



Foto: Jurjen Poeles

LEZEN IN DE VREEMDE TAAL

Net zo plezierig als in de moedertaal?

Jongeren beleven weinig plezier aan het lezen van fictie. Tegelijkertijd is het bekend dat het lezen van fictie in de moedertaal en in een vreemde taal positieve effecten kan hebben. Bovendien is (en blijft) literatuur een verplicht onderdeel van het examen. In dit onderzoek kijken Stefanie Ramachers en Roel Willems naar de leeservaringen van leerlingen in de vierde klas havo en vwo tijdens het lezen van korte verhalen in het Duits én in het Nederlands en trekken zij conclusies voor literatuurdidactiek in het vreemdetalenonderwijs.

STEFANIE RAMACHERS & ROEL WILLEMS

Dat het niet zo goed gesteld is met de leesmotivatie van Nederlandse jongeren weten we inmiddels allemaal. Docenten moderne vreemde talen (mvt) geven bovendien aan dat het geven van (goed) literatuuronderwijs een uitdaging is en ze behoefte hebben aan meer en goed lesmateriaal naast de leergang (Lehrner-te Lindert et al., 2018). Tegelijkertijd weten we dat literatuur lezen positieve effecten kan hebben op onder andere taalverwerving (Lehrner-te Lindert et al., 2020), het kritisch denkvermogen van jongeren (Koek et al., 2016; Schrijvers et al., 2019)

en interculturele competentie (Schat et al., 2020). Reden te meer om ons te verdiepen in wat jongeren nou precies ervaren tijdens het lezen van literatuur in een vreemde taal, hoe die ervaringen samenhangen met leesplezier en hoe die inzichten vervolgens onze onderwijsaanpak kunnen informeren.

Emotie, begrip en leesplezier

Eerder onderzoek heeft laten zien dat lezers een minder sterke emotionele reactie laten zien tijdens het lezen in een vreemde taal dan tijdens lezen in de moedertaal (Hsu et al., 2015). De meningen over de precieze oorzaken voor

We waren benieuwd in hoeverre mate van inleving en ervaren moeilijkheid samenhangen met verhaalwaardering

dit effect lopen nogal uiteen. Eén belangrijke factor is in ieder geval taalvaardigheid. Ook de context waarin de taal is geleerd (formeel, bijvoorbeeld op school, versus informeel, bijvoorbeeld doordat je bent opgegroeid in een omgeving waar de taal wordt gesproken) en daarmee de reikwijdte van het referentiekader van een leerling bij een taal en/of cultuur speelt een rol. Ook weten we dat de mate waarin lezers zich in een verhaal kunnen inleven (denk aan meeleven met een personage) en ook de ervaren moeilijkheid van een verhaal invloed hebben op waardering van literatuur en leesplezier (Kuijpers & Hakemulder, 2018; Kuijpers et al., 2014).

Wij wilden deze feiten graag gecombineerd toetsen in de context van het mvt-onderwijs. Zo vroegen we ons af of de taal waarin leerlingen korte verhalen lezen (in hun moedertaal Nederlands, of in de vreemde taal Duits) invloed heeft op (1) de mate waarin leerlingen

zich in een verhaal inleven, (2) de ervaren moeilijkheid en (3) de waardering van het gelezen verhaal. Ook waren we benieuwd in hoeverre mate van inleving en ervaren moeilijkheid samenhangen met verhaalwaardering. Om dit te onderzoeken werkten we samen met zes middelbare scholen in Gelderland, Brabant en Limburg. Er waren tien docenten Duits en vijftien klassen betrokken, in totaal 277 leerlingen, ongeveer gelijk verdeeld over havo 4 en vwo 4.

Verhalen waarderen

De helft van de leerlingen las een Duitstalig kort verhaal ('Helm auf' van Finn-Ole Heinrich of 'Stinkefisch' van Ferdinand von Schirach), de andere helft las de Nederlandse vertaling van een van deze verhalen. De verhalen waren ongeveer even lang (1104 versus 1161 woorden) en waren volgens de deelnemende docenten en de Les-

ik leefde mee met wat er gebeurde in het verhaal	oneens	● ● ● ● ● ● ● ●	eens
ik zag tijdens het lezen de gebeurtenissen uit het verhaal als een film voor me	oneens	● ● ● ● ● ● ● ●	eens
tijdens het lezen van het verhaal vergat ik even de tijd	oneens	● ● ● ● ● ● ● ●	eens
ik kon me tijdens het lezen voorstellen hoe het zou zijn om in de schoenen van één of meer personages te staan	oneens	● ● ● ● ● ● ● ●	eens

Kader 1. Voorbeelden van stellingen uit de Story World Absorption Scale

Hoe taalvaardiger je bent en hoe meer literatuur je leest, hoe makkelijker je je in nieuwe literatuur kunt inleven

barkeitsindex (<www.psychometrica.de/lix.html>) van vergelijkbare, lage complexiteit. Qua inhoud boden de verhalen voldoende ruimte voor inleving en emotionele reacties (denk bijvoorbeeld aan empathie), ook aangezien de hoofdpersonen in beide verhalen kinderen en adolescenten zijn.

Na het lezen van het verhaal (zonder hulpmiddelen) vulden leerlingen een aantal vragenlijsten in. De mate van inleving maten we met de zogeheten Story World Absorption Scale (Kuijpers et al., 2014), een verzameling van zeventien stellingen over leeservaringen (zie kader 1 voor voorbeelden). Verhaalwaardering maten we onder andere door leerlingen het verhaal een rapportcijfer te laten geven. Daarnaast vroegen we hun om op een zevenpuntsschaal aan te geven hoe makkelijk of moeilijk ze het verhaal vonden. Om inzicht te krijgen in persoonlijke factoren die – los van de taal waarin werd gelezen – van invloed zouden kunnen zijn op onze metingen verzamelden we ook achtergrondinformatie van leerlingen, denk aan taalachtergrond, cijfer voor Duits (als een indicatie voor algemene taalvaardigheid), frequentie van en ervaring met het lezen van fictie, en mate en aard van buitenschools contact met Duits (denk aan wat we eerder schreven over hoe het persoonlijke referentiekader met een taal en cultuur de emotionele connectie met die taal kan beïnvloeden).

Afname van het onderzoek gebeurde tijdens een reguliere les Duits, in aanwezigheid van de eigen docent en de onderzoeker (de eerste auteur van dit artikel). De onderzoeker beklemtoonde dat er geen goede of foute antwoorden waren, en dat we puur geïnteresseerd waren in de persoonlijke ervaringen van de leerlingen. Leerlingen die tweetalig (Duits-Nederlands) opgroeiden, deden gewoon mee aan het onderzoek, maar hun resultaten werden buiten beschouwing gelaten.

Door te lezen wordt lezen leuker

De resultaten laten zien dat leerlingen die in het Duits lezen, zich significant minder in hun verhaal hadden

ingeleefd dan de leerlingen die hetzelfde verhaal in het Nederlands lezen. Ook waardeerden de leerlingen de Duitstalige verhalen significant lager dan de Nederlandse vertalingen. Leerlingen gaven aan de Duitse verhalen ook significant moeilijker te vinden dan hun Nederlandse vertalingen. Bovendien blijkt uit de resultaten dat leerlingen die zich meer inleefden hun verhaal ook een hogere waardering gaven.

Binnen de groep leerlingen die in het Duits hadden gelezen, hebben we nog onderzocht wat de relatieve invloed van achtergrondfactoren zoals algemene taalvaardigheid (cijfer voor Duits), buitenschools contact met Duits en ervaring met het lezen van fictie zou kunnen zijn. De algemene taalvaardigheid hing, niet geheel verrassend, samen met de ervaren moeilijkheid. Taalvaardigheid en ervaring met het lezen van fictie bleken beide van invloed op de mate van inleving: hoe taalvaardiger je bent en hoe meer literatuur je leest, hoe makkelijker je je in nieuwe literatuur kunt inleven.

Opvallend was dat de mate van buitenschools contact geen invloed had op inleving of waardering. Dit kan echter verklaard worden doordat de leerlingen die aan ons onderzoek hebben deelgenomen op deze variabele maar weinig variatie vertoonden: buitenschools contact met Duits was over het algemeen laag. Interessant om hierbij te vermelden was ook dat de leerlingen uit de grensregio's (Venlo en Nijmegen) niet aanzienlijk meer buitenschools contact rapporteerden dan leerlingen uit andere deelnemende regio's. In kader 2 is te zien hoe we buitenschools contact hebben gemeten en wat de precieze uitkomsten hiervan waren.

Leerlingen leren lezen

Leerlingen ervaren lezen in een vreemde taal als moeilijker, ze kunnen zich minder goed inleven en waarderen teksten minder hoog dan Nederlandse vertalingen. Dat is misschien een beetje een open deur, maar dit betekent niet dat we hier niets aan kunnen of moeten doen. Literatuur is en blijft immers deel van het examenprogramma:

Hoor, spreek, lees of schrijf je buiten schooltijd wel eens Duits?

nooit elke dag

Hoe en/of waar kom je buiten schooltijd met Duits in aanraking? Je mag meerdere bolletjes aankruisen.

thuis/familie	<input type="checkbox"/>
vrienden/kennissen	<input type="checkbox"/>
televisie/muziek/games	<input type="checkbox"/>
leesboeken lezen (niet voor school)	<input type="checkbox"/>
werk/baantje	<input type="checkbox"/>
vakantie	<input type="checkbox"/>
anders, namelijk (vul zelf in): _____	<input type="checkbox"/>

Scores van beide vragen hebben we bij elkaar opgeteld. Een leerling kon minimaal 1 en maximaal 14 scoren. Hoe hoger de score, hoe frequenter en rijker het buitenschoolse contact. De volgende tabel laat zien hoeveel buitenschools contact leerlingen uit de verschillende deelnemende regio's rapporteerden.

regio	totaal aantal leerlingen	gemiddelde score	minimumscore	maximumscore
Venlo	126	5	1	11
Deurne	11	4	1	8
Helmond	65	4	1	9
Veghel	58	4	1	11
Nijmegen	17	5	1	11

Kader 2. Buitenschools contact met Duits: meting en uitkomsten

in de meest actuele versie van de concepteindtermen is er sprake van het ervaren, waarderen en interpreteren van literatuur (SLO, 2024). Nu we steeds meer weten over de positieve effecten die het lezen van fictie kan hebben, is het de moeite waard om te investeren in effectieve didactieken voor het mvt-literatuuronderwijs.

De oplossing ligt wat ons betreft niet in de kwantiteit ('meer literatuur doen') maar in de kwaliteit van ons literatuuronderwijs: *less is more*. Bij het lezen van literatuur in een vreemde taal – nog meer dan bij lezen in de moedertaal – moeten we op de eerste plaats niet vergeten dat we ook met *leesvaardigheid* bezig zijn. Leerlingen moeten enigszins begrijpen wat er letterlijk in een tekst staat, voordat ze de diepte in kunnen om bijvoorbeeld tot interpretatie te komen en om de eerdergenoemde positieve effecten te kunnen bereiken. Pijlers van de vaardigheden-didactiek zoals het activeren of genereren van de benodigde voorkennis (denk aan woordenschat of thematiek) en andere manieren van *scaffolding* (zie Ramachers, 2023; Smit et al., 2017), zowel voor als tijdens het lezen, zijn daarom zeer belangrijk om de competentie van leerlingen te vergroten. Ramachers (2023) heeft bijvoorbeeld laten zien dat zelfs een kort verhaal vaak niet binnen een les te behandelen is: leerlingen hebben tijd nodig om een verhaal te 'verteren' (zie ook kader 3). De docent kan leerlingen daarbij als het ware ook meenemen in (een deel van) een verhaal door gepassioneerd voor te lezen en daarmee de zogenaamde deur naar beleving al op een kiertje te zetten. Bovendien helpt dit voorlezen door de docent leerlingen ook nog eens om letter-klankkoppelingen te maken, wat bijdraagt aan hun taalvaardigheid. Dit in tegenstelling tot de nog steeds gangbare en inefficiënte praktijk waarbij aan leerlingen gevraagd wordt om delen van een tekst voor te lezen. Als leerlingen een tekst nog niet kennen, zullen zij deze niet vloeiend kunnen voorlezen, wat een negatief effect heeft op de ervaring van de leerling zelf en die van de rest van de klas.



Voor het schoolvak Duits ontwikkelden we in het kader van ons onderzoek ook een lessenserie op basis van korte verhalen getiteld *Wanderlust: Op reis in de wereld van verhalen* (Ramachers, 2023). In het lesmateriaal zijn verschillende vormen van *scaffolding* verwerkt om aan de ervaren competentie te werken, worden leerlingen gestimuleerd om zich bewust te worden van leeservaringen (zoals het vermogen om zich in te leven) en is er voldoende ruimte voor vragen en eigen inbreng van de leerling om de autonomie te versterken en bij te dragen aan de interpretatie van korte verhalen in een vreemde taal. De lessenserie *Wanderlust* is gratis te downloaden: <vllt.nl/wanderlust>.

Kader 3. *Wanderlust*: een didactische aanpak die bijdraagt aan interpretatievaardigheid en inleving

Nu we steeds meer weten over de positieve effecten die het lezen van fictie kan hebben, is het de moeite waard om te investeren in effectieve didactieken voor het mvt-literatuuronderwijs

Ook het vergroten van het gevoel van zelfredzaamheid bij leerlingen is cruciaal. Denk hierbij aan het investeren in het automatiseren van woordraadstrategieën (zie bijvoorbeeld Lemmens, 2022; Ramachers, 2023), waarbij leerlingen leren dat ze niet elk onbekend woord hoeven te snappen of op te zoeken, zodat ze sneller door een tekst heen komen. Ten slotte is het belangrijk om leerlingen kilometers te laten maken, bijvoorbeeld door middel van vrij lezen waarbinnen ruimte is voor eigen keuzes en voor lezen zonder opdrachten die begrip checken (uitvoerig onderzocht voor het schoolvak Duits binnen het project LEELU van de Universiteit Utrecht, zie <www.leelu.eu>), want meer lezen maakt lezen echt leuker.

Ondanks het feit dat onze studie geen bewijs levert voor een invloed van buitenschools contact op inleving en verhaalwaardering (omdat de deelnemende leerlingen niet voldoende variatie vertoonden) is dit wel degelijk een factor om rekening mee te houden. We mogen aannemen dat dit haast net zo belangrijk is voor attitudeontwikkeling en leren als wat er binnen het klaslokaal gebeurt. Zo weten we bijvoorbeeld dat Nederlandse leerlingen relatief vaardig zijn in het Engels en ook positieve attitudes ten opzichte van deze doeltaal(cultuur) hebben, wat onlosmakelijk verbonden is met de alomtegenwoordigheid van deze taal buiten de schoolmuren (Verspoor et al., 2011). Digitale en fysieke uitwisseling zijn een uitkomst (bijvoorbeeld via eTwinning van Nuffic), maar denk ook aan het stimuleren van gamen of netflixen in de doeltaal. Onthoud dat jij als docent misschien wel het enige referentiekader voor een leerling bent als het om Duits gaat. Hoe groter het referentiekader, hoe veelzijdiger en 'dieper' de emotionele connectie. En hoe meer emotie iets oproept, hoe meer betrokkenheid je mag verwachten, ook bij literatuur. ■

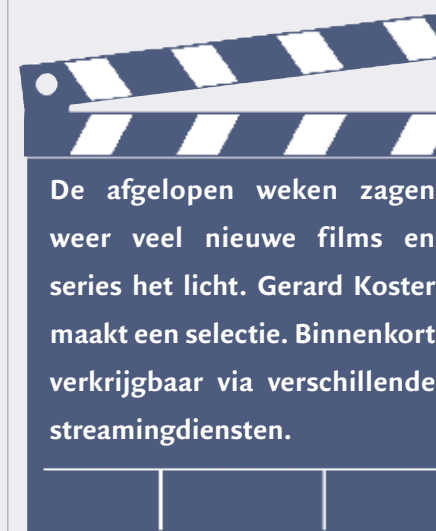
Stefanie Ramachers is universitair docent vakdidactiek Duits en moderne vreemde talen aan de Radboud Documentaire Academie, Nijmegen. Roel Willems is werkzaam bij het Sociaal en Cultureel Planbureau.

Een uitgebreid Engelstalig artikel over dit onderzoek (Ramachers & Willems, 2024) is te lezen in het tijdschrift *System* via <vllt.nl/rawi>.

De volgende docenten Duits hebben aan het onderzoek deelgenomen met een havo 4- of vwo 4-klas: Olga Camps (Deurne), Annette Heym (Nijmegen), Bernadette Hovens (Venlo), Chrissy Laurentzen (Blerick), Elisabeth Lens (Veghel), Francis Meijers (Blerick), Mariska Noteboom (Veghel, Helmond), Esther van der Sande (Venlo), Maik Schoonderbeek (Veghel), Claudia Thüne (Helmond).

LITERATUUR

- Hsu, C., Jacobs, A., & Conrad, M. (2015). Can Harry Potter still put a spell on us in a second language? An fMRI study on reading emotion-laden literature in late bilinguals. *Cortex*, 63, 282–295.
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2016). Literary reading and critical thinking. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 243–277.
- Kuijpers, M., & Hakemulder, F. (2018). Understanding and appreciating literary texts through rereading. *Discourse Processes*, 55(7), 619–641.
- Kuijpers, M., Hakemulder, F., Tan, E., & Doicaru, M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89–122.
- Lehrner-te Lindert, E., Knaap, E. van der, & Graaff, R. de. (2018). Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw? *Levende Talen Tijdschrift*, 19(14), 37–49.
- Lehrner-te Lindert, E., Knaap, E. van der, & Graaff, R. de. (2020). Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(3), 13–24.
- Lemmens, M. (2022). Moeilijke woorden, leesgemak en leesplezier. *Levende Talen Magazine*, 109(1), 26–30.
- Ramachers, S. (2023). *Wanderlust: Leren interpreteren met korte verhalen*. *Levende Talen Magazine*, 110(8), 24–28.
- Ramachers, S., & Willems, R. (2024). Reading short stories in a foreign language: Is it as pleasurable as in the L1? Absorption and appreciation of short stories in Dutch secondary school students learning German as a foreign language. *System*, 120, Artikel 103211.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., Mayer, S. de, & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature. *Learning and Instruction*, 63, Artikel 101216.
- SLO. (2024). Conceptexamenprogramma's Duits (versie 2) voor adviesperiode 4.
- Smit, N., Grift, W. van de, Bot, K. de, & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65, 117–129.
- Verspoor, M., Bot, K. de, & Xu, X. (2011). The role of input and scholastic aptitude in second language development. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 86(2), 47–60.



C'è ancora domani

Een film die zich afspeelt in de jaren veertig, in Romeins dialect en bovendien in zwart-wit. Niet meteen de ingrediënten die je verwacht voor een kassucces. Toch brak *C'è ancora domani* in Italië een groot aantal records. Het verhaal van Delia, een vrouw die continu mishandeld wordt door haar man, begint met een ferme klap in het gezicht bij het ontwaken. Vanaf dat moment wordt het geweld via een choreografie aan ons getoond. Delia en haar man voeren een soort dans op, waarbij Delia het lijdend voorwerp is. Toch is Delia geen sombere vrouw. Ze doet het huishouden, zorgt voor haar schoonvader en doet allerlei klusjes om wat geld binnen te brengen. *C'è ancora domani* is een serieuze, maar tegelijkertijd bij vlagen grappige film over een belangrijk onderwerp. Veel Italiaanse scholen gingen met hun leerlingen naar de bioscoop en ook voor Nederlandse leerlingen is de film een aanrader.



Wonka

À ma Gloria

De zesjarige Cléo groeit op in Parijs. Sinds de dood van haar moeder wordt ze opgevoed door de Kaapverdische Gloria. Haar alleenstaande vader speelt slechts een zeer beperkte rol in haar opvoeding. Cléo en Gloria zijn dol op elkaar, maar als Gloria een telefoontje krijgt van haar familie dat haar moeder overleden is, moet ze terug naar huis om voor haar kinderen te zorgen. Cléo kan het gemis niet echt verwerken en smeekt haar vader om haar in de vakantie naar Kaapverdië te laten gaan. Als hij uiteindelijk toegeeft, krijgt Cléo nog eenmaal de kans om een aantal maanden met Gloria door te brengen. Wanneer Gloria grootmoeder wordt en veel van haar tijd besteedt met haar kleinkind, wordt Cléo erg jaloers. Zij ziet het kleinkind als een belemmering voor de terugkeer van Gloria naar Parijs. Gedreven door haar jaloezie gaat ze steeds verder om de aandacht van Gloria weer naar zich toe te trekken. *À ma Gloria* is een mooie film, deels Frans, deels Portugees gesproken, maar mist wellicht wat spanning om de gemiddelde leerling aan zich te binden.

Wonka

De film *Wonka* vormt een soort prequel op Roald Dahls *Charlie and the Chocolate Factory*. Het is niet gebaseerd op een boek van Dahl, maar straalt wel de hele sfeer uit van Dahls boeken. Willy Wonka heeft de hele wereld afgereisd, en is nu klaar om zich ergens te settelen en zijn zelfgemaakte chocola aan mensen te onthullen. Maar dat gaat niet zo makkelijk, want hij moet opboksen tegen een soort chocolademaffia binnen het winkelcentrum. En als hij op een gegeven moment als een slaafje in een kelder aan het werk is, lijkt zijn droom heel ver weg. Maar uiteraard weet Willy Wonka de zaken uiteindelijk naar zijn hand te zetten en lukt het hem om zijn chocolade te gaan maken. *Wonka* is een leuke film voor een jonge doelgroep, ook al is de bijtende humor van Roald Dahl niet meer zozeer aanwezig. Maar er zijn genoeg raakpunten met het boek en met de vorige film om toch nog de verbinding met het boek te zien. Zeker een aanrader voor de onderbouw.