

Spreeken over literatuur

Percepties van leerlingen van de effecten van communicatief literatuuronderwijs

JARON TOONEN, EWOUT VAN DER KNAAP & RICK DE GRAAFF

Dit artikel beschrijft de percepties van leerlingen uit vwo-5 en één havo-5-klas van hun spreekplezier, spreekangst, gespreksvaardigheid en mondelinge literaire competentie bij het vak Duits. Deze percepties zijn in kaart gebracht met een post-then-pretest na afloop van een lessenserie. Centraal stond de literatuurkring als didactische aanpak, waarbij leerlingen vanuit diverse rollen toewerkten naar een podcast-opname. De resultaten wijzen op een toename in gespreksvaardigheid, met name op het gebied van communiceren over literatuur. Leerlingen rapporteerden daarnaast een afname van spreekangst en een toename van spreekplezier. Evaluaties van lesonderdelen waren overwegend positief en benadrukken het potentieel van de literatuurkring. Tegen deze achtergrond bespreken we implicaties voor de onderwijspraktijk en vervolgonderzoek.

Hoewel literatuuronderwijs op alle niveaus van het vreemdetalenonderwijs (vto) relevante ontwikkelkansen biedt – zoals cultuurbewustzijn (Schat, 2022), literaire competentie (Van der Knaap, 2015), kritisch denken (Bobkina & Stefanova, 2016) en woordenschat (Graham et al., 2024) – krijgt het in de Nederlandse onderwijspraktijk vooral op het vwo structureel vorm (Toonen et al., 2024). Dit onderzoek sluit daarbij aan en richt zich hoofdzakelijk op het vwo, met een verkenning van de mogelijkheden binnen havo-5.¹

Literatuuronderwijs wordt traditioneel geassocieerd met leesvaardigheid (Lehrnerte Lindert, 2020). Om literaire competentie – het vermogen om met en over literatuur te communiceren – te kunnen stimuleren, zijn taalhandelingen nodig (Van der Knaap, 2019), wat aanknopingspunten biedt voor het ontwikkelen van gespreksvaardigheid (Jones, 2019). Dit onderzoek richt zich daarom niet alleen op communicatie over literatuur (hier ‘mondelinge literaire competentie’), maar verkent ook in hoeverre literatuurlessen kunnen bijdragen aan het verminderen van spreekangst, het stimuleren van spreekplezier en het ontwikkelen van gespreksvaardigheid.

Literatuurkring

Een voorbeeld waarbij literaire teksten als vertrekpunt voor gesprekken in het vto dienen, is de literatuurkring (Furr, 2007). In een literatuurkring bespreken leerlingen in kleine groepen een gezamenlijk gelezen literaire tekst. Kenmerkend is dat elke deelnemer zich richt op een specifieke rol, zoals discussieleider of woordenschatzoeker (Furr, 2004). Deze rollen structureren het gesprek, bevorderen gedeelde verantwoordelijkheid en stimuleren actieve deelname (Shelton-Strong, 2019). De literatuurkring is de afgelopen jaren breder geïntroduceerd in het vto, hoewel er in Nederland naar onze inschatting weinig gebruik van wordt gemaakt (Toonen et al., 2024).

De bredere introductie van de literatuurkring heeft geleid tot toenemende aandacht voor de mogelijke effecten ervan. Verschillende studies suggereren dat de literatuurkring bijdraagt aan de betrokkenheid van leerlingen bij literatuuronderwijs en lezen (Furr, 2004, 2007; Maher, 2013), communicatieve vaardigheden (Brown, 2019; Kim, 2004), kritisch denken (Brown, 2009) en zelfvertrouwen om mondeling te communiceren (Chiang, 2018). Bovendien sluit de literatuurkring aan bij taakgericht taalonderwijs, met duidelijke en realistische taken. In onze context betreft het een didactische aanpak op basis van literatuurkringrollen, uitgevoerd in een lessenserie die uitmondt in een literatuurpodcast.

Positieve taakattitude en spreekbereidheid

Positieve gevoelens zoals plezier en nut bij vto-taken zijn gunstig voor leerprestaties (Botes et al., 2022; Dörnyei & Csizér, 2002). Dit geldt ook voor spreektaken binnen literatuurkringen: studenten in Japan rapporteren

positieve ervaringen, waardoor ze beter presteren (Williams, 2010).

Leerlingen verschillen sterk in hun bereidheid om in de doeltaal te spreken. Naast cognitieve factoren spelen affectieve variabelen zoals zelfvertrouwen, spreekplezier en spreekangst een belangrijke rol (Hewitt & Stephenson, 2012; Horwitz et al., 1986; Van Batenburg et al., 2019). MacIntyre et al. (1998) benadrukken dat de spreekbereidheid in een vreemde taal sterker dan in de moedertaal wordt beïnvloed door onder meer de situatie, gesprekspartner en sociale druk. Omdat spreken vaak als spannend wordt ervaren, zijn positieve ervaringen, een veilige leeromgeving en taakgerichte opdrachten essentieel om de spreekbereidheid te bevorderen (Yashima, 2002).

Onderzoeksvragen

Literaire teksten bieden rijke talige en inhoudelijke input die als gespreksstof kan dienen. Literaire input leidt niet automatisch tot betere sprekers met complexer taalgebruik in de vreemde taal (Donato & Brooks, 2004). Effectief gebruik van literatuur vraagt een doelgerichte didactiek, waarbij leerlingen actief in gesprek gaan met de tekst en elkaar. In dit onderzoek gebeurt dit via literatuurkringen met specifieke rollen, resulterend in een authentiek eindproduct passend binnen taakgericht taalonderwijs (Van den Branden, 2016).

Hoewel studies in het hoger onderwijs positieve effecten van literatuurkringen aantonen – zoals een toename van leesplezier, het leggen van persoonlijke en interculturele verbanden met teksten en mondelinge output (Brown, 2019; Kim, 2004) – is er weinig bekend over hoe scholieren zulke spreektaken ervaren (Shelton-Strong, 2019). Dit onderzoek richt zich daarom op het voortgezet onderwijs aan de hand van de volgende vragen:

1. In hoeverre draagt de didactische aanpak gebaseerd op literatuurkringrollen bij aan gespreksvaardigheid, mondelinge literaire competentie, spreekplezier en het verminderen van spreekangst volgens leerlingen?
2. Welke succesfactoren, opbrengsten en knelpunten signaleren leerlingen bij deze didactische aanpak?

Methode

Deelnemers

Aan deze interventiestudie deden zeven vwo-5-klassen en een havo-5-klas van vijf scholen mee. In totaal participeerden 170 leerlingen, verdeeld over klassen van 16 tot 30 leerlingen.² Leerlingen ontvingen vooraf informatie over de verwerking van hun gegevens met de mogelijkheid tot bezwaar. Uiteindelijk vulden 156 leerlingen de vragenlijst in ($M = 16,2$ jaar).

Interventie

De interventie bestond uit een lessenserie Duits van negen lessen, elk opgebouwd uit twee delen. Deel A richtte zich op taalreceptie: leerlingen lazen en bespraken een gedeelte van de literaire tekst. Uitgaande van de taakfasering van Willis (1996) ging het vooral om *pre-task*-activiteiten, zoals het activeren van voorkennis, aanbieden van literaire of lexicale input, en het voorbereiden op de spreektaak. Deel B richtte zich op taalproductie. Leerlingen voerden spreektaken uit (*during task*), reflecteerden daarop en ontvingen feedback of feed forward (*post task*). Ze oefenden herhaaldelijk met vaste rollen binnen de literatuurpodcast (Furr, 2007): *Diskussionsleiter* (presentator), *Ereignisexperte* (samenvatter), *Wortmeister* (taalexpert), *Buchbewerter* (recensent) en *Figurenforscher* (analist van personages).

De spreektaken varieerden: simuleren van de podcast, speeddaten, uitwisselen van

vraagkaartjes en een comicopdracht. Ze dienden als voorbereidende en ondersteunende oefeningen voor de rolverdeling en droegen bij aan de uiteindelijke uitvoering van de literatuurpodcast. Zo bestond de speeddate uit het uitvoeren van korte, rolspecifieke taken (bijv. het recenseren van het boek voor de rol *Buchbewerter*), ging het bij de vraagkaartjes om het formuleren van relevante podcastvragen (van belang voor alle rollen), en hielp de comicopdracht bij het samenvatten van gebeurtenissen (rol *Ereignisexperte*). Tijdens de lessen oefenden de leerlingen herhaaldelijk met de literatuurkring, telkens vanuit een andere rol en met verschillende werkvormen ter afwisseling. Deze variatie aan werkvormen voorkwam herhaling en bevorderde de gespreksvaardigheid. Zo werkten de leerlingen toe naar de gezamenlijke eindtaak: een literatuurkring in podcastvorm, die klassikaal werd opgenomen over een Duitse roman van 164 pagina's, passend bij vwo-5 (Immers, z.j.).³

Meetinstrument

Om het effect van de lessen te meten, ontwikkelden we een *post-then-pretest*, ook wel *retro-spectieve* voortoets genoemd (Klatt & Taylor-Powell, 2005). Bij deze methode reageren deelnemers tweemaal op dezelfde stellingen: eerst over hun huidige situatie, daarna over diezelfde situatie vóór de interventie. De vragenlijst werd afgenomen na de lessenserie. Ter verbetering van de lessenserie (inclusief het meetinstrument) volgden twee vwo-5-klassen ($n = 35$) een pilotversie. Tevens werden drie leerlingen geïnterviewd.

De *post-then-pretest* bestaat uit vier schalen met in totaal 25 stellingen die beantwoord werden op een vijfpuntsschaal. De schaal Spreekangst bevat zes items die gebaseerd zijn op de *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz et al., 1986), aangepast voor het vak Duits naar voorbeeld van Sağlamel en Kayaoğlu (2013) en De Vrind (2020).

Spreekplezier is gebaseerd op stellingen uit Van Batenburg (2018), die voortbouwen op eerdere vakbelevingsonderzoeken (Otten & Boekaerts, 1990; Wilschut, 2014). De schaal *Algemene gespreksvaardigheid* is geënt op ERK-leerdoelen voor algemene mondelinge interactie (Council of Europe, 2020) en focust op gevarieerd, accuraat en vloeiend spreken (eigen stellingen, gebaseerd op de concepten complexiteit, accuraatheid en vloeiendheid in Housen et al., 2012). De schaal *Mondelinge literaire competentie* sluit aan bij relevante ERK-leerdoelen op niveau A2, B1 en B1+ (Council of Europe, 2020). Naast deze vier schalen evalueerden leerlingen verschillende onderdelen van de lessenserie.

Analyse

De voor- en na-scores van de vier schalen werden onderzocht met repeated measures ANOVA in JASP.⁴ Daarbij zijn ook de effectgroottes (η^2_p) berekend (0,01 = klein, 0,06 = middelgroot en 0,14 = groot, Richardson, 2011). Voorafgaand aan de analyses werd

gecontroleerd of de assumpties van normaliteit en homogeniteit van varianties voldaan waren. Daarnaast werden Cronbachs alfa (α) en McDonald's omega (ω) berekend om de interne consistentie van de schalen te beoordelen; deze waarden waren naar tevredenheid.

Resultaten

In hoeverre draagt de didactische aanpak gebaseerd op literatuurkringrollen bij aan gespreksvaardigheid, mondelinge literaire competentie, spreekplezier en het verminderen van spreekangst volgens leerlingen?

Zoals uit tabel 1 blijkt, rapporteerden leerlingen na afloop van de lessenserie een toename in algemene gespreksvaardigheid en mondelinge literaire competentie, evenals afname van spreekangst en een toename van spreekplezier. De effectgroottes wijzen op een groot effect voor mondelinge literaire

Rang-orde	Schaal	Voor/na	MM	SE	95% Confidence interval		F(1, 151)	p	η^2_p
					Lower	Upper			
1	Mondelinge literaire competentie	Voor	2,60	0,06	2,48	2,72	69,674	<0,001	0,316
		Na	3,13	0,06	3,01	3,25			
2	Algemene gespreksvaardigheid	Voor	2,50	0,07	2,37	2,62	32,259	<0,001	0,176
		Na	2,80	0,07	2,67	2,93			
3	Spreekangst	Voor	2,92	0,06	2,80	3,04	28,108	<0,001	0,157
		Na	2,74	0,06	2,62	2,85			
4	Spreekplezier	Voor	2,61	0,05	2,50	2,71	13,538	<0,001	0,083
		Na	2,72	0,05	2,61	2,82			

Tabel 1. Verandering in ervaren mondelinge literaire competentie, algemene gespreksvaardigheid, spreekangst en spreekplezier na lessenserie ($N = 156$; scores van 1 tot 5, gerangschikt naar effectgrootte)

competentie, algemene gespreksvaardigheid en spreekangst, en een middelgroot effect voor spreekplezier.

Mondelinge literaire competentie

De grootste vooruitgang werd geboekt op de schaal *Mondelinge literaire competentie*. Alle items verbeterden significant (tabel 2). De drie grootste effecten werden gevonden op:

1. Deelname aan een literatuurpodcast vanuit

een rol ($F(1, 151) = 65,486, p < 0,001, \eta^2_p = 0,297$),

2. Eenvoudige beschrijving van de hoofdpersonen ($F(1, 151) = 51,137, p < 0,001, \eta^2_p = 0,253$),

3. Mening over een literaire tekst ($F(1, 151) = 49,222, p < 0,001, \eta^2_p = 0,246$).

Ook andere aspecten, zoals het uitleggen van interessante tekstenmerken, het bespreken van personages, en het verbinden van de tekst

Rang-orde	Ik kan in het Duits:	Voor/na	MM	SE	95% Confidence Interval		F(1, 151)	p	η^2_p
					Lower	Upper			
1	deelnemen aan een literatuurpodcast en daarbij een rol innemen	Voor	2,49	0,08	2,32	2,65	65,486	<0,001	0,267
		Na	3,37	0,08	3,20	3,53			
2	in eenvoudige taal de belangrijkste personages beschrijven	Voor	3,29	0,08	3,12	3,45	51,137	<0,001	0,253
		Na	3,91	0,08	3,74	4,07			
3	een onderbouwde mening geven aan de hand van een literaire tekst	Voor	2,43	0,08	2,27	2,58	49,222	<0,001	0,246
		Na	2,98	0,08	2,83	3,14			
4	uitleggen waarom bepaalde aspecten van een literaire tekst interessant zijn	Voor	2,35	0,08	2,20	2,49	45,090	<0,001	0,230
		Na	2,85	0,08	2,70	3,00			
5	personages van een literaire tekst bespreken	Voor	2,79	0,08	2,63	2,94	39,552	<0,001	0,208
		Na	3,32	0,08	3,16	3,47			
6	dingen uit de tekst in verband brengen met eigen ervaringen	Voor	2,47	0,08	2,32	2,62	35,455	<0,001	0,190
		Na	2,89	0,08	2,74	3,05			
7	uitleggen welke mening of gevoelens ik over de tekst heb	Voor	2,76	0,08	2,60	2,92	33,886	<0,001	0,183
		Na	3,19	0,08	3,03	3,35			
8	een groot scala van teksten uit verschillende perioden en genres kritisch beoordelen	Voor	2,21	0,08	2,07	2,36	17,052	<0,001	0,101
		Na	2,51	0,08	2,36	2,66			

Tabel 2. Verandering in mondelinge literaire competentie per item

N = 154; α/ω voor: 0,900/0,900, na: 0,908/0,910; scores van 1 tot 5, gerangschikt naar effectgrootte

met persoonlijke ervaringen, lieten grote effecten zien. Alleen het beoordelen van een breed scala aan teksten uit verschillende perioden en genres kende een lager effect.

Algemene gespreksvaardigheid

Deze schaal omvatte vijf items die verschillende aspecten van gespreksvaardigheid meten (tabel 3). Alle items vertoonden significante verbeteringen. Het grootste effect werd gevonden bij vloeiendheid ($F(1, 151) = 49,222, p < 0,001, \eta^2_p = 0,145$). De andere items vertoonden kleinere maar nog steeds middelgrote effecten. Accuraatheid (goed Duits spreken, nauwelijks fouten maken, zie item 4 en 5) vertoonde de minste vooruitgang ($\eta^2_p = 0,095$).

Spreekangst

Leerlingen rapporteerden een significante

afname op vijf van de zes items (tabel 4), met kleine tot middelgrote effectgroottes. De sterkste afname werd gevonden op het item *Ik vind het vervelend om fouten te maken als ik Duits spreek met mijn docent* ($F(1, 151) = 14,866, p < 0,001, \eta^2_p = 0,090$), gevolgd door *Ik vind het moeilijk om lang achter elkaar Duits te spreken* ($F(1, 151) = 14,372, p < 0,001, \eta^2_p = 0,087$) en *Ik vind het vervelend om fouten te maken als ik Duits spreek met mijn klasgenoten* ($F(1, 151) = 13,321, p < 0,001, \eta^2_p = 0,081$). Het item *Ik ben bang dat klasgenoten me uitlachen als ik Duits spreek* was gemiddeld het laagste en niet significant.

Spreekplezier

Leerlingen rapporteerden een significante toename op alle items van deze schaal (tabel 5). De grootste vooruitgang werd gemeten op het item *Ik doe graag spreekopdrachten in*

Rang-orde	Als ik Duits spreek met anderen dan:	Voor/na	MM	SE	95% Confidence Interval		F(1, 151)	p	η^2_p
					Lower	Upper			
1	gaat dat vloeiend	Voor	2,44	0,08	2,28	2,60	25,598	<0,001	0,145
		Na	2,78	0,08	2,62	2,94			
2	ben ik in staat om over films, boeken of muziek te spreken	Voor	2,61	0,08	2,45	2,76	22,801	<0,001	0,131
		Na	2,98	0,08	2,83	3,13			
3	kan ik onvoorbereid spreken over vertrouwde onderwerpen	Voor	2,54	0,09	2,37	2,71	16,370	<0,001	0,098
		Na	2,86	0,09	2,68	3,03			
4	vind ik dat ik goed Duits spreek	Voor	2,55	0,09	2,38	2,72	15,927	<0,001	0,095
		Na	2,83	0,09	2,66	3,00			
5	maak ik nauwelijks fouten	Voor	2,06	0,08	1,90	2,22	15,864	<0,001	0,095
		Na	2,34	0,08	2,18	2,51			

Tabel 3. Verandering in algemene gespreksvaardigheid per item

Noot. N = 154; α/ω voor: 0,852/0,854, na: 0,870/0,872; scores van 1 tot 5, gerangschikt naar effectgrootte

groepjes van drie of meer leerlingen ($F(1, 155) = 18,222$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,098$). Ook spreken in tweetallen ($F(1, 155) = 9,544$, $p < 0,002$, $\eta^2_p = 0,050$) en met de docent ($F(1, 155) = 8,728$, $p < 0,004$, $\eta^2_p = 0,055$) waren significant, zij het met kleine effectgroottes. Opvallend is dat spreken met de docent weliswaar significant meer plezier opleverde, maar in absolute zin nog steeds het laagst werd gewaardeerd ($MM = 2,13$). Dit sluit aan bij de eerder gesignaleerde hoge angst bij interactie met de docent (tabel 4, item 1).

Welke succesfactoren, opbrengsten en knelpunten signaleren leerlingen bij deze didactische aanpak?

De evaluatieve resultaten zijn samengevat in tabel 6. De meeste leerlingen gaven de

voorkeur aan de rol van Diskussionsleiter (43%), gevolgd door Ereignisexperte (22%) en Wortmeister (21%). Buchbewerter (8%) en Figurenforscher (7%) waren minder populair. Van de lessenserie-onderdelen werd de literatuurpodcast het meest aansprekend gevonden (42%), gevolgd door de literaire mindmap (33%). Speeddaten (22%), vraagkaartjes uitwisselen (20%), de comic (17%) en binnen-/buitenkring (10%) werden minder vaak geprefereerd. Slechts 53% van de leerlingen was bij alle lessen aanwezig. Van de overige leerlingen miste 31% één of twee lessen en 16% drie of meer. Gemiddeld lazen leerlingen driekwart van het boek Cherryman jagt Mister White dat met gemiddeld 3,2 van vijf sterren werd beoordeeld.

Rang-orde	Item	Voor/na	MM	SE	95% Confidence Interval		F(1, 151)	p	η^2_p
					Lower	Upper			
1	Ik vind het vervelend om fouten te maken als ik Duits spreek met mijn docent	Voor	3,19	0,10	2,99	3,39	14,866	<0,001	0,090
		Na	2,97	0,10	2,78	3,17			
2	Ik vind het moeilijk om lang achter elkaar Duits te spreken	Voor	3,52	0,09	3,34	3,69	14,372	<0,001	0,087
		Na	3,26	0,09	3,08	3,44			
3	Ik vind het vervelend om fouten te maken als ik Duits spreek met mijn klasgenoten	Voor	2,67	0,09	2,48	2,85	13,321	<0,001	0,081
		Na	2,45	0,09	2,27	2,63			
4	Ik word zenuwachtig als ik Duits moet spreken met anderen	Voor	3,19	0,09	3,01	3,38	5,929	0,016	0,038
		Na	3,04	0,09	2,86	3,28			
5	Ik denk altijd dat mijn klasgenoten beter Duits spreken dan ik	Voor	3,03	0,10	2,84	3,21	5,047	0,026	0,032
		Na	2,87	0,10	2,68	3,05			
6	Ik ben bang dat klasgenoten me uitlachen als ik Duits spreek	Voor	1,93	0,09	1,76	2,10	3,272	0,072	0,021
		Na	1,82	0,09	1,65	1,99			

Tabel 4. Verandering in spreekangst per item

N = 156, α/ω voor: 0,716/0,725, na: 0,726/0,730; scores van 1 tot 5, gerangschikt naar effectgrootte

Opbrengsten, tip/top

In reactie op de vragen waarin leerlingen werd gevraagd naar leeropbrengsten en een tip of top, werd een breed scala aan antwoorden gegeven. De meeste leerlingen rapporteerden leerervaringen die te maken hadden met spreekangst, gespreksvaardigheid en woordenschat. Duidelijk werd dat veel leerlingen leerden hoe zij in het Duits over een boek konden praten en daarmee hun taalvaardigheid versterken: 'ik heb geleerd hoe je over een boek kan praten in het Duits, waardoor ik ook meer woorden heb geleerd.' Een ander gaf aan geleerd te hebben 'vloeiender te spreken en zo een beetje van mijn spreekangst af te komen.'

Tegelijkertijd wezen sommigen op uitdagingen binnen de lessenserie. Een leerling

merkte op: 'het was een slimme manier om leerlingen in de Duitse taal te betrekken, maar omdat onze school er nog niet veel aandacht aan besteedde, vond ik het alsnog best moeilijk.' Een ander schreef: 'ik denk dat het boekje een iets te hoog niveau was voor onze klas.' Ook werd de belasting genoemd: 'het viel een beetje buiten de normale stof, dus nu hebben we veel minder tijd om de 'echte' stof te behandelen.' Ondanks deze kanttekeningen gaven veel leerlingen aan positief te zijn over het project als geheel, bijvoorbeeld: 'uiteindelijk best een leuk boek en de podcast viel mee', 'ik vond de lessen vaak erg leuk!' en 'ik vind het goed dat deze opdracht je aanzet tot spreken, ik denk dat je daar het meeste van leert.'

Rang-orde	Schaal	Voor/na	MM	SE	95% Confidence Interval		F(1,155)	p	η^2_p
					Lower	Upper			
1	Ik doe graag spreekopdrachten in groepjes van drie of meer leerlingen	Voor	3,07	0,11	2,86	3,28	18,222	<0,001	0,098
		Na	3,33	0,11	3,12	3,54			
2	Ik doe graag spreekopdrachten in tweetallen	Voor	3,34	0,10	3,15	3,53	9,544	0,002	0,059
		Na	3,46	0,10	3,27	3,65			
3	Ik spreek graag Duits met mijn docent	Voor	2,01	0,08	1,84	2,16	8,728	0,004	0,050
		Na	2,13	0,08	1,97	2,30			
4	Ik spreek graag Duits	Voor	2,59	0,09	2,41	2,78	5,567	0,020	0,036
		Na	2,71	0,09	2,52	2,89			
5	Ik vind het leuk om in de les met klasgenoten Duits te spreken	Voor	2,34	0,09	2,17	2,52	3,555	0,061	0,023
		Na	2,45	0,09	2,27	2,62			

Tabel 5. Verandering in spreekplezier per item

N = 156, α/ω voor: 0,616/0,648, na: 0,701/0,717; scores van 1 tot 5, gerangschikt naar effectgrootte

Conclusies en discussie

Het doel van deze studie was tweeledig: ten eerste is onderzocht of leerlingen effecten ervaren op het gebied van mondelinge literaire competentie, gespreksvaardigheid, spreekplezier en spreekangst na het volgen van lessen gebaseerd op de didactische benadering van de literatuurkring (onderzoeksvraag 1). Ten tweede richtte de studie zich op het identificeren van succesfactoren en belemmeringen die de effectiviteit van deze aanpak beïnvloeden (onderzoeksvraag 2).

Onderzoeksvraag 1

De resultaten tonen een positieve ontwikkeling: leerlingen ervaren na de interventie een hoger spreekniveau, niet alleen als het *Algemene gespreksvaardigheid* betreft, maar vooral als het communiceren over literatuur (*Mondelinge literaire competentie*) betreft. Opvallend is dat de items die betrekking hebben op accuraatheid – zoals ‘goed Duits spreken’ en ‘nauwelijks fouten maken’ – minder vooruitgang laten zien dan de overige items binnen de schaal *Algemene gespreksvaardigheid*. Dit suggereert dat taalcorrectheid minder gevoelig is voor kortdurende inter-

venties of meer gerichte oefening vereist. Daarnaast ervaren leerlingen duidelijk minder spreekangst, terwijl hun plezier in het spreken van Duits licht is toegenomen. Hoewel het effect van die laatste variabele kleiner is dan van de overige drie, kan het in de onderwijspraktijk waardevol zijn: zelfs een geringe toename van spreekplezier kan de motivatie en participatie vergroten. Bovendien is dit resultaat niet vanzelfsprekend: de studie waarop deze schaal is gebaseerd (Van Batenburg et al., 2019) liet na een vergelijkbare interventieduur van negen lessen geen significante verbetering in spreekplezier zien.

Dat het effect op *Mondelinge literaire competentie* aanzienlijk groter is, is te verklaren door het doel van de didactische aanpak: communicatie over literatuur in het Duits. Ook wijst het erop dat leerlingen de lessenserie als effectief hebben ervaren en dat de literatuurkring mogelijk een krachtige methode is om leerlingen actief te betrekken bij literatuur. Leerlingen zijn vooral beter geworden in taken zoals een podcastrol innemen, een onderbouwde mening geven en interessante aspecten uitleggen op basis van een literaire tekst. Deze taken waren herhaaldelijk onderdeel van de didactische aanpak. Daarnaast

Vraag	Resultaat
Voorkeur podcastrol	Diskussionsleiter (43%), Ereignisexperte (22%), Wortmeister (21%), Buchbewerter (8%), Figurenforscher (7%)
Voorkeur onderdelen	Literatuurpodcast (42%), literaire mindmap (33%), speeddaten (22%), vraagkaartjes (20%), comic (17%), binnen-/buitenkring (10%)
Aanwezigheid	53% altijd aanwezig, 31% miste 1-2 lessen, 16% miste >2 lessen
Percentage gelezen	75%
Waardering boek	3,2 sterren

Tabel 6. Overige resultaten zelfevaluatie leerlingen

betreffen het concrete en toegankelijke leerdoelen, wat mogelijk bijdraagt aan de perceptie van leerlingen dat ze daarin beter zijn geworden. Opmerkelijk is dat ook het item over het kritisch beoordelen van een groot scala van teksten vooruitgang liet zien; blijkbaar schatten leerlingen in dat ze nu ook andere teksten kritisch kunnen beoordelen. Let wel: deze vooruitgang was de laagste van alle acht items, wat logisch is aangezien dit niet expliciet in de lessenserie aan bod kwam.

Onderzoeksvraag 2

In het tweede deel van de vragenlijst werd gevraagd naar succesfactoren en knelpunten van de didactische aanpak. Speeddaten en de literaire mindmap (Koek, 2010) werden als effectieve en aantrekkelijke werkvormen beoordeeld, maar de literatuurpodcast werd het hoogst gewaardeerd. Deze eindtaak, ingebed in het literatuurkringmodel, benadrukte taakgerichtheid en bood een authentieke context, wat veel leerlingen als motiverend ervoeren. Opmerkelijk is dat de rol van discussieleider het populairst was – een bevinding die aansluit bij eerder onderzoek naar literatuurkringen (Williams, 2010). Leerlingen ervaren deze rol als ‘makkelijker’, vermoedelijk vanwege het overzichtelijke en sturende karakter.

Een tweede opvallend punt is de hoge afwezigheid: slechts de helft van de leerlingen volgde alle negen lessen. Dit heeft vermoedelijk invloed gehad op de effectiviteit van de lessenserie. In tegenstelling tot veel eerdere literatuurkringprojecten (zoals Elhess & Egbert, 2015; Maher, 2013; Shelton-Strong, 2012), waarin per les een los kort verhaal centraal stond, werd in dit project gewerkt met een doorlopende roman. Leerlingen die één of meerdere lessen misten, liepen daardoor belangrijke inhoudelijke onderdelen mis, wat de continuïteit van het leer- én het groepsproces bemoeilijkte. Een leerling merkte op ‘dat als je ook maar één les afwezig bent, je

meteen gigantisch achterloopt [...]’. Tegen deze achtergrond is het positief dat leerlingen gemiddeld toch driekwart van het boek lezen, mede dankzij de leestijd die in de les werd aangeboden. Het laat ook weer zien hoe moeilijk het is om leerlingen buiten de les om aan het lezen te krijgen.

Verder springt in het oog dat leerlingen het spreken in groepjes meer zijn gaan waarderen (tabel 5). Dit wijst op een versterkte sociale dimensie in de lessen, waarbij samenwerking niet alleen het tekstbegrip maar ook het spreekplezier bevorderde.

Belemmeringen zaten vooral in de moeilijkheidsgraad van de spreektaken en de literaire tekst. Furr (2007, 5) stelt dat ‘students should be able to read Literature Circle texts without using a dictionary’ en veel studies maken daarom gebruik van *graded readers* (Shelton-Strong, 2012). In dit onderzoek is echter bewust gekozen voor een originele Duitse roman. Bovendien werd niet alles zelfstandig thuis gelezen, maar deels begeleid in de les om tekstbegrip te ondersteunen. De gemiddelde boekwaardering van 3,2 op vijf sterren geeft aan dat veel leerlingen het boek wisten te waarderen, hoewel niet iedereen enthousiast was. Dit is inherent aan een aanpak waarin één tekst centraal staat. Die sluit nu eenmaal niet aan bij ieders smaak of niveau. Het voordeel van een gemeenschappelijke tekst is echter dat klassikaal aan literair begrip gewerkt kan worden, wat vooral voor minder geoefende lezers voor essentiële leesondersteuning zorgt.

Beperkingen

De leerlingenpercepties leverden waardevolle inzichten, maar een kritische kanttekening is op zijn plaats. Allereerst roept de kleinschaligheid en contextgebondenheid van de studie vragen op over de generaliseerbaarheid van de resultaten. Hoewel vijf scholen uit verschillende regio’s deelnamen, blijft onduidelijk in hoeverre de bevindingen toepasbaar zijn op andere onderwijscontexten

en -niveaus. Een tweede beperking betreft de post-then-pretest. Deze methode voorkomt response-shift bias – waarbij deelnemers hun startniveau verkeerd inschatten omdat hun interne standaard door de interventie verandert (Klatt & Taylor-Powell, 2005) – maar is vatbaar voor geheugenvervalsing. Verder kunnen psychologische mechanismen zoals cognitieve dissonantie of de neiging om geleverde inspanningen achteraf te rechtvaardigen de zelfrapportages beïnvloeden. Daardoor valt in dit onderzoek bijvoorbeeld niet met zekerheid te zeggen of leerlingen daadwerkelijk vooruitgang boekten in hun gespreksvaardigheid Duits, of vooral die indruk hadden. Dit instrument meet dus een subjectieve verandering, terwijl een voor- en natoetsdesign geschikt is om objectieve leerwinst in kaart te brengen (Hill & Betz, 2005). Het is dus een logische vervolgstap om deze data aan te vullen met objectievere metingen van gespreksvaardigheid, bijvoorbeeld via mondelinge voor- en natoetsen. Ook zou triangulatie met lesobservaties of docentbeoordelingen meer inzicht kunnen geven in de mate van vooruitgang.

Implicaties voor het onderwijs

Hoewel spreken kan worden beschouwd als de meest essentiële taalvaardigheid binnen het vto (Bygate, 2009; Goh & Burns, 2012), blijft het voor veel scholieren en hun docenten lastig. Leerlingen zijn pas echt vaardig als zij zich in uiteenlopende communicatieve situaties zonder veel spreekangst kunnen uitdrukken. Dit kan extra uitdagend zijn als literatuur onderdeel uitmaakt van de les.

In dit licht biedt de literatuurkring als didactische aanpak veelbelovende mogelijkheden. De resultaten van dit onderzoek wijzen erop dat een op de literatuurkring gebaseerde lessenserie effectief kan bijdragen aan gespreksvaardigheid, spreekplezier en

literaire mondelinge competentie bij leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo. De taakgerichte opzet met rollen maken het model bovendien geschikt voor andere tekstsoorten, zoals non-fictie of film (Stephens, 2012; Thanakong & Kaowiwattanakul, 2025), waarbij de focus van de lessen bepaalt of de nadruk ligt op betekenisvolle interactie, spreekvaardigheid of andere competenties. Bovendien is het belangrijk te beseffen dat niet alleen de moeilijkheidsgraad van teksten en taken van invloed is op spreekangst en -plezier. Spreekangst blijkt in sterke mate leerlinggebonden en verschilt per individu, terwijl spreekplezier juist beïnvloedbaar is via het didactisch handelen van de docent (Dewaele & MacIntyre, 2019). Motiverend lesmateriaal, enthousiasme van de docent, het benadrukken van de culturele rijkdom van de doeltaal en een veilige, ondersteunende klasomgeving dragen hier in belangrijke mate aan bij (Dewaele et al., 2022).

Vervolgonderzoek

Omdat deze studie op relatief kleine schaal in vwo- en havo-5 is uitgevoerd, is het aan te bevelen de effecten van literatuurkringen te onderzoeken in andere vto-contexten (bijvoorbeeld vmbo, onderbouw of andere talen) en bij diverse leerlinggroepen. Dit kan meer inzicht geven in de toepasbaarheid en effectiviteit van deze aanpak.

Voor toekomstig onderzoek is het bovendien zinvol om kwalitatieve onderzoeksmethoden te integreren. Leerlinginterviews, focusgroepen of lesobservaties kunnen aanvullende inzichten opleveren over hoe leerlingen de taken beleven, welke rol sociale dynamiek speelt, en hoe spreekplezier of -angst zich in interactie ontwikkelen. Daarnaast kunnen analyse van leerlingproducten, zoals de opgenomen literatuurpodcasts, informatie geven over taalgebruik, taakverdeling en samenwerking binnen de literatuurkring.

Praktijkgerichte studies kunnen daarnaast verkennen hoe docenten de literatuurkring

flexibel kunnen inzetten – bijvoorbeeld door fictionele en non-fictionele teksten te combineren, of door de taakrollen af te stemmen op het taalniveau en de interesses van leerlingen. Docenten wordt ten slotte aangeraden om bij het werken met literaire teksten in de doeltaal nadrukkelijk te investeren in een positieve klasdynamiek. Motiverende werkvormen, aandacht voor sociale veiligheid en spreekplezier zijn hierbij essentieel om leerlingen met vertrouwen te laten communiceren – vooral in contexten waarin literatuur anders als abstract of te moeilijk kan worden ervaren.

NOTEN

1. Hoewel de lessenserie primair op vwo-5 gericht was, is één havo-5-klas meegenomen om de toepasbaarheid te verkennen, waarbij de literatuurpodcast meetelde voor het schoolexamen.
2. De opzet van het onderzoek is op 10 juni 2024 goedgekeurd door de Facultaire Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht (referentienr. 24-067-01).
3. Bij interesse kan het lesmateriaal worden opgevraagd bij de eerste auteur.
4. Ondanks de hiërarchische structuur van de data (156 leerlingen verdeeld over acht klassen op vijf scholen, onderwezen door zeven docenten), bleek na verkenning van de data dat multilevelanalyse geen meerwaarde bood.

LITERATUUR

- Batenburg, E. van (2018). *Fostering oral interaction in the EFL classroom: Assessment and effects of experimental interventions*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Batenburg, E. van, Oostdam, R., Gelderen, A. van, Fukkink, R., & Jong, N. de (2019). *Oral interaction in the EFL classroom: The effects of instructional focus and task type on learner affect*. *The Modern Language Journal*, 103(1), 308–326. <https://doi.org/10.1111/modl.12545>

- Bobkina, J., & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 677–696.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232.
- Branden, K. van den (2016). Task-based language teaching. In G. Hall (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 238–251). Routledge.
- Brown, H. (2009). Literature circles for critical thinking in global issues classes. *The Language Teacher*, 33(10), 16–17.
- Brown, V. R. (2019). *Developing Listening and Speaking Skills through Literature Circles*. 西南学院大学英语英文学論集 [Studies in English Language and Literature], 59(3), 181–194.
- Bygate, M. (2009). Teaching and Testing Speaking. In M. Long & C. Doughty (Eds.) *The handbook of language teaching* (pp. 412–440). Blackwell Publishing Ltd.
- Chiang, M.-H. (2018). Literature circles with the seventh-grade reluctant second language readers. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(3), 175–184.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In *Evidence-based second language pedagogy* (pp. 263–286). Routledge.
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety

- and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*, 13621688221089601.
- Donato, R., & Brooks, F. (2004). Literary discussions and advanced speaking functions: Researching the (dis)connection. *Foreign Language Annals*, 37(2), 183–199.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462.
- Elhess, M., & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13–21.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference, Dubai.
- Furr, M. (2007). Reading circles: Moving great stories from the periphery of the language classroom to its centre. *The Language Teacher*, 31(5), 15–18.
- Goh, C. C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Graham, S., Zhang, P., Hofweber, J., Fisher, L., & Krüsemann, H. (2024). Literature and second language vocabulary learning: The role of text type and teaching approach. *The Modern Language Journal*, 108(3), 579–600. <https://doi.org/10.1111/modl.12946>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170–189. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>
- Hill, L. G., & Betz, D. L. (2005). Revisiting the retrospective pretest. *American Journal of Evaluation*, 26(4), 501–517.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins Publishing.
- Immers, S. (z.j.) *Cherryman jagt Mister White*. Geraadpleegd op 1 juli 2025 via <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/cherryman-jagt-mister-white/>
- Jones, C. (Ed.). (2019). *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning*. Cambridge University Press.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145–166.
- Klatt, J., & Taylor-Powell, E. (2005). Synthesis of literature relative to the retrospective pretest design. Paper presented at the 2005 Joint CES/AEA Conference, Toronto.
- Knaap, E. van der (2015). De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal. In D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 209–227). Eburon.
- Knaap, E. van der (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho.
- Koek, M. (2010). De literaire mindmap als alternatief voor het leesdossier. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (p. 60–63). Gent: Academia Press.
- Lehrner-te Lindert, E. (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I*. Erich Schmidt Verlag. (Proefschrift Universiteit Utrecht).
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Maher, K. (2013). Literature Circles: Acquiring language through collaboration. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, Seoul (pp. 36–45).
- Otten, R., & Boekaerts, M. (1990). Schoolvakbeleving bij Geschiedenis, Nederlands en Wiskunde in de brugklas. In M. Boekaerts & E. De Corte (Red.), *Onderwijsleerprocessen* (pp. 101–115). Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Saglamel, H., & Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377–394.
- Schat, E. (2022). Integrating intercultural literary competence: An intervention study in foreign language education. *Proefschrift Universiteit Utrecht*. <https://doi.org/10.33540/1335>
- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214–223.
- Shelton-Strong, S. J. (2019). An analysis of collaborative dialogue in literature circles. In C. Jones (Ed.), *Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning* (pp. 176–201). Cambridge University Press.
- Sijtsma, K., & Pfadt, J. M. (2021). Part II: On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha: Discussing lower bounds and correlated errors. *Psychometrika*, 86(4), 843–860.
- Stephens, C. (2012). Film circles: Scaffolding speaking for EFL Students. *English Teaching Forum*, 50(2), 14–20.
- Thanakong, K., & Kaowiwattanakul, S. (2025). Modified literature circles: Improving ESP students' English-speaking skills through movie circles. *World Journal of English Language*, 15(2).
- Toonen, J., Knaap, E. van der, & Graaff, R. de (2024). *Sprekend literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen*. Docenten Duits en Engels over spreken en literatuur in de bovenbouw van havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 25(3), 3–21.
- Vrind, E. de (2020). *The SpeakTeach method: Towards self-regulated learning of speaking skills in foreign languages in secondary schools: an adaptive and practical approach*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Williams, D. (2010). Student reactions to literature circles in content-based instruction. *KOTESOL Proceedings 2010*, Seoul.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52(1), 52–62.
- Wilschut, A. (2014). *De taal van burgerschap*. Amsterdam University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

JARON TOONEN is docent Duits aan het Altena College in Sleeuwijk en promovendus aan de Universiteit Utrecht met een NWO-promotiebeurs voor leraren. Zijn promotieonderzoek richt zich op de rol van literatuur binnen het vto bij het bevorderen van gespreksvaardigheid.
E-mail: <j.t.toonen@uu.nl>

EWOUT VAN DER KNAAP is hoogleraar Duitstalige literatuur en cultuur aan de Universiteit Utrecht. Hij houdt zich onder andere bezig met onderzoek en begeleiding op het gebied van literatuurdidactiek.
E-mail: <e.w.vanderknaap@uu.nl>

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Didactiek van het vreemdetalenonderwijs aan de Universiteit Utrecht. Hij doet praktijkgericht onderzoek naar manieren om taalonderwijs betekenisvoller en effectiever te maken.
E-mail: <r.degraaff@uu.nl>