

HISTORISCHE LITERATUUR TOT LEVEN WEKKEN BIJ DUIJS

Vakoverstijgend activerend literatuuronderwijs volgens de meervoudige benadering

Het kan een uitdaging zijn om leerlingen voor het lezen van literatuur te enthousiasmeren – zeker in een vreemde taal. Als het dan ook nog historische literatuur betreft, lijkt de afstand tussen de tekst en het referentiekader van de leerlingen bijzonder groot. Hoe sla je de brug naar de leerling?

PHILIPP DE VRIES, STEFANIE RAMACHERS & PETRIE VAN DER ZANDEN

Het kan lastig zijn om leerlingen te motiveren om literatuur te lezen, zeker als het gaat om historische literatuur, omdat de kloof tussen de tekst en de leefwereld van leerlingen enorm lijkt. De kwestie die in dit artikel centraal staat, is dan ook hoe de betrokkenheid van leerlingen in lessen historische literatuur vergroot kan worden, specifiek bij het schoolvak Duits. De aanleiding hiervoor was de ervaring dat leerlingen vaak een passieve en consumerende houding met betrekking tot (historische) literatuur vertonen. Dit zou kunnen komen doordat traditionele literatuurlessen vaak nog gericht zijn op pure feiten- en tekstkennis (Bloemert & Konijn, 2018), waardoor andere

aspecten (zoals talige aspecten of de persoonlijke leeservaring van de leerling) ondersneeuwen.

Door een activerende lessenreeks te ontwerpen werd getracht de belangstelling voor en toegang tot historische literaire teksten voor leerlingen te vergroten en hun betrokkenheid en participatie in de les te stimuleren. Bijkomend doel was om leerlingen het nut van andere vakken zoals kunst en geschiedenis voor het lezen en interpreteren van Duitse literatuur te laten ervaren en vice versa het nut van in de les Duits verworven competenties voor andere vakken. Om dit te bereiken werden in deze lessenreeks aspecten uit de meervoudige benadering van Bloemert et al. (2017) gecombineerd met een dialogische aanpak (Janssen & Braaksma, 2007; Reznitskaya, 2012) en vakoverstijgend werken (door het



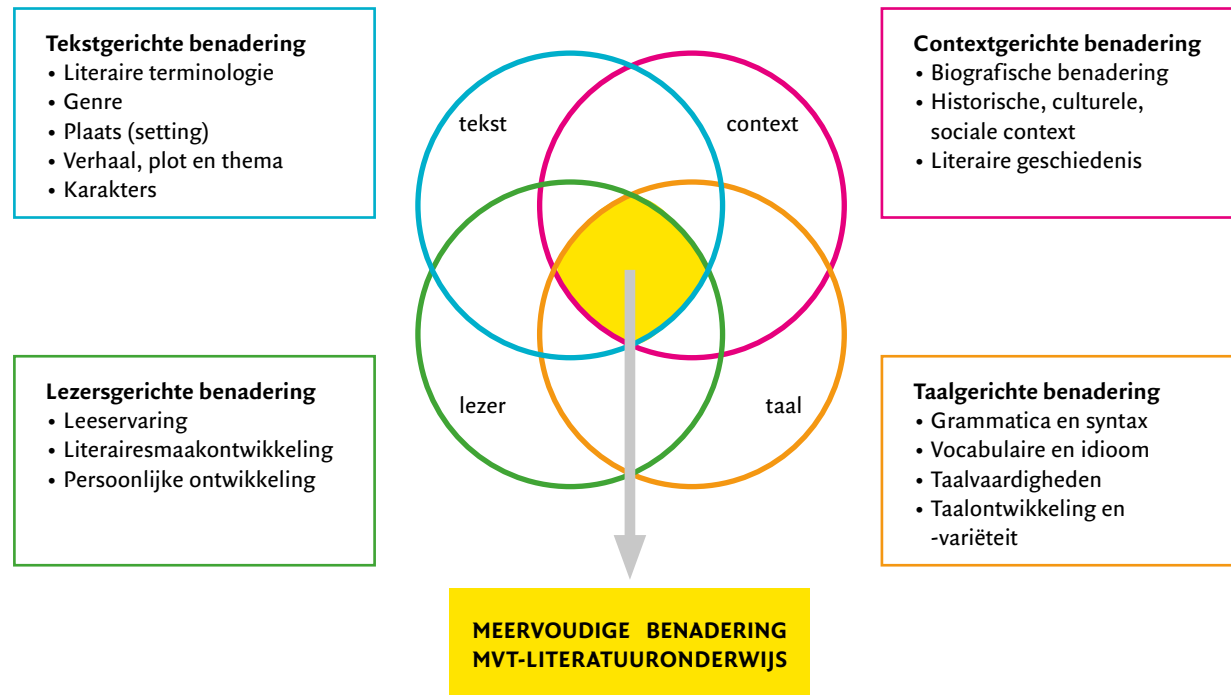
Foto: Tom van Limpt

benutten van raakvlakken met bijvoorbeeld kunst en geschiedenis).

De *meervoudige benadering* (onder anderen Bloemert et al., 2017) van literatuur kent vier dimensies: de tekstgerichte benadering, de lezersgerichte benadering, de contextgerichte benadering en de taalgerichte benadering (zie figuur op p. 14). De tekstgerichte benadering draait met name om de tekst an sich, dus bijvoorbeeld het verhelderen van literaire begrippen of het schetsen van de verhaallijn. Voor de lezersgerichte benadering staan de ervaringen, gevoelens en vorming van de lezer door en tijdens het lezen centraal. De contextgerichte benadering draait om de grotere context waarin een tekst speelt; denk hier bijvoorbeeld aan historische achtergronden of kaders uit de literatuurgeschiedenis. De

taalgerichte benadering probeert om de talige aspecten van de tekst centraal te stellen door bijvoorbeeld de aandacht te richten op grammaticale fenomenen of woordkeuze. Het behandelen van de tekst door de lens van alle vier de dimensies en het benutten van raakvlakken tussen deze dimensies om de tekst te verkennen en begrijpen is het uitgangspunt van de meervoudige benadering.

Bij de *dialogische aanpak*, die in deze lessenreeks toegepast is, is het met name belangrijk dat de docent zich niet als inhoudelijke autoriteit opstelt maar als een gespreksfacilitator. Dit betekent continu doorvragen en de verantwoordelijkheid en regie bij de leerlingen leggen door bijvoorbeeld open vragen te stellen en de mogelijkheid en noodzaak van verschillende, uiteenlopende interpretaties van een tekst te benadrukken.



De meervoudige benadering (overgenomen uit Bloemert et al., 2017)

Het vakoverstijgende potentieel van deze lessenreeks ligt vooral in de inhoudelijke snijvlakken met bijvoorbeeld de vakken geschiedenis wat de historische context betreft of ckv wat (kunst)stromingen van de middeleeuwen en renaissance betreft.

In dit artikel wordt een lessenreeks over historische literatuur in de les Duits voor vwo 5 beschreven waarbij enerzijds de veelzijdigheid van het gebruikte materiaal en anderzijds het effect op de betrokkenheid van de leerlingen gepresenteerd wordt. Het onderwerp van de lessenreeks was Duitse literatuur in de middeleeuwen en renaissance aan de hand van Till Eulenspiegel en de *Historia von D. Johann Fausten* (1587). Fragmenten van beide teksten zijn als brontekst beschikbaar in *Neue Kontakte* (7e editie) en de hier gepresenteerde benadering dient dan ook als inspiratie ter verrijking van het reeds in de leergang aangeboden materiaal.

In de eerste les leidden leerlingen kenmerken van de middeleeuwen en de renaissance af aan de hand van afbeeldingen van kunstwerken

Lessenreeks

De reeks is ontworpen voor vier leseenheden van 75 minuten. Door de modulaire opbouw is het ook mogelijk om de les af te stemmen op een ander rooster, bijvoorbeeld van 45 of 60 minuten per les.

In de eerste les leidden leerlingen kenmerken van de middeleeuwen en de renaissance af aan de hand van afbeeldingen van kunstwerken. Zo kregen ze bijvoorbeeld een wereldkaart volgens het middeleeuwse wereldbeeld te zien, en vervolgens contrastief een wereldkaart van de renaissance. Pas nadat ze zelf aan de hand van deze afbeeldingen een grof idee van verschillen en verschuivingen in het wereldbeeld hadden gekregen, lazen ze een tekst over het tijdvak in de leergang.

Deze kennis over de renaissance en het verschil met de middeleeuwen verwerkten ze in de tweede les in een gespreksopdracht. Deze bestond uit een fictieve dialoog tussen een persoon uit de renaissance en een persoon uit de middeleeuwen. Als leidraad waren enkele voorbeeldvragen gepresenteerd, zoals: waarom zou volgens een persoon uit de middeleeuwen dit tijdperk het beste zijn, of wat was het levensgevoel van die tijd? Het doel van deze oefening was dat de leerlingen op een creatieve en speelse manier kennis over de stromingen verwerkten én spreekvaardigheid in het Duits oefenden. Als huiswerk maakten ze een poster over de middeleeuwen en de

In de tweede les bereidden de leerlingen ter vergelijking van de tijdperken middeleeuwen en renaissance een fictieve dialoog voor tussen een persoon uit de middeleeuwen en een persoon uit de renaissance. Tijdens die dialoog discussieerden de leerlingen in tweetallen over de volgende vragen:

- Wat gebeurt er in mijn periode qua cultuur, religie, literatuur, kunst et cetera?
- Wat maakt mijn periode bijzonder?
- Waarom biedt mijn periode een betere manier van samenleven dan de periode van mijn medeleerling?

Deze gespreksopdracht vond in het Duits plaats. Via een set *chunks* werd hierbij houvast geboden aan de leerlingen. Ook mochten de leerlingen in kleine groepjes de dialogen oefenen en steekwoorden noteren, alvorens de dialogen aan het eind van de les klassikaal werden uitgevoerd.



In de derde les kregen de leerlingen een verwerkingsopdracht waarbinnen alle vier dimensies van de meervoudige benadering aan bod kwamen. De opdracht was dat leerlingen een moderne versie van een *Schwank* schreven. De opdracht was als volgt geformuleerd: 'Schrijf zelf een verhaal in het Duits in de stijl van Till Eulenspiegel dat in de huidige omstandigheden als grappig zou worden gezien en op deze manier de samenleving en/of politiek en mensen met macht bekritiseert of belachelijk maakt. Schrijf dus een moderne *Schwank*. Jullie krijgen in de les tijd om de *Schwank* te schrijven. We gaan het volgende lesuur een aantal *Schwänke* van jullie beluisteren. Het totaal aantal woorden van de *Schwank* moet tussen de 200 en 250 liggen.'



Leerlingen formuleerden zelf ook zogenoemde hamvragen – vragen die voor leerlingen zelf belangrijk, betekenisvol en interessant lijken – over *Faust*. Hierbij stond vooral de lezersgerichte benadering centraal. Uit onderzoek blijkt dat het motiveert als leerlingen hun eigen vragen bij teksten mogen bedenken (Janssen & Braaksma, 2007). Ter inleiding op deze opdracht werden criteria van een goede hamvraag besproken (zie ook Ramachers, 2023) en mochten leerlingen na het formuleren van hun eigen hamvragen via de online tool Padlet (<www.padlet.com>) kiezen welke hamvraag zij wilden bespreken met een drietal medeleerlingen. Tijdens dit literaire gesprek hadden leerlingen ondersteuning in de vorm van een hulpkaart met richtlijnen voor een goed gesprek over literatuur (Ramachers, 2023) alsmede vaststaande uitdrukkingen in de doeltaal (*chunks*) om hun eigen mening te uiten. De docent ging dialogisch te werk (Reznitskaya, 2012): hij/zij faciliteert het denk- en discussieproces en stelt zichzelf niet op als autoriteit voor de duiding van een tekst. Dit laat ruimte voor de meerduideligheid van teksten en de eigen inbreng van de leerlingen.

Enkele voorbeelden van activiteiten

De leerlingen lazen een fragment uit *Faust* en ze werden aangezet om zelf te bedenken hoe het af zou lopen, om vervolgens hun creatieve einde met het origineel te vergelijken

renaissance als leerhulp voor de literatuurtoets.

In de derde les werd met behulp van de tool Mentimeter (<www.mentimeter.com>) eerst voorkennis geactiveerd: wat verstaan de leerlingen onder humor en waarmee worden in de hedendaagse samenleving mensen van hoge maatschappelijke stand belachelijk gemaakt door grappen? Vervolgens leerden ze de literaire kenmerken van een typische tekst uit de renaissance kennen, de *Schwank* (een humoristische, moraliserende tekst). Aansluitend schreven ze zelf een moderne *Schwank* die de kenmerken van deze tekstsoort bevatte (dus een verhaal dat voldeed aan de criteria van een verhaal waarin mensen van hogere stand door middel van subversieve humor bekritiseerd worden) en die in de huidige tijd als grappig en maatschappelijk kritisch zou worden gezien.

In de vierde les maakten de leerlingen kennis met het 'Faustmotief'. Hiervoor werd eerst een kader geschapen: zouden de leerlingen ook in staat zijn om iets immoreels te doen als ze daarmee een belangrijk en moeilijk te verwezenlijken doel zouden kunnen bereiken? Dit was de beginvraag. Vervolgens lazen de leerlingen een fragment uit *Faust* en werden zij aangezet om zelf te bedenken hoe het af zou lopen, om vervolgens hun creatieve einde met het origineel te vergelijken. Ten slotte gingen de leerlingen aan de hand van zelf geformuleerde hamvragen (persoonlijk geformuleerde sleutelvragen, zie bijvoorbeeld Janssen & Braaksma, 2007) een literair gesprek over de tekst voeren. Zie de kadertekst voor een uitwerking van een aantal activiteiten.

Leerlingbetrokkenheid tijdens historische literatuurlessen

Om na te gaan hoe leerlingen de lessenreeks hebben ervaren, hebben 23 leerlingen voorafgaand en na afloop van de lessenreeks een vragenlijst ingevuld. Met behulp van stellingen gebaseerd op het onderzoek van Bloemert et al. (2019) gaven leerlingen aan in hoeverre zij zich inzetten in de klas (gedragmatige betrokkenheid,

bijvoorbeeld: 'Ik let goed op tijdens de literatuurlessen Duits') en hoe ze zich daarbij voelden (emotionele betrokkenheid, bijvoorbeeld 'Als we aan literatuur werken in de les Duits, voel ik me geïnteresseerd'). Om verdere toelichting en inhoudelijke onderbouwing van de resultaten te verkrijgen werden zeven leerlingen voor én na de lessenreeks geïnterviewd over hun ervaringen met literatuurlessen Duits in het algemeen en met de lessenreeks in het bijzonder.

Uit de vragenlijsten bleek dat de leerlingen meer gedragsmatige en emotionele betrokkenheid ervoeren tijdens de lessenreeks dan tijdens het daarvoor genoten, meer traditionele literatuuronderwijs. Dit betekent dat leerlingen aangaven beter op te letten en hun best te doen tijdens de lessenreeks. Ook vonden ze de lessen leuker en voelden ze zich geïnteresseerd. Daarnaast kon uit de interviews worden afgeleid welke aspecten van de lessenreeks in het bijzonder aan die grotere betrokkenheid hebben bijgedragen. Uit het volgende citaat blijkt bijvoorbeeld dat de creatieve, uitdagende werkvormen een positieve invloed hebben gehad op de betrokkenheid van leerlingen:

Ik dacht dat ik de lessen minder leuk zou vinden omdat de middeleeuwen en de renaissance me niet zo aanspreken. De opdrachten die erbij hoorden maakten het leuk. Bijvoorbeeld de Schwank schrijven: het was wel moeilijk maar ook leuk om zelf iets te bedenken.

Leerlingen gaven bovendien aan dat de meervoudige benadering van Duitse literatuur hun begrip van de teksten en ook hun motivatie heeft verbeterd:

Dat het niet alleen een tekst lezen was en vragen beantwoorden maar dat we op heel verschillende manieren met het onderwerp en de tekst bezig waren. Dat was heel leuk.

Daarnaast gaven de leerlingen aan dat ze meer betrokken waren bij de les door de dialogische aanpak waarin ruimte was voor hun eigen inbreng (bijvoorbeeld via hamvragen):

Het grootse verschil dat er was met andere reeksen was dat we nu gewoon zelf de teksten mocht-

ten lezen en vragen daarbij stellen. En dat vond ik wel fijn.

Verder gaven leerlingen aan dat zij kennis uit andere vakken konden benutten:

Leuk, goed te doen, interessant: de basis is een herhaling van muziek en tekenen en geschiedenis maar je leest bovendien verhalen die je nog nooit hebt gelezen.

Conclusie

Op basis van deze ervaringen lijkt het de moeite waard te zijn om als vreemdetalendocent: (1) ruimte te bieden voor het leerlingperspectief op teksten, (2) koppelingen met andere vakken te maken (om kennis te activeren en met elkaar te verbinden) en (3) om op geïntegreerde en activerende wijze talige, lezersgerichte en (con)tekstuele opdrachten aan te bieden. Een combinatie van deze aspecten lijkt leerlingen een gevoel van competentie en autonomie met betrekking tot de leerstof te geven en draagt positief bij aan hun betrokkenheid bij het lezen en verwerken van historische literaire teksten in de vreemde taal. ■

Philipp de Vries is eerstegraadsdocent Duits op het Pieter Nieuwland College in Amsterdam (voor meer informatie over de gebruikte materialen kunt u contact met hem opnemen via <p.de.vries@pieternieuwland.nl>). Stefanie Ramachers en Petrie van der Zanden zijn beiden verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen, respectievelijk als universitair docent vakdidactiek Duits/moderne vreemde talen en universitair docent Onderwijswetenschappen.

LITERATUUR

- Bloemert, J., Goede, S. de, & Goedhard, M. (2017). Doordacht en doorlopend: Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 104(3), 10–15.
- Bloemert, J., Jansen, E., & Paran, A. (2019). Student motivation in Dutch secondary school EFL literature lessons. *Applied Linguistics Review*, 13(4), 1–24.
- Bloemert, J., & Konijn, E. (2018). Een Macbeth-module in transitie. In J. Bloemert, K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus (Red.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (p. 30–35). VLLT.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen: Effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11–18.
- Ramachers, S. (2023). Wanderlust: Leren interpreteren met korte verhalen. *Levende Talen Magazine* 110(8), 24–28.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456.

Bordspel om veerkracht van leraren in opleiding te verhogen

Onderzoekers Irene Poort en Marjon Fokkens-Bruinsma van de Faculty of Behavioural and Social Sciences (Rijksuniversiteit Groningen) hebben in het kader van het NRO-project *Life is tough but so are you* een bordspel met de toepasselijke naam *Floreraar?!* ontwikkeld om de veerkracht van leraren in opleiding te verhogen. Het spel wordt inmiddels door verschillende lerarenopleidingen (basis- en voortgezet onderwijs) door heel Nederland gespeeld. Bovendien wordt het bordspel door schoolleiders ingezet voor aanstaande en beginnende leraren.

De onderzoekers kwamen op het idee omdat het lerarenberoep heeft te kampen met hoge uitvalcijfers. Uit onderzoek blijkt dat veerkracht een belangrijke factor is voor het volharden in het beroep. De onderzoekers willen op laagdrempelige en toegankelijke wijze het gesprek over veerkracht aangaan. Veerkracht wordt in onze maatschappij steeds belangrijker. Zo ook voor leraren. En het goede nieuws is: veerkracht kan je ontwikkelen. Veel mensen denken bij veerkracht aan het kunnen omgaan met tegenslagen. Aan wat iemand aankan. Dit klopt op zich wel, maar veerkracht is breder en gaat niet alleen over terugveren of herstellen, maar ook over verder ontwikkelen en floreren. Juist het proactief werken aan je veerkracht, dus al vóórdat er problemen zijn, is belangrijk. *Floreraar?!* helpt daarbij.

Het bordspel kan aangevraagd worden via <vllt.nl/floreraar>. *RUG*



Lerarenstress

Stress bij leraren beïnvloedt hun manier van lesgeven, de mate waarin ze sympathie kunnen tonen, de uitoefening van hun rol als leraar en de omgang met leerlingen, zo blijkt uit een recent geüpdatete literatuurstudie van Kennisrotonde. Emotioneel uitgeputte leraren zijn minder in staat om de klas effectief te managen en een kalme en gestructureerde leeromgeving te creëren. Als leraren zich minder betrokken voelen, kunnen hun leerlingen zich ook minder verbonden gaan voelen met de school, wat kan leiden tot slechtere leerresultaten.

Stress is een discrepantie tussen (hoge) eisen die vanuit de omgeving worden gesteld en de capaciteiten van een persoon om aan deze eisen te kunnen voldoen. Stress hoeft niet negatief te zijn. Stressvolle gebeurtenissen die als een uitdaging worden beschouwd, kunnen een positieve invloed hebben op het welbevinden van een persoon. Wanneer iemand langdurig negatieve stress ervaart, kan diegene hier ziek van worden en kan er een uitputtingsreactie ontstaan, een burn-out. Stress bij leraren wordt onder andere veroorzaakt door een combinatie van omgaan met kinderen met gedragsproblemen, lange werkdagen en het gevoel weinig ondersteuning te krijgen.

Langdurige negatieve stress zorgt bij leraren voor emotionele uitputting, vervreemding van zichzelf en afname van zelfvertrouwen. Leraren die langdurig stress ervaren hebben een lager niveau van *self-efficacy*: ze hebben het gevoel dat zij hun taken niet goed meer kunnen uitvoeren. Emotioneel uitgeputte leraren reageren in de klas vaker reactief dan leraren die emotioneel fit zijn. Daarnaast maakt de eerste groep meer gebruik van disciplinerende maatregelen en besteden ze minder tijd aan een positieve omgang met leerlingen. Ze worden hierdoor minder effectief in het managen van de klas.

Door stressklachten kunnen leraren minder sympathie tonen en hebben ze minder vermogen om ondersteunende relaties met leerlingen te ontwikkelen. Hierdoor kunnen ze minder goed tegemoetkomen aan de (emotionele) behoeften van leerlingen. En ze zijn minder in staat om een kwalitatief goede leeromgeving te creëren, waardoor de sfeer in de klas verslechtert.

Stress in de klas blijkt zowel de gezondheid van kinderen als het schoolsucces negatief te kunnen beïnvloeden. Stress en emotionele negativiteit worden geassocieerd met probleemgedrag van kinderen. Wanneer leraren door stress niet genoeg vermogen hebben om een goede sociale en emotionele omgeving te creëren, zijn leerlingen minder gefocust op hun taken en presteren ze minder.

Wanneer er door stress negatieve leerkracht-leerlingrelaties ontstaan, kan dit bij leerlingen leiden tot het vermijden van school, agressief gedrag en een negatieve houding ten opzichte van school. Van leerlingen bij wie de leerkracht vaak afwezig is door burn-outklachten zijn de leerprestaties ook vaak lager.

Meer informatie is te vinden op <vllt.nl/lerarenstress>. Kennisrotonde