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen tot stand brengt zou er zo uit kunnen zien, maar gezien het negatieve resultaat van het onderzoek, is het wellicht geen verstandige keuze. Hiermee wordt tegelijk de eerste beperking van dit onderzoek duidelijk. Het schrijven voorafgaand aan het lezen van het literaire genre heeft slechts op één moment plaats gevonden. Hillocks (1986) bespreekt kritieken die gegeven worden op experimenteel onderzoek naar schrijfonderwijs. Eén van die kritieken is dat er uit experimentele onderzoeken geen significante verschillen aangetoond kunnen worden, omdat de duur van het onderzoek te kort zou zijn. Hillocks laat zien dat zowel korte als lange onderzoeken ineffectief kunnen zijn. Het gaat hier echter om onderzoeken die gedurende verschillende weken plaatsvinden.¹³⁷ Het onderzoek dat onderwerp is van deze scriptie besloeg slechts één lesuur. Het is daarom goed denkbaar dat wanneer de leerlingen meer schrijfonderwijs zouden krijgen, dit wel degelijk bij zal dragen aan de leesvaardigheid. Er zou intensiever gewerkt moeten worden aan een taak om leereffect te behalen. Dit maakt de gedachte aannemelijk dat longitudinaal schrijfonderwijs en onderzoek, of in ieder geval een onderzoek dat de leerlingen gedurende een langere periode dan één lesuur volgt, wellicht effectief kan zijn. Een dergelijk onderzoek zou dan bij voorkeur niet in de examenperiode uitgevoerd moeten worden, zoals dit nu het geval was, om de medewerking van de scholen te stimuleren.

Een tweede punt van aandacht dat baat zal hebben bij het langduriger uitvoeren van het onderzoek is het volgende. Niet alle leerlingen is het gelukt om binnen de gestelde tijd van maximaal een half uur, twee sonnetten te voltooien. Toen tijdens de meting duidelijk werd dat sommige leerlingen worstelden met het schrijven, is hen gevraagd tenminste één sonnet af te ronden. Bij drie leerlingen is dit helaas niet gelukt. Eén leerling gaf hierbij aan dat hij niet had verwacht dat hij zo’n opdracht zou krijgen en dat hij meteen graag een sonnet van hoog niveau wilde schrijven. Hij geeft zelf aan dat hij te hoge eisen aan zichzelf stelt, dit heeft verder niets te maken met het gebrek aan tijd om een sonnet te schrijven aangezien het de andere leerlingen wel lukte.

De derde beperking van dit onderzoek is al eerder aan bod gekomen en betreft de methode die in deze scriptie is gebruikt om het literaire leesbegrip te meten. Zoals duidelijk werd in de bespreking van de procedure (paragraaf 2.2.3) is gezocht naar een goede manier om leesbegrip te toetsen. Een cloze test bleek niet ideaal voor het toetsen van *literair* leesbegrip vanwege de verschillende betekenislagen die literatuur kenmerkt en de verschillende subjectieve interpretaties die daaruit volgen. Ook het stellen van open- of meerkeuzevragen bleek niet geschikt vanwege het ontbreken van de interne betrouwbaarheid die deze vragen met zich meebrengen (Kamalski e.a 2005). Op aanraden van Tanja Janssen is er voor gekozen de leerlingen interpretaties van de sonnetten te laten schrijven. Deze methode is echter geen beproefde methode en vooral de beoordeling van de interpretaties bracht problemen met zich mee, omdat de verschillende aspecten die de leerlingen in hun interpretaties van de sonnetten konden noemen en die in een antwoordmodel (zie bijlage 3) zijn vastgelegd, onderling niet met elkaar samenhangen en daarmee intern onbetrouwbaar waren. Dit leidde ertoe dat verschillende aspecten in de analyse niet meegenomen zijn. Of deze methode om *literair* leesbegrip te meten daarmee de meest ideale methode is gebleken, lijkt twijfelachtig. Hiermee wordt een pregnant probleem duidelijk: er is geen beproefde methode om *literair* leesbegrip te toetsen. Het is daarom

¹³⁷ Hillocks 1986, p. 191-192.

raadzaam dat er gezocht wordt naar een dergelijke methode, zoals dat bij zakelijke leesvaardigheid door Kamalski e.a. (2005) is gedaan.

De hoofdvraag van deze scriptie luidde: ‘Op welke wijze draagt creatief schrijven bij aan de verbetering van literaire leesvaardigheid?’ Op deze vraag zijn verschillende antwoorden mogelijk. Zo blijkt uit wetenschappelijke theorie dat er samenhang is tussen creatief schrijven en literair lezen (Janssen e.a. 2006). Ook is er aangetoond dat het zelf schrijven van korte verhalen een positief effect heeft op de literaire leesvaardigheid van korte verhalen (Janssen & Van den Bergh 2010). Uit het onderzoek van Janssen e.a. (2006) kwam echter ook naar voren dat de relatie tussen schrijven en lezen taakafhankelijk zou kunnen zijn. Het experimentele onderzoek dat onderwerp was van deze scriptie heeft niet kunnen aantonen dat het creatieve schrijven van sonnetten bijdraagt aan de literaire leesvaardigheid van sonnetten. Het lijkt er daarom op dat creatief schrijven slechts in sommige genres bijdraagt aan de verbetering van de literaire leesvaardigheid. Voor welke genres dit allemaal het geval is, zou nader onderzoek moeten uitwijzen.

Ten slotte worden de implicaties van dit onderzoek besproken ten aanzien van de bachelor cursus *Vlot schrijven, traag lezen* die voor het studiejaar 2012-2013 op het programma staat. In deze cursus wordt uitgegaan van de gedachte dat als studenten zelf creatief schrijven ze meer oog voor genre- en stijlkenmerken krijgen. In de cursus wordt het sonnet ‘Mijn lief’ van P.C. Hooft gelezen. Daarnaast komen verschillende andere genres aan bod, zoals preken, brieven, pamfletten en ordonnanties maar ook wetenschappelijke artikelen en columns. De ingangseisen van de cursus betreffen 22,5 studiepunten op cursussen van niveau 2.¹³⁸ Hoewel deze scriptie geen wetenschappelijke basis biedt aan het idee dat het zelf schrijven van sonnetten de leesvaardigheid van sonnetten verbeterd, zal in deze cursus goed gewerkt kunnen worden met deze gedachte. In plaats van één lesuur zal in *Vlot schrijven, traag lezen* tien weken lang stilgestaan worden bij de verschillende genres en de kenmerken die tot die genres behoren. Daarnaast zullen geen scholieren maar studenten aan de cursus deelnemen die voorkennis hebben ten aanzien van literatuur en de Nederlandse taal. Suggesties voor literatuur die in deze cursus behandeld kunnen worden, staan in de literatuurlijst van deze scriptie. Speciale aandacht is er voor de volgende artikelen, omdat deze op concrete en heldere wijze de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen duidelijk maken en aandacht geven aan de implicaties daarvan in het onderwijs.

- Austen, V.J. (2009). The value of creative writing assignments in English literature courses. In: *New Writing: The international journal for the practice and theory of creative writing*. 2(2), p. 138-150.
- Broekkamp, H., Janssen, T. & H. van den Bergh (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? In: *Journal of Creative Behavior*, 43(4), p. 281-297.
- Gebhart, R.C. (1988). Writing in Literature Classes. In: *Rhetoric Review* 1(1) p. 150-155.
- Green, A. (2009). Creative writing in A level English literature. In: *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 6(3), p. 187- 195.
- Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. In: *Levende Talen Tijdschrift* 1, p. 3-15.

¹³⁸ ‘*Vlot schrijven, traag lezen*’ via osiris.universiteitutrecht.nl geraadpleegd op 8 juni 2012.

Samenvatting

Creatief schrijven bevordert de waardering voor literatuur en leerlingen beleven plezier aan creatief schrijven (Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek 1986; Gebhart 1988; Janssen & Van den Bergh 2010). Schrijven zou een goede verwerkingsvorm zijn om grip te krijgen op literatuur (Marshall 1987) en creatief schrijven zorgt voor inzicht in de werking van specifieke literaire kenmerken (Gebhart 1988). Zo zou bijvoorbeeld het schrijven van specifieke genres een effectieve manier zijn van leren door te schrijven, omdat leerlingen de structuren van het genre intensief verwerken wanneer ze schrijven en dit bij het lezen kunnen toepassen (Klein 1999). Deze theorieën vloeien logisch voort uit het idee dat creatieve perceptie en creatieve productie, het lezen en schrijven van literatuur, complementaire vaardigheden zijn (Groeben 2001). Janssen e.a. (2006) toonden het verband aan tussen creatief schrijven en literair lezen en Janssen & Van den Bergh (2010) lieten zien dat creatief schrijven bijdraagt aan een verbetering van de literaire leesvaardigheid. Naast het verbeteren van de leesvaardigheid verhoogde het creatieve schrijven ook de waardering voor literaire teksten. In deze scriptie is geïnventariseerd hoe de situatie ten aanzien van creatief schrijven ter verbetering van de literaire leesvaardigheid in Europa is en er is een experimenteel onderzoek uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. De volgende onderzoeksvragen stonden daarbij centraal:

Op welke wijze draagt creatief schrijven bij aan de verbetering van literaire leesvaardigheid?

Subvragen:

- a. Hoe is de huidige situatie in het onderwijs ten aanzien van de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen in Nederland en in het buitenland, specifiek: Spanje, Vlaanderen en het Verenigd Koninkrijk?
- b. Kan het literair lezen van een specifiek genre, het sonnet, verbeterd worden door het zelf schrijven van dit genre?

Uit een inventarisatie-onderzoek werd duidelijk dat in de verschillende Europese landen creatief schrijven niet op het examenprogramma staat en er geen gebruik wordt gemaakt van creatieve schrijfoopdrachten specifiek bedoeld ter verbetering van de literaire leesvaardigheid. Wanneer er creatieve schrijfoopdrachten worden gegeven, ontbreken hierbij veelal de concrete doelstellingen. Dit is jammer, omdat docenten aangeven graag meer en gestructureerd gebruik te willen maken van creatieve schrijfoopdrachten.

De weinige creatieve schrijfoopdrachten die in het huidige onderwijs gegeven worden, zijn vaak ter verwerking van gelezen werk (alhoewel dit nauwelijks expliciet wordt genoemd) en vormen geen introductiemateriaal voorafgaand aan het lezen. In wetenschappelijke literatuur is al langer aandacht voor het onderwerp, maar pas onlangs (Janssen e.a. 2006; Janssen & Van den Bergh 2010) is empirisch onderzoek naar het verband en het effect van creatief schrijven en literair lezen uitgevoerd en is aangetoond dat creatief schrijven de literaire leesvaardigheid verbetert. Dit betrof echter alleen korte verhalen. Aangezien Janssen e.a. (2006) aangaven dat hun conclusies verbonden waren aan genregerichte taken, was het interessant om de koppeling tussen creatief schrijven en literair lezen van sonnetten te onderzoeken. In het experimentele onderzoek van deze scriptie is echter niet aangetoond dat het zelf schrijven van sonnetten het leesbegrip van sonnetten verbetert. De leerlingen van de experimentele groep gaven daarentegen wel aan het interpreteren van sonnetten gemakkelijk te vinden nadat zij zelf geschreven hadden in tegenstelling tot de controlegroep.

Literatuur

- Andriga, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. In: *Spiegel* 13(3) p. 7-32.
- Arroyo, C., Berlato, P., Mendoza, M. & A. Quilis (1999). *Lengua castellana y literatura 1* Bachillerato*. Oxford Educación.
- Austen, V.J. (2009). The value of creative writing assignments in English literature courses. In: *New Writing: The international journal for the practice and theory of creative writing*. 2(2), p. 138-150.
- Barrs, M. (2000). The reader in the Writer. In: *Reading* 34(2) p. 54-60.
- Barton, G. (1998). *Developing poetry skills: reading poetry 11-14*. Heineman: Portsmouth.
- Broekkamp, H. & M. Kieft (2005). Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen. In: *Tsjip/Letteren* 15(1), p. 29-33.
- Broekkamp, H., Janssen, T. & H. van den Bergh (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? In: *Journal of Creative Behavior*, 43(4), p. 281-297.
- Coenen, L., (1992). Literaire competenties. Werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? In: *Spiegel* 10/2, p. 55-78.
- Coenen, L., Kox, T., Noot, B. & E. Peze (2003). *Literatuur zonder grenzen*. Houten.
- Couzijn, M. (1995) Observation of writing and reading activities. Effects of learning and transfer. Academisch proefschrift. Dordrecht.
- Dautzenberg, J.A. (2004). *Literatuur; geschiedenis en leesdossier*. Den Bosch.
- Denner, P.R., Pickards, J.P. & A.J. Albanese (2003) The effect of story impressions preview on learning from narrative text. In: *The journal of experimental education* 71(4), p. 313-332.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008b). *Over drempels met taal*. De niveaus voor de taalvaardigheid. Enschede: SLO.
- Gebhart, R.C. (1988). Writing in Literature Classes. In: *Rhetoric Review* 1(1) p. 150-155.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & R. Zwitser (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Green, A. (2009). Creative writing in A level English literature. In: *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 6(3), p. 187- 195.
- Groeben, N. (2001). Literary creativity. In: Schram, D. & G. Steen (ed.), *The psychology and sociology of literature: in honor of Elrud Ibsch*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 11-34.
- Hernández, G., Rellán, C., Garvía, E. & Á. Lezcano (2007). *Lengua castellana y literatura, ESO 3*. Sociedad General Española de Librería (SGEL) Educación, Madrid.

- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbanan.
- Holman, T. (2001) Liefdesgedichten. In: *De groene Amsterdammer* 29. Geraadpleegd via <http://www.groene.nl/2001/29/sonnetten-over-de-liefde> op 6 mei 2012.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & 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.
- Janssen, T., Broekkamp, H. & E. Smallegange (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven, een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog*. Amsterdam.
- Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. In: *Levende Talen Tijdschrift* 1, p. 3-15.
- Joosten, C. & E. Roeland (1999). *Metropool, literatuur voor de Tweede fase*. Groningen.
- Kamalski J., Sanders, T., Lentz, L. & H. van den Bergh (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. In: *Levende talen tijdschrift* 6(4) p. 1-9.
- Klein, P.D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. In: *Educational Psychology Review*, 11. p. 203-270.
- Knoeller, C. (2003). Imaginative response: teaching literature through creative writing. In: *English Journal*, 92(5), p. 42-48.
- Knulst, W. & G. Kraaykamp (1998). Trends in leisure reading: Forty years of research on reading in the Netherlands. In: *Poetics* 26, p. 21-41.
- Kraaijeveld, R. & G. van der Meulen (2004). *Laagland*. Zutphen.
- Kralt, P. (1999). *Literatuur in perspectief*. Holten
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986). *Moedertaaldidactiek. Een handeling voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg.
- Marino, J.L., Gould, S.M. & L.W. Haas (1985). The effects of writing as a prereading activity on delayed recall of narrative text. In: *The elementary school journal*, 86(2), p. 199-206.
- Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English* 21, p. 30-63.
- Mathijsen, M. (2003). Een knieval voor de luie lezer? Hertaling als enige redmiddel voor historische literatuur. In: *Nederlandse letterkunde* 8, p. 116-129.
- Mooijman, W. (1987). *Als het gras groen was: opdrachten tot creatief schrijven*. Amsterdam.
- Mooijman, W. & N. van Leersum (1989). Creatief schrijven: theorie en praktijk. In: *Moer* 4. P. 161-163.

- Nicolaas, M. & S. Vanhooren, eindredactie: Nederlandse Taalunie (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Nederlandse Taalunie.
- Pastor, B. & S. Echevarría (2007a). *Lengua castellana y literature, ESO 1*. Sociedad General Española de Librería (SGEL) Educación, Madrid.
- Pastor, B. & S. Echevarría (2007b). *Lengua castellana y literature, ESO 1. Programación didáctica y solucionario*. Sociedad General Española de Librería (SGEL) Educación, Madrid.
- Porteman, K. en M.B. Smits-Veldt (2008). *Een nieuw vaderland voor de muzen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1560-1700*. Amsterdam.
- Rosenblatt, L.M. (1999). *Literature as exploration*. 5^e editie, New York: The Modern Language Association of Amerika.
- Schenkeveld-van der Dussen, M.A. (1999), 'Stand van zaken: Schoppenhuaers vloek of het probleem van de herspelling'. In: *Nederlandse letterkunde* 4, p. 385-390.
- Schillenman, J. e.a. (2004). *Eldorado, Literatuur voor de tweede fase*. Zutphen.
- Schram, D. & J. Hakemulder (1994) De ethische werking van verhalende fictie. In: T. Jansen, F. Ruiters & J. Hakemulder (red.), *De lezer als burger. Over literatuur en ethiek*. (p. 110-123). Kampen.
- Sterck, M. de. (2005). Van creatief schrijven naar creatief lezen? Over de rol van schrijfoefeningen bij leesbevordering en literatuuronderwijs. In: *Leesgoed* 32 (3), p. 112-115.
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In: Schram, D. & A.M. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Strien, T. van, (2008) *Hollantsche Parnas. Nederlandse gedichten uit de zeventiende eeuw*. 4^e druk, 1^{ste} druk 1997. Amsterdam University Press, p. 27.

Internetbronnen

- '3 sonnetten' via <http://www.ramseynasr.nl/web/DDVpagina/3-sonnetten.htm> geraadpleegd op 10 mei 2012.
- 'About NAWE' via <http://www.nawe.co.uk/about-us.html> geraadpleegd op 24 mei 2012.
- Cervantes Instituut via <http://www.cervantes.es/default.htm> geraadpleegd op 1 mei 2012.
- 'Como es la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)?' via <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/bachillerato/opciones-despues-bachillerato/pau/como-es-pau.html> geraadpleegd op 3 mei 2012.
- 'Creative writing at A-Level' via <http://www.nawe.co.uk/writing-in-education/writers-in-schools/a-level.html> geraadpleegd op 24 mei 2012.
- 'Demo *Much ado about nothing*' via <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Secondary/Literature/Shakespeare/Heinemann/Shakespeare/ISBN/Previouseditions/MuchAdoAboutNothing.aspx> geraadpleegd op 24 mei 2012.

- ‘Demo *Of mice and men Active Teach*’ via <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Secondary/Literature/14-16/ActiveTeachSetTexts/ISBN/ActiveTeachCD-ROMs/OfMiceandMenActiveTeach.aspx> geraadpleegd op 24 mei 2012.
- ‘Eindtermen 2e graad aso literatuuronderwijs Vlaanderen’ via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/tweede-graad/aso/vakgebonden/nederlands/eindtermen.htm> geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘Eindtermen 3e graad aso literatuuronderwijs Vlaanderen’ via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/eindtermen.htm> geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘English. Programme of study’ 2011 via www.education.gov.uk geraadpleegd op 10 mei 2012.
- ‘English. Curriculum opportunities’ 2011 via www.education.gov.uk geraadpleegd op 10 mei 2012.
- Escola Garbi, middelbare school in Barcelona via <http://www.pereverges.cat/> geraadpleegd op 1 mei 2012.
- ‘Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo’ via <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/schoolexamen/examenprogramma/> geraadpleegd op 9 mei 2012.
- ‘GCSE Specification English literature’ via www.aqa.org.uk geraadpleegd op 10 mei 2012.
- ‘Genen poëet te recht ijets vrolijkx, oft bedaerts’ via http://www.dbnl.org/tekst/hoof001ptuy02_01/colofon.php geraadpleegd op 16 mei 2012.
- ‘GO! Leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 2^e en 3^e graad’ 2002-2009 via http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/SO/leerplannen/leerplancatalogus/Pages/default.aspx geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘Het sonnet’ via www.dbnl.org/thema/sonnet geraadpleegd op 10 mei 2012.
- ‘Landenmodule Spanje’ via www.nuffic.nl geraadpleegd op 3 mei 2012.
- ‘Landenmodule Verenigd Koninkrijk’ via www.nuffic.nl geraadpleegd op 9 mei 2012.
- ‘Leermiddelen’ via www.slo.nl geraadpleegd op 26 april 2012.
- ‘Leesdossier’ via <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/1001/leesdossier/> geraadpleegd op 24 mei 2012.
- ‘Lerarenforum’ via www.lerarenforum.be geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘Lerareninformatie Vlaanderen’ via <http://www.lerareninfo.be/site/index.php?p=concept> geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘Mijn lief, mijn lief, mijn lief; soo sprack mijn lief mij toe’ via http://www.dbnl.org/tekst/hoof001ptuy02_01/colofon.php geraadpleegd op 16 mei 2012.

- ‘nieuw amsterdam’ 2009 via <http://www.ramseynasr.nl/web/DDVpagina/3-sonnetten.htm> geraadpleegd op 10 mei 2012.
- ‘NWO-thema’s’ via http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA_6XYDNE geraadpleegd op 9 mei 2012.
- ‘Onderwijssysteem in Spanje’ via www.nuffic.nl geraadpleegd op 17 april 2012.
- ‘OVGS leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 1^e graad’ 2011-2012 via <http://www.ovsg.be/content/Publicaties/Leerplannen.html#secundaironderwijs> geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘P.C. Hooft bekritiseerd’ via http://www.fransmensonides.nl/dichter_zij2.htm geraadpleegd op 22 mei 2012.
- ‘POV leerplannen secundair aso onderwijs Vlaanderen’ via http://www.pov.be/documenten_leerplannen.php#SO geraadpleegd op 4 mei 2012.
- ‘Revolutie in de Nederlandse literatuur’ via <http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/goudeneeuw/literatuurgeschiedenis> geraadpleegd op 10 mei 2012.
- ‘Secondary schools literature Pearson’ via <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Secondary/Literature/Literature.aspx> geraadpleegd op 24 mei 2012.
- ‘Sonnet’ via <http://www.dbnl.org/thema/sonnet.htm> geraadpleegd op 28 mei 2012.
- ‘Sonnet. Door Willem Kloos.’ In: De Nieuwe Gids. Jaargang 1. W. Versluys, Amsterdam 1885-1886, p. 132. Geraadpleegd via www.dbnl.org 2002.
- ‘Tanja Janssen profiel’ via <http://home.medewerker.uva.nl/t.m.janssen/> geraadpleegd op 23 mei 2012.
- ‘Vlot schrijven, traag lezen’ via https://www.osiris.universiteitutrecht.nl/osistu_ospr/OnderwijsCatalogusKiesCursus.do geraadpleegd op 8 juni 2012.
- ‘Vakcommunity Nederlands’ via www.digischool.nl geraadpleegd op 1 mei 2012.
- ‘VVKSO leerplan secundair aso onderwijs Vlaanderen 1^e, 2^e en 3^e graad’ 2011-2012 via <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/document.asp?DocID=2431> geraadpleegd op 4 mei 2012.
- Universitat Ramon Llull via <http://www.url.es/> geraadpleegd op 2 mei 2012.

Bijlage 1 Toetsboekje Experimentele groep

Onderzoek Universiteit Utrecht

1. Sekse: **Man** / **Vrouw ***

2. Profiel: **CM** / **EM** / **NG** / **NT***

*** omcirkel wat van toepassing is**

Bij voorbaat dank voor jullie medewerking!



Universiteit Utrecht

Het sonnet (5 minuten)

Vorm:

Een sonnet is een gedicht dat is opgebouwd uit veertien regels. De opbouw is als volgt:

- Twee strofes van vier regels (een octaaf)
- Twee strofes van drie regels (een sextet)
- Het rijmschema is vaak abba abba ccd eed, maar kan anders zijn.

In de overgang naar het sextet vindt een inhoudelijke wending plaats, ook wel val, volta of chute (een overgangspunt).

Voorbeeld van een sonnet:

OPGEDRAGEN AAN HET GELD

Ik heb je – net als liefde – steeds weer nodig	a
en weet niet of ik je nog wel verdien.	b
Was je voor mij maar altijd overbodig;	a
ik heb je nooit zo vaak en veel gezien.	b
Ach, hoe moet ik je in je waarde laten?	c
'k Wil alles met je doen als ik je had.	d
Maar jouw tekort brengt mij in alle staten:	c
'k verlang naar je als naar een echte schat.	d
Vertel me: hoe moet ik over je denken?	e
Ik mis je zo, nu je niet bij me bent.	f
Ik dorst naar je, maar niemand wil mij schenken.	e
In vroeger tijd ben ik met jou verwend.	g
Mijn rijkdom was dat ik je weg kon geven.	h
Laat mij dat wéér doen, want dat noem ik leven.	h

Opdracht:

Schrijf twee sonnetten over onderwerpen die je interesseren. Je mag zelf kiezen waar het over gaat. Zorg ervoor dat je de vormkenmerken die bij een sonnet horen in je eigen gedicht toepast.

Suggesties voor een onderwerp om over te schrijven:

- Je verlangt naar het weekend.
- De dichter zit in de trein en ziet het landschap aan hem/haar voorbij gaan.
- Je buurjongen is verliefd op het mooiste meisje uit de klas, maar weet niet hoe hij dit tegen haar moet zeggen.
- De dichter is een voetballer en traint al weken voor het EK. Hij droomt ervan het winnende goal te maken.
- Laat je inspireren!

Sonnet 1 (15 minuten)

Schrijf hier je eerste sonnet:

Sonnet 2 (15 minuten)

Schrijf hier je tweede sonnet:

Het sonnet (10 minuten)

Lees onderstaand sonnet aandachtig.

Mijn lief, mijn lief, mijn; zo sprak mijn lief mij toe

1 Mijn lief, mijn lief, mijn lief; zo sprak mijn lief mij toe,
 Terwijl mijn lippen op haar lieve lipjes dwaalden.
 De woordjes alle drie, zo helder en duidelijk,
 Stroomden mijn oren in, en roerden, (ik weet niet hoe)
5 Al mijn gedachten om, voortdurend malend en nimmer moe;
 Maar mijn oor vertrouwde die woordjes niet en gaf ze weer terug.
 Daarom vroeg ik mijn geliefde, haar onverwachte woorden
 Duidelijker uit te leggen; en zij herhaalde het toen.
 O rijkdom van mijn hart dat overliep van vreugde!
10 Mijn ziel werd ondergedompeld in haar hart vol van deugden.
 Maar toen de Morgenster plaatsmaakte voor het daglicht,
 Is, met de heldere zon, de droeve waarheid verrezen.
 Hemelse goden, hoe komt het dat de schijn zo op de werkelijkheid lijkt,
 Het leven droom, en droom het leven zo gelijk?

Opdracht:

Omschrijf in 5 regels waar het gedicht over gaat.

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Bijlage 2 Toetsboekje controlegroep versie A

Onderzoek Universiteit Utrecht

1. Sekse: **Man** / **Vrouw ***

2. Profiel: **CM** / **EM** / **NG** / **NT***

*** omcirkel wat van toepassing is**

Bij voorbaat dank voor jullie medewerking!



Universiteit Utrecht

Het sonnet (5 minuten)

Vorm:

Een sonnet is een gedicht dat is opgebouwd uit veertien regels. De opbouw is als volgt:

- Twee strofes van vier regels (een octaaf)
- Twee strofes van drie regels (een sextet)
- Het rijmschema is vaak abba abba ccd eed, maar kan anders zijn

In de overgang naar het sextet vindt een inhoudelijke wending plaats, ook wel val, volta of chute (een overgangspunt).

Voorbeeld van een sonnet:

OPGEDRAGEN AAN HET GELD

Ik heb je – net als liefde – steeds weer nodig	a
en weet niet of ik je nog wel verdien.	b
Was je voor mij maar altijd overbodig;	a
ik heb je nooit zo vaak en veel gezien.	b
Ach, hoe moet ik je in je waarde laten?	c
'k Wil alles met je doen als ik je had.	d
Maar jouw tekort brengt mij in alle staten:	c
'k verlang naar je als naar een echte schat.	d
Vertel me: hoe moet ik over je denken?	e
Ik mis je zo, nu je niet bij me bent.	f
Ik dorst naar je, maar niemand wil mij schenken.	e
In vroeger tijd ben ik met jou verwend.	g
Mijn rijkdom was dat ik je weg kon geven.	h
Laat mij dat wéér doen, want dat noem ik leven.	h

Het sonnet (10 minuten)

Lees onderstaand sonnet aandachtig.

Mijn lief, mijn lief, mijn; zo sprak mijn lief mij toe

1 Mijn lief, mijn lief, mijn lief; zo sprak mijn lief mij toe,
 Terwijl mijn lippen op haar lieve lipjes dwaalden.
 De woordjes alle drie, zo helder en duidelijk,
 Stroomden mijn oren in, en roerden, (ik weet niet hoe)
5 Al mijn gedachten om, voortdurend malend en nimmer moe;
 Maar mijn oor vertrouwde die woordjes niet en gaf ze weer terug.
 Daarom vroeg ik mijn geliefde, haar onverwachte woorden
 Duidelijker uit te leggen; en zij herhaalde het toen.
 O rijkdom van mijn hart dat overliep van vreugde!
10 Mijn ziel werd ondergedompeld in haar hart vol van deugden.
 Maar toen de Morgenster plaatsmaakte voor het daglicht,
 Is, met de heldere zon, de droeve waarheid verzezen.
 Hemelse goden, hoe komt het dat de schijn zo op de werkelijkheid lijkt,
 Het leven droom, en droom het leven zo gelijk?

Opdracht:

Omschrijf in 5 regels waar het gedicht over gaat.

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Het sonnet (10 minuten)

Lees onderstaand sonnet aandachtig.

Mont Ventoux	
1	Dichten is fietsen op de Mont Ventoux, waar Tommy Simpson nog is overleden. Onder zo tragiese omstandigheden werd hier de wereldkampioen doodmoe.
5	Op deze col zijn velen losgereden, eerste categorie, sindsdien tabu. Het ruikt naar dennegeur, Sunsilk Shampoo, die je wel nodig hebt, eenmaal beneden.
10	Alles is onuitsprekelijk vermoeiend, de Mont Ventoux opfietsen wel heel erg, waarvoor ook geldt: bezint eer gij begint.
	Toch haal ik, ook al is de hitte schroeiend, de top van deze kaalgeslagen berg: ijdelheid en het najagen van de wind.

Opdracht:

Omschrijf in 5 regels waar het gedicht over gaat.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Het sonnet (10 minuten)

Lees onderstaand sonnet aandachtig.

Impasse

- 1 Wij stonden in de keuken, zij en ik.
Ik dacht al dagen lang: vraag het vandaag.
Maar omdat ik mij schaamde voor mijn vraag
wachtte ik het onbewaakte ogenblik.
- 5 Maar nu, haar bezig ziend in haar bedrijf,
en de kans hebbend die ik hebben wou
dat zij onvoorbereid antwoorden zou,
vroeg ik: waarover wil je dat ik schrijf?
- 10 Juist vangt de fluitketel te fluiten aan,
haar hullend in een wok die opwaarts schiet
naar de glycine door het tuimelraam.
- Dan antwoordt zij, terwijl zij langzaam
druppelend water op de koffie giet
en zich de geur verspreidt: ik weet het niet.

Opdracht:

Omschrijf in 5 regels waar het gedicht over gaat.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Antwoordsleutel

Het sonnet (10 minuten)

Mijn lief, mijn lief, mijn; zo sprak mijn lief mij toe

- 1 Mijn lief, mijn lief, mijn lief; zo sprak mijn lief mij toe,
 Terwijl mijn lippen op haar lieve lipjes weiden.
 De woordjes alle drie, zo helder en duidelijk,
 Stroomden mijn oren in, en roerden, (ik weet niet hoe)
- 5 Al mijn gedachten om, voortdurend malend en nimmer moe;
 Maar het oor vertrouwd die woordjes niet en gaf ze weer terug.
 Daarom vroeg ik mijn geliefde, haar onverwachte woorden
 Duidelijker uit te leggen; en zij herhaalde het toen.
- 10 O rijkdom van mijn hart dat overliep van vreugde!
 Mijn ziel werd ondergedompeld in haar hart vol van deugden.
 Maar toen de Morgenster plaatsmaakte voor de dag,
 Is, met de heldere zon, de droeve waarheid verrezen.
 Hemelse goden, hoe komt het dat de schijn zo op de werkelijkheid lijkt,
 Het leven droom, en droom het leven zo gelijk?

Antwoordsleutel

1. Het gedicht gaat over liefde / droom / een zoenend stel.
2. De dichter wordt door de vrouw waar hij verliefd op is 'mijn lief' genoemd, zij verklaart hem de liefde.
3. De dichter kan niet geloven dat ze dit echt zegt, hij vertrouwt het niet. Hij vraagt haar de woorden te herhalen en zij doet dit.
4. Dit (de liefde die zij hem verklaart met de drie woorden) maakt de dichter intens gelukkig.
5. Dan wordt het weer dag en blijkt dat het een droom was.

De wending moet concreet omschreven worden als een droom die in werkelijkheid niet waar bleek. Als leerlingen bijvoorbeeld zeggen dat 'schijn bedriegt', dan is dat niet genoeg.

Het sonnet 2 (10 minuten)

Mont Ventoux

- 1 Dichten is fietsen op de Mont Ventoux,
waar Tommy Simpson nog is overleden.
Onder zo tragiese omstandigheden
werd hier de wereldkampioen doodmoe.
- 5 Op deze col zijn velen losgereden,
eerste categorie, sindsdien tabu.
Het ruikt naar dennegeur, Sunsilk Shampoo,
die je wel nodig hebt, eenmaal beneden.
- 10 Alles is onuitsprekelijk vermoeiend,
de Mont Ventoux opfietsen wel heel erg,
waarvoor ook geldt: bezint eer gij begint.
- Toch haal ik, ook al is de hitte schroeiend,
de top van deze kaalgeslagen berg:
ijdelheid en het najagen van de wind.

Antwoordsleutel

1. Dichten en fietsen wordt met elkaar vergeleken.
2. Op de Mont Ventoux is wereldkampioen wielrennen/fietsen Tommy Simpson overleden en daarom is deze eerste categorie col waar velen zich losreden sindsdien een taboe.
3. Een fietstocht op de Mont Ventoux, die heel zwaar is (eventueel symbolisch voor dichten en tegenslagen in het leven).
4. Zorg dat je goed weet wat je motieven zijn om iets te doen en of die alle moeite wel waard zijn.
5. De dichter is toch de berg gaan beklimmen/het gedicht gaan schrijven en het is hem gelukt.

Het sonnet (10 minuten)

Impasse

- 1 Wij stonden in de keuken, zij en ik.
Ik dacht al dagen lang: vraag het vandaag.
Maar omdat ik mij schaamde voor mijn vraag
wachtte ik het onbewaakte ogenblik.
- 5 Maar nu, haar bezig ziend in haar bedrijf,
en de kans hebbend die ik hebben wou
dat zij onvoorbereid antwoorden zou,
vroeg ik: waarover wil je dat ik schrijf?
- 10 Juist vangt de fluitketel te fluiten aan,
haar hullend in een wok die opwaarts schiet
naar de glycine door het tuimelraam.
- Dan antwoordt zij, terwijl zij langzaamaan
druppelend water op de koffie giet
en zich de geur verbreidt: ik weet het niet.

Antwoordsleutel

1. De dichter wil de vrouw in de keuken iets (belangrijks) vragen, waarvoor hij zich schaamt.
2. Hij wil dat de vrouw zegt waar hij over moet schrijven.
3. Hij zit in een impasse in zijn schrijverschap, hij heeft geen inspiratie om te schrijven.
4. Hij heeft dagenlang gewacht om zijn vraag te stellen, wachtend op het juiste moment, dan stelt hij de vraag.
5. Juist als hij de vraag stelt: blijkt het moment niet het juiste / blijkt zij het niet te weten.

Bijlage 4 Selectie van sonnetten geschreven door scholieren

Sonnet Al kilometers lang gaat het zo door,
kijkend naar een raam vervult van groen,
Steeds terugdenkend aan de tijd van nu en toen,
vervolgt zo zijn weg over het spoor.

Weilanden gevuld met zwart-witte koeien,
Wat is er dan toch mooier dan Hollandse sloten
en vaarten gevuld met die kenmerkende boten
Ja, dit uitzicht zal hem eeuwig blijven boeien.

Dan treed het grijs van de stad in
En vervult de man met tegenzin
Hier wil hij helemaal niet wonen

Hij wil weg uit het drukke bestaan
Waar hij alsmaar door zou moeten gaan
Waar ze alleen de beste rijkelijk belonen.

Sonnet *Verlangen naar het weekend*

Altijd verlang ik naar vrije dagen.
en wil ik graag vrije tijd.
Doordeweeks probeer ik erop te jagen,
wat eigenlijk niet hoort bij een echte meid.

Weekend of vakantie, dat maakt niet uit,
met een lekker weertje zonnen in de tuin.
Als het er eenmaal op aankomt dan schreeuw ik luid,
met mijn handen in de lucht en mijn voeten in 't puin.

Maar dat verlangen houdt een keer op,
mijn wil gaat vooruit maar mijn gevoel gaat stop.
Ik kan er gewoon niets aan doen,

Dan verlang ik naar andere dingen,
naar mijn grote hobby: zingen.
Nog steeds als een meid met fatsoen.

Sonnet

Mijn droom?

Het hele jaar ben ik al bezig met voorbereiden,
het hele jaar al doe ik niets anders dan sport.
Van nature ben ik best bescheiden,
maar tijdens dit EK ben ik moedig, zoals het hoort.

trainen, trainen en nog eens trainen,
geen sociaal leven en al helemaal geen vrienden,
krijg je ook bij het horen hiervan geen pijn aan je benen?
Ik ben hier alleen maar om te winnen – dat is mijn verdienste.

De hele dag leven in een tent is ook niet alles in het leven.
en daarom ga ik na het EK meer aan mijn vrienden kleven.
Dit is allemaal wel leuk maar ook een beetje naar,

Mijn best, dat ga ik zeker doen vandaag,
Het allerbelangrijkste is hoe ik eindig, het liefst niet laag.
Op hoop van zege dan maar!

Sonnet

Het EK voetbal in juni dit jaar
Waar Nederland de titel pakt
Het voetbal zo onverslaanbaar
Iets waar heel Nederland naar snakt.

Duitsland, Denemarken en Portugal,
twee van hen zullen de koffers moeten pakken,
omdat wij ze verslaan met de bal,
en vervolgens meerdere landen aan onze laars lappen.

Misschien zullen we er in de voorrondes al uit zijn,
dat doet voor heel Nederland pijn
Want andere landen zijn ons te machtig

Voor zo'n klein land
Zijn we met voetbal redelijk bijdehand
en het voetbal is bovendien prachtig

Sonnet

Het Nederland van vandaag,
Met Schiphol en de Rotterdamse haven
Met veel te veel mensen, zoals een plaag
Waar de Nederlandse economie op moet draven

Bekend vanwege klompen, kaas en de molen
Wat buitenlanders graag zien
En in Limburg de steenkolen
En het voetbal bovendien

Het land van hasj en wiet
legaal, iedereen die het ziet
Niet af

Sonnet Ik wil zo graag blijven liggen
Maar ik moet opstaan
Het is zo stil buiten
De zon schijnt nog niet eens door het raam

Beneden gekomen is het stil
Geen ouders, geen ontbijt, hee wat raar
En waarom is er geen dagelijkse vitamine pil
En wacht, waarom staat mijn fiets niet klaar.

Ik pak mijn fiets en rijd ermee weg
Rijden maar, straks kom ik te laat
Waar is iedereen toch, het is zo leeg zeg

Bij een dichte school gekomen vraag ik mezelf heel vaag
Waar op een man verbaasd antwoordt,
Je weet toch wel dat het zondag is vandaag!

Sonnet Dromen is het beste dat er is
Bedenk je iets wat je leuk vindt
Het loopt nooit mis
Toe nou, zorg dat je iets verzint

Het kan altijd, dag en nacht
Bijvoorbeeld op school
Maar ook als je slaapt, lekker zacht
Het handigst blijft op school, want daar doe je toch geen hol

Het kan dus ook overal over gaan
Boeken, films verzin maar wat
Je hebt het vast al eens gedaan

Ohja, één laatste ding voor dit gedicht
Als je in de les zit
Doe het dan niet met je ogen dicht

Sonnet Je hebt zin in het weekend,
Heerlijk even niks, heerlijk even rust,
gewoon het idee dat je even niemand bent,
even heerlijk relaxen aan de kust.

Misschien lees ik dit weekend wel een boek,
Of kijk ik een film of speel ik een spel,
gewoon eventjes relaxen dat is wat ik zoek,
dat wil een mens toch wel?

Maar helaas dat kan niet,
ik heb het heel druk
want de toetsenweek komt in het verschiet.

Dus leer ik nog even,
en hoop op goed resultaat
want dan krijg ik volgend jaar mijn certificaat.

Sonnet

Ik zit hier in dit heerlijke weer,
en ik denk aan hem,
ja hij is een toffe peer,
Kortom een echte gentleman.

Zijn ogen, zijn lippen en zijn haar,
zijn prachtig allemaal,
wij bij elkaar een geweldig paar,
wij krijgen een 9 op schaal.

Maar helaas dit is niet voor altijd,
een kalverliefde is het maar,
en dan raak ik hem kwijt.

Dus grijp ik dit ene moment,
Terwijl ik hier zo naast hem loop,
Want vriendjes krijg ik nog een hele hoop.

Sonnet

Bomen, bomen, bomen,
Zie ik terwijl ik naar Amsterdam reis.
Ik ben er al langs duizenden gekomen,
sinds ik wegging uit Parijs.

Groene, gele, bruine,
bomen met een grote stam
Af en toe een hele schuine,
waaronder degene toen ik langs Utrecht kwam.

Maar bomen interesseren mij niet,
zoals je misschien wel weet,
want ik heb liefdesverdriet.

Je maakte het uit.
Maar zoals je weet ik hou,
alleen, alleen maar van jou.

Sonnet

Weekend, oh weekend
ik weet niet waar ik jou doorbrengen zou.
Maar naar mijn vader, lekker verwend,
dat is wat ik in ieder geval wou.

Sporten en slapen,
Computeren en tv,
Ik zou niet hoeven gapen,
Want tegen die extra slaap zeg ik geen nee.

Maar leren gaat voor,
en als je belangrijke toetsen hebt,
gaat dat feestje ook niet door.

Huiswerk, oh huiswerk.
wat zou ik in een hemel leven,
als de leraren ons een wat minder zouden geven.

Sonnet

Ik ken je als een goede vriend,
Nu kom je bij mij voor advies,
Je vraagt of de vrouw van je dromen meer verdient,
Ik zeg dat ik je niet graag verlies,

Het is belangrijk om jezelf te blijven,
Als je over jezelf twijfelt gaat het mis,
Er zijn in deze wereld nog meer wijven,
Ergens in de grote vijver is voor jou een betere vis,

Het leven is een groot feest,
Geniet er dus maar lekker van,
Zoals het altijd is geweest,

Wij blijven vrienden voor altijd,
Je bent dus niet alleen,
altijd zij er mensen om je heen.

Sonnet

Onder woorden brengen wat je voelt,
Dat is natuurlijk niet makkelijk,
Zelf weet je wel wat je bedoelt,
Alleen komt het eruit als hikkelijk,

Hoe vat ze het nou op?
Hoe komt het bij haar binnen
Houdt nou voor een keer niet je kop,
En laat het spreken beginnen,

Praten doe je altijd wel,
Alleen niet over je gevoel,
Hoe zit jij in je vel?

Je was altijd heel vrolijk,
Niemand hield jou tegen,
Maar met praten over je gevoel word je toch verlegen.

Sonnet

Inspiratieloos

Ik zit in een lokaal
te wachten op inspiratie
het is hier heet in de zaal
ik wacht op de bel, die geeft me gratie

Al vijf keer per week
met meneer Boot
begin te voelen als een leek
Ooit beland ik zo weg in de goot

Ik zat eens te denken
Wat Sint me zou geven
Het is nog veel te vroeg

Van het weekend moet ik nog gaan tanken
Ik zit hier te beven
Ik geniet van het leven

Sonnet

Bruine tas

Ik zie voor me een bruine tas
met een gouden gesp
Een chique merk is wat ik las
een daarop een wesp.

Deze tas behoort tot iemand
ik weet niet wie
Het kan ook van niemand
Morgen zet ik wie

Misschien heeft ze nog het bonnetje
Het zou zonde zijn
Het hem behoren tot een momentje

Het is een meisjestas
Het is in ieder geval niet van mij
In dichten ben ik een kei

Sonnet

Ik heb zin in het weekend.
Chillen met je maten.
Naar die nieuwe tent.
Even losgaan, het zal niemand baten.

Misschien zondag nog een beetje huiswerk.
Daarna met vader Studio Eredivisie kijken.
Of misschien een pic-nic onder de grote berk.
Elk weekend blijft op het vorige lijken.

Volgende week op bezoek vader.
Het is altijd een beetje anders.
Ik weet nog steeds niet, wie is de dader?

Ik mis hem nog altijd.
Misschien zie ik hem nog later.
Dan hebben we waarschijnlijk ook alle tijd.

Sonnet

Ik was moe.
De politie kwam.
Ik had niets te doen.
Ik hoorde een knal, bam.

Ik stond op.
Legde mijn sigaar neer.
Ze schoten hem door zijn kop.
Tien kogels, hij was nl. groter dan een beer.

Later werd het duidelijk
Ze hadden zogenaamd spijt
Altijd hetzelfde gezeik.

Je weet toch.
Zaken zijn zaken.
Niemand zal het systeem kraken.

Sonnet

De wereld trekt aan mij voorbij
terwijl ik op een plaats zit.
tijdens de steeds langer durende zit
voel ik me toch vrij.

Ik zie een landschap en zie rivieren
Ook komen we langs een dicht bos
Met hier en daar een slang en een vos
Maar we overkomen dit en dat is iets om te vieren

als het donker is en we stil staan
dan laat ik soms een traan
maar dit gebeurt ongemerkt en ongestoord

want ook al is het soms even kil
de trein staat nooit voor lang stil
Die zit duurt ons hele leven voort.

Sonnet

Another one of those endless physics classes.
Or, even worse, geography.
You just hope it all passes
And please make that a.s.a.p.

You just long for the weekend
Sleeping long and partying
watching a movie with a friend
go to a karaoke bar, even though you can't sing

You were finally free, you think you might
have no nagging teachers just for two days
when your parents find out you got into a fight

Instead of getting drunk and going out all night
you're now grounded and have shitloads of homework to do

Sonnet

Zij is voor iedereen lief
Zij is altijd de mooiste
Zij krijgt altijd zijn liefdesbrief
En zij is, waar hij zijn verdriet loosde

Hij past bij haar
Ze doen alles samen
En misschien klinkt dit raar
Maar de liefde zit zelfs in hun namen

Ik ben nu overbodig
En zo gaat ook de natuur
De vogel heeft zijn nest niet meer nodig.

Het geeft geluk naast de pijn die het doet
Maar ik heb het goed gedaan
En nu weet hij ook hoe het moet.

Sonnet

Het duurt nog zo lang
voor de vogels weer gaan zingen
Ik kijk naar buiten vanuit de gang
Naar hoe de sneeuw naar binnen probeert te dringen.

Buiten is het koud
Opa zit bij de haard
's winters lijkt hij zo oud
het leven gaat aan hem voorbij met een vaart

Maar dan is daar de eerste zon
in de lente, groen en jong
terwijl je niet geloofde dat het nog kan

Tot dat de kou de aarde raakt
een somber einde van het jaar
wat opa gelukkig niet meer mee maakt

Sonnet

De dagen gaan langzaam voorbij
Het is een gevoel dat iedereen kent
het is een kwelling voor mij
ik heb zo'n zin in het weekend

Hoe moet ik dit overleven
ik moet nog zo lang naar school
dat idee laat me beven
van vrijheidsideeën zit ik vol

Nu heb ik wat ik wil
ik ben een zomer vrij
maar toch staat alles stil

Deze warme zomer maakt alles saai
pas als de school weer zal beginnen
pas dan kom ik weer bij zinnen.

Sonnet

Waar had ik moeten beginnen
had ik dit maar geweten
dan had ik iets anders kunnen verzinnen
had ik nu niet zo staan zweten.

Had ik nooit moeten gaan?
dan was ik nu thuis
dan had ik hier niet gestaan
maar dan was ik altijd een grijze muis

alles is anders daar dit antwoord
dit is waar ik op heb gewacht
zeg het nu maar voort

alles komt nu weer goed
ook al geloof ik het nog niet echt
Hij heeft ja gezegd.

Sonnet

Schat ik ben al lange tijd naar je opzoek
Ik probeer je al een lange tijd te vinden
Ik heb naar je gezocht in elke hoek,
Maar alleen god weet met wie jij je nu wel allemaal probeert te binden

Ik weet dat ik fout zat
Ook jij was niet altijd even lief
Nu ben ik wel weer op het goede pad
En ben ik wanhopig opzoek naar jou, mijn hartendief

Van mijn vrienden hoor ik alleen maar dat ik verder moet met leven
Maar dan zal ik jou nooit meer al die liefde kunnen geven
Die nog steeds rondzwerft in mijn ziel.

Geen enkele meid zal zo zijn als jij was
Ook al heeft ze grote borsten, een perfect lichaam en de hele poes-pas.
Niemand kan mij zo gelukkig maken als toen ik de eerste oogslag voor jou viel.

Sonnet

De zaterdag hebben we op de sociëteit van Amsterdam weer een groot feest,
Er zal veel drank zijn en vele mooie meiden.
Mijn vrienden en ik gaan dan weer los als een beest.
Het zal net zo mooi zijn als de vorige keer toen mijn vriend en een random chick met
elkaar vrijden.

We slapen met z'n allen in een groot studentenhuus,
Over twee jaar zitten we daar als het goed is met z'n allen.
In zo'n huis is het meestal niet echt pluis,
Maar dat maakt niet uit 't gaat om de chick ballen.

Aan de andere kant kan ik ook in Amerika gaan studeren,
Maar dan zit je wel weer de hele dag te leren.
't lijkt me dan ook wel leuk om in een sportteam te komen.

't is daar helemaal in groepen gescheiden
Met de partypeople en de footballplayers, ik ga voor beide.
Maar voorlopig valt hier alleen nog maar van te dromen.

Sonnet

Ik kijk naar buiten, naar de mooie wilgentrog
Alles is groen en staat in bloei.
De zon schijnt en het gras is aan het groeien.
Het landschap lijkt op een schilderij van Van Gogh.
Vertel me: hoe moet ik je interpreteren
Niet af

Sonnet

Liefde, liefde is een groot woord
Een woord wat veel betekent
Zoals Monet zijn liefde benadrukt in het schilderij dat hij tekent

Liefde kan een gat door je hart boren.

Niet af

Sonnet

Ik wacht en ik wacht op de bel
het einde van de les en dan vrij
lekker chillen buiten je herkent het wel
nog effe genieten voor dat morgen een nieuwe schooldag begint dat maakt me blij

Elk uur wachten op het einde van de schooldag
vakken van economie aardrijkskunde en al die andere vakken
er verschijnt dan ook geen lach
je zult dan ook nog eens zomaar zakken

Ach school is voor je eigen bestwil
het is belangrijk voor een goede toekomst
ja of iemand dat nou niet wil

School is niet altijd leuk
en je moet er dan ook gewoon doorheen
het valt dus eigenlijk wel mee en dat is wat ik meen

Sonnet

Winnen ik wil winnen
voetbal tennis of elke andere sport
zeg maar met wat ik moet beginnen
alles zal ik winnen en ik schiet nergens iets te kort

Trainen en nog eens trainen tot ik er bij dood val
rennen, spring en elke andere beweging
niemand kan mij volgen als ik naar de top knal
ja mensen zullen zien

Niet af

Sonnet

Het is bijna weekend
ja ik hou van dat gedeelte van de week
dat heb ik nooit ontkend
eindelijk niks meer van al dat gepreek

Och wat heb ik er toch zo'n zin
en wat lijkt het nog ver weg
het einde van de week daar stem ik altijd voor in
luister maar wat ik zeg

Ik zit altijd in de klas te bedenken
hoe het zou zijn als het al weekend was
en iedereen mij vrijheid zou schenken

Maar toch zit ik nog steeds in de klas
En als de bel straks gaat
Sta ik zo weer op straat!

Sonnet Ik maak hier een wonderbaarlijke reis
Ook al is het met de trein
Het is en blijft een groot paradijs
En ik voel me oh zo klein

De trein rijdt stil over het rechte spoor
Met hier en daar een station of een bocht
Het is zo stil dat ik er niks meer van hoor
Ik had net in de kiosk wat koffie gekocht
Niet af

Sonnet Vijf dagen achter elkaar blijven werken
Elke middag weer verder leren
Allemaal belangrijke informatie verwerken
En altijd de druk om goed te presteren

Docenten die schreeuwen en straffen geven
Goed naar ze luisteren de hele tijd
Ze worden boos als je dat niet doet niet voor even
Want door jou zijn ze de draad kwijt

Maar dan zijn er twee heerlijke dagen
Je kan alles doen
En je heerlijk misdragen

Niet hoeven luisteren naar saaie dingen
en doen wat je wil
De leraren zijn het hele weekend stil

Sonnet Ik zag je staan aan de overkant
Mijn moet zakte toen tot in mijn schoenen
je liep met een ander, hand in hand
Na een tijdje begon je zelfs te zoenen.

Nog nooit had ik zo'n gevoel
Steeds dacht ik weer aan jou
Ik denk dat je weet waar ik op doel
Ik ging altijd naar je toe zelfs door de kou

Maar nu is het klaar
Je bent uit mijn gedachte
Vandaar dat ik niet meer naar je staar

Ik heb nu een ander
Je laat me koud
Hij heeft verteld dat hij van me houdt.

Sonnet

Vandaag gaan we je halen
Dat is een gek idee
We zijn allemaal aan het stralen
Want straks kom je eindelijk met ons mee

Zo kom je voor het eerst thuis
Je kamer is al klaar
Het is veel mooier dan in het ziekenhuis
Vanaf nu is mijn leven niet meer raar

En daar ben je dan, veilig bij mij
Iedereen is zielsgelukkig
Maar toch ben ik niet blij

Nu heb ik nergens meer een plek voor mij alleen
Waar alle aandacht gaat naar mij
Nee, mijn normale leven is nu voorbij