

Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen

Ontwerp van een interventie voor havo 4

Ten Geleide

Marloes Schrijvers schetst in haar artikel een beeld van een ontwerpproces dat heeft geleid tot de ontwikkeling van zes literatuurlessen, die als doel hebben het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen in havo 4 te stimuleren. De expertise van docenten en empirische evaluaties in de klas speelden in dit proces een belangrijke rol: het streven was dat de definitieve interventie geworteld zou zijn in zowel systematisch verzamelde onderzoeksdata als de ervaringen van betrokken docenten en leerlingen. De werkwijze laat zien dat er onderbouwde uitspraken kunnen worden gedaan over de validiteit en uitvoerbaarheid van een interventie. In vergelijking met het ad hoc ontwerpen of selecteren van werkvormen, kan dit de vakdidactische praktijk ten goede komen.

Esther Schat doet verslag van een verkennende studie naar docentperspectieven op interculturele competentie en taalvaardigheden binnen literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo bij de moderne vreemde talen. In het huidige moderne vreemde taalonderwijs lijkt ‘inhoud’ naar de achtergrond verdwenen. Recent internationaal onderzoek pleit voor literatuuronderwijs waarbij taal en culturele inhoud geïntegreerd worden. Om opvattingen en ervaringen van docenten ten opzichte van deze benadering te verkennen werd een enquête afgenomen bij docenten

Duits, Frans en Spaans. Uit de resultaten blijkt dat deze docenten een leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs nastreven waarin het ontwikkelen van de leesvaardigheid en inlevingsvermogen in de andere cultuur centraal staat.

In het Manifest Nederlands op school uit 2016 werd gesteld dat het schoolvak Nederlands saai zou zijn en dat er te weinig aandacht is voor vakinhoudelijke kennis. In het debat dat hierna ontstond werden deze stellingen in twijfel getrokken. Voor Simone Prinsen, Theo Witte en Cor Suhre was dit aanleiding om een empirische bijdrage te leveren aan de discussie, met behulp van vragenlijsten onder bovenbouwleerlingen en een analyse van drie veelgebruikte leergangen. Het slechte imago van het schoolvak blijkt realiteit, en er zijn duidelijke aanwijzingen dat de leerlingen in de bovenbouw bij Nederlands weinig vakinhoudelijke kennis kunnen opdoen. Om de belangstelling van leerlingen voor taal, communicatie en cultuur aan te wakkeren, zou Nederlands meer het karakter van een schoolvak moeten krijgen.

Sonja Heebing bespreekt het handboek *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* van Jean-Pierre Cuq en Isabelle Gruca.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

MARLOES SCHRIJVERS

In dit artikel schets ik een beeld van een ontwerpproces dat heeft geleid tot de ontwikkeling van zes literatuurlessen, die als doel hebben het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen in havo 4 te stimuleren. De expertise van docenten en empirische evaluaties in de klas speelden in dit proces een belangrijke rol: het streven was dat de definitieve interventie geworteld zou zijn in zowel systematisch verzamelde onderzoeksdata als de ervaringen van betrokken docenten en leerlingen. De werkwijze laat zien dat er onderbouwde uitspraken kunnen worden gedaan over de validiteit en uitvoerbaarheid van een interventie. In vergelijking met het ad hoc ontwerpen of selecteren van werkvormen, kan dit de vakdidactische praktijk ten goede komen.

Het lezen van literatuur kan impact hebben op het zelfinzicht en sociaal inzicht van volwassen lezers (Koopman & Hakemulder, 2015; Hakemulder, Fialho & Bal, 2016). Voorbeelden zijn inzicht in wie je bent, wie je (niet) zou willen worden, hoe je je positioneert in de wereld, hoe je over anderen denkt, hoe je je tot hen verhoudt en hoe mensen in sociale situaties met elkaar omgaan

– het gaat, kortweg, om inzicht in de *condition humaine*. Daarbij zijn inzicht in jezelf en inzicht in anderen niet los van elkaar te zien: wie nagaat hoe hij of zij over ‘de ander’ denkt, gaat bij zichzelf te rade om zich een beeld van die ander te vormen. De ontwikkeling van dergelijke inzichten kan alleen in kaart worden gebracht door middel van zelfrapportage: in hoeverre heeft het lezen van een literair werk impact op hoe de lezer zichzelf ziet, of op hoe hij of zij zich tot anderen verhoudt?

De ontwikkeling van zelfinzicht en sociaal inzicht wordt gezien als een van de mogelijke opbrengsten van literatuuronderwijs. Het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling is voor literatuurdocenten een belangrijk doel (Janssen, 1998; Oberon, 2016), en er wordt verondersteld dat literatuuronderwijs de sociale en culturele horizon van leerlingen kan verbreden en hun empathisch vermogen kan stimuleren (SLO, 2015). Ook Curriculum.nu stelt: ‘Literatuur verbreedt de persoonlijke, sociale, culturele en maatschappelijke horizon’ (2018, p. 1). Vooralsnog zijn dit echter vooral aannames: in Nederland is nog weinig onderzoek gedaan naar de vraag of en hoe literatuuronderwijs het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen kan stimuleren.

Het doel van mijn promotieonderzoek is om na te gaan welke literatuurdidactische aanpak veelbelovend lijkt wanneer we deze inzichten bij leerlingen willen stimuleren, en om de daadwerkelijke effecten van zo'n aanpak te onderzoeken. Daartoe zijn vijf deelstudies opgezet.

1. Een verkennende studie naar wat leerlingen van hun reguliere literatuuronderwijs leren over zichzelf en anderen (Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2016).
2. Een literatuurstudie waarin eerdere interventiestudies op dit gebied zijn geanalyseerd, uitmondend in een set ontwerpprincipes.
3. Een iteratief ontwerponderzoek, resulterend in een eerste en tweede versie van een interventie.
4. Een interventiestudie naar de effecten van de eerste versie.
5. Een interventiestudie naar de effecten van de tweede versie.

In deze bijdrage doe ik verslag van het iteratief ontwerponderzoek in deelstudie 3. Traditionele effectstudies bieden namelijk weinig ruimte voor het beschrijven van ontwerpprocessen, daaruit ontstane interventies, en praktijkervaringen van docenten en leerlingen met die interventies. Zulke beschrijvingen zijn echter van groot belang, omdat ze uitspraken over de kwaliteit van een interventie toelaten, met name als het gaat om validiteit en praktische uitvoerbaarheid (Nieveen, 1999). Indicatoren van de validiteit van een interventie zijn onder meer de wijze waarop de interventie is ingebed in theorie en eerder onderzoek, en of de interventie als relevant en samenhangend wordt ervaren. De uitvoerbaarheid ervan blijkt onder meer uit hoe haalbaar docenten en leerlingen het vinden om te doen wat van hen gevraagd wordt, en uit de mate waarin de interventie wordt geïmplementeerd zoals ze oorspronkelijk is bedoeld.

Eerst schets ik het theoretisch-empirisch en contextueel kader van het ontwerpproces.

Vervolgens beschrijf ik (de totstandkoming van) de eerste versie van interventie, gevolgd door de implementatie en evaluatie ervan. Op basis van de implementatie en evaluatie van de eerste versie volgde een herontwerp. Ik laat zien hoe de tweede, herontworpen versie van de interventie verschilt van de eerste, en hoe deze tweede versie is geïmplementeerd en geëvalueerd. De tweede versie kan daarmee beschouwd worden als de definitieve versie van de interventie.

Theoretisch-empirisch kader

Aan het iteratief ontwerpproces liggen drie ontwerpprincipes ten grondslag die zijn afgeleid uit de tweede deelstudie (zie ook Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam, 2017)¹:

- Maak gebruik van fictionele teksten (romans, korte verhalen, fragmenten) die qua thematiek relevant zijn voor het doel van de interventie, zoals teksten waarin sociaal-morele dilemma's naar voren komen.
- Ontwerp tekst- en themagerelateerde schrijftaken die leerlingen aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (vóór het lezen), het opmerken en annoteren van de reacties die een tekst in hen oproept (tijdens het lezen), en het reflecteren op deze reacties (direct na het lezen).
- Ontwerp exploratieve dialogische activiteiten die leerlingen aanzetten tot het mondeling uitwisselen van persoonlijke (lees- en levens)ervaringen in relatie tot de gelezen tekst en de thema's die daarin aan bod komen.

De tweede en derde ontwerpregel hangen sterk samen met de principes van dialogisch literatuuronderwijs (zie Janssen, 2009), waarbij het aangaan van interne dialogen met de tekst en externe dialogen over de tekst en de leeservaringen met die tekst centraal staan. Rosenblatt (1938/1968) stelt

dat een lezer in een transactioneel proces betekenis geeft aan een literaire tekst; met andere woorden, de lezer *interacteert* met de tekst, die geen vaststaande betekenis heeft maar meerduldig is. Janssen (2009) operationaliseerde deze interactie of dialoog tussen lezer en tekst in de vorm van het vasthouden en noteren van authentieke vragen die de lezer aan de tekst stelt, en die vervolgens in kleine groepjes worden besproken. Authentieke vragen zijn vragen waarop de lezer niet direct een antwoord paraat heeft, waarover wat langer kan worden nagedacht en waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn (Janssen, 2009, p. 42).

Een literaire tekst kan, naast authentieke lezersvragen, ook andere ervaringen oproepen. Volwassen lezers die in interviewstudies aangaven dat een literaire tekst impact had op hun inzicht in henzelf en anderen, benoemden daarbij leeservaringen als *verbeelding* (setting en hoofdpersoon voor je zien), *identificatie* (iets van jezelf of anderen herkennen in de hoofdpersoon), en *sympathie* (medeleven en compassie voelen voor de hoofdpersoon; Fialho, 2018). In het huidige project zouden de interne dialogische taken (zie ontwerpprincipes 2) zich daarom specifiek op dergelijke leeservaringen moeten richten, bijvoorbeeld door eerste reacties op een literaire tekst te noteren en te reflecteren op de vraag om wat voor soort leeservaringen het gaat. Op deze manier leren leerlingen om hun leeservaringen te verwoorden. Wanneer individuele leeservaringen vervolgens worden uitgewisseld in externe dialogische taken (zie ontwerpprincipes 3), biedt dat een extra 'laag' aan lees- en levenservaringen die tijdens het lezen zijn opgeroepen. Mondelinge uitwisseling kan leerlingen alternatieve perspectieven bieden op sociale kwesties die in een tekst aan bod komen, en kan hen inzicht geven in wat zulke kwesties voor hun medeleerlingen en henzelf betekenen.

Contextueel kader

Het ontwerpproces werd verder ingekaderd door een focus op een specifieke doelgroep: leerlingen in havo 4. Op veel scholen maken leerlingen in de vierde klas voor het eerst kennis met – complexere – volwassenenliteratuur. Bovendien beginnen leerlingen op dit punt met lezen voor de lijst. Vaak gaat dit gepaard met de aankondiging dat zij voor hun schoolexamen literatuur over hun leeservaringen en interpretaties moeten kunnen praten, veelal in de vorm van een (groeps)mondeling. Het lijkt daarom raadzaam om al in de vierde klas aandacht te besteden aan het leren verwoorden van persoonlijke reacties op literaire teksten. De keuze voor havo was vooral een praktische: het uiteindelijke ontwerp zou relatief eenvoudig aangepast kunnen worden voor gebruik in vmbo of vwo 4. Daarnaast bevestigden docenten in verkennende besprekingen dat een didactiek waarin aandacht wordt besteed aan persoonlijke en sociale kwesties aansprekend is voor de gemiddelde havoleerling.

Eerste versie van de interventie

Op basis van de input van verschillende docenten werd besloten dat de eerste versie van de interventie vier lessen zou omvatten, en werden korte literaire verhalen geselecteerd en taken ontworpen. Als onderdeel van het ontwerpproces gaven vier ervaren docenten Nederlands en vakdidactici tijdens een expertmeeting feedback op de lessen en probeerden twee docenten de lessen uit, waarna er telkens diverse aanpassingen werden gedaan. Dit proces leidde tot de eerste versie van de interventie, die daarna op grotere schaal werd geïmplementeerd. Deze eerste versie bestond uit een voorbereidende les en drie lees-en-dialooglessen.

Leerlingen lazen verhalen waarin vreemde, moeizame of pijnlijke interacties tussen

personages centraal stonden, die in maximaal 15 minuten te lezen waren. We kozen voor bekende, canonieke verhalen als *Een bord met spaghetti* van Adriaan van Dis en *Bloed* van Gerard Reve, en relatief onbekende, recentere verhalen als *Vluchtgedrag* van Bertram Koeleman en *Het recht* van Annelies Verbeke. In de derde les kozen leerlingen zelf een verhaal uit vier opties.

Interne dialogen werden gestimuleerd via schrijftaken en leesinstructies die leerlingen hielpen om relaties te leggen tussen het verhaal en hun eigen ervaringen, en om op te merken welke reacties een verhaal in hen oproep. Zo werd gebruik gemaakt van korte autobiografische schrijftaken voorafgaand aan het lezen: naar aanleiding van een prominent verhaalthema schreven leerlingen een stukje over ervaringen uit hun eigen leven waaraan dat thema hen deed denken. Een voorbeeld van een leesinstructie is opgenomen in kader 1.

In de voorbereidende les werd aandacht besteed aan vijf richtlijnen voor groeps gesprekken: *Vragen stellen, Luisteren naar anderen, Oordelen even uitstellen, Evenveel aan het woord zijn, en Inhoudelijk de diepte in gaan*, die een acro-

niem vormden voor een VLOEI-end gesprek. Leerlingen observeerden hun docent die demonstreerde hoe je kunt doorvragen tijdens een gesprek over literatuur en oefenden een eerste gesprek met behulp van doorvraagkaartjes.

De richtlijnen werden in alle lees- en dialooglessen herhaald. Leerlingen voerden tijdens deze lessen verschillende soorten gesprekken. In de tweede les gaven zij bijvoorbeeld aan welke leeservaring het meest prominent voor hen was, zoals 'de setting en personages voor je zien' (*verbeelding*). Deze leerlingen vormden een groepje om hun leeservaring verder uit te diepen in een dialogische taak: ze bespraken onder meer hoe de beelden die ze zich voorstelden eruit zagen, selecteerden foto's die ze daarbij vonden passen en bespraken welke sfeer de beelden oproepen. Andere groepjes richtten zich bijvoorbeeld op wat zij herkenden in een hoofdpersoon of gingen dieper in op gevoelens van sympathie en compassie die ze hadden ervaren, afhankelijk van welke ervaring tijdens het lezen het meest op de voorgrond was getreden. Elke les werd afgesloten met een klassikaal gesprek waarin kort werd uitgewisseld wat de verschillende groepjes had-

den besproken en ervaren, gevolgd door een korte, schriftelijke individuele reflectie.

Implementatie en evaluatie van de eerste versie

De eerste versie van de interventie, zoals in het voorgaande beschreven, werd in het voorjaar van 2017 door dertien docenten van zes verschillende scholen gegeven, aan 22 klassen met in totaal 603 leerlingen. De implementatie van de lessen werd gemonitord. Dit gebeurde onder meer met logboekjes die docenten online invulden na afloop van elke les, en door middel van observaties van taakgericht gedrag van leerlingen. De observaties werden uitgevoerd door mijzelf en zes getrainde onderzoeksassistenten. De observator selecteerde zes leerlingen, verspreid door het lokaal, die in meerdere rondes werden geobserveerd. Telkens werd gedurende twintig seconden gekeken of hun gedrag overwegend taakgericht was, of juist niet, bijvoorbeeld wanneer leerlingen over iets anders dan hun taak praatten, op hun telefoon keken, of storend gedrag vertoonden. Na afloop werd de lessenserie geëvalueerd, door middel van interviews met docenten en een evaluatievragenlijst voor leerlingen.

De bevindingen met betrekking tot validiteit en uitvoerbaarheid bleken ambivalent. Het merendeel van de docenten gaf aan de aanpak vernieuwend, bruikbaar en waardevol te vinden in aanvulling op het reguliere literatuuronderwijs. Ook vonden zij de verhalen geschikt voor leerlingen in havo 4. Het uitvoeren van diverse dialogische taken rondom een kort verhaal leek voor de meeste docenten haalbaar: uit docentlogboekjes bleek dat 88% van alle fasen uit de vier lessen was afgerond zoals gepland. Voor 9,4% was dat deels het geval, en slechts 2,7% was niet aan bod gekomen. Leerlingen vonden de lessen overwegend duidelijk, voelden zich veilig om

hun ideeën en ervaringen te delen in de klas, en vonden leren praten over verhalen een waardevolle leeropbrengst; regelmatig gaven zij aan dat nog niet eerder te hebben gedaan. Deze bevindingen ondersteunden de validiteit en de uitvoerbaarheid van de interventie.

Uit de implementatie- en evaluatiedata bleek echter ook dat leerlingen zich weinig bewust waren van de rol van interne dialogen tijdens het lezen. Docenten beaamden dat leerlingen vaak 'op de automatische piloot' lezen, weinig stilstaan bij hun reacties, en dingen die ze niet helemaal begrijpen simpelweg negeren. Daarnaast vertoonden leerlingen een lage taakgerichtheid tijdens gesprekken in kleine groepjes: in 62,5% van de geobserveerde gesprekstijd waren ze taakgericht bezig, terwijl dit 80% zou moeten zijn om te spreken van effectief bestede lestijd (Muijs & Reynolds, 2010). Ook tijdens de lessenserie als geheel was de taakgerichtheid te laag (72,5%). Docenten merkten op dat groeps gesprekken vaak oppervlakkig en kunstmatig bleven. Docenten stelden dat leerlingen niet gewend waren aan deze aanpak; leerlingen zelf gaven aan niet precies te weten *waarom* ze interne en externe dialogen zouden moeten voeren en hoe ze daarin vooruitgang konden boeken. Deze bevindingen deden afbreuk aan de validiteit en uitvoerbaarheid van de interventie: leerlingen zagen de relevantie er niet altijd van in, en hadden moeite om uit te voeren wat er van hen werd gevraagd.

Naar aanleiding van deze en andere verbeterpunten werd, in samenwerking met drie ervaren docenten die de eerste versie van de lessenserie hadden gegeven, het herontwerp uitgewerkt.

Herontwerp: tweede versie van de interventie

De belangrijkste aanpassing in het herontwerp was het expliciteren van leerdoelen en

Let tijdens het lezen op de reacties die het verhaal in je oproept en noteer die erbij.

Denk bijvoorbeeld aan:

Springen bepaalde stukjes eruit? Waarom?

Zie je het verhaal voor je?

Is een stukje raar of bijzonder?

Heb je een bepaald gevoel bij een zin, uitspraak of gebeurtenis?

Denk je iets over een personage?

Herken je bepaald gedrag?

Valt je iets op aan de schrijfstijl?

...

Je mag dingen aanstrepen, woorden opschrijven, uitroepetekens of vraagtekens erbij zetten: als het je reacties maar weergeeft.

Kader 1. Voorbeeld van een leesinstructie

	★	★★	★★★
zet een kruisje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REACTIES OPMERKEN	Als ik lees, let ik vooral op of ik het verhaal begrijp (begripsniveau) en wat ik ervan vind, bijvoorbeeld spannend, leuk of saai (evaluatief niveau).	Als ik lees, let ik op reacties op begrips- en evaluatief niveau, maar ook op of het verhaal een gevoel bij me oproept, zoals verontwaardiging, herkenning, afschuw of medelijden (emotioneel niveau).	Als ik lees, let ik niet alleen op reacties op begrips-, evaluatief en emotioneel niveau, maar ook op of het me nieuwe inzichten geeft in mezelf, in anderen, in het leven of in wat literatuur is (inzichtelijk niveau).
zet een kruisje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OMGAAN MET ONBEGRIP	Als ik lees, ben ik niet zo actief bezig met of ik het helemaal begrijp: ik lees gewoon door en bedenk aan het eind waar het verhaal over gaat. Als ik het echt niet snap, haak ik af.	Als ik lees, merk ik gaandeweg op of ik dingen onduidelijk, raar of moeilijk vind, maar ik lees wel door. Ik bedenk na het lezen of ik het verhaal begrepen heb, of ik bespreek dat met anderen.	Als ik lees, ben ik actief bezig met stukjes die ik onduidelijk, raar of moeilijk vind. Bij zulke stukjes stop ik even om te bedenken wat dat stukje zou kunnen betekenen. Als ik er echt niet uitkom, vraag ik om hulp.
zet een kruisje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INZICHT IN LEESERVARINGEN	Ik heb nog niet zoveel gelezen, dus ik kan nog niet goed omschrijven welke literaire kenmerken ik (niet) waardeer en welke leeservaringen bij mij passen.	Ik kan enigszins omschrijven welke literaire kenmerken ik (niet) waardeer. Bijvoorbeeld: ik houd van psychologische spanning; ik vind tijdsprongen vervelend.	Ik kan goed omschrijven welke literaire kenmerken ik (niet) waardeer en verbind dat aan welke leeservaringen bij mij passen. Bijvoorbeeld: ik houd van een wisselend perspectief, omdat ik dan vanuit meerdere personages beleef wat er gebeurt.
zet een kruisje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PRATEN OVER LITERATUUR EN LEESERVARINGEN	Ik heb in gesprekken over literatuur meestal niet zoveel te zeggen over wat ik gelezen heb. Ik luister vooral naar anderen.	Ik vertel in gesprekken over literatuur over wat ik gelezen heb en hoe ik dat ervaren heb. Ik luister naar anderen en stel af en toe een vraag over hun ideeën en ervaringen.	In gesprekken over literatuur ben ik actief bezig met de inhoud van het gesprek. Ik vraag anderen hoe zij het lezen ervaren hebben en vergelijk dat met mijn eigen leeservaring. In het gesprek bekijk ik dingen van verschillende kanten.

Figuur 1. Rubric

de stappen en strategieën om vooruitgang te boeken op die doelen. We ontwierpen een rubric met vier leerdoelen: leren om tijdens het lezen reacties op te merken, omgaan met onbegrip tijdens het lezen, inzicht verwerven in eigen leeservaringen en voorkeuren, en praten over verhalen en leeservaringen (zie figuur 1). Leerlingen schatten in de eerste les van het herontwerp hun eigen niveau in, op een schaal van 1 tot 5. De verschillende niveaus in de rubric gaven hen een indruk van de vooruitgang die ze zouden kunnen boeken; in de laatste les bekeken ze nogmaals hoe ze hun eigen niveau inschatten.

Het herontwerp werd daarnaast zo opgebouwd dat leerlingen eerst zouden letten op en praten over leeservaringen die bekend verondersteld werden vanuit de onderbouw, zoals hun mening over een verhaal en het onderbouwen van die mening. Pas daarna werd de nadruk gelegd op het leren opmerken van specifieke leeservaringen tijdens het lezen, zoals verbeelding en sympathie voor de hoofdpersoon, en het bespreken daarvan. Om deze opbouw te kunnen implementeren, kozen we voor zes in plaats van vier lessen.

Het opmerken en noteren van leeservaringen en het bespreken daarvan kwam vanaf de derde les aan de orde. Om stappen en leesstrategieën te expliciteren, gaven docenten uitleg over de cyclische relatie tussen interne en externe dialogen, zodat leerlingen inzicht zouden krijgen in hoe beide vormen van literaire verwerking elkaar versterken (zie figuur 2). De volgende uitleg in het werkboek werd klassikaal besproken: 'Als je een verhaal leest (of bijvoorbeeld een film of serie kijkt), heb je daar voortdurend reacties op. Als je van die reacties bewust wordt, is het makkelijker om over je leeservaring te praten. Door die uitwisseling krijg je meer inzicht in hoe jij een verhaal ervaart en hoe dat voor anderen is. Het wordt daardoor bij volgende verhalen steeds makkelijker om op je leeservaringen te letten.' De docent demonstreerde het opmerken

van leeservaringen vervolgens door hardop te denken tijdens het voorlezen van het verhaal *Bloed*.

Doordat het ontwerp nu zes in plaats van vier lessen besloeg, lazen leerlingen ook meer verhalen. Diverse docenten stelden voor om voor verhalen met één overkoepelend sociaal-moreel thema te kiezen, zodat leerlingen meerdere perspectieven op dat thema zouden verkennen en meer mogelijkheden zouden krijgen om het thema te relateren aan hun persoonlijke ervaringen en de sociale wereld buiten het verhaal. Tijdens het herontwerpproces kozen we voor het thema '(on)rechtvaardigheid'. Enkele verhalen uit de eerste versie werden gehandhaafd, maar we voegden ook nieuwe verhalen toe, waaronder *Volgens de regels* van Mirjam Bonting, *Van geluk spreken* van Marga Minco en *Een najaarsdag* van Thomas Heerma van Voss.

Naar aanleiding van suggesties tijdens de interviews voerden we nog enkele andere verbeteringen door. We ontwierpen support tools, waaronder een set verdiepende vragen die leerlingen kunnen stellen als hun groeps-gesprek stilvalt en vuistregels voor wat ze kunnen doen wanneer ze iets in een verhaal niet begrijpen. Daarnaast verplaatsten we de



Figuur 2. Proces van leeservaringen opmerken en uitwisselen

afsluitende klassikale dialogen naar de volgende les of vervingen ze door korte individuele reflecties op het zojuist gevoerde groeps-gesprek, omdat het voeren van groeps- én klassikale gesprekken door leerlingen soms als ‘dubbelop’ werd ervaren. Tot slot ontwierpen we een set prompts en vragen die docenten konden inzetten bij het geven van procesgerichte feedback op de gesprekken van leerlingen.

Implementatie en evaluatie van de tweede versie

De tweede versie van de interventie werd aan het begin van schooljaar 2017-2018 gegeven door zes docenten op vier scholen. Het betrof de drie docenten die hadden meegewerkt aan het herontwerp, en drie nieuwe docenten die eerst deelnamen aan een voorbereidende workshop. We verzamelden data in zes klassen, van 166 leerlingen. Van alle lesfasen bleek 77,6% te zijn afgerond zoals gepland; 14,4% was deels afgerond en 8% was niet aan bod gekomen. Daarmee waren er minder lesfasen volledig afgerond dan in de eerste versie van de lessenserie. Daar stond tegenover dat leerlingen een veel groter deel van de tijd taakgericht aan de slag waren: waar

de taakgerichtheid in de eerste lessenserie als geheel op 72,5% lag, was dat nu 85%. De taakgerichtheid tijdens gesprekken in groepjes was nog sterker verbeterd: van 62,5% naar 90% in het herontwerp.

Hoewel docenten opnieuw aangaven dat de lessen voor leerlingen ‘nieuw’ en ‘onwennig’ waren en zichzelf soms worstelden met de tijdsplanning, lieten hun evaluaties verder een overwegend positief beeld zien, onder meer met betrekking tot de opbouw en afwisseling, duidelijkheid voor leerlingen en de gekozen verhalen. Uit de rubrics bleek dat leerlingen zelf vooruitgang waarnamen op de vier leerdoelen; die vooruitgang was het grootst voor ‘praten over literatuur en leeservaringen’ (zie tabel 1).

Het expliciteren van doelen, stappen en strategieën leek zijn vruchten af te werpen: leerlingen vonden de uitleg van hun docent, de nadruk op het opmerken van reacties, het hardop denken door de docent tijdens het voorlezen, en de gespreksopdrachten het meest behulpzaam voor de ervaren vooruitgang. Al met al is uit de implementatie- en evaluatiedata te concluderen dat het herontwerp oplossingen bood voor de voornaamste knelpunten in de eerste versie, wat de validiteit en uitvoerbaarheid van de definitieve versie van de interventie ondersteunt.

	Les 1 M (sd)	Les 6 M (sd)	Groei M (sd)	Effectgrootte (Cohen's D)
Reacties opmerken	2,40 (1,07)	3,33 (0,80)	0,93 (0,78)	0,99
Omgaan met onbegrip	3,40 (1,03)	4,13 (0,82)	0,73 (0,73)	0,79
Inzicht in leeservaringen	2,62 (1,06)	3,33 (0,82)	0,71 (0,79)	0,76
Praten over literatuur en leeservaringen	2,05 (0,95)	3,46 (0,80)	1,40 (0,77)	1,60

Tabel 1. Waargenomen vooruitgang op vier leerdoelen

Tot slot

In dit artikel heb ik een beeld geschetst van het ontwerpproces dat heeft geleid tot de ontwikkeling van zes literatuurlessen, die als doel hebben het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen in havo 4 te stimuleren. De expertise van docenten en empirische evaluaties in de klas speelden in dit proces een belangrijke rol: het streven was dat de definitieve interventie geworteld zou zijn in zowel systematisch verzamelde onderzoeksdata als de ervaringen van betrokken docenten en leerlingen.² Deze werkwijze laat zien dat er onderbouwde uitspraken kunnen worden gedaan over de validiteit en uitvoerbaarheid van een interventie. In vergelijking met het *ad hoc* ontwerpen of selecteren van werkvormen, kan dit de vakdidactische praktijk ten goede komen (Van den Akker, 1999).

In alle deelnemende klassen zijn effectmetingen gedaan in het kader van deelstudie 4 en 5. Hoewel de analyse hiervan nog niet volledig is afgerond, zijn er aanwijzingen dat de herontworpen versie van de interventie het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen sterker stimuleert dan de eerste versie. Hierover zal in toekomstige publicaties gerapporteerd worden. Vanzelfsprekend wordt daarnaast de definitieve lessenserie, na afronding van de effectstudies, openbaar gemaakt voor gebruik in de klas.

NOTEN

1. De huidige ontwerpregels wijken enigszins af van hoe ze in de eerdere publicatie zijn gepresenteerd (Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2017) omdat er gaandeweg het analyseproces andere keuzes zijn gemaakt voor de selectie van relevante studies.
2. Mijn dank gaat uit naar alle deelnemende docenten en leerlingen, in het bijzonder Els van Hall, Corrine Verschoor en Janetta de With. Ook bedank ik alle onderzoeksassistenten, in het bijzonder Jelle Beuckens

en Angèle de Maagt, en mijn (co-)promotoren Tanja Janssen, Olivia Fialho en Gert Rijlaarsdam. Het promotieonderzoek maakt deel uit van het NWO-project *Uses of Literary Narrative Fiction in Social Contexts: Changes in Self and Social Perceptions* (projectnummer 360-30-240).

LITERATUUR

- Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Red.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Springer.
- Curriculum.nu (2018). *Tweede tussenproduct Nederlands*. Geraadpleegd via <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands/>
- Fialho, O. (2018). *Exploring transformative reading experiences: a descriptive phenomenological study*. (in voorbereiding)
- Hakemulder, F., Fialho, O., & Bal, P.M. (2016). Learning from literature: empirical research on readers in schools and at the workplace. In M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (Red.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering* (proefschrift). Geraadpleegd via <http://dare.uva.nl/home>
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het Leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Koopman, E. M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: a theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: research and practice*. London: Paul Chapman.
- Nieveen, N. (1999). Prototyping to reach product quality. In J. van den Akker, R.M.

Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Red.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 125-135). Dordrecht: Springer.

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as Exploration*. Champaign, IL: NCTE. (Eerste publicatie 1938)

Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.

Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2017). Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs. In R. van Steensel & E. Segers, *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 185-199). Amsterdam: Stichting Lezen.

SLO (2015). *Curriculumspiegel deel B: vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

MARLOES SCHRIJVERS werkt aan de Universiteit van Amsterdam aan een promotieonderzoek naar hoe literatuuronderwijs het zelfinzicht en sociaal inzicht van havo-leerlingen kan stimuleren. Tevens is ze junior editor voor L1 – Educational Studies in Language and Literature, lid van de Raad van Advies van het Nederlands Letterenfonds, en lid van de Werkgroep Didactiek en Onderzoek Nederlands van SBN Levende Talen.
E-mail: M.S.T.Schrijvers@uva.nl

Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen

Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland

ESTHER SCHAT, RICK DE GRAAFF & EWOUT VAN DER KNAAP

Dit artikel doet verslag van een verkennende studie naar docentperspectieven op interculturele competentie en taalvaardigheden binnen literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo bij de moderne vreemde talen. In het huidige moderne vreemdetalenonderwijs lijkt 'inhoud' naar de achtergrond verdwenen. Recent internationaal onderzoek pleit voor literatuuronderwijs waarbij taal en culturele inhoud geïntegreerd worden. Om opvattingen en praktijken ten opzichte van deze benadering te verkennen werd een enquête afgenomen bij 363 docenten Duits, Frans en Spaans. Uit de resultaten blijkt dat de respondenten een leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs nastreven waarin het ontwikkelen van de leesvaardigheid en inlevingsvermogen in de andere cultuur centraal staat.

Taalonderzoekers, docenten en instanties op het gebied van taalonderwijs constateren dat het huidige moderne vreemdetalenonderwijs meer 'inhoud' behoeft (Meesterschapsteam MVT, 2018; Curriculum.nu, 2018). Waar bij de meeste schoolvakken inhoudelijke kennis centraal staat en de vaardigheden een ondersteunende functie hebben, zijn programma's bij de moderne vreemde talen (nu

verder afgekort als mvt) gebaseerd op de vijf vaardigheden lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven (Raad van Europa, 2001). Onder invloed van de ideeën van communicative language teaching uit de jaren 80, en versterkt door de introductie van het Europees Referentiekader (ERK) in 2001, ligt de nadruk in de eindtermen vooral op communicatieve competenties (Meijer & Fasoglio, 2007). Het probleem is dat we bij het leren van een vreemde taal inhoud nodig hebben: 'Als we niets hebben om over te spreken en te schrijven en niets om te lezen en naar te luisteren, is taalverwerving niet mogelijk' (Meesterschapsteam MVT, 2018, p. 2).

Om meer 'inhoud' in de mvt-les te krijgen zou, zoals in het tweetalig onderwijs, vakinhoud bij de zaakvakken kunnen worden geleend, maar de mvt beschikken ook over eigen 'inhoud', namelijk de cultuur, de bewoners en de producten van de landen waar die talen de voertaal zijn. Uiteraard is het van belang dat leerlingen leren communiceren in de vreemde taal, maar taal staat niet los van de cultuur waarin die taal wordt gesproken (Kramsch, 1997) en om een taal te leren dient een leerling ook kennis te hebben over de cultuurgemeenschap waarin die taal wordt gesproken. Echter, kennis van land en cultuur