

de taalvaardigheid dan teksten zonder vertaling. Ook zou het soort teksten een rol kunnen spelen. Maar net als bij het grootschalige onderzoek van Berns, de Bot & Hasenbrink (2007) kunnen we misschien beter concluderen dat de factoren die te maken hebben met contact, taalvaardigheid en attitude op een complexe manier elkaar wederzijds beïnvloeden, waardoor een simpel uniek effect moeilijk is vast te stellen.

Het vervolgonderzoek dat in de komende twee jaar zal plaatsvinden, waarbij meerdere scholen en meerdere vaardigheden zullen worden vergeleken en leerlingen twee jaar lang gevolgd zullen worden, zal hopelijk meer inzicht bieden in deze complexe interactie van factoren die een rol spelen bij het verwerven van het Engels via school en via de media.

NOOT

1. De auteurs willen Sybrine Bultena danken voor hulp bij de analyses van de data.

LITERATUUR

Berns, M., de Bot, K., & Hasenbrink, U. (2007). *In the presence of English. Media and European youth*. New York: Springer.

Bonnet, G. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. Paris: European Network of policy makers for the evaluation of education systems.

De Bot, K., Evers R., & Huibregtse, I. (2007). Descriptive findings on the presence of English in Berns, M., de Bot, K., & Hasenbrink, U. (Eds.). *In the presence of English. Media and European youth*. New York: Springer.

Hasenbrink, U. (2007). English, Youth and Media Environments. In M. Berns, K. de Bot, & U. Hasenbrink (Eds.), *In the presence of English: Media and European Youth* (pp. 89-110). New York: Springer.

Huibregtse, I. (2001). *Effecten en Didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Academisch proefschrift: Universiteit Utrecht.

Meara, P. (1992). *EFL vocabulary test*. Swansea: Centre for Applied Language Studies.

KEES DE BOT (Rotterdam 1951) studeerde na zijn kandidaats Nederlands Algemene Taalwetenschap aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Na zijn promotie in 1982 werd hij aangesteld als medewerker bij de sectie Nederlands en de afdeling Toegepaste Taalwetenschap aldaar. In 1992 werd hij benoemd tot hoogleraar op laatstgenoemde afdeling. Sinds 2002 is hij hoogleraar Toegepaste Taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Zijn onderzoeksinteresses hebben te maken met allerlei aspecten van meertaligheid en de verwerving en het verlies van kennis van vreemde talen. Recentelijk is zijn belangstelling verschoven in de richting van vroege tweetaligheid op school en de bruikbaarheid van de Dynamische Systeem benadering voor theorievorming over tweede-taalverwerving.

FLOOR VAN DER HEIDEN is MA-studente Engels aan de Rijksuniversiteit Groningen. Het artikel rapporteert over haar onderzoek in het kader van haar MA-scriptie.

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam als universitair docent aan de Rijksuniversiteit van Groningen en doet en begeleidt onderzoek naar tweedetaalverwerving. Zij zal de volgende twee jaar een grootschalig onderzoek coördineren naar de verschillen en overeenkomsten in taalvaardigheid en taalverwerving van leerlingen aan reguliere en TTO scholen. E-mail: m.h.verspoor@rug.nl.

Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering^I

TANJA JANSSEN EN MARTINE BRAAKSMA

In deze bijdrage doen de auteurs verslag van een onderzoek naar het effect van vragen stellen door leerlingen op hun waardering van complexe, literaire verhalen. Twee onderwijsexperimenten zijn uitgevoerd. In Experiment 1 vergeleken de auteurs zelf genereren van vragen met niet zelf genereren (tekst-met-vragen). In Experiment 2 werden twee varianten vergeleken: vragen genereren zonder sturing versus met sturing door middel van vraagvoorbelden. De resultaten laten zien dat het genereren van vragen door leerlingen een positief effect heeft op hun verhaalwaardering. De resultaten zijn positiever naarmate leerlingen meer vrijheid wordt geboden om eigen vragen te stellen.

Inleiding

Naar het leren stellen van vragen tijdens het lezen is al veel onderzoek gedaan (Janssen, 2002; Rosenshine, Meister & Chapman, 1996; Wong, 1985). Tenminste drie theoretische invalshoeken kunnen worden onderscheiden: actieve verwerkingstheorie, metacognitieve theorie en schematheorie. Volgens de actieve verwerkingstheorie leidt vragen stellen tijdens het lezen tot een actieve leeshouding, waar-

door de gelezen informatie beter begrepen en onthouden wordt. In de metacognitieve theorie staat het reguleren van het eigen leesproces centraal: door vragen te stellen tijdens het lezen, worden leerlingen zich bewust van begripsproblemen en kunnen zij het eigen leesproces zonodig bijsturen. In schematheorie gaat het om de voorkennis van lezers en de invloed daarvan op tekstbegrip. Tekstbegrip kan bemoeilijkt worden door gebrek aan voorkennis, maar ook door het niet activeren van voorkennis. Door vragen te stellen, worden leerlingen gestimuleerd relevante voorkennis te activeren, wat gunstig uitwerkt op het tekstbegrip.

In deze theorieën ligt het accent op lezen om bepaalde leerdoelen te bereiken, zoals hoofdzaken onthouden of kennis vergaren voor een werkstuk. Bij het lezen van literaire teksten spelen actieve verwerking, metacognitie en voorkennis eveneens een rol, maar literatuur lezen vergt toch een wat andere leeshouding en brengt andere leesdoelen met zich mee dan studerend lezen. Het gaat niet zozeer om de informatie die de lezer uit de tekst 'meeneemt' en/of wat deze met die informatie kan doen. Belangrijker, volgens lezersgerichte literatuurtheorieën, zijn de persoonlijke betekenisaspecten, zoals beel-

den, associaties, ideeën, en allerlei emotionele ervaringen (Dirksen, 1995).

Bij het verwerken van literaire teksten gaat het bovendien niet zozeer om het toekennen van één betekenis aan de tekst of het vinden van één juist antwoord. Kenmerkend voor veel literaire teksten is nu juist hun openheid en meerduidigheid. Dit vergt een actieve lezer die bereid is gegevens en vermoedens zelf in te vullen, verbanden te leggen, te associëren, vragen te stellen, hypothesen te bedenken, enzovoorts (Andringa, 1995). Kortom: literatuurlezers moeten interpreteren.

In lezersgerichte theorieën over literatuuronderwijs is gewezen op het belang van het ontwikkelen van een open, vragende leeshouding bij leerlingen. Een verschil met de eerder genoemde theorieën is dat de nadruk sterker wordt gelegd op de *authenticiteit* van vragen. In plaats van leerlingen te trainen in het stellen van bepaalde typen (meta)cognitieve vragen, moeten leerlingen worden uitgenodigd hun eigen, persoonlijke vragen te formuleren. Het stellen van 'echte lezersvragen', over aspecten van de tekst die de leerling zelf vreemd, moeilijk of interessant vindt, zou ertoe bijdragen dat de leerling een gevoel van autonomie krijgt. En dit heeft weer een positieve invloed op de leesmotivatie, méér dan wanneer de vragen afkomstig zijn van de docent of uit het schoolboek.

Vragen stellen bij literatuur wordt ook minder beschouwd als een individuele leesstrategie dan als onderdeel van *sociale interactie*. Door vragen over literaire teksten met elkaar uit te wisselen en te bespreken, in groepsdiscussies of klassengesprekken, zouden leerlingen meer betrokken raken bij het gelezene dan wanneer zij de tekst individueel verwerken. Die betrokkenheid zou ten goede komen aan de waardering van de tekst en het tekstbegrip (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Chambers, 1993; Kooy, 1992).

Voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is een

didactiek van zelf vragen stellen om verschillende redenen bijzonder interessant. Ten eerste is een vragende leeshouding niet vanzelfsprekend. Uit onderzoek naar literaire leesprocessen van goede en zwakke literatuurlezers uit 4 havo/vwo blijkt dat het vooral de betere lezers zijn die spontaan vragen stellen tijdens het lezen. Zwakke literatuurlezers stellen minder vragen en ondernemen ook minder pogingen om verklaringen of oplossingen te vinden als zij op raadsels stuiten in een verhaal (Janssen, Braaksma & Rijlaarsdam, 2006).

Ten tweede laat de leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw havo/vwo te wensen over, zo blijkt uit eerder onderzoek (o.a. Van Schooten, 2005). In ditzelfde onderzoek wordt echter ook geconstateerd dat een lezersgerichte aanpak een positieve invloed kan hebben op de leesattitudes van leerlingen. De vraag rijst dan hoe zo'n lezersgerichte aanpak in de praktijk het beste vormgegeven kan worden.

Het zelf vragen stellen door leerlingen over gelezen literatuur past ook goed binnen een lezersgerichte benadering. Het past ook goed bij het streven naar meer 'zelfstandig leren' in de bovenbouw. Leerlingen zouden moeten worden aangemoedigd zelf beslissingen te nemen over het 'wat' en het 'hoe' van hun leren. Daarbij kan ook het stellen van vragen, een taak die gewoonlijk door de docent wordt uitgevoerd, door de leerling worden overgenomen (Bonset & Rijlaarsdam, 2004). In de praktijk gebeurt dit echter weinig, zo blijkt uit lesobservaties en literatuurmethoden. Ook in lezersgericht literatuurmethoden overheerst de tekst-met-vragen; leerlingen worden zelden expliciet gestimuleerd vragen te stellen (Janssen, 1997).

Naar het stellen van 'echte lezersvragen' in de literatuurles is weinig onderzoek verricht, op een enkele casestudie na (Commeyreas & Sumner, 1998; Kooy, 1992). Onduidelijk is hoe effectief de benadering precies is in ver-

gelijking met de gewone tekst-met-vragen. Krijgen leerlingen inderdaad meer waardering voor literaire teksten? En hoeveel sturing of hulp hebben leerlingen nodig bij het genereren van interessante vragen?

Onderzoeksvragen

Doel van dit onderzoek was het ontwerpen en beproeven van een literatuurbenadering gebaseerd op 'echte lezersvragen'.² We voerden twee experimenten uit met leerlingen uit de vierde klas van het voortgezet onderwijs. Onze onderzoeksvragen waren:

1. Welke literatuurbenadering is het meest effectief: zelf vragen genereren of de tekst-met-vragen? (Experiment 1)
2. Onder welke conditie is het zelf vragen genereren het meest effectief: met of zonder sturing? (Experiment 2)

We onderzochten effecten op literaire leesprocessen, verhaalbegrip en verhaalwaardering van leerlingen. In deze bijdrage beperken we ons tot effecten op de verhaalwaardering.

Schets van de experimentele lessenserie

Voor we ingaan op de opzet en resultaten van het onderzoek, geven we eerst een korte schets van de experimentele lessenserie zoals deze (met variaties) in beide experimenten is uitgevoerd. (Zie ook: Janssen, Braaksma & Couzijn, 2006).

De lessenreeks omvatte in totaal 5 uur, verdeeld over 5 à 6 lessen. We kozen voor het genre van het korte verhaal, waarin de nadruk, aldus Joost Zwagerman (2005, 8), 'dwingender dan in de roman [ligt] op de suggestie, de open plek, het ontbrekende, de *missing link*.' In iedere les stonden één of twee korte verhalen centraal. Die verhalen moesten aansprekend zijn, maar ook vragen bij leerlingen kunnen oproepen. Op basis van

een proefonderzoek kozen we tien korte verhalen, geschreven door o.a. Kader Abdolah, René Appel, Roald Dahl, Manon Uphoff en Bob den Uyl. De verhalen zijn gebundeld in een boekje voor de leerlingen. Daarnaast ontvingen de leerlingen een werkboekje met opdrachten.

In de lessen leerden de leerlingen een stapsgewijze aanpak voor het lezen en interpreteren van korte verhalen:

'Lees het verhaal, en

1. Stel jezelf vragen tijdens het lezen
2. Kies een hamvraag
3. Bespreek je hamvraag
4. Formuleer een (voorlopig) antwoord
5. Rechtvaardig je antwoord.'

De lessenreeks was cumulatief van opbouw, dat wil zeggen dat eerder geleerde stappen steeds herhaald werden. In de laatste les werd leerlingen gevraagd zelfstandig alle stappen toe te passen bij een verhaal naar eigen keuze.

De werkvormen waren gevarieerd, met mondelinge en schriftelijke, groeps- en individuele verwerkingsactiviteiten. De activiteiten waren binnen een les geordend in drie fasen: individueel lezen en vragen stellen tijdens en na het lezen, vragen uitwisselen in tweetallen of kleine groepjes, en klassikaal uitwisselen van groepsbevindingen.

Het bedenken van vragen en vervolgens rapporteren en samen bespreken van bevindingen vormden de hoofdmoot van de lessen. Leerlingen werden vrij gelaten bij het bedenken van vragen, met dien verstande dat vragen 'echte' lezersvragen moesten zijn (géén retorische vragen of toetsvragen) en bij voorkeur 'hamvragen'. Hamvragen werden omschreven als vragen waar je wat langer over kunt nadenken en/of die uitnodigen tot een gesprek of discussie (géén opzoekvragen of vragen naar woordbetekenissen e.d.).

De docent had een begeleidende rol. Hij/zij faciliteerde de gesprekken, door bijdragen van leerlingen samen te vatten en aan elkaar door te spelen. Ook hielp de docent bij het verhel-

deren van leerlingvragen of het bewustmaken van de vooronderstellingen die aan een vraag ten grondslag liggen ('Waarom stel je deze vraag?' 'Kun je dit uitleggen?'). De docent moest openstaan voor reacties van leerlingen op het verhaal en daarop positieve feedback te geven. Ook werd de docent geïnstrueerd niet zelf 'het juiste antwoord' te leveren, maar leerlingen te ondersteunen in hun zoektocht naar plausibele antwoorden.

De lessenserie is in beide experimenten uitgevoerd, met kleine aanpassingen. Zo is in Experiment 2 de opbouw van de lessenserie voor leerlingen geëxpliciteerd, en zijn enkele verhalen/opdrachten die leerlingen minder aanspraken, vervangen.

Onderzoeksmethode

EXPERIMENT 1

Opzet

In Experiment 1 werden twee condities vergeleken. In conditie 1 werden leerlingen ($N = 35$) gestimuleerd vragen over verhalen te genereren (zie vorige paragraaf). In conditie 2 lazen en bespraken leerlingen ($N = 32$) dezelfde verhalen, maar werden zij niet gestimuleerd vragen te stellen. In plaats daarvan kregen zij vragen over de verhalen aangeboden. Om het type vragen zoveel mogelijk gelijk te houden in beide condities, werden de vragen in conditie 2 ontleend aan vragen die door leerlingen in een proefonderzoek waren gesteld.

Proefpersonen

Aan het experiment namen 67 leerlingen uit 4 havo/vwo deel, afkomstig van vier scholen in Amsterdam. De leerlingen waren vrijwilligers die na schooltijd de lessen volgden en daarvoor een kleine vergoeding ontvingen. De gemiddelde leeftijd was 15 jaar. Onder de deelnemers waren ongeveer evenveel havo- (32) als vwo-leerlingen (35), maar meer meis-

jes (50) dan jongens (17). Een derde van de leerlingen (23) zei vaak fictie te lezen in hun vrije tijd (tenminste een boek per maand), de overige leerlingen zeiden zelden (23) of nooit (21) fictie te lezen. De leerlingen werden over vier groepen verdeeld: twee experimentele en twee controlegroepen. Iedere groep bestond uit 16 à 18 leerlingen. De twee condities verschilden niet van elkaar in achtergrondkenmerken (schooltype, sekse, leeftijd, etnische achtergrond of leesfrequentie).

Docenten

De lessen werden gegeven door twee ervaren docenten Nederlands, beiden verbonden aan de universitaire lerarenopleiding en nauw betrokken bij het onderzoek. Iedere docent begeleidde twee groepen: één experimentele en één controlegroep.

Procedure

Gedurende 7 weken kwamen de leerlingen één keer per week naar de universiteit. De totale tijdsinvestering voor leerlingen was 8 uur: voortoets (90 minuten), 5 lessen (elk 60 minuten) en natoets (90 minuten). Leerlingen die wegens omstandigheden een les niet bijwoonden, haalden de les in.

Instrumenten

Voor en na de lessenreeks lazen de leerlingen hardop denkend een kort verhaal. Er werden vijf verhalen gebruikt (van Kader Abdolah, Primo Levi, Marianne de Nooyer, Cees Nooteboom en Jeanette Winterson) die willekeurig over leerlingen en toetsmomenten werden verdeeld. Een indicatie van 'verhaalwaardering' verkregen we door leerlingen te vragen een schoolcijfer (tussen 0 en 10) aan het verhaal toe te kennen. Voorts schreven alle leerlingen een korte recensie over het verhaal. De verhaaloordelen in de recensies werden door twee beoordelaars gescoord op een vijfpuntsschaal (1= uitgesproken negatief; 5 = uitgesproken positief oordeel).

EXPERIMENT 1

Opzet

In Experiment 2 werden eveneens twee condities met elkaar vergeleken. In conditie 3 werden leerlingen gestimuleerd zelf vragen over de verhalen te genereren, op vrijwel dezelfde wijze als in Experiment 1. In conditie 4 lazen leerlingen dezelfde verhalen en voerden grotendeels dezelfde opdrachten uit, maar nu kregen zij op verschillende momenten voorbeelden van goede en minder goede leerlingvragen en -interpretaties aangeboden. Leerlingen werd gevraagd op deze voorbeelden te reflecteren en ze te beoordelen. De voorbeelden waren ontleend aan leerlingwerkboekjes uit Experiment 1.

Proefpersonen

Aan het onderzoek namen 10 vierde klassen havo, vwo en aso (algemeen secundair onderwijs) deel, van vijf verschillende scholen in Nederland en België. Klassen werden 'at random' aan condities toegewezen: vijf klassen aan conditie 3, 'zonder sturing' ($N = 127$), en vijf klassen aan conditie 4, 'met sturing door voorbeelden' ($N = 118$). Aan conditie 3 namen twee havo-klassen, een vwo-klas en twee klassen in het aso deel. Bij conditie 4 waren drie havo-klassen en twee klassen in het aso.

Docenten

De lessen werden gegeven door 9 docenten die zich hadden aangemeld als vrijwilliger, na een oproep op een conferentie.

Procedure

Het onderzoek vond plaats tussen januari en april 2005. Alle leerlingen ontvingen een verhalenbundel en een opdrachtenboekje. In de meeste klassen werd één lesuur per week besteed aan 'zelfvragen stellen', gedurende een periode van 6 weken. Aan de voor- en natoets werd eveneens één lesuur besteed, zodat het onderzoek in een klas zich over zo'n 8 weken uitstrekte.

Instrumenten

Voor en na de lessenreeks las iedere leerling twee verhalen. Er werden twee parallelle toetsversies gebruikt: versie A (met verhalen van Vonne van der Meer en Jeanette Winterson) en B (Primo Levi en Kader Abdolah). Om verhaaleffecten uit te sluiten, kreeg de helft van iedere klas versie A als voortoets en B als natoets, en werkte de andere helft van de klas net andersom. Leerlingen werd gevraagd hun eerste reacties op de verhalen in de kantlijn te noteren, een aantal open interpretatievragen te beantwoorden en hun waardering van de verhalen uit te drukken in een schoolcijfer (tussen 0 en 10).

Resultaten

In alle condities vonden we kleine, significante correlaties tussen de voor- en natoetscores voor verhaalwaardering ($r = .29 - .57$, $p < .05$). De verhaalwaardering van leerlingen in Experiment 1 bleek bovendien hoog gecorreleerd met de oordelen die zij over hetzelfde verhaal in hun recensie gaven ($r = .71$, $p < .01$). Dit duidt erop dat de leerlingen redelijk consistent waren in hun oordeel over een verhaal.

De verhaalwaardering was bij de voortoets gemiddeld genomen niet hoog: 5.7 op een tienpuntsschaal. Wel was er bij de natoets een positieve trend in verhaalwaardering zichtbaar, vergeleken met de voortoets. Deze positieve trend deed zich niet in alle condities voor.

Om de condities met elkaar te vergelijken, voerden we univariate analyses uit met verhaalwaardering bij de natoets als afhankelijke variabele en verhaalwaardering bij de voortoets als covariaat (Tabel 1).

Uit Tabel 1 is af te leiden dat er in beide experimenten significante verschillen waren tussen de condities. In Experiment 1 vonden we een positief effect van zelfvragen genereren op verhaalwaardering, vergeleken met de

conditie waarin vragen bij de verhalen waren aangeboden. In Experiment 2 vonden we een positief effect van vragen genereren ‘zonder sturing’ op verhaalwaardering, vergeleken met de conditie ‘met sturing’. De vier condities kunnen geordend worden naar de mate van vrijheid die leerlingen geboden werd om eigen vragen over verhalen te stellen. Die vrijheid was in conditie 1 en 3 het grootst: leerlingen bepaalden zelf over welke vragen zij wilden praten en schrijven. Ook in conditie 4 konden leerlingen eigen vragen stellen, maar hier was sprake van enige sturing, doordat leerling vraagvoorbeelden kregen aangeboden. Conditie 2 was de meest gesloten conditie: hier genereerden leerlingen niet zelf vragen, maar reageerden zij uitsluitend op aangeboden vragen. Figuur 1 toont de gemiddelde voor- en natoetsscores voor verhaalwaardering, voor alle vier condities.

Figuur 1 laat zien dat de verhaalwaardering bij de natoets positiever was naarmate leerlingen meer vrijheid hadden om eigen vragen te genereren over gelezen verhalen. De twee meest open benaderingen (c1 en c3) lieten duidelijk vooruitgang zien, bij de meest gesloten benadering (c2) was er geen

voortgang: hier vonden we geen significant verschil tussen voor- en natoets.

Conclusies

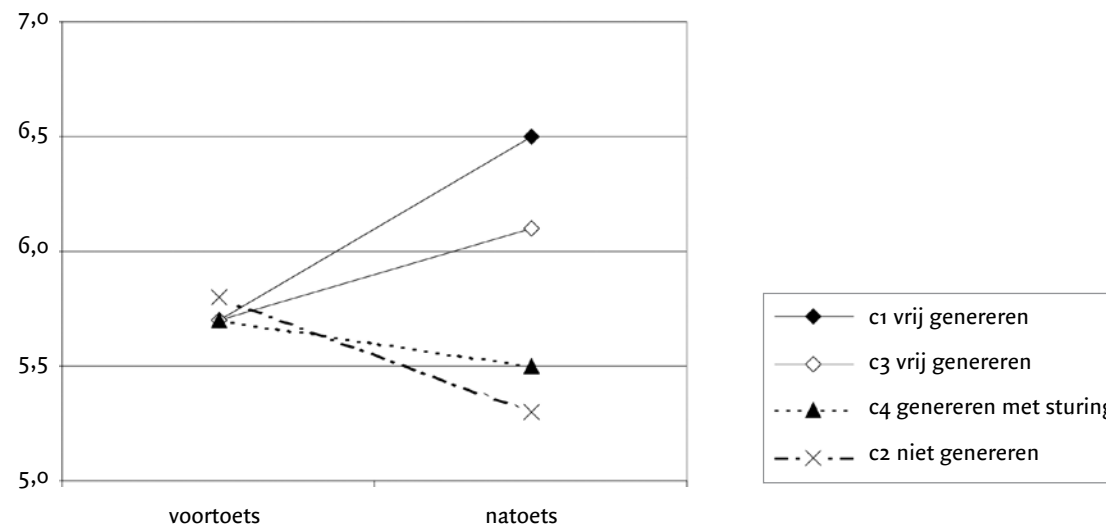
Dit onderzoek wijst erop dat het zelf genereren van vragen door leerlingen over verhalen een positief effect heeft op de waardering van leerlingen voor gelezen verhalen. Zelf genereren van vragen blijkt in dit opzicht effectiever dan een aanpak waarbij de vragen worden aangeboden.

Verder blijkt de mate van vrijheid die leerlingen geboden wordt bij het genereren van vragen belangrijk. Positieve effecten werden alleen gevonden voor een benadering waarbij leerlingen niet gestuurd werden in de vragen die zij over verhalen stelden, maar waarin zij zelf ‘eigenaar’ waren van de vragen. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek, waaruit naar voren komt dat een open leeromgeving, met veel ruimte voor het exploreren en uitwisselen van eigen ideeën, een positief effect heeft op de leesmotivatie van leerlingen (Applebee et al., 2003; Eeds & Wells, 1989). Wellicht geeft zelf vragen stellen leerlingen in

Conditie	voortoets	vatoets	univariate analyses			
	M (SD)	M (SD)	R ²	F	df	p
EXPERIMENT 1						
Conditie 1: vragen genereren	5.7 (1.7)	6.5 (1.3)*				
Conditie 2: niet genereren	5.8 (1.8)	5.3 (1.8)				
			.205	8.26	2	.001 **
EXPERIMENT 2						
Conditie 3: genereren zonder sturing	5.7 (1.6)	6.1 (1.2)*				
Conditie 4: genereren met sturing	5.7 (1.3)	5.5 (1.4)				
			.273	39.48	2	.000 **

* Verschil tussen voor- en natoets: $p < .05$; ** Verschil tussen condities: $p \leq .001$

Tabel 1: Verhaalwaardering bij voor- en natoets (gemiddelde scores, standaard deviaties en resultaten van univariate analyses)



Figuur 1: Gemiddelde verhaalwaardering bij voor- en natoets, per conditie (Experiment 1: conditie 1 en 2; Experiment 2: conditie 3 en 4)

dubbel opzicht een gevoel van eigenaarschap of autonomie: zowel tijdens het lezen van een verhaal (kunnen bepalen hoe je leest en aan welke verhaalaspecten je tijdens het lezen aandacht besteedt), als na het lezen (invloed hebben op het gespreks- of schrijffonderwerp, kunnen bepalen welke leeservaringen je met anderen wilt delen).

Het gevonden effect kan niet toegeschreven worden aan de gelezen verhalen. Die waren immers binnen de verschillende condities en toetsmomenten hetzelfde. Evenmin kan het effect toegeschreven worden aan het type vragen. In alle condities stonden leerlingvragen centraal, al dan niet zelf gegenereerd. Regelmatig kwam in verschillende condities precies dezelfde vraag aan de orde (bijvoorbeeld: ‘Waarom doet de jongen niets als hij zijn neefje ziet verdrinken?’ bij *Hoela* van Cees Nooteboom). De condities lagen inhoudelijk en didactisch dicht bij elkaar; evenveel lessen over dezelfde verhalen, met voor een deel dezelfde vragen en met gelijksoortige opdrachten. Door deze opzet, met twee sterk

concurrerende condities, werd de kans op het vinden van effectverschillen verkleind. Des te opmerkelijker is het dat we effectverschillen vonden.

Ons onderzoek kent verschillende beperkingen. Zo is de operationalisatie van ‘verhaalwaardering’ aan kritiek onderhevig. Bij de voor- en natoets lazen leerlingen slechts één à twee korte verhalen. Wat de betekenis is van het waarderingcijfer dat zij aan de verhalen toekenden, is niet helemaal duidelijk. We hebben het waarderingcijfer opgevat als een indicatie van de affectieve attitude jegens de gelezen tekst. ‘Affectieve attitude’ is een belangrijk aspect van leesmotivatie, maar zeker niet het enige aspect. Om veranderingen in bijvoorbeeld de leesbereidheid van leerlingen te kunnen vaststellen, zouden andere instrumenten gebruikt moeten worden.

Ondanks de beperkingen heeft ons onderzoek laten zien dat het zelf stellen van vragen door leerlingen een waardevol middel kan zijn om de waardering van beginnende literatuurlezers van gelezen verhalen te vergroten.

Met dank aan alle docenten en leerlingen die aan het onderzoek hebben meegewerkt.

NOTEN

1. Deze bijdrage is gebaseerd op een paper, gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen in Groningen, 6-8 juni 2007.
2. Het onderzoek maakte deel uit van het project 'Leren interpreteren van literaire teksten in het studiehuis' (NWO 411-21-008). Het project is in de periode 2001-2006 uitgevoerd door Martine Braaksma, Michel Couzijn en Tanja Janssen (projectleider).

LITERATUUR

- Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel*, 13(3), 7-33.
- Applebee, A.N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Bonset, H., & Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning-to-learn paradigm: Creative redevelopment of learning materials. *L1, Educational Studies in Language and Literature*, 4, 35-62.
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. South Woodchester: The Thimble Press.
- Commeyras, M., & Sumner, G. (1998). Literature questions children want to discuss: What teachers and students learned in a second-grade classroom. *Elementary School Journal*, 99(2), 129-152.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Academisch proefschrift: Universiteit Nijmegen.
- Eeds, M., & Wells, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23, 4-29.

Janssen, T. (1997). Zijn er nog problemen? Een onderzoek naar docentvragen in literatuurlessen Nederlands. *Moer*, 5, 226-237.

Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1, Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students; a think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-52.

Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2006). Leren verhalen interpreteren door vragen stellen. *Vonk*, 35(3), 3-16.

Kooy, M. (1992). Questioning classroom questioning. *Journal of Learning about Learning*, 5(1), 14-26.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Van Schooten, E. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Academisch proefschrift: Rijksuniversiteit Groningen.

Wong, B.Y.L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268.

Zwagerman, J. (2005). *De Nederlandse en Vlaamse literatuur vanaf 1880 in 250 verhalen*. Amsterdam: Prometheus.

De auteurs TANJA JANSSEN en MARTINE BRAAKSMA zijn beiden als onderzoeker verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Zij doen onderzoek en verzorgen (na)scholing op het gebied van literatuur- en schrijfonderwijs in havo/vwo. Correspondentieadres: Tanja Janssen, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam. E-mail: T.M.Janssen@uva.nl

Ervaringen van VT-leraren in het kwalitatief analyseren van leertaken

CARLA DRIESSEN, MIEKE BREKELMANS,
JACQUES HAENEN EN GERARD WESTHOFF

VT-leraren kunnen taken in de leergang effectief vinden als zij merken dat hun leerlingen deze als plezierig en nuttig ervaren. Toch kunnen leerlingen met plezier aan een taak werken, de taak nuttig vinden en met succes uitvoeren, maar er weinig van leren. Om de effectiviteit van een taak in te schatten is inzicht nodig in kenmerken van taken die bijdragen aan de verwerving van de vreemde taal. Het kwalitatief leren analyseren van taken richt zich op het ontwikkelen van dit aspect van professionaliteit van VT-leraren. Wat zijn de ervaringen van leraren in het kwalitatief analyseren van leertaken?

Onder tijdsdruk taken in de leergang overslaan, taken aanpassen aan het niveau van de leerlingen, aanvullend lesmateriaal maken, een vakoverstijgend project op touw zetten, een nieuwe leergang kiezen, Internet een plaats geven in het onderwijs, inspelen op leerstijlen van leerlingen, omgaan met gewijzigde eindexameneisen: veel leraren hebben er in de loop van hun carrière mee te maken. De wensen van leraren met betrekking tot lesmateriaal, veranderend onderwijsbeleid, maatschappelijke en tech-

nologische ontwikkelingen, nieuwe pedagogische en/of didactische inzichten leiden ertoe dat het voor leraren belangrijk is om de effectiviteit van bestaande of te produceren leertaken in te schatten, om kenmerken van leerzame leertaken te herkennen en te beoordelen of zelf leerzame leertaken te ontwikkelen. Voor VT-leraren betekent dit dat inzicht in kenmerken van taken die bijdragen aan de verwerving van de vreemde taal een belangrijk aspect is van hun professionaliteit (Driessen, Westhoff, Haenen & Brekelmans, te verschijnen). Toch lijkt training in een kritische omgang met leermiddelen weinig aandacht te krijgen in de opleiding van leraren (Gomes de Matos, 2000; Van Els, 1990; Westhoff, 1996).

Dit artikel beschrijft de ervaringen van leraren Duits en leerboekauteurs Engels/Duits/Frans (tevens werkzaam als leraar) met het kwalitatief analyseren van leertaken door middel van een door ons ontwikkeld instrument. Om vertrouwd te raken met dit instrument was er sprake van expliciete, geleide instructie en oefening, in de vorm van een workshop of een zelfstudiepakket.