

Snel recept met keuze-ingredienten voor een heerlijke literatuurgeschiedenisles in 4-havo

Een ontwerponderzoek naar een toegankelijk leskader met keuzemogelijkheden dat de motivatie voor literatuurgeschiedenis in 4-havo vergroot.



Masterscriptie

Student: Jojanneke Louwen

Studentnummer: 6768601

Opleiding: MA Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Begeleider: Dr. Erwin Mantingh

Tweede beoordelaar: Dr. Marijke de Belder

Datum: 5 februari 2024



Universiteit Utrecht

Inhoud

Samenvatting.....	5
1. Inleiding.....	6
1.1. Aanleiding onderzoek	6
1.2. Probleemstelling.....	6
1.3. Beoogde praktijkrelevantie	7
2. Theoretisch kader	8
2.1. Bestaande theorieën.....	8
2.1.1. Literatuurgeschiedenisdidactiek	8
2.1.2. Motivatie	10
2.1.3. Havodidactiek	11
2.2. Bestaande materialen.....	12
2.2.1. Lesvoorbeelden	12
2.2.2. Ander materiaal.....	14
2.3. Ontwerpprincipes	16
3. Onderzoeksmethode	17
4. Ontwerp	19
4.1. Ontwerpprincipes en het leskader	19
4.2. Ontwerpprincipes en het invulschema literatuurhistorisch redeneren	20
4.3. Ingevuld leskader voor proeflessen.....	20
5. Analyse/resultaten	22
5.1. Observaties in de les.....	22
5.2. Motivatietool voor- en nameting.....	24
5.2.1. Verantwoording en betrouwbaarheid	24
5.2.2. Interpretatie	24
5.3. Open vragen bij motivatietool en interviews met leerlingen	25
5.4. Resultaten uit het invulschema en de gekozen eindproducten.....	26
5.5. Interview met collega's	27
6. Conclusie en discussie	28
6.1. Conclusie.....	28
6.2. Discussie.....	30
6.2.1. Verbeterpunten onderzoek	30
6.2.2. Verbeterpunten lesmateriaal.....	30
7. Bibliografie.....	32
8. Bijlagen.....	35

8.1.	Vijfstappenplan voor literatuurhistorisch redeneren (Van Keulen & Bax, 2021) n.a.v. stappenplan literatuurhistorisch redeneren (Bax & Mantingh, 2019).....	35
8.2.	Motivatietool (o.a. door UU ontwikkeld).....	36
8.2.1.	Vragenlijst voormeting.....	36
8.2.2.	Extra vragen en antwoorden van leerlingen bij nameting	37
8.3.	Schema literatuurhistorisch redeneren	39
8.4.	Observaties tijdens de les	41
8.4.1.	Observaties les 1 en 2	41
8.4.2.	Observaties les 3 en 4	41
8.5.	Interview met leerlingen.....	42
8.5.1.	Jongen 1	42
8.5.2.	Jongen 2	43
8.5.3.	Meisje 1.....	44
8.5.4.	Meisje 2.....	45
8.6.	Interview met collega's	48
8.6.1.	Collega 1	48
8.6.2.	Collega 2	50
8.7.	Voorbeeld invulschema's en eindopdrachten	52
8.7.1.	Groepje 1 – <i>Fabriekskinderen</i>	52
8.7.2.	Groepje 2 – <i>Fabriekskinderen</i>	55
8.7.3.	Groepje 3 – <i>Wilhelmus</i>	58
8.7.4.	Groepje 4 - <i>Wilhelmus</i>	62
8.8.	Ontwikkeld leskader – leeg.....	63
8.9.	Les 1 en 2 – <i>Het Wilhelmus</i>	68
8.10.	Les 3 en 4 – <i>Fabriekskinderen</i>	75

Voorwoord

Deze scriptie is een product geworden dat veel laat zien van wat ik sinds 2022 geleerd heb tijdens het volgen van mijn master ‘Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie’ aan de Universiteit Utrecht. Zowel pedagogische als vakdidactische elementen uit hoor- en werkcolleges zijn in dit werkstuk omgevormd tot een waar ontwerp onderzoek. Dit had ik niet kunnen doen zonder de hulp van mijn begeleider Erwin Mantingh en daarom wil ik hem ook via deze weg bedanken voor zijn inzicht, feedback en tijd voor het samen sparren over goed literatuurgeschiedenisonderwijs. Ook wil ik mijn tweede beoordelaar Marijke de Belder bedanken voor de tijd die zij genomen heeft om mijn scriptie te lezen en te beoordelen samen met Erwin. Beiden zijn zij bevlogen docenten met een aanstekelijk enthousiasme om hun studenten warm te maken voor het schoolvak Nederlands. Daarnaast wil ik mijn collega’s bedanken voor de tijd die zij over hadden om door mij geïnterviewd te worden. Hun mening en feedback gaven mij waardevolle inzichten. Tot slot wil ik mijn leerlingen bedanken voor hun inzet (of geen) tijdens de lessen die ik gaf voor dit ontwerp onderzoek. Hun omgang met het materiaal gaf mij een uniek inkijkje in hoe de theorie in de praktijk werkte.

Samenvatting

Literatuurgeschiedenisonderwijs; bij het woord alleen al kunnen 4-havoleerlingen gaan zuchten. In dit onderzoek is er daarom een leskader met keuze-elementen ontwikkeld om hen meer intrinsiek te kunnen motiveren voor literatuurgeschiedenis en om docenten laagdrempelig en effectief materiaal aan te kunnen reiken. Dit leskader moest tegelijkertijd dienen als een overbrugging van de kloof tussen de theorie en de onderwijspraktijk, met name om inzichtelijk te maken hoe de theorie over het bereiken van motivatie in de praktijk ingezet kon worden.

Vanuit literatuuronderzoek over literatuurgeschiedenisonderwijs, motivatie en havodidactiek zijn er ontwerpprincipes opgesteld. Deze ontwerpprincipes zijn vervolgens verwerkt in een leskader en invulschema die bij een lessenreeks aan een 4-havoklas over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* zijn getest. Vanuit lesobservaties, interviews en een enquête onder leerlingen, interviews met collega's en de gemaakte eindproducten is er een analyse gedaan om te onderzoeken in hoeverre de ontwerpprincipes bevestigd zijn.

Vanuit de analyse kon geconcludeerd worden dat onder andere theorieën over het bereiken van intrinsieke motivatie, zoals het aanbieden van keuzeruimten en het aanwakkeren van situationele interesse, ook in de praktijk werken. Ook het zelf aan de slag gaan werkte voor de motivatie van leerlingen bevorderlijk. Lastiger was om bijvoorbeeld te bevestigen of leerlingen daadwerkelijk intrinsiek gemotiveerd waren voor de les. De resultaten vanuit de enquête (motivatietool) waren daar namelijk niet toereikend genoeg voor. Daarnaast is het materiaal nog niet laagdrempelig genoeg gebleken voor de geïnterviewde collega's.

Al met al heeft dit onderzoek deels bevestigd wat vanuit de literatuur over het bereiken van intrinsieke motivatie wordt gezegd. Wel zou dit onderzoek in de toekomst nog eens op een vergrote schaal uitgevoerd kunnen worden om een betrouwbaarder inzicht te kunnen krijgen in het effect van de ontwerpprincipes.

1. Inleiding

1.1. Aanleiding onderzoek

Aan het begin van het schooljaar laat ik mijn 4-havoklas een overzicht zien van wat we dit jaar gaan behandelen bij het vak Nederlands. Wanneer ik in mijn praatje bij het onderdeel literatuurgeschiedenis ben, zie ik mijn leerlingen wat verveeld kijken en hoor ik dat een aantal van hen zucht. Waar mijn letterkundig hart van gaat kloppen, slaat dat van mijn leerlingen een paar keer minder.

In een speciale uitgave van het *Levende Talen Magazine* bracht Patrick Rooijackers (2008) in zijn inleiding hetzelfde probleem naar voren. Verschillende docenten worstelen met het motiveren van havoleerlingen bij dit onderdeel van het vak Nederlands. Van docenten wordt veel creativiteit gevraagd, maar daarin staan onder andere ruimte en tijdsdruk in de weg. Docenten gebruiken met name bestaande methodes als basis en verder vullen ze die aan met andere materialen van websites of zelf ontwikkeld materiaal (Oberon, 2016). Uiteindelijk kost dat vrij veel tijd en creativiteit. Dit herken ik ook bij ons op school, waar we een thematische lesmethode gebruiken met behoorlijk wat tekst, maar met weinig tot geen verwerkingsopdrachten.

Een bepaald lesmodel of -kader dat theorie over motivatie en literatuurgeschiedenisdidactiek in zich heeft, zou een uitkomst kunnen zijn voor docenten die de motivatie van hun leerlingen in 4-havo willen vergroten tijdens de literatuurgeschiedenislessen. Het zou kunnen werken als een soort keuzemenu voor de invulling van de les. In dit onderzoek wil ik zo'n model ontwerpen, gebaseerd op theorieën uit de secundaire literatuur en bestaande materialen.

1.2. Probleemstelling

In dit ontwerp wordt er gefocust op de oplossing van twee problemen in de onderwijspraktijk. Het eerste probleem is dat leerlingen uit 4-havo over het algemeen weinig intrinsieke motivatie hebben voor literatuurgeschiedenis. In het te ontwikkelen leskader met keuze-elementen zal daarom rekening gehouden worden met het vergroten van deze motivatie.

Een tweede probleem waar dit ontwerp een oplossing voor moet bieden is de kloof die bestaat tussen de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek. Volgens Witte, Mantingh en Van Herten (2017) bieden bestaande onderzoeken niet altijd makkelijk bruikbaar materiaal aan voor docenten. Er bestaat in zekere zin zelfs een overvloed aan materiaal, maar de vraag is of dit wel toereikend en laagdrempelig genoeg is voor docenten (Mantingh, 2018). Het leskader wat in dit onderzoek ontwikkeld zal worden, zou deze bestaande kloof moeten dichten door toegankelijk en efficiënt materiaal aan te bieden.

In de centrale vraag van dit ontwerponderzoek worden beide problemen gecombineerd:

Wat zijn de kenmerken van een voor docenten toegankelijk leskader met keuze-elementen voor het bereiken van meer intrinsieke motivatie voor de lessen over literatuurgeschiedenis in 4-havo?

Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- 1) Wat zegt de secundaire literatuur over literatuurgeschiedenisdidactiek in 4-havo?
- 2) Wat zegt de secundaire literatuur over het bereiken van intrinsieke motivatie bij leerlingen uit 4-havo?

- 3) In hoeverre houden bestaande materialen voor literatuurgeschiedenisdidactiek rekening met het bereiken van intrinsieke motivatie?
- 4) Op welke manier houden bestaande materialen voor literatuurgeschiedenisdidactiek rekening met de toegankelijkheid voor docenten?
- 5) Welke ontwerpprincipes vloeien voort uit de besproken secundaire literatuur en het besproken materiaal?
- 6) Op welke manier kunnen de ontwerpprincipes in de vorm van een lesmodel gegoten worden?
- 7) In hoeverre wordt de intrinsieke motivatie bereikt in de praktijk van de interventie?

Deelvraag 1 t/m 5 wordt in het theoretisch kader beantwoord aan de hand van literatuuronderzoek. De overige deelvragen zullen in de hoofdstukken ‘ontwerp en analyse’ besproken worden. In het hoofdstuk ‘conclusie en discussie’ zal een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag.

1.3. Beoogde praktijkrelevantie

Met de ontwikkeling van een onderwijsontwerp wil ik bijdragen aan het leveren van laagdrempelig en toegankelijk materiaal voor docenten Nederlands in de havo bovenbouw. Daarnaast wil ik de kloof tussen het onderzoek en de onderwijspraktijk overbruggen met dit onderzoek. Met name voor wat betreft de theorie over het vergroten van de intrinsieke motivatie van leerlingen bij literatuurgeschiedenis-didactiek. Mijn doel is daarbij dat iedere docent, ongeacht welke lesmethode op school gebruikt wordt, hiervan gebruik kan maken.

2. Theoretisch kader

2.1. Bestaande theorieën

In deze paragraaf doe ik een literatuuronderzoek met als doel om inzicht te krijgen in belangrijke kenmerken voor een leskader met toegankelijk, motiverend en op onderzoek gebaseerd materiaal voor literatuurgeschiedenis in de havo bovenbouw. Dit literatuuronderzoek leidt vervolgens tot ontwerpprincipes. In deze paragraaf zal dan ook steeds verwezen worden naar deze ontwerpprincipes.

2.1.1. Literatuurgeschiedenisdidactiek

Voor het ontwikkelen van een nuttig leskader over literatuurgeschiedenis, is het van belang om uiteen te zetten welke elementen uit wetenschappelijk onderzoek nodig zijn voor een goede les. Zo wordt dus ook nagedacht over het dichten van de kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de praktijk.

Het belang van literatuurgeschiedenis

Uit een onderzoek van Witte & Jansen (2016) blijkt dat leerlingen een literatuurgeschiedenisdocent pas goed vinden, wanneer deze de leerlingen weet te overtuigen van het belang van literatuuronderwijs (ontwerpprincipe 1). In *Vaardig met Vakinhoud* geven Bax en Mantingh (2023) verschillende voorbeelden van het belang van literatuurgeschiedenis. Een maatschappelijk belang is dat het empathisch vermogen en kritisch denkvermogen van leerlingen vergroot kan worden door het lezen van literatuurhistorische literatuur. Ze ontdekken namelijk in deze literatuur dat er ook door de tijd heen andere culturen en wereldbeelden zijn geweest. Daarnaast kan de vergelijking met hun huidige cultuur en hun eigen wereldbeelden hen beter laten begrijpen wat hun eigen positie in de wereld is. Een ander maatschappelijk belang is dat de afstand in tijd en cultuur de mogelijkheid voor leerlingen geeft om te praten over gevoelige thema's in onze eigen tijd. Hierbij valt te denken aan thema's als migratie en ongelijkheid.

Deze voorbeelden komen terug in wat volgens het Meesterschapsteam Nederlands in goed literatuuronderwijs moet zitten. Het team heeft dit samengevat in de volgende vier perspectieven: literatuur in systeemperspectief, individueel perspectief, sociaal-cultureel perspectief en historisch perspectief (Bax et al., 2022; ontwerpprincipe 2c).

Literatuurhistorisch redeneren

Volgens Bax & Mantingh (2023) is het hoofddoel van historisch literatuuronderwijs dat leerlingen een literair-historische competentie ontwikkelen, wat ook wel het leren opdoen van inzichten over bovenstaande voorbeelden inhoudt.

Om dit doel te behalen bij leerlingen, hebben Bax & Mantingh een model ontwikkeld dat zij 'literatuurhistorisch redeneren' hebben genoemd. Bij deze didactische methode wordt de literaire tekst centraal gesteld om daarover te kunnen redeneren en om van daaruit inzicht op te kunnen doen over de literatuur- en cultuurgeschiedenis (ontwerpprincipe 2a). Het puur kunnen lezen van de literaire tekst is daarom niet het einddoel, maar een middel om die inzichten op te kunnen doen.

Door literatuurhistorisch te redeneren, leren leerlingen door verschillende brillen naar literaire teksten te kijken. Als leerlingen een cultuurhistorische bril opzetten, bekijken ze de tekst vanuit de historische of culturele context van de tekst. Wanneer ze deze vervangen door

de diachrone bril, kunnen ze teksten uit verschillende periodes met elkaar vergelijken op basis van thema's. Op die manier ontstaat er als het ware een kruispuntmodel.

Het lezen van niet-literaire teksten die over die thema's of de historische context gaan, kan het verwerven van het inzicht over literatuur versterken (Janssen & Van Keulen, 2023). Op die manier worden fictie en zakelijke teksten als het ware met elkaar verweven.

Om het literatuurhistorisch redeneren wat concreter te maken, ontwikkelden Bax & Mantingh (2019) een model waarin zij de verschillende onderdelen onder elkaar zetten. Dit model heeft Renate van Keulen voor haar promotieonderzoek samen met Sander Bax ingekort en geconcretiseerd in een vijfstappenplan (2021a). In dit onderzoek ontwikkelt ze een gamedidactiek over de roman *De donkere kamer van Damokles* van W.F. Hermans (1958) waarin ze gebruik maakt van dit stappenplan.

- 1. Een vraag stellen binnen een van de perspectieven**
 - a) Schrijf je vraag op.
 - b) Licht je vraag toe (specificeer hem)
- 2. De vraag beantwoorden op basis van de tekst en je eigen referentiekader/wereldbeeld**
 - a) Wat zegt de tekst? Je mag hiervoor de gelezen fragmenten gebruiken (zie bijlage), maar ook andere delen van het boek.
 - b) Wat denk en/of weet je zelf?
 - c) Geef je voorlopige conclusie.
- 3. Bronnen gebruiken**
 - a) Lees en bekijk de bronnen in de bijlage met de vraag van de redenering in je achterhoofd. Schrijf bij alle bronnen wat je ziet en wat het betekent/welke boodschap je eruit haalt.
 - b) Formuleer een antwoord op je vraag op basis van deze bronnen.
- 4. Antwoord bijstellen**

Ga na hoe het antwoord bij stap 3 zich verhoudt tot de conclusie bij stap 2.
- 5. Inzichten**
 - a) Plak je complete redenering (dus alles wat je zelf hebt opgeschreven bij stap 2 t/m 4) achter elkaar en controleer of je redenering klopt. Verander indien nodig je formulering.
 - b) Verwoord nu op basis van jouw redenering je verworven inzichten. Beantwoord daarvoor de volgende vraag: 'Wat laat dit alles mij vanuit het gekozen perspectief zien over de roman en de bedoeling van de auteur?'

Figuur 1: Vijfstappenplan voor literatuurhistorisch redeneren (Van Keulen & Bax, 2021)

Uit een vervolgonderzoek van Van Keulen & Bax (2021b) is gebleken dat er nog wat gesleuteld kan worden aan de eerste stap van het stappenplan. Bij 2.2. zal hier nader op ingegaan worden. Toch wil ik in dit onderzoek deze versie van het stappenplan gebruiken, aangezien deze een sterk handvat geeft voor de invulling van de les (ontwerpprincipe 2b)

2.1.2. Motivatie

Het ontwikkelde lesmodel in dit onderzoek heeft het voornaamste doel om leerlingen te motiveren voor de literatuurgeschiedenislessen. Daarom is het nuttig om wetenschappelijke inzichten over het bereiken van motivatie bij leerlingen uiteen te zetten.

Allereerst geven Ryan & Deci (2000) hier een uitleg over in hun zelfdeterminatietheorie. Volgens hen bestaat er een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt vanuit de leerling zelf, omdat die iets interessant of uitdagend vindt. Extrinsieke motivatie hangt af van externe bronnen, zoals het krijgen van een cijfer voor een bepaalde opdracht. Ryan & Deci geven drie psychologische basisbehoeften die inspelen op de intrinsieke motivatie van de mens: autonomie, competentie en verbondenheid. Wanneer aan deze behoeften voldaan wordt, is er meer kans dat leerlingen sterker intrinsiek gemotiveerd raken. Praktisch zou dit in de les ingevuld kunnen worden door leerlingen keuzeruimte te geven in bijvoorbeeld teksten of didactische opdrachten als het om autonomie gaat (Witte, 2008; ontwerpprincipe 4a). Op het gebied van competentie is het belangrijk dat leerlingen vertrouwen krijgen in dat ze een taak kunnen volbrengen. Als docent kun je hierop inspelen door leerlingen te helpen in het hebben van succeservaringen. Die kans vergroot je door bijvoorbeeld procesfeedback aan leerlingen te geven gedurende het oefenen van een bepaalde vaardigheid. Ook kan het helpen als leerlingen voor zichzelf beheersingsdoelen opstellen: ze willen immers een vaardigheid onder de knie krijgen (Van Steensel, 2023; ontwerpprincipe 4b). Het derde punt, verbondenheid, kan in de les aandacht krijgen door bijvoorbeeld de mogelijkheid van samenwerkingsopdrachten (Van Steensel, 2023; ontwerpprincipe 4c).

De interesse van leerlingen kan ook bepalen hoe intrinsiek ze voor iets gemotiveerd zijn. Volgens de interessetheorie bestaat er een onderscheid tussen persoonlijke en situationele interesse. Bij persoonlijke interesse gaat het om stabiele voorkeuren van leerlingen die ze langzaam door de tijd heen ontwikkeld hebben. Situationele interesse wordt gewekt doordat een situatie of de omgeving de aandacht van de leerling trekt. Dit soort interesse heeft meer een kortetermijneffect en is daardoor minder stabiel dan persoonlijke interesse (Hidi, 1990). Volgens Van Steensel (2023) kan situationele interesse door de docent aangewakkerd worden door bijvoorbeeld voorafgaand aan het lezen van een verhaal een spannende vraag te stellen (ontwerpprincipe 4d).

Van Steensel et al. (2016) onderzochten op het gebied van leesmotivatie welke motivatieprogramma's de meest positieve effecten hadden op de leesmotivatie en op de leesvaardigheid van leerlingen. Uit deze studie is gebleken dat programma's die rekening hielden met de volgende punten het meest positieve effect op de motivatie hadden:

- Aanspraak op de autonomie van de leerling
- Bevordering van competentiegevoelens of zelfvertrouwen
- Inzet op sociale verbondenheid
- Aanspraak op de persoonlijke of situationele interesse van de leerling
- Stimulatie van beheersingsdoelen

Aangezien deze punten al positieve invloed op de leesmotivatie van leerlingen hebben laten zien, zet ik ze ook in bij mijn ontwerp. Het gaat weliswaar niet alleen om het bereiken van leesmotivatie, maar ik verwacht dat deze punten ook positief effect zullen hebben op het aanwakkeren van motivatie voor literatuurgeschiedenis.

2.1.3. Havodidactiek

Het ontwerp is gericht op de havo bovenbouw en in het bijzonder op 4-havo. Daarom is het van belang om onder de loep te nemen wat de secundaire literatuur gericht over effectieve havodidactiek zegt.

Gericht op het product

Martijn Koek (2008) ervaart als docent Nederlands dat de meeste havisten willen weten hoe ze kennis zo goed mogelijk en direct kunnen gebruiken. Dit is anders bij vwo'ers die zich klaarstomen voor de wetenschap en meer bezig zijn met analyseren en beschouwen. Berenice Michels (2006) concludeert dit ook vanuit haar onderzoek naar de verschillen tussen havisten en vwo'ers. Dit zou een zekere 'taakgericht' van havoleerlingen genoemd kunnen worden (ontwerpprincipe 3b). Daarnaast moet een opdracht voor havisten spannend zijn willen ze gemotiveerd raken.

Verder zouden havisten volgens Michels' onderzoek op cognitief gebied meer moeite moeten doen dan vwo'ers. Zo kunnen ze lastiger opgedane kennis toepassen in nieuwe theoretische situaties. Havisten zien minder snel verbanden en hebben structuur en controle nodig om een taak goed te volbrengen. Ze hebben daarvoor ook wat kleinere denkstappen nodig (ontwerpprincipe 3c).

Een goed programma voor de havo moet volgens Koek (2008) dan ook helderheid en samenhang hebben. Volgens de theorie van de constructieve afstemming krijgt een les samenhang doordat leerdoelen, leeractiviteiten en wijze van toetsing op elkaar zijn afgestemd (Van Silfhout, 2023). Van belang is dus dat zeker voor havoërs hier rekening mee gehouden wordt en dat ze daardoor doelgericht te werk kunnen gaan (ontwerpprincipe 3a). Reproductieve opdrachten over concrete contexten kunnen hen daarbij beter motiveren. Havisten hebben volgens onderzoeken ook een kleinere spanningsboog dan vwo'ers en daarom kunnen ze niet een langere tijd geconcentreerd blijven (Michels, 2006).

Leerlinggerichte benadering

Daarnaast speelt volgens Koek (2008) een leerlinggerichte benadering een belangrijke rol. Literatuurgeschiedenis kan volgens hem als een kader dienen voor leerlingen om te kunnen spreken over wat hen bezighoudt. Theo Witte (2008) vult hierbij aan dat op het gebied van literatuurgeschiedenis moet worden aangesloten op de 'belevende, herkende of reflecterende manier van lezen' bij de leerling. Volgens Michels (2006) hebben havoleerlingen met name belangstelling voor onderwerpen die aansluiten bij hun eigen belevingswereld. In een les kan hierop bijvoorbeeld worden aangesloten door het geven van een motiverende inleiding bij een opdracht.

Aansluiting op het hbo

Daarnaast kan een goede aansluiting op het hbo inzicht bieden in wat er in havodidactiek (en bij literatuurgeschiedenis) terug moet komen. De SLO heeft in 2023 een project opgezet waarin het praktijkvoorbeelden heeft geïnventariseerd die rekening houden met de overgang van havo naar het hbo. Literatuurgeschiedenis en in het bijzonder literatuurhistorisch redeneren heeft alles te maken met het opdoen van vaardigheden. Het opdoen van bepaalde vaardigheden is ook de categorie waar het SLO op ingezoomd heeft.

Een voorbeeld wat zij op hun pagina hebben toegevoegd is de 'generieke studievoardigheden set voor doorstroom havo-hbo' (VOHO-netwerk Noord, z.d.). Dit is een

brochure die door een werkgroep van docenten is opgezet en waarin tien studievaardigheden zijn uitgewerkt. De studievaardigheden zijn gebaseerd op literatuuronderzoek van Harbers (2013) over de doorstroom van havo naar vwo.

De tien studievaardigheden
1. plannen en zelfstandig werken
2. informatie zoeken en verwerken
3. teksten lezen en leren
4. samenwerken
5. analyseren
6. ICT inzetten
7. onderzoeken
8. verslagen maken
9. presenteren
10. reflecteren

Figuur 2: De tien studievaardigheden (VOHO-netwerk Noord, z.d.)

Verschillende vaardigheden komen terug bij het stappenplan van het literatuurhistorisch redeneren. Dit zou daarom goed ingezet kunnen worden bij de aansluiting op het hbo.

Per studievaardigheid is onder andere uitgewerkt welke deelvaardigheden daaronder vallen. Deze brochure zal daarom ook als handvat gebruikt worden bij het ontwikkelen van dit ontwerp (ontwerpprincipe 3d).

Alleen bij studievaardigheid 6, de inzet van ICT, wil ik een kleine aantekening geven die van invloed is op mijn ontwerp. Verschillende docenten denken dat de inzet van ICT in de les,

de les leuker en aantrekkelijker maakt, maar volgens Amber Walraven (2023) is het wel van belang om altijd het lesdoel voor ogen te houden en te bekijken of de inzet van ICT dit lesdoel helpt te bereiken. Haar leus is dan ook: begin niet vanuit de tool, maar vanuit het doel.

2.2. Bestaande materialen

Als inspiratie en voor invulmogelijkheden van het te ontwikkelen leskader, zijn een aantal bestaande materialen vanuit verschillende invalshoeken op een rijtje gezet in deze paragraaf. Deze materialen worden geanalyseerd vanuit de theorie over literatuurgeschiedenisdidactiek, motivatie en havodidactiek. Daarnaast wordt er gekeken in hoeverre ze laagdrempelig of makkelijk bruikbaar zijn voor docenten.

2.2.1. Lesvoorbeelden

Literatuurhistorisch redeneren

Een lesvoorbeeld dat gebruik maakt van het literatuurhistorisch redeneren is, zoals eerder vermeld, een lessenreeks van Renate van Keulen en Sander Bax (2021). Deze lessenreeks is samengesteld als een pilotstudie voor Van Keulens te ontwikkelen gamedidactiek, om inzichten op te kunnen doen over hoe het vijfstappenplan daadwerkelijk door leerlingen wordt opgevangen. De gamedidactiek die Van Keulen (2021) ontwikkelt, is met name gebaseerd op het literatuurhistorisch redeneren. Inzichten die leerlingen uiteindelijk gaan opdoen moeten gebaseerd zijn op de vier perspectieven (Bax et al., 2022). Daarnaast moet haar didactiek efficiënt zijn voor docenten en leerlingen en ‘begaanbaar’ voor alle niveaus van literaire competentie. Van Keulen (2021) heeft voor de vorm van een digitale game rond een historische tekst gekozen, aangezien deze de motivatie van leerlingen zou kunnen vergroten doordat het aansluit bij hun verwachtingen en dit de ‘betrokkenheid, creativiteit en productiviteit’ van leerlingen zou vergroten. Uiteindelijk zou dat dus ook kunnen aansluiten op de belevingswereld van de leerling (Michels, 2006; ontwerpprincipe 4d).

In de lessen van de pilotstudie moesten leerlingen uit vwo-5 inzichten opdoen over *De donkere kamer van Damokles* vanuit het vijfstappenplan literatuurhistorisch redeneren. Vanuit de resultaten konden Van Keulen en Bax concluderen dat leerlingen het lastig vonden om bij stap 1 goede en diepgaande vragen te stellen. Daardoor zouden inzichten wat oppervlakkiger blijven bij het literatuurhistorisch redeneren. Dit maakt dat zij in een vervolgonderzoek de vragen zelf zouden aanbieden aan de leerlingen. Voor mijn lesmodel is het vanuit dit onderzoek van belang dat er meer tussenstappen worden gegeven aan de leerlingen. Zeker omdat Michels (2006) ook stelt dat havo-leerlingen extra denkstappen nodig zouden hebben (ontwerpprincipe 3c).

Bevorderen van autonomie

Een ander lesvoorbeeld dat betrekking heeft op literatuurgeschiedenisdidactiek is de lessenreeks van Clasine van Dorst (2021). Van Dorst wilde onderzoeken of het bieden van keuzes, in het kader van het vergroten van de autonomie volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000), daadwerkelijk de motivatie van de leerlingen vergrootte voor literatuurgeschiedenis. De lessenreeks die zij opstelde, voerde ze met een aantal collega's uit in een paar vwo-6 klassen. Deze samenwerking was nodig, omdat de leerlingen per literatuurles zelf konden kiezen in welke vorm zij les wilden hebben: een werkles, een hoorcollege of een activerende les. Het ontwerp voor de activerende les baseerde ze op de theorie rondom 'maker education' van Troxler (2016). Deze theorie houdt in dat wanneer leerlingen zelf iets creëren, ze beter begrijpen hoe iets in elkaar steekt. In deze les moesten leerlingen bijvoorbeeld een vierluik creëren waardoor ze kennis maakten met de stroming rondom een bepaald gedicht. De 'maker education' theorie is deels gebaseerd op de theorie van het constructivisme. Volgens deze theorie construeren leerlingen kennis en vaardigheden door deze te verbinden met hun voorkennis aan de hand van hun leeractiviteiten. Leerlingen nemen in constructivistische onderwijsstrategieën een actievere rol in om de leerstof te verwerken (Van Ast et al., 2020)

Wat Van Dorst vanuit deze lessenreeks concludeerde is dat de leerlingen erg enthousiast waren over de activerende lessen, maar dat zij het hoorcollege en de werkles beter vonden aansluiten bij het schoolexamen. Dit zou weer samen kunnen hangen met de taakgerichtheid van havisten. Zij werken immers graag naar een concreet doel of product toe (Michels, 2006). Daarnaast werd de keuzeruimte als zeer positief ervaren door de leerlingen.

Hoewel deze lessenserie voor het ontwerp van dit onderzoek te veel organisatie en tijd zou vergen voor docenten, is het idee van 'maker education' in combinatie met een duidelijk lesdoel en het aanbieden van keuzeruimte in de verwerking wel relevant voor dit ontwerp, aangezien beide laten zien dat het de motivatie van de leerling vergroot (ontwerpprincipes 4a en 4d).

Aanwakkeren van situationele interesse

Een lessenreeks waarin nagedacht is over een opdracht die vertrekt vanuit een spannende inleiding, is 'De zaak V'. Deze lessenreeks is ontwikkeld door een werkgroep van de Universiteit Utrecht in 2013. Het is bedacht vanuit een concept van een middeleeuwse 'cold case', wat de opdracht uiteindelijk zo spannend maakt. Centraal staat het verhaal van *De burggravin van Vergi*. In de eerste instantie waren de lessen bedoeld voor een masterclasstraject voor leerlingen die meer verdieping willen of hoogbegaafd zijn. De lessenreeks is later uitgewerkt in een versie die voor alle scholen beschikbaar zijn gesteld

(Visser, 2013). Toch wordt er in de lessenreeks nog steeds cognitief veel gevraagd van de leerling en kan daarom met name ingezet worden bij leerlingen die meer uitdaging willen. Denkstappen moeten bijvoorbeeld vanuit de leerling komen (Boot & Kloosterman, 2013) en daarom zou deze lessenreeks minder geschikt kunnen zijn voor havoleerlingen (Michels, 2006). Toch kan het idee van het spannend maken voor de leerlingen wel betrokken worden in dit ontwerponderzoek, aangezien in wordt gespeeld op de situationele interesse van de leerling.

Marieke van Kemenade (2013) onderzocht welke onderdelen van het referentiekader Taal terugkomen in de lessenreeks 'De zaak V'. Zij concludeerde dat de verschillende taken binnen de lessenreeks een geïntegreerd aanbod waren van de verschillende domeinen van het referentiekader. Op die manier kan literatuuronderwijs dus ook bijdragen aan bijvoorbeeld een betere lees- en schrijfvaardigheid en daarmee komen dus ook verschillende studievaardigheden terug (ontwerpprincipe 3d).

2.2.2. Ander materiaal

Naast verschillende ontwikkelde lessenreeksen die inspelen op de motivatie van de leerlingen en op didactische theorieën van de afgelopen jaren, zijn er ook verschillende websites, video's en handboeken ontwikkeld voor didactiek op het gebied van literatuurgeschiedenis. Dit materiaal zou bij dit ontwerp ingezet kunnen worden als een soort keuzemenu voor docenten binnen het leskader (ontwerpprincipe 5).

Literatuurgeschiedenis.org

'Literatuurgeschiedenis.org' is een website die een groot overzicht biedt van onderwerpen, schrijvers, stromingen en literaire werken uit de literatuurgeschiedenis. Ook staan er al verschillende thematische lessenseries op de website waarin de didactiek van het literatuurhistorisch redeneren is verweven (Nicolaas, 2021). Daarbij bevat de site linkjes naar ander bruikbaar materiaal voor de lessen.

Smaakmakers

Een voorbeeld van materiaal waar de website 'Literatuurgeschiedenis.org' naar verwijst zijn de 'smaakmakers' van Theatergroep Aluin. In samenwerking met verschillende onderzoekers heeft deze groep vanuit historische literatuur video's ontwikkeld die bedoeld zijn om 'leerlingen nieuwsgierig te maken' (Literatuurgeschiedenis, z.d.). In deze video's worden middeleeuwse werken kort behandeld vanuit het perspectief van één personage uit het verhaal. De personages spreken over wat ze hebben meegemaakt en maken op die manier de kijker nieuwsgierig naar het verhaal zelf. Daarnaast gebruiken ze moderne termen zoals 'flirten' en 'kansloos' die bijvoorbeeld worden gebruikt in de video over Lanseloet. Deze video's zouden bijvoorbeeld gebruikt kunnen worden aan het begin van een les om de situationele interesse van leerlingen aan te wakkeren en om aan te sluiten op hun belevingswereld.

Klassiekers in de klas

Een andere website waar 'literatuurgeschiedenis.org' naar verwijst is de website van Joke Brasser: 'Klassiekersindeklas.nl'. Brasser (2020) wil met haar website bijdragen aan 'ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs van de brugklas tot de in de bovenbouw'. Haar website bevat door haarzelf en anderen ontwikkeld lesmateriaal waarin canonieke teksten de basis vormen voor een les.

Opvallend aan het materiaal bij ‘Klassiekers in de klas’ is dat er veel wordt gedaan met de wisselwerking tussen historische en hedendaagse teksten. In die zin houdt Brassier dan ook rekening met het literatuurhistorisch redeneren. Ook worden er vaak creatieve opdrachten als verwerking ingezet, wat verband kan houden met de ‘maker education’ van Troxler (2016). Daarnaast heeft Brassier in samenwerking met anderen verschillende animatievideo’s ontwikkeld die ingezet kunnen worden in de les.

Litlab

‘Litlab’ is een website, ontwikkeld door de Universiteit Utrecht. Het is in eerste instantie bedoeld om leerlingen te leren onderzoek te doen naar literatuur in ‘de brede zin’. Er bestaan drie werkvormen op de site: proeven, leesclubs en staaltjes. De proeven zijn verdeeld in drie niveaus en niveau 1 wordt aangeraden voor havo 4. De proeven kunnen op basis van een thema ook gebruikt worden bij de behandeling van literatuurgeschiedenis. Bij de leesclubs gaan leerlingen zelf in gesprek over literaire werken. Ook hier staan een aantal historische werken tussen (Universiteit Utrecht, z.d.).

Tekst-in-contextuitgaves

Sinds 1998 verschijnt door Hubert Slings de reeks ‘Tekst in context’ met het idee om een nieuwe impuls te geven aan de literatuurgeschiedenisdidactiek (Witte et al., 2017). Historische teksten, zoals Van den Vos Reinaerde, worden met de hertaalde versie weergegeven en afgewisseld door hoofdstukken waarin extra context wordt gegeven. Slings (2000) wilde met zijn Tekst in Contextconcept ‘een bruikbare methode’ bieden om leerlingen voor historische teksten te ‘enthousiasmeren’.

2.3. Ontwerpprincipes

Op basis van de besproken secundaire literatuur en bestaande materialen zijn de volgende ontwerpprincipes opgesteld voor het te ontwikkelen leskader:

- 1.) Aan het begin van de les(senreeks) moeten leerlingen het belang en het doel van de didactiek inzien (Witte & Jansen, 2016; Michels, 2006; Koek, 2008).
- 2.) Leerlingen moeten gedurende de les(senreeks) een literairhistorische competentie ontwikkelen (Bax & Mantingh, 2023).
 - 2a. De literaire tekst moet centraal staan.
 - 2b. Het stappenplan literatuurhistorisch redeneren moet een onderdeel van elke les zijn.
 - 2c. De leerlingen moeten inzichten opdoen vanuit de vier perspectieven (Bax et al., 2022).
- 3.) Elke les moet een duidelijke structuur en samenhang hebben (Koek, 2008; Van Silfhout, 2023; Michels, 2006).
 - 3a. Er moet voldaan worden aan de theorie van de constructieve afstemming.
 - 3b. De te maken taak moet aan het begin van de les(senserie) al duidelijk zijn (Koek, 2008)
 - 3c. Er moeten voldoende denk- en tussenstappen worden gegeven (Michels, 2006; Van Keulen & Bax, 2021).
 - 3d. Verschillende studievaardigheden moeten terugkomen in de les (VOHO-netwerk Noord., z.d.).
- 4.) Elke les moet er worden ingespeeld op de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Ryan & Deci, 2000).
 - 4a. Er kan rekening gehouden worden met de autonomie van de leerlingen door het aanbieden van keuzeruimte in de opdrachten (Witte, 2008; Dorst, 2021).
 - 4b. Er kan rekening gehouden worden met de competentie van de leerlingen door ze succeservaringen te laten hebben middels procesfeedback en beheersingsdoelen (Van Steensel, 2023).
 - 4c. Er kan rekening gehouden worden met de verbondenheid van de leerling door samenwerkingsopdrachten aan te bieden (Van Steensel, 2023).
 - 4d. Er kan rekening gehouden worden met de interesseltheorie door bijvoorbeeld aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling en door spannende vragen en/of creatieve opdrachten (Van Steensel, 2023; Troxler, 2016).
- 5.) Het materiaal moet efficiënt en laagdrempelig zijn voor docenten (Mantingh, 2018).

3. Onderzoeksmethode

Op basis van de literatuur uit het theoretisch kader en de daaruit voortgekomen ontwerpprincipes, heb ik een didactisch format met keuze-elementen ontwikkeld voor literatuurhistorische lessen dat rekening houdt met het vergroten van de intrinsieke motivatie van leerlingen uit de havo bovenbouw en met de geringe tijd van docenten.

Dit ontwerp heb ik vervolgens uitgetoetst in een viertal literatuurgeschiedenislessen aan mijn 4-havoklas. Deze klas bestaat uit 28 leerlingen met verschillende onderwijsachtergronden: de meeste leerlingen komen vanuit de havo-onderbouw, zeven andere hebben in de onderbouw op het vwo gezeten, een leerling komt vanuit 4-vwo en twee leerlingen hebben al examen voor mavo gedaan. In deze klas zitten 20 jongens en 8 meiden. De meeste leerlingen zijn geboren in 2008, maar er zijn ook leerlingen die in 2007 en 2009 geboren zijn. Alle leerlingen hebben een maatschappijprofiel (E&M of C&M) en hebben een christelijke achtergrond.

Voor de lessen heb ik ons handboek, *Literatuur in Zicht* (Van Mourik et al., 2021), gebruikt als basis voor de te bespreken thema's. Voor deze lessen heb ik mij gericht op het thema 'Recht en onrecht', hoofdstuk 1 uit het handboek. In de gegeven lessen hebben het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* centraal gestaan. Deze werken zijn namelijk deels uitgewerkt in het handboek en vanuit de sectie is besloten om deze dan ook in de les te behandelen. Aangezien ik mijn ontwikkelde lesmateriaal ook bruikbaar wil maken voor onze sectie, heb ik besloten om deze werken als uitgangspunt te nemen voor de lessen.

Voorafgaand aan de lessenreeks die ik aan de hand van het ontwikkelde leskader heb gegeven, hebben de leerlingen al een aantal literatuurgeschiedenislessen gehad. Met de achtergrond van die lessen in hun achterhoofd hebben de leerlingen een motivatietool ingevuld zodat ik hun motivatie in kaart kon brengen. Deze tool is ontwikkeld door onderzoekers van Oberon, de Universiteit Utrecht en de Universiteit Leiden (Leerling2020, z.d.). Deze tool leek uitermate geschikt voor dit onderzoek, aangezien deze gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek, al meerdere keren is gebruikt en er een Excelformat voor beschikbaar is gesteld. Dit format is ontwikkeld om een overzicht te kunnen creëren van welke soort motivatie sprake is bij een bepaalde lesactiviteit (intern, extern, geïdentificeerd en niet).

Vervolgens heb ik aan de hand van een participerende observatie tijdens de les de eerste indrukken kunnen opdoen over de bevestiging van de ontwerpprincipes. Zo heb ik, op het moment dat de leerlingen zelfstandig gingen werken, kunnen noteren hoe leerlingen bijvoorbeeld reageerden bij het lesbegin. Subjectiviteit heb ik zoveel mogelijk proberen in te perken door waarneming in de beschrijving zo weinig mogelijk te interpreteren. Zo heb ik woordelijke reacties van leerlingen opgeschreven, duidelijke emoties, hoe snel ze met antwoorden kwamen en of ze aan het werk gingen wanneer dit moest (bijlage 8.4). In het hoofdstuk 'analyse/resultaten' heb ik deze observaties wel geïnterpreteerd in het licht van de ontwerpprincipes en de theorie.

Na de gegeven lessenreeks heb ik vier leerlingen (twee jongens en twee meisjes) geïnterviewd. Ik wilde mijn keuze niet laten beïnvloeden door mijn eigen voorkeuren voor leerlingen om een oneerlijk beeld over de lessen te vermijden. Daarom heb ik aan de hand van een willekeurige steekproef een viertal geselecteerd. Ik heb hen één voor één geïnterviewd, zodat ze elkaar niet konden beïnvloeden in hun antwoorden. Vanuit ervaring

kan ik me namelijk voorstellen dat leerlingen graag op één lijn zitten en zo zou er een scheef beeld kunnen ontstaan van hoe de les werkelijk geweest is voor hen. De vragen heb ik gebaseerd op het besproken theoretisch kader, de ontwerpprincipes en op de onderdelen van de les die volgens de theorie hadden moeten inspelen op motivatie. Vanwege praktische overwegingen, zoals het moeten vragen van toestemming aan ouders voor het opnemen van deze interviews en het overtypen van gesproken tekst, heb ik besloten de antwoorden van de leerlingen meteen beknopt over te nemen op mijn laptop.

Aan de hand van het eindproduct dat leerlingen moesten inleveren, heb ik onderzocht in hoeverre leerlingen een literaire competentie ontwikkeld zouden hebben. Aan het einde van de lessenreeks heb ik de leerlingen voor de tweede keer de motivatietool laten invullen om inzichtelijk te maken of de motivatie vergroot zou zijn. Daarbij heb ik ook een drietal open vragen toegevoegd om de leeropbrengst in kaart te kunnen brengen.

Daarnaast heb ik twee collega's geïnterviewd die ook Nederlands geven aan 4-havo. Ook hen heb ik apart van elkaar geïnterviewd. Aan de hand van deze interviews heb ik inzicht kunnen krijgen in hoeverre zij mijn ontwikkelde materiaal toegankelijk, efficiënt en laagdrempelig genoeg vinden bij de voorbereiding van een literatuurgeschiedenisles. Ook de antwoorden van mijn collega's heb ik meteen overgenomen op mijn laptop.

Tot slot heb ik in het hoofdstuk 'conclusie en discussie' een antwoord gegeven op mijn onderzoeksvraag door te onderzoeken of de ontwerpprincipes al dan niet bevestigd zijn en of de resultaten overeen zijn gekomen met wat de theorie zegt. Ook heb ik gereflecteerd op mijn onderzoek door de betrouwbaarheid en de beperkingen in kaart te brengen. Daarnaast zijn er aanbevelingen gedaan voor een vervolgonderzoek en een eventuele aanpassing van het leskader.

4. Ontwerp

4.1. Ontwerpprincipes en het leskader

De basis voor het leskader met keuze-elementen is het lesplan Model Didactische Analyse zoals dat wordt gebruikt op de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht. Hiervoor is gekozen met de reden dat in dit plan de constructieve afstemming al verwerkt is (ontwerpprincipe 3a). Zo moet voor iedere les de leerdoelen, leeractiviteiten en controle/toetsing ingevuld worden.

Aan het MDA-format zijn nog enkele elementen toegevoegd en veranderd (bijlage 8.8). Zo is het vakje ‘onderwerp’ veranderd in ‘literair werk’ en ‘thema’. Deze keuze is gemaakt vanwege het ontwerpprincipe 2a om het literaire werk centraal te zetten in de les. Daarbij is er ruimte gecreëerd voor de te bedenken vragen voor het literatuurhistorisch redeneren en voor de verschillende eindproducten. Docenten kunnen hierin dus zelf bedachte vragen noteren die gebaseerd zijn op een van de vier perspectieven (ontwerpprincipe 2c). Op die manier wordt de keuzeruimte voor leerlingen helder inbegrepen in het leskader en zo wordt er dus rekening gehouden met de autonomie van de leerling (ontwerpprincipe 4a).

Daarnaast is er een vakje toegevoegd voor de bronnen die de leerlingen kunnen gaan gebruiken bij het literatuurhistorisch redeneren. De docent kan de bronnen dus van te voren al opzoeken, zodat de leerlingen weten waar ze hun informatie vandaan kunnen halen en op die manier wordt er dus al structuur aangeboden (ontwerpprincipe 3c). Onderaan het format staat in cursieve letters dat docenten inspiratie kunnen halen van de sites van *Literatuurgeschiedenis.org*, *LitLab* en *Klassiekers in de klas*. Dit is genoteerd om docenten tijdwinst te geven in het vinden van geschikt materiaal en geschikte bronnen voor de lessen. Dit werkt dus ook kwaliteitsverhogend (ontwerpprincipe 5).

Verder is er een ruimte toegevoegd voor ‘de mate van zelfwerkzaamheid’. Op die manier kan de docent bij de lesvoorbereiding voor zichzelf helder neerzetten welke (actieve) houding er van de leerlingen verwacht wordt in de les en welke rol de docent daarbij speelt. Zo kan de docent bewuster in de rol van begeleider van het proces van het literatuurhistorisch redeneren stappen en dan wordt de les ook efficiënter (ontwerpprincipe 5).

Ook is er een vakje waarin docenten de groepsindeling kunnen noteren. Docenten kunnen een keuze maken om de groepjes van te voren te maken of ze door de leerlingen zelf te laten maken. Leerlingen gaan uiteindelijk in groepjes aan de slag bij het literatuurhistorisch redeneren (ontwerpprincipe 4c).

De indeling van de in te vullen les is gebaseerd op het vijfstappenplan literatuurhistorisch redeneren (bijlage 8.1) (ontwerpprincipe 2b) en bestaat uit vier onderdelen: A. introductie, B. tekstverkenning, C. bronnen gebruiken en D. antwoorden inzichtelijk maken. Afhankelijk van de te besteden tijd en de grootte van het literaire werk kan de docent de keuze maken hoeveel lessen er worden besteed aan de verschillende onderdelen.

De start van onderdeel A heeft het doel om de leerlingen het belang van de didactiek te laten inzien en om aan te sluiten op hun motivatie/interesse (ontwerpprincipe 1). Daarvoor moet de docent een aantrekkelijk voorbeeld uit het dagelijks leven van de leerlingen bedenken dat betrekking heeft op de thematiek van het literaire werk dat centraal staat (ontwerpprincipe 4d). Daarmee kan de docent meteen een link leggen naar het belang en het doel van de lessen. Vervolgens krijgen de leerlingen meteen de keuzemogelijkheden van de vragen en de

eindopdrachten te zien en mogen ze deze vervolgens in groepjes gaan uitkiezen. Dit in verband met de taakgerichtheid die havoleerlingen over het algemeen hebben (ontwerpprincipe 3b).

Onderdeel B en het begin van onderdeel C zijn met name bedoeld om leerlingen een opstapje te bieden naar het zelf gaan literatuurhistorisch redeneren (ontwerpprincipe 3c). De docent neemt de leerlingen mee in het verbinden van eigen voorkennis en een eigen wereldbeeld aan de inhoud van de tekst. Hiervoor zijn verschillende keuzemogelijkheden in het kader aangeboden: bijvoorbeeld door het gebruik van Wooclap, een mindmap, een tijdlijn, tekstfragmenten, filmpjes, etc. (ontwerpprincipe 5). Vervolgens gaan de leerlingen daarover in groepjes nadenken over mogelijke antwoorden op hun onderzoeksvraag. Hierin worden dus ook studievaardigheden betrokken, zoals het samenwerken en het analyseren (ontwerpprincipe 3c).

Bij onderdeel C en D gaan leerlingen met name zelf aan de slag. Aan het begin van onderdeel C wordt eerst kort de historische context gegeven van het literaire werk dat centraal staat en vervolgens gaan de leerlingen zelf op onderzoek uit. De bronnenlijst wordt online gezet en van de leerlingen wordt verwacht dat ze zelf gaan onderzoeken welke bronnen dan geschikt zijn om een antwoord te kunnen vinden op hun gekozen onderzoeksvraag. Indien passend bij de onderzoeksvraag kan er in de groepjes een verdeling worden gemaakt in wie welke informatie op gaat zoeken. Zo kan de ene leerling zich richten op de synchrone context en de andere leerling op de diachrone context. Studievaardigheden als ‘informatie zoeken en verwerken’ en doelgericht ‘ICT inzetten’ komen hierin terug (ontwerpprincipe 3c). De docent kan van tevoren nadenken over de taakverdeling: wie onderzoekt bijvoorbeeld welk onderdeel van een vraag. Wanneer leerlingen hun informatie hebben gevonden en hun antwoord op de onderzoeksvraag hebben kunnen bijstellen, kunnen ze aan de slag gaan met de verwerking van de vraag in het gekozen creatieve product (ontwerpprincipe 4d).

4.2. Ontwerpprincipes en het invulschema literatuurhistorisch redeneren

Voor het aanbieden van structuur aan de leerlingen en voor het gericht kunnen geven van procesfeedback is naast dit leskader ook een invulschema ontwikkeld (bijlage 8.3). Dit schema houden de leerlingen gedurende de les(sen) bij. In dit schema is per lesonderdeel ruimte beschikbaar om aantekeningen te maken (ontwerpprincipe 3b). Daarnaast moet iedere leerling vanuit drie bronnen in ieder geval informatie noteren voor de onderzoeksvraag. Wanneer de docent tijdens het zelfstandig werken langsloopt bij de leerlingen, kan deze dus gericht feedback geven op een onderdeel uit de les (ontwerpprincipe 4b). Daarbij kunnen leerlingen de gevonden informatie voor hun onderzoeksvraag helder verwerken in hun eindproduct vanuit het schema en zo kan de docent ook beter zien waar het goed en minder goed gegaan is in het proces.

4.3. Ingevuld leskader voor proeflessen

In bijlage 8.9 en 8.10 zijn de lessen opgenomen die als proef voor dit onderzoek gegeven zijn aan een 4-havoklas op de Guido de Brès in Rotterdam. De eerste lessenreeks heeft het *Wilhelmus* centraal staan en de tweede *Fabriekskinderen*. De tweede lessenreeks is pas gemaakt nadat de eerste gegeven is, met de reden dat er nog eventuele aanpassingen aan het kader gedaan konden worden. In totaal waren er vanuit het curriculum van de school vier lessen beschikbaar voor deze literaire werken en daarom is er gekozen om voor dit onderzoek vier lessen te gebruiken.

Er is besloten om de groepjes al van tevoren in te delen om de efficiëntie van de les te vergroten. Zo zijn er leerlingen bij elkaar gevoegd die normaal gesproken niet zo vaak met elkaar samenwerken. Daarom wordt er verwacht dat de leerlingen beter met de lesstof bezig zullen zijn en minder over andere dingen zullen praten.

Daarnaast is er als bijzonderheid toegevoegd dat de leerlingen met deze opdrachten een bonuspunt kunnen verdienen voor hun repetitie over literatuurgeschiedenis. Vanuit de schoolcultuur zijn de leerlingen namelijk gewend om cijfers voor grotere opdrachten te krijgen en ze zijn daarom waarschijnlijk sneller geneigd om hun best te doen op een opdracht als deze loont.

5. Analyse/resultaten

In dit hoofdstuk analyseer ik aan de hand van mijn eigen lesobservaties, de motivatietool, interviews met leerlingen en collega's en de resultaten uit het invulschema en de eindopdrachten in hoeverre de ontwerpprincipes al dan niet bevestigd zijn.

5.1. Observaties in de les

Als eerste hielpen de voorbeelden aan het begin van de les mij als docent om de aandacht van de leerlingen aan te wakkeren en om hen het belang en het doel van de lessenreeks aan te geven. Leerlingen reageerden vrijwel direct op mijn vragen bij de foto's waarop het *Wilhelmus* tijdens verschillende gelegenheden werd gezongen. Hun situationele interesse leek dus wel aangewakkerd te zijn met deze voorbeelden en de vragen (ontwerpprincipe 4d). Met het filmpje van Unicef leek dit al minder het geval te zijn. Dit kan simpelweg te maken hebben gehad met dat de leerlingen al vrij druk binnen kwamen van een andere les, maar het kan er ook mee te maken hebben gehad dat het minder bij hun belevingswereld in de buurt lag (Michels, 2006).

Toch konden beide voorbeelden aan het begin van de lessen en de antwoorden van leerlingen op mijn vragen mij helpen om een brug te maken naar het belang en het doel van de didactiek (ontwerpprincipe 1). Leerlingen moesten namelijk nadenken over waarom de mensen het *Wilhelmus* zongen en op welke manier de filmmakers van Unicef hen aan het nadenken zette. Omdat ze niet veel verder kwamen dan 'omdat het ons volkslied is' en 'omdat het medelijden opwekt' kon ik ze vertellen dat ze daar deze lessen meer over te weten gingen komen. Echter, in hoeverre dit ook echt bij de leerlingen is aangekomen, is niet met zekerheid te zeggen. De meeste leerlingen deden mee met de lessen en gingen ook zelf aan het werk, maar een enkeling moest ik tijdens het bronnenonderzoek en werken aan de eindopdracht nog wel overtuigen van het belang van de opdracht. Bij hem was dat nut dan ook nog niet aangekomen.

Bij het bronnenonderzoek leken de meeste leerlingen te weten wat ze moesten doen. Ze waren dan ook bezig met het invullen van bronnen in hun invulschema. Ook werden de laptops daarvoor gebruikt zonder problemen. Normaal gesproken is een aantal leerlingen in deze klas geneigd om andere dingen op de laptops te gaan doen, maar dat gebeurde nu gelukkig niet. Daarom diende de inzet van ICT dus als een goed middel om met het bronnenonderzoek en het eindproduct aan de slag te kunnen gaan (Walraven, 2023). Wat dat betreft zouden er voldoende denk- en tussenstappen zijn geweest voor hen om aan de slag te gaan (ontwerpprincipe 3c). De meeste vragen die leerlingen stelden, gingen over welke bronnen ze goed konden gebruiken voor hun deel van het bronnenonderzoek. In die zin leerden ze ook de vaardigheid van bronnenonderzoek doen (ontwerpprincipe 3d). Daarnaast werd er ook regelmatig gevraagd om een check van mij of ze goed op weg waren. Het invulschema gaf daarin duidelijk overzicht op welke punten het wel of minder goed ging en zo kon ik ze ook gericht feedback geven (ontwerpprincipe 4b). De leerlingen hadden echter geen beheersingsdoelen opgesteld, dus daar konden ze zichzelf dan ook niet aan toetsen. Wat dat betreft kon dat deel van ontwerpprincipe 4b dus niet bevestigd worden.

Het aanbieden van keuzeruimte in de vragen en opdrachten (ontwerpprincipe 4a) leek ook positief te worden opgevangen. Wel was opvallend dat de meeste leerlingen dezelfde, 'makkelijkste' vraag kozen. Hoewel interesse in een bepaald onderwerp dus minder belangrijk leek dan de moeite die een vraag zou kosten, bleek de keuzeruimte toch iets te zijn

wat ze wel prettig vonden. Toch heb ik voor de tweede lessenreeks over *Fabriekskinderen* de vragen wat gelijkwaardiger proberen te maken om zo'n makkelijke keuze te voorkomen. Maar ook in die lessenreeks kozen veel leerlingen toch weer voor dezelfde vraag. De eindopdrachten werden wel verschillend gekozen in beide lessen. In die zin leek daar het 'leuke' aspect dus wel in mee te spelen. Een aantal groepjes heeft zelfs beide keren een podcast gekozen, wat voor velen misschien toch wel als een grotere eindopdracht voelt.

Of leerlingen het prettig vonden dat ze aan het begin van de lessenreeks al de taak wisten, is lastig met zekerheid te zeggen (ontwerpprincipe 3b). De eerste lessenreeks klonken er vooral positieve geluiden, bij het begin van de tweede lessenreeks hoorde ik al meer gezucht over dat het 'veel werk' was. Het feit dat ze er in de les genoeg tijd voor kregen en dat ze er een bonuspunt op de repetitie voor zouden krijgen, hielp hen naar mijn idee wel om het te gaan doen. Dat is echter wel extrinsieke motivatie en niet intrinsiek.

Tot slot is de kans groot dat ook het samenwerken bij heeft gedragen aan een vergroting van de intrinsieke motivatie (ontwerpprincipe 4c). Hoewel er bij binnenkomst wat vragen waren over het naast iemand moeten zitten 'waar ik normaal niet naast zit', ging ieder in elk groepje toch wel aan het werk. Ook heb ik, op een enkeling na, niemand extra hoeven motiveren om aan het werk te gaan. Wat dat betreft lijkt de verbondenheid door het samen werken aan een opdracht wel te helpen om ook aan het werk te willen gaan.

5.2. Motivatietool voor- en nameting

5.2.1. Verantwoording en betrouwbaarheid

De motivatietool die de leerlingen hebben ingevuld voor en na de lessen zijn ingevoerd in een bijbehorend Excel-format. Twee ingevulde tools zijn niet meegerekend. Deze keuze is gemaakt, omdat bij het ene blad alles op '1' was ingevuld en bij het andere blad alles in het midden. Het lijkt alsof deze leerlingen niet de moeite hebben genomen de enquête serieus in te vullen, vandaar dat deze bladen achterwege zijn gelaten.

Bij deze tool wordt er vanuit gegaan dat bij een gemiddelde score van meer dan 3 bij de schalen intrinsieke motivatie, geïdentificeerde motivatie en externe motivatie en een gemiddelde score van minder dan 3 bij de schaal amotivatie leerlingen gemotiveerd zijn voor de activiteit (Leerling 2020, z.d.).

In het Excel-format is de Chronbach's alpha als maat voor de betrouwbaarheid gebruikt. Waardes hoger dan 0,70 wijzen op consistentere antwoorden van respondenten (Leerling 2020, z.d.). Betrouwbare waardes zijn groen gekleurd in de tabellen. De nameting is volgens de maat van Chronbach's alpha betrouwbaarder gebleken dan de voormeting. Enkel de intrinsieke motivatie en de amotivatie is bij de voormeting betrouwbaar.

5.2.2. Interpretatie

Vanuit de ingevulde motivatietool kunnen er lastig conclusies met zekerheid genomen worden. Dit heeft allereerst te maken met een zekere spreiding onder de ingevulde antwoorden van leerlingen. De standaardafwijking ligt namelijk per onderdeel bij zowel de voor- als nameting rond de 1, wat op een 5-puntsschaal in verhouding veel is. Leerlingen zullen dus waarschijnlijk de les verschillend ervaren hebben.

Daarnaast zijn enkel de intrinsieke motivatie en de amotivatie in de interpretatie meegenomen vanwege de betrouwbaarheid. Zowel bij de voor- als nameting zit de intrinsieke motivatie onder de 3 en de amotivatie boven de 3. Dit zou betekenen dat leerlingen dus niet intrinsiek gemotiveerd waren voor de lessen. Toch lijkt de in verhouding grote standaardafwijking (1,2) bij amotivatie erop te wijzen dat de ene leerling minder gemotiveerd was dan de andere.

Zowel bij intrinsieke motivatie als amotivatie lijkt er in positieve zin een beweging te zijn tussen de voor- en nameting, maar deze is zo minimaal dat dit niet zomaar geconcludeerd kan worden.

Betrouwbaarheid, gemiddelde en standaardafwijking per schaal			
Schaal	Betrouwbaarheid	Gemiddelde	Standaardafwijking
1) <i>Intrinsieke motivatie</i>	0,71	1,72	0,82
2) <i>Geïdentificeerde motivatie</i>	0,60	2,34	1,18
3) <i>Externe motivatie</i>	0,62	3,24	1,16
4) <i>Amotivatie</i>	0,74	3,61	1,14

Tabel 1: voormeting motivatietool

Betrouwbaarheid, gemiddelde en standaardafwijking per schaal			
Schaal	Betrouwbaarheid	Gemiddelde	Standaardafwijking
1) <i>Intrinsieke motivatie</i>	0,85	1,97	0,87
2) <i>Geïdentificeerde motivatie</i>	0,84	2,60	1,13
3) <i>Externe motivatie</i>	0,78	3,43	0,99
4) <i>Amotivatie</i>	0,84	3,47	1,19

Tabel 2: nameting motivatietool

5.3. Open vragen bij motivatietool en interviews met leerlingen

Uitkomsten uit de open vragen bij de motivatietool

Om meer inzicht te krijgen in hoe gemotiveerd de leerlingen waren en wat hun leeropbrengst was in de lessen, is er een drietal vragen toegevoegd aan de motivatietool (bijlage 8.2.2.).

Wat betreft de motivatie zijn er voor dit onderzoek interessante uitkomsten uit de enquête te concluderen. Verschillende leerlingen geven namelijk positieve beoordelingswoorden aan. Een aantal vond de lessen bijvoorbeeld minder saai en leuker dan normaal. De meest genoemde reden hiervoor was dat de lessen actiever waren, omdat ze zelf aan de slag mochten en ze zo meer betrokken werden in het onderwerp. In zekere zin wordt de theorie van ‘maker education’ (Troxler, 2016) bevestigd, omdat de leerlingen beter kunnen begrijpen hoe iets in elkaar steekt als ze er zelf iets van creëren. Daarnaast leken deze creatieve opdrachten dus ook hun situationele interesse aan te wakkeren, aangezien het als ‘leuk’ ervaren werd (ontwerpprincipe 4d).

Ook het puntje samenwerking werd genoemd bij zowel wat anders was aan de les als bij wat er geleerd is in deze lessen. Er worden alleen geen beoordelingswoorden aan gegeven, dus het is niet met zekerheid te zeggen of ontwerpprincipe 4c daarom bevestigd is.

Daarnaast lijkt het belang en het doel van de didactiek niet voor iedereen duidelijk te zijn geweest of in ieder geval te hebben meegespeeld in de motivatie voor de lessen (ontwerpprincipe 1). Een enkeling noemt namelijk dat hij niet goed weet waarvoor hij het doet, want een halve bonuspunt is toch wel weinig. Voor deze leerling speelde externe motivatie dan ook een grotere rol. Daarnaast komen veel leerlingen niet verder dan: het is goed om iets te weten over de geschiedenis van het land. Toch gaat een aantal daar dieper op in. Zo noemt een leerling dat je leert wat sommige mensen ergens van vinden. Iemand anders schrijft dat we beseffen dat wij het nu goed hebben in Nederland en dat we door deze lessen niet vergeten dat kinderarbeid slecht is. Opvallend is dat er veel historische argumenten genoemd worden, maar weinig literairhistorische argumenten. De enkele literatuurhistorische argumenten die klinken gaan met name om de functies van de literaire werken in de historische context. Bijvoorbeeld dat *Fabriekskinderen* heeft bijgedragen aan een vernieuwde wet rondom kinderarbeid. Een breder inzicht in de vier perspectieven lijkt dan ook nog niet echt bereikt (ontwerpprincipe 2c).

Ook gaan verschillende leerlingen in op de vaardigheden die ze hebben opgedaan gedurende de lessen. Zo hebben ze geleerd bronnenonderzoek te doen en om aantekeningen te maken tijdens een soort hoorcollege. Een andere leerling noemt dat het bij kan dragen aan de voorbereiding op het hbo (ontwerpprincipe 3d).

Uitkomsten uit de interviews met leerlingen

Vanuit de interviews zijn er ook relevante uitkomsten op te merken wat betreft de motivatie. Zo gaven verschillende leerlingen in de interviews aan dat interessante feitjes hun aandacht trokken, bijvoorbeeld het filmpje waarop het Wilhelmus met de originele melodie en snelheid wordt gezongen, wat dat betreft werd de situationele interesse aangewakkerd (ontwerpprincipe 4d). Toch gaven leerlingen in de interviews ook aan dat het te maken had met of het onderwerp boeide. In die zin speelde persoonlijke interesse dus ook zeker een rol (Van Steensel, 2023).

Toch droeg de vorm van de les wel bij aan hun interne motivatie. Zo werd het zelf werken aan de opdracht, het actieve gedeelte, leuker gevonden. Eén leerling gaf ook aan: als je zelf onderzoekt, onthoud je het ook beter. Daarin werd dus wederom de theorie van ‘maker education’ (Troxler, 2016) bevestigd (ontwerpprincipe 4d). Ook werd het samenwerken met andere leerlingen als positief ervaren (ontwerpprincipe 4c).

Daarnaast werd door alle vier de leerlingen genoemd dat het krijgen van een bonuspunt voor de repetitie bijdroeg aan hun motivatie. Wat dat betreft is er dus ook zeker sprake van externe motivatie.

Ook gaven de leerlingen aan dat ze de keuzeruimte in de vragen en opdrachten fijn vonden, maar de makkelijkste vraag werd gekozen voor de leukste vraag. Toch deed dit ook weer een beroep op hun autonomie en werd dit dus positief opgevangen (ontwerpprincipe 4a).

Het invulschema vonden de leerlingen daarbij ook prettig werken. Het gaf hen helderheid en zo wisten ze waar ze in de les ongeveer zaten. Wat dat betreft was de structuur dus duidelijk en werden er voldoende denk- en tussenstappen gegeven (ontwerpprincipe 3).

Leerlingen gaven nog wel aan dat originelere voorbeelden beter de aandacht konden trekken. Met filmpjes als het filmpje van Unicef werd een leerling bijvoorbeeld al mee ‘doodgegooid’. Een andere leerling gaf aan dat hij ook wat originelere opdrachten zou willen maken. Deze zijn dan ook belangrijk om mee te nemen in een toelichting op wat wel en niet werkt bij het aanwakkeren van de situationele interesse (Van Steensel, 2023).

5.4. Resultaten uit het invulschema en de gekozen eindproducten

In bijlage 8.7. is een viertal voorbeelden van ingevulde schema’s en eindproducten te vinden als verwerking van de lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen*. In deze voorbeelden is te zien in hoeverre de leerlingen slagen in het literatuurhistorisch redeneren.

Allereerst zijn de meeste vakjes van het invulschema ingevuld, waaruit op te merken is dat de leerlingen het schema van belang vinden voor een makkelijkere verwerking van de onderzoeksvraag in een eindproduct. Het biedt hen een soort structuur aan (ontwerpprincipe 3). Daarnaast komt het stappenplan literatuurhistorisch redeneren toch ook terug in de eindproducten (ontwerpprincipe 2). Het groepje van voorbeeld 8.6.4. heeft hun invulschema niet ingeleverd, maar toch valt vanuit hun artikel te concluderen dat de onderdelen van tekstverkenning, hoorcollege en bronnenonderzoek duidelijk terugkomen in hun eindopdracht. Uit de ingeleverde eindproducten wordt met name duidelijk dat leerlingen inzichten hebben opgedaan uit het historisch perspectief (ontwerpprincipe 2c). De andere perspectieven komen niet of nauwelijks naar voren.

5.5. Interview met collega's

Het doel van de interviews met collega's was om te ontdekken in hoeverre zij het lesmateriaal geschikt vonden binnen ons curriculum en in hoeverre zij het laagdrempelig genoeg vonden om zelf te geven.

Uit de interviews is wederom een aantal belangrijke punten te benoemen. Beide collega's gaven aan dat ze de ontwerpprincipes vinden passen binnen het curriculum, maar dat het allemaal niet binnen een les zou passen. Er moet dan wel tijd en ruimte zijn voor een lessenreeks. Theoretisch vinden ze het mooi, maar praktisch is het niet altijd haalbaar. Op die manier zou de kloof tussen de theorie en de onderwijspraktijk voor deze collega's dus nog niet bepaald overbrugd zijn (Witte, Mantingh en Van Hertem, 2017). Ook noemde een collega dat literatuurhistorische competentie voor een havobovenbouwleerling wat hooggegrepen kan zijn. Daarnaast zou ze nog een ontwerpprincipe willen zien over de docent- en leerlingrol.

Beide collega's gaven ook aan dat het ze leuk en interessant lijkt om lessen te gaan ontwerpen binnen dit model, maar veel werk- en tijdsdruk zorgen ervoor dat die ruimte er helaas niet echt is. Volgens een van hen zou een oplossing zijn om meer samen te werken binnen de sectie en met elkaar na te denken over geschikte vragen en opdrachten. Het invulschema vinden beiden structuur bieden aan de leerlingen en dat juichen ze daarom ook toe. Ook denken ze dat het inderdaad motivatie van leerlingen zou kunnen bevorderen.

Daarnaast vertelde een collega dat ze de hoeveelheid wisselmomenten erg veel vindt voor wat ze ziet zitten. Ze zou zelf de stappen daarom wat groter maken. Dit staat haaks op wat Michels (2006) zegt over dat havisten kleinere denkstappen nodig hebben. Een lessenreeks met grotere stappen zou daarom minder goed in deze theorie passen.

Al met al vinden de collega's het theoretisch goed in elkaar zitten. Ook zien ze het nut van bepaalde vormen in het materiaal om motivatie bij de leerlingen te bereiken. Toch zouden ze vanwege de werk- en tijdsdruk nu niet de ruimte kunnen vinden om lessen binnen dit model te ontwerpen. Een oplossing zou daarom kunnen zijn om binnen de sectie meer samen te werken.

6. Conclusie en discussie

6.1. Conclusie

In dit ontwerponderzoek stond de vraag centraal welke kenmerken bij een voor docenten toegankelijk leskader horen voor het bereiken van meer intrinsieke motivatie voor de lessen over literatuurgeschiedenis in 4-havo. Hiervoor zijn op basis van literatuuronderzoek ontwerpprincipes bedacht die getoetst zijn door het in de praktijk uitproberen van een ontworpen leskader. De resultaten en analyse hebben tot conclusies geleid over de ontwerpprincipes en de theorie waarop deze gebaseerd zijn.

Allereerst bevestigt een deel van de praktijk van dit onderzoek wat Witte & Jansen (2016) concludeerden. Namelijk dat leerlingen waarde hechten aan het overtuigd worden van het belang van literatuuronderwijs. Vanuit voorbeelden aan het begin van de lessenreeksen kon ik een goed bruggetje maken naar het belang van de lesstof. In hoeverre leerlingen overtuigd waren, is niet met zekerheid te zeggen. Toch geeft het tegengeluid ook een bewijs voor het eerste ontwerpprincipe en de theorie van Witte & Jansen. Een enkeling wilde namelijk niks doen, omdat een bonuspunt hem niets ‘boeide’ en hij moest verder door mij overtuigd worden van het belang van wat hij aan het doen was. Dat getuigt toch van de noodzaak van dit principe.

Daarnaast zijn in het ontwerp het literatuurhistorisch redeneren van Bax & Mantingh (2019) en het verder uitgewerkte stappenplan van Van Keulen & Bax (2021a) als uitgangspunt genomen en uitgeprobeerd in de praktijk. Leerlingen zouden door dit redeneren inzichten moeten opdoen over de literatuur- en de cultuurgeschiedenis. In de praktijk leverde dit vooral basisinzichten op, zoals het ontdekken van functies van literaire werken in de historische context. Toch miste er nog een zekere verdieping en misten er duidelijke literatuurhistorische argumenten. Deze leken soms namelijk meer historisch dan literatuurhistorisch. Wat dat betreft lijkt ontwerpprincipe 2 daarom deels bevestigd.

Dat structuur en samenhang belangrijk zijn, wordt in verschillende studies in het theoretisch kader benoemd (ontwerpprincipe 3). Dat denk- en tussenstappen voor havoleerlingen belangrijk zijn (Michels, 2006), is bijvoorbeeld bevestigd in de interviews met leerlingen waarin zij vertelden dat het invulschema hen bijvoorbeeld helder en overzichtelijk door de les(sen) heen hielp. Ook het nut van het afstemmen van leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing (Van Silfout, 2023), blijkt uit de ingeleverde schema's en de daarbij passende eindproducten. Of havisten een zekere taakgerichtheid hebben (Michels, 2006), is lastiger te bevestigen vanuit de praktijk. Bij het zien van de eindopdrachten klonk er, zeker bij de tweede keer, meer gezocht vanuit het lokaal over het ‘vele werk’. Toch ging bijna iedereen wel aan het werk. Al zou dit ook te maken kunnen hebben gehad met de bonuspunt die ze voor de repetitie zouden krijgen, wat dus externe motivatie geeft. Tot slot was er plek in de lessen voor verschillende studievaardigheden, zoals informatie zoeken en verwerken, samenwerken en onderzoeken. Bij de open vragen van de motivatietool werd het nut van deze vaardigheden nog eens bevestigd: namelijk dat het nuttig was voor de overstap naar het hbo.

Daarbij zijn de theorieën over het bereiken van intrinsieke motivatie deels bevestigd in de praktijk (ontwerpprincipe 4). Het aanbieden van keuzeruimtes in bijvoorbeeld didactische opdrachten, wat de autonomie volgens Witte (2008) zou moeten bevorderen, kreeg ook plaats in deze lessenreeks. Leerlingen reageerden over het algemeen positief op de keuzeruimten in

vragen en eindopdrachten. Het ontwikkelen van competentie kan volgens Van Steensel (2023) gebeuren aan de hand van succeservaringen middels procesfeedback of door het opstellen en behalen van beheersingsdoelen. Met behulp van het schema kon ik als docent leerlingen feedback geven op hun proces. Vanuit mijn perspectief merkte ik ook een zekere behoefte hiervoor. De theorie van Van Steensel lijkt dan ook deels bevestigd. Of beheersingsdoelen zouden helpen kan lastig gezegd worden, aangezien dit niet bepaald plek had in de lessenreeks. Ook wees Van Steensel (2023) op het maken van samenwerkingsopdrachten voor het bereiken van intrinsieke motivatie. Vanuit mijn lesobservaties kan gezegd worden dat de samenwerking deels zorgde voor een goede werksfeer, maar of dit ook de intrinsieke motivatie heeft bevorderd, is niet met zekerheid te zeggen. Ook het rekening houden met de interessetheorie die Van Steensel voorstelt, zou leerlingen moeten helpen meer gemotiveerd te zijn. Leerlingen hebben volgens Michels (2006) interesse in onderwerpen die aansluiten op hun belevingswereld. Leerlingen leken dan ook meer gemotiveerd voor het voorbeeld van het *Wilhelmus* dan voor dat van *Unicef*. Of het komt omdat leerlingen hier ook mee ‘dodgegooid’ worden, zoals één leerling in een interview vertelde, of omdat het niet in hun eigen belevingswereld ligt, zou dus kunnen. ‘Interessante en originele feitjes’ werden in de interviews genoemd als onderdelen die de aandacht kregen. Al met al lijkt het aanwakken van de situationele interesse dus wel te helpen, al speelt interesse in een bepaald onderwerp (persoonlijke interesse) dus ook nog steeds een rol. Daarnaast werd het actief zelf werken aan opdrachten positief opgevangen door de leerlingen. Wat dat betreft kan ‘maker education’ (Troxler, 2016) dan ook daadwerkelijk meespelen in het bereiken van meer intrinsieke motivatie.

Met mijn onderzoek wilde ik tot slot makkelijk bruikbaar materiaal aanbieden aan docenten Nederlands; het belang dat Witte, Mantingh en Van Herten (2017) ook aanduidden. Hoewel de collega’s het in theorie goed in elkaar vinden steken, zorgt de tijds- en werkdruk er nog steeds voor dat ze in de praktijk zelfs niet al te veel energie willen steken in het zelf invullen van het ontwikkelde leskader. Dit wijst dan ook weer extra op het nut van ontwerpprincipes 5.

6.2. Discussie

6.2.1. Verbeterpunten onderzoek

Dit onderzoek zou verbeterd kunnen worden op verschillende punten. Ten eerste zou een uitbreiding van het praktijkgedeelte een betrouwbaarder beeld kunnen geven over welke ontwerpprincipes wel of niet bevestigd worden. Een enkele klas en een interview met slechts vier leerlingen geeft namelijk maar een beperkt beeld over in hoeverre en hoe leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken. Wanneer in meerdere klassen of zelfs op meerdere scholen het ontwikkelde materiaal wordt uitgetoetst, zou bijvoorbeeld de motivatietool al veel meer inzicht kunnen geven.

Ook zouden de docenten die dit materiaal dan gebruiken hun ervaringen kunnen delen, zodat er een betrouwbaarder beeld wordt gegeven over de laagdrempeligheid en efficiëntie ervan. Op dit gebied zou er sowieso nog meer literatuuronderzoek gedaan kunnen worden. Wellicht dat andere studies bijvoorbeeld al meer inzicht geven over wanneer materiaal goed bruikbaar is en welk materiaal de kloof tussen theorie en praktijk, die Witte, Mantingh en Van Herten (2017) aanduiden, al heeft weten te overbruggen.

Hoewel feedback blijkt als een hulp om leerlingen zich competent te laten voelen, is er niet getoetst in hoeverre het opstellen van beheersingsdoelen zouden helpen (Van Steensel, 2023). In een vervolgonderzoek zou er dan ook meer focus moeten zijn op dit onderdeel.

Daarnaast zou verdieping in de verhouding tussen de docenten- en leerlingenrol kunnen bijdragen aan het behalen van een betere literaire competentie bij de leerlingen. Als een docent een concretere rol zou krijgen in het begeleiden van het proces van het literatuurhistorisch redeneren, bestaat er een kans dat leerlingen hier ook beter in slagen. Op die manier zou het tweede ontwerpprincipe nog beter behaald kunnen worden.

Tot slot heeft ieder onderwerp te maken met persoonlijke interesse (Van Steensel, 2023). Op die manier blijft er een scheef beeld bestaan over in hoeverre intrinsieke motivatie wel of niet bereikt zou zijn. Om die bias bij een vervolgonderzoek weg te halen, zou het goed zijn als leerlingen in de voormeting van de motivatietool bevestigd zouden worden op in hoeverre ze al persoonlijk geïnteresseerd zijn in het te behandelen onderwerp.

6.2.2. Verbeterpunten lesmateriaal

Prikkelende voorbeelden aan het begin van de les lijkt de situationele interesse van de leerlingen aan te wakkeren (ontwerpprincipe 4d). Toch is uit de interviews gebleken dat originelere voorbeelden dit nog beter zouden kunnen doen. Het is daarom goed om bij een vervolgonderzoek nog meer te experimenteren in het aanbieden van prikkelende voorbeelden om op die manier nog beter in kaart te kunnen brengen wat aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen (Michels, 2006).

Hoewel niet ieder groepje de opdracht uiteindelijk heeft ingeleverd, is het nakijkwerk toch best veel. Op die manier wordt de werkdruk vergroot en dat is juist iets wat volgens ontwerpprincipe 5 niet zou mogen gebeuren. Het zou bijvoorbeeld kunnen helpen om de leerlingen een eindopdracht te laten maken van een aantal lessen bij elkaar. Op die manier leren ze gelijk literaire werken te combineren en te vergelijken (ontwerpprincipe 2) en wordt het nakijkwerk voor docenten gehalveerd.

Tot slot zouden gelijkwaardigere opdrachten en vragen een betrouwbaarder beeld kunnen geven wat betreft het bevorderen van de autonomie van de leerlingen (ontwerpprincipie 4a). Bij een nieuwe les zou hier dan ook goed over nagedacht moeten worden.

7. Bibliografie

Bax, S., & Mantingh, E. (2023). Literatuurgeschiedenis in de klas. In *Vaardig met vakinhoud* (pp. 325–336). Uitgeverij Coutinho.

Bax, S., Van Herten, M., Mantingh, E., Meijer Drees, M., & Van Voorst, S. (2022, 16 december). *Literatuur vanuit vier perspectieven*. Neerlandistiek.
<https://neerlandistiek.nl/2022/12/literatuur-vanuit-vier-perspectieven/>

Boot, A. & Kloosterman, J. (2013). ‘Hoogbegaafdheidsdidactiek in de Zaak V. Een onderzoek naar verrijkend lesmateriaal rondom de Middelnederlandse tekst *De burggravin van Vergi*.’ Praktijkgericht onderzoek in het kader van de master Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht.

Brasser, J. (2020, 22 december). *Waarom klassiekers in de klas?* Klassiekers in de klas.
<https://klassiekersindeklas.nl/klassiekers/waarom-klassiekers-in-de-klas/>

Brasser, J. (z.d.). *Animaties*. Klassiekers in de klas. <https://klassiekersindeklas.nl/animaties/>

Harbers, J. (2013). Studievaardig naar het hbo. *Ontwikkeling van studievaardigheden op het Groene Lyceum* (Masterthesis). Zwolle: Windesheim.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.

Janssen, N., & Van Keulen, R. (2023, 2 mei). *Redeneren en inzichten verwerven over literatuur*. Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2023/05/redeneren-en-inzichten-verwerven-over-literatuur/>

Koek, M. (2008). Less is more: literatuurgeschiedenis als ordening. *Literatuurgeschiedenis op de havo*, 4–6. <https://docplayer.nl/7056591-Levende-talen-literatuurgeschiedenis-op-de-havo.html>

Leerling2020. (z.d.). *Motivatietool*. <https://leerling2020.nl/research/motivatietool/>

Literatuurgeschiedenis. (z.d.). *Smaakmakers: middeleeuwse verhalen in beeld*.
<https://www.literatuurgeschiedenis.org/lesmateriaal/smaakmakers-middeleeuwse-verhalen-in-beeld>

Mantingh, E. (2018). De leerling als ontdekkingsreiziger door tekst, taal en tijd. Mi have een droom: Groningen, 20321. In *Lectori salutem - de veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs* (pp. 11–26). Zalsman Groningen B.V.
https://www.rug.nl/gmw/lerarenopleiding/professionalisering/evn-lectori-salutem_pdf-voor-website.pdf

Michels, B. (2006). Verschil moet er wezen: Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan. In *SLO*. Geraadpleegd op 14 september 2023, van <https://www.slo.nl/?ActLbl=verschil-slo&ActItmIdt=7947>

Nicolaas, M. (2021). Aan de slag met literatuurgeschiedenis! *Levende Talen Magazine*, 4, 36–37. https://www.kb.nl/kbhtml/docs/2021-109-4_36-37_levende_talen_magazine.pdf

- Oberon. (2016). Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo. <https://www.lezen.nl/nl/publicaties/lees-en-literatuuronderwijs-in-havovwo>.
- Robben, T. (2008). Een Nijmeegse passieoord en een Hollands burgerweesmeisje. *Literatuurgeschiedenis op de havo*, 15–17. <https://docplayer.nl/7056591-Levende-talen-literatuurgeschiedenis-op-de-havo.html>
- Rooijackers, P. (2008). Voorwoord. *Levende Talen - Literatuurgeschiedenis op de havo*, 1–2. <https://docplayer.nl/7056591-Levende-talen-literatuurgeschiedenis-op-de-havo.html>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schakelpunt havo-hbo*. (2023). SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/leerlijnen/schakelpunt-havo-hbo/>
- Slings, H. (2000). Lees- en leer materiaal. In *Toekomst voor de Middeleeuwen: Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. (pp. 180-184). Uitgeverij Prometheus. https://www.dbnl.org/tekst/slin013toek01_01/slin013toek01_01_0024.php
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W. & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse: reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Troxler, P. (2016). Niet alleen omdat het kan: Een onderzoek naar bestaande kennis over maker education. Platform Maker Education; Waag Society. <https://waag.org/sites/waag/files/media/publicaties/pme-onderzoek-kennis-maker-education.pdf>
- Universiteit Utrecht. (z.d.). *Docentenhandleiding*. LitLab. <https://litlab.nl/docenten/>
- Van Ast, M., De Loor, O., & Spijkerboer, L. (2020). Effectief leren. In *Effectief leren, de docent als regisseur* (Vijfde druk, pp. 64–65). Noordhoff.
- Van Keulen, R. (2021a). Theorie en praktijk van historisch literatuuronderwijs: een vignettenonderzoek. *Pedagogische studiën*, 98, 6–26.
- Van Keulen, R., & Bax, S. (2021b). Literatuurhistorisch redeneren: Hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven. *Kunstzone. Tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 2021(KZ04), 16-18.
- Van Mourik, C., Ouwerkerk, M. W. L., Veldhuijzen-van den Brink, M. E., & de Wildt-Rentier, J. N. (2021). *Literatuur in zicht* (M. H. Verhoeve, Red.; Eerste druk). Driestar onderwijsadvies.
- Van Silfhout, G. (2023). Toetsing van taalonderwijs. In *Vaardig met vakinhoud* (pp. 75–88). Uitgeverij Coutinho.
- Visser, Annemarije (2013). ‘Middeleeuwse personages in een moderne moordzaak. Een didactische analyse van de literair-historische benaderingen in de lessen ‘De zaak V.’ over *De*

burggravin van Vergi.' Masterthesis Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Universiteit Utrecht.

VOHO-netwerk Noord. (z.d.). *Generieke studievaardighedenset voor doorstroom havo-hbo*. <https://www.havohbo.nl/wp-content/uploads/Brochure-doorstroom-havo-hbo.pdf>

Walraven, A. (2023). Digitaliseren in het (taal)onderwijs. In *Vaardig met vakinhoud*. Uitgeverij Coutinho.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/sites/default/files/het%20oog%20van%20de%20meester.pdf>

Witte, T. C. H., & Jansen, E. P. W. A. (2016). Students' voice on literature teacher excellence: Towards a teacher-organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162-172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.010>

Witte, T., Mantingh, E., & Van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*, 59(1), 115–143.

Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2006). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift, jaargang 9* (nummer 2). <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/192/187>

8. Bijlagen

8.1. Vijfstappenplan voor literatuurhistorisch redeneren (Van Keulen & Bax, 2021) n.a.v. stappenplan literatuurhistorisch redeneren (Bax & Mantingh, 2019)

1. Een vraag stellen binnen een van de perspectieven

- a) Schrijf je vraag op.
- b) Licht je vraag toe (specificeer hem)

2. De vraag beantwoorden op basis van de tekst en je eigen referentiekader/wereldbeeld

- a) Wat zegt de tekst? Je mag hiervoor de gelezen fragmenten gebruiken (zie bijlage), maar ook andere delen van het boek.
- b) Wat denk en/of weet je zelf?
- c) Geef je voorlopige conclusie.

3. Bronnen gebruiken

- a) Lees en bekijk de bronnen in de bijlage met de vraag van de redenering in je achterhoofd. Schrijf bij alle bronnen wat je ziet en wat het betekent/welke boodschap je eruit haalt.
- b) Formuleer een antwoord op je vraag op basis van deze bronnen.

4. Antwoord bijstellen

Ga na hoe het antwoord bij stap 3 zich verhoudt tot de conclusie bij stap 2.

5. Inzichten

- a) Plak je complete redenering (dus alles wat je zelf hebt opgeschreven bij stap 2 t/m 4) achter elkaar en controleer of je redenering klopt. Verander indien nodig je formulering.
- b) Verwoord nu op basis van jouw redenering je verworven inzichten. Beantwoord daarvoor de volgende vraag: 'Wat laat dit alles mij vanuit het gekozen perspectief zien over de roman en de bedoeling van de auteur?'

8.2. Motivatietool (o.a. door UU ontwikkeld)

8.2.1. Vragenlijst voormeting

Waarom span je je in voor literatuurgeschiedenis?

Nr	Stelling	Past nooit bij mij	Past bijna nooit bij mij	Past soms bij mij	Past bijna altijd bij mij	Past altijd bij mij
1	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik denk dat het interessant is	1	2	3	4	5
2	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat het voor mijn eigen bestwil is	1	2	3	4	5
3	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat het van me verwacht wordt	1	2	3	4	5
4	Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet	1	2	3	4	5
5	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik denk dat dit leuk is	1	2	3	4	5
6	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5
7	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat het iets is dat ik moet doen	1	2	3	4	5
8	Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is	1	2	3	4	5
9	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat het werken hieraan leuk is	1	2	3	4	5
10	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5
11	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik geen keuze heb	1	2	3	4	5
12	Ik weet het niet; ik zie niet wat literatuurgeschiedenis mij oplevert	1	2	3	4	5
13	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik me goed voel als ik hieraan werk	1	2	3	4	5
14	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5
15	Ik span me in tijdens literatuurgeschiedenis omdat ik het gevoel heb dat ik dit moet doen	1	2	3	4	5
16	Ik doe dit wel, maar ik weet niet zeker of het goed is om mee door te gaan	1	2	3	4	5

8.2.2. Extra vragen en antwoorden van leerlingen bij nameting

1. **Op welke manier waren de lessen over het Wilhelmus en Fabriekskinderen anders dan andere lessen over literatuurgeschiedenis (denk bijvoorbeeld aan de lessen over Reinaert de Vos)?**

- Het gaat meer over geschiedenis dan alleen over een tekst; Bij Reinaert de Vos gingen we het hele zelf verzonden verhaal lezen en dit ging meer over geschiedenis die invloed heeft gehad.
- Anders dan anders, **minder saai**, veel samenwerken, **leuker dan een normale les**.
- We moesten opdrachten maken; Hier moest je veel meer zelf onderzoeken; Je moest meer praktisch doen; Meer bezig zijn; praktischer; Je doet zelf iets, het is niet de hele tijd theorie; We mochten meer zelfstandig aan de slag; Je moest zelf dingen onderzoeken en uitvoeren. Hierdoor word je meer betrokken.; Waren **leuker, omdat je zelf aan de slag mocht**.
- Je ging met andere mensen werken.
- **Nog saaiër.**
- Je mag achter de laptop o.i.d.
- Ze waren niet echt uit het verhaal direct.
- Wat **makkelijker en interessanter**.
- Wat grotere opdrachten.
- Ze leken interactiever. Ook kun je je beter indenken bij dit onderwerp.
- Ik vond de lessen over Fabriekskinderen **leuker**.
- Ik vond deze lessen **leuker**.
- Je hebt geen boek nodig.
- Ze waren **actiever en dat vond ik wel beter**. **Het enige is dat je niet goed weet waar je het voor doet**, want een halve bonuspunt is niet veel.

2. **Waarom is het belangrijk om meer kennis over de achtergrond en het gebruik van het Wilhelmus en Fabriekskinderen te hebben?**

- Je weet meer over de situatie rond het boek.
- Dan snap je de context beter.
- Dan weet je de geschiedenis van je land; omdat het belangrijk is om de geschiedenis van je land te kennen.
- Dat is handig; Daar word je wijzer van en het is altijd makkelijk om te weten.
- Omdat we het Wilhelmus vaak zingen, dus dan is het handig context te weten en je je moet kunnen inleven in de omstandigheden in de fabriek.
- Je weet hoe de situatie in Nederland was rond die tijd en je leert wat sommige mensen ergens van vinden.
- Voor je algemene kennis en voorbereiding HBO.
- Omdat het gaat over ons land en je beseft beter dat wij het goed hebben.
- Om het later weer te vergeten.
- Omdat we dan niet vergeten dat kinderarbeid slecht is.

3. Wat heb je in de lessen over het Wilhelmus en Fabriekskinderen geleerd? Noem ten minste drie dingen.

- Dat het Wilhelmus van de geuzen was; Dat het Wilhelmus heel veel verzen heeft; Wilhelmus is oud en niet meer relevant qua tekst; Vers 1 + 6 zijn het belangrijkste; Het Wilhelmus is nogal christelijk.
- Dat er een lange tijd niets aan kinderarbeid werd gedaan; dat kinderarbeid overal afgeschaft moet worden; kinderarbeid is niet goed; dat er veel kinderarbeid is in 1800; dat het erg zwaar was voor kinderen in 1800; vroeger was kinderarbeid heel gewoon; kinderarbeid is slecht.
- Hoe het Wilhelmus ons volkslied is geworden; hoe het Wilhelmus is ontstaan
- Met mensen samenwerken.
- Met boeken te werken.
- Hoe het in die tijd was; hoe ze vroeger dachten; hoe de maatschappij werkte vroeger; hoe problemen werden aangepakt; hoe mensen in die tijd waren; over hoe mensen keken op het leven; Dat er veel veranderd is.
- Kinderwetje Houten 1847; Waarom Samuël van Houten het kinderwetje schreef.
- Dat wij het oudste volkslied hebben; Dat het (Wilhelmus) een danslied was; Wilhelmus werd vroeger anders gezongen; Dichter Wilhelmus onbekend
- Dat kinderen werden gezien als machines; Kinderen zijn zielig.
- Dat de regering niks doet.
- Dat het saai is.
- Je leert bronnen te onderzoeken; brononderzoek; Leren/aantekeningen maken a.d.h.v. hoorcolleges; Hoe je een podcast maakt.
- Hoe de fairtrade organisatie Max Havelaar ontstond; waar het boek Max Havelaar over gaat.
- Hoe de leerplicht ontstond; Wat die boeken voor invloed hadden op de situatie.
- Dan kun je je beter inleven in bepaalde dingen.
- Schrijvers van de boeken
- Context van Wilhelmus en Fabriekskinderen
- Waar het boekje van Cremer over ging; wie Jan Jacob Cremer is
- We hebben het goed.
- Hoe het is ontstaan
- Nieuwe informatie
- Fabriekskinderen heeft een realisme stroming.

8.3. Schema literatuurhistorisch redeneren

Gekozen vraag: _____

Gekozen eindproduct: _____

Groepsleden: _____

Onderdeel	Aantekeningen
Tekstverkenning	
Mogelijke antwoorden op onderzoeksvraag op basis van de tekst.	
Historische context (hoorcollege)	

Bronnenonderzoek:	Geraadpleegde bronnen:	Belangrijkste vondsten:
historische context / thematisch door de tijd heen /extra bronnen		
Antwoorden onderzoeksvraag op basis van bronnenonderzoek.		
Feedback docent op proces:		

8.4. Observaties tijdens de les

8.4.1. Observaties les 1 en 2

- Bij binnenkomst komen vooral 'waaromvragen' over het naast iemand moeten zitten naast wie ze normaal niet zitten. Wanneer ik uitleg dat het goed is om ook met anderen samen te werken, reageren ze al niet moeilijk meer.
- Leerlingen reageren gelijk op de vraag wat en waarom mensen op de PPT-slide zingen. Reacties komen niet veel verder dan 'Omdat het het volkslied is'. Er is weinig reactie als ik hier op doorvraag. Voor mij een mooi bruggetje naar de lesstof.
- Leerlingen reageren enthousiast op het zelf mogen kiezen waar ze zich in willen verdiepen. De meeste leerlingen kiezen vraag 4, want die is het 'makkelijkst'.
- Er wordt meteen gevraagd of ze er een cijfer voor krijgen. Wanneer ik zeg dat ze er een bonuspunt mee kunnen verdienen, hoor ik 'top!'.
- Een aantal leerlingen reageert niet serieus op Wooclap. Gelukkig een aantal ook wel.
- Bij het lezen van het *Wilhelmus* vraagt een aantal of we het kunnen gaan zingen.
- Als het moment aanbreekt om aan de slag te gaan met het bronnenonderzoek, gaan leerlingen dit daadwerkelijk doen. Er wordt stil gewerkt en af en toe overlegd.
- Er komen regelmatig vragen over hoe ze weten welke bronnen ze goed kunnen gebruiken. Het verschil tussen 'diachroon' en 'synchroon' is niet voor allemaal heel duidelijk.
- Leerlingen gebruiken hun invulschema om vragen te stellen en bij mij te checken of ze goed op weg zijn. Voor mij is het invulschema handig om te zien waar ze zitten in het proces.

8.4.2. Observaties les 3 en 4

- De klas komt druk binnengerend. Bij het zien van nieuwe groepjes en een nieuwe les hoor ik wat gezucht. Wanneer ik ernaar vraag geeft een leerling aan dat het toch veel werk is.
- Leerlingen kijken naar het filmpje van Unicef. Het blijft vrij druk en niet iedereen lijkt de aandacht te hebben. Ze komen met wat ik verwacht had: door het verhaal van de kinderen krijg je medelijden. Voor mij een bruggetje naar de lesstof.
- Bij het zien van de keuzemogelijkheden hoor ik weer zeggen dat het 'veel' werk is. Als ik zeg dat ze er nu genoeg tijd voor krijgen in de les, zie ik al weer blijere gezichten.
- Met Wooclap wordt niet serieus omgegaan, ondanks dat ze een gebruikersnaam moeten invullen. Sommige leerlingen gebruiken zelfs de naam van een andere leerling om narigheid in te vullen.
- In les 3 gaan leerlingen weer aan de slag met het bronnenonderzoek. Ook nu vragen ze weer regelmatig om feedback. Weer ervaar ik als docent het nut van het invulschema.
- Ik merk dat toch veel leerlingen voor vraag 1 kiezen.
- Eén leerling wil niet aan het werk gaan. Hem boeit een bonuspunt op de repetitie niet zoveel, zegt hij. Het kost moeite om hem duidelijk te maken dat het toch erg handig is om te doen omdat je de stof in ieder geval beter onthoudt voor de toets.

8.5. Interview met leerlingen

8.5.1. Jongen 1

- 1. Op welke momenten in de lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* had jij je aandacht volledig bij de les? Hoe kwam dat denk je?**

Bij de interessante feitjes. Bijvoorbeeld dat het *Wilhelmus* vroeger sneller werd gezongen. Filmpjes zijn altijd wel leuk. Bij *Fabriekskinderen* had ik die momenten niet echt.
- 2. Welke redenen waren er volgens jou om je in te spannen voor het onderwerp deze lessen?**

Dat het een opdracht voor een bonuspunt was en dat de stof terugkomt op de toets.
- 3. Welke inzichten leverden deze lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* voor jou op?**

Niet echt iets nieuws. Wel dat de schrijver van het *Wilhelmus* nog steeds onbekend is.
- 4. Welk effect hadden de voorbeelden aan het begin van de lessen op jou? (de foto's en het filmpje van Unicef) over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen*?**

Plaatjes van herkenning. Het is wel fijn dat het aansluit op wat je al weet. Filmpje van Unicef doet je niet zo heel veel; je ziet het al zo vaak.
- 5. Welk effect had het op jou dat je zelf mocht kiezen tussen vragen en eindopdrachten? In hoeverre spraken deze keuzes je aan? Wat maakte dat je voor een bepaalde vraag en een bepaald eindproduct koos?**

Fijn, omdat ik zelf iets mocht doen dat ik interessanter vind i.p.v. een saaie opdracht. Sommige waren leuk. Een beetje standaard. Iets origineler is ook leuk. Het meest interessante en het meest makkelijke koos ik. Een poster is bijvoorbeeld makkelijker dan een podcast. Voor een echt cijfer had ik er meer energie in gestoken.
- 6. Welk effect had het op jou om samen te werken met klasgenoten waar je normaal gesproken niet zo vaak mee samenwerkt?**

Ik kan het met iedereen goed hebben en met iedereen goed samenwerken. Samenwerking ging goed.
- 7. Hoe vond je het om zelfstandig en samen op zoek te gaan naar informatie uit verschillende bronnen? In hoeverre voelde je je daar vaardig genoeg voor?**

Ik vond het prima. In een korte tijd. Moeilijk met concentratie. Liever thuis en alleen. Touwtjes in handen houden doe ik graag.
- 8. Kreeg je genoeg handvatten om aan de slag te gaan? Zijn er voor jou manieren waarop dat beter kan?**

Er waren genoeg handvatten – fijn dat de bronnen al van te voren gegeven waren. De uitleg was duidelijk. Niet per sé andere manieren.
- 9. Hoe vond je de werkdruk voor het maken van de eindopdrachten? Was dit in verhouding met hoeveel je ervoor over hebt?**

Liever meer werk voor een cijfer.

10. Noem drie dingen die je deze lessen hebt geleerd.

1. Over hoe ze vroeger dachten.
2. Dat het Wilhelmus sneller werd gezongen.
3. Dat kinderarbeid heel normaal was.

11. Op een schaal van 1 – 10: Hoe interessant vond je deze lessen?

4 of 5. Meer geschiedenis dan Nederlands.

12. Hoe zouden deze lessen jou nog meer kunnen interesseren? Wat is daarvoor nodig denk je?

Interessante feitjes – onbekende feitjes. Eye opener effect.

8.5.2. Jongen 2

1. Op welke momenten in de lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* had jij je aandacht volledig bij de les? Hoe kwam dat denk je?

Eigenlijk niet, het interesseert mij niet echt. Bij de geschiedenis van het Wilhelmus had ik wel m'n aandacht. Hoe het is ontstaan en waarop het is gebaseerd is interessant. Stukje interesse van jouzelf.

2. Welke redenen waren er volgens jou om je in te spannen voor het onderwerp deze lessen?

Omdat het moet en het belangrijk is voor toetsen. Hangt heel erg met het onderwerp samen.

3. Welke inzichten leverden deze lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* voor jou op?

Hoe het Wilhelmus is ontstaan en hoe kinderarbeid is afgeschaft.

4. Welk effect hadden de voorbeelden aan het begin van de lessen op jou? (de foto's en het filmpje van Unicef) over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen*?

Laten nadenken over hoe en wat. Als je iets moet doen gaat je aandacht er meer naartoe. Herkenbare foto's. Herkenbaarheid helpt voor de aandacht.

5. Welk effect had het op jou dat je zelf mocht kiezen tussen vragen en eindopdrachten? In hoeverre spraken deze keuzes je aan? Wat maakte dat je voor een bepaalde vraag en een bepaald eindproduct koos?

Makkelijkste vragen en makkelijkste eindopdrachten. Zo snel mogelijk klaar. Prima. Dan is het goed om te maken. Als je zelf iets mag kiezen ga je altijd voor het beste.

6. Welk effect had het op jou om samen te werken met klasgenoten waar je normaal gesproken niet zo vaak mee samenwerkt?

Ik werkte al samen met mensen met wie ik best wel vaak praat. Maakt me niet zoveel uit als het van te voren is ingedeeld.

7. Hoe vond je het om zelfstandig en samen op zoek te gaan naar informatie uit verschillende bronnen? In hoeverre voelde je je daar vaardig genoeg voor?
Iedereen kan dat wel. Leuk om op zoek te gaan naar bronnen, keuzeruimte, informatie overal vandaan halen.

8. Kreeg je genoeg handvatten om aan de slag te gaan? Zijn er voor jou manieren waarop dat beter kan?
Dat blad werkte erg goed. Je weet precies waar je zit in de les. Meer aandachttrekkers. Meer dingen die je herkent.

9. Hoe vond je de werkdruk voor het maken van de eindopdrachten? Was dit in verhouding met hoeveel je ervoor over hebt?
Niet veel moeite. Goed te doen in de les.

10. Noem drie dingen die je deze lessen hebt geleerd.

1. Hoe het Wilhelmus is ontstaan.
2. Waardoor kinderarbeid is afgeschaft.
3. Dat het Wilhelmus ook met protestliederen te maken heeft.

11. Op een schaal van 1 – 10: Hoe interessant vond je deze lessen?

4

12. Hoe zouden deze lessen jou nog meer kunnen interesseren? Wat is daarvoor nodig denk je?

Meer dingen waar je aandacht aan besteedt – meer filmpjes. Meer opdrachtjes tussendoor. Meer actief en meer interactie.

8.5.3. Meisje 1

1. Op welke momenten in de lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* had jij je aandacht volledig bij de les? Hoe kwam dat denk je?

Filmpje van dat snel zingen. Niet zo relevant en verouderd. Nieuwe weetjes.

2. Welke redenen waren er volgens jou om je in te spannen voor het onderwerp deze lessen?

Meedoen voor een voldoende.

3. Welke inzichten leverden deze lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* voor jou op?

Ik wist bijna alles. Dat mensen er iets aan doen en er actie ondernomen wordt.

4. Welk effect hadden de voorbeelden aan het begin van de lessen op jou? (de foto's en het filmpje van Unicef) over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen*?

Niet zoveel. Je wordt al platgegooid met die dingen zoals het filmpje. Iets nieuws of iets verrassends. Meer leren wat je er aan kan doen. Ik ben meer een praktijk mens. Om het meer naar onze tijd te trekken. Bijvoorbeeld een boekje uit onze tijd dat iets kan bereiken.

5. **Welk effect had het op jou dat je zelf mocht kiezen tussen vragen en eindopdrachten? In hoeverre spraken deze keuzes je aan? Wat maakte dat je voor een bepaalde vraag en een bepaald eindproduct koos?**
Vond ik wel leuk, meer vrijheid is wel leuk. Wel goed, podcast en interview geschreven. De makkelijkste opdracht.
6. **Welk effect had het op jou om samen te werken met klasgenoten met wie je normaal gesproken niet zo vaak mee samenwerkt?**
Dat is best prima. Niet zoveel gezeur.
7. **Hoe vond je het om zelfstandig en samen op zoek te gaan naar informatie uit verschillende bronnen? In hoeverre voelde je je daar vaardig genoeg voor?**
Dat ging best goed, vond ik makkelijk. Klasgenoten hadden het wel wat moeilijker. Klasgenoten vonden het lastiger om juiste informatie te halen uit de bronnen.
8. **Kreeg je genoeg handvatten om aan de slag te gaan? Zijn er voor jou manieren waarop dat beter kan?**
Een beetje proberen en dan kom je er wel uit. Voor mij niet echt. Het was wel makkelijk. Het is leuker om zelf aan de slag te gaan, je onthoudt het ook beter zo.
9. **Hoe vond je de werkdruk voor het maken van de eindopdrachten? Was dit in verhouding met hoeveel je ervoor over hebt?**
Niet zo heel veel werk, viel mee. Goed te doen in een les.
10. **Noem drie dingen die je deze lessen hebt geleerd.**
 - Dat Fabriekskinderen bestaat – dat het veel in gang heeft gezet. Meer de situatie, de realiteit er moet wat aan gedaan worden. Passief agressief.
 - Niet heel veel nieuwe informatie – komt ook terug bij geschiedenis.
 - Dat het Wilhelmus zoveel verzen heeft.
11. **Op een schaal van 1 – 10: Hoe interessant vond je deze lessen?**
6,5
12. **Hoe zouden deze lessen jou nog meer kunnen interesseren? Wat is daarvoor nodig denk je?**
Meer beloning, chocolademelk 😊. Een goede manier om dit te doen. Lekker aan het werk gaan vond ik wel heel fijn.

8.5.4. Meisje 2

1. **Op welke momenten in de lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* had jij je aandacht volledig bij de les? Hoe kwam dat denk je?**
Zelf bezig zijn. Zelf liever dingen doen dan luisteren naar wat er gezegd wordt. Die podcast was wel leuk om te doen.
2. **Welke redenen waren er volgens jou om je in te spannen voor het onderwerp deze lessen?**

Vooral vanwege die extra punt, dat motiveert natuurlijk. Meer omdat het moet.

3. Welke inzichten leverden deze lessen over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen* voor jou op?

Meningen van andere mensen, dat je daarover praat. Informatie die je opzoekt dat je daar ook nog dingen uithaalt. Ik wist niet dat het *Wilhelmus* eerst nog geen volkslied was.

4. Welk effect hadden de voorbeelden aan het begin van de lessen op jou? (de foto's en het filmpje van Unicef) over het *Wilhelmus* en *Fabriekskinderen*?

De ernst wordt zichtbaar. De foto's van het *Wilhelmus* deden niet zoveel met me.

5. Welk effect had het op jou dat je zelf mocht kiezen tussen vragen en eindopdrachten? In hoeverre spraken deze keuzes je aan? Wat maakte dat je voor een bepaalde vraag en een bepaald eindproduct koos?

Het is wel goed dat je zelf de keuze hebt en dan kun je kiezen wat je zelf leuker vindt. Dan heb je meer zin om het te doen. Je gaat snel voor het makkelijkste. Je kiest ook samen. Vooral eindproduct. Leuk om podcast te maken.

6. Welk effect had het op jou om samen te werken met klasgenoten waar je normaal gesproken niet zo vaak mee samenwerkt?

Dat je meer met elkaar praat. Dat je anderen ook spreekt. Meisje-meisje. Met een jongen samenwerken vond ik ook prima. Dat je elkaar spreekt. Je gaat sneller voor hetzelfde.

7. Hoe vond je het om zelfstandig en samen op zoek te gaan naar informatie uit verschillende bronnen? In hoeverre voelde je je daar vaardig genoeg voor?

Het is wel goed dat je het zelf onderzoekt, dan onthoud je het ook beter. Dan weet je ook beter wat je moet zeggen. Door het te doen leer je het makkelijker. Wel makkelijk dat de bronnen al op SOM stonden.

8. Kreeg je genoeg handvatten om aan de slag te gaan? Zijn er voor jou manieren waarop dat beter kan?

Ja de bronnen stonden op SOM. Meer een stappenplan, dat is niet per sé nodig. Dat schema was al genoeg.

9. Hoe vond je de werkdruk voor het maken van de eindopdrachten? Was dit in verhouding met hoeveel je ervoor over hebt?

Ja we waren ook voor de tijd klaar. Het was goed te doen om het in de les af te krijgen.

10. Noem drie dingen die je deze lessen hebt geleerd.

1. Dat het *Wilhelmus* nog geen volkslied was vroeger.

2. -

11. Op een schaal van 1 – 10: Hoe interessant vond je deze lessen?

Prima om te doen.

5,5 qua interessant

6,7-7 qua hoe het ingedeeld is.

12. Hoe zouden deze lessen jou nog meer kunnen interesseren? Wat is daarvoor nodig denk je?

Het ligt vooral aan het onderwerp, je kunt niet voor iedereen een onderwerp vinden die interessant is.

De indeling was wel prima. Je hebt genoeg tijd.

8.6. Interview met collega's

8.6.1. Collega 1

A. Ontwerpprincipes

1. In hoeverre vind je deze ontwerpprincipes passen bij de leerdoelen van de havo bovenbouw?

Structuur hebben ze hard nodig. Stapje voor stapje. Het sluit goed aan. Keuzeruimte. Iedere les het complete plaatje lijkt mij heel lastig. Mijn leerdoel: meer samenwerken.

2. In hoeverre vind je deze ontwerpprincipes passen bij de leerdoelen van het vak Nederlands en in het bijzonder van literatuurgeschiedenis?

Bij de normale lessen zijn de leerlingen het overzicht van de geschiedenis eigenlijk kwijt. Je hebt niet echt de ruimte. Het past soms lastig in het curriculum voor het gevoel. Je hebt wel vier uren. Voorstander om het actueel te maken. Aansluiten bij de belevingswereld.

3. In hoeverre vind je de ontwerpprincipes haalbaar voor een lesontwerp?

Met een lessenreeks zou je de doelen kunnen halen. Leerdoelen probeer ik er wel bij te benoemen. Didactisch ben ik minder met leerdoelen bezig. Het zou ze soms wel helpen. Formuleren. Bij boeken lezen probeer ik het wel te koppelen. Bijvoorbeeld inlevingsvermogen. Zelf aan de slag gaan met literaire werken. Ik vraag me af hoe ze daartoe in staat zijn.

4. Welke ontwerpprincipes mis je nog?

Geen. Ik vind het goed dat ze veel fragmenten aangeboden krijgen (ontwerpprincipe dat de literaire tekst centraal staat). Ik zou dat in mijn lessen meer moeten doen. Meer moderne literatuur bijvoorbeeld ook.

B. Lesmateriaal (invulschema, leeg leskader en lesontwerp)

5. Kun je het nut beschrijven van het gebruik van een invulschema in deze lessen?

Het biedt ze veel structuur. Het maakt het behapbaar. Het geeft ze letterlijk een structuur. Het geeft ze heel erg een hoofdlijn van wat er moet gebeuren.

6. Zou je deze lessen zelf kunnen geven denk je?

Het kost me wel voorbereiding. Ik moet me wel verdiepen in het Wilhelmus. Ik moet wel verdiepen in de vragen zelf. Per jaar bedenk ik iets uitgebreids. Steeds op een stukje focussen.

7. Zou je deze lessen zelf willen geven?

Het is een grote opdracht voor het cijfer wat ze krijgen. Dit is wel het ideaalbeeld. Veel werk voor docenten qua feedback. Bijvoorbeeld de les van het tijdschrift kunnen we hiernaast zetten: wat moeten we nog aanpassen? Meer didactisch onderbouwd hebben van onze eigen lessen. Als je kijkt naar hoe enthousiast leerlingen worden,

dan zie je wel veel effect. Ik zou me meer in het onderwerp moeten verdiepen. Maar qua opzet is het een duidelijk houvast met wat je kunt doen en hoe je het kunt doen.

8. Ben je in staat om een soortgelijke les te kunnen ontwerpen en te kunnen geven?

De eerste keer even met elkaar zitten wat goede vragen zijn. Het is wel te doen. Als ik tijd zou hebben zou ik het kunnen doen. Eén keer in het jaar zou ik dat doen.

9. Zou je een soortgelijke les willen geven met een eigen lesontwerp binnen dit kader?

Ik zou me er wel één of twee keer per jaar voor willen inzetten. Maar niet frequent vanwege de tijd en de werkdruk. Sommige dingen doe je automatisch. Een sectievergadering aan besteden om te kijken wat we doen wat we moeten doen. Met elkaar nadenken over de didactiek.

10. In hoeverre denk je (vanuit ervaring) dat leerlingen gemotiveerd raken voor een les vanuit dit kader?

Ze mogen actief aan de slag, minder docentgestuurd. Het samenwerken motiveert ook. Breder in groepjes zie ik dat er gesprekken ontstaan.

11. Op een schaal van 1-10, hoe positief sta jij tegenover dit lesontwerp?

8 en rond 8,5 met wat ik bereik. Hoe ik dit ga doen meer rond de 7. Een prima plan qua motivatie. In de praktijk van alledag vind ik het lastiger.

C. Overig

12. Wil je nog iets kwijt over het ontwerp of de ontwerpprincipes?

Als docenten met elkaar doen. Als iedereen er voor open staat om dit samen te doen scheelt dat heel veel werk. De leerling moet centraal staan. Als de randvoorwaarden beter zouden zijn.

8.6.2. Collega 2

A. Ontwerpprincipes

- 1. In hoeverre vind je deze ontwerpprincipes passen bij de leerdoelen van de havo bovenbouw?**
Het is ambitieus. Het past bij de theorie, minder bij de praktijk. Iedere leerling is anders. Aanbieden van keuzeruimtes. Literatuurhistorische competentie is best hoog gegrepen voor de havo bovenbouw. Niet afhaken in de zone van nabije ontwikkeling.
- 2. In hoeverre vind je deze ontwerpprincipes passen bij de leerdoelen van het vak Nederlands en in het bijzonder van literatuurgeschiedenis?**
Literaire tekst centraal is iets wat wij heel belangrijk vinden. Koppelen aan motivatie. Waarom moeten wij weten wat het thema is van het boek? Ze moeten wel lezen. Thematisch. Belang en doel inzien geldt voor alles. Structuur en samenhang moet er gewoon zijn. Laagdrempeligheid voor docenten moet er gewoon zijn.
- 3. In hoeverre vind je de ontwerpprincipes haalbaar voor een lesontwerp**
Voor een lessenserie wel, maar niet voor één les. Je kunt niet al die doelen halen in één les.
- 4. Welke ontwerpprincipes mis je nog?**
Iets over de docenten- en leerlingenrol. Iets over die verhouding. Ben je meer coach of meer de lector?

B. Lesmateriaal (invulschema, leeg leskader en lesontwerp)

- 5. Kun je het nut beschrijven van het gebruik van een invulschema in deze lessen?**
Structuur. Ze moeten het belang inzien. Informatie bij elkaar halen. Gedocumenteerd schrijven. Je wordt gedwongen om de belangrijkste dingen eruit te halen.
- 6. Zou je deze lessen zelf kunnen geven denk je?**
Als ik mij erin verdiep kan ik dat. Van een schema lijkt het moeilijker dan wat er in je hoofd zit. Een PowerPoint geeft meer handvatten. Elke vijf minuten de aandacht terug lijkt me best pittig. Energie ben je zelf kwijt. Ik zou er zelf stapjes uithalen. Stappen iets groter maken.
- 7. Zou je deze lessen zelf willen geven?**
Het lijkt me best een keer leuk. Ik moet zoveel lessen voorbereiden. Als ik me ergens in moet verdiepen en iets wat je zou moet afdraaien en dan ben je geneigd om te kiezen wat je kan afdraaien. De tragiek van de werkdruk. Als ik alle tijd van de wereld zou hebben zou ik er zeker voor gaan.
- 8. Ben je in staat om een soortgelijke les te kunnen ontwerpen en te kunnen geven?**
Ik zou het kunnen, maar ik heb de tijd er niet voor. Bronnen opzoeken via de sites is wel een handvat. Als ik dit zie zou ik het zo kunnen invullen. Stel ik dat er veel van weet dan ben ik wel een uur of 2-3 bezig. Ik zie het niet meer zitten. Goede

voorbeelden werken wel. Hoe zorg je ervoor dat je geen maatschappijleer aan het geven bent?

9. Zou je een soortgelijke les willen geven met een eigen lesontwerp binnen dit kader?

Het lijkt me wel erg leuk als ik de tijd heb. Ik zal enthousiast zijn.

10. In hoeverre denk je (vanuit ervaring) dat leerlingen gemotiveerd raken voor een les vanuit dit kader?

Leerlingen vinden het leuk om zelf iets te maken. Creatieve mogelijkheden vinden ze ook interessant. De kritische vraag hou je wel: wat heeft het met Nederlands te maken? Het ligt ook aan het tijdstip. Laatste uur op de dag is weer lastiger.

11. Op een schaal van 1-10, hoe positief sta jij tegenover dit lesontwerp?

Voor de regels van de universiteit perfect. Voor eigen gebruik een 7. Ik mis de tijd en de energie. Als dat er was zou ik er lol in beleven.

C. Overig

1. Wil je nog iets kwijt over het ontwerp of de ontwerpprincipes?

-

8.7. Voorbeeld invulschema's en eindopdrachten

8.7.1. Groepje 1 – *Fabriekskinderen*

Invulschema

Tabel voor literatuurhistorisch redeneren

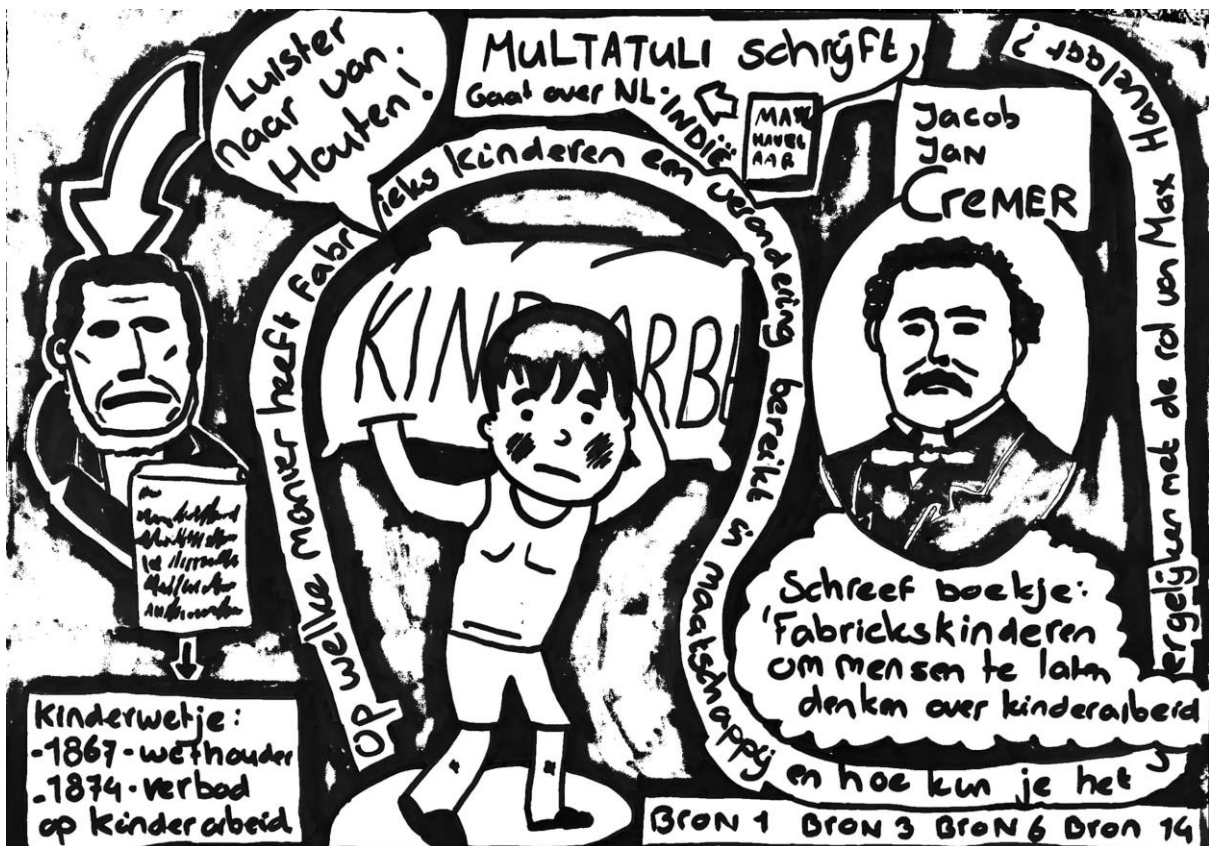
Gekozen vraag: Op welke manier... vraag 1

Gekozen eindproduct: poster

Groepsleden: _____

Onderdeel	Aantekeningen
Tekstverkenning	<ol style="list-style-type: none">1- Aandoricaal perspectief2- Hoofdpijn bij elke stap en koorts3- De schrijver4- kinderen worden rotzieren genoemd.5- Mensen laten nadenken.
Mogelijke antwoorden op onderzoeksvraag op basis van de tekst.	
Historische context (hoorcollege)	<ul style="list-style-type: none">- Cremer- Kinderwet van van Houten in 1874- Realisme- Voordrachttekst <i>Fabriekskinderen</i>- Verzoekschriften vanuit burgers en Fabrikanten voor nieuwe wetgeving

Bronnenonderzoek:	Geraadpleegde bronnen:	Belangrijkste vondsten:
historische context / thematisch door de tijd heen /extra bronnen	Wikipedia.nl	Het boek De kinderwet van van Mouten in 1874
	Literatuur - Geschiedenis.org	Informatie over J.J. Cremer
	-	-
Antwoorden onderzoeksvraag op basis van bronnenonderzoek.	<ul style="list-style-type: none"> - Cremer schreef 'Fabriekskinderen') - Mouten komt in 1874 met een wet tegen kinderarbeid - Er verandert niet heel veel want kinderen vervelen zich en mogen nog in mijnen en op het platteland werken. 	
Feedback docent op proces:	N.V.T.	



8.7.2. Groepje 2 – Fabriekskinderen

Invulschema

Gekozen vraag: ~~1~~ **2**

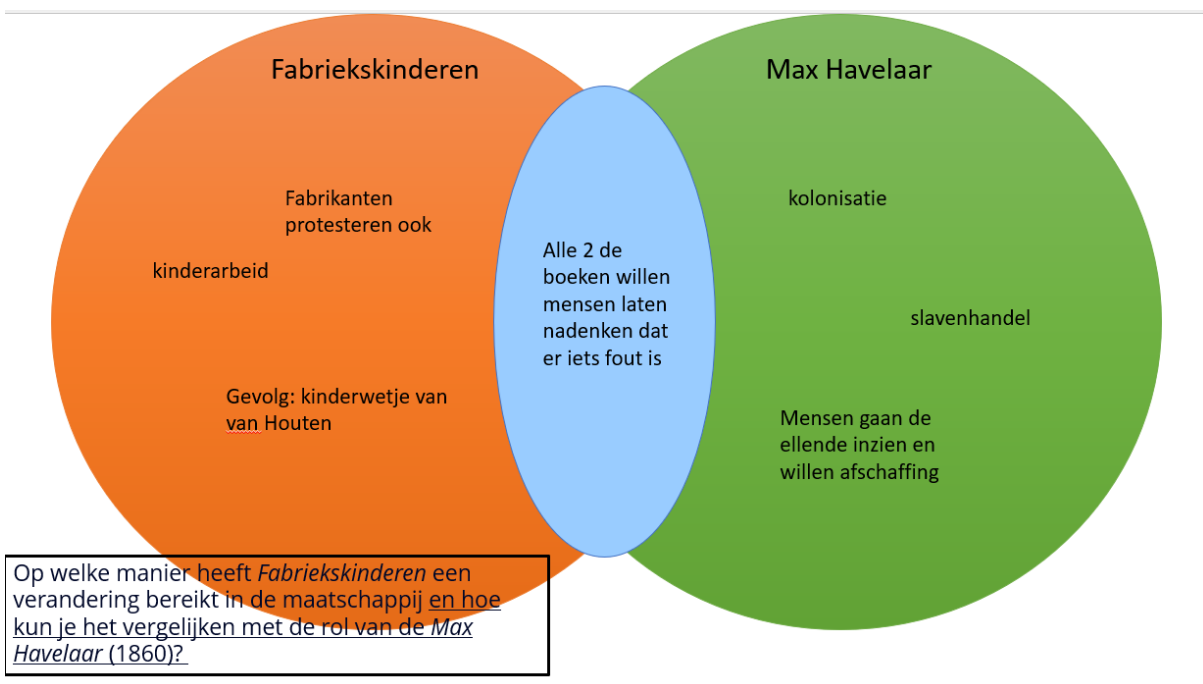
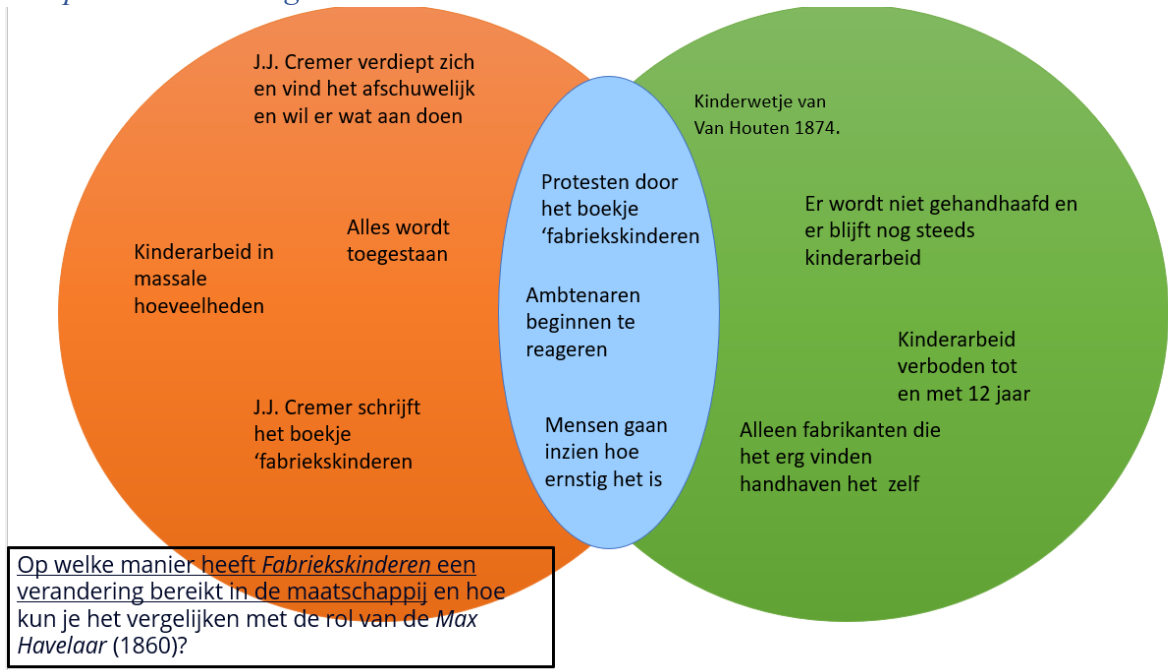
Gekozen eindproduct: ~~1~~ **1**

Groepsleden: _____

Onderdeel	Aantekeningen
Tekstverkenning	<ol style="list-style-type: none"> 1 auctorial perspectief 2 Hoofdpijn en hoofs 3 de schrijver 4 vooruit: Rouwen wermit!, de kinderen 5 mensen laten beschrijven, nachten
Mogelijke antwoorden op onderzoeksvraag op basis van de tekst.	<ul style="list-style-type: none"> - kinderarbeid is afgeschaft en wordt streng gecontroleerd
Historische context (hoorcollege)	<ul style="list-style-type: none"> - Realisme - woordboek klast (Fabriekskinderen (1865) aan horekelen in Den Haag - verzetschriften vanuit burgers en fabriekten voor nieuwe wetgeving - Kinderwet van deuren (1874) kinderarbeid verboden 1m 12 jaar

Bronnenonderzoek:	Geraadpleegde bronnen:	Belangrijkste vondsten:
historische context / thematisch door de tijd heen /extra bronnen	max Mueller literatuur publicaties	- max Mueller is een opstandig boek - normen en waarden die verschildprekend waren worden bespot of overboord gegooid - mensen's dranken en vintet met verselijn en Gedon 2 uit verselijn
	veel grote werkbijgen zijn grote gebaren nodig	- Zonder twijfel de meest vooijel arbeid van kinderen in fabrieken in het publieke belang eene wetwijze oezegeling vordert? ernstij overwegen te worden
	Fabrieks kinderen een bederf docht niet om geld	- Creme bleef oproepen en openbare briuen ellijien - pas in 1874 werd een wet aangenomen.
Antwoorden onderzoeksvraag op basis van bronnenonderzoek.	eerst was de regering niet huistoren maar nu veel verzeeken van mensen in fabrieken werd te een gebuistheid en het kinder wetze van van Kauter gemacht in 1874 en dat door 2 beehje dat deed vreek Het beehje max Mueller voh door te strijden tegen glave wotet en holonizatie.	
Feedback docent op proces:		

Eindproduct: Venndiagram



8.7.3. Groepje 3 – Wilhelmus

Invulschema

Gekozen vraag: Waarom wordt het Wilhelmus door de ym meer belangrijker
gevoerd

Gekozen eindproduct: tydlijn

Groepsleder: _____

Onderdeel	Aantekeningen
Tekstverkenning	<p>acrostichon</p> <p>Willem van Oranje ik-persoon op God vertrouwd ik-persoon</p> <p>tirannie → spanjarden, duivel, adolf Alva David vergeleken met W van O geloof, strijd, leiderschap</p>
Mogelijke antwoorden op onderzoeksvraag op basis van de tekst.	<p>traditie, oud lied, het hoort bij NL</p> <p>Het heeft iets weg van een terugblik van de dingen die ons land heeft meegemaakt in het lied wordt vertrouwen op God gesteld belangrijk voor sommige mensen</p>
Historische context (hoorcollege)	<p>opstand tegen katholieke regime van Filips II 16^e eeuw</p> <p>Dichters verzorgen propaganda in opdracht van W van O</p> <p>schrijver tot op de dag van vandaag onbekend</p> <p>lijflied / seigedlied v/d geuzen</p> <p>19^{de} off.: eed volkslied</p> <p style="text-align: right;">Petrus Dijksterhuis</p>

het wilhelmus door de tijd heen

1570
1877¹⁶
1932
19^e
20^e

Bronnenonderzoek:	Geraadpleegde bronnen:	Belangrijkste vondsten:
historische context / thematisch door de tijd heen /extra bronnen	Historiek	oudste volkslied begin 80-jarige oorlog 1570 tegen Spaanse koning geuzenliedboeken
	NOS	in 16e eeuw veel sneller andere melodie -> volkslied eerst strijdlied 19e eeuw danslied
	Literatuur Geschiedenis	protest lied uit Opstand geuzenlied 20e eeuw NL volkslied
Antwoorden onderzoeksvraag op basis van bronnenonderzoek.	<p>vroeger snel en andere melodie nu langzamer beter te zingen</p> <hr/> <p>propaganda middel auteur niet bekend ideële leider in vrijheidsstrijd melodie gekozen door SP uit te dragen - geuzenlied - populaire wij's mondeling overgebracht</p>	
Feedback docent op proces:		

1877
langzamer
1932
gekozen
als volkslied

TIJDLIJN

Wilhelmus

Waarom wordt het Wilhelmus door de tijd heen steeds belangrijker gevonden?

1570 Het Wilhelmus is het oudste volkslied. Het werd gebruikt als protestlied tegen de Spanjaarden, in de 80-jarige oorlog. Toen werd het ook wel een geuzenlied genoemd. De auteur is niet bekend, omdat als het bekend zou worden, zijn leven niet zeker meer zou zijn.

In de 16e eeuw werd het Wilhelmus al veel sneller gezongen. Het was ons eerste strijdlied. We hebben gekozen om de melodie snel te laten spelen om daar de Spanjaarden mee uit te dagen. Dit lied werd toen mondeling overgebracht.

CA. 1600

1877 Het Wilhelmus werd langzamer gemaakt zodat het beter te zingen was.

In de 19e eeuw was het Wilhelmus een lied om op te dansen. Een danslied dus. Dit komt door de populaire wijs.

CA. 1900



CA.1932

In dit jaar heeft Nederland het Wilhelmus gekozen als ons officiële volkslied.

Nu de dag vandaag is het Wilhelmus nog steeds ons volkslied. Alleen is het lied nog langzamer geworden en dansen we er niet meer op. Wij gebruiken dit lied op dagen als Koningsdag, op Bevrijdingsdag bijvoorbeeld, maar ook het Nederlandse elftal zingt het eerste couplet bij een wedstrijd. Zo zie je dat door de tijd heen ons volkslied steeds verandert is. Van een geuzen/strijdlied naar een danslied en zo een volkslied is geworden.

HEDEN

8.7.4. Groepje 4 - Wilhelmus

Eindproduct – artikel voor de schoolkrant (invulschema ontbreekt)

Bronnenonderzoek – antwoorden op onderzoeksvraag:

“Waarom wordt het Wilhelmus door de tijd heen steeds belangrijker gevonden”

Gekozen eindproduct: een artikel voor de schoolkrant over de belangrijkste vondsten (400 woorden)

Vondsten over het Wilhelmus

Wij hebben een onderzoek gedaan naar het Wilhelmus, en onze vraag hierbij is: waarom werd het Wilhelmus door de tijd heen steeds belangrijker?

Om dit uit te leggen geven we jullie eerst wat achtergrondinformatie. Het Wilhelmus is het oudste volkslied in de wereld. Het Wilhelmus is geschreven in 1570 en werd gebruikt als propaganda op de wijs van een katholiek frans spotlied. Willem van Oranje was de leider van de opstand. Het Wilhelmus is ook vanuit zijn oogpunt geschreven. Willem heeft dit lied laten schrijven, de schrijver is alleen nog steeds onbekend. Willem probeerde doormiddel van het Wilhelmus de mensen in noord- en zuid Nederland te laten nadenken over de opstand tegen Spanje. Het lied werd in die tijd, en nu nog steeds gebruikt als strijdlid. Het was een ondersteuning in de strijd van de Nederlanden tegen de Spanjaarden.

Het Wilhelmus is geschreven als een acrostichon, een acrostichon is een gedicht waarbij de eerste letter van de alinea een woord vormen.

Vroeger zong met het Wilhelmus op een snellere en vrolijkere wijs dan wij het nu doen, het Wilhelmus werd vroeger gezongen bij de strijd tegen de Spanjaarden, ook werd het gezongen de gehele tachtigjarige oorlog. Hierna is het Wilhelmus een beetje vergeten maar in 1932 werd het officieel ons Nederlands volkslied.

Als het Wilhelmus wordt gezongen vandaag de dag zingen wij meestal alleen het 1^e en soms het 6^e couplet, het wordt gezongen tijdens nationale en internationale gebeurtenissen, zo wordt het gezongen op koningsdag en bij internationale voetbalwedstrijden.

Het Wilhelmus is vandaag de dag een symbool geworden van nationale trots en identiteit, het herinnert ons aan de moed en standvastigheid van onze voorouders in de strijd tegen de Spanjaarden.

Het heeft en speelt nog steeds een belangrijke rol bij officiële gelegenheden, sportevenementen en andere belangrijke momenten. Het geeft een gevoel van verbondenheid en samenhang.

Het wilhelmus heeft ook een sterke band met het koningshuis. Het lied is vernoemd naar Willem van Oranje, de vader des vaderlands. Het versterkt dus de band tussen volk en de koning.

Het Wilhelmus is ook een belangrijk cultureel erfgoed geworden. Het wordt op scholen gezongen en wordt doorgegeven aan de volgende generatie. Zo behouden we onze culturele identiteit en geschiedenis.

Het Wilhelmus heeft daarnaast een religieuze ondertoon, de tekst verwijst naar het geloof in God in de rol van de Godsdienst van Willem van oranje.

Tot slot heeft het wilhelmus dus een symbolische waarde, het wordt gezien als het symbool van ons land, een teken van vrijheid en democratie in ons land

Bronnen: nos.nl, historiek.net, rd.nl, Historiek.net, literatuurgeschiedenis.org.

8.8. Ontwikkeld leskader – leeg

Formulier leskader: inspelen op motivatie voor literatuurgeschiedenis

(basis: Model Didactische Analyse *Graduate School of Teaching (UU)*)

Naam docent:	Leerdoelen (leerlingen):	Literair werk:
Datum, tijd:		Thema:
Klas:		
Aantal leerlingen:	Voorkennis leerlingen:	Eigen doelen (docent):
Bijzonderheden:		
Aantal lessen:	Vragen voor literatuurhistorisch redeneren: 1. ... 2. ... 3. ...	Eindproductkeuze: 1. ... 2. ... 3. ...
Mate van zelfwerkzaamheid:	Te gebruiken bronnen voor leerlingen:	

Kijk voor inspiratie voor het te behandelen literair werk op *Literatuurgeschiedenis.org*, *LitLab* en *Klassiekers in de Klas*.

Onderdeel A: Introductie

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
	Belang van didactiek ontdekken.	Leerlingen belang laten inzien van didactiek en aansluiting op motivatie/interesse.			Laat een voorbeeld zien uit het dagelijks leven waarbij thematiek uit literair werk aansluiting heeft.		
	Vraag kiezen.	Autonomie bevorderen en tussenstap geven bij literatuurhistorisch redeneren.			Geeft een drietal vragen en laat leerlingen een vraag kiezen die ze interessant vinden.		
	Oriënteren op eindproduct	Autonomie bevorderen, taakgerichtheid en maker education.			Geeft keuzemogelijkheden voor een eindproduct.		

Onderdeel B: Tekst verkennen

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
	Voorkennis /eigen wereldbeeld inzichtelijk maken.	Aansluiting op competentie.			Bedenkt een werkvorm waarin leerlingen hun voorkennis/wereldbeeld inzichtelijk kunnen maken.	Wooclap/mindmap /etc. Tijdslijn	
	Hoofdlijnen tekst ontdekken.	Tussenstap geven voor leerlingen.		Lezen./kijken/luisteren	Bespreekt de tekst kort middels een samenvatting/fragmenten /filmpje.	PPT, tekst-in-context, YouTube (Smaakmakers bijv.)	
			Gesprek in groepjes	Gaan in groepjes (verdeeld over de vragen) nadenken over mogelijke antwoorden op de vraag vanuit dit onderdeel.			Geformuleerde antwoorden

Onderdeel C: Bronnen gebruiken

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
	Context ontdekken.	Tussenstap geven voor context literair werk.			De docent geeft kort de hoofdlijnen van de historische context weer.		Procesfeedback
	Bron-onderzoek	Leerlingen onderzoeken de diachrone en synchrone context.		<p>Tweetallen: één leerling onderzoekt de diachrone context, de andere de synchrone.</p> <p>Drietallen: leerling 1 onderzoekt diachrone context, leerling 2 synchrone context, leerling 3 gaat online op zoek naar extra bronnen over de diachrone of synchrone context.</p>	Procesfeedback.	<p>Schema om informatie in te verwerken.</p> <p>Laptop evt.</p>	<p>Schriftelijk verslag</p> <p>Procesfeedback</p>

Onderdeel D: Antwoord bijstellen en inzichtelijk maken

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
	Verwerking en toetsing.	Leerlingen verwerken hun antwoorden in een creatief product om overzicht te creëren en antwoorden inzichtelijk te maken op de gekozen vraag.. (Maker education)			Procesfeedback.		

8.9. Les 1 en 2 – Het Wilhelmus

Naam docent: J.N. Louwen	Leerdoelen (leerlingen):	Literair werk: Het Wilhelmus
Datum, tijd: 28 november '23, derde en vierde uur	<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen kunnen na deze lessenreeks literatuurhistorisch redeneren. - De leerlingen kunnen het Wilhelmus in diachrone en synchrone context uitleggen. 	Thema: Recht en onrecht
Klas: 4h5		
Aantal leerlingen: 28	Voorkennis leerlingen:	Eigen doelen (docent):
Bijzonderheden: Inleveren van voldoende product = punten verdienen op repetitie	<ul style="list-style-type: none"> - Ze weten al het e.e.a. over protestliederen uit de jaren 60. 	
Aantal lessen: 2	Vragen voor literatuurhistorisch redeneren:	Eindproductkeuze:
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Hoe ontstaan er spanningen in de samenleving in verschillende tijden door het uitbrengen van volksliederen? 5. Hoe komt het dat de functie van Het Wilhelmus door de tijd heen veranderd in de samenleving? 6. Op welke manier komt het Wilhelmus overeen met protestliederen uit de jaren zestig of later? 7. Waarom wordt het Wilhelmus door de tijd heen steeds belangrijk gevonden? 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Een tijdlijn van de eerste uitgave van het Wilhelmus tot het heden waarin je je belangrijkste vondsten verwerkt. 5. Een eigen tekst op de melodie van het Wilhelmus waarin je je belangrijkste vondsten verwerkt. (Minimaal drie coupletten) 6. Een artikel voor de schoolkrant over je belangrijkste vondsten van minimaal 400 woorden. 7. Een podcast van minimaal 10 minuten waarin je met elkaar spreekt over de belangrijkste vondsten.
Mate van zelfwerkzaamheid:	Te gebruiken bronnen voor leerlingen:	Twee- en drietallen:
De docent geeft de leerlingen hoofdlijnen van het literair werk en de historische context. Leerlingen ontdekken door bronnenonderzoek en maker education de verdere synchrone en diachrone context van het literair werk.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het volk : dagblad voor de arbeiderspartij » 08 apr 1932 - Art. 80 Delpher 2. Onderzoekers werpen nieuw licht op auteurschap Wilhelmus Historiek 3. 'Nederlanders zingen het Wilhelmus veel te langzaam' (nos.nl) 4. Commentaar: Computeronderzoek naar Wilhelmus niet het eind van alle tegenspraak (rd.nl) 5. Volkskrantfragment LitLab proef9.pdf 	<ul style="list-style-type: none"> - F en J - M en N - M en H - I en A - T en J - J en N - J en V - L en J - M en T

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Wilhelmus staat eensgezindheid Oranje in de weg (wijnblijvenhier.nl) 7. Doc1.pdf (litlab.nl) 8. Proef 9: Volksliederen LitLab 9. Nederlandse volkslied Wilhelmus Anoniem ca. 1570 (literatuurgeschiedenis.org) 10. 'Volkslied terug in de klas? Prima idee!' Binnenland AD.nl 11. Hoe werd het Wilhelmus ons volkslied? NPO Kennis 	<ul style="list-style-type: none"> - R en T - R, R en L - A en D - W, T en F
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Onderdeel A: Introductie (25 min.)

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
10:10 -15	Binnenkomst			De leerlingen gaan in groepjes zitten waar de docent hen heeft ingedeeld.	Laat de leerlingen zien in welke tweetallen ze moeten gaan zitten.	PowerPoint waarop de tweetallen staan.	Kijken of de leerlingen in de juiste twee- of drietallen zitten.
10:15 -20	Belang van didactiek ontdekken & aandacht trekken	Leerlingen belang laten inzien van didactiek en aansluiting op motivatie/interesse.			Laat foto's zien van verschillende gelegenheden waarop het Wilhelmus gezongen wordt. Vraagt leerlingen enkel: 'Wat doen deze personen en waarom?'	PowerPoint	Hier checken hoe vlot/betrokken/enthousiast leerlingen reageren op de vraag.
10.25 - 10.30	Introductie opdracht en uitleg						Ruimte voor vragen.
10.30 -35	Vraag kiezen. Oriënteren op eindproduct	Autonomie bevorderen en tussenstap geven bij literatuurhistorisch redeneren, taakgerichtheid en maker education.		De leerlingen kiezen in twee- of drietallen een combinatie van een vraag waarmee zij aan de slag willen en een	Geeft een drietal vragen en laat leerlingen een vraag kiezen die ze interessant vinden.	Invultabel PowerPoint	Laat leerlingen de keuze voor vragen + eindopdracht invullen in het schema.

				eindproduct dat zij willen maken.	Geeft keuzemogelijkheden voor een eindproduct. Deelt het schema literatuurhistorisch redeneren uit.		Checken of er enthousiast gereageerd wordt op keuzemogelijkheden.
--	--	--	--	-----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------

Onderdeel B: Tekst verkennen (25 min.)

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
10.35-40	Voorkennis /eigen wereldbeeld inzichtelijk maken.	Aansluiting op competentie.			Bedenkt een werkvorm waarin leerlingen hun voorkennis/wereldbeeld inzichtelijk kunnen maken.	Wooclap	Leerlingen pakken laptop bij binnenkomst.
10.40-50	Hoofdlijnen tekst ontdekken.	Tussenstap geven voor leerlingen.		Lezen/kijken/luisteren	Leest met de leerlingen het Wilhelmus, geeft verschillende leerlingen een leesbeurt, vraag per couplet een leerling kort samen te vatten wat gezegd wordt en stelt de vragen op de dia.	De tekst van het Wilhelmus	Beurten aan leerlingen.
10.50-11.00	Antwoorden formuleren	Verwerking inhoud tekst	Gesprek in groepjes	Gaan in groepjes (verdeeld over de vragen) nadenken over mogelijke antwoorden op de vraag vanuit dit onderdeel.	Procesfeedback		Geformuleerde antwoorden Procesfeedback

Onderdeel C: Bronnen gebruiken (30 min.)

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
11.25-35	Context ontdekken.	Tussenstap geven voor context literair werk.		Maken aantekeningen op het schema.	De docent geeft kort de hoofdlijnen van de historische context weer.	PowerPoint, YouTube. Schema	Ruimte voor vragen
11.35-11.55	Bron-onderzoek	Leerlingen onderzoeken de diachrone en synchrone context.		Tweetallen: één leerling onderzoekt de diachrone context, de andere de synchrone. Drietallen: leerling 1 onderzoekt diachrone context, leerling 2 synchrone context, leerling 3 gaat online op zoek naar extra bronnen over de diachrone of synchrone context.	Procesfeedback.	Schema om informatie in te verwerken? Laptop	Schriftelijk verslag Procesfeedback

Onderdeel D: Antwoord bijstellen en inzichtelijk maken (20 min. + thuis afmaken)

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
11.55-12.15	Verwerking en toetsing.	Leerlingen verwerken hun antwoorden in een creatief product om overzicht te creëren en antwoorden inzichtelijk te maken op de gekozen vraag.. (Maker education)		De leerlingen verwerken hun antwoorden in een eindproduct wat ze hebben gekozen.	Procesfeedback.	Laptop	Inlevering van eindproduct.

8.10. Les 3 en 4 – Fabriekskinderen

Naam docent: J.N. Louwen	Leerdoelen (leerlingen): <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan Fabriekskinderen in de historische context uitleggen. - De leerling kan een vergelijking maken tussen <i>Fabriekskinderen</i> en werken uit andere tijden. - De leerlingen doen vaardigheden op in bronnenonderzoek. - De leerlingen leren met elkaar samen te werken. 	Literair werk: Fabriekskinderen
Datum, tijd: 5/12/23 4 ^e uur en 12/12/23 het 3 ^e en 4 ^e uur		Thema: Recht en onrecht
Klas: 4h5		
Aantal leerlingen: 28	Voorkennis leerlingen: <ul style="list-style-type: none"> - Achtergrondinfo en onderzoek naar Wilhelmus en context. - Protestliederen uit de jaren 60. - Recht en onrecht in Reinaert de Vos. 	Eigen doelen (docent):
Bijzonderheden: Punten verdienen voor de rep.		
Aantal lessen: 3	Vragen voor literatuurhistorisch redeneren: <ol style="list-style-type: none"> 1. Op welke manier heeft <i>Fabriekskinderen</i> een verandering bereikt in de maatschappij en hoe kun je het vergelijken met de rol van de <i>Max Havelaar</i> (1860)? 2. Op welke manier wordt in <i>Meneer de president</i> (1966) van Boudewijn de Groot een misstand aangekaart en wat wordt er mee gedaan in de maatschappij? Hoe kun je dit vergelijken met <i>Fabriekskinderen</i>? 3. Welke verschillen en overeenkomsten bestaan er tussen het literair realisme en het realisme in de kunst? Gebruik in je antwoord voorbeelden uit <i>Fabriekskinderen</i> en uit de kunst van de tweede helft van de negentiende eeuw. 4. Wat zijn overeenkomsten en verschillen in het realisme bij <i>Mijn kleine presidentje</i> (Jaap Reesema, 2022) en het realisme bij <i>Fabriekskinderen</i> en hoe kunnen die verklaart worden vanuit de tijd waarin beide werken uitkomen? Noem voorbeelden uit beide werken. 	Eindproductkeuze: <ol style="list-style-type: none"> 8. Maak een poster waarop je laat zien wat de overeenkomsten, verschillen en overlappen zijn tussen de werken/tijden die je bespreekt. Denk bijvoorbeeld aan een venndiagram. Zet je onderzoeksvraag centraal en noteer in ieder geval verschillen/overeenkomsten/overlap bij de vorm, inhoud, functie en het uiteindelijke effect van de boodschap. 9. Stel: Jullie zijn gevraagd om een presentatie te houden over het thema 'recht en onrecht' op een themadag voor havo 4. Maak daarvoor een PowerPointpresentatie over <i>Fabriekskinderen</i> waarin jullie in max. tien slides de gekozen onderzoeksvraag en antwoorden vanuit het schema toelichten. Jullie uiteindelijke doel is om je medeleerlingen te laten nadenken over recht en onrecht. 10. Maak een podcast over het thema 'recht en onrecht' waarin jullie in gesprek gaan over de onderzoeksvraag en antwoorden. Bespreek in ieder geval de rol van <i>Fabriekskinderen</i> in de negentiende eeuw en een vergelijking daarmee met kunst, muziek of literatuur in andere tijden. Laat in je podcast duidelijk horen wanneer jullie over het heden of verleden praten. Eventueel kun je ook stukjes muziek laten horen.
Mate van zelfwerkzaamheid:	Te gebruiken bronnen voor leerlingen:	Twee- en drietallen:

<p>Eerste twee delen vooral klassikaal, daarna in twee- of drietallen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. [Fabriekskinderen], Fabriekskinderen, J.J. Cremer - DBNL 2. 3-Online_Fabriekskinderen_ONDERBOUW.2020.pdf (bulkboek.online) 3. Fabriekskinderen. Een bedde, doch niet om geld Literatuurgeschiedenis 4. Voor grote veranderingen zijn grote gebaren nodig, en... - Literatuurmuseum / Kinderboekenmuseum 5. De realiteit als inspiratiebron Literatuurgeschiedenis 6. Uitleg over Max Havelaar in LiZ (p.15-16). 7. Uitleg over 'Mijnheer de president' in LiZ (p.7-8) 8. Realisme (1840-1880) Literatuurgeschiedenis 9. kunst in de negentiende eeuw: het Realisme (kunst-19e-eeuw.blogspot.com) 10. Boudewijn de Groot scoort hit met 'Welterusten meneer de president' (1966) - Hitzound 11. Welterusten, mijnheer de president (geschiedenis.nl) 12. Jaap Reesema en Snelle ontroeren met 'Mijn kleine presidentje': 'Tranen met tuiten en kippenvel' Deventer AD.nl 13. jaap reesema mijn kleine presidentje songteksten - Google Zoeken 14. Max Havelaar Literatuurgeschiedenis 15. Dat blijksems knappe boek: Max Havelaar Multatuli (literatuurgeschiedenis.org) 	<ul style="list-style-type: none"> - F en N - M en A - M en I - N en T - H en J - J en W - J en J - L en V - M, R en F - T en T - R, D en L - R en A - J en T
----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kijk voor inspiratie voor het te behandelen literair werk op *Literatuurgeschiedenis.org*, *LitLab* en *Klassiekers in de Klas*.

Onderdeel A: Introductie (20 min.)

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
11.20-25	Welkom en binnenkomst.			De leerlingen gaan in groepjes zitten waar de docent hen heeft ingedeeld.	Laat de leerlingen zien in welke tweetallen ze moeten gaan zitten.	PowerPoint waarop de tweetallen staan.	Kijken of de leerlingen in de juiste twee- of drietallen zitten.
11.25 - 30	Belang van didactiek ontdekken.	Leerlingen belang laten inzien van didactiek en aansluiting op motivatie/interesse.		Ze bekijken het filmpje en geven antwoord op de bovenstaande vraag.	Laat een filmpje van Unicef zien (00:00-02:14) en vraagt de leerlingen op welke manier dit soort filmpjes hen aan het nadenken zet. Modelt hoe je zelf inzicht kunt opdoen over de situatie, ondanks de afstand. Legt uit dat wat zo'n campagne bereikt, literatuur ook zou kunnen bereiken.	Filmpje van Unicef. https://youtu.be/UgUPer7AyQw	Bekijken of leerlingen een drijfveer hebben om te reageren. Kijken of ze iets herkennen van dit soort filmpjes/campagnes in hun leven. Bekijken wat dat met hun gevoel doet.
11.30 – 11.35	Introductie opdracht en uitleg.						Ruimte voor vragen.

11.35-40	Vraag kiezen en oriënteren op eindproduct.	Autonomie bevorderen en tussenstap geven bij literatuurhistorisch redeneren, taakgerichtheid en maker education.		De leerlingen kiezen in twee- of drietallen een combinatie van een vraag waarmee zij aan de slag willen en een eindproduct dat zij willen maken.	Geeft een drietal vragen en laat leerlingen een vraag kiezen die ze interessant vinden. Geeft keuzemogelijkheden voor een eindproduct. Deelt het schema literatuurhistorisch redeneren uit.	Invultabel PowerPoint	Laat leerlingen de keuze voor vragen + eindopdracht invullen in het schema. Checken of er enthousiast gereageerd wordt op keuzemogelijkheden.
----------	--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Onderdeel B: Tekst verkennen (30 min.)

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
11.40-45	Voorkennis /eigen wereldbeeld inzichtelijk maken.	Aansluiting op competentie.		Pakken hun telefoon en geven antwoord op de vragen.	Zet een aantal vragen in Woodlap waar de leerlingen over nadenken. Doel is om voorkennis/wereldbeeld inzichtelijk te maken.	Woodlap	Antwoorden van leerlingen checken. Is niet langer anoniem.
11.45-12.05	Hoofdlijnen tekst ontdekken.	Tussenstap geven voor leerlingen.		Ze luisteren naar het verhaal en lezen mee op het scherm.	Bespreekt de tekst kort middels enkele tekstfragmenten. P.3-13, 26-27 uit Bulkboek. Moderne vertaling.	PowerPoint met vragen en bulkboek.	A.d.v. antwoorden van leerlingen op de vragen.
12.05-15	Antwoorden formuleren	Verwerking inhoud tekst	Gesprek in groepjes	Gaan in groepjes (verdeeld over de vragen) nadenken over mogelijke antwoorden op de vraag vanuit dit onderdeel.	Procesfeedback	Schema	Geformuleerde antwoorden

Onderdeel C: Bronnen gebruiken 12 december '23

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
10.10-15	Binnenkomst			Bij binnenkomst pakken de leerlingen een laptop. Pakken het schema erbij.			
10.15-30	Voorkennis ophalen en context ontdekken.	Tussenstap geven voor context literair werk.			De docent laat een filmpje van 'Welkom in de IJzeren Eeuw' zien. https://youtu.be/KR_IYP71Z8I De docent geeft kort de hoofdlijnen van de historische context weer.		Procesfeedback
10.30-11.00	Bron-onderzoek	Leerlingen onderzoeken de diachrone en synchrone context.		Tweetallen: één leerling onderzoekt het verleden, één leerling onderzoekt het heden.	Procesfeedback.	Schema, laptops en bronnen.	Schriftelijk verslag Procesfeedback

Onderdeel D: Antwoord bijstellen en inzichtelijk maken

Tijd	Fase	Inhoud en/of doel van deze fase	Didactische werkvorm(en)	Wat doen de leerlingen?	Wat doet de docent?	Wat heb ik nodig? Wat de leerlingen?	Controle of doel is bereikt / evaluatie
11.25 – 12.00	Verwerking en toetsing.	Leerlingen verwerken hun antwoorden in een creatief product om overzicht te creëren en antwoorden inzichtelijk te maken op de gekozen vraag.. (Maker education)			Procesfeedback.		
12.00-15	Motivatietool	Leerlingen vullen de motivatietool in op basis van hun bevindingen in de lessen over het <i>Wilhelmus</i> en <i>Fabriekskinderen</i> .					