

Literatuur op Niveau

Competentiegericht literatuuronderwijs
naar aanleiding van de theorie van Theo Witte en het ERK

Paulien Hommersom-Schreuder
Ilona Paulis
Nelleke ten Brinke-Teeuwissen

Inhoud

1. Inleiding	3
2. Hoofdvraag en deelvragen.....	4
3. Methodiek.....	5
3.1 Wat testen wij?	5
3.2 De doelgroep	5
3.3 De lessenserie rondom het literaire werk.....	6
3.4 Enquête.....	7
3.5 Verantwoording verwerkingsopdrachten.....	8
4. Resultaten	9
4.1 Nulmeting Leesfrequentie (Enquête AB).....	9
4.2 Nulmeting Leeshouding en beeld van Literatuuronderwijs (Enquête C).....	10
4.3 Werkhouding in de lessen	12
4.4 Nameting Leeshouding (Enquête D)	12
4.4 Nameting Leeshouding (Enquête D).....	13
4.5 Nameting Projectspecifieke stellingen (Enquête D).....	13
4.6 Nameting Verwerkingsopdrachten (Enquête D).....	15
5. Conclusies	16
6. Discussie	17
7. Bronnenlijst.....	18

1. Inleiding

Het vorige cursusjaar (2008/2009) hebben zowel Nelleke ten Brinke als Paulien Schreuder zich beziggehouden met de literaire leesniveaus zoals Theo Witte deze heeft geïntroduceerd in *Het oog van de meester* (2008). Theo Witte pleit in zijn proefschrift voor een competentiegerichte vorm van literatuuronderwijs. Voor een optimale aansluiting bij het leesniveau en de interesses van het individu heeft Witte 6 verschillende leesniveaus ontwikkeld. Op niveau 1 leest men belevend. Niveau 2 kenmerkt zich door herkenkend lezen. Lezers op niveau 3 reflecteren op datgene wat ze lezen. Op niveau 4 interpreteert men de gelezen literatuur. Niveau 5 kenmerkt zich door letterkundig lezen en het academische leesniveau wordt bereikt op niveau 6. Leerlingen uit havo 5 hebben als exameneis voor literaire leesvaardigheid niveau 3. Een heel aantal bereiken N4 (= niveau 4), een enkeling N5. Leerlingen uit 6 vwo hebben als exameneis N4. Sommigen bereiken N5, een enkeling N6. Dit zijn echter uitzonderingen (Witte, 2008)¹.

Deze indeling is gemaakt voor het literatuuronderwijs bij het vak Nederlands. In hun scriptie hebben zowel Nelleke als Paulien zich afgevraagd of de indeling van literatuur in verschillende niveaus ook toe te passen valt op het literatuuronderwijs bij vreemde talen. Paulien heeft zich gericht op het Frans, Nelleke op het Engels.

Het belangrijkste punt bij literatuuronderwijs is dat de leerling gemotiveerd en uitgedaagd moet worden door datgene wat hij leest, zodat hij/zij nieuwe leeservaringen op wil doen. "Allerlei variabelen aan de kant van de lezers spelen daarbij een rol: leeftijd, geslacht, sociaal-culturele achtergrond, maar ook individuele verschillen als je persoonlijkheid of de situatie waarin iemand zich bevindt"². Daarom is het van belang dat de leerling literatuur leest die aansluit bij het lees- maar ook bij het taalvaardigheidniveau dat hij op dat moment heeft. Als literatuur in de doeltaal gelezen moet worden, zal een MVT-docent rekening moeten houden met zowel het leesniveau als met het taalvaardigheidniveau van het te lezen boek. Om een boek op taalvaardigheidniveau in te kunnen delen, is het Europees Referentie Kader (ERK) gebruikt. In Taalprofielen van maart 2004 is aangegeven vanaf wanneer een tweedetaalleerder een (eenvoudige) tekst kan lezen. Dit kan vanaf het taalvaardigheidniveau B1. Paulien heeft een matrix ontworpen waarbij het literaire leesniveau tegenover het taalvaardigheidniveau in de vreemde taal gezet wordt. Deze is voor alle moderne vreemde talen te gebruiken³.

Niveau literaire competentie /ERK taalvaardigheid⁴

	A2	B1	B2
N1. spannend, ontroerend	Vertalingen ; korte verhalen met veel actie, dramatiek of humor.	Schooledities ; eenvoudige werken in doeltaal, vergezeld met woordenlijst ; veel actie, dramatiek en humor in het verhaal.	Korte, eenvoudige verhalen met veel actie, dramatiek of humor, in doeltaal. Heel af en toe met woordenlijst.
75-150 p.			
Deelnemer aan verhaal			
N2. reëel , geloofwaardig	Vertalingen; eenvoudige verhalen en niet te lang.	Schooledities van eenvoudige werken in doeltaal.	Korte, niet te ingewikkelde verhalen, in doeltaal, eventueel met woordenlijst .
75-150 p.			
Toeschouwer			

¹ Joop Dirksen onderstreept de theorie van Theo Witte in zijn artikel *Lang leven het lezen voor de lijst*. Dirksen heeft daarom www.leesadviezen.nl geïntroduceerd.

² Els Andringa, *Reële lezers*, p231.

³ Deze inleiding is gedeeltelijk gebaseerd op het artikel van Paulien Schreuder *dat in Levende Talen* is verschenen n.a.v. de scriptieprijs van de Table Ronde pour le Français die zij gewonnen heeft en die een beloning is voor de beste educatieve scriptie die het afgelopen jaar in Nederland is geschreven op het gebied van het onderwijs in het Frans.

N3. <u>aanvaarding, normaliserend</u>	<u>Vertalingen; eenvoudige teksten.</u>	<u>Eenvoudige werken in doeltaal waarvan het verhaal bekend is. (bijvoorbeeld d.m.v. een film), bij voorkeur met een woordenlijst ; eenvoudige gedichten in doeltaal.</u>	<u>Kortere literaire werken in doeltaal eventueel met woordenlijst.</u>
150-250 p.			
<u>Moralist</u>			
N4. <u>samenhang</u>	<u>Vertalingen.</u>	<u>Vertaalde prosa ; eenvoudige poësie in doeltaal.</u>	<u>Kortere, literaire werken in doeltaal, bij voorkeur met woordenlijst ; eenvoudigere poësie in doeltaal.</u>
150-250 p.			
<u>Analist</u>			
N5. <u>generalisatie (van het verhaal), samenhang</u>	<u>Vertalingen : werken van voor 1880.</u>	<u>Vertalingen : complexe werken van voor 1880.</u>	<u>Vertalingen : complexe werken van voor 1880 ; korte verhalen in doeltaal eventueel met woordenlijst, of verhalen die al bekend zijn in doeltaal zonder woordenlijst ; complexere poësie van vroeger.</u>
240-400 p.			
<u>Letterkundige</u>			

De conclusies luiden dat leerlingen het meest gemotiveerd en uitgedaagd worden wanneer het te lezen literaire werk aansluit op zowel hun literaire leesvaardigheid als op hun taalvaardigheid. De literaire werken kunnen ondersteund worden door auditieve en visuele hulpmiddelen⁴. De bijbehorende verwerkingsopdrachten die de leerlingen maken, worden ook aangepast aan het literaire leesniveau waarop de leerling zich bevindt. In theorie klonk dit allemaal erg goed en de scriptieprijs die Paulien Schreuder hiervoor kreeg, gaf aan dat meerdere mensen hier enthousiast over waren. Het was voor ons van groot belang om te kijken wat leerlingen hier dan in de praktijk van vonden.

2. Hoofdvraag en deelvragen

In dit onderzoek willen we nagaan in hoeverre een klassikale aanpak bij literatuuronderwijs MVT op meerdere literaire niveaus, rondom één werk, de taakaanvaarding van de leerling en hun houding ten opzichte van literatuuronderwijs beïnvloedt. We hebben hierbij de volgende deelvragen opgesteld:

- Deelvraag 1:* Wat zijn de verschillen in huidig taalniveau, literair competentieniveau en taakaanvaarding binnen de onderzoeksgroep?
- Deelvraag 2:* In hoeverre nemen leerlingen met goed gevolg deel aan de door ons ontworpen lessenreeks competentiegericht literatuuronderwijs geëxtrapoleerd uit de theorie van Theo Witte?
- Deelvraag 3:* Hoe zeer is de mening van de leerlingen over literatuuronderwijs en lezen veranderd na deze nieuwe lessenreeks?

Verwachtingen

- 1) Onze verwachting is dat dit project juist voor de weinig tot gemiddeld in literatuur geïnteresseerde leerlingen een ingang zal bieden om gemotiveerd te raken voor literatuur.
- 2) Verder is het ons doel om de leerlingen zo goed mogelijk uit te dagen op hun eigen literaire leesniveau.
- 3) Door literatuuronderwijs op een op de leerlingen toegespitste manier te brengen, hopen we de taakaanvaarding bij de leerlingen te verhogen.

⁴ Martin Hietbrink, *Over de grenzen van de taal – vertalingen in het onderwijs*, p80.

3. Methodiek

3.1 Wat testen wij?

Onze verwachting met dit project is een toename van de taakaanvaarding als het gaat om literatuuronderwijs. Daan Lockhorst omschrijft het begrip taakaanvaarding als volgt:

“Taakaanvaarding betekent dat de leerling gemotiveerd is op grond van interne factoren, die samenhangen met bijvoorbeeld lange-termijndoelen, of verlangen naar competentie zonder dat deze gekoppeld zijn aan een inherente belangstelling voor de leerinhoud” (1994, p. 23). Lockhorst geeft daarbij in een schematische weergave aan dat taakaanvaarding interne motivatie aanspreekt in een situatie waarin de leerling mogelijk een extrinsieke relatie heeft met de activiteit. Eenvoudiger gezegd: dat een leerling die de opdracht niet per direct leuk vindt, wel het nut en de haalbaarheid van de taak inziet.

Dit onderzoek gaat over de taakaanvaarding van leerlingen om met literatuuronderwijs aan de slag te gaan na, maar ook de houding ten opzichte van literatuuronderwijs. Taakaanvaarding is van deze twee de meer praktisch gerichte, het welbekende werken voor een cijfer en niet uit eigen interesse. De intrinsieke relatie tot de opdracht, in termen van Lockhorst, zit hem in succesbeleving, plezier in lezen en plezier in het werk. Omdat deze twee takken binnen motivatie beide van toepassing zijn op dit onderzoek, zullen de begrippen houding en taakaanvaarding naast elkaar worden gebruikt.

Witte's onderzoek van leesniveaus berust alleen op het Nederlandse taalonderwijs. Dit onderzoek zoekt echter een nieuw veld door leesniveaus te extrapoleren naar MVT-onderwijs. Dit project was echter niet gebrand op het vergroten van de taalvaardigheid. Er is bij Frans dan ook gewerkt met een voor leerlingen optioneel gebruik van een vertaling van het werk. Zo kon er optimaal gebruik worden gemaakt van de literaire competentie. Door het leveren van maatwerk reikten wij leerlingen de hand qua niveau. Bij Engels is er niet met vertalingen naar het Nederlands toe gewerkt, aangezien de leerlingen in een 4 havo klas een hoger niveau leesvaardigheid Engels bereikt hebben dan een 5 vwo leerling bij Frans. Daarnaast lezen de leerlingen voor dit project twee korte verhalen en geen toneelstuk, wat het lezen in het Engels waarschijnlijk heeft vereenvoudigd.

3.2 De doelgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 24 leerlingen uit 4 havo, die voor het eerst literatuur krijgen bij Engels, en 23 uit 5 vwo, die al enige ervaring hebben met literatuuronderwijs, en dit ook bij Frans krijgen. Deze groepen werden gekozen uit praktische overwegingen, namelijk de beschikbaarheid van deze twee klassen voor het project, en omdat de lessenreeks op deze wijze in een authentiek lesprogramma toegepast zou worden.

Inschatting Leesniveau en Taalniveau

Zoals hierboven al aangegeven werd hebben de leerlingen van Engels in 4 havo een iets hoger leesniveau dan de leerlingen in 5 vwo bij Frans. Hoewel voor beide talen het onderwijs doorgaans begint in de brugklas, wordt er voor Engels op een hoger niveau gestart, omdat de leerlingen in het basisonderwijs al een start hebben gemaakt met Engels. Frans is dus nog helemaal nieuw en daar moet bij nul begonnen worden. Daar komt bij dat veel leerlingen al van jongs af aan via internet, tv of andere media Engelse input hebben gehad, en dat geldt doorgaans niet voor Frans. Gezien het feit er een 5 vwo tegenover een 4 havo staat moet er met een klein verschil rekening gehouden worden. De 4 havo leerlingen lezen Engels halverwege het jaar gemiddeld op niveau B1+ en de 5 Vwo leerlingen lezen voor Frans gemiddeld op niveau A2+. Uiteraard zijn er afwijkingen naar boven en naar beneden.

Uit onze ervaring blijkt dat wat betreft het literaire leesniveau de leerlingen uit de 5 Vwo klas juist weer hoger zitten. Deze leerlingen hebben een jaar meer ervaring met literatuur dan de 4 havo leerlingen en onze Vwo leerlingen hebben gemiddeld ook een grotere interesse in de achtergronden van literatuur. Daarmee zullen er in de vwo groep waarschijnlijk geen leerlingen op niveau N1 gevonden worden, en in de havo groep zullen er geen leerlingen zijn die op niveau N5 zullen werken.

3.3 De lessenserie rondom het literaire werk

Synchronisatie lessen en opdrachten

Een van de hindernissen bij het opzetten van dit onderzoek was het feit dat de lessen verzorgd zouden worden door twee verschillende docenten, voor twee verschillende talen, in twee verschillende leerjaren en ook op twee verschillende niveaus (havo en vwo). Deze factoren zouden de uitkomsten van het onderzoek dermate scheef kunnen trekken dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de algemene meerwaarde van de nieuwe aanpak. Om deze reden zijn enkele variabelen gesynchroniseerd: lesplannen, verwerkingsopdrachten en beoordelingsmodel.

De lessen zijn afgestemd op elkaar. In beide klassen werd gelijkwaardig materiaal behandeld. De teksten zijn uitgezocht op het klassengemiddelde, namelijk leesniveau B1 van het ERK. Voor de literatuurlessen Frans waren ook Nederlandse vertalingen ter beschikking. Hierdoor berusten de resultaten niet op de leesvaardigheid in de vreemde taal, maar op de literaire vaardigheid. Verder zijn de lessen niet 'opgeleukt' of ondersteund met audiovisueel materiaal, omdat niet voor alle leesteksten zulk materiaal te vinden is. De lessen Frans aan 5 vwo waren daardoor niet kleurrijker dan die voor 4 havo Engels.

De leesteksten waren op alle niveaus van Witte te interpreteren. De verwerkingsopdrachten bij de tekst zijn zo opgezet dat leerlingen op hun eigen literaire leesniveau konden werken. Daarnaast was het beoordelingsmodel voor 4 havo en 5 vwo gelijk, omdat de componenten van de opdrachten gelijk waren over alle niveaus heen. Op deze manier zijn de immer variabele onderwijssituaties zoveel mogelijk op elkaar afgestemd.

Keuze literair werk

Om een literair werk voor meerdere literaire leesniveaus te kunnen gebruiken, dient het ook de verschillende aspecten te bevatten die kenmerkend zijn voor de verschillende literaire leesniveaus. Zo moet er in het literaire werk sprake zijn van verschillende emoties en spanningen voor N1 en N2. Lezers op N3 moeten zich kunnen richten op de filosofie en de thematiek van het werk. N4-lezers moeten zich met het wereldbeeld bezig kunnen houden dat uit het verhaal naar voren komt en voor N5 moet het literaire werk een cultuur-historische context hebben die interessant is om te bespreken en te onderzoeken (Witte, 140-141).

De enige voorwaarde voor de literatuurlessen Frans was dat het literaire werk uit de 19^e eeuw moest dateren⁵. Het bleek lastig om een werk te vinden uit de 19^e eeuw wat zowel op N1 als op N4 bruikbaar was. We hebben uiteindelijk voor *Cyrano de Bergerac* van Edmond Rostand gekozen. De hoofdpersoon, Cyrano en de belangrijkste bijpersonen, Roxane en Christian, zijn voor N1 en N2 interessant om te volgen. De heldendaden van Cyrano en de liefdesdraad die door het hele verhaal heen lopen maken ook dat het werk geschikt is voor N1 en N2. De levensmoraal van Cyrano en ook de ideeën over de liefde en onafhankelijkheid maken dat het werk geschikt is voor N3. Het wereldbeeld dat uit *Cyrano de Bergerac* naar voren komt kan worden vergeleken met het huidige wereldbeeld. Hierdoor wordt het oeuvre voor lezers op N4 aantrekkelijk. Tenslotte is de cultuur-historische context bij dit literaire werk de moeite van het onderzoeken waard. Dit omdat het verhaal zich afspeelt in de 17^e eeuw, terwijl het is geschreven in de 19^e eeuw. Hieruit komen vele vragen naar voren en die maken dat het werk op N5 geanalyseerd en geïnterpreteerd kan worden. *Cyrano de Bergerac* is te verkrijgen in de Franse versie⁶ op C1-niveau qua taalvaardigheid. Hier is geen vereenvoudigde versie van verschenen in het Frans waarbij het werk op literair leesniveau bruikbaar was. Het werk is ook in het Nederlands vertaald. We hebben een letterlijke vertaling⁷ en een vrije vertaling⁸. De vrije vertaling is geschikt voor lezers op N1 en hooguit N2. De lezer vanaf N2 zal in staat zijn de letterlijke vertaling met plezier te lezen.

Bij de literatuurlessen Engels is gekozen voor twee korte verhalen van Edgar Allan Poe, *The Black Cat* en *The Tell-Tale Heart*. Het zijn twee korte verhalen geworden omdat de leerlingen het blok literatuuronderwijs voor dit jaar al afgesloten hadden. Het zou daarom erg lastig zijn geworden om de leerlingen te motiveren een heel boek of toneelstuk te lezen. Nu is het behandeld als handelingsdeel dat ze anders aan het einde van het schooljaar hadden moeten doen. Het

⁵ Paulien Schreuder heeft de lessen bij een college in de bovenbouw uit kunnen voeren. Hierdoor moest ze zich in zoverre aan het PTA houden dat het literaire werk uit de 19e eeuw moest komen.

⁶ *Cyrano de Bergerac*, Edmond Rostand; Patrick Besnier, Collection Folio, 1992 (1897). Franse uitgave.

⁷ *Cyrano de Bergerac*, vertaald door Laurens Spoor, Amsterdam: Bakker, 2003. ISBN 90-351-2622-X

⁸ *Cyrano de Bergerac*, vertaald door Anton Kuyten, Amsterdam: De Boekerij, 1992. ISBN 90-225-1453-6

handelingsdeel moest voor het onderzoek naar voren geschoven worden waardoor het bovenop hun al drukke schema voor deze periode kwam. Op deze manier is er een compromis gesloten. De verhalen zijn beide vrij kort, *The Black Cat* bestaat uit 6220 woorden en *The Tell-Tale Heart* uit 2220 woorden. Hier en daar kwamen de leerlingen wel wat lastige termen tegen, maar met af en toe een woordenboek raadplegen was het allemaal goed te begrijpen voor een lezer op niveau B1+. Voor die leerlingen die meer moeite hebben met Engels was het soms nodig om een korte samenvatting te geven van wat ze gelezen hadden. Als je een aantal belangrijke zaken noemde, vielen alle stukjes uiteindelijk ook voor hen op de juiste plek.

Verder vonden we de korte verhalen van Poe zeer geschikt, aangezien deze in een klein aantal woorden een spannende opbouw hebben met een onverwachte climax aan het einde. Daarmee brengen ze genoeg spanning voor een N1 en N2 lezer. Voor de lezer op N3 zijn de verhalen ook geschikt omdat er een duidelijk thema rondom schuld en geweten in naar voren komt; dit thema is voor beide verhalen hetzelfde. Ook het onderwerp relaties komt in deze verhalen naar voren, hoewel dit wel in mindere mate is dan in het verhaal van *Cyrano de Bergerac*, omdat de verhalen minder personages kennen. Tenslotte kan ook bij de verhalen van Poe een N4 lezer zich over het wereldbeeld buigen. Dit is dan uiteraard wel een ander wereldbeeld gezien het verschil in cultuur en land.

3.4 Enquête

De enquête over taakaanvaarding is opgezet als meetinstrument om de mening van de leerlingen te staven. De leerlingen kregen één enquête met 16 stellingen voorafgaand aan het project, om hun leeshouding en beeld van literatuuronderwijs (met daarin de huidige taakaanvaarding) in kaart te brengen. Na het project vulden de leerlingen een tweede enquête in. Deze enquête bestond uit een algemeen deel met nogmaals de stellingen uit enquête C, 18 nieuwe stellingen over het gelezen werk en de lessen, en een niveauspecifiek deel met 18 tot 25 stellingen (afhankelijk van hoe veel opdrachten hun leesniveau had) dat de leerlingen vroeg naar hun mening over de verwerkingsopdrachten.

De leerlingen konden hun antwoorden invullen op een vijfpuntsschaal van 1 = “helemaal mee oneens” tot en met 5 = “helemaal mee eens”. De vijfpuntsschaal was hierbij een instrument om tendensen in de taakaanvaarding van leerlingen aan te tonen, omdat hun meningen over literatuuronderwijs (en hun taakaanvaarding daarin) na het project wellicht veranderd konden zijn.

De stellingen van de enquête waren geclusterd zodat leerlingen de vragen sneller door kunnen werken. De vragen over bijvoorbeeld de verwerkingsopdrachten volgden elkaar direct op. Dit bracht echter een risico met zich mee, en wel dat leerlingen en enquête invullen zonder de vraag echt te lezen. Om deze reden waren sommige vragen negatief geformuleerd. De enquêtes van leerlingen die consistent een 4 of 5 hadden ingevuld konden zo buiten beschouwing gelaten worden.

De enquête was ontworpen om de taakaanvaarding van de leerlingen via verschillende aspecten van het begrip te meten. Zo hebben we de leerlingen, zowel voor het gelezen werk als voor de verwerkingsopdrachten, gevraagd of zij deze plezierig, nuttig, leerzaam en op niveau vonden. Voor de verwerkingsopdrachten werden er 6 algemene stellingen gegeven waarin leerlingen in konden vullen of zij de opdrachten geschikt vonden voor hun leesniveau, of ze bijdroegen aan hun beeld van het boek, en of deze eerlijk verdeeld waren over de klas. Daarbij werd per leesniveau apart per opdracht gevraagd of zij deze als plezierig, zinvol en duidelijk hadden ondervonden. Bij de uitdagende opdrachten werd tevens de factor haalbaarheid aangeboden. Het uitsplitsen van de enquêtes had hierbij als doel onregelmatigheden in de data te filteren; indien de verwerkingsopdrachten van één niveau te moeilijk of makkelijk waren, dan zouden de resultaten van die leerlingen de hele groep beïnvloeden. De leerlingen kregen immers hetzelfde leeswerk, maar verwerkingsopdrachten op hun eigen niveau. De stellingen met betrekking tot niveau waren als controle gesteld om te zien in welke mate de leerlingen het eens waren met de indeling op niveaus. Dit zou namelijk frictie kunnen geven als leerlingen niet inzien dat zij de ‘moeilijkere’ opdrachten voor niveau 4 of 5 kregen omdat zij hier zelf aan toe zijn volgens de eerdere peiling.

3.5 Verantwoording verwerkingsopdrachten

Omdat we bij Engels met een 4 havo-groep werkten en bij Frans met een 5 vwo-groep, hebben we ervoor gekozen om voor beide talen verwerkingsopdrachten te maken op literair leesniveau N1 tot en met N4 en omdat we met Frans een 5 Vwo-groep hadden, werden er voor deze leerlingen ook verwerkingsopdrachten op N5 gemaakt. Om voor dit onderzoek degelijke, goed onderbouwde opdrachten te kunnen maken, hebben we eerst goed gekeken naar de opdrachten die op www.lezenvoordelijst.nl staan. Bovendien hebben we een aantal voorbeeldopdrachten voor de verwerking van werken van Molière gehad die Marlies Schouwstra had ontworpen. We hebben er net als lezenvoordelijst.nl voor gekozen om doorgaans 5 verwerkingsopdrachten te ontwerpen waarbij de laatste het houden van een presentatie inhield (alleen op N1 en N2 hebben we een zesde en/of zevende opdracht toegevoegd om aan hetzelfde aantal uren te komen als bij de andere niveaus). Voor de verschillende onderwerpen en thema's die we per literair leesniveau wilden behandelen hebben we teruggerepen naar lezenvoordelijst.nl en naar ideeën en opdrachten die Theo Witte in *Het oog van de meester* (2008) per literair leesniveau heeft aangereikt. Het onderstaande schema geeft de titels van de opdrachten weer.

	N1	N2	N3	N4	N5
I	Omslag	Sociogram	Motto	Wereldbeeld	Idee
II	Personages	Toets	Rollen en relaties	Motieven & Thema	Stijl
III	Identificatie	Titel	Oordeel	Genre	Analyse
IV	Leeservaring	Personage	Literatuur & Maatschappij	Interpretatie	Metafoor
V	Poster	Identificatie	Presentatie	Presentatie	Presentatie
VI	Presentatie	Vragen			
VII		Presentatie			

De verwerkingsopdrachten zijn in het Nederlands gegeven. Dit omdat de doeltaal Engels voor de leerlingen gevoelsmatig een minder grote taalbarrière zou zijn dan de doeltaal Frans. Bovendien wilden we tijdens dit onderzoek meten of de taakaanvaarding groter werd als gevolg van de toespitsing op het literaire leesniveau van de leerling. Het taalvaardigheidsniveau zou de resultaten kunnen beïnvloeden en dat wilden we tijdens dit eerste onderzoek voorkomen.

We hebben geprobeerd zowel individuele als samenwerkende opdrachten te ontwerpen. De opdrachten waarbij men samen moet werken, kunnen dan in de les gemaakt worden en de individuele uitwerking thuis. Dat maakt als het goed is dat de individuele opdracht ook echt individueel gemaakt wordt. Leerlingen zullen de expliciete verwoording van individuele en samenwerkende opdrachten waarderen. Dit omdat deze aanwijzingen de structuur en duidelijkheid bieden waar leerlingen, ook in de bovenbouw, nog behoefte aan hebben. Tenslotte hebben we de benodigde theorie en internetbronnen aan de opdrachten toegevoegd zodat leerlingen de opdrachten, de theorie en de bronnen bij elkaar hebben in een overzichtelijk bestand. De theorie is overgenomen uit de opdrachten van Marlies Schouwstra.

4. Resultaten

Dit project is bedoeld om de taakaanvaarding van leerlingen te vergroten. Deze taakaanvaarding hebben we gemeten door middel van enquêtes. We hebben voorafgaand aan het project een nulmeting gedaan, waarin we leerlingen vroegen naar hun leesfrequentie, leeshouding en beeld van literatuuronderwijs (met daarin de huidige taakaanvaarding). Deze aspecten werden getest in Enquêtes AB en C respectievelijk. Na afloop van het project kregen leerlingen Enquête D, waarin werd gevraagd naar hun leeshouding (opnieuw), naar hun waardering van het project en de lessen, en naar de verwerkingsopdrachten in het bijzonder.

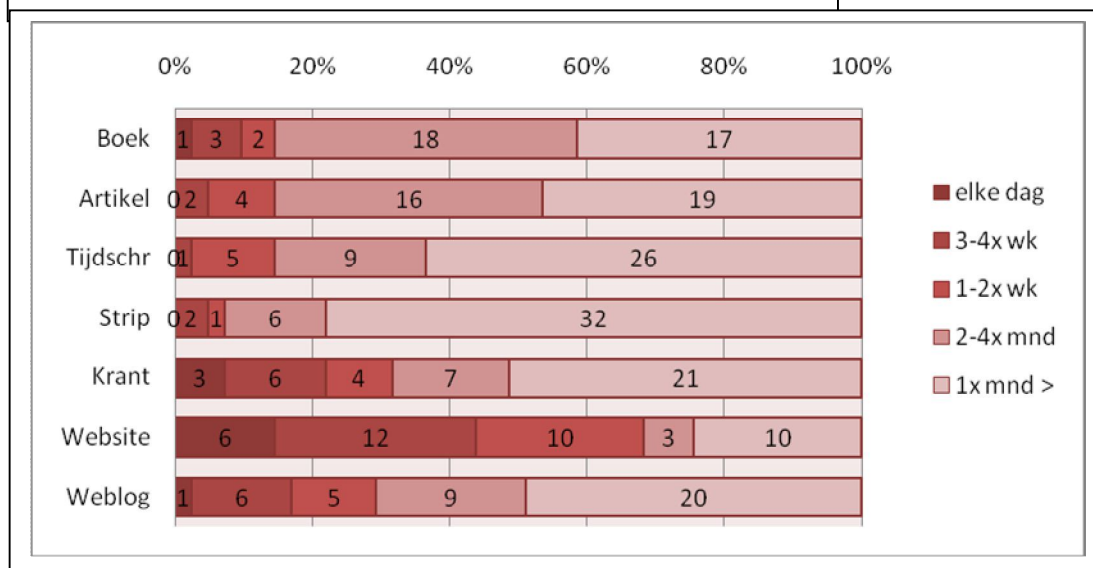
4.1 Nulmeting Leesfrequentie (Enquête AB)

Dit is het eerste deel van onze nulmeting, waarin we leerlingen vroegen naar hun leesfrequentie. Er was hier onderscheid gemaakt tussen 'lezen voor school' en 'lezen voor jezelf'. Geen van beide categorieën zijn specifiek toegespitst op literatuur; deze meting is om te zien hoe veel leerlingen lezen buiten hun schoolboeken om, en met welke intentie. Daarom is er onderscheid tussen verschillende bronnen: boek, artikel, tijdschrift, strip, krant, website en weblog/forum. De frequenties staan op een vijfpuntsschaal met tijdseenheden. Hieronder staan eerst de tabellen in cijfers, en daarna de staafdiagrammen. De absolute waarden tellen hoeveel leerlingen bron X per tijdsvak gebruiken; er is maar 1 leerling die aangeeft elke dag een leesboek te pakken voor school.

Frequenties antwoorden						
SCHOOL	elke dag	3-4x wk	1-2x wk	2-4x mnd	1x mnd >	
Boek	1	3	2	18	17	
Artikel	0	2	4	16	19	
Tijdschr	0	1	5	9	26	
Strip	0	2	1	6	32	
Krant	3	6	4	7	21	
Website	6	12	10	3	10	
Weblog	1	6	5	9	20	

Uit deze frequenties blijkt dat de leerlingen van 4 havo en 5 vwo buiten hun schoolboeken om weinig met school of voor school lezen.

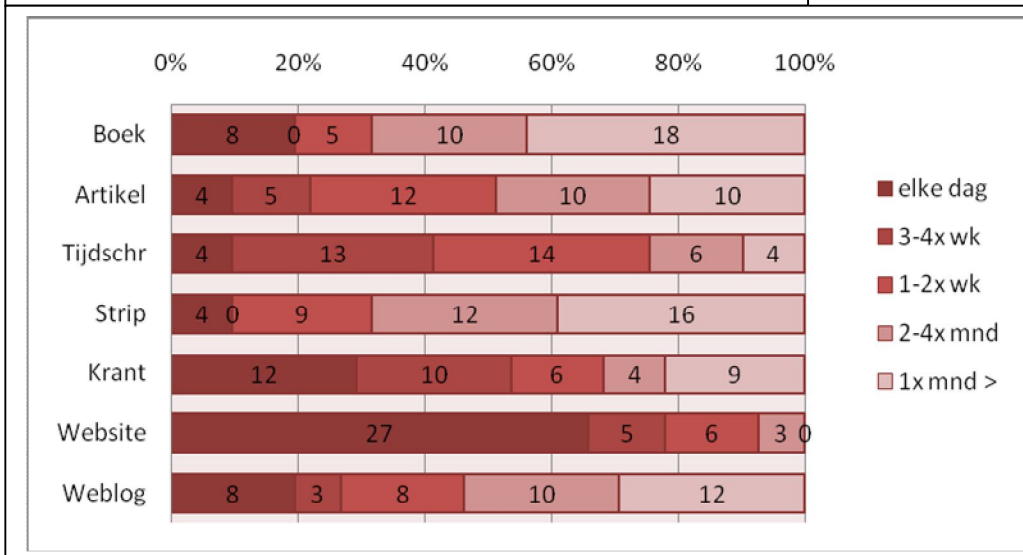
Ze lezen vooral kranten en websites of weblogs (32%, 68% en 29% lezen die minstens 1 keer per week). De overige bronnen werden gemiddeld minder dan eens per week gebruikt.



Frequenties antwoorden

ZELF	elke dag	3-4x wk	1-2x wk	2-4x mnd	1x mnd >
Boek	8	0	5	10	18
Artikel	4	5	12	10	10
Tijdschr	4	13	14	6	4
Strip	4	0	9	12	16
Krant	12	10	6	4	9
Website	27	5	6	3	0
Weblog	8	3	8	10	12

Uit deze frequenties blijkt dat de leerlingen van 4 havo en 5 vwo meer voor zichzelf lezen dan voor school. Websites zijn nog steeds het meest gebruikt; 93% las meer dan eens per week op het net. Tijdschriften, kranten en boeken volgden kort daarna. 32% van de leerlingen pakte eens per week of vaker een leesboek.



Een saillant detail is dat 47% van de vwo-leerlingen eens in de twee dagen een leesboek pakte, tegen 18% op de havo. Uit deze nulmeting komt naar voren dat leerlingen meer voor hun plezier lezen dan voor school. In dit internettijdperk is internet natuurlijk de grootste bron, maar ongeveer een derde van de doelgroep pakt nog wekelijks een leesboek erbij.

4.2 Nulmeting Leeshouding en beeld van Literatuuronderwijs (Enquête C)

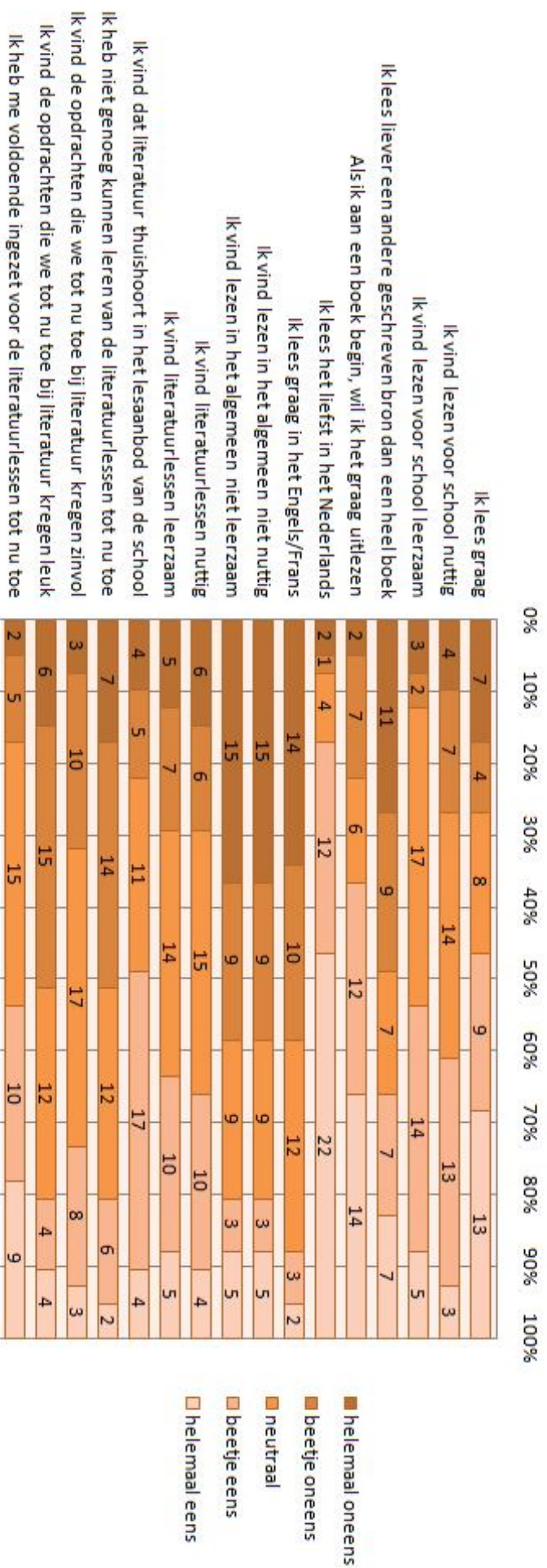
Na de leeshouding van Enquête AB kregen de leerlingen Enquête C. We hebben voorafgaand aan het invullen als inleiding op deze enquête vermeld dat het hierbij ging om hun mening over het lezen van fictie. Leerboeken en dergelijke bronnen telden daarin niet mee.

In deze vragenlijst staan 16 stellingen die betrekking hebben op leesattitude, literatuurlessen en de opdrachten bij literatuur. Leerlingen konden hun mening over deze aspecten invullen op een vijfpuntsschaal lopend van 'helemaal mee oneens' (1) tot en met 'helemaal mee eens' (5).

Bij deze enquête zijn grote verschillen gevonden tussen de 5 vwo-groep en de 4 havo-groep. Deze groepen verschillen enerzijds in ervaring, omdat 5 vwo al anderhalf jaar literatuuronderwijs heeft gehad, en anderzijds in attitude, omdat de vwo-groep, zoals te zien is bij de leesfrequentie, uit zichzelf liever leest dan de havo-groep.

Op de volgende pagina staan twee figuren: een staafdiagram met daarin de absolute waarden van beide groepen gecombineerd, en een tabel met de gemiddelden van zowel 5 vwo en 4 havo apart als de doelgroep in zijn geheel. De gemiddelden zijn hier berekend om het verschil tussen de twee groepen leerlingen overzichtelijk te maken.

Resultaten Enquête C : Leeshouding



Gemiddelde scores van de twee groepen leerlingen bij Enquête C	V5	H4	gemiddeld
Ik lees graag.	4,05	2,86	3,41
Ik vind lezen voor school nuttig.	3,42	2,82	3,10
Ik vind lezen voor school leerzaam.	3,63	3,18	3,39
Ik lees liever een andere geschreven bron dan een heel boek.	2,39	3,09	2,76
Als ik aan een boek begin, wil ik het meestal graag uitlezen.	4,05	3,41	3,71
Ik lees het liefst in het Nederlands.	4,16	4,32	4,24
Ik lees graag in het Frans/Engels.	2,05	2,41	2,24
Ik vind lezen in het algemeen niet nuttig.	1,58	3,05	2,37
Ik vind lezen in het algemeen niet leerzaam.	1,63	3,00	2,37
Ik vind literatuurlessen nuttig.	3,39	2,68	3,00
Ik vind literatuurlessen leerzaam.	3,63	2,59	3,07
Ik vind dat literatuur thuis hoort in het lesaanbod van de school.	3,74	2,91	3,29
Ik heb niet genoeg kunnen leren van de literatuurlessen tot nu toe.	2,39	2,73	2,56
Ik vind de opdrachten die we tot nu toe bij literatuur kregen zinvol.	3,32	2,64	2,95
Ik vind de opdrachten die we tot nu toe bij literatuur kregen leuk.	2,74	2,55	2,63

54 procent van de leerlingen gaf aan graag te lezen, en met name de vwo-leerlingen duiken graag in de boeken, aldus een gemiddelde van 4,05 tegenover 2,86 van de havo-groep. Met een gemiddelde van 2,49 gaf de vwo-groep aan te neigen naar een boek in plaats van andere bronnen. Beide groepen kruisten aan dat ze een boek ook graag uitlezen als ze eenmaal begonnen zijn, waarbij vwo weer iets hoger scoort.

De uitkomsten zijn echter vergelijkbaar bij hun voorkeurstaal; beiden lazten het liefst in het Nederlands, en lazten niet zo graag in een vreemde taal (2,05 en 2,41). Bij de havo-groep kwam naar voren dat het lezen voor school niet altijd even nuttig en leerzaam is (2,82 en 3,12), mogelijk door hun prille ervaring met literatuur. De vwo-groep was daar positiever over. Omdat zij ook reeds ervaring hadden met literatuurlessen, gaven de vwo-leerlingen aan dat literatuurlessen nuttig en leerzaam zijn, en thuishoren in het aanbod van de school (dit met een geruststellende 3,74). De havo-groep had echter nog nauwelijks literatuur gehad, en is minder positief. Ook liet de groep weten dat ze wel genoeg geleerd hadden, waar de vwo-groep blijkbaar reeds verrijkt was door de stof.

Over de opdrachten zeiden beide groepen dat de opdrachten niet leuk waren, en alleen de Vwo-groep beschouwde de opdrachten als enigszins zinvol. De leerlingen zeiden gemiddeld dat ze zich genoeg hadden ingezet voor de literatuurlessen.

Naar onze indruk wordt duidelijk dat de vwo-groep door ervaring positiever was over het lesaanbod literatuur, en dat de havo-groep nog te vormen is.

4.3 Werkhouding in de lessen

In totaal hadden we 6 lessen om de lessenreeks te introduceren, om de opdrachten uit te voeren en om de presentaties te houden. De eerste les hebben we als docent gebruikt om een enquête af te nemen over literatuur(lessen) die ze tot nu toe gelezen of gevolgd hadden en om een enquête af te nemen aan de hand waarvan we het literair leesniveau van de leerlingen vast konden stellen. Rechts staat een overzicht van het aantal leerlingen per niveau in de beide groepen.

Aantal leerlingen per niveau					
	N1	N2	N3	N4	N5
V5	0	0	8	10	5
H4	11	8	2	3	0

Vervolgens hebben we het materiaal uitgedeeld, het literaire werk geïntroduceerd en de leerlingen een planning laten maken voor de komende lessen. In de week die er tussen de eerste en tweede les zat, hebben de leerlingen het literaire werk gelezen. Daarna hebben we de leerlingen 4 lessen de tijd gegeven om te werken aan de verwerkingsopdrachten en om de presentatie voor te bereiden. Deze lessen introduceerden we met een korte reflectie op de vorige les en een motiverend praatje voor de komende les. De laatste les hebben de leerlingen het literaire werk en de gemaakte verwerkingsopdrachten (gedeeltelijk) gepresenteerd.

Doordat de leerlingen hun eigen planning gemaakt hadden, konden we ze daar als docenten ook op terugwijzen. In de 5 vwo-groep van Frans hadden 5 van de 23 leerlingen *Cyrano de Bergerac* de tweede les nog niet uitgelezen. Deze leerlingen hebben de hele les gelezen. De rest van de groep is met de opdrachten aan de slag gegaan en diegenen die het boek nog niet uithadden moesten thuis meer doen of in de lessen erop harder werken. De derde les hadden alle leerlingen het boek uit. In de 4 havo-groep van Engels hadden 10 van de 24 (!) leerlingen de twee verhalen van Edgar Allan Poe niet gelezen. Ook deze leerlingen zijn in de les aan het lezen geslagen en hebben dus in de andere lessen en thuis meer moeten doen. Dit waren met name leerlingen die ingedeeld waren op niveau 1 en 2. Uiteindelijk hebben nagenoeg alle leerlingen serieus en enthousiast aan de opdrachten gewerkt, alhoewel een aantal wel wat opstartproblemen hadden.

Er was gelegenheid om in een lokaal te werken, maar indien nodig konden de leerlingen ook achter de computer aan het werk. De leerlingen hebben goed gekeken naar datgene wat samen gemaakt moest worden en datgene wat ze individueel uit moesten werken. In de les hebben ze samengewerkt en de individuele verwerking gebeurde thuis en werd door de leerlingen ingepland als huiswerk.

4.4 Nameting Leeshouding (Enquête D)

Enquête D is na afloop van het project afgenomen en meet de vooruitgang van de beide groepen. In deze enquête zijn de 16 stellingen van C nogmaals gegeven, en zijn er ook nieuwe stellingen bijgevoegd over hoe de leerlingen het project in het algemeen en de verwerkingsopdrachten in het bijzonder ervaren hebben. De enquête had hetzelfde vertrouwde format.

Hieronder is de tweede meting met de stellingen van enquête C verwerkt in gemiddelden. De eerste kolom van elk blok is het gemiddelde zoals in de nulmeting C, daarnaast staat D, en vervolgens het verschil tussen beide gemiddelden met een indicatie of het gemiddelde gestegen, gedaald of gelijk gebleven is. De dikgedrukte cijfers geven de sterkste verschillen aan.

Voortgang over de twee enquêtes	V5			H4			Gemiddeld		
	Eng1	Eng2	bij/af	Eng1	Eng2	bij/af	Eng1	Eng2	bij/af
Ik lees graag	4,05	4,35	0,30	2,86	2,80	0,06	3,41	3,63	0,22
Ik vind lezen voor school nuttig	3,42	3,87	0,45	2,82	3,10	0,28	3,10	3,51	0,41
Ik vind lezen voor school leerzaam	3,63	3,70	0,07	3,18	2,90	0,28	3,39	3,33	0,06
Ik lees liever een andere geschreven bron dan een heel boek	2,37	2,78	0,41	3,09	3,25	0,16	2,76	3,00	0,24
Als ik aan een boek begin, wil ik het graag uitlezen	4,05	4,30	0,25	3,41	3,45	0,04	3,71	3,91	0,20
Ik lees het liefst in het Nederlands	4,16	4,22	0,06	4,32	4,55	0,23	4,24	4,37	0,13
Ik lees graag in het Frans/Engels	2,05	2,04	0,01	2,41	2,15	0,26	2,24	2,09	0,15
Ik vind lezen in het algemeen niet nuttig	1,58	1,52	0,06	3,05	2,55	0,50	2,37	2,00	0,37
Ik vind lezen in het algemeen niet leerzaam	1,63	1,57	0,06	3,00	2,35	0,65	2,37	1,93	0,44
Ik vind literatuurlessen nuttig	3,37	3,18	0,19	2,68	3,32	0,64	3,00	3,24	0,24
Ik vind literatuurlessen leerzaam	3,63	3,27	0,36	2,59	3,58	0,99	3,07	3,41	0,34
Ik vind dat literatuur thuis hoort in het lesaanbod van de school	3,74	3,64	0,10	2,91	3,58	0,67	3,29	3,61	0,32
Ik heb niet genoeg kunnen leren van de literatuurlessen tot nu toe	2,37	2,29	0,08	2,73	2,63	0,10	2,56	2,45	0,11
Ik vind de opdrachten die we tot nu toe bij literatuur kregen zinvol	3,32	3,38	0,06	2,64	3,08	0,44	2,95	3,23	0,28
Ik vind de opdrachten die we tot nu toe bij literatuur kregen leuk	2,74	3,19	0,45	2,55	3,08	0,53	2,63	3,14	0,51
Ik heb me voldoende ingezet voor de literatuurlessen tot nu toe	3,21	3,36	0,15	3,68	3,42	0,26	3,46	3,39	0,07

De vwo-groep heeft door het project een positieve ervaring met lezen voor school; uit de cijfers blijkt dat ze na afloop liever lasen en lezen nuttiger vonden. Wel vonden de leerlingen literatuurlessen minder leerzaam, en gaven ze aan dat ze nu minder graag een heel boek lezen.

De havo-groep heeft een positieve kennismaking met literatuuronderwijs gehad. Deze leerlingen vonden de literatuurlessen aanzienlijk leerzamer en nuttiger dan voorheen (het gemiddelde steeg met 0,64 en 0,99 (!) respectievelijk). De havo-groep genoot ook meer van lezen; dit is te zien aan het gedaalde gemiddelde van de stellingen 'ik vind lezen in het algemeen niet nuttig/leerzaam'. Ook waren zij na het project even zeer van mening dat literatuur thuis hoort in het aanbod van de school als de vwo-groep. Nog een vooruitgang was dat deze groep de opdrachten ook veel zinvoller vond dan voorheen.

Beide groepen vonden de opdrachten in dit project aanzienlijk leuker dan die die ze eerder kregen; gemiddeld 0,51 leuker op een schaal van 1 tot 5!

4.5 Nameting Projectspecifieke stellingen (Enquête D)

Een tweede onderdeel van Enquête D bestond uit 18 vragen over het project. Van deze stellingen gingen er 6 over het gelezen werk, 7 over de verwerkingsopdrachten en 5 over de literatuurlessen. De scores van de leerlingen staan hieronder, wederom eerst apart en daarna gemiddeld.

Enquête D: Scores van de nieuwe stellingen over het project	V5	H4	Gem.
Ik vond het lezen van [het werk] zinvol.	3,22	2,95	3,09
Ik vond het lezen van [het werk] <u>niet</u> leuk.	1,91	2,85	2,35
Ik vond het lezen van [het werk] leerzaam.	3,22	2,95	3,09
Ik vond [het werk] te moeilijk qua taalgebruik.	1,87	3,65	2,70
Ik vond [het werk] te makkelijk geschreven.	2,22	2,25	2,23
Ik vond [het werk] de moeite waard.	3,91	3,10	3,53
De verwerkingsopdrachten die ik kreeg waren geschikt voor mij.	3,61	3,30	3,47
De verwerkingsopdrachten die ik kreeg waren te makkelijk.	2,52	2,40	2,47
De verwerkingsopdrachten waren eerlijk verdeeld over de klas.	3,65	2,90	3,30
Ik vond de verwerkingsopdrachten de moeite waard.	3,26	3,20	3,23
Ik heb door de opdrachten beter inzicht gekregen in [het niveauspecifieke onderwerp]	4,00	3,65	3,84
Ik heb door de presentaties van anderen een compleet beeld gekregen van het gelezen werk.	3,78	3,55	3,67
Ik vond de opdrachten gevarieerd genoeg.	3,78	3,85	3,81
Ik vond de literatuurlessen in dit project nuttig.	3,18	3,32	3,24
Ik vond de literatuurlessen in dit project leerzaam.	3,27	3,58	3,41
Ik heb <u>niet</u> genoeg kunnen leren van de literatuurlessen tot nu toe.	2,29	2,63	2,45
Ik vond de lessen die we gehad hebben de moeite waard.	3,50	3,32	3,41
Ik zou graag meer literatuurlessen krijgen zoals bij dit project.	2,64	3,16	2,88

De vwo-groep vond hun leesboek erg leuk (1,91 op een negatieve schaal is vergelijkbaar met 4,09 op een positieve schaal), niet te moeilijk en de moeite waard. havo, daarentegen, vond het gelezen werk aan de moeilijke kant qua taalgebruik, en mogelijk daardoor ook minder leuk en minder de moeite waard. Het verschil tussen de groepen is verklaarbaar door het feit dat Witte's interpretatie van leesniveaus voor MVT niet opgaat; de taal blijkt toch een barrière waardoor leerlingen minder uit het boek halen. Beide groepen gaven aan dat het lezen zelf matig zinvol en leerzaam was, maar dat de verhalen goed in elkaar zaten.

Over de verwerkingsopdrachten gaf de havo-groep in mindere mate aan of de opdrachten aansloten bij hen en of ze eerlijk verdeeld waren over de klas ten opzichte van de vwo-groep. Dit kan zijn omdat in de havo-groep vier wezenlijk andere niveaus zijn behandeld. Wel waren de beide groepen het eens dat de opdrachten niet te makkelijk waren en beter inzicht gaven in het gelezen werk, dat de presentaties over de opdrachten hun blik verruimden, en dat de opdrachten gevarieerd genoeg waren. De verwerkingsopdrachten zijn dus goed ontvangen.

De laatste stellingen over de literatuurlessen zijn met name door de havo-groep hoog gescoord. Deze groep heeft meer aan de lessen gehad, geeft aan nog meer te willen, en zou ook liever meer van zulke lessen krijgen dan de vwo-groep. Een van de opmerkingen van de vwo-groep geeft een verklaring hiervoor: uit de antwoorden op de open vraag bleek dat 5 vwo de opeenvolging van soortgelijke presentaties in de laatste les niet beviel; de presentaties zullen volgende keer meer divers moeten zodat leerlingen niet telkens dezelfde inhoud horen. Ook schreef één leerling dat zij van hun oude docent gewend waren veel informatie te krijgen, haast een hoorcollege. Bij dit project moesten zij vooral zelf achter de waarheid komen door middel van de opdrachten. Voor de havo-groep is deze doende aanpak wel uitstekend gebleken. Wellicht zal dit project goed kunnen dienen als een 4 havo's eerste aanraking met literatuuronderwijs, en zou er voor 5 vwo meer docentgestuurde theorie in kunnen.

4.6 Nameting Verwerkingsopdrachten (Enquête D)

Het laatste onderdeel van de enquête bestond uit een deel specifiek gericht op de specifieke verwerkingsopdrachten. Om erachter te komen of de resultaten mogelijk beïnvloed werden door een of meerdere verwerkingsopdrachten die niet in de smaak vielen hebben we als apart onderdeel van de enquête gevraagd aan de leerlingen in hoeverre zij de verwerkingsopdrachten zinvol, leuk, duidelijk en haalbaar vonden. Dit is in het kader van taakaanvaarding, dat zowel de intrinsieke als extrinsieke motivatie behelst.

Elke leerling heeft een enquête over zijn/haar eigen niveau en opdrachten ingevuld. De gemiddelden voor elke facet staan in het overzicht rechts.

		N1	N2	N3	N4	N5
VWO	zinvol			3,00	3,52	3,72
	leuk			3,25	3,26	2,96
	duidelijk			3,73	3,86	3,76
	haalbaar			3,97	3,78	4,00
HAVO	zinvol	2,90	3,11	4,40	2,80	
	leuk	3,00	3,14	3,90	2,73	
	duidelijk	3,41	3,51	4,00	2,73	
	haalbaar	3,05	3,64	4,38	3,00	

Uit de gemiddelden bleek dat 5 vwo Niveau 5 hun opdrachten niet leuk vond. Een verklaring hiervoor is dat de opdrachten erg theoretisch waren in vergelijking met bijvoorbeeld de speelse elementen van de voorgaande niveaus. De opdrachten waren echter wel heel zinvol, aldus de leerlingen. Andersom was van 4 havo's Niveau 1 bekend dat ze de opdrachten 'wel aardig' vonden, maar inhoudelijk niet echt diepgaand.

Bij 4 havo kwam ook heel duidelijk naar voren dat de opdrachten voor Niveau 4 wellicht te hoog gegrepen waren voor de leerlingen. Ze waren blijkbaar ook het minst haalbaar van alle opdrachten van alle niveaus. Deze niveau 4-leerlingen hebben bij de open vraag echter aangegeven dat een van hun groepsleden ziek was geworden, en dat ze daarom niet goed hun werk konden doen. Dat heeft ongetwijfeld invloed gehad op hun perceptie.

De succesvolste groepjes waren de 'gemiddelden', niveaus 3 en 4 bij vwo en 2 en 3 bij havo. Vanuit deze data is een tendens te zien, en wel dat de algemene haalbaarheid en helderheid van de opdrachten hoger zijn gewaardeerd dan de factoren nut en plezier. Hierin schuilt een belangrijk onderdeel van taakaanvaarding: de opdracht hoeft niet buitengewoon plezierig te zijn, of nuttig voor de leerling zelf, maar als deze redelijk is en leerlingen weten wat van ze verwacht wordt, dan zijn zij ook bereid om te werken. De opdrachten waren immers, zoals 2 pagina's terug te zien is, al een stuk leuker dan die van de voorgaande jaren!

5. Conclusies

In dit onderzoek wilden we nagaan in hoeverre een klassikale aanpak bij literatuuronderwijs MVT op meerdere literaire niveaus, rondom één werk, de taakaanvaarding van de leerling en hun houding ten opzichte van literatuuronderwijs beïnvloedde. Deze vraag hebben wij beantwoord met behulp van drie deelvragen:

Deelvraag 1: Wat zijn de verschillen in huidig taalniveau, literair competentieniveau en taakaanvaarding binnen de onderzoeksgroep?

De onderzoeksgroep bestond uit een 4 havo-klas bij het vak Engels en een 5 vwo-klas bij het vak Frans. Het taalniveau was ingeschat op respectievelijk B1+ en A2+ van het ERK. Het literair competentieniveau reikte van niveau 1 t/m 5 bij 4 havo, en van 3 t/m 5 bij 5 vwo. De taakaanvaarding lag binnen de vwo-groep hoger dan binnen de havo-groep, omdat 5 vwo simpelweg meer ervaring had met lezen en literatuurlessen. Leerlingen van beide groepen lazen al meer voor zichzelf dan voor school.

Deelvraag 2: In hoeverre nemen leerlingen met goed gevolg deel aan de door ons ontworpen lessenreeks competentiegericht literatuuronderwijs geëxtrapoleerd uit de theorie van Theo Witte?

De leerlingen hebben op verschillende wijzen actief deelgenomen aan het project. Hoewel een aantal leerlingen aanvankelijk extrinsiek gemotiveerd moest worden om hun werk te lezen, hebben alle leerlingen het werk gelezen. Nagenoeg alle leerlingen hebben daarbij serieus en enthousiast aan de opdrachten gewerkt, ondanks de opstartproblemen.

Deelvraag 3: Hoe zeer is de mening van de leerlingen over literatuuronderwijs en lezen veranderd na deze nieuwe lessenreeks?

Na dit project was de mening van met name 4 havo veranderd; de havo-groep gaf aan dat de lessen erg leerzaam waren en de opdrachten evenzo leerzaam en plezierig. De vwo-groep was beduidend minder enthousiast over deze nieuwe aanpak. Beide groepen waren na afloop echter positiever over lezen in het algemeen, en waren ook even zeer van mening dat literatuuronderwijs thuishoort in het lesaanbod van de school. Dit is natuurlijk een positieve ontwikkeling.

Verwachtingen:

Voor aanvang van het project hadden wij drie verwachtingen, die allen geheel of ten dele overeen bleken te komen met de resultaten van de enquêtes.

- 1) *Dit project zal juist voor de weinig tot gemiddeld geïnteresseerde leerlingen een ingang bieden.*
Voor 4 havo was echt een wereld opengedaan, want zij hadden een compleet andere kijk na dit project. 5 vwo had reeds enige ervaring met literatuur, en moest met name wennen aan de doende aanpak van het project; een aantal uit deze groep hadden liever een hoorcollegeachtige aanpak van hun docent. Voor 4 havo was deze aanpak dus inderdaad juist geschikt. Hopelijk zullen deze leerlingen de komende jaren van literatuuronderwijs genieten!
- 2) *Verder is het ons doel om de leerlingen zo goed mogelijk uit te dagen op hun eigen literaire leesniveau.*
De verwerkingsopdrachten staan nog in hun kinderschoenen, maar werden over het algemeen goed ontvangen. Leerlingen zijn op een prettige manier aan de slag gegaan en vinden met een gemiddelde van 3,47 op een schaal van 5 dat ze degelijk maatwerk krijgen. Individuele opdrachten die tegenvielen kunnen herzien worden, maar de ervaringen die deze leerlingen hadden zullen positief blijven.
- 3) *Door literatuuronderwijs op een op de leerlingen toegespitste manier te brengen, hopen we de taakaanvaarding bij de leerlingen te verhogen.*
De taakaanvaarding van de leerlingen is zeker vergroot. De gemiddelden uit paragrafen 4.4 en 4.5 geven aan dat ondanks enkele mindere punten in de opdrachten en lessen, de leerlingen meer plezier hebben in het lezen, dat zij de verwerkingsopdrachten en de lessen goed hebben ontvangen, en dat zij door dit project daadwerkelijk verrijkt zijn.

Kort samengevat heeft het project met één leeswerk per klas met verschillende verwerkingsopdrachten op maat gemaakt een positief effect gehad op de taakaanvaarding van de leerlingen.

6. Discussie

Naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek hebben wij een aantal werkpunten opgesteld voor het geval een soortgelijk onderzoek op grotere schaal wordt uitgevoerd. Dit project is namelijk in zoverre succesvol geweest dat andere moderne vreemde talen er ook baat bij zouden kunnen hebben

Leeswerk en Presentaties

Uit de antwoorden op de open vraag aan het einde van de Enquête D hebben we een aantal werkpunten voor het leeswerk en de presentaties gedestilleerd.

- Het leeswerk was voor 5 vwo geschikt, en zij hebben veel plezier beleefd aan lezen. Een paar leerlingen hadden echter meer behoefte aan lezen in de doeltaal, en het is zeer aan te raden om daar gebruik van te maken.
- De laatste lessen, die waarin de presentaties worden gehouden, moeten meer gestructureerd zijn. Een idee hiervoor is om vooral de presentaties en verdeling van de opdrachten te reguleren. Als er bijvoorbeeld drie groepjes van niveau 3 zijn, zou elk groepje een ander onderdeel van hun opdrachten kunnen presenteren, om te voorkomen dat er steeds hetzelfde wordt herhaald in de presentaties.

Variatie

Uit de verschillen tussen de mening van de vwo-groep en de havo-groep is af te leiden dat de havo-groep meer rendement heeft gehaald uit dit project. Daarom is er wat voor te zeggen om dit project deels aan te passen met nog een niveau-indeling; de bij uitstek voor 4 havo geschikte doende aanpak blijft zoals die is, maar voor het vwo kan er eventueel naar wens meer theorie bij. Zo kan dit literatuurproject ontwikkeld worden tot een 'multi-level' maatwerkpakket waarbij verschillende klassen met hun vertrouwde insteek kunnen werken.

MVT-onderwijs en breder kader

Op grond van het feit dat deze aanpak niet alleen bij Engels maar ook bij Frans is gebruikt, kunnen wij vermelden dat het op andere moderne vreemde talen ook van toepassing kan zijn. De vernieuwde maatwerkaanpak kan, met eventueel de aanpassingen zoals onder het kopje 'Variatie', gebruikt worden voor Spaans en Duits. Voor die talen kan er immers ook een niveau-indicatie worden gemaakt aan de hand van het ERK, en de verwerkingsopdrachten kunnen aangepast worden op het te lezen werk.

Hierbij is het dan een idee om met de docenten die dit project hebben gebruikt en die hun eigen wijzigingen hebben gemaakt, een database op te richten waar docenten een kant-en-klaar project kunnen kiezen voor hun klas. Zo kan de gemeenschap hun eigen kennis toevoegen aan het vertrouwde format, welke voor leerlingen ook heel helder zal zijn.

Hopelijk zal dit literatuurproject gebruikt kunnen worden (hetzij op kleine, hetzij op grotere schaal), om leerlingen in de Tweede Fase eens op een andere manier kennis te laten maken met toch onmisbaar literatuuronderwijs!

7. Bronnenlijst

- Andringa, Els. "Reele lezers". *Het leven van teksten: Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. ed Kiene Brillenburg-Wurth en Ann Rigney. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006. p 229-258.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference*. Cambridge University Press, 2001.
- Dirksen, Joop. "Argumenteren in het literatuuronderwijs – over 'warrant', leesautobiografie en smaakontwikkeling". *Levende Talen* 2000 (1): 27-33.
- Hietbrink, Martin. "Over de grenzen van de taal – vertalingen in het onderwijs". *Grensverleggend Literatuuronderwijs*. ed Dick Schram en Cor Geljon. Zutphen: Thieme, 1998. p 74-84.
- Hulsker, Jozanneke en Gwenn Neuteboom. *Ben jij een Frits of een Floortje?: De praktische toepassing van literaire competentieniveaus binnen het schoolvak Nederlands*. Utrecht: IVLOS, 2010.
- Leeman, Yvonne, e.a. "Competentiegericht leren: een brandende kwestie Inleiding bij het themadeel". *Pedagogiek* 2006 (1): 11-13.
- Lockhorst, Daan. *Leerling en Leraar in Samenspraak*. Apeldoorn: Garant, 2003. p 23.
- Meijer, Dick en Daniela Fasoglio. *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans*. Enschede, 2007.
- Stokmans, Mia. "Effecten van programma's op leesattitude". *Onderwijs Research Dagen*. Groningen, 2007.
- Witte, Theo. *Het Oog van de Meester*. Delft: Eburon Uitgeverij, 2008.