

Gemotiveerd lezen

door een cultuurhistorische bril



Praktijkgericht onderzoek (PGO)

IVLOS - Utrecht

Student: Maarten Houben

Begeleider: Anke Tigchelaar

Inhoudsopgave

1. Samenvatting	p. 3
2. Inleiding	p. 4
2.1 Onderzoeksvraag en –functie	p. 5
3. Theoretisch kader	p. 6
3.1 Intrinsieke motivatie	p. 6
3.2 Cultuurhistorische context	p. 7
3.3 Intrinsieke motivatie en Cultuurhistorische context in de vakliteratuur	p. 7
4. Methode	p. 13
5. Resultaten	p. 15
6. Conclusie en aanbevelingen	p. 19
Bibliografie	p. 21

1. Samenvatting

Binnen dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: In hoeverre, en op welke manier kan de cultuurhistorische benadering van een literair werk ertoe bijdragen de tweedefase leerling intrinsiek te motiveren? Om antwoord op deze vraag te geven worden in het theoretisch kader de begrippen ‘cultuurhistorische context’ en ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ gedefinieerd. Uit de analyse van een aantal relevante vakbladartikelen is gebleken dat beide begrippen regelmatig binnen de vakliteratuur aan bod komen maar nog niet met elkaar in verband worden gebracht. De analyse van een aantal literatuurprojecten (gemaakt door taaldocenten zelf die te vinden zijn op de docenten vaksite ‘Digischool.nl’) maakte vervolgens duidelijk in hoeverre deze projecten door leerlingen als intrinsiek motiverend ervaren zouden kunnen worden.

Het voornaamste resultaat uit dit onderzoek is dat er, ondanks het feit er in de vakliteratuur tot dusver nog niet over geschreven is, mogelijk een positief verband bestaat tussen het gebruik van de ‘cultuurhistorische context’ en de ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ bij het behandelen van een literair werk.

2. Inleiding

Sinds de invoering van de vernieuwde tweede fase maakt literatuur weer een vast onderdeel uit van het curriculum moderne vreemde talen. Dit houdt in dat de leerling opnieuw geacht wordt zijn of haar horizon te verbreden door kennis te maken met anderstalige literatuur.

Binnen onze school verloopt deze beoogde horizonverbreding van de leerling toch wat moeizamer dan gedacht. Verrassend is dit niet gezien het feit dat het lezen steeds meer concurrentie ondervindt van de (spel)computer, de televisie en de mobiele telefoon. Dit vergemakkelijkt de taak van de literatuurdocent allerm minst, doordat de leerling over weinig literaire bagage en voorkennis beschikt, en daardoor in beginsel vaak weinig tot geen literaire interesse ontwikkelt. Veel docenten klagen over het feit dat de leerling vaak niet verder komt dan een op internet gevonden samenvatting en zich over het algemeen al weinig interesseert voor Nederlandse literatuur laat staan voor buitenlandse literatuur. De moderne vreemde taal docent heeft daarnaast nog met een extra complicatie te maken, namelijk die van de beperkte taalvaardigheid van de leerling. Binnen de kaders van het mogelijke is het vaak moeilijk een werk te vinden dat zich op het leesniveau van de leerling bevindt en hem of haar bovendien interesseert. Deze interesse, binnen dit onderzoek intrinsieke motivatie genoemd, speelt een cruciale rol bij het al dan wel of niet slagen van de gestelde leerdoelen binnen het literair curriculum.

Twee jaar geleden heb ik samen met een docent drama, een project voor vwo 6 rondom de literaire stroming ‘het absurdisme’ ontwikkeld. De leerlingen kregen uitgebreid uitleg over de cultuurhistorische context waarbinnen deze stroming zich afspeelde waarna elke leerling kon kiezen uit het lezen van een drietal absurdistische werken. Vervolgens gaf elke leerling in een groepje van drie personen een dramatische vertolking van een gekozen fragment waarna deze door mijzelf op uitspraak, en door mijn collega op drama beoordeeld werd op grond van voorafgestelde criteria. Deze criteria berustten met name op het kunnen aantonen van cultuurhistorisch besef van het gelezen werk. Dit project was een groot succes voor zowel de leerlingen als onszelf. Met name het grote enthousiasme waarmee de leerlingen aan de slag gingen met het geselecteerde leesmateriaal was voor mij en mijn collega echt opvallend.

Binnen de sectie Frans willen wij voor de leerjaren 4 en 5 op een gelijksoortige manier aandacht besteden aan literatuur. Hierbij stellen wij ons tot doel dat de leerling, net zoals bij het project dat al bestaat voor het zesde leerjaar, het gelezen werk binnen zijn cultuurhistorische context kan benaderen en beoordelen. Gezien de recente herinvoering van

het literatuuronderwijs binnen het moderne vreemde talenonderwijs (mvt), is het zeer aannemelijk dat er op een groot aantal scholen opnieuw inhoud en vorm moet worden gegeven aan het literatuurprogramma. Door middel van dit onderzoek verwacht ik aan te kunnen tonen of, en zo ja in welke mate er binnen het mvt - vakgebied aandacht is voor de cultuurhistorische benadering binnen de literatuurles. Daarnaast verwacht ik mogelijk meer duidelijkheid te kunnen verschaffen omtrent een mogelijke relatie tussen de cultuurhistorische literatuurbenadering en intrinsieke leerlingmotivatie.

Ook stelt dit onderzoek mij in staat mijzelf verder te ontwikkelen en te professionaliseren binnen het eerstegraads gebied aangezien er in het jaarprogramma van de leerlingen uit havo en vwo 4 en 5 een literatuurproject gepland staat voor maart 2012. De opbrengst van mijn onderzoek kan dus direct in mijn lesprogramma geïmplementeerd worden.

Tenslotte lijkt het mij van algemeen belang dat er met een frisse blik naar de relevantie, leerdoelen en opzet van het literatuuronderwijs wordt gekeken. Ik denk dat dit onderzoek hier een bijdrage aan kan leveren.

2.1 Onderzoeksvraag en -functie

Motivatie speelt een sleutelrol bij het al dan wel of niet slagen van elk literatuurproject. Het wekken van interesse in literatuur om de leerling vervolgens aan te zetten zelf een boek open te slaan, vormt naast het verbeteren van de taalvaardigheidcomponent, een belangrijk doel binnen het literatuuronderwijs¹. Aangezien deze interesse voornamelijk wordt aangewakkerd door te appelleren aan de intrinsieke in plaats van aan de extrinsieke leerlingmotivatie², luidt de hoofdvraag van dit onderzoek als volgt: In hoeverre, en op welke manier kan de cultuurhistorische benadering van een literair werk ertoe bijdragen de tweedefase leerling intrinsiek te motiveren?

In het theoretisch kader beschrijven we hoe de begrippen ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ en ‘cultuurhistorische context’ gedefinieerd kunnen worden om vervolgens het verband tussen beide begrippen te leggen. Vervolgens laten we in de methodeparagraaf zien hoe we een aantal praktijkdocumenten (literatuurprojecten) geselecteerd en geanalyseerd hebben om mogelijke relaties tussen de cultuurhistorische benadering en intrinsieke leerlingmotivatie te leggen. In de laatste twee paragrafen doen we verslag van de resultaten en trekken we conclusies.

¹ CvE, *Syllabus centraal examen 2011*. Utrecht: Centrale examencommissie, 2008, p.25

² Woolfolk, Anita, e.a, *Psychology in Education*, Essex: Pearson Education Limited, 2008, p. 469

3. Theoretisch kader

Er is in het verleden al behoorlijk veel geschreven over de betekenis van ‘intrinsieke motivatie’ versus ‘extrinsieke motivatie’ en over de ‘cultuurhistorische context’ binnen het literatuuronderwijs. Binnen dit theoretisch kader zullen daarom eerst beide begrippen nader gedefinieerd worden. Daarnaast zal er, door het inventariseren en analyseren van relevante vakbladartikelen die vanaf 2004 verschenen zijn in de vakbladen ‘LevenDe Talen Magazine’ en ‘LevenDe Talen Tijdschrift’, bekeken worden in hoeverre beide begrippen los en mogelijk ook in combinatie met elkaar behandeld worden in de vakliteratuur.

3.1 Intrinsieke motivatie

Motivatie speelt volgens Kwakernaak³ een belangrijke rol bij het al dan wel of niet slagen van de literatuurles. Bonouvrie (2011) heeft in het kader van haar onderzoek over de kwaliteit van de reflectie van leerlingen,⁴ een hoofdstuk gewijd aan leerlingmotivatie in relatie met leerprestaties. Dit is interessant in het kader van dit onderzoek omdat het lezen en behandelen van een literair werk bij mvt onder de noemer leerprestaties valt. In haar onderzoek refereert Bonouvrie⁵ aan een studie van Deci & Ryan⁶. Deze onderzoekers onderstrepen het verschil tussen twee vormen van motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Daarbij worden de volgende definities gehanteerd (vgl Woolfolk, 2008). ‘Intrinsieke motivatie’ betreft gedrag voortkomend uit interne redenen zoals interesse en plezier voor de activiteit zelf terwijl ‘extrinsieke motivatie’ gedrag betreft dat plaatsvindt om externe redenen om een uitkomst te bereiken buiten de activiteit zelf. Intrinsieke motivatie staat in dit onderzoek centraal aangezien ik wil onderzoeken hoe de leerlingmotivatie met betrekking tot de actie (de leerprestatie) zelf, te weten het lezen en behandelen van literatuur vanuit een cultuurhistorisch perspectief verhoogd kan worden. Dit wil ik doen door net als in het onderzoek van Bonouvrie de ‘self determination theory’ (SDT) van Deci en Ryan (2002) te gebruiken. Bij deze theorie is het uitgangspunt dat ieder individu een natuurlijke tendens naar innerlijke groei heeft en dus naar een uitdaging zoekt om zich te ontwikkelen. Om uiteindelijk tot bepaald leergedrag over te gaan moet volgens beide auteurs aan drie basisvoorwaarden voldaan worden, te weten; competentie (het ervaren van kansen om eigen capaciteiten te oefenen en te tonen), relatie (het zich verbonden en geaccepteerd voelen) en

³ Kwakernaak, Erik, *Didactiek van het vreemde talenonderwijs*, Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2009, p. 404

⁴ Bonouvrie, Nicole, *De Invloed van Docentgedrag op de Kwaliteit van Reflectie van Leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*, Utrecht: Ivlos, 2011

⁵ *Ibid.*, p. 19 - 22

⁶ Ryan M. Richard, Deci L. Edward, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, Washington: American Psychologist, 2000

autonomie (het ervaren van keuze- en psychologische vrijheid bij eigen acties). Deze drie pijlers zullen in dit onderzoek leidend zijn met betrekking tot het vaststellen of een literatuurproject door de leerling al dan wel of niet als motiverend wordt ervaren.

3.2 Cultuurhistorische context

Wat betreft de ‘cultuurhistorische context’ is in dit onderzoek uitgegaan van de definitie van Witte (2008), die stelt dat de leerling teksten leest en zich daarbij niet alleen verdiept in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. De leerling is zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen. We kozen voor Wittes definitie omdat deze zich goed leent voor toetsing van de vakliteratuur over literatuuronderwijs en aanknopingspunten biedt voor de selectie van praktijkdocumenten.

Witte behandelt in zijn werk een zestal leesniveaus met betrekking tot het kunnen lezen, begrijpen en interpreteren van literatuur. Bij het op één na hoogste niveau (niveau 5), komt de cultuurhistorische context in de criteriaomschrijving voor. Volgens Witte moet de leerling die op niveau 5 leest :

bereid zijn om deze teksten te lezen en zich daarbij niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze zijn zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen.⁷

Ondanks het feit dat de leesniveaus van Witte primair betrekking hebben op het vak Nederlands, is zijn definitie van het begrip ‘cultuurhistorische context’ ook toepasbaar op de moderne vreemde talen aangezien het hier om een begrip gaat dat in samenhang, maar ook los van het taalvaardigheidniveau toepasbaar is.

3.3 Intrinsieke motivatie en Cultuurhistorische context in de vakliteratuur

Wat is er de afgelopen jaren gepubliceerd op het gebied van ‘intrinsieke motivatie’ en ‘cultuurhistorische context’ als het om literatuuronderwijs gaat en in hoeverre worden beide begrippen met elkaar in verband gebracht? Het ‘LevenDe Talen tijdschrift’ en het ‘LevenDe Talen Magazine’ zijn binnen het vakdidactisch gebied voor de taaldocent in Nederland de toonaangevende tijdschriften waarin onderwijsinhoudelijke publicaties worden gedaan voor en door de mvt-docent. Vandaar dat er uit de analyse van artikelen verschenen in deze

⁷ *Ibid.*, p. 6

tijdschriften een goede indruk verkregen kan worden hoe, en in welke mate beide begrippen binnen de vakgemeenschap aan bod komen. Het verschil tussen het Magazine en het Tijdschrift bestaat vooral uit het feit dat het Magazine acht keer per jaar verschijnt en vooral praktische lestoepassing voor de docent plaats vergezeld door zogenaamde ‘good practice’ voorbeelden. Het Tijdschrift verschijnt daarentegen slechts vier keer per jaar. Daarin worden artikelen gepubliceerd die een meer wetenschappelijk karakter hebben.

Met het intreden van de vernieuwde tweede fase in 2007, behoorden de deelvakken voor de moderne vreemde talen tot het verleden. Hiermee maakte het literatuuronderwijs zijn ‘comeback’ in het curriculum van het mvt-onderwijs. Aangezien het aannemelijk is dat er vanaf drie jaar voor het ingaan van de vernieuwde tweede fase al artikelen verschenen die op de op handen zijnde veranderingen anticipeerden, heb ik ervoor gekozen de jaargangen vanaf 2004 bij mijn onderzoek te betrekken. Het betreft hier uitsluitend artikelen geschreven rond het thema ‘literatuuronderwijs’ en niet de artikelen die andere kanten van de invoering van de vernieuwde tweede fase belichtten.

Binnen het raamwerk literatuuronderwijs is vervolgens in beide tijdschriften bekeken of er aandacht is geschonken aan het thema ‘intrinsieke leerlingmotivatie’, het thema ‘cultuurhistorische context’, of een combinatie van beiden. De belangrijkste punten die in deze artikelen aan bod komen worden in het nu volgend gedeelte kort beschreven zodat er op de eerste plaats een duidelijk beeld ontstaat van de frequentie waarin, en de manier waarop beide thema’s per artikel behandeld werden. Ten tweede stelt deze analyse ons in staat vast te stellen of, en zo ja op welke manier, beide begrippen ook daadwerkelijk binnen de vakliteratuur met elkaar in verband werden gebracht. Tabel 1 brengt de hieronder kort beschreven artikelen allereerst schematisch in kaart.

Tabel 1 Overzicht vakliteratuur m.b.t. cultuurhistorische context en intrinsieke motivatie

Auteur	Titel	Jaar	Methode	Instrument	Motivatie component	Cultuur-historische component
Marc Verboord	Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede fase, trends en effecten empirisch onderzocht	2004	Explore-rend	Vragenlijsten	-/-	-/-
Hans Goosen	Individuele lezersprofielen, Een eye-opener voor leerlingen en leraren?	2006	Explore-rend	Vragenlijsten	-/-	-/-

Tanja Janssen, Martine Braaksma	Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering	2007	Toetsend	Experimenten in de klas	++	--
Theo Witte, Gert Rijlaarsdam, Dick Schram	Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede fase	2008	Explor- rend	Vragenlijst	++	--
Piet-Hein van de Ven	Leren van de Geschiedenis	2008	Explor- rend	Observatie	--	++
Paulien Hommersom-Schreuder	Literatuuronderwijs in de vreemde talen	2010	Toetsend	Vragenlijsten	-/+	--
Ramon Groenendijk	De versnippering van literatuuronderwijs begint bij de docent	2010	Explor- rend	Bronnen	--	+/-
Marjolein van Toorn	De fabels van La Fontaine? Nog altijd actueel!	2011	Explor- rend	Bronnen	-/+	++

Bij het omschrijven van de toegepaste onderzoeksmethode (kolom 4) gelden de volgende definities⁸:

Toetsend: onderzoeken of reeds bestaande theorieën correct zijn

Beschrijvend: beschrijven van een aantal kenmerken

Explorierend: beschrijven van kenmerken en relaties tussen kenmerken

Groenendijk (2010) omschrijft de ontwikkeling van het literatuuronderwijs voor het vak Nederlands. Het raakvlak tussen het artikel en dit onderzoek zit hem met name in het feit dat er een duidelijke omschrijving wordt gegeven van de historische opvatting binnen het literatuuronderwijs. De historische opvatting is volgens Groenendijk gericht op cultuuroverdracht waarbij de leerstof gevormd wordt door de literaire canon. Vervolgens is hij van mening dat cultuuroverdracht de persoonlijke ontwikkeling van de leerling (bewustwording) dient en dat de docent de expert is. Het artikel richt zich voornamelijk op de vertaling van de concrete eindtermen van het vak Nederlands naar een solide literatuurprogramma voor dit vak.

Verboord (2006) omschrijft de ontwikkeling die het literatuuronderwijs tussen de Mammoetwet (1968) en de Tweedefase (1998) heeft doorgemaakt. De relevantie van dit artikel bevindt zich met name in het feit dat er een duidelijk kader geschetst wordt van alle maatregelen en ontwikkelingen waar het literatuuronderwijs tussen 1975 en 2000 onderhevig aan is geweest. Één van de belangrijkste ontwikkelingen is volgens Verboord, dat met de invoering van de tweede fase, de vrijheid van docenten wat betreft de invulling van hun literatuurles behoorlijk is ingedamd. Het nieuwe streven dat leerlingen zelfstandiger moeten leren werken, laat minder ruimte over voor de persoonlijke literaturopvatting van de docent, maar richt zich daarentegen meer op de persoonlijke ontwikkeling (bewustwording) van de

⁸ Peer van, Kees, Bours, Dennis, Beaujean, Paul. 'Vragen en antwoorden onderzoeksmethoden'. http://members.home.nl/jreij/onderzoeksmethoden_vragen_en_antwoorden.pdf

leerling. De volgende kanttekening moet hier echter geplaatst worden: de tijd die binnen de Tweede fase aan literatuuronderwijs besteed kan worden is sterk teruggebracht. Verder besteedt Verboord geen aandacht aan de begrippen ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ en ‘cultuurhistorische context’. Zijn artikel richt zich met name op de vraag welke invloed het literatuuronderwijs Nederlands op de leeskeuze heeft voor de leerlingen die in deze periode onderwijs genoten.

Het thema ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ komt in het artikel van Goosen (2006) uitgebreid aan bod aan de hand van de individuele lezersprofielen op het gebied van emotionele en verbeeldende leesbelevingen. De voornaamste uitkomst van dit onderzoek is dat er op het gebied van leesbeleving meestal verschillende lezers in één klas zitten, die dus ook anders benaderd en gemotiveerd moeten worden. Daarnaast wordt het verband tussen verbeeldende leesbeleving en de gekozen context waarbinnen een werk behandeld wordt buiten beschouwing gelaten.

Janssen en Braaksma (2007) gaan voor wat betreft het begrip ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ ook uit van de definitie van Deci en Ryan. Binnen dit artikel wordt specifiek gekeken naar de kenmerken en leesdoelen van literair lezen ten opzichte van studerend lezen, en de wijze waarop de leerling hierin begeleid en gestimuleerd kan worden. Het belangrijkste verschil tussen het literair lezen ten opzichte van het studerend lezen is volgens de auteurs van het artikel dat het bij het literair lezen niet zozeer om de aangeboden informatie gaat, maar veel meer om de persoonlijke betekenisaspecten zoals beelden, associaties, ideeën en allerlei emotionele ervaringen. Het gaat hierbij niet om het vinden van slechts één antwoord, maar om de leerling te stimuleren zich open te stellen voor meerduidigheid. Om dit te bewerkstelligen moet de lezer actief zijn, zelf verbanden kunnen leggen, en zelf vragen stellen. De auteurs van dit artikel onderschrijven het belang van een alternatieve benadering van literaire werken binnen het literair curriculum waarbij de leerling gemotiveerd wordt middels de drie door Deci en Ryan gestelde behoeften; competentie, relatie en autonomie.

Witte e.a. (2008) sluiten in hun artikel ook aan op het thema ‘intrinsieke leerlingmotivatie’. Dit artikel belicht de verschillende facetten van de leesmotivatie bij leerlingen voor het vak Nederlands. In dit artikel staat de vraag: “In welke mate draagt het onderwijs bij aan de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede fase” centraal. Dit artikel staat in het teken van het vak Nederlands. Wat het thema ‘intrinsieke leerlingmotivatie’ betreft, wordt een aantal bevindingen gerapporteerd die gebaseerd zijn op de definitie van Deci en Ryan. Witte laat op het gebied van competentie zien dat een slechte aansluiting

tussen de competenties van leerlingen enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds, leerlingen kan frustreren en uiteindelijk kan leiden tot een negatieve attitude. De literaire ontwikkeling komt volgens Witte met name voort uit een socialisatieproces dat in de vroegste fase gestimuleerd wordt door het thuismilieu en later ook door het basisonderwijs, de openbare bibliotheek, leeftijdgenoten en het voortgezet onderwijs. Een belangrijk doel van het literatuuronderwijs is volgens Witte ten slotte dat de tweede fase leerling zijn persoonlijke waardering voor boeken onder woorden kan brengen en kan reflecteren over zijn literaire smaak en ontwikkeling. Deze lezersgerichte benadering versterkt wellicht de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen bij het literatuuronderwijs en daarmee hun intrinsieke motivatie, aldus Witte. Deze laatste opmerking sluit naadloos aan op het artikel van Goosen (2006) waarin de individuele lezersprofielen op het gebied van emotionele en verbeeldende leesbelevingen omschreven worden.

Hommerson–Schreuder (2010) benadrukt in haar artikel het belang van de motivatiecomponent binnen het literatuuronderwijs. De voornaamste theoretische basis waaraan dit artikel is opgehangen bestaat uit de leesniveaus van Theo Witte die doorgaans alleen binnen het Nederlands literatuuronderwijsprogramma als leidend worden ervaren. De auteur van dit artikel heeft in haar onderzoek getracht de vertaalslag van deze leesniveaus naar het vreemde talenonderwijs te maken. Dit heeft zij gedaan door de zes leesniveaus van Witte te koppelen aan de drie leesniveaus die binnen het vreemde talenonderwijs gebruikt worden zoals gedefinieerd in het Europees Referentie Kader⁹ (ERK) en overgenomen in de door de overheid opgestelde Taalprofielen (2004). Het gaat hier om de niveaus A2, B1 en B2. Eén van haar belangrijkste bevindingen, is dat de leerling voor het vak Frans het minimumniveau om een literair werk zelfstandig in de doeltaal te lezen in het voortgezet onderwijs niet bereikt. Het literair competentieniveau bij literatuuronderwijs in de vreemde talen blijkt dus af te hangen van het taalvaardigheidniveau dat de lezer al heeft bereikt in de te lezen vreemde taal. De auteur van het artikel identificeert hiermee het verschil tussen aan de ene kant het niveau dat de leerling heeft op het gebied van leesvaardigheid (volgens het ERK), en aan de andere kant het niveau dat de leerling heeft op het gebied van de literaire competenties (gebaseerd op de leesniveaus van Witte). In de praktijk betekent dit dat een leerling vanwege een laag taalvaardigheidniveau genoodzaakt is een werk te lezen dat qua literaire competentie eigenlijk onder zijn niveau ligt, hetgeen van invloed kan zijn op zijn intrinsieke motivatie.

⁹ Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg 2001

Van de Ven (2008) legt in zijn artikel de nadruk op het historisch besef tijdens het lezen, hetgeen overlap vertoont met het thema ‘cultuurhistorische context’. De auteur bekijkt hierbij kritisch of de voorstelling van de leerling met betrekking tot een bepaald tijdsbeeld daadwerkelijk verandert door het behandelen van een historisch literair werk. Zijn belangrijkste bijdrage en tevens kern van dit artikel bestaat uit de bevinding dat het eigen sociale repertoire van de leerling vaak onbesproken blijft bij het historisch benaderen van een gelezen werk. Hij illustreert dit aan de hand van de volgende definitie van het begrip ‘cultuur’. Volgens Van de Ven is cultuur dat wat we ‘natuurlijk’ vinden, wat voor ons vanzelfsprekend is. Cultuuroverdracht betekent leerlingen helpen beseffen dat de eigen attitudes en overtuigingen, de eigen opvoeding en dogma’s en (on)vrijheden tijdgebonden zijn. Kunst, literatuur, maar ook leren begint volgens hem daar waar spanning optreedt tussen de werkelijkheidsvoorstellingen van het literaire werk en de lezer. De auteur benadrukt op deze wijze het belang van de zoektocht naar spanning tussen de wereld van de leerling als lezer, en die van het behandelde werk. Dit kan volgens Van de Ven niet zonder de belevingswereld van de leerling bij dit proces te betrekken.

Van Tooren (2011) illustreerde zeer recentelijk hoe de fabels van Jean de la Fontaine ingezet kunnen worden tijdens de literatuurles Frans. Hierbij maakt zij gebruik van de ‘cultuurhistorische context’ van het werk hetgeen dit artikel in het licht van dit onderzoek relevant maakt. Het feit dat dit artikel afgelopen maand gepubliceerd is in het Magazine in plaats van in Tijdschrift, geeft aan dat de insteek met name praktisch, en niet zozeer wetenschappelijk van aard is. Het artikel dient met name als handleiding voor de docent die een dergelijk project in zijn of haar klas wil integreren.

Samenvattend kan er worden geconcludeerd dat er tussen 2004 en 2011 acht artikelen omtrent het thema literatuuronderwijs verschenen zijn waarvan er vier aan het thema ‘intrinsieke leerlingmotivatie’, twee aan het thema ‘cultuurhistorische context’ en twee aan geen van beide onderwerpen gewijd zijn.

De voornaamste bevindingen kunnen als volgt worden samengevat. Op het gebied van leesbeleving moet de docent rekening houden met een grote verscheidenheid binnen de klas. Differentiatie op het gebied van literaire benadering is dus noodzakelijk wil de docent iedereen motiveren, hierbij moet naast de leesbeleving van de leerling rekening worden gehouden met verschillen op zowel taalvaardigheidniveau als verschillen op literair niveau. In relatie hiermee kan gesteld worden dat elke leerling een natuurlijke tendens naar innerlijke groei heeft waarbij motivatie met name optreedt als aan de drie basisbehoeften ‘competentie’, ‘relatie’ en ‘autonomie’ geappelleerd wordt. Om dit te bereiken moet de leerling zelf

verbanden kunnen leggen en vragen kunnen stellen. Ten slotte wordt de leerlingmotivatie verhoogt door autoreflectie op de eigen literaire smaak en ontwikkeling.

Met betrekking tot de historische benadering van een literair werk komt de eigen sociale context van de leerling vaak niet aan bod terwijl dit binnen de ‘cultuurhistorische benadering’ juist erg belangrijk is. Zonder het besef dat de eigen kijk op de wereld een product is van de tijd waarin we leven, kan de leerling onmogelijk een literair werk geschreven in een andere tijd cultuurhistorisch interpreteren. Het interessante is nu om te bekijken welke invloed het wekken van dit cultuurhistorisch besef heeft op de intrinsieke motivatie van de leerling. Daarom wordt dit, aan de hand van een aantal praktijkdocumenten, in het volgend gedeelte bekeken.

4. Methode

Ten eerste zijn er via de website Digischool.nl een aantal praktijkdocumenten, te weten literatuurprojecten die een cultuurhistorische benadering beoogden, geselecteerd. Er is voor deze website gekozen omdat dit de belangrijkste site is waar docenten afkomstig uit het hele land, lesmateriaal kunnen uitwisselen. Hierbij is er voor wat betreft de cultuurhistorische benadering uitgegaan van de definitie van Witte, waarin naast verdieping in thematiek, structuur, historische achtergronden en de stijl van een literair werk, ook de cultuurhistorische context een rol speelt. We selecteerden die projecten die bewustwording bij de leerling beoogden van de cultuurhistorische context waarin een literair werk functioneert en waarin de literatuur werd benaderd als een middel om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen¹⁰. De projecten die werden geselecteerd voldeden dus aan het volgende criterium; het project is vanuit cultuurhistorisch perspectief opgebouwd en heeft meer om het lijf dan louter en alleen het stellen van open en/of gesloten vragen waarbij voornamelijk individueel schriftelijk geappelleerd wordt aan bepaalde taal- en kennisvaardigheden (competentie). Aangezien het onderzoek zich met name richtte op het literatuuronderwijs binnen het moderne vreemde talenonderwijs, bestond de selectie praktijkdocumenten aanvankelijk uit projecten Duits, Frans, Engels en Spaans. Gezien het feit dat Witte toonaangevend is binnen het vakgebied Nederlands en de definitie die hij aan het begrip ‘cultuurhistorische context’ binnen dit onderzoek leidend is, is een aantal praktijkdocumenten Nederlands ook in dit onderzoek opgenomen.

¹⁰ Witte, Theo, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. Delft: Eburon, 2008

Vervolgens is de selectie praktijkdocumenten geanalyseerd aan de hand van de criteria van Deci en Ryan op basis waarvan kon worden vastgesteld of een praktijkdocument in de ogen van de leerling al dan wel of niet als ‘intrinsiek’ motiverend zou kunnen worden ervaren. Conform Deci en Ryan was het uitgangspunt dat ieder individu een natuurlijke tendens naar innerlijke groei heeft en dus naar een uitdaging zoekt om zich te ontwikkelen. Ten behoeve van de analyse van de praktijkdocumenten zijn de drie basisbehoeften van Deci en Ryan concreet omgezet in de volgende drie analysecriteria:

- Competentie: de leerling wordt uitgedaagd eigen capaciteiten te oefenen en te tonen.
- Relatie: samenwerkingsopdrachten maken deel uit van het geheel.
- Autonomie: de mate waarin de leerling wordt vrijgelaten zelf invulling te geven aan de uitvoering van de opdrachten.

Tabel 2 geeft weer hoe deze criteria in de beoordeling van de praktijkdocumenten werden gehanteerd. Dit betekende concreet dat bij alle geselecteerde cultuur-historische literatuurprojecten de manier is bekeken in hoeverre - volgens de gestelde criteria afgeleid van Deci en Ryan – zij de leerlingen ‘intrinsiek’ motiveren. In tabel 3, die zich in de resultatenparagraaf bevindt, zijn alle geselecteerde projecten schematisch geanalyseerd op basis van de ‘self determination theory’ (SDT) van Deci en Ryan (2002). Het in kaart brengen van alle beschikbare literatuurprojecten die online te vinden zijn, of het gedetailleerd beschrijven van de inhoud van de geselecteerde projecten maakte dus geen deel uit van dit onderzoek.

Tabel 2 Criteria intrinsieke motivatie afgeleid van de drie basisbehoeften van Deci en Ryan

	- / -	+ / -	+ / +
Competentie	De leerling wordt niet uitgedaagd de eigen competentie te oefenen of te tonen	De leerling wordt soms uitgedaagd de eigen competentie te oefenen of te tonen	De leerling wordt sterk uitgedaagd de eigen competentie te oefenen of te tonen
Relatie	Tijdens het project werken de leerlingen niet samen	Tijdens het project werken de leerlingen soms samen	Tijdens het project werken de leerlingen veel samen
Autonomie	De leerling mag zelf geen invulling geven aan de manier hoe opdrachten worden uitgevoerd	De leerling mag soms zelf invulling geven aan de manier hoe opdrachten worden uitgevoerd	De leerling mag zelf invulling geven aan de manier hoe opdrachten worden uitgevoerd

5. Resultaten

Tabel 3 geeft een overzicht van het totaal aantal literatuurprojecten dat via de site ‘Digischool.nl’ gevonden is. In de rechter kolom staat het aantal projecten dat binnen de kaders van de in dit onderzoek geldende criteria als ‘cultuurhistorisch’ aangemerkt worden.

Tabel 3 Overzicht literatuurprojecten Digischool

Taal	Totaal aantal literatuur projecten	Waarvan relevant binnen de kaders van dit onderzoek
Duits	39	1
Engels	201	4
Frans	49	3
Nederlands	162	2
Spaans	0	0

Om een duidelijk beeld te krijgen van de praktische toepassingen van de cultuurhistorische benadering binnen het literatuuronderwijs, worden in het volgende gedeelte de resultaten gepresenteerd en besproken die voortkwamen uit de analyse van de geselecteerde praktijkdocumenten. Deze documenten zijn gekwalificeerd op basis van de criteria ‘competentie’, ‘relatie’ en ‘autonomie’ zoals gedefinieerd in de methodeparagraaf. Voor een schematische weergave van de resultaten is onderstaande tabel (4) toegevoegd.

Tabel 4 Schematische weergave resultaten literatuurprojecten

Proj. Nr.	Jaar van plaatsing	Auteur / Projectnaam	Inhoud	Competentie	Relatie	Autonomie
1	2005	Desiree de Waal Writing for young Adults	<u>Behandeld</u> Leven van W. Shakespeare en het stuk Romeo & Juliet <u>Type opdracht</u> Tekstvragen, schrijfp opdrachten	+/+	-/-	+/-
2	2006	Anja Koch Syllabus Poëzie en literatuurgeschiedenis	<u>Behandeld</u> Historisch literaire canon vanaf middeleeuwen tot nu. <u>Type opdracht</u> Vooral tekstgericht	+/+	-/-	-/-

3	2006	M. Stapel, M. Lambregts Le Bourgeois-Gentilhomme	<u>Behandeld</u> Hofcultuur in de 17 ^e eeuw <u>Type opdracht</u> Tekstvragen/ presentatie/ Luister- en kijkopdrachten	+/+	+/+	+/+
4	2007	Liese van den Dungen The Canterbury Tales	<u>Behandeld</u> Cantebury Tales <u>Type opdracht</u> Vocabulaire/ kijk- en tekstvragen	-/+	-/-	-/-
5	2007	Jos Kleeman Über Franz Kafka, Kurzgeschichten	<u>Behandeld</u> Het leven en gedachtegoed van Franz Kafka <u>Type opdracht</u> Tekst- en reflectievragen	+/+	-/-	-/+
6	2008	David Geneste Introducing the Bard The times, work and language of William Shakespeare	<u>Behandeld</u> Het leven en werk van William Shakespear in zijn cultuurhistorische context. <u>Type opdracht</u> Tekst- en reflectievragen, dramatische interpretatie van een fragment	+/+	+/-	+/-
7	2011	Sølvi van den Ende War	<u>Behandeld</u> Introductie en achtergrond informatie over WO1 en de Vietnam oorlog <u>Type opdracht</u> Tekst- reflectievragen en oefeningen met betrekking tot literaire begrippen	-/+	-/-	-/-
8	2011	Maarten Houben La littérature en classe de français, une absurdité?	<u>Behandeld</u> De literaire stroming 'het absurdisme' <u>Type opdracht</u> Interpretatie- opdrachten, via dramatische vertolking	-/+	+/+	+/+

			aantonen van cultuurhistorische context die kenmerkend is voor deze periode			
9	2006	Ans J. Veltman-van den Bos Van den Vos Reynaerde	<u>Behandeld</u> Le plaid (de rechtszaak) uit ‘van den Vos Reynaerde’ <u>Type opdracht</u> Na behandeling van de literatuurgeschiedenis op een speelse manier kunnen geeft de leerling blijk van tekstbegrip door het realiseren van tableau vivant.	++	+/-	+/-
10	2006	Frits van Oostrom en Hubert Slings Tekst in context - Walewein	<u>Behandeld</u> Behalve de oorspronkelijke tekst en een moderne vertaling, wordt in ieder deeltje ook veel aandacht besteed aan de historisch-sociologische context <u>Type opdracht</u> Tekst- en reflectievragen	+/-	-/-	-/-

Competentie

Zoals uit tabel 4 kan worden afgelezen scoren de acht geanalyseerde projecten allemaal zeer verschillend op de drie gestelde criteria. De projecten scoren door de bank genomen hoog op het eerste criterium, competentie. Bij dit criterium gaat het om het ervaren van kansen om eigen capaciteiten te oefenen en te tonen. Zes projecten scoren op dit onderdeel hoog (++) en de overige twee projecten scoren beiden gemiddeld (+/-). De laatste twee projecten scoorden minder dan de overige omdat ze de leerling weliswaar in staat stellen hun capaciteiten te oefenen en te tonen, maar slechts in zeer geringe mate. De overige zes projecten appelleerden duidelijk meer aan dit competentieonderdeel.

Relatie

Onlosmakelijk met de basisbehoefte relatie is de mate waarin de leerling in staat wordt gesteld om samen te werken met andere leerlingen. Zoals in tabel 4 vermeld, scoren lang niet alle geanalyseerde projecten goed op dit onderdeel. Vijf van de acht projecten scoren zelfs onvoldoende (-/-) hetgeen inhoudt dat er nauwelijks sprake van samenwerking is. Dit betreft over het algemeen projecten die een literair werk of literaire teksten met veel achtergrondinformatie presenteren waarna de leerling vervolgens voornamelijk schriftelijk aan het werk moet. De projecten drie en acht vertalen daarentegen de opgedane kennis omtrent respectievelijk de 17^e eeuwse hofcultuur en het absurdisme vervolgens tot een dramatische vertolking waarbij het samenwerken met anderen onontbeerlijk is.

Autonomie

Ook bij het criterium autonomie viel het op dat de aard, en dus niet het onderwerp van de opdrachten zelf, voor een belangrijk deel bepaalt of er recht wordt gedaan aan de autonomie van de leerling. Zo zorgde het feit dat de leerling bij project acht geheel vrij werd gelaten bij het maken van een dramatische vertolking van een absurdistisch werk voor een hoge score op dit onderdeel (+ /+), en niet het thema ‘absurdisme’ zelf. Opvallend is dat de meeste projecten ongeveer dezelfde score behalen op het onderdeel ‘relatie’ als ‘autonomie’. Bij projecten die in vogelvlucht een hele canon of een hele periode trachten te behandelen zoals het tweede project (Middeleeuwen tot nu) en het zevende project (WOI en de Vietnam oorlog) is er vaak nauwelijks ruimte voor eigen inbreng of keuzevrijheid van de leerling door een overkill aan informatie. Tenslotte is het opvallend dat de meeste projecten, dus ook de projecten die een gemiddeld (+/-) scoren, bijna altijd afsluiten met een opdracht waar het autonomie criterium duidelijk aanwezig is terwijl daar in de voorafgaande opdrachten vrijwel geen sprake van is. Het zesde project stelt bijvoorbeeld als laatste opdracht: “You will now recite, and perform some Shakespeare yourself”. Hetzelfde geldt voor project Nederlands nummer 9 waar de leerling in de laatste fase geacht wordt een ‘tableau vivant’ te maken.

6. Conclusie en aanbevelingen

In hoeverre, en op welke manier kan de cultuurhistorische benadering van een literair werk ertoe bijdragen de tweedefase leerling intrinsiek te motiveren? Op de eerste plaats is gebleken dat het gebruik van de cultuurhistorische context een positieve bijdrage zou kunnen leveren aan de intrinsieke leerlingmotivatie binnen de literatuurles. De resultaten van dit onderzoek tonen ook aan, dat de motivatiecriteria van Deci en Ryan als basis ter ontwikkeling van cultuurhistorisch lesmateriaal kunnen dienen. Tenslotte kan er uit de geanalyseerde vakbladartikelen worden afgeleid, dat er binnen de vakliteratuur nog weinig tot geen expliciete aandacht voor een mogelijk verband tussen de cultuurhistorische benadering en de intrinsieke leerlingmotivatie is geweest.

Volgens Deci en Ryan wordt de leerling ‘intrinsiek gemotiveerd’ wanneer deze zich op het gebied van competentie, relatie en autonomie uitgedaagd voelt. Uit dit onderzoek is gebleken dat de cultuurhistorische benadering, zoals deze door Theo Witte gedefinieerd is, in ieder geval geschikt is om de leerling op deze wijze te motiveren. Immers, om tijdens het behandelen van een literair werk aan de cultuurhistorische context toe te komen moet de leerling blijk kunnen geven van een bepaald bewustzijn (competentie) en moet hij in staat zijn verbanden tussen het gelezen werk en de typische kenmerken van de periode waarin het werk geschreven is te leggen om uiteindelijk door de regels heen de dieper gelegen cultuurhistorische context van het werk te bereiken. Vervolgens kunnen verschillende verwerkingsopdrachten die veelal met de cultuurhistorische benadering gepaard gaan, de leerling uitdagen tot een zekere mate van creatief groepswork (relatie), en kan de leerling hierbij relatief veel keuzevrijheid krijgen voor wat betreft de uiteindelijke uitvoering van een gedeelte van de opdrachten (autonomie).

Wordt de positieve invloed die de cultuurhistorische benadering op de intrinsieke leesmotivatie van de leerling heeft in de vakliteratuur voldoende uitgedragen? Uit de analyse van de bestudeerde vakbladartikelen die de laatste acht jaar rondom het thema literatuuronderwijs verschenen zijn, is duidelijk gebleken dat dit niet het geval is. Dit leidt dan ook tot de conclusie dat de intrinsieke motivatiecomponent binnen het literatuuronderwijs wel degelijk aan bod komt maar dat de positieve bijdrage door een expliciet verband te leggen met de cultuurhistorische tot nu toe onvoldoende belicht wordt.

Als belangrijkste aanbeveling zou ik dan ook meer docenten willen aanmoedigen de cultuurhistorische benadering toe te passen binnen de literatuurles. Bij het ontwerp van dergelijke lessen of projecten zouden de criteria van Deci en Ryan een goede leidraad kunnen vormen om verschillende werkvormen te hanteren waardoor de leerling mogelijk

gemotiveerder aan het lezen gaat. Hoewel dit geen onderdeel uitmaakte van mijn onderzoek, beveel ik het gebruik van digitale leermiddelen hierbij aan.

Daarnaast laat dit onderzoek zien dat het van groot belang is, dat opgedane *ervaringen*, meer dan tot nu toe het geval was, met vakgenoten gedeeld wordt. Een belangrijke vooronderstelling die aan dit onderzoek ten grondslag heeft gelegen, is dat projecten vanuit de cultuurhistorische benadering – gevoed door de drie criteria van Deci en Ryan - de intrinsieke motivatie van leerlingen zou kunnen bevorderen. Wanneer docenten hun *ervaringen* gaan delen zou een belangrijke vraag kunnen zijn: is dat ook werkelijk zo? Nader onderzoek met betrekking tot de daadwerkelijke perceptie van leerlingen op het gebied van de cultuurhistorische benadering en de invloed daarvan op de intrinsieke motivatie is dan ook warm aan te bevelen.

Bibliografie

Bonouvrie, Nicole, (2011). *De Invloed van Docentgedrag op de Kwaliteit van Reflectie van Leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: Ivlos.

Centrale examencommissie (2008), *Syllabus centraal examen*. Utrecht: CvE.

Conseil de l'Europe, (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Strassbourg.

Duerink, Renate. (2010). *Is dit Literatuur dan?! Utrecht: Ivlos*.

Goosen, H. (2006). Individuele lezersprofielen, Een eye-opener voor leerlingen en leraren?. *LevenDe Talen Tijdschrift*, 3 – 8.

Groenendijk, R. (2010). De versnippering van literatuuronderwijs begint bij de docent. *LevenDe Talen Tijdschrift*, 10 – 14.

Hommerson-Schreuder, P. (2010). Literatuuronderwijs in de vreemde talen. *LevenDe Talen Tijdschrift*, 25 – 28.

Janssen, T. Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering'. *LevenDe Talen Tijdschrift*, 11 – 18.

Kwakernaak, Erik, (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs, Deel IV Kennis van land en volk, literatuur*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Tooren van, M. (2011) 'De fabels van La Fontaine? Nog altijd actueel! *LevenDe Talen Magazine* (2011), 12 – 15.

Ven van de, P. (2008). Leren van de geschiedenis? *LevenDe Talen Tijdschrift*, 38 – 39.

Witte, Theo, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. Delft: Eburon, 2008

Witte, T., Rijlaarsdam, G. Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede fase. *LevenDe Talen Tijdschrift*, 19 – 30.

Woolfolk, Anita, Hughes, Malcolm, Walkup, Vivienne, *Psychology in Education*, Essex: Pearson Education Limited, 2008

Afbeelding voorpagina

<http://fcpeylc.hautetfort.com/archive/2011/11/11/lire-et-faire-lire.html>

