

Faculté de philosophie, arts et lettres

**De aanwezigheid van literatuur in de
leerplannen Nederlands als eerste vreemde
taal in de laatste graad van het secundair
onderwijs in de katholieke en officiële
onderwijsnetwerken**

Auteur : DUJARDIN Thibaud
Promoteur(s) : Prof. Stéphanie VANASTEN
Année académique 2023-2024
Intitulé du master et de la finalité : Master [120] en langues et lettres
modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Inhoud

Dankwoord	4
Abstract	5
Abstract (Nederlands)	5
Abstract (Français)	6
Abstract (English)	7
Hoofdstuk 0	8
0.1 Inleiding	9
0.2 Theorie en modellen	10
0.3 Motivatie en relevantie van deze masterscriptie	17
0.4 Aanpak/Methode	19
0.5 Onderzoeksvragen	24
0.6 Hypotheses	24
Hoofdstuk 1: De toestand van het literatuuronderwijs	27
1.1 Algemene context en opmerkingen	27
1.2 Waarom zouden we literatuuronderwijs aan een vreemdetalenklas moeten toevoegen?	32
1.3 De lezers	36
1.3.1 De literaire competentie	38
1.3.2 De leesvaardigheid	39
1.4 De ontwikkeling van een literaire leesvaardigheid	41
1.4.1 Zelfontwikkeling van hun literaire competentie	41
1.4.2 Impact van de leerkracht in de ontwikkeling van de literaire vaardigheid	43
1.5 Welke pedagogische methodes kunnen we voor het literatuuronderwijs gebruiken?	45
1.6 Hoe wordt een literaire tekst voor een leestaak geselecteerd?	47
1.7 Welke genres moeten de leerlingen te lezen krijgen?	50
1.8 Hoe moeten de opdrachten rond deze literaire teksten voorgesteld worden?	54
1.9 Waarop moet het literatuuronderwijs letten?	56
1.10 Aanbevelingen voor het literatuuronderwijs	57
Hoofdstuk 2: De kwestie van motivatie	60
2.1 Motivatie, wat houdt dat eigenlijk in?	60
2.1.1 Individuele parameters	63

2.1.2 Context-specifieke motiverende factoren	66
2.2 Motivatie voor de les Nederlands in FWB: Stand van zaken	67
2.3 Factoren die een significant effect op de motivatie voor de les Nederlands zouden kunnen hebben	69
Hoofdstuk 3: De leerplannen en hun analyse	73
3.1 De algemene beschrijving van de netwerken	76
3.2 Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)	78
3.2.1 Analyse van het literatuuraanbod, in functie van de vaardigheden en het taalniveau	82
3.3 Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	85
3.3.1 Analyse van het aanbod literatuur, afhankelijk van de vaardigheden en het taalniveau	87
3.4 Vergelijkende analyse van de leerplannen en hun literatuuraanbod	91
3.4.1 Algemene vergelijking van de twee leerplannen	91
3.4.2 Vergelijkende analyse van het literatuuraanbod.....	92
3.5 Conclusie	95
Hoofdstuk 4: De enquêtes	96
4.1 De opbouw van de enquêtes	97
4.2 De spreiding van de enquêtes	105
4.3 De resultaten	106
4.3.1 De leerlingenenquête	106
4.4.2 De leerkrachtenenquête	127
Hoofdstuk 5: Discussie en interpretatie van de resultaten	146
5.1 De leerplannen.....	146
5.2 De enquêtes.....	149
Conclusie	167
Bibliografie	171

Dankwoord

Bij deze wilde ik een paar woorden schrijven om de mensen die me geholpen te bedanken. Zonder die mensen zou deze masterscriptie nooit tot stand hebben kunnen komen.

Eerst mijn promotrice, Prof. Stéphanie Vanasten voor haar feedback, advies en begeleiding tijdens deze twee jaar die ik aan deze masterscriptie heb gewerkt.

Graag wil ook de anonieme leerlingen en leerkrachten die tijd hebben genomen om aan mijn enquêtes deel te nemen bedanken. Zonder hun hulp zou ik dit werk hebben kunnen verder zetten.

Nogmaals dank aan mijn ouders en mijn tante voor de precieuze tips in het opstellen van deze masterproef en voor de herlezing. Hierdoor heb ik een aantal taalfouten kunnen vermijden.

Ook een speciale dank aan mijn medestudenten Gauthier en Bastien voor de uitwisselingen van ideeën en tips, en aan mijn broer voor de nodige uitleg voor de statische analyses, de creatie van grafieken en tabellen via *Excel*.

Ik bedank nogmaals mijn ouders, mijn broer en mijn zussen voor de begeleiding en de ondersteuning tijdens mijn hele universiteitsparcours.

Deze bedankingen tonen wel aan dat dit soort werk nooit zonder de hulp van een team uitgevoerd kan worden.

Abstract

Abstract (Nederlands)

Literatuur neemt een aannemelijk deel in de vreemdetalenlessen. Zelfs als haar voordelen genoeg geprezen werden, wordt de werking van het literatuuronderwijs niet altijd duidelijk. Verder is het uit het leven gegrepen dat Waalse leerlingen weinig motivatie voor de les Nederlands vertonen. Deze zijn de centrale invalshoeken van deze masterscriptie. De eerste onderzoeksvraag peilt naar de analyse van het literatuuraanbod in NVT-lessen in de leerplannen van de Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) en Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), terwijl de tweede spitst zich toe op het mogelijke effect van een toename van literatuur en cultuur op het motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands. Eerst geven we een theoretisch overzicht van het literatuuronderwijs en van het begrip motivatie. Daarna hebben we de leerplannen geanalyseerd om een overzicht van het literatuuraanbod in de twee geselecteerde netwerken te hebben, en enquêtes voor de leerkrachten en leerlingen uitgevoerd. De vragenlijsten worden gebruikt om het literatuuraanbod in de praktijk te analyseren, een idee van het motivatieniveau en de attitudes ten aanzien van lezen van de leerlingen te krijgen, en een verband tussen literatuuraanbod en motivatie voor de NVT-lessen te leggen. Hoe werkt het literatuuronderwijs in de NVT-lessen in de leerplannen van de SeGEC en de WBE ? Gebruiken de leerkrachten literatuur in hun lessen Nederlands? Wat beïnvloedt de motivatie van de leerlingen? Hoe interageren het literatuuraanbod en het motivatieniveau van de leerlingen? zijn een deel van de vragen die onze volledige aandacht in deze studie opeisten.

Sleutelwoorden: NVT-lessen-literatuuronderwijs- Fédération Wallonie-Bruxelles - leerplannen-motivatie-vragenlijsten-leerkrachten-leerlingen

La littérature prend une place de plus en plus grande dans les leçons de langues étrangères. Même si ses avantages ont été assez mis en avant, sa mise en place n'est pas toujours évidente. De plus tout le monde sait que les élèves wallons ont peu de motivation pour le cours de néerlandais. Ce sont les deux perspectives principales de ce mémoire. La première question de recherche concerne l'analyse de l'offre de littérature dans les cours de néerlandais langue moderne dans les programmes éducatifs du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) et Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), alors que la deuxième se concentre sur l'effet potentiel d'une augmentation de l'offre de culture et de littérature sur la motivation des élèves à suivre le cours de néerlandais. Premièrement nous avons donné une vue d'ensemble théorique sur l'enseignement de la littérature et le concept de motivation. Ensuite nous avons analysé les programmes éducatifs pour avoir un aperçu de l'offre de littérature dans les 2 réseaux sélectionnées et nous avons mené des enquêtes auprès des élèves et des professeurs. Les enquêtes sont utilisées pour avoir une idée de l'offre de littérature dans la pratique, une idée du niveau de motivation et des attitudes des élèves par rapport à la lecture et pour créer un lien entre l'offre de littérature et le niveau de motivation pour les cours de néerlandais langues modernes. Comment fonctionne l'enseignement de la littérature dans les cours de néerlandais langues modernes dans les programmes d'enseignement du SeGEC et du WBE ? Est-ce que les professeurs utilisent de la littérature dans leur cours de néerlandais ? Qu'est-ce qui influence la motivation des élèves ? Comment interagissent l'offre de littérature et la motivation des élèves ? sont une partie des questions qui ont demandé toute notre attention dans cette étude.

Mots clés : cours de néerlandais (langues modernes)-l'enseignement de la littérature-Fédération Wallonie-Bruxelles-programmes d'enseignement-motivation-enquêtes-élèves-professeurs

Abstract (English)

Literature takes a plausible part in foreign language classes. Even if its benefits were praised enough, the effect of teaching literature is not always apparent. Furthermore, everyone knows that Walloon pupils show little motivation for Dutch lessons. These are the central perspectives of this master thesis. The first research question probes the analysis of literature provision in Dutch as foreign language classes in the Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) and Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) curricula, while the second focuses on the possible effect of an increase in literature and culture on students' motivation level for Dutch class. First, we give a theoretical overview of literature teaching and the concept of motivation. We then analyse curricula to have an overview of the literature supply in the two selected networks, and then carry out surveys among teachers and students. The questionnaires are used to analyse the literature supply in practice, get an idea of students' motivation level and attitudes towards reading, and establish a link between literature supply and motivation for Dutch as foreign language classes. How does the teaching of literature in Dutch as foreign language classes work in the SeGEC and WBE curricula? Do teachers use literature in their Dutch lessons? What influences pupils' motivation? How do literature provision and pupils' motivation levels interact? are some of the questions that demanded our full attention in this study.

Keywords: Dutch as foreign language classes-literature teaching-Fédération Wallonie-Bruxelles- curricula-motivation-questionnaires-teachers-pupils

Hoofdstuk 0

De huidige maatschappij is steeds multicultureler en diverser geworden. In Europa worden de grenzen afgeschaft, waardoor mensen en diensten vrij zijn om zich van land tot land te verplaatsen. Het onderwijs moet zich daar ook aan aanpassen en interculturaliteit in de klas proberen aan te bieden. Deze masterproef zal zich daarom op literatuur richten, en meer specifiek op het volgende onderwerp: de plaats en rol van literatuur in de leerplannen Nederlands in de Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en de mogelijke consequenties en effecten daarvan op de motivatie voor de les Nederlands als vreemde taal.

Deze masterproef wordt als volgt opgebouwd. Het werk zal in zes hoofdstukken verdeeld worden. Het eerste hoofdstuk bevat een algemene inleiding van deze masterscriptie geven. Een stand van zaken van dit onderzoeksgebied wordt gegeven, met daarop volgend de methodologie, de onderzoeksvragen en de hypothesen. In het tweede hoofdstuk zal het literatuuronderwijs, zijn voordelen en de voorwaarden voor zijn goede werking behandeld worden. Vervolgens zal in het derde hoofdstuk de motivatie aangepakt worden. In het vierde hoofdstuk zullen de programma's van twee netwerken aan bod komen, de vergelijkingen tussen de verschillende leerplannen en de analyses die daaruit voortvloeien. Het vijfde hoofdstuk zal de enquêtes voorstellen, van de redenen voor deze methodologische keuze tot hun laatste versie. In het laatste hoofdstuk zullen de resultaten nader geanalyseerd worden en conclusies getrokken worden. Daarbij zouden we ook aanknopingspunten voor toekomstige onderzoeken bieden.

0.1 Inleiding

Dit eerste hoofdstuk bestaat uit vijf onderdelen en legt uit hoe deze masterproef tot stand gekomen is. We baseren ons op bestaande onderzoeken om eerste conclusies over het literatuuraanbod in het Nederlands als vreemde taal (NVT)-onderwijs te kunnen trekken.

Het eerste onderdeel presenteert de reeks geraadpleegde wetenschappelijke bronnen met het oog op een stand van zaken in verband met de gekozen vraagstelling. Deze bronnen bespreken belangrijke thema's voor deze masterproef, waaronder interculturaliteit, literatuur in het vreemdetalenonderwijs, en motivatie.

In het tweede onderdeel wordt de relevantie van deze masterproef besproken. Eerst op wetenschappelijk niveau, uitgaande van het overzicht van de vakliteratuur en van de huidige leerplannen, daarna op maatschappelijk niveau.

Het derde onderdeel van dit hoofdstuk stelt de methodologie voor. Daarin worden de verschillende stappen van aanpak uitgelegd. De bepaling van het doelpubliek van de enquêtes wordt ook verder besproken.

In het voorlaatste deel worden de onderzoeksvragen besproken. De drie onderzoeksvragen werden gesteld om het onderzoeksthema zo goed mogelijk proberen te schetsen.

Om af te sluiten worden de onderzoekshypotheses aangepakt. Op basis van de reeks geraadpleegde bestaande onderzoeken hebben we geprobeerd om enkele eerste antwoorden op onze onderzoeksvragen te geven.

0.2 Theorie en modellen

In dit onderdeel wordt een wetenschappelijk kader geschetst. We zullen eerst analyseren in hoeverre de actuele multiculturele maatschappij tot de ontwikkeling van een interculturele vaardigheid in het onderwijs bijdraagt. Daarna zullen we de inbreng van literaire teksten voor deze interculturele vaardigheid bestuderen, door de algemene voordelen van literaire teksten naar voren te brengen. De volgende paragraaf zal zich op de motivatie van de studenten voor de les Nederlands concentreren. Ten slotte bekijken we een aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan voor een goede werking van het secundaire onderwijs.

Vandaag de dag zijn er veel mensen die van land veranderen, wat tot een multiculturele maatschappij leidt. Sommigen hebben geen keuze, aangezien ze hun land moeten verlaten om te overleven (wegens oorlogen of natuurlijke rampen bijvoorbeeld). Anderen hebben hun moederland opzettelijk verlaten om ergens anders te gaan werken of dichterbij hun familie te zijn. Daaruit ontstaat een nood voor de ontwikkeling van interculturele vaardigheden (Moeller & Nugent, 2014: 2). Voordat we verdergaan, hebben we eerst dit concept “interculturele vaardigheid” proberen te definiëren.

Op de website SLO lezen we: “onder interculturele competentie verstaan we het kunnen leggen van relaties tussen verschillende culturen, in termen van begrip, acceptatie en waardering.” (SLO, 2021).¹

Interculturele vaardigheid ontwikkelen is een moeilijke taak (Moeller & Nugent, 2014: 3). De eerste doelstelling is om leerlingen op hun toekomstige leven voor te bereiden, waar ze vaak met mensen van verschillende culturele achtergronden in contact zullen komen.

¹ *Interculturele competentie bij taalverwerving*. (z.d.-b). SLO. Geraadpleegd op 24 mei 2023, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/interculturele/#:~:text=Onder%20interculturele%20competentie%20verstaan%20we,van%20begrip%2C%20acceptatie%20en%20waardering.>

Daardoor zullen de vooringenomen ideeën afhankelijk van de achtergronden van de lezers variëren. Toch zijn er componenten die voor alle contexten geldig zijn, waaronder het leren omgaan met angst (Moeller & Nugent, 2014: 3-4). Sommige leerlingen voelen zich niet altijd op hun gemak wanneer ze in een vreemde taal spreken. Een van de redenen is dat ze niet alle culturele eigenschappen beheersen (Moeller & Nugent, 2014:4). Daarom moeten leerkrachten voorbereidingstijd voorzien om ervoor te zorgen dat ze gewoon aan deze nieuwe culturele aspecten raken (Moeller & Nugent, 2014: 7). Jongeren moeten zo goed mogelijk voorbereid worden om hun angst te controleren en mensen uit verschillende culturen durven aan te spreken. Hoe het ook zij, interculturele vaardigheid moet op de een of andere manier een plaats in het taalonderwijs krijgen.

Alhoewel interculturele vaardigheid belangrijk is, kampen leerkrachten vaak met moeilijkheden om pedagogische materialen te vinden. Een eerste poging van antwoord op dit materiaaltekort komt uit het onderzoek van Sperkova (2009), waar ze de pedagogische en interculturele voordelen van teksten voorstellen. Literaire teksten zouden dus een perfecte manier kunnen zijn om de interculturele vaardigheid van studenten te oefenen. Gonzalez & Puyal stellen vast dat “The use of literary texts can promote reflection on cultural differences, develop understanding of the home culture, and consequently enhance more tolerant and open attitudes towards other cultures.” (2012: 108). De leerkracht zou de woordenschat ervan kunnen bespreken (Sperkova, 2009: 6), waardoor ze woorden in context zullen leren gebruiken. Een tekst laat ook de leerlingen toe om meer over de normen en waarden van de broncultuur te leren. De leerkracht zou dus vergelijkingsoefeningen tussen hun eigen en de andere cultuur kunnen geven.

Literaire teksten kunnen ook concreter zijn voor leerlingen dan de traditionele handboeken, die vaak slechts uittreksels van dergelijke teksten bevatten (Gonzalez & Puyal, 2012: 109-110). Deze werken aan het vreemdetalenonderwijs toevoegen zou ook een manier zijn om in contact met authentieke materialen te komen (Taalunie & Raad van Europa, 2008). Literaire teksten zijn minder abstract dan uittreksels of verwijzingen naar

andere literaire bronnen die leerlingen zo goed als nooit raadplegen (Gonzalez & Puyal, 2012: 109).

Volgens Swaffar (1985) zijn er nog andere redenen om literaire teksten aan het vreemdetalenonderwijs toe te voegen. Authentieke teksten kunnen in overeenstemming met de interesses van de leerlingen zijn. Ze zouden meer gemotiveerd kunnen zijn om iets te lezen dat hen echt interesseert. Deze teksten zijn ook een manier voor leerlingen om gewoon met de woordenschat en grammaticale structuren van hun doeltaal te worden, of om met leerlingen met andere culturele normen te confronteren. Daartoe zouden ze hun interculturele vaardigheid kunnen ontwikkelen, maar het probleem van het taalniveau komt dan natuurlijk naar boven. Dat zal later in deze masterproef bestudeerd worden. Hoe het ook zij, leraren kampen met een tekort aan lesmaterialen om voor de ontwikkeling van een interculturele competentie te zorgen, maar literaire teksten zijn een eerste stap om een mouw aan dit probleem te passen.

Om deze paragraaf over de voordelen van literaire teksten voor de interculturele vaardigheid af te ronden, is het vermeldenswaardig dat de literaire opdrachten, in het vreemdetalenonderwijs, in de ontwikkeling van de vijf vaardigheden moet worden geïntegreerd (schrijf-, lees-, luister, leesvaardigheid en interactie) (D'Hoker, 2020: 20-24). Schat (2023) beweert dat literatuur te veel gebruikt wordt om de productieve vaardigheden te beoefenen. Met productieve vaardigheden bedoelen we vaardigheden die een productie van de leerlingen eisen (schrijf- en spreekvaardigheid). Een klassieke activiteit die vaak in de klas wordt aangeboden, is bijvoorbeeld een schrijfoefening over wat de leerlingen net gelezen hebben. Deze auteur vindt dit jammer, want literaire teksten zijn een geweldige gelegenheid om de interculturele competentie door interacties met klasgenoten te beoefenen. Kortom, het literatuuronderwijs moet niet alleen bij de taalvaardigheden aansluiten, maar ook volop voor de ontwikkeling van sociale- en interculturele competenties ingezet worden.

Na deze analyse van de toegevoegde waarde van literatuuronderwijs zal deze paragraaf een ander aspect van het talenonderwijs bespreken, namelijk de motivatie van de leerlingen voor taallessen. De motivatie van de leerlingen verdient toch een prominente plaats in dit werkstuk. Er zijn belangrijke criteria die in acht moeten worden genomen wanneer de leerlingen hun vreemde taal(talen) moeten selecteren, als ze mogen kiezen (Blondin & Chenu, 2013: 23-25). Het eerste aspect betreft het nut van de specifieke taal. Leerlingen moeten zich afvragen of de taal belangrijk is voor hun toekomst, hobby's of contacten met andere mensen. Sommige talen, vooral Engels, kunnen nuttig zijn voor toekomstige commerciële uitwisselingen. Een tweede criterium betreft hun interesse voor deze cursus. Het laatste aspect waarmee rekening moet worden gehouden is het nut van deze cursus. Met andere woorden, de leerlingen moeten beslissen of deze bepaalde taalcursus het interessantste uit het cursusaanbod voor hun toekomst is.

We zien steeds vaker krantenartikelen met titels van het volgende type:

**Pourquoi les élèves wallons
choisissent-ils moins le néerlandais
comme 1^{re} langue étrangère?**

Figuur 1: Pourquoi les élèves wallons choisissent-ils moins le néerlandais comme 1^{re} langue étrangère ?
(Website van de RTBF, 2018)

Dat kunnen we in alle kranten lezen, maar de media geven niet altijd aan wat de potentiële redenen zijn. Het feit dat Franstalige leerlingen het Nederlands steeds minder leren werd al wetenschappelijk bewezen (Mettewie, 2015: 24-25). De auteur stelt ook vast dat de affectieve band met de taal een belangrijk effect in het leren van vreemde talen kan hebben. Waalse leerlingen hebben, volgens het onderzoek van Mettewie (2015), een slecht imago van het Nederlands, dat volgens hen te moeilijk is, lelijk en te weinig gebruikt wordt om het leren waard te zijn. Deze negatieve vooroordelen zullen hen moeilijk kunnen motiveren.

Wat de motivatie voor de cursussen betreft, denken de leerlingen vaak dat ze onmiddellijk tweetalig zullen worden, met een zo minimaal mogelijke inspanning. Jammer genoeg is dat niet zo en dat kan hun motivatie negatief beïnvloeden. Talen leren is immers een levenslang proces (Blondin & Chenu, 2013: 19-20). In hun ogen moeten de lessen met individueel werk aangevuld worden om hun doeltaal te beoefenen. Leerlingen moeten zich er ook van bewust zijn dat de vaardigheden die ze hebben opgedaan snel kunnen verdwijnen. Ze moeten dus zo lang mogelijk blijven oefenen. Om de motivatie van de leerlingen te ondersteunen, is het belangrijk dat leerkrachten hun vooruitgang bevorderen (Blondin & Chenu, 2013: 18).

In het kader van een belevingsonderzoek over het NVT-onderwijs heeft de Taalunie het woord aan de leerlingen gelaten (Taalunie, 2020). Ter herinnering, de Taalunie is een organisatie die voor het gemeenschappelijk beleid van het Nederlands in Suriname, Nederland en België zorgt. Het doel van dit belevingsonderzoek was om meer inzicht in de mening van leerlingen over het onderwijs van het Nederlands in de naburige regio's waar Nederlands wordt geleerd (Wallonië & Brussel, Nedersaksen, Noord-Frankrijk, Oost-België, Noordrijn-Westfalen) te krijgen. De eerste lectuur was om een overzicht van de opinies over de les Nederlands te bekomen. Daarna wordt de nadruk op het onderdeel cultuur gelegd en dat heeft geholpen om enkele eerste conclusies te trekken.

De algemene trend is dat leerlingen toch culturele elementen tijdens hun taallessen in het middelbare onderwijs zien, maar meestal van jongerencultuur. Ze komen met andere woorden amper in contact met de klassiekere cultuur. Dit onderdeel van het belevingsonderzoek eindigt met een sterke bewering: "Zo kon worden vastgesteld dat leerlingen die in de lessen meer cultuur krijgen, het onderwijs ook fijner vinden." (Taalunie, 2020: 21). Meer cultuur zou dus een positief effect op de motivatie van de leerlingen hebben.

Nochtans zijn er belangrijke voorwaarden voor het literatuuronderwijs die in acht moeten worden genomen. Dora & Forster (2022) hebben de voordelen van literatuur in

de Germaanse taalklassen onderzocht. Literaire teksten zouden leerlingen de gelegenheid geven om over de cultuur van hun doeltaal te reflecteren. Leerlingen moeten echter bepaalde vaardigheden beheersen voordat ze echt van de literaire teksten gebruik kunnen maken (Swaffar, 1985: 19-22). De literaire competentie moet ook op voorhand door de leerkrachten behandeld worden (D'Hoker, 2020: 75-76).

Een andere belangrijke voorwaarde voor een geschikt literatuuronderwijs is het vaardigheidsniveau van de leerlingen. Literatuur in NVT-cursussen in alle niveaus van het Europese Referentiekader voor talen moet niet per se toegepast worden (Vanasten, 2020: 11-12). De kwestie van het taalniveau komt ook onvermijdelijk naar voren, aangezien leerlingen toch een degelijk niveau moeten hebben voordat ze complexere literaire teksten beginnen te lezen. Vanasten (2020) stelde dat literatuur vanaf B1-niveau expliciet in de officiële leerplannen van de FWB wordt aangeduid, bijvoorbeeld in de vorm van sprookjes of stripverhalen. Aan leerlingen met een zwakker taalniveau wordt ook literatuur aangeboden, maar niet onder deze benaming. De auteur toont aan dat het bijvoorbeeld in de leerplannen voor het A1-niveau om liedjes of korte verhalen gaat. Niettemin moeten de leerkrachten rekening met de niveauverschillen van de leerlingen houden (Dora & Forster, 2022: 53-54). Beginners zullen immers geen volledige boeken kunnen lezen.

Naast het taalniveau speelt een andere component een rol in de toevoeging van literaire teksten aan vreemdetaallessen: de capaciteit om literatuur te begrijpen. Voordat ze zich echt in teksten verdiepen, moeten de leerlingen namelijk ook begrijpen hoe de verschillende delen van het werk met elkaar interageren. Twee wetenschappers beweren dat leerlingen moeten “pick-up on and internalise genre conventions, plot schemas and character types” (Dora & Forster, 2022: 102). Samengevat, de leerlingen moeten eerst leesconventies onder de knie krijgen, vooraleer ze literaire teksten, afhankelijk van hun niveau, kunnen lezen opdat ze literatuur in hun doeltaal zouden kunnen lezen.

Naast de niveauverschillen moeten leerkrachten ook rekening met de interesses van hun leerlingen houden. Stokmans (2009) legt in haar artikel uit dat literatuuronderwijs een duidelijke invloed op de leeservaring (een hyperoniem dat in de omschrijving van Stokmans ook leerzaamheid, leesgemak en leesplezier omvat) heeft, en in een latere stap op de leesattitude van de leerlingen. Het leesgemak bepaalt hoe gemakkelijk het was om de tekst te lezen en begrijpen. Uit het artikel van Stokmans (2009) blijkt dat hoe gemakkelijker het lezen des te beter wordt de leesattitude. Dezelfde logica geldt ook voor het leesplezier. Als de les saai is, zal de leesattitude negatiever zijn. De leerlingen zullen weinig of geen plezier ervaren, wat een negatieve invloed op de volgende leesactiviteiten zou kunnen hebben. Samengevat, het is belangrijk dat leerlingen plezier in het lezen ervaren om ervoor te zorgen dat de volgende leeservaringen nog positiever worden. Daarop kunnen de leerkrachten een impact hebben door hun lessen boeiend te maken en leerlingen de kans te geven om teksten die hen interesseren te lezen.

Kortom, dit onderdeel biedt de gelegenheid om de bestaande wetenschappelijke bronnen in dit onderzoeksveld te presenteren. Er werd vastgesteld wat er al gedaan werd, maar ook wat er nog gedaan moet worden. Daarom worden in de volgende paragraaf de motivatie en relevantie van deze masterscriptie nader toegelicht.

0.3 Motivatie en relevantie van deze masterscriptie

Een reeks wetenschappelijke artikelen werd geraadpleegd. Dat laat ons toe te beseffen dat het literatuuronderwijs groeiende interesse in het onderzoeksveld van de didactiek krijgt, maar dat er duidelijke leemtes in dit onderzoeksveld zijn.

Sommige werken, zoals het artikel van Vanasten (2020), wijzen erop dat leerplannen niet zeer op het gebruik van literatuur aandringen. Hieraan toegevoegd zijn er leerkrachten die geen hart voor literatuur hebben en die vinden dat er hiervoor te weinig didactische materialen bestaan. Daardoor ligt het voor de hand dat een onderzoek naar de analyse van het aanbod van literatuuronderwijs in de leerplannen in de FWB een leemte zou kunnen vullen.

Zoals hierboven vermeld, leren Waalse leerlingen steeds minder Nederlands, want ze hebben er een slecht beeld van. Leerlingen de mooiere kanten van de Nederlandse taal laten zien zou hun motivatie kunnen verhogen. Onderzoek, dat naar de mening van leerlingen over hun cursus Nederlands zou vragen, zou de gelegenheid kunnen bieden om mogelijke oplossingen voor dit gebrek aan motivatie te vinden. Dat zal dus een van de invalshoeken van deze masterproef zijn.

De reeks geraadpleegde onderzoeken, waaronder dat van Stokmans (2009), hebben aangetoond dat het literatuuronderwijs zich op de interesses van de leerlingen probeert af te stemmen. Daardoor zou de motivatie van de leerlingen kunnen verhogen. In het belevingsonderzoek van de Taalunie (2020) hebben de onderzoekers leerlingen vragen over het cultuuraanbod in hun lessen Nederlands gesteld. Dit onderdeel van het belevingsonderzoek kan met deze sterke bewering samengevat worden: “Zo kon worden vastgesteld dat leerlingen die in de lessen meer cultuur krijgen, het onderwijs ook fijner vinden.” (Taalunie, 2020: 21). Weinig wetenschappelijke studies hebben dit statement proberen te bevestigen, of weer te leggen. Daarom zouden we hier graag de verhouding

tussen het aanbod literatuur binnen de Nederlands als vreemde taal klas en de motivatie van de leerlingen willen analyseren.

Daarna kan de relevantie van een onderzoek naar de impact van literatuur in een NVT-cursus in twijfel worden getrokken. Leerlingen moeten toch een degelijk taalniveau hanteren voordat ze complexere literaire teksten beginnen te lezen (Vanasten, 2020: 12). Er is dus iets met de rol van literatuur in het NVT-onderwijs te doen, maar de keuze van het doelpubliek is belangrijk. Niet iedereen is immers taalvaardig genoeg om complexe literaire teksten te lezen. Op basis van deze opmerkingen wijzen we erop dat leerlingen uit de laatste graad van het secundaire onderwijs het meeste aangepaste doelpubliek zouden zijn.

Het literatuuronderwijs wordt stiefmoederlijk in de wetenschappelijke literatuur behandeld . Er bestaan weinig onderzoeken die het literatuuraanbod in het vreemdetalenonderwijs analyseren. Elke D'Hoker (2020) heeft bijvoorbeeld de toestand van literatuuronderwijs in Vlaanderen in kaart gebracht. Nochtans zijn er nog geen onderzoeken die het literatuuronderwijs in Wallonië in de leerplannen analyseren. Dat toont aan dat een studie van het literatuuraanbod in twee (of meer) verschillende leerplannen van de FWB een leemte zou vullen.

Het uiteindelijke doel zou zijn om te laten zien waarom het relevant is om literatuur aan te bieden in het vreemdetalenonderwijs op de middelbare school in het Algemeen Secundair Onderwijs. We zouden dan graag concrete adviezen geven en aanbevelingen doen naar leerkrachten om literaire teksten aan hun aanbod Nederlands in de klas toe te voegen en de maximale pedagogische voordelen eruit te halen.

Samengevat, uit het voorgaande en ons overzicht van de vakliteratuur alsook van de leerplannen blijkt dat een onderzoek naar het literatuuronderwijs in de FWB belangrijk is. Een mogelijke correlatie tussen literatuur en motivatie voor de les Nederlands verdient verder onderzoek.

Nu de motivatie en relevantie van dit werk zijn toegelicht, worden in het volgende deel de aanpak en methodologie van deze masterscriptie voorgesteld.

0.4 Aanpak/Methode

In dit onderdeel zullen de aanpak en de methodologie van deze masterscriptie voorgesteld worden. We zullen ons eerst in de leerplannen verdiepen en analyseren in welke mate ze literatuur voor de les Nederlands aanbieden. Vervolgens zullen we enquêtes opstellen om meningen over de les Nederlands als vreemde taal en zijn literatuuraanbod te verzamelen. Op basis van deze vergelijkende analyse en de enquêtes zullen in een laatste fase conclusie worden getrokken.

Het eerste deel van de methodologie bevat dus de analyse van de leerplannen van de FWB. Hier in dit onderzoek zouden we de leerplannen van het katholieke (SeGEC) en van het gewestelijke onderwijs (WBE) graag willen vergelijken. De bedoeling van deze analyse ligt in de verzameling van feitelijke gegevens over het literatuuraanbod in het vreemdetalenonderwijs in de FWB. Daardoor zullen we kunnen analyseren hoe literatuur en cultuur concreet volgens de leerplannen behandeld zouden moeten worden.

Om de leerplannen te analyseren, hebben we ze rechtstreeks geraadpleegd. We waren eerst van plan om een analyserooster te gebruiken, maar we wisten niet waar we uit zouden komen. Daarom hebben we besloten om ze te lezen en enkel naar het literatuuronderwijs te kijken. Daarnaast hebben we ook programmaopbouwers proberen te contacteren om daarover meer te weten komen. Voor de SeGEC is het niet gelukt, maar we hebben een telefonisch gesprek met Meneer Collin van de CPEONS kunnen voeren (telefonisch gesprek dat in de bijlages terug te vinden is).

Het tweede deel van de methodologie bestaat uit enquêtes. De belangrijkste doelstelling is om meningen over het literatuur- en vreemdetalenonderwijs te verzamelen. Er moet

worden aangegeven of het een kwantitatieve of kwalitatieve (of beide) enquête zal zijn. Hierbij zullen we op kwantitatieve data focussen. De bedoeling van deze enquêtes is dat we inzicht in de les Nederlands in de betrokken leerplannen van de FWB krijgen. Dat zou dan kunnen helpen om een vergelijking te maken tussen wat in de leerplannen staat en hoe het er in de werkelijkheid precies aan toe gaat. Vandaar dat het belangrijk is om op kwantitatieve data te focussen om zoveel mogelijk mensen te bereiken. Hoe meer meningen daaruit worden gehaald, des te representatiever zal deze masterproef kunnen zijn.

De eerste stap berust in de bepaling van het doelpubliek. Uit de geraadpleegde studies blijkt dat leerlingen een degelijk taalvaardigheidsniveau moeten hebben om literaire teksten te kunnen lezen. Als we de leerplannen van de FWB raadplegen, wordt de lectuur van hedendaagse literaire teksten vanaf B2 min-niveau vermeld (Vanasten, 2020: 4). Leerlingen lezen ook teksten op lagere niveaus, maar die vallen niet onder de benaming hedendaagse literatuur.

Daarom moest in het Europese Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) gekeken worden wat de eenheden van het B2 min-niveau in leesvaardigheid waren.

Luisteren	Lezen	Spreken - productie	Spreken - interactie	Schrijven
B2 Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaarddialect begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning voor of tegen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.

Figuur 2: De verwachte vaardigheden voor een B2-niveau in moderne vreemde talen volgens het ERK (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 28).

Hierna volgt een beschrijving van de vaardigheidsniveaus die de leerlingen voor hun eerste vreemde taal aan het einde van de twee en derde graad moeten bereiken:

UAA à maîtriser au terme des différentes étapes

LM1 – 4 périodes		
UAA	2 ^e DEGRÉ	3 ^e DEGRÉ
Compréhension à l'audition	Écouter pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Écouter pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>
Expression orale sans interaction	Parler sans interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Parler sans interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>
Expression orale en interaction	Parler en interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Parler en interaction pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>
Compréhension à la lecture	Lire pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Lire pour (s')informer/(faire) agir/comprendre des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B2 (-)</i>
Expression écrite	Écrire pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (-)</i>	Écrire pour (s')informer/(faire) agir/exprimer des opinions et/ou des sentiments <i>Niveau CECRL B1 (+)</i>

Figuur 3: Niveaus te bereiken in functie van de vaardigheden en de graden in het secundaire onderwijs (FESEC,2017: 23)

Op basis van de geraadpleegde en bovenvermelde wetenschappelijke bronnen, het ERK, en de leerplannen voor het NVT-onderwijs in FWB, worden leerlingen in de laatste graad van het secundaire onderwijs, die lessen Nederlands volgen, als het geschiktste doelpubliek voor deze studie beschouwd. Hun leesprofiel kunnen ook dankzij de enquêtes opgesteld worden. Toch hebben we beslist om het doelpubliek tot het vierde jaar van het secundaire onderwijs uit te breiden. Ze bevinden zich in dezelfde schoolcyclus en zouden daardoor gelijkaardige en interessante meningen kunnen aanhalen om ervoor te zorgen dat onze enquêtes zo breed en representatief mogelijk worden.

Verder in deze masterpoef zijn we van plan om een andere enquête samen te stellen, een voor de leerkrachten. We hebben ons gericht op de leerkrachten Nederlands van het 4^{de} tot het 6^{de} jaar in het secundaire onderwijs. Het is immers belangrijk om wat de leerplannen over literatuur en cultuur zeggen te kunnen vergelijken met hoe leerkrachten literatuur en cultuur in de praktijk onderwijzen.

Daarom moeten de instellingen van de enquêtes op voorhand bepaald worden. De initiale plan was om de enquêtes tot een bepaalde aantal scholen per provincie te beperken, om toch een representativiteit per streek te krijgen.

Kwestie van representativiteit is het belangrijker om grootschalige enquêtes uit te voeren om ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk mensen worden bereikt. Daarom werd ervoor

gekozen om de enquêtes via grootschalige kanalen zoals sociale netwerken en e-mailadressen van scholen te sturen om op die manier zoveel mensen mogelijk te contacteren. Dan, afhankelijk van de provincies die we het minst zullen hebben geraakt, hebben we geprobeerd om contact met scholen uit deze provincies op te nemen.

Andere belangrijke componenten in het opstellen van de enquêtes zijn ook de talenklassen zelf. We moeten ons afvragen of we slechts op de lessen voor de eerste vreemde taal focussen, of voor alle cursussen die een vreemde taal bevatten. We hebben beslist om ons op de Nederlands als eerste en tweede vreemdetalen te focussen. Daardoor zou de enquête toch meer representatief van de context van de lessen Nederlands in FWB kunnen zijn.

Een laatste vermeldenswaardig punt voor de enquêtes is dat ze ook getoetst zullen moeten worden. De enquêtes werden immers getoetst om na te kijken of ze echt duidelijk waren of niet. Deze controlefase werd immers nodig, aangezien wij aanpassingen hebben moeten doen om ervoor te zorgen dat we de relevante resultaten daaruit konden halen.

Om de enquêtes te delen, hebben we Google Forms gebruikt. Dat lijkt de meest handige manier om de antwoorden te verzamelen en daarna de resultaten daarvan te kunnen analyseren. We hebben beroep gedaan op deze analyses om de eerste conclusies uit onze enquêtes te trekken.

Om onze resultaten in een latere fase te analyseren, hebben we verschillende functies van Excel gebruikt. We hebben draaigrafieken gebruikt om onze resultaten op een interactieve manier voor te stellen. Daarin konden we de eerste tendensen van onze enquêtes afleiden. In Excel hebben we ook beroep op de draaitabellen gedaan. Daarmee konden we de gegevens van twee verschillende vragen met elkaar laten interageren. Dit helpt duidelijk om trends en patronen uit de datasets te halen en kan ook met andere Excel functies gebruikt worden.

Om de correlatie tussen verschillende gegevens proberen te vinden, hebben we beroep op de chi-kwadraattoets gedaan. De website Scribbr (2023) heeft deze toets als volgt gedefinieerd: “een chi-kwadraattoets is een statistische toets voor categorische data. De toets wordt gebruikt om te bepalen of je nominale of ordinale data significant afwijken van wat je had verwacht.”. We hebben de geobserveerde data en de algemene totaal gebruikt om daarna de verwachte data te berekenen. Die wordt gebruikt om na te gaan of er een correlatie tussen de twee gegevens bestaat of niet.

Om dit onderdeel af te ronden, werpen we een kritisch blik op de methodologie. Wat de comparatieve studie betreft, is de vraag hoe de leerplannen in beide onderwijsnetwerken literatuur behandelen. Er zouden verschillen in de vergelijkende analyse kunnen optreden. De verschillende leerplannen zouden misschien literatuur niet in dezelfde mate aanbieden, wat de analyse zou kunnen rechtvaardigen. Potentiële problemen met de enquêtes kunnen de toegankelijkheid van de respondenten beïnvloeden. Een laatste struikelblok betreft de representativiteit van de antwoorden die ik voor de enquête zou krijgen. Dat zijn allemaal mogelijke problemen waarmee rekening moet worden gehouden.

Deze aanpak en methodologie zullen ervoor zorgen dat het zo goed mogelijk op de onderzoeksvragen wordt geantwoord. De twee onderzoeksvragen komen aan bod in het volgende onderdeel.

0.5 Onderzoeksvragen

Op basis van de reeks geraadpleegde wetenschappelijke bronnen, wordt vastgesteld dat er een duidelijke onderzoekskloof was. Daardoor ontstonden de volgende centrale onderzoeksvragen:

- In welke mate wordt literatuur aangeboden in de leerplannen Nederlands als vreemde taal en Nederlands in de laatste graad van het secundaire onderwijs in de officiële en vrije onderwijsnetwerken?
- Hoe zou het effectief meer aanbieden van literatuur in de onderzochte onderwijsnetten de motivatie van leerlingen kunnen verhogen?

In het volgende onderdeel komen de onderzoekshypotheses aan bod. Deze zijn een eerste poging van antwoord op de net aangegeven onderzoeksvragen. Ze worden gebaseerd op de bestaande geraadpleegde wetenschappelijke artikelen.

0.6 Hypotheses

Een eerste hypothese betreft het literatuuraanbod in de leerplannen van het vreemdetalenonderwijs. Op basis van de reeks geraadpleegde wetenschappelijke werken kunnen we veronderstellen dat er weinig literatuur in het vreemdetalenonderwijs is.

Gezien de actuele focus op de functionele vaardigheden hebben sommige leerkrachten de neiging om literaire door zakelijke teksten te vervangen (D'Hoker, 2020: 15-19). Andere leraren hebben ook beweerd dat literatuur in de klas aanpakken veel tijd in beslag neemt (Taalunie, 2020: 30-32). In dezelfde lijn kan het soms moeilijk voor de leerkrachten zijn om zich op hun leerlingen af te stemmen. Ze hebben zo veel verschillende interessegebieden dat het moeilijk is om teksten te vinden die iedereen aanspreken. Hieraan toegevoegd is er een tekort aan didactische werkvormen voor het literatuuronderwijs (Vanasten, 2020: 17). Leraren hebben moeilijkheden om aangepaste oefeningen rond deze literaire teksten te vinden.

Een daarop gerelateerde tweede hypothese berust in de verschillende leesprofielen. In het licht van D'Hoker (2020) zijn er immers veel parameters waar de leerkrachten bij literaire taken moeten op passen. Bijgevolg kan het nog moeilijker zijn voor leerkrachten, omdat iedereen niet evenveel tijd nodig heeft om zijn literaire competentie en leesvaardigheid te ontwikkelen. Dit zou betekenen dat leerkrachten alternatieven moeten bieden voor hun taken, afhankelijk van het niveau van elke leerling, wat zeer lastig voor de leraren kan zijn. Als er al niet veel interculturaliteit aangeboden wordt, zal er zeker ook weinig literatuur zijn. Niettemin kan dit worden gebruikt in alle stadia van het leerproces van een vreemde taal.

Deze tweede hypothese zou dus ook het feit dat er weinig literatuur in de leerplannen aangeboden zou zijn ondersteunen.

De derde onderzoekshypothese gaat om het mogelijke verband tussen literatuur en motivatie voor de les Nederlands. Stokmans (2009) beweert dat hoe boeiender de les, hoe hoger de motivatie van de leerlingen zal zijn. Het effectief meer aanbieden van literatuur is een belangrijke stap, maar de kwaliteit van het onderwijs is een andere. In hetzelfde licht hebben de respondenten in het belevingsonderzoek van de Taalunie (2020) duidelijk aangeduid dat ze baat bij meer cultuur in de klas hebben. Ten laatste is het ook vermeldenswaardig dat de motivatie van de leerlingen afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van een taak zou kunnen variëren (D'Hoker, 2020: 97-99). Als ze genoeg gestimuleerd worden, zouden de leerlingen meer gemotiveerd zijn. Kortom, de derde onderzoekshypothese is op een mogelijke correlatie tussen motivatie en het literatuuraanbod gebaseerd.

De vierde onderzoekshypothese slaat op het verband tussen de motivatie van de leerlingen en het effectief meer aanbieden van literatuur in hun NVT-lessen.

Hiligsmann & Rasier (2015) en Mettewie (2015) beweerden dat Franstalige studenten in België steeds minder motivatie voor het leren van het Nederlands hebben. Mettewie (2015) voegde hieraan toe dat dit om emotionele redenen was. Zoals Dao (2014) beweerd heeft, leerlingen de gelegenheid laten om teksten naar hun keuze te lezen zou misschien

hun motivatie kunnen verhogen, aangezien ze met authentiek materiaal werken. Schat (2023) vond het jammer dat literaire teksten vooral voor de praktijk van productieve vaardigheden werden gebruikt. Ze betreurde dat er geen beroep op de interactiviteit werd gedaan, waardoor studenten over elkaars positie wat betreft bepaalde culturele elementen zouden hebben kunnen discussiëren. Samengevat, deze onderzoekshypothese berust in het feit dat leerlingen literaire teksten liever in interactieve contexten zouden bespreken. Daardoor zou het literatuuronderwijs een positief effect op de motivatie van de leerlingen voor hun NVT-lessen hebben.

Hoofdstuk 1: De toestand van het literatuuronderwijs

In dit hoofdstuk zullen het vreemdetalenonderwijs en literatuuronderwijs in de FWB in diepte geanalyseerd worden. We zullen het literatuuraanbod in het vreemdetalenonderwijs analyseren en zien hoe het onderwezen wordt, mits ruimte aan literatuur in de vreemdetaallessen wordt toegegeven.

Dit hoofdstuk wordt als volgt georganiseerd. De context van het literatuuronderwijs wordt eerst geschetst, voordat de voordelen van literatuur in de vreemdetaallessen gepresenteerd worden. Vervolgens worden de lezers, hun karakteristieken, en de nodige vaardigheden om literatuur te begrijpen behandeld. Dan wordt er ruimte gelaten om de leerkrachten met de opbouw van een literaire taak te helpen. We zullen immers de didactische methodes, de criteria voor de selectie en het genre van de tekst, en mogelijke literaire opdrachten bespreken. Dit hoofdstuk zal met concrete aanbevelingen voor een goed literatuuronderwijs afgesloten worden.

1.1 Algemene context en opmerkingen

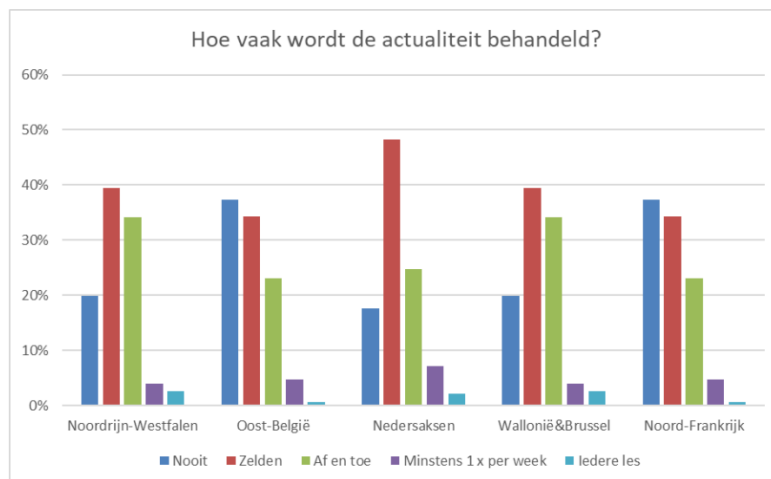
In dit onderdeel zullen we de algemene context rond literatuuronderwijs proberen te tonen. Daarna wordt de nieuwe focus op de functionele vaardigheden in het talenonderwijs nader toegelicht. Dit onderdeel sluit af met mogelijke redenen waarom leerkrachten in hun klas geen literatuur behandelen.

Een eerste bevinding is dat literatuuronderwijs steeds minder ruimte in de taalklassen krijgt. Dat komt voort uit een algemene verandering in de opbouw van het vreemdetalenonderwijs. Sinds de jaren 1970 wordt de aandacht steeds meer op actieve en functionele vaardigheden dan op pure kennis gericht (D'Hoker, 2020: 15-20). Vroeger werd het onderwijs omwille van zijn passiviteit bekritiseerd. Volgens de tegenstanders kenden leerlingen veel over de taal, maar konden ze daarmee op de arbeidsmarkt bijna niets doen. Om die reden werd de focus van het literatuuronderwijs verlegd. De bedoeling

is nu dat de leerlingen concreet weten wat ze met hun taalvaardigheden kunnen doen. Ze moeten zich ervan bewust zijn dat talige vaardigheden voor werkgelegenheden gebruikt kunnen worden. Steeds meer bedrijven zoeken bijvoorbeeld werknemers die meerdere talen kunnen spreken, met het oog op toekomstige contacten met buitenlandse klanten.

In dezelfde lijn wordt deze focus op de functionele vaardigheden in het Belevingsonderzoek van de Taalunie verder besproken. Functionele vaardigheden zijn diegene die in het dagelijkse leven nuttig kunnen zijn (Taalunie, 2020: 30). Spreekvaardigheid is bijvoorbeeld een functionele vaardigheid, want je komt daardoor in contact met andere mensen. Bovendien hebben de ondervraagden gemengde meningen over de spreekvaardigheid. Leerlingen hebben de indruk dat ze niet zoveel in Nederlands tijdens de les kunnen praten, zoals het volgende citaat laat zien: “Je pense qu'il faudrait que l'on essaye de parler un peu plus néerlandais pendant les cours, car comme ça le professeur pourrait nous corriger et ça nous permettrait d'apprendre de nos erreurs. Et ça nous permettrait même d'évoluer plus vite dans notre expression orale (Taalunie, 2023 : 20). Spreken in de doeltaal blijkt dus de meeste evidente manier om te evolueren, wat leerlingen helaas veel te weinig doen.

Een ander vermeldenswaardig punt slaat op de behandeling van de actualiteit, en dus ook literatuur, in de klas. De wetenschappers hadden de leerlingen gevraagd hoe vaak actualiteit in hun Nederlands lessen behandeld wordt. Ze konden met een schaal (van nooit tot in iedere les) antwoorden:



Per regio wordt aangegeven met welke frequentie de actualiteit aan de orde komt; per frequentie categorie wordt in procenten uitgedrukt hoeveel leerlingen voor die categorie kiezen.

Figuur 4: Hoe wordt de actualiteit behandeld? (Taalunie, 2020: 20)

Actualiteit wordt dus, ongeacht de regio's, amper in de klas besproken. Voor Wallonië en Brussel bevatten “nooit” en “zelden” bijna 60% van de stemmen, wat echt significant is. Nog signifikanter is het percentage voor minstens een keer per week en iedere les samen: het haalt niet eens 10% van de stemmen. We kunnen ons zorgen maken over het percentage tijd dat aan literatuur wordt besteed, omdat dit waarschijnlijk erg laag zal zijn. Actualiteit is een breder begrip dan literatuur, daarom zouden de leerlingen nog minder vaak lezen dan dat ze actualiteit in hun lessen Nederlands aanpakken.

Verder in deze enquête hebben de wetenschappers ook de vraag over het aanbod van cultuur gesteld, en opnieuw kan het resultaat significant voor dit werkstuk zijn. Immers vermeldt ongeveer 80% van de respondenten dat ze “nooit” of maximaal “zelden” cultuur in Nederlands als vreemdetaallessen behandelen. Cultuur moet hoe dan ook aangepakt worden, aangezien de ontwikkeling van interculturele vaardigheid van het vreemdetalenonderwijs hier deel van uitmaakt (Moeller & Nugent, 2014). Deze wetenschappers wijzen erop dat leerkrachten daarom tijd aan het begeleiden van leerlingen moeten besteden om ze te laten nadenken over hun vooropgezette ideeën en percepties voordat ze in de klas andere culturen bestuderen (Moeller & Nugent, 2014: 4). Gesprekken over de andere culturen leiden tot een uitwisseling van ideeën tussen de

jongeren die daardoor hun eigen perceptie over bepaalde culturen kunnen verwerken. Met andere woorden, de jongeren vergroten hun culturele kennis dankzij de discussies met hun klasgenoten.

Zoals bovenvermeld, wordt de focus van het literatuuronderwijs ook op functionele vaardigheden gelegd. Literaire teksten werden steeds minder in de klas aangepakt, om ruimte voor zakelijke teksten te laten (D'Hoker, 2020: 19-20).

Bovendien zijn de leerplannen soms tegenstrijdig over de aanpak van literatuur. De auteur legt uit dat “binnen de NVT-onderwijspraktijk zijn – althans in Franstalig België – de plaats en de rol van literatuur in curricula op de middelbare school niet vanzelfsprekend.” (Vanasten, 2020: 1). Sommigen beweren dat literatuur soms te moeilijk voor de leerlingen kan zijn en daardoor geen prioriteit in het vreemdetalenonderwijs moet zijn (Taalunie, 2020). Hoe het ook zij, het niveau mag geen bezwaar voor het literatuuronderwijs zijn.

Deze onduidelijke eindtermen zijn ook geen gemakkelijke taak voor de leerkrachten. Ze weten niet altijd hoe en wat ze in hun taallessen moeten aanpakken. Hieraan toegevoegd is er een lerarentekort waarmee de FWB te kampen heeft. Iedereen heeft al een krantenkop van het volgende type gezien:



Figuur 5 : Écoles cherchent professeurs désespérément (Bamps, N, 2023)²

² <https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/general/ecoles-cherchent-professeurs-desesperement/10442110.html>

Het is dus al moeilijk om leerkrachten te vinden en vaak gaan ze onder de hoge administratielast en verbeteringen gebukt (D'Hoker, 2020: 7-8). Hierdoor hebben ze vaak minder tijd om literatuur in de klas aan te pakken. Leerkrachten hebben aangegeven dat er weinig pedagogische materialen voor literatuuronderwijs bestaan (Taalunie, 2020: 20). Bovendien kampen ze ook vaak met moeilijkheden om geschikte didactische werkvormen voor literatuur te vinden (Vanasten, 2020: 17). Daardoor kiezen leerkrachten, die literatuur willen onderwijzen, liever voor bestaande oefeningen uit handboeken (Taalunie, 2020: 20). Daarnaast vinden ze het ook moeilijk om zich aan de interesses van de leerlingen aan te passen, gezien de moeilijkheid om onderwerpen te vinden die iedereen aanspreken (Vanasten, 2020: 17). Uit het onderzoek van Mantigh & Drees (2021) blijkt dat literatuur weinig aandeel in het vak Nederlands heeft en dat aan de literaire kennis ook amper belang wordt gehecht. Deze auteurs hebben ook aangetoond dat leraren, die de lerarenopleiding hebben gevolgd, ook hebben geleerd om zich op vaardigheden te concentreren en daarom indirect weinig tijd aan literatuur te besteden.

Hoewel sommige leerkrachten er geen voorstander van zijn, zijn anderen zich wel bewust van de toegevoegde waarde van literatuur. De wetenschapper geeft aan dat "Toch zijn er veel taalleraren met een hart voor literatuur. Ze willen hun leerlingen graag de waarde van lezen laten ontdekken. Deze leraren blijven van de meerwaarde van literatuur voor het talenonderwijs overtuigd: voor de ontwikkeling van talige en literaire vaardigheden, maar even goed voor de bredere vorming van jongeren." (D'Hoker, 2020: 7). Deze leerkrachten zullen dus alles op alles zetten om literatuur in hun klas te bespreken. Uit het onderzoek van Rodriguez & Puyal (2012) blijkt dat literaire teksten een nauwkeurigere wijze zijn om cultuur in de klas te tackelen. Deze twee auteurs duiden aan dat het gebruik van literaire teksten oppervlakkige, vereenvoudigde, onpersoonlijke of kunstmatige behandelingswijzen van cultuur in handboeken vermijdt (Rodriguez & Puyal, 2012: 109).

In het volgende onderdeel zullen de verschillende redenen van de invoering van het literatuuronderwijs worden aangekaart.

1.2 Waarom zouden we literatuuronderwijs aan een vreemdetalenklas moeten toevoegen?

In dit onderdeel worden verschillende voordelen van het literatuuronderwijs uitgelegd. Literatuuronderwijs kan de leerlingen op cultureel, persoonlijk, taalkundig, kritisch denkend en artistiek niveaus iets bijbrengen.

Mensen zijn altijd op zoek naar bewijzen voor de feitelijke toegevoegde waarde van nieuwe elementen. Literatuuronderwijs is geen uitzondering op de regel en “gelukkig is er geen gebrek aan argumenten om het belang van literatuur te verdedigen” (D’Hoker, 2020: 33). Een eerst belangrijk voordeel voor het aanpakken van literatuur in het vreemdetalenonderwijs gaat over de culturele vorming. Leerlingen kunnen, met behulp van literaire teksten, normen en waarden van andere levensstijlen ontdekken. Daarom zouden de teksten best gevarieerde onderwerpen, genres of literaire kenmerken bevatten (Josephy, 2022: 93). Een andere auteur geeft immers aan dat “Literatuur verschaft overigens geen feitenkennis over andere culturen, sociale contexten of historische periodes, maar wel een doorleefde vorm van kennis, waarbij je als lezer wordt uitgenodigd om andere werelden van binnen uit te ervaren.” (D’Hoker, 2020: 35). Teksten zijn dus een toegangsdeur tot andere culturen (Vanasten, 2020: 11), waardoor de leerlingen hun eigen visie van de doelcultuur kunnen ontwikkelen.

Literaire teksten zorgen ook voor de persoonlijkheidsontwikkeling van de lezers. Daarom spreken we soms van *bildungsroman*: Roman waarin de opvoeding (Du. Erziehung) en karakterontwikkeling van de hoofdpersoon centraal staat. Het gaat daarbij om de vorming (Du. Bildung) van de held door zijn omgeving (breed culturele context zowel als

persoonlijke ervaringen met familie, vrienden e.d.), waardoor hij 'volwassen' wordt en een zeker evenwicht, een soort van ideale levenshouding bereikt³.

De lezers kunnen zich met de personages van de teksten identificeren, en ook levenssituaties ontdekken waarmee ze misschien nog nooit geconfronteerd geweest zijn, zoals dood of oorlog bijvoorbeeld (D'Hoker, 2020: 42). Op die manier zouden de literaire teksten hun zelfontwikkeling kunnen helpen. Ten slotte kunnen literaire teksten ook adolescenten helpen hun eigen identiteit op te bouwen. "Via literaire teksten kunnen ze een verscheidenheid aan identiteiten en wereldbeelden, leefwijzen en relatievormen van binnen uit ervaren. Dit faciliteert een openheid voor andere ervaringen en perspectieven, maar kan ook helpen om zelf de juiste keuzes te maken." (D'Hoker, 2020: 43). Met behulp van literatuur, kunnen de leerlingen hun levenskennis uitbreiden en de sociale normen onder de knie krijgen. Als het verhaal uit een boek bijvoorbeeld in Japan plaatsvindt, zouden ze kunnen leren hoe ze daar leven en de sociale normen met die van hun eigen land vergelijken.

Een zekere bijdrage van het literatuuronderwijs is de ontwikkeling van de taalvaardigheden (D'Hoker, 2020: 46). Dat kan op alle vaardigheidsniveaus (lees-, schrijf-, interactieve, luister-, of spreekvaardigheid) interessant zijn, zolang leerlingen hun eigen interpretatie kunnen bijbrengen (Van Dijk & Stronks, 2022: 67). Het ligt wel voor de hand dat teksten in de klas laten lezen ook pedagogische doelstellingen moet dienen. Een eerste bevolkingsgroep wiens taalvaardigheid door lezen ontwikkeld kan worden zijn de kinderen. De auteur geeft aan dat: "voorlezen de taalontwikkeling van peuters en kleuters stimuleert, wordt kersverse ouders herhaaldelijk op het hart gedrukt. Ook in de lagere school krijgen ouders nog geregeld te horen dat hun kind elke avond minstens een kwartiertje in een boek moet lezen." (D'Hoker, 2020: 46). Literaire teksten kunnen dus een aanzienlijke invloed op de kinderen hebben.

³ DBNL. (2012a). *Bildungsroman, algemeen letterkundig Lexicon - DBNL*. Geraadpleegd op 28 november 2023, van https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00652.php

Meer algemeen, volgens de auteur, “is er werkelijk een overvloed aan wetenschappelijke bewijzen voor de positieve invloed van lezen, en vooral lezen tijdens hun vrije tijd, op de taalontwikkeling en talige vaardigheden van kinderen en jongeren. (D’Hoker, 2020: 47). Jongeren moeten lezen, vooral tijdens hun eerste levensjaren. Er zijn bovendien elementen die in rekening moeten worden genomen om de impact van lezen tijdens de vrije tijd te meten, zoals de sociale klassen of het opleidingsniveau. Niet iedereen heeft thuis immers de mogelijkheid gekregen om in contact met literatuur te komen.

Deze schrijfster geeft wel aan dat “Literaire teksten bieden niet alleen authentieke input voor het inoefenen van receptieve en productieve vaardigheden, ze stimuleren ook tot meer lezen en versterken zo indirect ook andere talige kennis en vaardigheden die in het vreemdetalenonderwijs centraal staan.” (D’Hoker, 2020: 49).

Dat is ook een manier om leerlingen tot meer lezen aan te moedigen. Ze hebben toegang tot boeken in hun doeltaal, wat misschien nooit het geval was. Zo kunnen de jongeren beseffen dat lezen in hun doeltaal een leuke activiteit kan zijn en dus gaan ze misschien andere boeken lezen. Dat lijkt mooi in theorie, maar in de praktijk zijn er veel meer jongeren die tijdens hun vrije tijd liever iets anders doen dan lezen.

Literatuuronderwijs helpt ook om het kritisch denken van de leerlingen te ontwikkelen. Leerlingen aansturen tot meer lezen is immers belangrijk, maar we moeten er ook voor zorgen dat ze de verschillende conventies al beheersen. De wetenschapper wijst erop dat “Het lezen van literaire teksten, van sprookjes over jeugdverhalen tot romans, vereist al eeuwenlang dat je actief betekenis creëert door figuurlijke betekenissen te ontrafelen, tussen de lijnen te lezen en de standpunten van verschillende personages tegen elkaar af te wegen.” (D’Hoker, 2020: 50).

Lezen is immers meer dan een boek doorbladeren. Mensen gaan telkens op zoek naar verbanden tussen de personages en de verhaallijnen en geven hun eigen interpretatie. Zo

ontwikkelen ze hun kritisch denken. “Leerlingen gaan op zoek naar de impliciete, vaak ideologische, betekenis van teksten en leren kritisch afstand te nemen van de boodschap die de tekst direct of indirect wil meegeven.” (D’Hoker, 2020: 51). In die zin leren ze hun eigen interpretatie van een leeswerk te creëren en ontwikkelen zodat ze dan argumenten kunnen vinden om hun mening te verdedigen. Dat zal hen in hun toekomst kunnen helpen.

Literatuuronderwijs heeft dus veel voordelen, waaronder de artistieke aspecten van een tekst. Dat is toch vermeldenswaardig, want dat kan de ontwikkeling van elke tiener beïnvloeden. Jongeren kunnen door de teksten emotioneel geraakt worden (D’Hoker, 2020: 51-53). Leraren moeten zich ervan bewust zijn dat ze verschillende genres aan hun leerlingen moeten aanbieden. Zo zullen sommigen eerder door gedichten meer geraakt worden, en anderen meer door theater. Leerkrachten moeten hiervoor open staan en leestaken in verschillende vormen aanbieden, bijvoorbeeld door leerlingen een verhaal te laten beluisteren. De leerlingen hebben baat bij de mogelijkheid om verschillende genres en leesopdrachten te krijgen, aangezien niet iedereen dezelfde voorkeur heeft. Leerkrachten moeten daarmee rekening houden in hun selectie van genres en leesopdrachten.

Een ander artistieke bijdrage van literatuur betreft de verbeelding van de verhalen. Elke D’Hoker wijst erop dat: “Op wonderlijke wijze komen de tekens op papier bij de lectuur tot leven in het hoofd van de lezer. Ze weerspiegelen daarbij niet zozeer onze eigen werkelijkheid (zoals Plato beweerde), maar creëren een heel nieuwe wereld.” (D’Hoker, 2020: 56). Afhankelijk van hun interpretatie zouden lezers verschillende fictieve werelden kunnen opbouwen. Daardoor is een leesactiviteit een aanhoudende strijd tussen de actieve en fictieve werelden om tot de aannemelijkste interpretatie te komen.

Een laatste artistiek pluspunt van literatuuronderwijs slaat op het schrijfproces. Teksten en volledige boeken berusten op een enorme creativiteit. Sommige lezers kunnen zich zelfs geroepen voelen om verder te gaan dan enkel het lezen. “Literatuur lezen en creatief schrijven zijn inderdaad onlosmakelijk met elkaar verbonden: schrijvers zijn bijna zonder

uitzondering ook lezers; omgekeerd kan het lezen van literaire teksten aanzetten tot een creatieve, talige respons.” (D’Hoker, 2020: 56).

De voordelen van literatuuronderwijs hoeven dus niet meer gepresenteerd te worden. Uit een onderzoek blijkt dat “de meerwaarde van literatuur bestaat erin dat ze veel verschillende functies tegelijk kan vervullen: plezier verschaffen en taal inoefenen, een emotionele ervaring teweegbrengen en de kritische zin stimuleren, de verbeelding stimuleren en inzicht bieden in mens-zijn, herkenning opwekken en inkijk bieden in andere culturen, een tastbare link vormen naar ons verleden en complexe leesvaardigheid stimuleren.” (D’Hoker, 2020: 56). De combinatie van affectieve, artistieke en pedagogische voordelen zorgen ervoor dat literatuuronderwijs hier genoeg verdedigd wordt.

1.3 De lezers

In dit onderdeel worden verschillende componenten gepresenteerd waarmee rekening in het opstellen van de leesprofielen moet worden gehouden.

In de opleiding van de lezers, moeten de leerkrachten zich ervan bewust zijn dat er verschillende soorten van bestaat. Rabinowitz (geciteerd in D’Hoker, 2020: 88-89) onderscheidt drie verschillende soorten lezers: actual audience, authorial audience and narrative audience, die als echte lezer, ideale lezer en betrokken lezer in het Nederlands door d’Hoker (2020) wordt vertaald. Deze verschillende types lezers nemen deel uit van de lesvoorbereiding van de leerkrachten. Ze legt verder uit dat “dan kan je als leraar de aandacht vestigen op de manier waarop een tekst geconstrueerd wordt in de tekst, positieve en/of negatieve connotaties meekrijgt, en zo deel wordt van de boodschap die de auteur wil meegeven aan de ‘authorial audience’” (D’Hoker, 2020: 89). De leerkrachten moeten dus met deze verschillende soorten lezers leren omgaan en leerlingen zo dicht mogelijk bij de toestand van de ideale lezer brengen.

Deze leesprofielen zullen in de loop der tijd waarschijnlijk veranderen (D'Hoker, 2020: 92), afhankelijk van de genres die je leest, wanneer je leest, met welke frequentie... Als je ouder wordt, zal je blijkbaar niet hetzelfde genre en met dezelfde frequentie lezen. De leeservaring is iets wat van persoon tot persoon varieert, maar er zijn toch algemene tendensen, vooral voor jongeren en kinderen. "Deze fasenmodellen zien de literaire ontwikkeling voornamelijk als een persoonlijk ontwikkelingsproces, dat samenhangt met de cognitieve, morele en sociale ontwikkeling van jongeren. Dat wil zeggen dat een lezer, die toegang tot geschikte boeken heeft en veel leest, deze ontwikkeling min of meer automatisch doormaakt." (D'Hoker, 2020: 93).

Een onmisbaar element in de leesprofielen betreft de geslachtenverschillen. Uit het onderzoek van Dera (2019) blijkt dat meisjes betere resultaten dan jongens behalen, maar ook een hogere leesfrequentie en scherpere wil om na school blijven te lezen. Dat wordt met de resultaten van Tabel 11 bewezen (Dera, 2019:27):

Tabel 11
Leesgedrag-gerelateerde gegevens over mannelijke en vrouwelijke leerlingen (n=1589; 688 man, 901 vrouw).

	Gender	
	Man	Vrouw
Gemiddeld cijfer schoolexamen literatuur (SD)	6,67 (1,23)	7,1 (1,00)
Gemiddeld cijfer per tekst op de leeslijst (SD)	6,65 (0,75)	6,73 (0,69)
Gemiddeld percentage gelezen per tekst op de leeslijst (SD)	70,17 (29,04)	81,53 (21,30)
Gemiddeld aantal leesuren per week (SD)	0,62 (1,54)	1,33 (2,42)
Gemiddeld aantal leesuren in de vakantie (SD)	3,97 (10,67)	10,52 (20,23)
Percentage leerlingen dat wil blijven lezen	34,0	62,4

Figuur 6: Leesgedrag-gerelateerde gegevens over mannelijke en vrouwelijke leerlingen (Dera, 2019: 27)

Jongens hebben dus een negatievere kijk op literatuur: twee keer zoveel meisjes willen immers verder lezen.

Naast het leesplezier berusten de verschillende leesprofielen op twee belangrijke mentale persoonlijke parameters: leesmotivatie en leesvaardigheid (D'Hoker, 2020: 95-98). De leesmotivatie zal de twee andere parameters beïnvloeden, aangezien gemotiveerde

leerlingen meer en vaker dan de anderen lezen. De leesvaardigheid kan ook een impact op de motivatie van de lezers hebben. Zoals Elke D'Hoker aangegeven heeft: "Je leesplezier als lezer wordt aanzienlijk verhoogd wanneer je verhaallijnen kan verbinden, bepaalde plots kan herkennen en voorspellen, intertekstuele verwijzingen kan begrijpen, of een spel met genre of vertelperspectief kan doorprikken." (D'Hoker, 2020: 118).

Als je verbanden tussen de verhalen kan leggen, zou je blijkbaar meer lezen om nieuwe associaties tussen de literaire teksten te kunnen creëren. Deze drie parameters zijn cruciaal voor het literatuuronderwijs. Zodra leerlingen lezen met positieve ervaringen verbinden, zullen ze de volgende leesactiviteiten waarschijnlijk positiever kunnen verwelkomen. Toch wordt aangetoond dat: "hierbij wordt voortdurend gezocht naar een goede balans tussen tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden, ..." (Nicolaas, 2009: 16). De leerkrachten moeten teksten gebruiken die hun doelstellingen dienen, maar die toch de interesses van de leerlingen respecteren. Deze methode helpt om de leerlingen betrokken te houden, en toch de leerplannen te respecteren.

We moeten verder uitleggen in welke mate literatuuronderwijs op twee verschillende competenties berust: de literaire competentie en de leesvaardigheid als zodanig. Dat zal in de volgende onderdelen besproken worden.

1.3.1 De literaire competentie

Hierbij zullen we het begrip van literaire competentie nader uitleggen. Volgens Coenen (1992, geciteerd in D'Hoker, 2020: 76) bevat dit begrip verschillende belangrijke vaardigheden:

- De leerling begrijpt de literaire tekst.
- De leerling onderscheidt eigenschappen van (literaire) teksten, op grond waarvan (literaire) teksten getypeerd kunnen worden.
- De leerling brengt kennis omtrent de politieke en socioculturele context waarbinnen (literaire) teksten geschreven zijn, alsmede biografische kennis

met betrekking tot de auteur, in verband met formele en inhoudsaspecten van (literaire) aspecten.

- De leerling formuleert een persoonlijk waardeoordeel over (literaire) teksten en brengt de daarbij gehanteerde argumenten in verband met argumenten van andere individuen en/of groepen.

1.3.2 De leesvaardigheid

Naast deze literaire competentie moeten de leerkrachten ook rekening houden met de verschillende vaardigheidsniveaus. Witte (2006) heeft een onderscheid tussen zes verschillende niveaus gemaakt. Dat wordt op basis van vier verschillende criteria gemeten (Witte, 2006: 72):

- De inspanningsbereidheid van de leerlingen: we moeten ons afvragen in welke mate de leerlingen in hun leesproces zijn gemotiveerd.
- De teksten die de leerlingen kunnen lezen
- Hoe de leerlingen communicatief met de literaire teksten aan het werk gaan?
- De didactische hoofddoelen van dergelijke activiteiten voor een bepaald profiel

Hij heeft ook dus een continuüm van zes competentieniveaus voorgesteld: zeer beperkte literaire competentie, beperkte literaire competentie, enigszins beperkte literaire competentie, enigszins uitgebreide literaire competentie, uitgebreide literaire competentie, zeer uitgebreide literaire competentie. Dit blijkt principieel interessant, maar, gezien onze Europese context, moeten we de vaardigheidsniveaus ook vanuit het perspectief van de ERK (van A1 tot C2) benaderen. Voor elk niveau bestaan er eisen over de leesvaardigheid waaraan de taalleerders moeten voldoen. Hieronder enkele voorbeelden van eisen omtrent de verschillende niveaus voor de leesvaardigheid in het Nederlands:

De onderstaande tabel laat ons meer weten over wat globaal van de leerders op de verschillende niveaus wordt verwacht (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 26):

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Figuur 7: De competentieniveaus van het ERK (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 26)

Verder in het ERK voor moderne talen kunnen we de eisen voor elk niveau van leesvaardigheid bekijken. Deze zijn te zien in de volgende tabel (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 28):

LEZEN	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarden. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.
-------	--	---	--	--	---	--

Figuur 8: De leesvaardigheidsniveaus van het ERK (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 28)

Zo hebben we een reeks van eisen voor de leesvaardigheid geraadpleegd. Dat zou eventueel de leerkrachten in het opstellen van aangepaste leesopdrachten voor hun leerlingen kunnen helpen, bijvoorbeeld in de selectie van de aangepaste genres.

1.4 De ontwikkeling van een literaire leesvaardigheid

De literaire vaardigheid werd in het laatste onderdeel ingeleid, maar moet nog verder uitgelegd worden. Er is een eerste deel van de ontwikkeling van de literaire leesvaardigheid dat elke leerling tijdens zijn of haar schooltraject moet opdoen, maar ook een tweede deel dat meer op de leerkracht zelf berust.

1.4.1 Zelfontwikkeling van hun literaire competentie

Er zijn verschillende componenten die aan de ontwikkeling van een literaire vaardigheid bijdragen. De beleving van een lezer is een eerst vermeldenswaardig aspect (D'Hoker, 2020). Het betreft de iemands emotionele reactie op een tekst. Wat iemand op emotioneel vlak aanraakt zal haar of zijn buurvrouw of man niet op dezelfde manier raken. Het ervaren plezier en de emotie van de lezer voor een bepaalde tekst zijn twee illustraties van hoe belangrijk de beleving bij de ontwikkeling van een literaire vaardigheid is.

Interpretatie is een tweede onmisbaar kenmerk dat de lezers moeten verwerven. Ze kunnen verbanden tussen de fictieve wereld en hun eigen leven leggen. Hoe het ook zij, deze interpretatie varieert van persoon tot persoon omdat iedereen een verschillende levensgeschiedenis heeft. Deze eerste twee karakteristieken zijn in het begrip beoordeling opgenomen. De beleving en de interpretatie helpen de leerling om een mening over een bepaald werkstuk te kunnen geven, dat is wat we beoordeling noemen.

Het laatste component is het analysevermogen. Daarmee gaat de lezer op zoek naar formele theoretische op voorhand in de klas behandelde kenmerken, die of de tekst of de context betreffen. Het wordt beweerd dat: "In het eerste geval onderzoekt de lezer hoe vormelijke elementen, zoals poëtische, retoriek en narratieve technieken, stijl- en genrekenmerken, betekenis genereren. In het tweede geval wordt de tekst, qua inhoud en

vorm, bestudeerd als onderdeel van een literair-historische of maatschappelijke context.” (D’Hoker, 2020: 101).

Naast deze drie kenmerken van de literaire leesvaardigheid zijn er nog andere elementen die een invloed op de ontwikkeling van deze vaardigheid kunnen hebben: leesplezier, inspanningsbereidheid, literaire kennis en literaire ervaring. Het leesplezier kwam al naar voren eerder in dit werk, maar de andere begrippen moeten nog gedefinieerd worden. De inspanningsbereidheid verklaart hoeveel moeite leerlingen voor leesactiviteiten doen. Zo kunnen we zien of ze hard werken of niet. Literaire kennis is wat de leerlingen precies over literatuur weten. Het begrip literaire ervaring bepaalt hoelang leerlingen al lezen en hoe comfortabel ze zich met deze activiteit voelen. Deze drie bovenvermelde kenmerken hangen samen met de literaire ervaring. Leerkrachten moeten daar rekening mee houden, zodat leerlingen volledig van de leesactiviteiten zouden kunnen genieten.

Iedereen weet dat adolescenten steeds minder lezen. Het is dus belangrijk om op zoek naar potentiële redenen van deze “ontlezing” te gaan (D’Hoker, 2020). Een mouw aan dit probleem te passen zou ervoor zorgen dat de invoering van literatuur in de klas door de leerlingen positiever verwelkomd zou worden. Deze “ontlezing” kan een gevolg van adolescentie zijn (D’Hoker, 2020: 110-112). Leerlingen hebben vaak de neiging om boeken achterwege te laten, want ze hebben daar maar weinig interesse voor. De auteur geeft ook aan dat: “Het is echter ook mogelijk dat de opkomst van nieuwe media en de toegenomen digitalisering ervoor gezorgd hebben dat de bevolking in het algemeen minder leest, dat het boek geleidelijk verdrongen wordt door andere vormen van ontspanning en mediagebruik (D’Hoker, 2020: 111). Ze legt in haar werk uit dat de jongere generaties toch minder lezen dan de oudere.

Verboord (2006) komt tot dezelfde conclusies over het verschil in leesfrequentie tussen de generaties. Uit zijn werk blijkt dat: “Vanuit dit socialisatieperspectief werd de teruggang in het lezen door recente cohorten dan ook in verband gebracht met het niet

langer opgroeien ‘onder de heerschappij van het gesproken en geschreven woord’.” (Knulst en Kraaykamp geciteerd in Verboord, 2006: 37). Jongere leerlingen hebben dus minder interesse voor geschreven werken dan de oudere generaties.

1.4.2 Impact van de leerkracht in de ontwikkeling van de literaire vaardigheid

Leerkrachten moeten dus de waarde van lezen zo goed mogelijk promoten. Dat is wat we leesbevordering noemen (D’Hoker, 2020: 118). In het licht van deze auteur zijn er verschillende parameters die een invloed daarop kunnen hebben. De leescontext kan het leesgedrag beïnvloeden. Kinderen, die al vroeg in contact met boeken kwamen, zouden waarschijnlijk een hogere leesmotivatie in hun adolescentie hebben. De ouders spelen dus een belangrijke rol in de leesbevordering. Deze impact kan ook in de omgekeerde richting werken. Jongeren, die te weinig boeken tijdens hun jeugd lezen, ontwikkelen daardoor een negatieve beoordeling over lezen. Ze belanden op school met gebrekkige literaire competenties en leesvaardigheid wat de uitdaging voor de leerkrachten vanzelfsprekend nog groter kan maken.

De perceptie van eigen competentie speelt een belangrijke rol in de leesvaardigheid. Het is altijd aangenamer om aan een activiteit deel te nemen, wanneer je weet dat je vaardig genoeg bent (D’Hoker, 2020: 118). Dat geldt ook voor lezen. Mensen die meer vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid zullen meer gemotiveerd zijn en meer kans hebben om goede resultaten voor leesactiviteiten te halen. In dit opzicht wordt het leesniveau nauw met de leeservaring verbonden (Verboord, 2006: 43-45). Het blijkt immers duidelijk dat, als je meer leest, je leescompetentie zeker zal verhogen.

Samen met de toename van leescompetentie is de perceptie van autonomie ook belangrijk voor de leesbevordering. Leerlingen zouden best keuzemogelijkheden hebben, maar dat moet bestuurd worden. “Veel jongeren beschikken nog niet over de nodige selectievaardigheden en een keuze op basis van het aantal pagina’s leidt in vele gevallen niet tot een positieve leeservaring.” (D’Hoker, 2020: 128). Ze zouden immers liever voor een dunner dan voor het interessantste boek kiezen. Daarom kan de leerkracht een lijst

met hun respectievelijke interesses opmaken, zodat hij of ze boeken die de meerderheid aanspreekt kan kiezen. Het literatuuronderwijs kan ook de leesattitude van de jongeren beïnvloeden (Verboord, 2006: 36-40). Deze auteur legt duidelijk uit dat de leesactiviteiten meer slaagkansen hebben als ze op de interesses van de leerlingen gericht zijn. De opdrachten zullen hen meer aanspreken en daardoor meer tot hun leesontwikkeling kunnen bijdragen. Leraren moeten ervoor zorgen dat het boekaanbod zo ruim mogelijk is, leerlingen zouden idealiter zoveel mogelijk genres moeten kunnen lezen.

De pedagogische leesactiviteiten moeten de leerlingen zoveel mogelijk stimuleren (D'Hoker, 2020). Twee populaire activiteiten in dit opzicht zijn de leeslijst en het leesportfolio. De leerkrachten moeten tijd voor de leerlingen voorzien om de teksten te bespreken. Dat wordt jammer genoeg te weinig toegepast in het vreemdetalenonderwijs op de middelbare school.

Lezers opleiden en leesactiviteiten opleggen zijn een ding , maar leerkrachten moeten over de leesstrategieën nadenken. Uit het onderzoek van Carrell, Gajdusek & Wise (1998) blijkt dat de instructies al een hint kunnen geven over de te volgen strategie. Volgens deze auteurs moeten de leeswijzen goed getraind worden, zodat de leerlingen op voorhand weten wanneer ze de verschillende methodes moeten gebruiken.

Kortom, het literatuuronderwijs moet met al deze gegevens rekening houden. Er bestaan allerlei leesprofielen en dat kan best lastig voor de leerkrachten zijn. Toch moet het literatuuronderwijs zich zo veel mogelijk op de verschillende leesprofielen en de daaruit voortvloeiende implicaties baseren.

1.5 Welke pedagogische methodes kunnen we voor het literatuuronderwijs gebruiken?

Dit onderdeel zal twee didactische methodes, de dialogische en de vragen-stellen methode, voorstellen. We zullen proberen te analyseren in welke mate deze methodes voordelig voor het literatuuronderwijs zijn.

Interacties tussen de leerlingen is iets wat steeds meer aandacht in didactiek krijgt. Men spreekt van dialogisch didactiek (D'Hoker, 2020: 140). Deze auteur legt in haar boek uit dat "de dialogische didactiek onderstreept het belang van interactie en dialoog in het leer- en onderwijsproces en onderzoekt hoe die dialoog het best kan worden uitgebouwd en ondersteund." (D'Hoker, 2020: 143). Leerlingen hebben goede instructies nodig om het beste uit deze pedagogische methode te kunnen halen .

Toch zijn er duidelijke bezwaren tegen deze dialogische methode. Interactieve oefeningen nemen veel tijd in beslag, en leerkrachten moeten ook aan de eisen van het programma voldoen (D'Hoker, 2020: 157). Vandaag de dag zijn er steeds meer leerlingen in de klassen. Het wordt dus moeilijk om zulke oefeningen te organiseren zonder dat het uit de hand loopt. Er bestaan wel alternatieve didactische activiteiten die een mouw aan deze problemen proberen te passen. Hoe het ook zij, de leerkrachten moeten voor interacties tussen de leerlingen zorgen, maar dat moet met de nodige controle gebeuren.

Daarnaast kunnen de leerkrachten over de vragen-stellen methode beschikken, die vereist dat de lezers vragen tijdens hun leesproces voorbereiden. Deze vragen zullen daarna gebruikt worden om het literaire werk met klasgenoten te bespreken. De leerlingen zijn dus, tijdens de raadpleging van de tekst, actief op zoek naar vragen die interessant voor een klas- of groepsgesprek zouden kunnen zijn (D'Hoker, 2020: 161-162). De verzamelde vragen hebben betrekking op de interesses of opmerkingen van de leerlingen. Tijdens de tweede (en volgende) lezing zullen ze hun aandacht op het beantwoorden van deze vragen vestigen. De leerkracht heeft een rol van moderator tijdens deze activiteiten. Daardoor kan hij of zij de vragen valideren en ook iedereen

genoeg spreektijd garanderen. Interactieve taken, zoals de dialogische of vragen-stellen methodes, helpen studenten te beseffen hoe belangrijk literatuur in onze huidige maatschappij kan zijn.

Bovendien kan het literatuuronderwijs met didactische principes gedefinieerd worden (D'Hoker, 2020: 156). Het eerste principe focust op de ontwikkeling van een literaire leesvaardigheid. De leerlingen moeten de verschillende stappen van het leesproces leren hanteren (de eerste lezing, de interpretatie, de mogelijke verbanden met andere verhalen, ...). Ze moeten ook een tekst op hun eentje, zonder de bemiddeling van een leerkracht, kunnen lezen. Nochtans is de literaire leesvaardigheid moeilijk te evalueren, gezien de hoeveelheid (subjectieve) stappen die in het leesproces betrokken zijn. Het wordt dan ook moeilijk om elke stap van dit proces te toetsen.

Het tweede principe benadrukt het belang van dialoog als gemeenschappelijk leerproces. Elke D'Hoker wijst erop dat "Als leer- en denkproces is het literair gesprek dus meer dan een vrijblijvende uitwisseling van ideeën: de inzichten moeten wel degelijk beargumenteerd worden." (D'Hoker, 2020: 161). Dat is slechts een uitwisseling van ideeën, die toch verdedigd moeten worden. Het derde principe treedt hier in, omdat de discussie respectvol moet blijven. Er bestaan geen slechte ideeën, en iedereen zou aan het woord moeten komen. Daarom moeten de leerkrachten het debat voeren en een duidelijk kader voor de leerlingen scheppen zodat het niet uit de hand loopt.

Het volgende principe benadrukt het belang van de literaire tekst (D'Hoker, 2020). De literaire tekst moet centraal in alle activiteiten blijven. De bedoeling is om die hoe dan ook te bespreken. Het werk moet ook vanuit verschillende invalshoeken behandeld worden. Er zijn verschillende interpretaties mogelijk, of verschillende aspecten (de context, de verhaallijnen, de narratieve structuur bijvoorbeeld) te bespreken.

Dan is het een kwestie van zoveel mogelijk te oefenen. Idealiter zouden de leerkrachten elke week tijd voor leesvaardigheid en literatuur moeten voorzien (D'Hoker, 2020: 162-163). De leerkrachten moeten de jongeren in een latere fase in groepen laten werken

zodat ze leren reageren op elkaars argumenten. Ze moeten ook vaak van groep veranderen, opdat ze op andere ideeën leren ingaan. Toch zouden ze eerst individueel zouden lezen, zodat de leerlingen genoeg tijd hebben om zich hun eigen beeld van de tekst te creëren.

Een laatste vermeldenswaardig principe betreft het niveau dat leerkrachten van hun leerlingen verwachten. Vaak hebben ze te lage eisen, maar Elke D'Hoker (2020) duidt aan dat ze moeten durven om de lat hoog te leggen. De verwachtingen moeten haalbaar blijven, maar de leerlingen moeten gestimuleerd worden. Anders zouden ze in hun comfortzone blijven en nooit leren.

Deze kenmerken zouden dus als basis voor een degelijk literatuuronderwijs kunnen dienen. Daarna zou feedback een onmiskenbaar deel van het vreemdetalenonderwijs moeten zijn. Voor alle pedagogische activiteiten die ze ondernemen, zouden studenten graag weten waar ze zich kunnen verbeteren. Dat kan of individueel of met de hele groep zijn, maar de leerkrachten moeten feedback over de laatste leesactiviteiten geven.

1.6 Hoe wordt een literaire tekst voor een leestaak geselecteerd?

Dit onderdeel zal de verschillende componenten voor de selectie van een relevante literaire tekst in de klas voorstellen.

Een eerste belangrijk aspect in de selectie van een tekst is het vaardigheidsniveau van de klas. Dit zal bepalend zijn voor de tekst die zal worden gelezen. Het genre van de tekst en het taalniveau zijn andere elementen die in acht moeten worden genomen. Lösener (2010) heeft een analysetabel bedacht voor de selectie van teksten voor een leesopdracht (geciteerd in Dora & Forster, 2022: 54-55) [mijn eigen vertaling]. Deze analysetabel wordt met de criteria van het Europese Referentiekader voor de Talen aangevuld:

Praktische overwegingen:

- De lengte van de tekst (de tijd om die te lezen, om die in de klas te behandelen)

- Relevantie voor het leerprogramma

Taalcriteria:

- Hoe complex is de tekst in termen van zinsstructuur en grammaticale items?
- Is de woordenschat van de tekst haalbaar voor de leerlingen in mijn klas?
- Illustreert de tekst zinsstructuren en woordenschat die we al gezien hebben of zullen leren?
- Hoe moeilijk zijn de syntactische structuren gebruikt in de tekst? Kan dat een negatieve impact op de algemene moeilijkheidsgraad hebben? (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 148).

Narratieve criteria:

- Onbepaaldheidsniveau: Is er ruimte voor de eigen interpretaties van de lezer? In welke mate wordt informatie geïmpliceerd? Is de betekenis van de feiten beperkt tot de tekst of overstijgen ze de tekst, bijvoorbeeld door intertekstuele verwijzingen?
- Voorkennis: Moeten de lezers hun voorkennis gebruiken om de tekst te kunnen begrijpen? Heeft de leerder de nodige kennis over de genrekenmerken van een tekst? (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 148) Zijn er duidelijke aanwijzingen die naar een bepaald genre verwijzen? Is de tekst volgens de genreconventies gepresenteerd?
- Tijd: Is het verhaal chronologisch verteld of met tijdsmanipulaties (flashbacks of flashforwards bijvoorbeeld)?
- Plot: Zijn er een of meerdere verhaallijnen?
- Perspectieven: Hebben we een of meerdere vertellers? Zijn er onbetrouwbare vertellers in het verhaal? (Perspectiefwisselingen en narratieve onbetrouwbaarheid maken verhalen complexer, terwijl alwetende vertellers als bemiddelaars tussen tekst en lezer kunnen fungeren.)
- Personages: Hoe groot is de afstand tussen lezer en personages (in termen van leeftijd, geslacht, ...)? Zijn de personages complex of klassieke literaire types?

Hoeveel personages moet de lezer bijhouden om het verhaal te kunnen volgen? (Dubbelzinnige of tegenstrijdige relaties tussen personages kunnen een verhaal ook complexer maken).

- Tekstlengte (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 148)

Thematische criteria:

- Relevantie voor de leerder en het vreemdetalenonderwijs: Spreekt de tekst de interesses van de lezers aan? Zijn ze vertrouwd met dergelijke thema's? (Taalunie & Raad van Europa, 2008: 148) Behandelt de tekst onderwerpen die te maken hebben met het vreemdetalenonderwijs (zoals andersheid, culturele verschillen, interculturele misverstanden, migratie, reizen)?

Deze analysetabel lijkt volledig en handig om een zo relevant mogelijke tekst te kunnen kiezen. Leerkrachten hebben daarmee een gereedschapskist om de meeste geschikt tekst voor hun klas te vinden. Teksten en de daarbij gerelateerde opdrachten kunnen ook volgens het niveau van de klas aangepast worden. Een tekst kan voor verschillende vaardigheidsniveaus gebruikt worden, zolang de opdrachten aangepast worden.

Verder toont Josephy (2022) aan dat er soms een evenwicht tussen de lengte van de teksten en de daarbij gerelateerde pedagogische opdrachten moet worden gevonden. Als de literaire teksten te lang zijn, blijft er minder tijd over voor woordenschat, grammatica of cultuur (Josephy, 2022: 91). De leerkrachten moeten dus rekening met de lengte van de teksten houden om er het beste uit te halen.

Uit het onderzoek van Witte (2006) blijkt dat hoe hoger het leesniveau, hoe vaker ze literaire canons lezen. De rol van de docent zal ook mee-evolueren. Witte (2006) wijst erop dat "in het begin is de docent sterk sturend, onder meer bij de boekkeuze, maar geleidelijk ontwikkelt de leerling meer initiatieven en krijgt de docent een meer begeleidende rol." (2006: 80). Met andere woorden, naarmate het niveau stijgt, heeft de leerkracht minder invloed op de leesactiviteit zelf, maar is er wel om hen te ondersteunen.

1.7 Welke genres moeten de leerlingen te lezen krijgen?

Binnen literatuuronderwijs is het genresaanbod te bespreken (D'Hoker, 2020: 191). Leerkrachten kunnen niet zozeer een boek of werk geven, los van de genreconventies. Ze wijst erop dat "het belangrijkste inzicht dat literatuuronderwijs op het vlak van genres kan meegeven betreft dus de functie van genre, namelijk de manier waarop generische tekstelementen betekenis creëren en interpretatie sturen." (D'Hoker, 2020: 191). Elke genre heeft specifieke kenmerken die door de leerkrachten behandeld zullen moeten worden.

Dit onderdeel zal verschillende relevante genres voor literaire activiteiten voorleggen. We hebben geprobeerd ze van meest tot minst relevant naar onze mening in te delen.

Fictie is een eerste belangrijk genre voor het literatuuronderwijs. Dit begrip kan als volgt gedefinieerd worden: "Binnen de literatuurwetenschap verstaat men onder fictie doorgaans de verzameling van teksten waarin het beschrevene gezien wordt als het product van de verbeelding van de auteur, als door hem verzonnen stof." (DBNL, 2012). Die zijn genres die toegankelijk voor de leerlingen zijn en ook hun interesses kunnen aanspreken.

Non-fictie kan ook een belangrijk genre voor literatuuronderwijs zijn. Non-fictie wordt als volgt gedefinieerd: "Verzamelsnaam (gevormd naar analogie met het Eng. non-fiction) uit de literatuurkritiek en het boekenvak voor alle teksten die een werkelijke realiteit uit heden of verleden beschrijven, eerder dan verzonnen personages, gebeurtenissen, plaatsen, enz. Dat omvat uiteenlopende genres als reisgids, documentaire, dissertatie, monografie, lexicon, encyclopedie, essay, journalistiek proza, enz." (DBNL, 2012). Een voordeel van non-fictie is dat leerlingen kunnen beroep doen op hun kennis van de wereld om moeilijkere details proberen te begrijpen.

Jeugdliteratuur en thrillers zouden ook aan het programma van literatuuronderwijs toegevoegd kunnen worden (Dera, 2019: 30). Uit zijn onderzoek blijkt dat “docenten die het leesplezier van leerlingen willen faciliteren, doen er daarom goed aan dit soort teksten een plaats te geven in hun literatuuronderwijs, ...” (Dera, 2019: 30). Leerkrachten moeten op de interesses van hun leerlingen afstemmen en jeugdliteratuur en thrillers maken er blijkbaar deel van uit. Bovendien zou jeugdliteratuur als cross-over naar de volwassenenliteratuur kunnen gebruikt worden (Sikkema, 2013: 37). Uit haar onderzoek blijkt immers dat “op de vraag of adolescentenliteratuur nuttig kan zijn in de bovenbouw antwoordt 33,1% van de docenten dat adolescentenliteratuur nuttig kan zijn als brug naar volwassenenliteratuur.” (Sikkema, 2013: 43).

Poëzie moet eerst goed ingeleid worden, zodat de leerlingen met de nodige voorkennis worden voorzien (D’Hoker, 2020), want dit genre draagt een volledige context met zich mee. Poëzie kan ook gebruikt worden om over de taal te reflecteren (Dora & Forster, 2022: 56). Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zinsstructuren via interactieve en leuke opdrachten leren identificeren. Dora & Forster (2022) ontwerpen zelf een creatieve opdracht, waar de jongeren gedichten met hun eigen schrijfgeregels kunnen creëren. In dezelfde geest bedenken ze ook een soortgelijke opdracht in verband met de conventies van poëzie. De leerkracht zou hen een gedicht zonder titel kunnen geven. De bedoeling zou zijn dat leerlingen de meeste geschikte titel, gebaseerd op de inhoud van het gedicht, vinden. Dergelijke creatieve opdrachten scoren goed bij de jongeren en helpen hen om de conventies te leren. Uit het onderzoek van Dora & Forster (2022) blijkt dat de impact van dergelijke activiteiten op de motivatie van de leerlingen en de authenticiteit van het leerproces niet ontkend mag worden.

Bovendien komt de kwestie van het medium, waarmee gedichten uitgedrukt worden, naar voren. Uit onderzoek blijkt dat: “Hoewel we bij gedichten spontaan denken aan zwarte tekens op een wit papier, hebben we meer kans poëzie in een ander medium dan het boek tegen te komen.” (D’Hoker, 2020: 193). Literatuur wordt steeds meer via digitale media aangeboden. Dat blijkt soms toegankelijker dan “fysieke” boeken. Vaak zijn de

boeken uit boekhandels niet beschikbaar en de bestellingen zijn soms heel traag. Online kunnen leerlingen snel toegang tot poëzie hebben.

Nochtans scoort historische literatuur niet zo goed bij de jongeren. Uit het onderzoek van Dera blijkt dat “Hoe recenter het tijdvak, hoe hoger de examenkandidaten de teksten beoordelen en hoe hoger het percentage dat ze van deze teksten lezen.” (Dera, 2019: 24). Jongere leerlingen lezen liever recentere werken dan oudere romans. Toch is het de moeite waard om na te kijken of bepaalde thema’s uit de geschiedenis, zoals de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld, goed bij de leerlingen zouden kunnen scoren. De conclusies van Dera (2019) zijn een eerste stap, maar de attitudes tegenover historische literatuur verdienen verder onderzoek.

Ten slotte kan theater ook aan de studenten als werkvorm voor hun spreekvaardigheid voorgesteld worden. Een ander belangrijk genre is de graphic novel, begrip dat in Nederland door beeldroman wordt vertaald. Beeldromans hebben een gemeenschappelijk kenmerk met stripverhalen in die zin dat ze beeld en taal combineren (Hecke, 2011: 654). Dit genre verdient volledige aandacht in het literatuuronderwijs, aangezien ze beide soorten kenmerken, op een andere manier dan de andere genres combineren. Hij beweert dat “omdat ze misschien al eerdere en positieve ervaringen met strips hebben opgedaan, kunnen veel leerlingen gemakkelijk gemotiveerd worden om graphic novels te lezen (Hecke, 2011: 654) [mijn eigen vertaling]. Deze auteur legt ook uit dat graphic novels interculturaliteit promoveren. Ze willen leerlingen met de nodige kennis over een bepaalde cultuur voorzien om met inheemsen te kunnen interageren. Met behulp van graphic novels kunnen leerkrachten opnieuw creatieve opdrachten bedenken. De auteur stelt bijvoorbeeld voor dat “leerkrachten het gebrek aan gesprekken konden gebruiken en leerlingen vragen om de standpunten van de personages over te nemen door de gesprekken in belangrijke scènes te verzinnen (Hecke, 2011: 657). Beeldromans kunnen als basis voor creatieve schrijf- en spreekvaardigheidsoefeningen dienen.

Voor dat we naar het volgende onderdeel over gaan, zouden we graag over het toenemende gebruik van media willen praten, die ook een invloed heeft op de manier waarop leerlingen literatuur consumeren (D'Hoker, 2020: 110).

Uit het onderzoek van Bluijs, Dera & Peeters blijkt dat “het label ‘digitale literatuur’ ontstond in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw en werd destijds vooral gebruikt ter aanduiding van hypertextverhalen, waarbij de lezer zich door middel van (voorgeprogrammeerde) keuzemogelijkheden vrijelijk door een verhaal kan bewegen.”(2021:150). Ze maken immers steeds meer gebruik van luisterboeken. Dat kan een oplossing zijn voor studenten die met dyslexie of concentratieproblemen kampen om hen dezelfde kansen als hun klasgenoten te geven. Het werd aangeduid dat: “Een luisterverhaal vraagt evenveel geduld, concentratie en betrokkenheid als een gedrukt en nodigt misschien zelfs meer uit om stil te staan bij ritme en taal.” (Elke D'Hoker, 2020: 196). Wanneer iemand naar een luisterboek luistert, heeft zij of hij de mogelijkheid om te pauzeren, zodat het mogelijk wordt om op bepaalde elementen te focussen. Dat kan ofwel pure tekstuele informatie zijn die de lezer niet wil vergeten ofwel talige kenmerken die de leerkracht in de klas zou kunnen gebruiken. Een zin of een passage uit een boek kan ook als voorbeeld voor een bepaalde grammaticatheorie gebruikt worden.

In onze hedendaagse maatschappij wordt het nu onmogelijk om literatuur niet met media te overwegen. Hedendaagse teksten berusten nu op multimodaliteit. De boeken zijn steeds meer zowel op papier als op het internet beschikbaar. Hoewel jongeren dagelijks in contact met technologie zijn, moeten leraren daarom genoeg tijd voorzien om hun digitale vaardigheid te ontwikkelen. Hun toenemende interesse voor technologie zorgt ervoor dat de mislukningskansen voor digitale leesactiviteiten eerder laag blijven. Digitaal literatuuronderwijs heeft ook andere voordelen (Bluijs et al.,2021). Het is een manier voor leerlingen om kritisch over het medium waarmee een literaire tekst wordt weergegeven te reflecteren. Ze moeten voorzichtig omgaan met het uitzendingsmedium van de tekst. De jongeren kunnen ook digitale vaardigheden ontwikkelen en tegelijkertijd alert reageren op de misbruiken van technologie. Een voorbeeld van misbruik is fake

nieuws. Om dit te voorkomen kunnen leerkrachten een veilige onlineomgeving creëren om de activiteiten van de leerlingen te kunnen volgen (Vlieghe, Vandermeersche en Soetaert, 2014: 12), maar de leerlingen moeten hoe dan ook leren hoe ze hun bronnen moeten controleren.

Een onmiskenbare toegevoegde waarde van digitale literatuur is dat lezers snel met elkaar in contact kunnen komen. We kunnen zelfs van social reading spreken (Vlieghe et al. , 2014: 3-4). Uit hun onderzoek blijkt dat digitale literatuur zeer toegankelijk is. Deze auteurs dringen aan op de voordelen van online leesapps. Daarop kunnen de lezers hun eigen bibliotheek creëren. Online uitgezonden teksten dragen bepaalde omkaderde culturele berichten met zich mee(Myers & Eberfors, 2010). De lezers kunnen daarna ook commentaren geven over bepaalde literaire werken (Vlieghe et al. , 2014: 7-9). Er wordt gezegd dat het idee van social reading een elitaire benadering van de literaire cultuur tegengaat door tegengestelde meningen toe te staan, ongeacht of ze gegrond in pure literaire kennis zijn of niet (Vlieghe et al. , 2014: 9). Leerlingen kunnen daarmee aan online discussies met mensen uit verschillende culturen deelnemen (Myers & Eberfors, 2010: 151-153). Dat laat hen toe om zich op toekomstige gelijkaardige gesprekken in de fysieke wereld voor te bereiden. Ze zullen ook deze nieuwe inzichten voor hun latere literaire opdrachten kunnen gebruiken, maar ook de culturele normen van een ander land leren kennen. Een laatste toegevoegde waarde van deze online leesapps is dat iedereen zijn literaire kennis kan ontwikkelen en leerlingen ook een vriendennetwerk met moedertaalsprekers zouden kunnen opbouwen (Vlieghe et al. , 2014: 7-9).

1.8 Hoe moeten de opdrachten rond deze literaire teksten voorgesteld worden?

Na de genres komt de kwestie van de opdrachten voor de literaire teksten naar boven. Ze zijn vaak schriftelijk: leerlingen moeten vaak of een recensie of een samenvatting schrijven. Om toch creativiteit in de opbouw van deze opdrachten te tonen, suggereert Elke D'Hoker dat "...schrijfopdrachten waarbij een persoonlijke ervaring met een maatschappelijk fenomeen verbonden wordt, waarbij op persoonlijke wijze verslag van

een onderzoeksopdracht wordt uitgebracht, of waarbij informatie of inzichten in de vorm van een verhaal worden gegoten... "(2020: 198). Zulke taken zouden de leerlingen misschien meer aanspreken, omdat er beroep op hun wereldkennis wordt gedaan. Dat maakt de activiteit creatiever en iedereen kan zijn eigen versie realiseren. Daardoor kunnen ze zich de taak toe-eigenen, wat niet het geval zou zijn geweest bij een activiteit waarbij ze alleen de belangrijkste gebeurtenissen uit het boek hadden moeten beschrijven. Ze worden niet door de gesloten vragen van de leerkrachten in leestoetsen, die op begrip focussen, beperkt.

Leerkrachten zouden ook hun leerlingen tot het gebruik van hun creativiteit in de leesopdrachten kunnen aanmoedigen. Een eerste mogelijke taak ligt in het opstellen van een literaire blog (Vanbrabant & Vanhooren, 2007: 183). De leerlingen zouden dus van technologie gebruik kunnen maken om hun eigen literaire blog te creëren. Hoewel digitale vaardigheden soms moeilijk te verwerven zijn, kunnen dergelijke opdrachten een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen hebben.

Een andere interessante didactische activiteit is de leeslijst. Uit het onderzoek van Dera (2019) blijkt dat de leeslijst goed scoort bij de leerlingen. Hij geeft ook aan dat de praktijk van de leeslijst een positieve impact op het leesgedrag van de respondenten zou hebben gehad: "Op de vraag of zij Nederlandse literatuur willen blijven lezen na afronding van hun middelbare school, antwoordt 49,3% van de respondenten 'ja' en 49,1% 'nee' (n=1616; 27 respondenten lieten de vraag onbeantwoord)." (Dera, 2019: 15). Dat is redelijk hoog en hoopgevend. De kwestie van de inhoud van deze leeslijsten komt ook naar voren. Het blijkt dat de genres toch weinig gevarieerd zijn, maar de canons scoren lager dan verwacht (Dera, 2019: 19). Dit laatste gegeven moet toch besproken worden, gezien hoe vaak canons in het literatuuronderwijs worden behandeld. Leerlingen zouden er misschien genoeg van hebben en dus hun voorkeur aan minder bekende boeken geven. Hier komt de kwestie van interesses van de leerlingen zeker naar voren. Als leerlingen bepaalde soorten teksten (zoals canons) bijvoorbeeld minder graag lezen, dan zal hun

houding tegenover de leesactiviteit des te negatiever worden. Kortom, het is noodzakelijk dat leerkrachten een evenwicht tussen de verschillende genres proberen te vinden.

Ten slotte is het vermeldenswaardig dat leerkrachten moeite nemen om degelijke lesmaterialen voor literatuur te ontwikkelen (Mantigh & Van Herten, 2017:135). Uit dit onderzoek blijkt dat er weinig didactische middelen voor literatuuronderwijs zijn. Daarom moeten we bij de creatie van dergelijke materialen oppassen zodat het leesvaardigheidsniveau van de leerlingen zich zo goed mogelijk kan ontwikkelen. Een van de doelstellingen van deze masterproef berust in de aanbieding van concrete suggesties voor de leerkrachten om meer literatuur in hun taalklassen te kunnen aanbieden.

1.9 Waarop moet het literatuuronderwijs letten?

Literatuur aan het vreemdetalenonderwijs toevoegen is een eerste stap, maar we moeten ervoor zorgen dat literatuuronderwijs met goede en aangepaste doelen wordt voorzien. De officiële instanties moeten ervoor zorgen dat de doelen concreet genoeg zijn (D'Hoker, 2020). De objectieven variëren in functie van het leerjaar, het taalniveau en de criteria om voor dit bepaald vak te slagen. Deze leerdoelen worden in de leerplannen aangegeven, maar er zijn er nog andere die van een eerder abstract niveau zijn.

Een eerst aandachtspunt is het leesplezier. Elke D'Hoker toont aan dat: "leesplezier wordt niet alleen door leraren, maar ook door onderwijsverstrekkers als voornaamste doelstelling van het literatuuronderwijs voorop geplaatst." (D'Hoker, 2020: 64). Uit het onderzoek van Stokmans (2009) blijkt dat leesplezier een significante positieve invloed op de leesattitude heeft. Leerlingen die lezen met een positieve ervaring verbinden, zullen de volgende leesactiviteiten positiever benaderen. De wetenschapper wijst er ook op dat de perceptie van de eigen competentie een soortgelijk impact op de leesattitude kan hebben. Als leerlingen beseffen hoe vaardig ze zijn, zullen ze een positievere attitude tegenover de volgende opdrachten hebben. Daarom moeten leerkrachten ervoor zorgen

dat leerlingen tijdens leesactiviteiten zich goed op hun gemak voelen en daardoor positieve attitudes ontwikkelen.

Literatuuronderwijs zou dus aan het programma moeten worden toegevoegd, op voorwaarde dat ze met concrete en aangepaste onderwijsdoelen worden aangevuld. Er moet ook rekening met de vaardigheden van de lezers worden gehouden. Leesactiviteiten aanbieden is één ding, maar leraren moeten er ook voor zorgen dat hun leerlingen bekwaam genoeg zijn. Dit concept werd hierboven nader uitgelegd (1.3.1 De literaire competentie). Een eerste belangrijke stap is dus het begrijpen van de literaire teksten. Naast het aangepaste taalvaardigheidsniveau moeten de leerlingen ook de literaire conventies onder de knie krijgen. Ze moeten bijvoorbeeld de kenmerken van bepaalde genres kennen om ze te kunnen onderscheiden. Dat komt via leeservaring die de leerlingen in de loop der tijd hebben opgedaan. Een alternatief is dat ze in de klas theoretisch een nieuw genre hebben ontdekt, en dat de leerkracht de verschillende kenmerken zou inleiden.

Het laatste belangrijke aandachtspunt betreft het kritisch denken. De leerlingen moeten een interpretatie van een bepaalde tekst kunnen doen. Ze moeten daarvoor genoeg argumenten voorbereiden om hun standpunt in een mogelijke latere fase van de leesactiviteit te kunnen verdedigen.

We zullen dit hoofdstuk met enkele aanbevelingen voor het literatuuronderwijs afronden.

1.10 Aanbevelingen voor het literatuuronderwijs

Literatuuronderwijs heeft een zekere toegevoegde waarde, zolang het genoeg omkaderd wordt. Het is belangrijk om leerlingen tot literatuur aan te zetten, bijvoorbeeld door teksten in de klas laten lezen. Leerlingen zouden best steeds meer in contact met literaire teksten komen.

Een eerste aanbeveling is dat leerkrachten ervoor moeten zorgen dat leerlingen zich op hun gemak voelen terwijl ze lezen (D'Hoker, 2020: 206). Een veilig leesklimaat helpt de motivatie van de leerlingen verhogen. De scholen moeten ervoor zorgen dat klassen met een veilig en positief leerklimaat worden voorzien. Een veilig lees- en meer algemeen klasklimaat berust in het opstellen van vaste regels waardoor iedereen zich tijdens de activiteiten op zijn gemak kan voelen. Een voorbeeld van een dergelijke regel is dat iedereen stil moet blijven. Alles wordt aangepast om het volledige potentieel van de leerlingen naar boven te halen.

Zoals we boven in dit hoofdstuk hebben vermeld, denken mensen vaak dat literatuur slechts tot de hogere vaardigheidsniveaus beperkt wordt. Niettemin geeft Elke D'Hoker aan dat: "literaire teksten zijn daarbij niet slechts voorwerp van studie voor gevorderde leerlingen in de hogere jaren, maar worden breed ingezet en dienstbaar gemaakt voor het aanleren van grammatica en woordenschat en het verwerven van communicatieve vaardigheden." (2020: 206). Literaire teksten kunnen voordelen voor elk niveau van het leerproces van een vreemde taal hebben. Zo komen leerlingen in contact met de doelcultuur, maar de leerkrachten kunnen ook teksten gebruiken voor grammatica en woordenschat. Als we dieper in de leerplannen van de FWB gaan kijken, blijkt literatuur voor elk ERK-niveau toch aanwezig te zijn (Vanasten, 2020: 11-12). Literaire genres zoals sprookjes of stripverhalen worden vanaf B2-min-niveau vermeld. Voor de lagere vaardigheidsniveaus, "zo worden als voorbeeld van luistermateriaal voor het niveau A1+ "liedjes" en "aftelrijmpjes" genoemd, en voor het A2-niveau naast liedjes nog "korte vertellingen." (Vanasten, 2020:12). Leraren moeten vooral niet aarzelen om literatuur ongeacht het vaardigheidsniveau van de klas te gebruiken, gezien wat de verschillende vaardigheden en de culturele kennis die het de leerlingen kan bijbrengen.

Deze niveaукwestie heeft ook een impact op de methodes die voor literatuuronderwijs gebruikt kunnen worden. Beginners doen niet dezelfde oefeningen als de meer gevorderde leiders. Dat geldt bijvoorbeeld voor de dialogische methode die we boven in dit werk besproken hebben. Hoe vaardiger je in je doeltaal wordt, hoe dieper het

dialogische gesprek kan zijn (D'Hoker, 2020: 207). Na verloop van tijd zullen de leerlingen meer ervaring opdoen. Ze zullen over een sterkere kritische vaardigheid beschikken en meer theoretische en analytische argumenten kunnen gebruiken om een levendiger gesprek te voeren.

Hoe het ook zij, de leerkrachten moeten, ongeacht het tekstgenre, ervoor zorgen dat de opdrachten de leerlingen aanspreken en zelfs oudere genres up-to-date brengen.

(Sociale) media nemen een aanzienlijke ruimte in ons dagelijks leven. Literatuur is online zeer toegankelijk en leerlingen kunnen over literaire teksten met andere lezers online debatteren (Vlieghe et al. , 2014: 2-4). Sociale media maken ook het leven van de leraren gemakkelijker. Daarmee kunnen ze snel toegang tot de evolutie van hun leerlingen (bijvoorbeeld de boeken die ze lezen, hun leesfrequentie, ...) krijgen. Kortom, technologie draagt een zekere toegevoegde waarde voor het literatuuronderwijs met zich mee, zolang het goed en met de nodige inachtneming van privacy, door de leerkrachten gecontroleerd wordt.

Een laatste aanbeveling is de continuïteit in het (literatuur)onderwijs (Blondin & Chenu, 2013: 19). Bijgevolg moeten de doelstellingen voor de leerlingen beschikbaar blijven, zodat ze precies kunnen zien wat aangepakt zal worden. Deze concrete leerobjectieven moeten ook evolutief zijn. Ze kunnen enkel beter leren indien ze weten waar ze naartoe gaan en de objectieven van de pedagogische activiteiten die ze realiseren op voorhand kennen.

Hoofdstuk 2: De kwestie van motivatie

In dit hoofdstuk zullen we de tweede invalshoek van deze masterproef aanpakken, namelijk de motivatie. Eerst wordt een theoretisch kader van dit begrip geschetst, vooraleer we de motivatie voor de les Nederlands in FWB analyseren. Het laatste onderdeel bespreekt verschillende factoren die in acht zullen moeten worden genomen in de analyse van de motivatie van de leerlingen in de enquêtes.

2.1 Motivatie, wat houdt dat eigenlijk in?

Motivatie maakt duidelijk deel uit van het leertraject van een vreemde taal. Dörnyei (1994) heeft aangetoond dat de motivatie om een vreemde taal te leren met zijn sociale dimensie samengaat. Deze auteur probeert eerst om een onderscheid tussen attitude en motivatie te maken.

Aan de ene kant illustreren attitudes hoe mensen, afhankelijk van hun sociale context, zich tegenover iets gedragen. Aan de andere kant berust motivatie op de persoonlijke redenen van individuen om bepaalde acties uit te voeren. Beide begrippen zijn verschillend, maar vullen elkaar aan en spelen een belangrijke rol in het leerproces van een vreemde taal. Immers kunnen attitude en sociale contexten een invloed op het leerproces hebben, wanneer talen op school onderwezen worden. Motivatie is ook belangrijk, gezien hoe vreemde talen op individuele parameters berusten. De achterliggende redenen zijn eigen aan elk individu.

Als we de redenen om een vreemde taal te leren verder analyseren, zijn er verschillende parameters die een rol kunnen spelen. Leerlingen die interesse in vreemde talen, culturen en mensen hebben zouden misschien meer de neiging hebben om zich voor talen te buigen (Dörnyei, 1994: 279-281). Daarmee moeten leerkrachten tijdens hun lessenvorbereidingen rekening houden. Deze kwestie van interesse kan echt ambivalent worden. Als de leerkrachten over iets dat niemand interesseert lesgeven, zal het algemene

motivatieniveau zeker dalen. Daardoor zal het ook moeilijker zijn om iedereen tijdens de les aandachtig te houden. Niettemin zal het zeker vlotter verlopen als het onderwerp de meeste leerlingen interesseert. Toch moet de leerkracht een evenwicht vinden tussen wat hij of zij moet aanpakken (volgens het programma) en dingen leren die de leerlingen aanspreken. Kortom, de leerkrachten moeten met de motivatie van de leerlingen rekening houden wanneer ze hun lessen voorbereiden.

Als we de motivatiebronnen voor een vreemdetaalles verder analyseren, moeten we ook met de tendens om zich voor nieuwe culturen en mensen te openen rekening houden (D'Hoker, 2020). Leerlingen die openstaan voor andere culturen, zijn meer geneigd tot een hoger motivatieniveau voor een vreemdetaalklas. Anderen, die amper belang aan de ontdekking van nieuwe culturen hechten, zullen daardoor minder motivatie tonen.

De zoektocht naar nieuwe uitdagingen kan een impact op de motivatie van de leerlingen hebben. Talen leren kan de wil voeden en daardoor de motivatie van de leerlingen positief beïnvloeden. Daarom moeten de leerkrachten durven om de lat zo hoog mogelijk te leggen (D'Hoker, 2020: 167). Deze auteur duidt wel aan dat de leerkrachten zich vaak tot de minimale eisen beperken. Bijgevolg hebben sommige leerlingen het te gemakkelijk in de les en zijn er te weinig uitdagingen. De leerkrachten moeten er zeker voor zorgen dat de leerlingen genoeg “opgevoed” worden.

We hebben hierboven de motivatiebronnen van de leerlingen proberen aan te kaarten. Een verder aandachtspunt betreft de manier waarop we de motivatiefactoren rangschikken. Een cruciaal onderscheid die we voor dit begrip motivatie moeten maken is die tussen extrinsiek en intrinsiek. Beide kunnen in het leren van een vreemde taal een rol spelen. Het is belangrijk dat we schetsen wat ze precies inhouden en hoe ze de motivatie van de leerlingen zouden kunnen beïnvloeden. We zullen eerst intrinsieke en daarna de extrinsieke motivatie bespreken.

We spreken van intrinsieke motivatie, wanneer de motivatiebronnen in het innerlijk zelf berusten. Een illustratie van intrinsieke motivatie is bijvoorbeeld iemand die een taal

beslist te leren om naar een ander land te verhuizen. Er zijn andere intrinsieke redenen die tot de motivatie van de leerlingen kunnen bijdragen. Het wordt bovenvermeld dat de zoektocht naar uitdagingen of de opening voor buitenlandse culturen intrinsieke vormen van motivatie kunnen zijn. In dit eindeloze debat over de pure betekenis van dit begrip hebben mensen vaak de neiging om motivatie tot zoektocht naar prestaties te beperken (Lemos & Verissimo, 2014). Onder prestatie bedoelen ze het zo goed mogelijke resultaten willen behalen. Lemos & Verissimo (2014) geven aan dat prestatie immers deel uitmaakt van de redenen waarom leerlingen gemotiveerd zijn, maar mensen moeten niet de intrinsieke componenten van motivatie ondermijnen. Volgens deze twee onderzoekers beseffen de leerlingen dat wat ze leren zin heeft en daarom scoren ze beter in toetsen. Wie een lager intrinsiek motivatieniveau voor een bepaalde cursus heeft, zou minder goed presteren. Kortom, deze motivatiefactoren berusten op het individu zelf en kunnen hoe dan ook de leerprestaties van de leerlingen beïnvloeden.

Naast de persoonlijke factoren, spreken we van extrinsieke motivatie wanneer de motivatiebronnen op iets buiten de persoon berusten. Er zijn verschillende types van externe motivatie, afhankelijk van haar afkomst. Ayub (2010) maakt een onderscheid tussen de interne en externe motieven van externe motivatie. In dezelfde lijn spreekt D'Hoker van "geïnternaliseerde vormen van extrinsieke motivatie, die samenhangen met het gepercipieerde belang of relevantie van de taak (2020: 124). Lemos & Verissimo (2014) hebben aangetoond dat de externe motivatie van de leerlingen ook met een zoektocht naar performance gecorreleerd kan worden. In dit idee overlappen beide motivatietypes, maar het verschil ligt tussen de twee in het individu. Terwijl de zoektocht naar performance in het kader van interne motivatie iets persoonlijks is, is dit het idee van performance in externe motivatie afhankelijk van de maatschappelijke context. Bovendien hebben anderen baat bij prestaties voor hun eigen voldoening en stellen ze zich hogere eisen dan alleen maar slagen. De leerlingen willen absoluut presteren, want ze moeten slagen. Zacccone & Pedrini (2019) hebben aangegeven dat educatieve programma's die voor externe beloningen zorgen, zoals geld of beroemdheid, een negatieve impact op de leerprestaties zouden kunnen hebben. Deze onderzoekers hebben

aangetoond dat de leerlingen daardoor de mooiere kanten niet zouden appreciëren. Ze duiden immers aan dat extrinsieke motivatiefactoren voor de leerprestaties minder efficiënt zouden zijn.

We hebben twee verschillende types van motivatie in kaart gebracht. In deze masterproef zullen we ook analyseren of een van deze twee motivatietypes efficiënter zou zijn.

Bovendien moeten we ook met een mogelijke afwezigheid van motivatie rekening houden. Dat begrip is beter bekend onder de term amotivation (geen motivatie) (Ayub, 2010). De leerlingen vertonen noch extrinsieke noch intrinsieke motivatie. Dat is bijvoorbeeld vaak het geval voor leerlingen die school opgeven, of die weigeren aan pedagogische activiteiten deel te nemen.

Toch moeten we deze opmerking uit het onderzoek van Zaccone & Pedrini (2019) kritisch bekijken. Daarom is er een stijgende vraag over de twee motivatietypes die elkaar misschien zouden kunnen ondermijnen. Lemos & Verissimo (2014) hebben de mogelijke correlatie tussen die twee onderzocht. Uit hun onderzoek blijkt dat beide types beter als twee onafhankelijke begrippen beschouwd zouden moeten worden. Beide motivatiebronnen zouden dus een dergelijke rol in de motivatie van de leerlingen hebben.

Verder in dit hoofdstuk zullen we de individuele parameters die de motivatie van de leerlingen kunnen beïnvloeden verder bespreken.

2.1.1 Individuele parameters

De theoretische kanten van motivatie werden net besproken, maar het is toch nuttig om de parameters die daarop een invloed kunnen hebben te analyseren. We zullen ons eerst op de individuele parameters focussen. Gebaseerd op het onderzoek van Dörnyei (1994) zullen we in dit onderdeel vier componenten bespreken die positief tot de motivatie van de leerlingen kunnen bijdragen: attributietheorie, aangeleerde hulpeloosheid, de personele effectiviteit, en zelfvertrouwen.

De attributietheorie gaat over de ervaringen die met een bepaalde activiteit verbonden worden (Dörnyei, 1994: 276-277). Vaak wordt een activiteit als een succes of een mislukking beschouwd, afhankelijk van hoe ze de vroegere oefeningen hadden ervaren. Als de eerdere activiteiten als negatief worden beschouwd, zullen ze meer geneigd zijn om deze nieuwe oefening met een negatieve ingesteldheid te beginnen. Bijvoorbeeld, als iemand het leren van vreemde talen met een negatieve ervaring verbindt, zullen de toekomstige leertrajecten negatiever zijn. Mensen die graag talen leren zullen integendeel het leren van een nieuwe taal positiever aanpakken.

Naast de attributietheorie speelt de aangeleerde hulpeloosheid ook een rol in de opbouw van de motivatie van de persoon. Dit doet zich voor wanneer de leerder beseft dat hij of ze in iets niet kan slagen, zelfs als hij of zij dat echt wil. Dit gaat dus ook hand in hand met de attributietheorie. Op basis van de vroegere ervaringen, zal de leerder zijn of haar slaagkansen beter kunnen inschatten. Als hij of zij in gelijkaardige activiteiten slechts had gepresteerd, zal hij of ze hiervan zijn of haar slaagkansen lager inschatten.

Een derde factor die met de motivatie te maken heeft is de personele effectiviteit. Dat betreft de individuele analyse van het vermogen of onvermogen van een persoon om een activiteit uit te voeren. In dezelfde lijn van de aangeleerde hulpeloosheid kunnen vroegere ervaringen een invloed op de personele effectiviteit van mensen hebben. De geobserveerde ervaringen kunnen ook een positieve impact op de motivatie hebben. Als de leerders mensen hebben gezien die in een bepaalde activiteit slagen, zal hun personele effectiviteit hoger worden. Andere parameters zoals overreding, versterking en evaluatie door anderen, vooral leerkrachten, kunnen ook de personele effectiviteit laten toenemen.

Het laatste element is het zelfvertrouwen, namelijk het geloof dat iemand in zichzelf heeft om degelijke resultaten te behalen. Dat gaat misschien vanzelf, maar een leerling die in zijn of haar vaardigheden gelooft, heeft meer slaagkansen dan iemand die weinig zelfvertrouwen heeft. D'Hoker duidt aan dat "als je gelooft dat je een bepaald boek goed

en graag zal kunnen lezen (omdat je al eerder dikke boeken hebt gelezen of omdat een medeleerling het een leuk boek vond), zal je ook sneller geneigd zijn om je aan dat nieuwe boek te wagen.” (2020: 125). Daardoor speelt het zelfvertrouwen en de vroegere ervaringen een rol op de leesmotivatie van de leerlingen.

Als we ons verder op de motiverende aspecten van de cursussen focussen, kunnen we verder ingaan op de interesse die de leerder voor een bepaalde les zou kunnen hebben. De interesses van de leerlingen zijn nauw met de relevantie van de leesopdrachten verbonden. D’Hoker schrijft dat “het is dus belangrijk dat boeken lezen niet als iets vrijblijvends wordt gezien (iets wat je enkel doet als je het graag doet), maar als een essentieel onderdeel van het secundair onderwijs.” (2020: 128). Daarin speelt de leraar een cruciale rol, aangezien hij of zij de boekenkeuze zal bepalen. Om op de relevantie van de leesactiviteiten aan te dringen, zal de leerkracht ervoor moeten zorgen dat de boekenkeuze op de interesses van zijn leerlingen is afgestemd. D’Hoker geeft immers aan dat “om recht te doen aan een brede waaier van interesses is het belangrijk het boekenaanbod zo ruim mogelijk te maken”. (2020: 130). Samengevat, de interesse voor een klas kan van persoon tot persoon en van klas tot klas variëren.

Ten slotte is het belang om autonomie niet te ondermijnen (D’Hoker, 2020: 129). We hebben dat al eerder in deze masterproef besproken, maar autonomie is een cruciale parameter in de ontwikkeling van de leesmotivatie van de leerlingen. D’Hoker schrijft immers dat “zeker bij adolescenten is het belangrijk om gevoelens van autonomie en controle aan te wakkeren, bijvoorbeeld door hen teksten en opdrachten zelf te laten kiezen.” (2020: 128). Leerlingen zullen daardoor een betere perceptie van hun leeservaring krijgen als ze controle over deze keuze hebben. De gevoelens van autonomie en controle kunnen via specifieke didactische activiteiten ontwikkeld worden. De leerkrachten kunnen bijvoorbeeld in plaats van een boek te verplichten, een selectie van boeken voor een leestaak aanbieden. Als de leerlingen beseffen dat ze autonomie hebben, zou hun motivatieniveau voor een bepaalde taak toenemen (D’Hoker, 2020: 128).

In het volgende onderdeel zullen we de context-specifieke motiverende factoren voorstellen.

2.1.2 Context-specifieke motiverende factoren

Naast de parameters die een invloed op individuele motivatie kunnen hebben, hebben we ook factoren die context specifiek zijn (Dörnyei, 1994: 274-276). Er zijn elementen die in functie van de klascontexten variëren. In functie van de syllabi, de leeractiviteiten of de onderwijsmethode en persoonlijkheid van de leerkracht zal de motivatie van de leerlingen om de lessen te volgen toenemen of dalen.

De schoolcontext speelt een rol in de motivatie van de leerlingen. We hebben al het belang van een veilige leeromgeving hierboven besproken maar de waarde van lezen moet ook genoeg aangetoond worden. D'Hoker toont aan dat "om de leesmotivatie te verhogen is het dus belangrijk om de waarde van lezen te benadrukken, zowel het belang van leesvaardigheid en belezenheid in het algemeen als de specifieke relevantie voor een bepaalde leesopdracht" (2020: 125). We moeten ervoor zorgen dat leerlingen beseffen waarom ze een leesactiviteit doen. Dat wordt mogelijk via concrete leerdoelen die aan de leerlingen uitgelegd worden.

Verder spelen leerkrachten op school ook een belangrijke rol voor de leesmotivatie van de leerlingen. Uit het onderzoek van Dörnyei (1994) blijkt dat hoe beter de affectieve relatie tussen leerlingen en leerkrachten hoe hoger hun motivatie zal zijn. In het onderzoek van Mettewie & Lorette (2013) hebben ze ook de rol van de leerkrachten nader toegelicht. Een illustratie daarvan komt van een ondervraagde die zei dat "iets wat positief is, is dat onze immersie-leraren meestal jong zijn, dus we hebben een gemakkelijker contact met hen." (Mettewie & Lorette, 2013: 28). Dat toont wel aan dat een goede relatie met de leraren een positieve bijdrage voor de motivatie levert.

Een laatste vermeldenswaardig element in de rol van de leerkrachten is de feedback die ze (al dan niet) geven. Ze kunnen ofwel collectieve ofwel individuele feedback geven, maar beide hebben een positieve impact op de motivatie van de leerlingen. Dat helpt de leerlingen om hun taalniveau te verbeteren.

Uit het boek van D'Hoker (2020) blijkt ook dat de betrokkenheid van de leerkrachten de leerlingen positief kan stimuleren. De auteur toont immers aan dat "leraren die hun leerlingen boekentips geven, peilen naar leeservaringen en interesse tonen in persoonlijke respons hadden de grootste impact op de intrinsieke leesmotivatie." (D'Hoker, 2020:132). Met andere woorden, hoe betrokkener de leerkrachten worden, hoe hoger de impact op de motivatie van hun leerlingen.

Naast deze bredere theoretische uitleg over motivatie en de gevolgen die het op de leerprestaties zouden kunnen hebben, is het toch belangrijk om de motivatie voor de les Nederlands verder te bespreken. Lessen Nederlands volgen maakt deel uit ons conflictueuze Belgische context en in het volgende onderdeel zullen we proberen te begrijpen waarom.

2.2 Motivatie voor de les Nederlands in FWB: Stand van zaken

Uit het onderzoek van Mettewie (2015) blijkt dat Nederlands niet positief door de leerders wordt aanzien. Ze geeft ook jammer genoeg aan dat zelfs de leerkrachten een negatief beeld van Nederlands kunnen geven. Ze maakt verslag van een getuigenis van een leerling die zei dat zijn leraar beweerde dat "le néerlandais est une langue moche et difficile, mais qu'il faut quand-même se la farcir" (Mettewie, 2015: 23). Deze alarmerende getuigenis toont aan de houding ten aanzien van Nederlands op alle niveaus van de pedagogische ladder soms problematisch kan zijn.

Het is al een feit dat de linguïstische context in België altijd een conflictenbron is geweest. Daarom hebben talen een cruciale en symbolische rol en zijn deze in het onderwijs goed

verankerd. Verder in de analyse omtrent de context is het vermeldenswaardig dat België in verschillende gemeenschappen (FWB, Nederlandstalige en Germaanse) verdeeld wordt. Elke gemeenschap is verantwoordelijk voor de organisatie van het onderwijs. Daardoor zijn de leerlingen in Vlaanderen verplicht om Frans als eerste vreemde taal te kiezen, terwijl leerlingen in de FWB tussen Nederlands, Engels en Duits kunnen kiezen. In dezelfde lijn hebben Hiligsmann & Rasier (2015) de toestand van het onderwijs van het Nederlands in de FWB onderzocht. Zoals al reeds in deze masterproef besproken, hebben ze ook aangegeven dat Nederlands steeds minder aandacht in Wallonië krijgt. Waalse leerlingen kunnen immers kiezen of ze Nederlands willen leren of niet.

Nochtans zijn er gaande debatten tussen politici die Nederlands in FWB graag zouden willen verplichten, maar dat zal nog niet voor direct zijn (Baus & Chardon, 2022)⁴. Het plan is om Nederlands vanaf het schooljaar 2027-2028 voor iedereen verplicht te maken, zodat er genoeg tijd is om voldoende leerkrachten op te leiden. Hoe dan ook zijn er momenteel nog verschillen tussen beide gemeenschappen aangaande het vreemdetalenonderwijs.

Socio-affectieve factoren spelen immers een rol in de motivatie om een vreemdetaallessen te volgen. Ze ontstaan uit individuele ervaringen en perceptie, maar ook uit sociale meningen in een bepaalde context over een bepaalde taal (Mettewie, 2015: 26). Attitudes hangen ook af van ervaringen en de contexten waarin de leerlingen zijn opgegroeid. Daarom hebben de leerkrachten een cruciale rol in de ontwikkeling van de motivatie van de leerlingen om de lessen Nederlands te volgen (Mettewie, 2015: 27). Hoe beter de ervaringen en de pedagogische activiteiten rond het Nederlands, hoe groter de kans dat de motivatie van de leerlingen zal verhogen. Als de leerlingen Nederlands met iets positiefs associëren, zullen ze meer geneigd zijn om betere attitudes ten aanzien van deze cursus te hebben.

⁴ Baus & Chardon (2022, 30 september). Le plan de Désir pour rendre le néerlandais obligatoire en Wallonie. *La Libre.be*

Uit het onderzoek van Mettewie blijkt dat de ondervraagde leerlingen vooral negatieve vooroordelen (moeilijk te leren, niet nuttig, alles behalve aantrekkelijk) over het Nederlands hebben (2015: 35). De leerlingen vertonen dus weinig motivatie om Nederlands te leren en begrijpen vaak niet hoe Nederlands een toegevoegde waarde voor hen zou kunnen zijn. De auteur had twee verschillende cohorten op twee verschillende tijdstippen ondervraagd om de evolutie van de motivatie te analyseren. Uit haar onderzoek blijkt dat de tweede ondervraagde cohorte nog slechtere cijfers behaalden. Daarom hebben we beslist om de motivatie in deze masterproef te toetsen. We zullen in een latere fase zien of de conclusies van het onderzoek van Mettewie (2015) op onze ondervraagden toegepast kan worden.

Wegens deze socio-affectieve variabelen hebben Belgische leerlingen een positiever gedrag ten aanzien van Engels (Mettewie, 2015: 35). Ze vinden Engels wel nuttiger voor hun toekomst. Ze hebben een goede attitude ten aanzien van de andere gemeenschap van hun land, maar vinden dat hun taal leren weinig nut heeft.

In het volgende onderdeel zullen we factoren, die deze motivatie en attitudes zouden kunnen veranderen, analyseren.

2.3 Factoren die een significant effect op de motivatie voor de les Nederlands zouden kunnen hebben

In dit onderdeel zullen we allerlei factoren voorstellen die een significant effect op de motivatie van de leerlingen voor de les Nederlands zouden kunnen hebben, namelijk de geografische afstand met Nederlandstalige landgebieden, de ouders, het onderwijstype, en de mogelijkheden tot sollicitaties.

Uit het onderzoek van Hilgsmann en Rasier (2015) blijkt dat de geografische afstand met Vlaanderen een significant effect op de keuze voor het vak Nederlands heeft. Dat wordt duidelijk bewezen in Tableau 2: Répartition géographique des choix de première langue

moderne en Région Wallonne (par province). Chiffres globaux pour l'année scolaire 2012-2013 (Hiligsmann & Rasier, 2015 :10):

Province (+ nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire)	% NL LM1	% AN LM1	% ALL LM1	Pas de LM1
Brabant wallon (29.323)	71,8%	20,9%	0%	7,3%
Namur (41.024)	40,9%	36,9%	0,00009%	22,1%
Hainaut (99.953)	44,3%	36,5%	0,0009%	21,2%
Liège (75.132)	21,2%	57,7%	5,0%	16,1%
Luxembourg (24.727)	13,8%	63,8%	3,2%	19,2%

Figuur 9: Répartition géographique des choix de première langue moderne en Région Wallonne (par province). Chiffres globaux pour l'année scolaire 2012-2013 (Hiligsmann & Rasier, 2015 :10)

De leerlingen worden telkens uit de verschillende provincies op basis van hun eerste vreemde taal verdeeld. Dus 71.8% van de leerlingen uit Waals Brabant hebben Nederlands als eerste vreemde taal op school.

Hier kunnen we duidelijk zien dat hoe dichterbij Vlaanderen, hoe hoger het percentage van leerlingen die Nederlands als eerste vreemde taal kiezen, met uitzondering van de provincie Luik. We zullen daardoor met deze geografische factor in dit onderzoek rekening moeten houden, wanneer we de motivatie van de leerlingen om Nederlands te leren zullen analyseren.

De ouders kunnen de motivatie van hun kinderen voor de les Nederlands beïnvloeden. Hoe positiever de ouders tegenover het Nederlands staan, hoe hoger de motivatie van de leerlingen zal zijn (Hiligsmann & Rasier, 2015: 18). De omgeving kan een rol spelen in de motivatie die leerlingen voor een bepaalde taal zouden hebben (Mettewie & Lorette, 2013: 26). Een illustratie daarvan komt van hetzelfde artikel waar een ondervraagde aangeeft dat ze voor immersie heeft gekozen "Omdat mijn vader Nederlandstalig is, dus ik heb de half van de familie die Nederlands spreekt // die Nederlands spreekt en ik moest

ook Nederlands spreken.” (Mettewie & Lorette, 2013: 28). De familie en de omgeving hebben dus een duidelijke impact op de motivatie van de leerlingen, gezien de manier waarop het leerproces zin geeft.

Op het extrinsieke niveau zijn de leerlingen uit het immersieonderwijs meer bewust van de economische waarde van het Nederlands (Hiligsmann & Rasier, 2015: 14-16). Ze beseffen dat werkgevers heel vaak zoeken naar mensen die het Nederlands hanteren. Daarom kan het een positieve bijdrage voor hun motivatie zijn.

Op het intrinsieke niveau hebben ze frequentere contacten met het Nederlands en de Nederlandstalige gemeenschap. Het immersieonderwijs biedt veel meer opening naar de Nederlandstalige cultuur en ze werken ook veel meer in hun doeltaal dan leerlingen uit het traditionele onderwijs, die vier of vijf uur per week aan hun doeltaal kunnen werken. De Smet, Mettewie, & al. (2019) hebben bewezen dat het immersieonderwijs een invloed op het ervaren gemak en de aantrekkelijkheid van een taal kan hebben. Leerlingen beschouwen hun doeltaal als gemakkelijker en aantrekkelijker in het immersieonderwijs dan in het traditionele onderwijs (De Smet, Mettewie et al., 2019: 9). Deze ondervraagden tonen ook een hogere succesverwachting en taakwaardering in het immersieonderwijs.

Kortom, het onderwijstype kan ook een significante factor voor de analyse van de motivatie van de leerlingen zijn. Daarmee zouden we rekening moeten houden wanneer we in deze masterproef conclusies over de motivatie van de leerlingen voor de les Nederlands zullen proberen te trekken.

Ten slotte hebben deze onderzoekers in hun presentatie het belang van het Nederlands in sollicitaties nader toegelicht. Ze hebben aangetoond dat Nederlands bijna altijd in de combinaties van de vereiste gevraagde talen teruggevonden wordt (Hiligsmann & Rasier, 2015). Vaardig in het Nederlands zijn is “un réel facteur économique et d’employabilité sur le marché de l’emploi » (Hiligsmann & Rasier, 2015 :16). Dat zou dus een extra motivatiebron voor Waalse leerlingen moeten zijn, maar de leerlingen beseffen niet altijd

hoe belangrijk Nederlands in het werksmilieu in België kan zijn. Daarop zouden leerkrachten Nederlands misschien de nadruk moeten leggen, zodat de leerlingen zich ervan bewust kunnen worden.

Hoofdstuk 3: De leerplannen en hun analyse

In dit hoofdstuk zullen we de leerplannen in functie van hun literatuuraanbod analyseren. We zullen eerst een korte herhaling van het overzicht van het literatuuronderwijs geven. Daarna zullen we de twee netwerken en hun algemene organisatie voorstellen. Vervolgens zullen we hun literatuuraanbod per taalniveau en vaardigheid analyseren en daarna die van de twee netwerken met elkaar vergelijken. Het laatste onderdeel zal een discussie van deze vergelijking en concluderende opmerkingen van dit hoofdstuk bevatten.

Voordat we de meningen en opinies van de leerlingen en leerkrachten beginnen te verzamelen, wilden we eerst de verschillende leerplannen dieper analyseren. Voor deze masterproef hebben we beslist om ons op twee netwerken, de SeGEC (Secrétariat Général de l'enseignement catholique) en de WBE (Wallonie-Bruxelles Enseignement) te focussen. Ter herinnering, wat ons precies interesseert, zijn de programma's voor de les Nederlands als vreemde taal van het vierde tot het zesde leerjaar van het secundair onderwijs. Een van onze onderzoekshypotheses is dat leerlingen die in deze schooljaren zitten vaardig genoeg zouden zijn om literatuur te kunnen lezen. De analyse van het literatuuraanbod in de leerplannen van deze netwerken zal ons helpen om na te gaan of deze onderzoekshypothese terecht was of niet.

Eerst en vooral is het belangrijk te melden dat cultuur (en dus literatuur) hand in hand met het leren van talen gaat (Chenu, 2019). Uit haar onderzoek blijkt dat cultuur een volledig deel in de leerplannen van de vreemdetaallessen zou moeten toegekend worden. Talen en cultuur worden dus nauw met elkaar verbonden. Met cultuur bedoelen we “verschillende aspecten zoals feiten en gedragingen, die nuttig zouden zijn om een cultuur te beleven, als stereotypes en als verschillende aspecten zoals traditie, erfgoed, levensstijl, enz.” (Chenu, 2019: 51). Met andere woorden, cultuur laat leerlingen toe om alles over hun doeltaal te leren, ook op maatschappelijk niveau.

Historisch gezien is de rol van literatuur in het onderwijs reeds geëvolueerd (Chenu, 2019). Uit haar onderzoek blijkt dat teksten in de leerplannen van de FWB slechts voor het algemeen secundair onderwijs gebruikt worden, maar ook als gereedschapskist voor leesvaardigheid. Wat de SeGEC betreft wordt het na verloop van tijd voor een steeds preciezere doelstelling gebruikt. Chenu (2019) geeft aan dat literatuur voor zijn culturele bijdrage aangeprezen wordt. Verder in haar werk wordt er geduid dat literatuur reacties zou kunnen uitlokken en discussies tussen de leerlingen zouden kunnen aanwakkeren. Dat helpt ook voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

Bovendien heeft het tijd gekost om het belang van literatuur op prijs te stellen. D'Hoker schetst dat "zo is in de algemene eindtermen voor de moderne talen in 2010 geen aparte plaats voor literatuur voorzien." (D'Hoker, 2020: 21). De literaire teksten dienen in de praktijk enkel tot de beoefening van de vijf verschillende vaardigheden (lees-, luister-, interactieve, spreek- en schrijfvaardigheid), maar krijgen geen aparte plaats op zich. Ter illustratie heeft D'Hoker zich verdiept in de Vlaamse eindtermen voor literatuur (2020: 21-23) en daaruit kunnen we concluderen dat tot 2010 de aandacht vooral op de taalkundige vaardigheden wordt gevestigd.

In de Vlaamse eindtermen kunnen we zien dat er steeds meer ruimte voor literatuur in de leerplannen wordt voorzien. Literatuur krijgt dus een apart deel in het leerproces van een vreemde taal. Elke graad van het secundaire onderwijs heeft zijn specifieke doelstellingen, zoals bijvoorbeeld die voor de A-stroom, waar "de leerlingen verwoorden hun gedachten en gevoelens bij het lezen en beluisteren van fictionele teksten met een literaire inslag" (D'Hoker, 2020: 23).

Nu we weten dat literatuur concreet in de leerplannen van het vreemdetalenonderwijs zou kunnen behandeld worden, moeten we ook analyseren wat deze eindtermen inhouden. Uit het onderzoek van D'Hoker (2020) blijkt dat de eindtermen (de eisen waaraan de leerlingen op het einde van een schooljaar moeten voldoen) niet zo veeleisend zijn. Dat is misschien te wijten aan het feit dat de literaire competentie moeilijk

te toetsen is, waardoor leerkrachten zich meestal op hun subjectieve indrukken moeten berusten (D'Hoker, 2020: 27). De *Companion Volume* van het ERK probeert een mouw aan dit probleem te passen door concrete doelstellingen en dus toetsen, voor de interculturele competentie, waar de literaire competentie opgenomen wordt, in te voeren.

In het verlengde hiervan kunnen we ons op de *Taalunie: Iedereen Competent!* baseren. Daarin hebben ze op het belang van cultuur in het onderwijs van het Nederlands aangedrongen. D'Hoker toont ook aan dat "De Taalunie benadrukt ook het belang van literaire competentie, als 'het vermogen om geschreven en gesproken fictieve teksten te begrijpen, erop te reflecteren en er persoonlijke, historische en culturele betekenis aan toe te kennen.'" (2020: 25). Met andere woorden, de groeiende ruimte voor literatuur wordt in dit document van de Taalunie vertegenwoordigd.

Verder wordt een nieuw hoofdstuk van het ERK uitgegeven. Ze hebben het oude model herzien en daaruit ontstaat "een verfijnder en complexer model, met vier categorieën van taalvaardigheden:

- Receptie: luisteren en kijken; lezen.
- Productie: spreken; schrijven.
- Interactie: mondeling; schriftelijk; online.
- Mediation: van een tekst, van concepten, van communicatie." (D'Hoker, 2020: 30)

Deze laatste vaardigheid illustreert de toenemende plaats van literatuur, sinds het om mediatie van literaire creatieve teksten gaat. Verder wordt er ook over literaire teksten voor de leesvaardigheid gesproken. D'Hoker toont immers aan dat "voor alle niveaus wordt de nieuwe categorie 'lezen als vrijetijdsactiviteit' ingevoerd." (2020: 31).

Verder in dit hoofdstuk zullen de twee verschillende leerplannen van de FWB voorgesteld worden. De bedoeling zal zijn om de hoeveelheid literatuur daarin te analyseren. In een tweede fase zal de aandacht concreet op de mogelijke pedagogische aanpak van literatuuronderwijs in deze leerplannen gericht worden.

3.1 De algemene beschrijving van de netwerken

In deze masterscriptie zullen we onze aandacht op twee verschillende leerplannen van de FWB focussen, namelijk die van het katholieke en van het officiële onderwijs. Daarin zullen we het literatuuraanbod in de lessen Nederlands als vreemde taal in de laatste graad van het secundaire onderwijs beschrijven. Toch moeten we toegeven dat we ook op het vierde leerjaar van het secundair onderwijs zullen focussen. We willen zo breed mogelijk gaan om alle instanties van literatuur in de les Nederlands als vreemde taal aan te kaarten. Het onderwijstype zou daardoor een analysecriterium kunnen zijn.

Het katholieke onderwijs in de FWB is beter bekend onder de naam van Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC). Om meer over dit onderwijsnetwerk te weten hebben we hun website geraadpleegd en daar hebben we een beschrijving van de doelstellingen van het katholieke onderwijs gevonden :



Les 4 grandes missions

L'ANIMATION ET LE PROMOTION DU PROJET SPÉCIFIQUE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Le SeGEC coordonne la réflexion sur le sens de ce projet éducatif et accompagne les Pouvoirs organisateurs dans la recherche de cohérence entre le projet éducatif de l'enseignement catholique, celui de chaque école et l'action au quotidien ;

LA REPRÉSENTATION

Le SeGEC est le porte-parole des 800 Pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre confessionnel. Il les représente lors de négociations avec les gouvernements et les partis politiques ; il participe aux concertations entre le Gouvernement de la Communauté française et tous les organes de représentation et de coordination ; il intervient d'initiative ou à la demande auprès des autorités publiques, des organisations sociales ou instances privées ; il représente ses membres dans le secteur non marchand ;

L'ORGANISATION DE SERVICES

Le SeGEC propose des services de coordination pédagogique, administrative et de planification de l'offre d'enseignement. Il propose entre autres l'analyse des dispositions légales et réglementaires ainsi que des outils facilitant leur mise en œuvre, des publications régulières, des sessions d'information et de formation. Il propose également aux responsables d'établissements une aide en matière de gestion financière et des bâtiments.

CONTRIBUER À L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Le SeGEC entend pleinement jouer son rôle dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence en contribuant activement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement prodigué. Une mission que le SeGEC a mis un point d'honneur à remplir de tout temps via toute une série de formations, de l'accompagnement, des services pédagogiques, la création de logiciels et bien d'autres encore. Dans un souci de meilleure cohérence, cette mission est désormais inscrite dans nos statuts.

Figuur 10: De 4 grootste doelstellingen van de SeGEC⁵

⁵ <https://enseignement.catholique.be/>

Samengevat, hebben ze 4 grote doelstellingen: de vertegenwoordiging van 800 organiserende instanties tijdens het overleg met de regering en de politieke partijen, de verbetering van de onderwijskwaliteit in de algemene context van le Pacte d'Excellence⁶, de coördinatie en de organisatie tussen de verschillende diensten van dit onderwijsnetwerk en ten laatste de bevordering van het project van het katholieke onderwijs.

Het tweede onderwijsnetwerk dat in deze masterscriptie naar voren zal komen is een officieel onderwijsnetwerk. Het is meer bekend onder de overkoepelende naam Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Dit onderwijsnetwerk is volledig door de FWB georganiseerd en heeft de volgende doelstellingen:

Ces objectifs ambitieux se réalisent dans le projet pédagogique propre à chaque établissement.

Le **projet pédagogique** s'articule autour de ces différentes facettes :

- > Vivre la démocratie au quotidien
- > Créer un contexte d'apprentissage favorable
- > Ouvrir l'école aux parents et à d'autres partenaires
- > Constituer de véritables équipes éducatives
- > Conduire chacun des élèves aux compétences et savoirs attendus
- > Organiser des bilans
- > Préparer aux choix professionnels en dépassant les limites sociales et culturelles.

Figuur 11: De doelstellingen van de WBE⁷

Samengevat, de nagestreefde doelstellingen van deze leerplannen zijn gelijkaardig aan die van de SeGEC. Aan de ene kant focussen ze zich vooral op de bevordering en de organisatie van het netwerk, aan de andere kant zorgen ze ervoor dat het onderwijs altijd beter

⁶ Dat is een reeks hervormingen die alle aspecten van het onderwijs omvat: inhoud van het leerplan, organisatie van de cursussen, opleiding van de leerkrachten, enz., van de kleuterschool tot het einde van het secundair onderwijs, met als hoofddoel de resultaten van alle leerlingen in de Federatie Wallonië-Brussel te verbeteren. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022)

⁷ <https://www.wbe.be/nos-ecoles/valeurs-projets-educatif-et-pedagogique/>

wordt. Voor beide onderwijsnetwerken zullen we onze aandacht vestigen op de hoeveelheid aangeboden literatuur en hoe het precies in de klas wordt aangepakt. Daarvoor zullen we een analyserooster moeten opstellen om een zo nauwkeurig mogelijk analyse van deze leerplannen te kunnen krijgen.

Dit hoofdstuk zal in vier onderdelen verdeeld worden. Eerst worden de leerplannen van de SeGEC voor de moderne vreemde talen afhankelijk van het literatuuraanbod geanalyseerd. Daarna wordt dezelfde methode op de leerplannen van de WBE toegepast. Het derde onderdeel zal een vergelijkende analyse van het literatuuraanbod in beide netwerken bevatten. Ten slotte zullen we dit hoofdstuk afronden met een conclusie. Deze conclusie zal daarna opnieuw in een latere fase gebruikt worden, zodanig dat we die met de conclusies van onze enquête kunnen vergelijken.

3.2 Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)

In dit onderdeel zullen de leerplannen van de SeGEC in meer details geanalyseerd worden. We zullen eerst de algemene structuur en organisatie van de leerplannen bestuderen. Daarna zullen we de eindtermen per niveau dieper analyseren om een idee van het literatuuraanbod in de leerplannen van de SeGEC te krijgen.

We beginnen het hoofdstuk met een overzicht van de eindtermen en het verwachte ERK-taalniveau per schooljaar en graad. Er wordt ook een onderscheid tussen Nederlands als tweede of derde vreemde taal gemaakt, wat alleen maar in de laatste graad van het secundaire onderwijs aangeboden wordt. In de onderstaande tabellen wordt een illustratie van de verwachtingen ten opzichte van de leerlingen weergegeven, afhankelijk van hun leerjaar en vreemde taal. Dat zijn echter maar voorbeelden, de tabellen zijn niet volledig (die op de linkerkant maakt geen onderscheid tussen het vijfde en zesde jaar, terwijl die op de rechterkant dat wel doet). Ze geven verder geen garantie.

In deze tabellen kunnen we ook het verwachte niveau op het einde van de verschillende jaren zien. Op het einde van het derde jaar moeten leerlingen die lessen Nederlands als tweede vreemde taal volgen, het niveau A1 voor “la réception, la production sans interaction et la production en interaction” hanteren (SeGEC, 2018:17). Ze kunnen geen lessen Nederlands als derde vreemde taal in de tweede graad van het secundaire onderwijs volgen, waardoor er geen vereiste vaardigheden zijn. Uiteindelijk moeten de leerlingen van het zesde leerjaar die Nederlands als tweede vreemde taal hebben het niveau B1 (-) voor alle vaardigheden hanteren.

LM2 – LSF – 4 périodes			
	2 ^e DEGRÉ ²⁰		3 ^e DEGRÉ
UAA	3 ^e année	4 ^e année	
Réception	Comprendre visuellement / Visionner pour (s') informer/(faire) agir Niveau CECRLS A1	Comprendre visuellement / Visionner pour (s') informer/(faire) agir Niveau CECRLS A2	Comprendre visuellement / Visionner pour (s') informer/(faire) agir/ Comprendre des opinions et/ou des sentiments Niveau CECRLS B1 (-)

LM3 – LSF – 4 périodes		
	3 ^e DEGRÉ (cf. 12)	
UAA	5 ^e année	6 ^e année
Réception	Comprendre visuellement / Visionner pour (s') informer / (faire) agir Niveau CECRLS A1	Comprendre visuellement / Visionner pour (s') informer / (faire) agir Niveau CECRLS A2
Production sans interaction	Signer en continu en face à face ou en différé pour (s') informer / (faire) agir Niveau CECRLS A1	Signer en continu en face à face ou en différé pour (s') informer / (faire) agir Niveau CECRLS A2
Production en interaction	Signer en interaction pour (s') informer / (faire) agir Niveau CECRLS A1	Signer en interaction pour (s') informer / (faire) agir Niveau CECRLS A2

Figuur 12: Taaleisen per graad en per schooljaar(SeGEC,2018)

In deze tabellen kunnen we al zien dat de eindtermen in 3 verschillende niveaus verdeeld worden: Réception, Production sans interaction, Production en interaction.

In Réception worden luister- en leesvaardigheid opgenomen, terwijl Production sans interaction spreekvaardigheid zonder interactie en schrijfvaardigheid bevat. Production en interaction bevat spreekvaardigheid met interactie.

Verder worden de eindtermen in Unité d'Acquis D'Apprentissage op niveau en op vaardigheid gesorteerd. In de leerplannen van de SeGEC worden de UAA als volgt gedefinieerd: “Elk UAA beschrijft de verwachtingen en algemene kenmerken van elk ERK-niveau en de middelen (kennis en vaardigheden) om die te bewerkstellen, maar geeft ook aanwijzingen over de cognitieve processen gekoppeld aan de ontwikkeling van de verschillende vaardigheden die bij de leerlingen tijdens hun leerproces getraind moeten

worden, alsook over de chronologie van implementatie van communicatiestrategieën gekoppeld aan verschillende vaardigheden” (SeGEC, 2018: 19) (Mijn eigen vertaling).

Daarna bevatten de UAA's de cognitieve processen en de communicatiestrategieën. Beide worden in drie verschillende categorieën verdeeld: Appliquer, Transférer et Connaître. We spreken van Appliquer wanneer de taak gelijkaardig aan vorige oefeningen is, in termen van ondersteuningsvormen en de te gebruiken strategieën. Transférer is wanneer de leerlingen met een nieuwe pedagogische activiteit geconfronteerd worden, die verschillende situaties en strategieën samenbrengt. Ten slotte gaat Connaitre erover de evaluatie van de vaardigheden en de communicatiestrategieën te toetsen. In deze fase spreken we van formatieve evaluatie.

Elk UAA wordt in vier categorieën verdeeld.

- Attendus: Daarin vermelden we wat van de leerlingen die dit taalniveau hebben verwacht wordt. Dat wordt een tabel geïllustreerd zoals we voor de “Comprendre visuellement/Visionner pour (s’) informer/(faire) agir” vaardigheid voor het niveau A1 hebben. Verder in deze categorie krijgen we ook een overzicht van de verwachte kenmerken van de boodschappen, op linguïstisch en vormelijk niveau

<i>Types de documents</i>	<i>Pour (s')informer</i>	<i>Pour (faire) agir</i>
narratif	X	
descriptif	X	
Injonctif, incitatif, prescriptif		X
explicatif		
argumentatif		

Figuur 13: De verschillende types documenten mogelijk en hun communicatieve boodschappen (SeGEC, 2018: 24)

- Caractéristiques: Hier krijgen we een overzichtelijke tabel met de kenmerken van de thematische gebieden voor het specifieke taalniveau (zoals hieronder met die voor het niveau A2 voor de “Comprendre visuellement/Visionner pour (s’)

informer/((faire) agir” vaardigheid). We krijgen ook materialenvoorbeelden die gebruikt kunnen worden, gerangschikt op basis van hun communicatieve doelstelling (à visée informative bijvoorbeeld)

Prévisibilité	contenu prévisible
Sphère	A2- ▪ sphère personnelle et familiale ; ▪ vie quotidienne ; ▪ sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches. A2+ ▪ sphère personnelle, familiale et sociale de base ; ▪ vie quotidienne ; ▪ sujets concrets, habituels.
Étendue des sujets	A2- environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi). A2+ environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres).

Figuur 14: Mogelijke thema's voor het niveau A2 (SeGEC, 2018: 33)

- Ressources lexicales: Hier krijgen we informatie over de lexicale velden die de leerlingen voor dit vaardigheidsniveau zouden moeten beheersen. Verder in deze categorie ontdekken we ook grammaticale hulpmiddelen die voor dit taalniveau nuttig zijn.
- Ressources stratégiques: In deze categorie zijn er twee grote types van strategieën: de receptiestrategieën (met informatie over hoe ze de boodschap moeten ontvangen, daarover hypothesen geven, deze nakijken en indien nodig aanpassen) en crossfunctionele strategieën (die communicatieve en methodologische strategieën bevatten).

Ten slotte worden alle voorbeelden van materialen of producties aan een communicatieve doelstelling gekoppeld. Er zijn 3 verschillende communicatieve doelstellingen mogelijk: de materialen of producties met een informatief doel, een doel voor actie en een kritisch doel (helpen om opinies of gevoelens over iets uit te drukken).

Nu de algemene structuur van de leerplannen van de SeGEC voorgesteld zijn, zullen we met de analyse van de aanwezigheid van literatuur verdergaan.

3.2.1 Analyse van het literatuuraanbod, in functie van de vaardigheden en het taalniveau

Voordat we de analyse van het literatuuraanbod in de leerplannen van de SeGEC beginnen, is het vermeldenswaardig dat de lijst van voorgestelde materialen zeker niet exhaustief is. Er wordt duidelijk aangeduid dat deze materialen alleen maar voorbeelden van verwachte producties of van materialen voor de beoefening van receptieve vaardigheden zijn. Deze analyse wordt in oplopende volgorde van vaardigheidsniveau uitgevoerd, met telkens een behandeling van de materialen voor productieve en receptieve vaardigheden.

We beginnen de analyse van de UAA voor receptieve vaardigheden van het niveau A1. Hier wordt er aangeduid dat de materialen heel kort en heel eenvoudig moeten blijven. (SeGEC, 2018:23). Dat laat denken dat leerlingen die het A1 niveau hebben geen literatuur (volledige teksten of uittreksels) zullen lezen. Dat geldt ook voor de productieve vaardigheden voor het niveau A1. De leerlingen moeten nooit verslagen of samenvattingen van literaire werken maken. Samengevat, het A1 niveau heeft heel lage eisen voor de leerlingen en de productieve en receptieve vaardigheden worden tot zeer eenvoudige vormelijke en taalkundige inhoud beperkt.

We gaan verder met de analyse van het literatuuraanbod voor het niveau A2. Wat de receptieve vaardigheden betreft, krijgen we hier voor de eerste keer duidelijke voorbeelden van materialen die gebruikt kunnen worden (SeGEC, 2018: 33). Hierbij krijgen jullie een overzicht van de potentiële materialen:

EXEMPLES DE TYPES DE MESSAGES	
;	En compréhension visuelle, <i>à visée informative / actionnelle</i> ▪ une discussion ; ▪ un message personnel ; ▪ une annonce ; ▪ un itinéraire.
	En compréhension différée <i>à visée informative / actionnelle</i> ▪ annonce ; ▪ mode d'emploi ; ▪ instructions ; ▪ message personnel ; ▪ publicité ;

Figuur 15: Verwachte boodschappen voor een bepaalde vaardigheid (SeGEC, 2018: 33)

We moeten ook de betekenis van “en compréhension visuelle” en van “en compréhension différée” uitleggen. “En compréhension visuelle” betekent dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen tot visuele ondersteuning tijdens hun opdrachten. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van een video zijn. Met “en compréhension différée” spreken we meestal van materialen die niet “live” worden gebruikt. Dat is vooral het geval voor teksten die als leesopdrachten worden gebruikt.

Hoe het ook zij, we vinden tot nu toe nog geen vermeldingen van literatuur of literaire teksten bij de voorgestelde materialen voor de beoefening van de receptieve vaardigheden. Wat de productieve vaardigheden betreft, zijn er wel literatuurverschijningen. De leerlingen hebben de mogelijkheid om fictieve verhalen of biografieën te schrijven. Literatuur verschijnt voor de eerste keer in de leerplannen. We spreken van literatuur, aangezien het op een productie van de leerlingen berust. Toch hebben we die als zodanig beschouwd, want de leerlingen moeten de genreconventies onder de knie krijgen om bijvoorbeeld fictionele verhalen te schrijven.

EXEMPLES DE TYPES DE PRODUCTION
En face à face, pour informer ▪ récit réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles ; ▪ description d'éléments du quotidien.
En face à face, pour faire agir ▪ instructions , ▪ itinéraire.
En différé, pour informer ▪ portrait, biographie réelle ou imaginaire ; ▪ message personnel (exemple : pour remercier) ; ▪ A2- : description d'éléments du quotidien ; ▪ A2+ : description d'un événement, d'activités passées, d'expériences personnelles.

Figuur 16: Voorbeelden van verwachte productietypes van de leerlingen (SeGEC, 2018:

33)

We moesten toch op dit beeld terugkomen. Hier kunnen we zien dat er verschillende productietypes zijn: production en face à face pour informer, en face à face pour faire agir, en différé pour informer et en différé pour faire agir. In de keuze van de materialen voor hun opdrachten of hun eisen in termen van productie moeten de leerkrachten telkens een onderscheid maken tussen en face à face et en différé, en pour informer et pour faire agir. Het verschil tussen en face à face en différé werd al eerder in dit onderdeel uitgelegd, maar dat tussen pour informer en pour faire agir nog niet. De eerste groep betreft producties die informeren wanneer ze nieuwe kennis aan de lezer kunnen bijbrengen. Een krantenartikel is een voorbeeld van een productie die zijn lezers informeert. We spreken van producties die tot actie overgaan als ze hun lezers aansporen om iets te doen. Tutorials zijn voorbeelden van productie pour faire agir.

Daarna hebben we ook het literatuuraanbod in het niveau B1 verder geanalyseerd. Hier is er voor de eerste keer een duidelijke vermelding van literatuur in het aanbod van materialen voor de receptieve vaardigheden. Leerkrachten zouden “conte”, een vorm van fictieve verhalen, aan hun leerlingen kunnen laten lezen (SeGEC, 2018: 44). De productieve vaardigheden van dit vaardigheidsniveau bieden ook literaire materialen aan. Er wordt bijvoorbeeld van de leerlingen die dit taalniveau moeten bereiken verwacht dat ze “un récit réel ou fictif, un portrait ou un résumé d’un livre” (SeGEC, 2018: 47) produceren. Hierbij kunnen ze voor de eerste keer op bestaande literaire werken

terugvallen om hun schrijf- of spreekoefening te realiseren. Verder moeten ze ook de genreconventies onder de knie hebben om geschikte producties te kunnen realiseren.

Hiermee wordt de voorstelling van het aanbod literatuur in de leerplannen van de SeGEC afgerond. In het volgende onderdeel zal het tweede netwerk aan bod komen.

3.3 Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)

Hierbij zullen we eerst de algemene structuur van de leerplannen van dit netwerk bespreken. In een tweede fase zullen we het aanbod literatuur per taalniveau en vaardigheden analyseren.

Hier springen we direct in de verschillende Unité d'Acquis D'Apprentissage (UAA) in. Ter herinnering deze bevatten de verwachtingen, de mogelijke materialen, de te ontwikkelen strategieën en de nodige grammaticale structuren en thematische woordenschat per vaardigheid en taalniveau. Verder krijgen we ook inzicht in de verschillende documententypes die de leerlingen voor een bepaalde vaardigheid kunnen lezen. De twee onderstaande tabellen dienen als voorbeeld om te illustreren hoe de UAA's georganiseerd zijn. Dezelfde structuur wordt voor alle andere vaardigheden ook gebruikt.

Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A1+		
Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)		
Comprendre des informations/instructions - dans un message oral très court, très simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre - pour (s')informer et/ou (faire) agir - dans des situations qui font sens pour l'élève	Caractéristiques générales	
	Prévisibilité	contenu prévisible
	Sphère	- sphère personnelle et familiale de base - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève
	Étendue des sujets	environnement concret et immédiat (moi-même, ma famille, ma maison, mon école)
	Formulation	explicite
Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A1+, l'élève devra être capable de réaliser des tâches relatives aux différents types de documents suivants, éventuellement combinés :		
Types de documents	Pour (s')informer	Pour (faire) agir
narratif	X	
descriptif	X	
injonctif, incitatif, prescriptif		X
explicatif		
argumentatif		

Figuur 17: Structuur van een UAA in de

leerplannen van de WBE (WBE, 2020: 153)

Verder hebben alle Unité d'Acquis d'Apprentissage twee verdere indelingen: de vormen van de materialen en het proces tijdens de uitvoering van een oefening voor een bepaalde vaardigheid. Wat de materiaalvormen betreft, bespreken ze de kenmerken van de boodschap op het vormelijke en taalkundige niveau en dan hebben we daarbij ook voorbeelden van mogelijke materialen.

Alle materialen zijn onderverdeeld afhankelijk van hun doelstellingen (à visée informative of à visée actionnelle/injonctive). Verder wordt het mentale proces voor alle vaardigheden uitgelegd. Alle procédés zijn in 3 verschillende delen onderverdeeld: Appliquer, Transférer et Connaître. Alle UAA's worden met een onderdeel over de "ressources" (kennis en vaardigheden) afgerond. Dit onderdeel bevat lexicale, grammaticale, fonologische en strategische "ressources".

Ten slotte zijn er binnen sommige vaardigheidsniveaus extra onderdelen toegevoegd. Ter illustratie spreken ze bijvoorbeeld van een niveau A2+ en A2-. Vaak is het verschil tussen de twee zeer vaag en is er nauwelijks een verschil in kenmerken. Als we bijvoorbeeld naar de luistervaardigheid voor het niveau A2 kijken, zijn er eisen te bereiken voor het niveau A2+ en het A2-.

A2 : UAA - Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir

Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A2- Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)	
Comprendre des informations/instructions essentielles - dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre - pour (s')informer et/ou (faire) agir - dans des situations qui font sens pour l'élève	Caractéristiques générales
	Prévisibilité : contenu prévisible Sphère : - sphère personnelle et familiale - vie quotidienne - sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches
	Étendue des sujets : environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi) Formulation : sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Compétence à développer en compréhension à l'audition au niveau A2+ Conformément aux différents descripteurs du CECRL (chapitres 4 et 5)	
Comprendre des informations/instructions essentielles - dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre - pour (s')informer et/ou (faire) agir - dans des situations qui font sens pour l'élève	Caractéristiques générales
	Prévisibilité : contenu prévisible Sphère : - sphère personnelle, familiale et sociale de base - vie quotidienne - sujets concrets, habituels
	Étendue des sujets : environnement proche (ce qui me concerne, ce qui concerne les autres) Formulation : sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)

Figuur 18: Eisen te bereiken qua

luistervaardigheid voor het niveau A2- en A2 + (WBE, 2020: 172)

Eigenlijk zijn er bijna geen verschillen tussen de twee. Daar waar de “sujets concrets” voor het niveau A2- met de interesses van de leerling of zijn of haar omgeving verbonden worden, kunnen de onderwerpen voor het niveau A2+ zeer algemeen blijven.

Nu de algemene structuur van de UAA's in de leerplannen van de WBE achter de rug is, zullen we het aanbod literatuur per vaardigheid en per taalniveau analyseren.

3.3.1 Analyse van het aanbod literatuur, afhankelijk van de vaardigheden en het taalniveau

In dit onderdeel zal het aanbod literatuur in de verschillende taalniveaus per vaardigheid geanalyseerd worden.

Om te beginnen, hebben we de UAA voor de luistervaardigheid van het niveau A1 geraadpleegd. Hier krijgen we geen literatuurverschijning of literaire teksten, aangezien het zeer eenvoudige materialen zijn. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld naar presentaties, liedjes of recepten luisteren (WBE, 2020: 148-152).

Voor de leesvaardigheid voor het niveau A1 zijn er ook geen vermeldingen van literaire teksten. De leesopdrachten moeten eenvoudig blijven zodat het verstaanbaar blijft.

Dezelfde redenering geldt ook voor de spreekvaardigheid (met en zonder interactie) en de schrijfvaardigheid voor de leerlingen die het niveau A1 beheersen. Er wordt geen literatuur aangeboden voor deze vaardigheden.

Verder hebben we ons ook in de verschillende vaardigheden voor het niveau A2 ondergedompeld. De leerlingen zouden voor de luistervaardigheid van het niveau A2 een “court récit” kunnen beluisteren (WBE, 2020: 174). Het is niet gemakkelijk om te bepalen of het al dan niet om literatuur gaat, maar het gaat in ieder geval die richting uit. De spreekvaardigheid zonder interactie gaat verder in dezelfde trend. De leerkrachten zouden van leerlingen kunnen verwachten dat ze over een fictief verhaal of een biografie spreken (WBE, 2020: 189-194). Voor wat de spreekvaardigheid met interactie en de schrijfvaardigheid betreft, wordt er geen literatuur aangeboden.

Vervolgens hebben we het literatuuraanbod in alle vaardigheden van het niveau B1 geanalyseerd. De luistervaardigheid evolueert door het feit dat er sprake van “récit (relativement court)” is (WBE, 2020: 202). Dit is een extensie van wat in het vorige taalniveau werd aangegeven. De leesvaardigheid voor het niveau B1 biedt meer literatuur dan in eender welk voorafgaand leerplan. Hier zouden de leerlingen “conte, BD ou extrait de roman” kunnen lezen, zoals weergegeven in de onderstaande afbeelding:

FORMES DE SUPPORTS	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
Le texte doit être - présenté dans de bonnes conditions de lisibilité Au niveau de la forme, le texte doit être authentique ou adapté de sources authentiques peut être accompagné d'un support visuel plus ou moins important Au niveau linguistique, le texte doit être - rédigé clairement - rédigé dans une langue standard Au niveau du contenu, le texte doit - avoir trait à des sujets concrets en lien avec la vie courante - être clairement structuré - être sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré)	À visée informative - courriel - lettre - article (journal, revue, blog...) - page web - CV, lettre de motivation - document administratif - horoscope - conte, nouvelle, extrait de roman - menu - BD - brochure - publicité - panneau, affiche - site web touristique À visée actionnelle/injonctive - mode d'emploi - consigne - règlement - procédure - itinéraire - règles de jeux - recette - convocation - affiche publicitaire - brochure

Figuur 19: Voorbeeldmaterialen voor de leesvaardigheid

van het niveau B2 (WBE, 2020: 202)

Op dit vaardigheidsniveau zouden de leerkrachten voor het eerst concrete literaire teksten aan hun programma kunnen toevoegen. We kunnen gelijkaardige voorbeelden van materialen in de spreekvaardigheid zonder interactie vinden. De leerlingen zouden bijvoorbeeld over “une biographie ou le résumé d’un livre” kunnen spreken (WBE, 2020: 218). Verder in de leerplannen wordt er aangegeven dat ze in deze vaardigheid over een boekrecensie zouden kunnen spreken. Voor het gedeelte spreekvaardigheid met interactie is er geen sprake van literatuur, aangezien de focus vooral wordt gelegd op conversaties die de leerlingen in hun dagelijkse leven zouden kunnen voeren.

De laatste vaardigheid van het niveau B1 is schrijfvaardigheid, waar ze ook literatuur zouden kunnen produceren. Afhankelijk van de communicatieve doelstellingen, zijn er verschillende mogelijkheden:

Pour (s')informer
• compte rendu, rapport
• récit réel ou fictif / bande dessinée
• conte
• anecdote
• fait divers
• reportage
• portrait, biographie
• résumé de livre, de film, de pièce de théâtre
• panneau informatif
• brochure, prospectus
• curriculum vitae
• horoscope
• journal intime

Figuur 20: Communicatieve boodschappen voor de schrijfvaardigheid voor het niveau B1 (WBE, 2020: 222)

Ze zouden een verslag van een boek of een stripverhaal, samenvatting of biografie kunnen schrijven. De leerlingen kunnen literatuur onder steeds meer diverse vormen produceren.

Om deze analyse rond het aanbod van literatuur in de leerplannen van de WBE af te ronden, rest nog ons het laatste vaardigheidsniveau bespreken. Er is immers de leesvaardigheid voor het niveau B2. Daarin zijn er verschillende voorbeelden van materialen die literatuur bevatten (zoals un conte, une nouvelle ou un résumé bijvoorbeeld).

Het is vermeldenswaardig dat er enkel voor de leesvaardigheid een niveau B2 is. De andere vaardigheden gaan niet verder dan het niveau B1.

Hiermee wordt de presentatie, de analyse van de leerplannen van de SeGEC en de WBE en de aanwezigheid van de literatuur daarin afgerond. In het volgende onderdeel zullen we een vergelijkende analyse van beide netwerken en hun leerplannen proberen te maken.

3.4 Vergelijkende analyse van de leerplannen en hun literatuuraanbod

In dit onderdeel zullen we de leerplannen van beide netwerken met elkaar op basis van enkele criteria vergelijken, waaronder hun literatuuraanbod.

3.4.1 Algemene vergelijking van de twee leerplannen

Ten eerste worden de leerplannen niet op dezelfde manier ingedeeld. De SeGEC verdeelt de vaardigheden in 3 categorieën:

- Réception (bijvoorbeeld. Comprendre visuellement/Visionner pour (s') informer/(Faire) agir)
- Production en continu (bijvoorbeeld. Signer en continu en face à face/en différé pour (s') informer/(faire) agir)
- Production en interaction (bijvoorbeeld. Signer en interaction pour s'informer (faire) agir.

De WBE organiseert zijn leerplannen in functie van vier vaardigheden:

- Luistervaardigheid
- Leesvaardigheid
- Schrijfvaardigheid
- Spreekvaardigheid

In de algemene structuur van de leerplannen zijn we ook op de verschillende niveaus ingegaan, want dat zou een invloed op het literatuuraanbod kunnen hebben. De SeGEC start met het niveau A1 dat de leerlingen, die Nederlands als tweede vreemde taal hebben, moeten beheersen. Zesdejaars moeten op het einde van hun schooljaar een niveau B1 hebben. De WBE eist dezelfde niveaus van zijn leerlingen.

Ten tweede zijn we dieper op de programma's ingegaan om de inhoud van de UAA te analyseren. Die was gelijkaardig in beide leerplannen, met telkens uitleg over de verwachte kenmerken van de boodschap, en bijhorende materiaalvoorbeelden. Ze

bevatten ook een apart onderdeel met hulpmiddelen voor kennis en procedures. Ze geven immers extra uitleg over de grammaticale structuren en de thematische gebieden op niveau van zowel woordenschat als op strategieën (die bijvoorbeeld interdisciplinair of methodologisch kunnen zijn).

Samengevat, de leerplannen hebben een gelijkaardige structuur en organisatie. Beide bestaan uit UAA's waarin alles wat er van leerlingen op het taal- en vaardigheidsniveau wordt verwacht behandeld wordt. Ze bieden ook materiaalvoorbeelden, grammatica en woordenschat geschikt voor de vaardigheid en een aantal strategieën aan.

Vervolgens zullen we in deze vergelijkende analyse de kwestie van literatuur aanpakken.

3.4.2 Vergelijkende analyse van het literatuuraanbod

We zullen deze vergelijking doen per taalniveau en per vaardigheid. We zullen bijvoorbeeld nagaan of er literatuur voor het niveau A1 omtrent luistervaardigheid/receptieve vaardigheden aangeboden wordt of niet.

In beide leerplannen zijn er geen vermeldingen van literatuur voor het niveau A1. Dat zou misschien te wijten kunnen zijn aan het taalniveau van de leerlingen, dat eist dat ze beperkte en eenvoudige materialen of producties gebruiken. In de WBE kunnen ze bijvoorbeeld rond luistervaardigheid een kinderliedje beluisteren, terwijl ze voor de productieve vaardigheden in de SeGEC een beschrijving van henzelf zouden moeten kunnen geven.

Bij het niveau A2 komt er een eerste verschil. De SeGEC biedt aan de leerlingen nog geen literatuur aan, maar dit geldt niet voor de WBE. Uit het volgende figuur blijkt dat de leerlingen voor de luistervaardigheid een “court récit” zouden kunnen beluisteren, wat onder het begrip literatuur kan vallen.

FORMES DE SUPPORTS	
Supports sonores	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
Le message doit être • standardisé (formulation habituelle et prévisible en fonction du lieu) • et/ou spontané (formulation personnalisée en fonction du contexte) • et/ou structuré (les informations suivent un ordre logique) • émis dans de bonnes conditions sonores peut être • porté par plusieurs intervenants • répété devrait être idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif)	À visée informative • court récit • conversation • message sur boîte vocale • interview • annonce publique ou privée • chanson • audioguide À visée actionnelle/injonctive • annonce • instruction, consigne • itinéraire • message sur boîte vocale

Figuur 21: Voorbeeldmaterialen voor de

luistervaardigheid voor het niveau A2 (WBE, 2020: 174)

Ook in de spreekvaardigheid zonder interactie zien we ook de eerste tekenen van literatuur, of tenminste fragmenten ervan. In de voorbeelden van de producties, zouden de leerlingen over een korte biografie kunnen spreken (WBE, 2020:191). Samengevat, WBE is de eerste van de twee waarbij de leerplannen literatuur in de vreemdetaallessen proberen te integreren.

Voor wat het niveau B1 betreft, loopt het literatuuraanbod in beide leerplannen terug gelijk. Dat is het taalniveau waar literatuur voor de eerste keer in de leerplannen van de SeGEC aangeboden wordt, zowel voor de productieve als de receptieve vaardigheden. Leerkrachten zouden een “conte”, een vorm van fictieve verhalen, aan hun leerlingen kunnen laten lezen (SeGEC, 2018: 44), of “un récit réel ou fictif, un portrait ou un résumé d’un livre” laten produceren (SeGEC, 2018: 47).

De visie wordt in de WBE gevolgd. Voor de luistervaardigheid van het niveau B1 is er sprake van een “récit (relativement court)” (WBE,2020: 202), wat een vervolging van het vorige niveau is. De leesvaardigheid biedt ook verschillende voorbeelden van literaire materialen, in de vorm van stripverhalen of een boekfragment (WBE,2020: 208). Hetzelfde geldt voor de spreekvaardigheid zonder interactie en schrijfvaardigheid, waar ze over een boeksamenvatting, een biografie of een boekrecensie kunnen spreken.

Ten slotte wordt het niveau B2 ook in beide netwerken vermeld, in de vorm van leesvaardigheid. De leerlingen zouden verschillende vormen van literatuur kunnen lezen, zoals door onderstaande figuur geïllustreerd (WBE, 2020: 228):

FORMES DE SUPPORTS	
CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES <i>Les exemples sont donnés à titre d'illustration</i>
Le message doit être - présenté dans de bonnes conditions de lisibilité Au niveau de la forme, le texte - doit être authentique ou éventuellement adapté de sources authentiques - peut être accompagné d'un support visuel plus ou moins important Au niveau linguistique, le texte doit être - rédigé clairement - rédigé dans une langue standard - contenant éventuellement un nombre limité de termes spécialisés en lien avec le sujet du texte Au niveau du contenu, le texte - doit avoir trait à des sujets concrets ou abstraits relatifs aux domaines d'intérêt des élèves et/ou en rapport avec des questions actuelles - peut contenir des passages dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue - peut occasionnellement contenir des informations implicites ou des jeux de mots	À visée informative : - courriel - lettre, correspondance courante et formelle - article (journal, revue, blog...) - reportage - interview - rapport - page web - CV, lettre de motivation - document administratif - horoscope - conte, nouvelle, texte littéraire contemporain - résumé, critique de film/de livre - menu élaboré - guide / site web touristique - BD - brochure - publicité - panneau, affiche - contrat À visée actionnelle/injonctive : - mode d'emploi - consigne - règlement détaillé - procédure - règles de jeux - recette - affiche publicitaire (avec éventuellement un implicite culturel) - brochure - tract

Figuur 22: Voorbeeldmaterialen voor de

leesvaardigheid voor het niveau B2 (WBE, 2020: 228)

We hebben beide leerplannen op basis van hun literatuuraanbod vergeleken. Uit onze analyse blijkt dat de WBE literatuur eerder dan de SeGEC aanbiedt. Op het einde van de rit bieden de twee netwerken bijna evenveel literatuur aan hun leerlingen. Toch is het belangrijk te melden dat het telkens om materiaalvoorbeelden gaat, en nooit om absolute eisen. Het lijkt er met andere woorden op dat de leerkrachten nooit verplicht worden om literatuur in hun klassen aan te bieden. Gezien het bovenvermelde tekort aan didactische materialen voor literatuur, is het legitiem om ons de vraag te stellen of de leerkrachten literatuur daadwerkelijk in hun lessen behandelen. Dat verdient verder onderzoek en om die reden hebben we vragen gesteld in onze enquêtes voor de leerkrachten. Dit is een manier om een idee te krijgen van de werkelijkheid omtrent het literatuuraanbod.

In het volgende onderdeel zullen we dit hoofdstuk afronden met relevante conclusies over beide leerplannen en hoe ze literatuur in de vreemdetalenklassen aanbieden.

3.5 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we de leerplannen van de SeGEC en van de WBE geraadpleegd. Een van de meeste opvallende vaststellingen is dat ze voor de verschillende vaardigheden niet dezelfde benaming hanteren. De SeGEC spreekt van « Production avec ou sans Interaction » of van « Réception », terwijl de WBE zijn UAA in vier verschillende vaardigheden verdeeld (spreek-, lees-, schrijf-, en luistervaardigheid). Voor de rest zijn ze op structureel niveau gelijkaardig. Ze geven concrete lexicale thematische gebieden en grammaticale structuren waarop voor een bepaalde vaardigheid voor een taalniveau kan worden teruggevallen, zowel voor (communicatieve) strategieën en als voor materiaalvoorbeelden.

Wat het literatuuraanbod betreft, biedt de WBE literaire teksten (ten minste literaire werken) in een eerder stadium aan dan de SeGEC, maar uiteindelijk is de aangeboden literatuur vergelijkbaar. Zoals we net gezegd hebben, maken literaire teksten deel uit van een reeks voorgestelde materialen, maar worden ze nooit door een van de leerplannen als verplicht aangeduid. Gezien de moeilijkheid om degelijke werkvormen te ontwikkelen, zouden we baat hebben bij een onderzoek naar het literatuurgebruik in de praktijk. Dat zullen we met de enquêtes proberen te analyseren.

Deze enquêtes worden van opbouw tot analyse van de verworven data in het volgende hoofdstuk toegelicht.

Hoofdstuk 4: De enquêtes

Een van de onderzoeksvragen van deze masterproef spitst zich toe op de verzameling van meningen over het literatuuronderwijs en de motivatie voor de les Nederlands. We hebben beslist om enquêtes uit te voeren, zodat we genoeg data zouden hebben. Voor een representativiteitskwestie, waren enquêtes de meeste evidente oplossing. Dat blijkt de beste manier om mensen uit verschillende provincies te betrekken.

We hebben beslist om met kwantitatieve data te werken, voor een kwestie van representativiteit. Kwantitatieve gegevens zullen ons helpen om zo nauwkeurig mogelijk te zijn. Bovendien hebben we de kwalitatieve aanpak aan de kant moeten zetten voor een organisatiekwestie. Dat leek nauwelijks haalbaar om tegelijkertijd mensen aan te raken, in contact met hen te komen en een tijdperk te vinden om hen te interviewen. Kwantitatieve data zouden dus meer aangepast kunnen zijn, voor de net vermelde redenen. We hebben eigenlijk twee enquêtes opgesteld.

De eerste enquête focust op de leerlingen om hun meningen over de les Nederlands, de motivatie om die te volgen en het literatuuraanbod in hun lessen Nederlands te verzamelen. Daardoor zullen we een concreet blik op de attitudes van de leerlingen kunnen hebben, wat misschien interessant voor de programmaopbouwers zou kunnen zijn. Ze zouden immers rekening met de meningen van de leerlingen moeten houden, zodat de leerplannen zo leerlinggericht mogelijk worden. Dat zou ons ook kunnen helpen om mogelijke verbanden tussen de opinies van de leerlingen en die van de leerkrachten te leggen.

Daarom hebben we in de tweede enquête onze aandacht op de leerkrachten gevestigd. Hier wordt er vooral over literatuuronderwijs gesproken. In deze enquête hebben we ook algemene vragen gesteld, zowel als vragen over hun mening ten opzichte van literatuur en cultuur en hun interactie met het motivatieniveau van hun leerlingen om hun lessen te volgen. Deze enquête wordt interessant om te analyseren hoe literatuur in de praktijk wordt onderwezen en hoe de leerkrachten rekening met de interesses van de leerlingen houden. Er zijn bijvoorbeeld vragen in de twee enquêtes over de impact van de leerlingen

op de keuze van teksten in mogelijke opdrachten, om daarna een vergelijking te kunnen maken.

Als we nu de inhoud van beide enquêtes bespreken, bevatten ze zowel algemene vragen (leeftijd, geslacht, provincie waar ze wonen) als meer specifieke vragen over de motivatie en het literatuuronderwijs in FWB. Dit laatste vraagtype over het literatuuronderwijs heeft tot doel om algemene tendensen over het gebruik van literatuur in de les Nederlands vast te stellen. Dat is een voortzetting van Hoofdstuk 3, waar we literatuur in de leerplannen hebben geanalyseerd. Met deze enquête zullen we kunnen bepalen hoe literatuur in de praktijk wordt behandeld. We zullen kunnen zien of het vergelijkbaar met wat in de leerplannen aangegeven wordt is.

Dit hoofdstuk zal in drie verschillende onderdelen verdeeld worden. Eerst zullen we de vragen en structuur van beide enquêtes bespreken, terwijl we daarna ons op de manier waarop de enquêtes worden verspreid zullen focussen. Het laatste onderdeel zal zich op de interpretatie van de resultaten focussen.

4.1 De opbouw van de enquêtes

Eerst en vooral bevat de enquête voor de leerlingen drie verschillende hoofdstukken (algemeen profiel, leesprofiel en lezen en het Nederlands). Zo wordt het aangenamer voor de toekomstige respondenten. In de enquête voor de leerkrachten hebben we integendeel geen vragencategorieën gebruikt. We gingen ervan uit dat ze het minder nodig hadden dan de leerlingen, die meer de neiging zouden hebben om alles over te slaan, als de vragenlijst te lang werd. De indeling geeft tijd aan de leerlingen om een pauze te nemen tijdens de invulling van de enquête.

Het eerste deel van beide enquêtes is eigenlijk hetzelfde. Dat houdt immers algemene vragen in om de respondenten, zowel de leerkrachten als de leerlingen, te kunnen classificeren.

We hebben leeftijdscategorieën gebruikt. Voor de leerlingen hebben we verschillende leeftijden aangegeven, die met de leerjaren van het doelpubliek overeenkomen (van 15 jaar oud tot 20 jaar oud, met een extra categorie voor de potentiële oudere mensen).

Dat zou dan kun helpen om mogelijke tendensen die eigen aan leeftijdscategorieën zijn te vinden. 18-jarige leerlingen zouden misschien meer geneigd zijn tot meer over de cultuur van de Nederlandstalige landgebieden te weten dan 15-jarige leerlingen, maar dat moet toch nagekeken worden.

1. Age :
 - ☐ 15 ans
 - ☐ 16 ans
 - ☐ 17 ans
 - ☐ 18 ans
 - ☐ 19 ans
 - ☐ 20 ans
 - ☐ Plus âgé

Figuur 23: De eerste vraag van de enquête van de leerlingen

Hetzelfde principe geldt ook voor het geslacht, de afkomst, of de school waarin ze lessen volgen. Zo kunnen we bijvoorbeeld analyseren of de provincie van de leerkrachten of de leerlingen een impact op hun mening over het literatuuronderwijs heeft.

In de opbouw van de enquête voor de leerlingen gaan we verder met vragen over hun klas, het onderwijstype en de taal (of talen) die ze thuis spreken. Deze vragen zullen dan helpen om de potentiële impact op de motivatie te bepalen. Leerlingen die thuis een andere taal dan de onderwijstaal van de FWB spreken zouden misschien meer geneigd zijn om later positievere meningen ten aanzien van literaire teksten in het Nederlands te hebben.

5. Dans quelle classe êtes-vous ?
 - ☐ 4^{ème}
 - ☐ 5^{ème}
 - ☐ 6^{ème}
6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? (Plusieurs réponses possibles)
 - ☐ Français
 - ☐ Néerlandais
 - ☐ Anglais
 - ☐ Allemand
 - ☐ Italien
 - ☐ Autres :
7. Depuis combien d'années scolaires apprenez-vous le néerlandais ?
 - ☐ 1 année
 - ☐ 2 années
 - ☐ 3 années

Figuur 24: Voorbeeldvragen uit het tweede deel van de enquête voor de leerlingen

Het tweede deel van de enquête over de leerlingen bespreekt hun leesattitudes. Dat wordt eerst vanuit het oogpunt van lezen als vrijetijdsactiviteit behandeld. Daar zullen ze over hun favoriete genre en de invloed van hun omgeving op hun leesfrequentie bevraagd worden. Dat zou de leerkrachten kunnen laten zien welke genres de leerlingen het meest aanspreken. Dat zal geen kwaad in het opstellen van de literaire opdrachten doen, aangezien hoe het soms moeilijk voor de leerkrachten kan zijn om passende werkvormen te vinden (D'Hoker, 2020).

10. Combien de temps consacrez-vous par semaine à la lecture non imposée par l'école ?
- ☐ Aucun
 - ☐ Entre 1 et 3h
 - ☐ Entre 3 et 5h
 - ☐ Entre 5 et 7h
 - ☐ Entre 7 et 10h
 - ☐ Plus de 10h

Figuur 25: Een vraag over de leesfrequentie voor de leerlingen

In een tweede fase krijgen leerlingen vragen over hun leesprofiel. We stellen hen vragen over het genre en het formaat die ze het liefst hebben, hoe vaak ze lezen en of ze graag lezen. Dat zou ook helpen om een algemeen idee te krijgen van hoe en waarom ze lezen. Dat zou leerkrachten in de creatie van didactische materiaal rond literaire teksten kunnen helpen.

12. Si oui, à quelle fréquence lisez-vous selon vous ?
- ☐ 0-1h/semaine
 - ☐ 1-3h/semaine
 - ☐ 3h-5h/semaine
 - ☐ 5h-8h/semaine
 - ☐ Plus de 8h/semaine
13. Quels genres lisez-vous le plus souvent? (Plusieurs réponses possibles)
- ☐ Fiction (récits qui relèvent de l'imaginaire)
 - ☐ Non-fiction (essais, documents, biographies, ...)
 - ☐ Littérature historique
 - ☐ Littérature pour jeunes adultes
 - ☐ Bandes dessinées/romans graphiques
 - ☐ Poésie
 - ☐ Textes informatifs
 - ☐ Textes injonctifs
 - ☐ Autres :

Figuur 26: Vragen over de leesvoorkeuren van de leerlingen

Het laatste onderdeel van de eerste enquête betreft hun positie en attitudes ten opzichte van lezen en het Nederlands. Het begint met algemene (sinds wanneer ze Nederlands

leren of als ze literatuur in de les Nederlands lezen) tot meer specifieke vragen over een mogelijk verband tussen literatuur en Nederlands, zoals geïllustreerd met de volgende figuur. Daardoor zullen we inzicht in de attitudes van de leerlingen over lezen en het Nederlands kunnen krijgen en ze daarna met de meningen van de leerkrachten kunnen vergelijken.

16. Avez-vous déjà lu des textes littéraires pour le cours de néerlandais ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
17. Si oui, des textes entiers ou des fragments de texte ?
- ☐ En entier
 - ☐ En fragments
18. Si oui, pourriez-vous donner le titre et/ou auteur de votre souvenir de lecture le plus marquant au cours de néerlandais ?
-
19. Si oui, à quelle fréquence lisez-vous cette année pour le cours de néerlandais ?
- ☐ Au moins 1 par semaine
 - ☐ Au moins 1 par mois
 - ☐ Au moins 1 par trimestre
 - ☐ Au moins 1 par an
 - ☐ Aucun

Figuur 27: Vragen over de leeservaring van de leerlingen in Nederlands

Daardoor zouden de leerkrachten meer over de leeservaring in het Nederlands van hun leerlingen te weten komen. Zo zouden we ook kunnen zien of bepaalde werken vaak terugkomen. Bijgevolg zouden sommige leerkrachten een idee kunnen hebben van mogelijke teksten of werken.

25. Avez-vous déjà lu de la littérature pour le cours de néerlandais ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
26. A quelle fréquence lisez-vous au cours de néerlandais ?
- ☐ Jamais
 - ☐ Pas souvent
 - ☐ Neutre
 - ☐ Souvent
 - ☐ Très souvent

Figuur 28: Vragen over de leesfrequentie van de leerlingen in de les Nederlands

Daarna willen we te weten komen of ze controle over hun leesopdrachten hebben. Daardoor zullen we conclusies kunnen trekken over de mate waarin de leerkrachten rekening met de interesses en de keuzes van de leerlingen houden of niet. Aangezien de leerkrachten een gelijkaardige vraag hebben, zullen we kunnen zien of de antwoorden overeenkomen of niet.

27. A quel point êtes-vous d'accord avec cette affirmation : Je peux influencer les choix des textes qui sont proposés au cours de néerlandais ?
- Pas du tout d'accord
 - Pas d'accord
 - Neutre
 - D' accord
 - Tout à fait d'accord
28. A quel point êtes-vous d'accord avec cette affirmation : Est-ce que le professeur prend vos centres d'intérêt en compte lors du choix des textes pour le cours le du néerlandais ?
- Pas du tout d'accord
 - Pas d'accord
 - Neutre
 - D' accord
 - Tout à fait d'accord

Figuur 29: Vragen over de keuzevrijheid van de leerlingen

Ten slotte zijn er een paar vragen over de cultuur en de actualiteit van Nederlandstalige landgebieden. Daardoor zullen we kunnen weten of ze cultuur in de klas krijgen of niet, en wat ze daarvan hebben onthouden. De laatste vragen slaan ook op de mogelijke correlatie tussen het aanbod van cultuur in de klas en de motivatie van de leerlingen om de lessen te volgen. Hiermee zouden we graag een verband tussen motivatie en het aanbod van cultuur en literatuur proberen te leggen.

33. Une augmentation de l'offre de culture/littérature dans vos cours de néerlandais pourrait-elle avoir un impact positif sur la motivation à suivre ces cours ?
- Pas du tout d'accord
 - Pas d'accord
 - Neutre
 - D' accord
 - Tout à fait d'accord

Figuur 30: Vraag over de impact van de cultuur en literatuur op het motivatieniveau van de leerlingen

We hebben ook leeftijdscategorieën voor de tweede enquête gebruikt, telkens met een interval van 5 jaar.

1. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?
- ~~Moins de 25 ans~~
 - ~~25-35 ans~~
 - ~~35-45 ans~~
 - ~~45-55 ans~~
 - ~~55-65 ans~~
 - ~~65 ans et plus~~

Figuur 31: Vraag over de leeftijdscategorie van de leerkrachten

We gingen ervan uit dat de leeftijd een impact over hun literatuurgebruik zou kunnen hebben. Meer ervaren leerkrachten zouden zich misschien meer comfortabeler voelen om literatuur in hun lessen aan te pakken.

Verder vragen we meer informatie over hun klassen, in welk onderwijstype, hun ervaring. Deze vragen zouden dus ook kunnen helpen om bijvoorbeeld een mogelijk verband met het gebruik van literatuur uit te leggen. Daardoor zouden we een algemener idee van de meningen over het vreemdetalenonderwijs kunnen krijgen.

In het tweede deel van de enquête voor de leerkrachten worden vooral de pedagogische methodes besproken. We zouden graag weten of ze literatuur aan hun leerlingen laten lezen of niet. Daardoor zouden we kunnen zien of de leerlingen echt daarvoor gemotiveerd zijn, of misschien geen interesse daarin hebben. Hierbij is de bedoeling om na te kijken of het literatuuraanbod een impact op het motivatieniveau van de leerlingen zou kunnen hebben.

In eerste instantie hebben we algemene vragen over het onderwijs gesteld (het onderwijstype, de grootte van hun klassen en hun opinie over het motivatieniveau van hun leerlingen voor hun lessen). Dat is om een breed kader te kunnen maken, zodat we de eerste classificaties kunnen doen. Zo zouden we ook een globaler beeld van het algemeen motivatieniveau voor de les Nederlands in de FWB kunnen krijgen.

10. Combien d'élèves avez-vous en moyenne dans vos classes ?
- Moins de 20
 - 20-25
 - Plus de 25
11. Comment estimeriez-vous la motivation de vos élèves pour suivre les cours de néerlandais ?
- Pas du tout motivé
 - Pas motivé
 - Neutre
 - Motivé
 - Très motivé

Figuur 32: Vraag over de klasgrootte en motivatie van de leerlingen van het oogpunt van de leraren

Daarna krijgen de leerkrachten vragen over wat ze aan hun leerlingen laten lezen, als ze literatuur in hun vreemdetalenlessen voorstellen (literatuur of niet, onder welke vorm, welke genres ze laten lezen, ...).

De doelstellingen achter deze vragen zijn om een algemene tendens van het bestaande literatuuronderwijs te ontdekken, om een analyse daarvan te kunnen maken. Dat zal ons later helpen wanneer we concrete tips voor de toename van literatuur in het vreemdetalenonderwijs zullen proberen te geven.

17. Sous quelle forme sont réalisées les tâches de lecture ?

- ☐ Discussion collective
- ☐ Discussion en petit groupe
- ☐ Explication par le professeur
- ☐ Contrôle écrit
- ☐ Rapport écrit à rédiger
- ☐ Autres :

Figuur 33: Vraag over de pedagogische methodes voor de literaire opdrachten

Een andere invalshoek is de selectiecriteria van de leerkrachten voor de teksten die ze voor de literaire opdrachten kiezen. Deze antwoorden zouden kunnen helpen voor leerkrachten die nog nooit literaire opdrachten hebben voorgesteld. Zo zouden ze kunnen zien hoe ze de meeste aangepaste literaire teksten voor hun leesactiviteiten zouden kiezen. Leerkrachten aanraden over welke genre of genres ze het best voor de literaire opdrachten zouden kunnen gebruiken is een van onze doelstellingen in dit werkstuk.

Het belangrijkste aspect hier is dat we proberen te weten of ze met de interesses en aanvragen van hun leerlingen rekening houden. We hebben dezelfde vraag aan de leerlingen gesteld om daarna de antwoorden te vergelijken. Dat zou al kunnen helpen om conclusies over de keuzemogelijkheid van de leerlingen te trekken.

22. A quel point laissez-vous vos élèves choisir les textes à lire ?

- ☐ Très faible
- ☐ Faible
- ☐ Moyenne
- ☐ Elevée
- ☐ Complète

Figuur 34: Vraag over de keuzemogelijkheid vanuit het oogpunt van de leerkrachten

Ten slotte worden de leerkrachten over de impact van een hoger cultuur- en literatuuraanbod op de motivatie bevraagd. Zoals met de keuzemogelijkheid in de vorige vragen heeft dat tot doel om mogelijke verschillen of gelijkenissen tussen de antwoorden van de leerkrachten en de leerlingen te vinden. Dat zal zeker met de attitude van de leerkrachten ten aanzien van literatuur verbonden moeten worden. Iemand die niet graag leest, of die geen zin heeft om literatuur in haar of zijn lessen toe te voegen, zou misschien het niet eens met deze stelling zijn.

24. A quel point êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : Plus de littérature et de culture dans les cours de néerlandais augmenterait la motivation des élèves ?
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Pas d'accord
 - ☐ Neutre
 - ☐ D' accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

Figuur 35: Vraag over de mogelijke impact van literatuur en cultuur op het motivatieniveau van de leerlingen volgens de leerkrachten

De laatste vraag van deze enquête gaat om de mening van de leerkrachten over een mogelijke toename van literatuur en cultuur. Als de leerkrachten niet open daarvoor zijn, maakt dat weinig zin om de mening van de leerlingen te vragen.

25. Si c'était possible pour vous, seriez-vous favorables à plus de littérature et de culture dans vos cours de néerlandais ?
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Pas d'accord
 - ☐ Neutre
 - ☐ D' accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

Figuur 36: Vraag over hun mening ten opzichte van toename van literatuur en cultuur in de les Nederlands

Met de twee enquêtes zullen we zo veel opinies mogelijk verzamelen om representatieve data af te leiden. Bijgevolg zouden we graag leerlingen en leerkrachten uit alle streken van de FWB kunnen ondervragen. Daarom hebben we een goede strategie voor de verdeling van de enquêtes in alle regio's, provincies en streken van de FWB gebruikt.

4.2 De spreiding van de enquêtes

Voordat we beginnen, is het vermeldenswaardig dat we de enquêtes op voorhand hebben laten toetsen. De vragenlijsten werden aan verschillende vrijwilligers gestuurd om na te kijken of de enquêtes duidelijk genoeg waren of niet. Het was voordelig aangezien we enkele aanpassingen hebben gedaan, alvorens die officieel beginnen te sturen.

Nu de opbouw van de enquêtes duidelijk uitgelegd werd, is het nu cruciaal om uit te leggen hoe we deze enquêtes hebben gespreid. Hiervoor hebben twee verschillende strategieën ontwikkeld.

Ten eerste hebben we via sociale netwerken zoveel mensen mogelijk proberen te contacteren. Dat bleek de gemakkelijkste manier om hen te raken, maar het moest goed omkaderd worden zodat slechts de betrokken respondenten op deze enquête antwoorden. Toch op het einde van de dag was het niet zo evident om respondenten te raken. Ze hebben vaak de neiging om te scrollen zonder aandacht aan de inhoud te besteden. Daarom hebben we vaak de leerlingen rechtevree moeten aanspreken om ervoor te zorgen dat we genoeg respondenten hadden. Ik heb leerlingen proberen te contacteren die ik van vroeger kende (familie, vrienden, sportclubs, ...) en hen gevraagd om de enquêtes met hun omgeving te delen. Op deze manier is het gelukt om antwoorden te verzamelen.

Verder op de sociale netwerken bestaan er ook groepen zoals “Collectif des professeurs du Hainaut”. Op zulke groepen hebben we ook berichten kunnen posten om de leerkrachten te raken. Daardoor is het gemakkelijker geweest om de opinies van de leerkrachten te verzamelen, wat moeilijker met klassieke berichten op de sociale media zou kunnen zijn geweest. Op deze kanalen hebben we meerdere berichten moeten posten om genoeg respondenten te hebben.

Ten tweede werd contact met de stagecoördinator van de UCL opgenomen om e-mailadressen van de schoolbesturen te krijgen en daarna de enquêtes via e-mail sturen. We hebben ook e-mailadressen op het internet opgezocht, zodat we toch zoveel mensen

mogelijk proberen te treffen. Op het einde van de dag blijkt dat deze tweede oplossing niet zo succesvol was. De stagecoördinator van de UCL kon niet de e-mailadressen zomaar doorgeven, maar heeft aangeraden om scholen rechtstreeks te contacteren, zoals boven uitgelegd. De e-mailmethode was net zo ineffectief, aangezien we nooit antwoorden op onze e-mails hebben gehad. Toch hebben we genoeg respondenten kunnen halen om relevante data voor deze masterproef te krijgen.

Een laatste manier om leerlingen te contacteren was in de klas zelf. In het kader van mijn masteropleiding in Germaanse talen richting didactiek in UCLouvain, heb ik stages in het secundaire onderwijs moeten doen. Ik heb dus, voor mijn stage, les Nederlands aan leerlingen uit het vijfde jaar van het secundaire onderwijs moeten geven. Tijdens de laatste les heb ik de link naar mijn enquête aan de leerlingen kunnen geven. Dat heeft veel geholpen om meer respondenten te krijgen.

Samengevat, het was moeilijker dan voorzien om respondenten en data te verzamelen, maar we hebben toch genoeg antwoorden op onze enquêtes kunnen krijgen. In het volgende onderdeel zullen we de resultaten van deze enquêtes voorstellen.

4.3 De resultaten

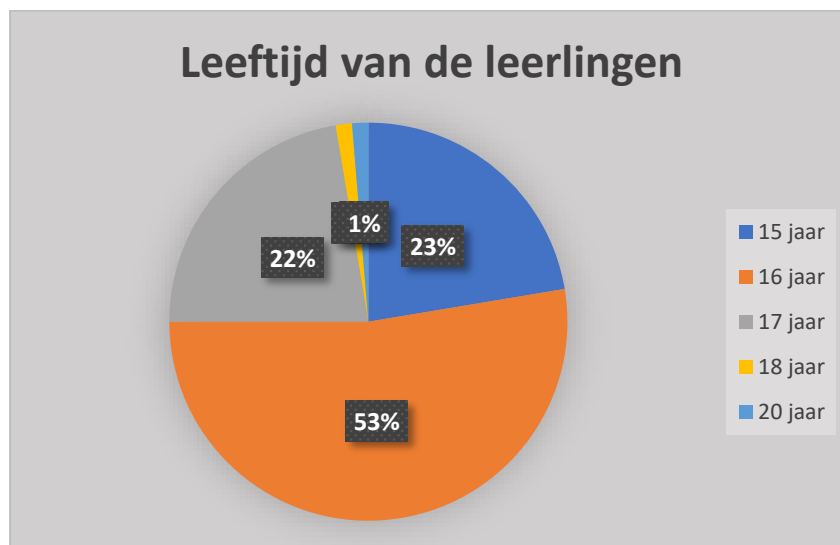
Dit onderdeel zal de resultaten van de twee enquêtes in kaart brengen. We zullen eerst de resultaten van de enquête van de leerlingen bespreken, en daarna die voor de enquête van de leerkrachten.

4.3.1 De leerlingenenquête

Hierbij hebben we dus meningen van de leerlingen over hun motivatie voor de les Nederlands, hun leesprofiel en hun mening ten aanzien van literatuur in hun les Nederlands proberen te verzamelen. In totaal hebben we 76 respondenten voor deze

enquête gehad (n=76). In deze analyse zullen we de resultaten per categorie en per vraag voorstellen.

De eerste vraag heeft betrekking op hun leeftijd. In onze enquête is 52,6% van de leerlingen 16 jaar (n=40). 17 leerlingen zijn 17 en 15 jaar. We hebben slechts 1 leerling die 18 jaar oud is en 1 leerling die 20 jaar oud is.



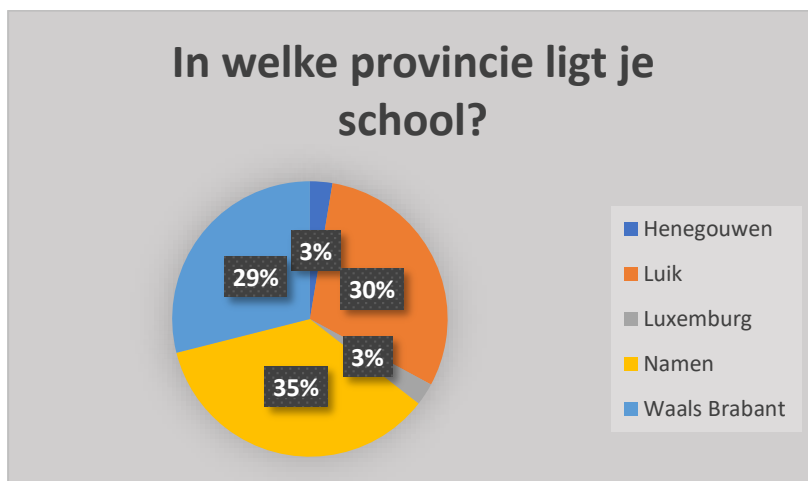
Figuur 37: Leeftijd van de leerlingen (n=76)

Daarna hebben we het geslacht van de leerlingen gevraagd. 67,1% van de respondenten zijn meisjes, terwijl 32,9% jongens zijn.



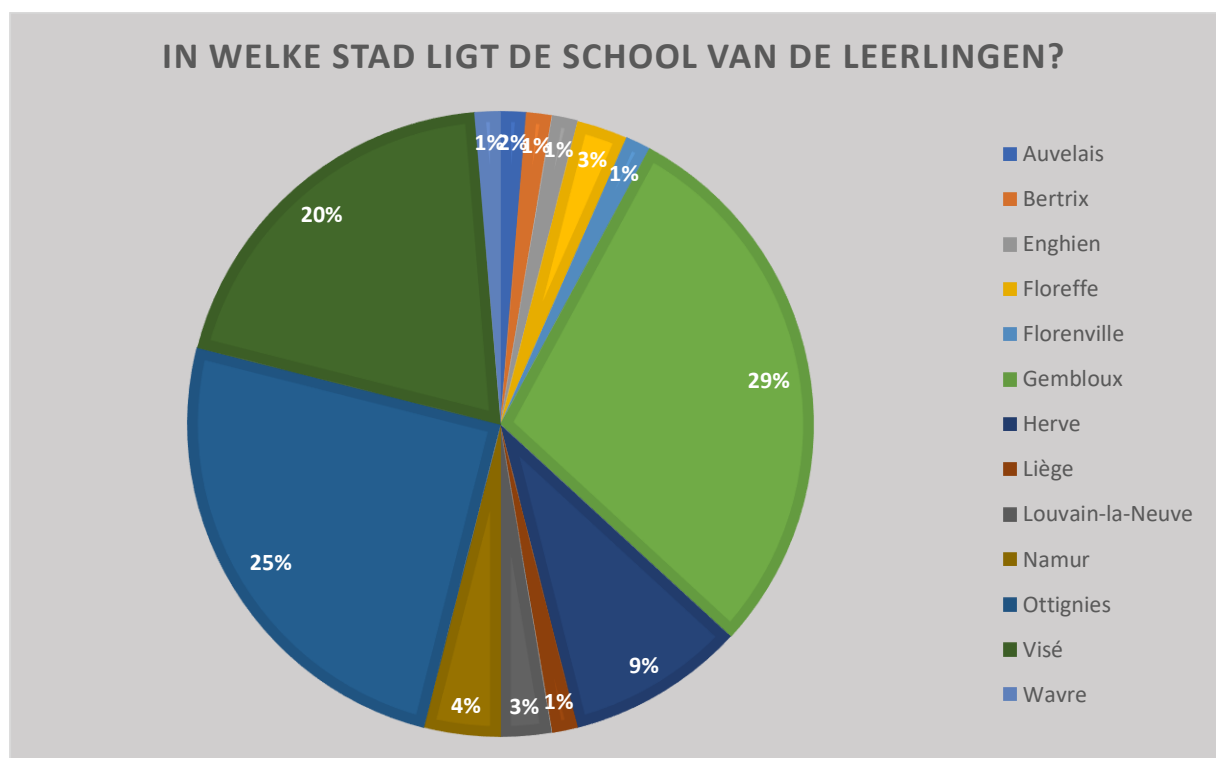
Figuur 38: Geslacht van de leerlingen (n=76)

De derde vraag gaat om de afkomst van de leerlingen. Ze moesten telkens de provincie van hun school aangeven. Er zijn 3 meeste voorkomende provincies in onze enquête: Namen (35, 5%, n=27), Luik (30,3%, n=23), Waals Brabant (29%, n=22). We hebben slechts 1 respondent uit de provincie Luxemburg en 2 respondenten uit de provincie Henegouwen.



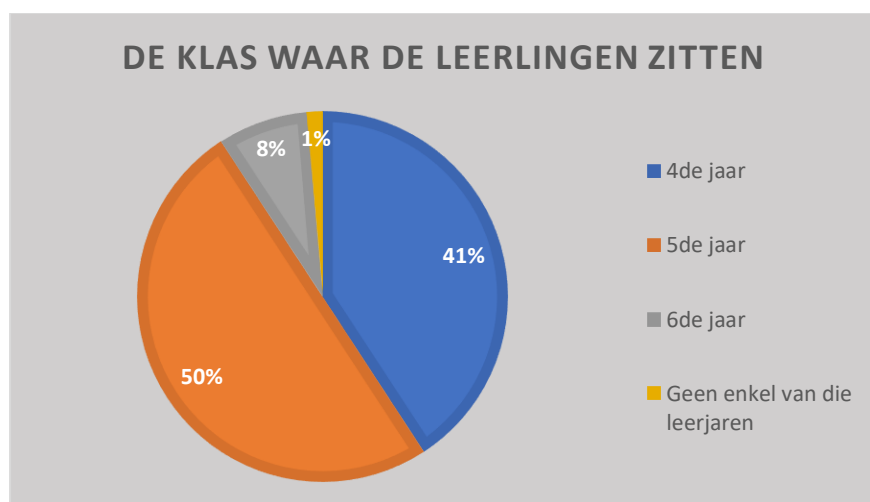
Figuur 39: De provincie van de scholen van de leerlingen (n=76)

De vierde vraag gaat in dezelfde richting, want de leerlingen moesten vermelden in welke stad hun school ligt. De drie meeste terugkomende steden zijn Gembloux, Visé en Ottignies.



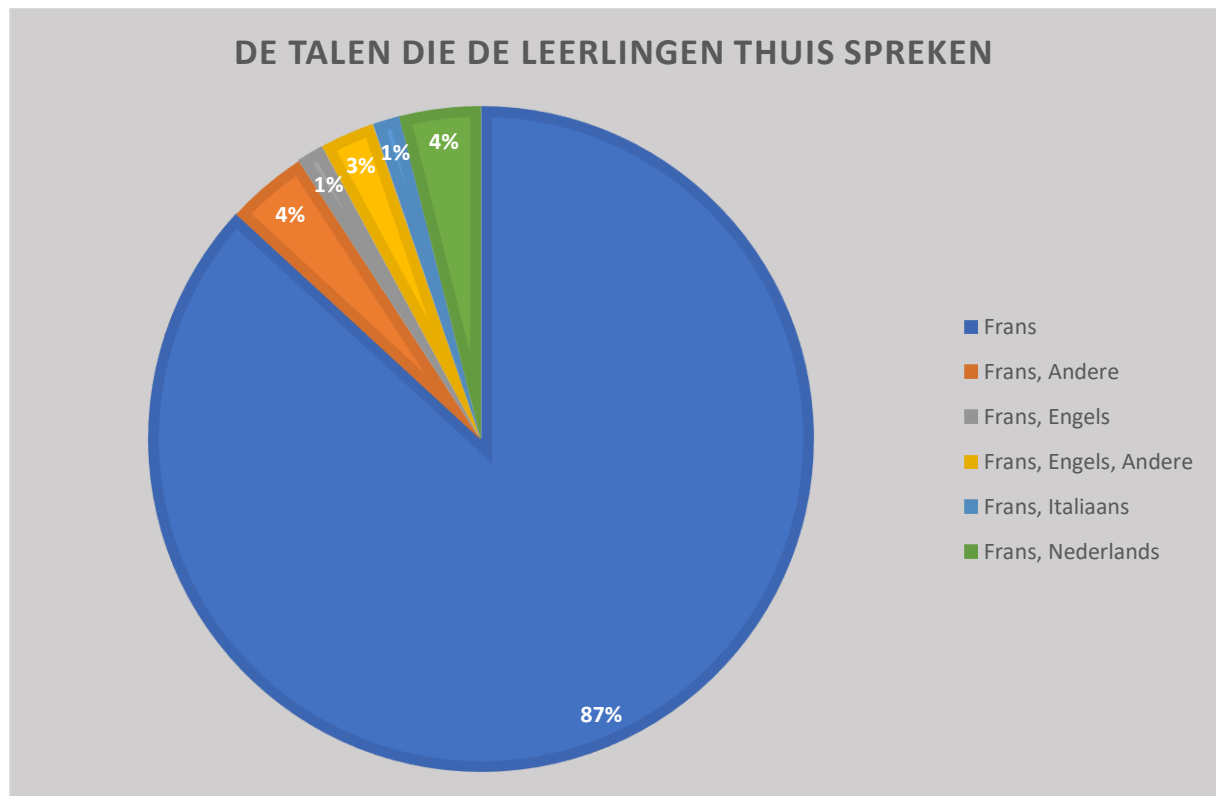
Figuur 40: De steden van de scholen van de leerlingen (n=76)

De volgende vraag heeft betrekking op de klas waar de leerlingen zitten. De helft van de respondenten zitten in het vijfde jaar, terwijl 40,8% in het vierde jaar zitten. De scala aan antwoorden wordt in de volgende figuur voorgesteld.



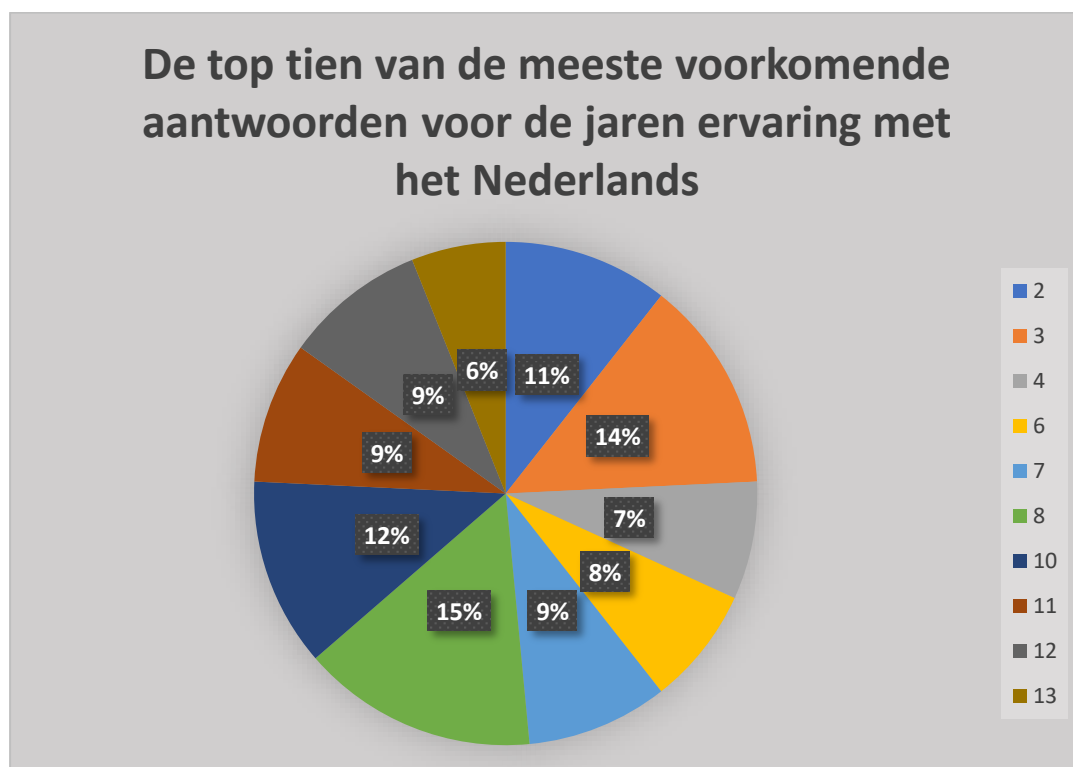
Figuur 41: De klassen van de leerlingen (n=76)

Daarna hebben we ook aan de respondenten gevraagd welke taal of talen ze thuis spreken. 100% van de leerlingen spreken thuis Frans, maar sommigen spreken ook andere talen in combinatie daarmee (Engels, Italiaans, Nederlands, of andere talen), zoals in de volgende figuur wordt aangetoond.



Figuur 42: De talen die de leerlingen thuis spreken (n=76)

De zevende vraag betreft hun ervaring met het Nederlands. We hebben ze gevraagd sinds wanneer ze Nederlands leren. In de volgende figuur hebben we een top tien van de meest voorkomende antwoorden voorgesteld.



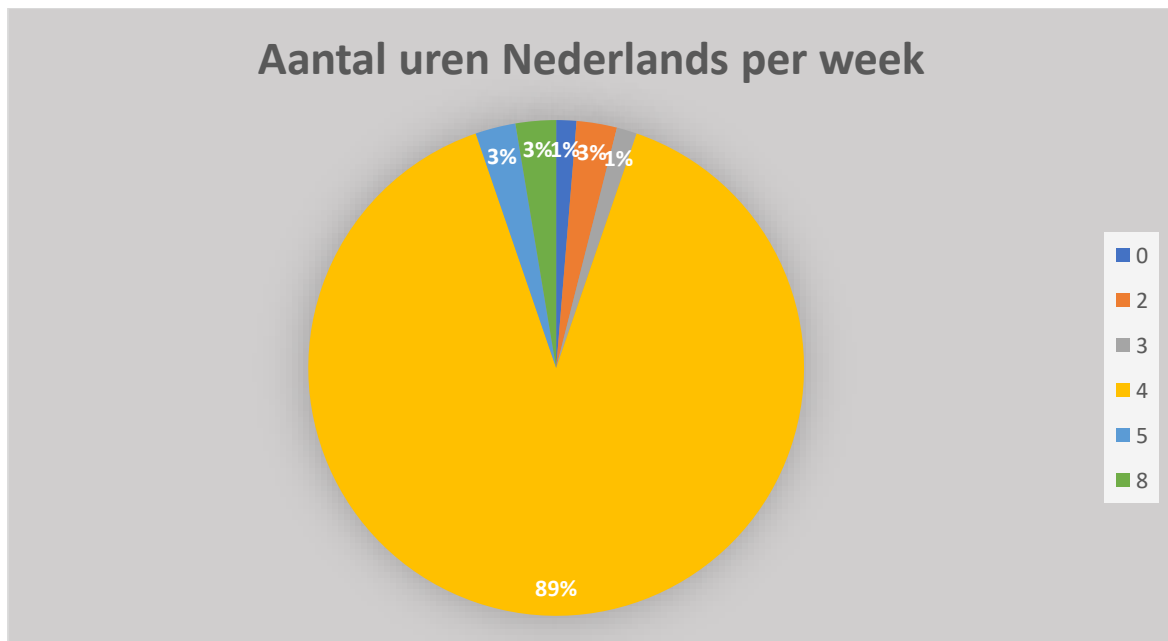
Figuur 43: De top tien van de meeste voorkomende antwoorden voor de ervaring met het Nederlands (n=76)

De volgende vraag verzamelt of ze Nederlands als eerste, tweede of derde vreemde taal waren begonnen te leren. 65,8% hebben Nederlands als eerste vreemde taal geleerd, 31,6% als tweede vreemde taal en 2,6% als derde vreemde taal.



Figuur 44: Is Nederlands de eerste, tweede of derde vreemde taal van de leerlingen? (n=76)

De laatste vraag van deze categorie over het algemeen profiel bespreekt het aantal uren Nederlands dat ze dit jaar hebben. 88,2% van de leerlingen hebben 4 uur Nederlands per week. Er zijn ook andere mogelijkheden, die in de volgende figuur worden geïllustreerd.



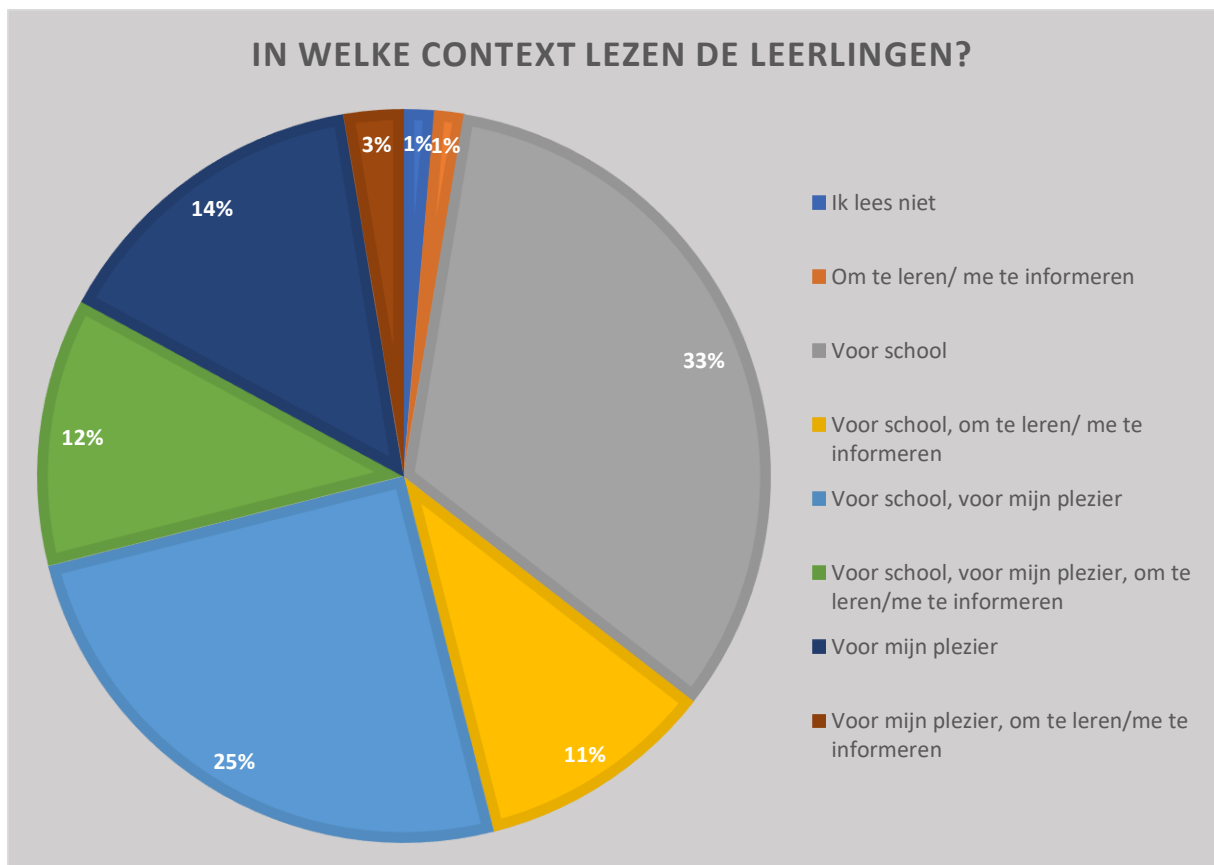
Figuur 45: Aantal uren Nederlands per week dit jaar (n=76)

Daarna gaan we de tweede vragencategorie binnen, het leesprofiel. We hebben de leerlingen eerst gevraagd of ze regelmatig lezen of niet. 67,1% lezen regelmatig, terwijl 32,9% amper lezen.



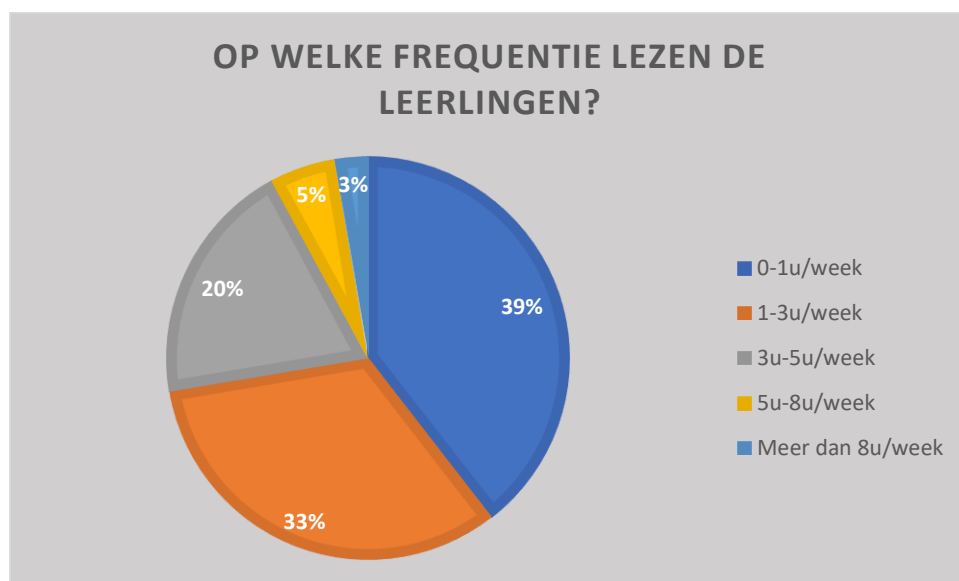
Figuur 46: Lezen de leerlingen regelmatig? (n=76)

De volgende vraag gaat om de redenen waarom ze lezen. Ze konden meerdere antwoorden geven in een scala van vier mogelijkheden. Lezen in een schoolomgeving maakt deel uit van meer dan de helft van de antwoorden, die in de volgende grafiek worden voorgesteld.



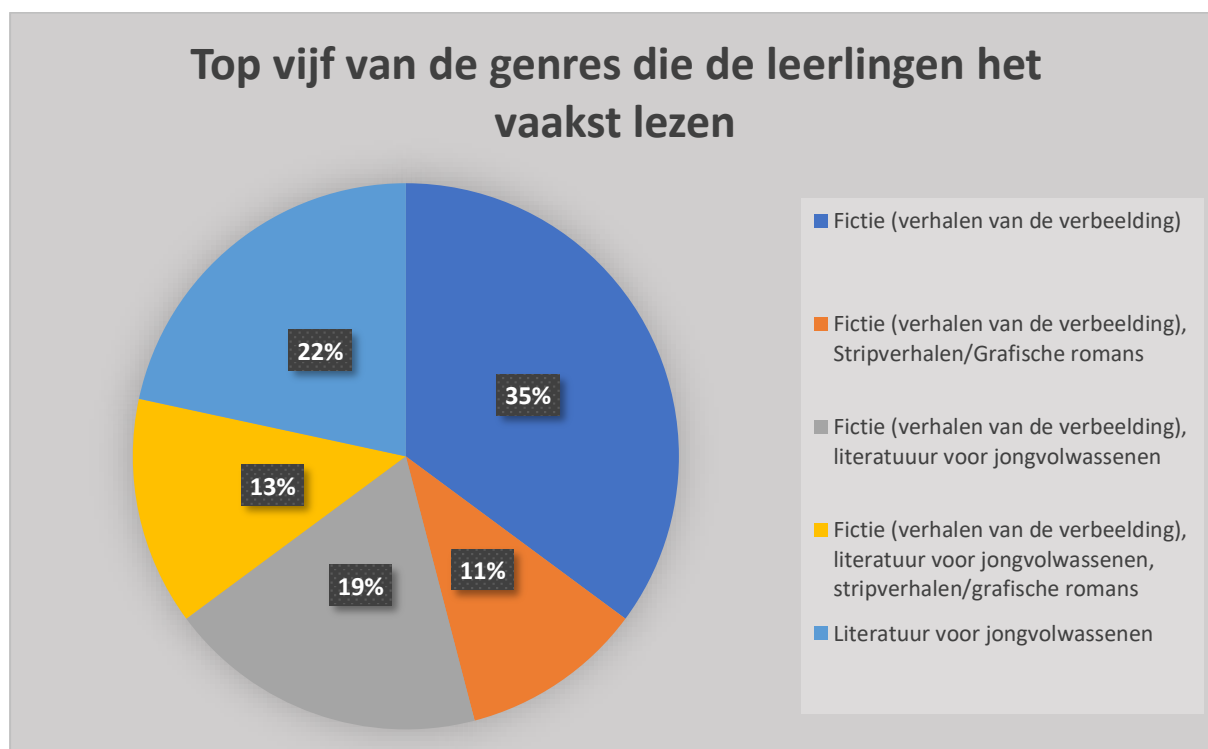
Figuur 47: In welke context lezen de leerlingen (n=76)

We hebben ze ook gevraagd, voor degenen die lezen, op welke frequentie ze lezen. De meeste leerlingen lezen niet meer dan 3 uur per week (39,5% tussen 0 en 1 uur per week en 32,9% van de respondenten tussen 1 en 3 uur).



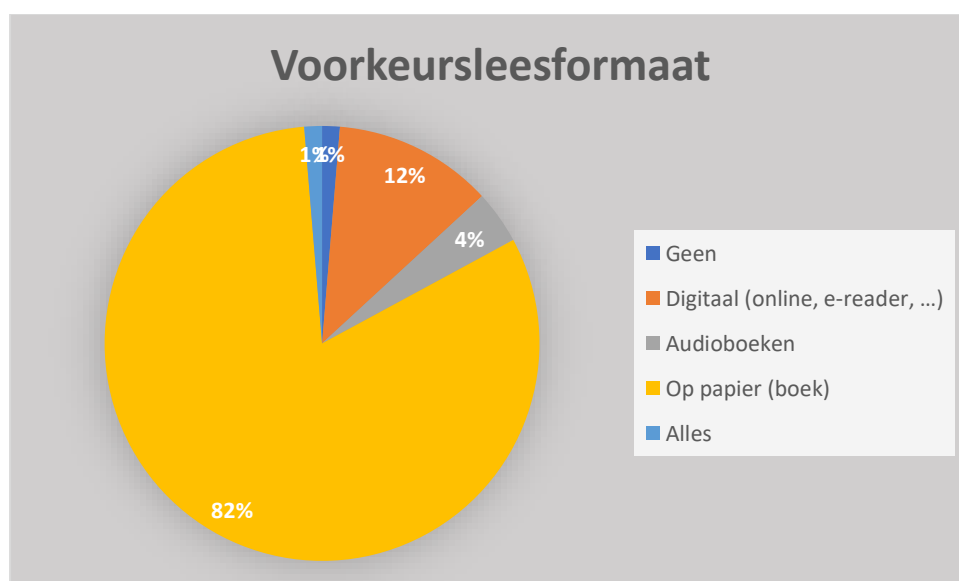
Figuur 48: Op welke frequentie lezen de leerlingen (n=76)

De vierde vraag van deze tweede categorie heeft betrekking op de genres die de leerlingen het meest zouden lezen. Hier konden de leerlingen zelf genres en categorieën inschrijven. De twee meest voorkomende genres zijn fictie en literatuur voor jongvolwassenen. Hierbij hebben we een top vijf van de genres die de respondenten het vaakst lezen voorgesteld. Zoals het op deze figuur wordt gezien, konden de respondenten verschillende antwoorden aankruisen.



Figuur 49: Top vijf van de genres die de leerlingen het vaakste lezen (n=76)

De volgende vraag gaat om het formaat waarin ze het liefst lezen. Het is duidelijk dat de meeste leerlingen (81,6%) liever op papier lezen, en minder op de andere formaten, die in de volgende figuur geïllustreerd.



Figuur 50: Voorkeursleesformaat van de leerlingen (n=76)

De laatste vraag over hun leesprofiel betreft in welke mate ze plezier in leesactiviteiten beleven. “Eens” (32,9%) en “Helemaal eens” (27,6%) zorgen voor meer dan de helft van de antwoorden. De antwoorden worden met de volgende figuur geïllustreerd.



Figuur 51: “Ik ervaar plezier in de leesactiviteiten” (n=76)

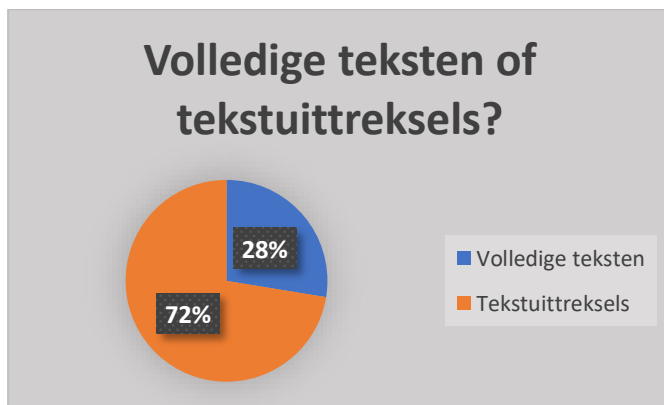
Verder beginnen we met de laatste categorie van vragen, lezen en het Nederlands. De eerste vraag is of ze ooit literaire teksten in het Nederlands hebben gelezen. 57,9% heeft nooit literatuur in het Nederlands gelezen, terwijl 42,1% wel, zoals aangetoond met de volgende grafiek.



Figuur 52: Heb de leerlingen al literaire teksten voor de les Nederlands gelezen (n=76)

Het is belangrijk te vermelden dat we vanaf deze vraag alleen maar de leerlingen, die al iets voor de les Nederlands hebben gelezen, hebben behouden. Dat maakt weinig zin om ze te laten antwoorden, als ze nog niks voor de les Nederlands hebben gelezen. De vragen werden ingesteld zodat we geen moeilijkere manipulaties in een latere fase zouden moeten doen.

Naar aanleiding van deze vraag, gaat de tweede vraag om hoe ze literatuur hebben gelezen. Slechts de leerlingen die positief op de laatste vraag hadden beantwoord hadden toegang tot deze. 72% geeft aan dat ze teksten in fragmenten hebben gelezen. 28% van de leerlingen verklaart dat ze volledige boeken in het Nederlands hebben geraadpleegd.



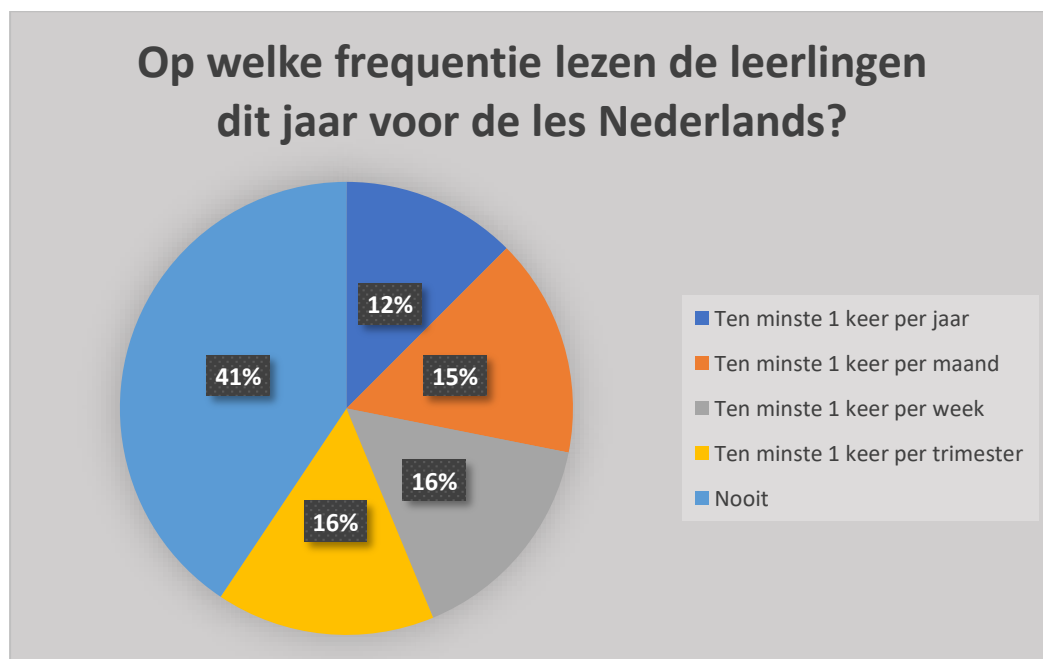
Figuur 53: Volledige teksten of tekstuittreksels (n=76)

In dezelfde lijn van idee is de volgende vraag ook uitgesloten voor mensen die nee op de eerste vraag van deze categorie hadden beantwoord. Hier moeten ze aangeven of ze de titel van hun eerste contact met literatuur herinneren. De twee meeste voorkomende titels zijn De Kloof (4 antwoorden) en Cyber Voodoo (3 antwoorden).

We moeten toch aangeven dat er iets mis met de parameters voor deze vraag is geweest. Iedereen moest antwoorden, zelfs als ze nog niks in het Nederlands hadden gelezen. Er

zijn eigenlijk ongeveer 70% van de respondenten die of geen volledige tekst hadden gelezen, of de titel van een tekst moesten aangeven, zelfs als ze nog niks in het Nederlands hadden gelezen. We hebben dus de antwoorden moeten filtreren.

De volgende vraag is de laatste die met de antwoorden op de eerste vraag van deze categorie verbonden wordt. Hier moeten ze melden op welke frequentie ze teksten in de les Nederlands lezen. Het meest opvallende antwoord is dat 40,6% van de respondenten daar nooit lezen.

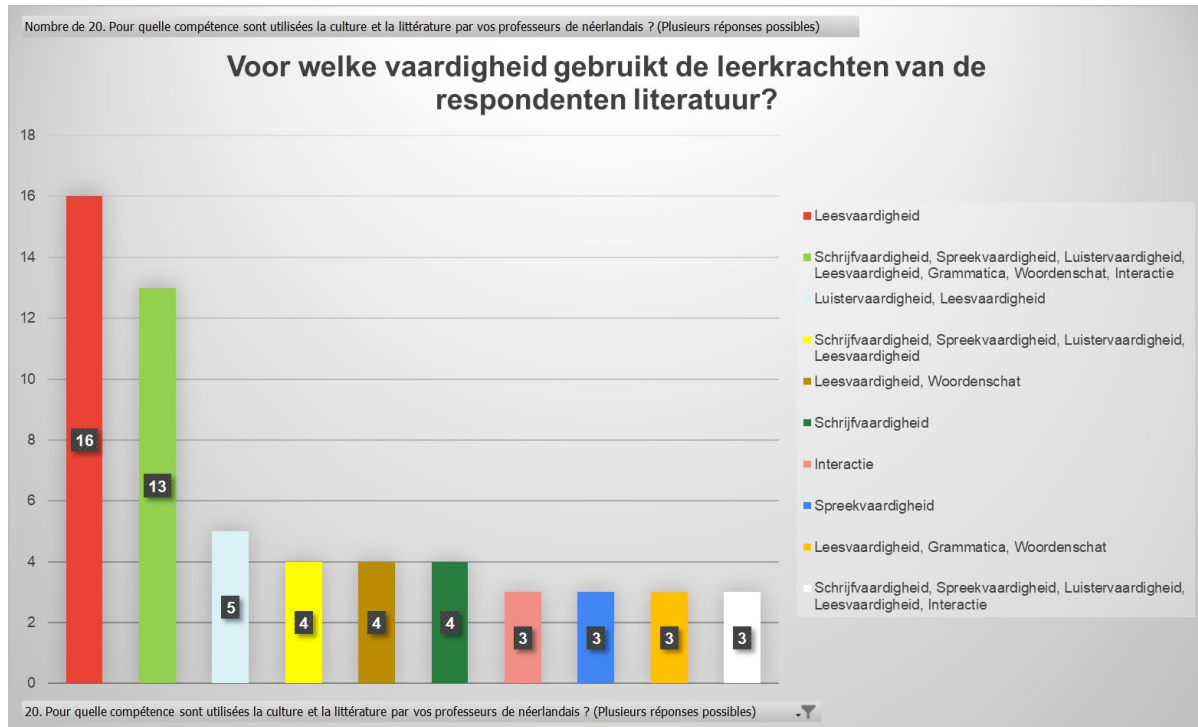


Figuur 54: Op welke frequentie lezen de leerlingen dit jaar voor de les Nederlands (n=76)

Vanaf de volgende vraag hebben we opnieuw alle zesenzeventig respondenten in acht genomen, aangezien het om vragen gaat die iedereen betreffen.

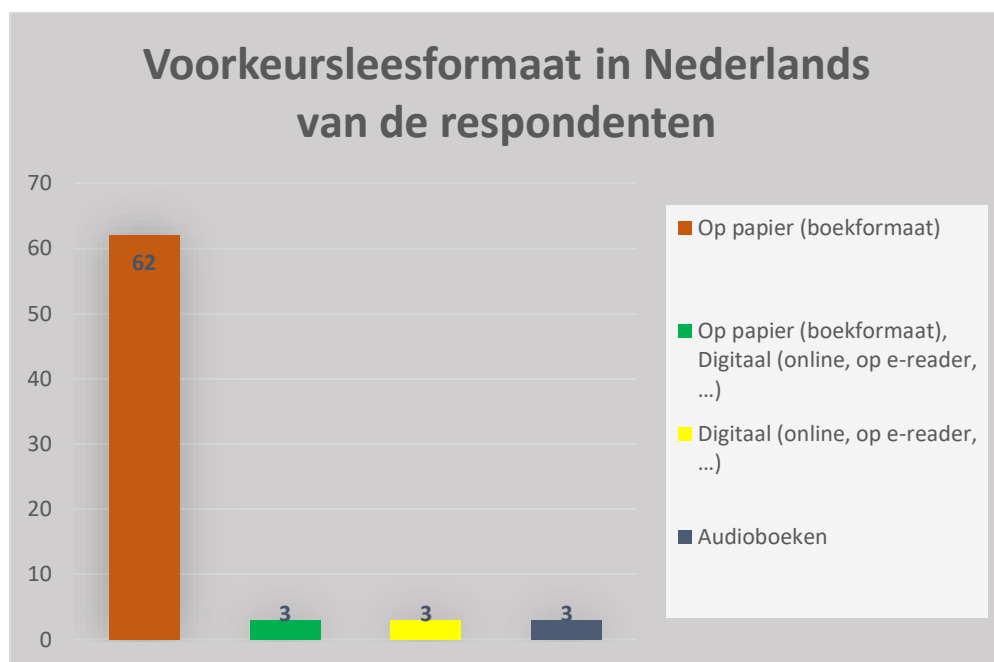
Verder hebben we aan de leerlingen gevraagd om te kiezen in welke vaardigheid (vaardigheden) hun leerkrachten literatuur gebruiken. Ze konden verschillende antwoorden aankruisen. 81,6% van de mensen hebben aangegeven dat literatuur voor leesvaardigheid gebruikt wordt, terwijl 47,4% beweert dat het voor luistervaardigheid

past. Die zijn de twee meest voorkomende vaardigheden uit onze vragenlijst, de top tien wordt in de volgende figuur voorgesteld.



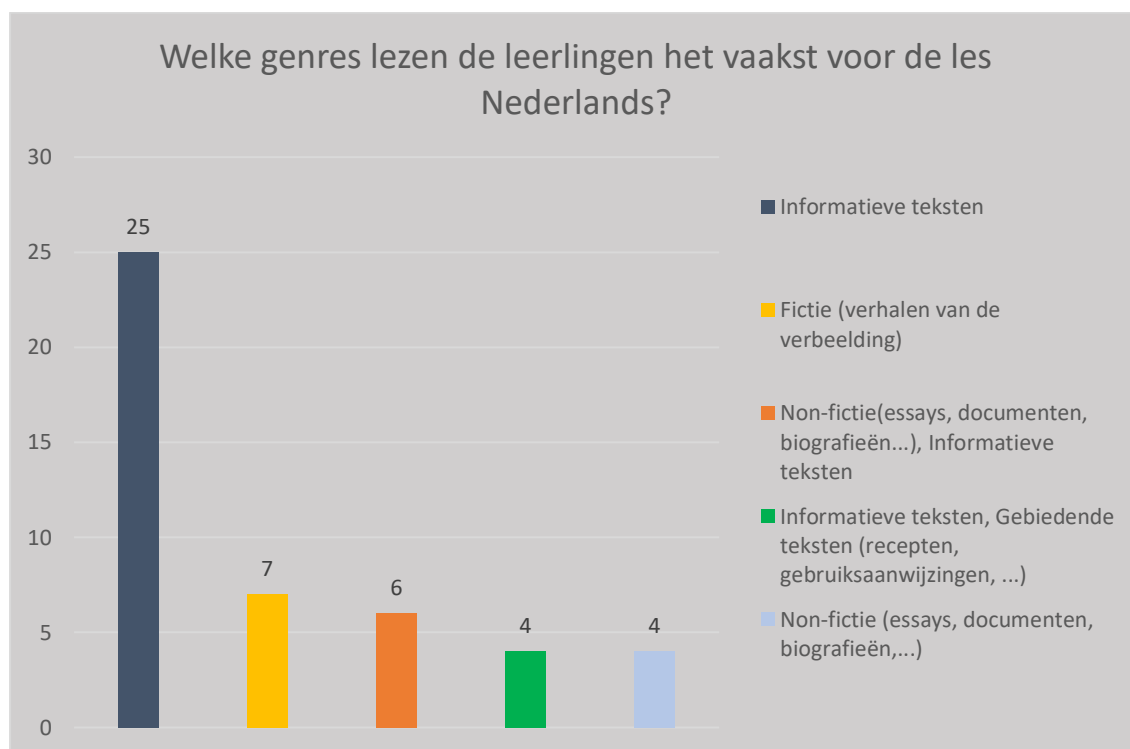
Figuur 55: Voor welke vaardigheid gebruikt hun leerkrachten literatuur (n=76)

De volgende vraag bespreekt het formaat waarmee ze het liefst lezen voor de les Nederlands, niet beperkt tot wat ze dit jaar hebben gedaan. Bijna 90% van de respondenten leggen uit dat ze vooral met boeken lezen, de andere middelen zijn zelden gebruikt. Hier volgt een top vier van de meeste voorkomende antwoorden voorgesteld.



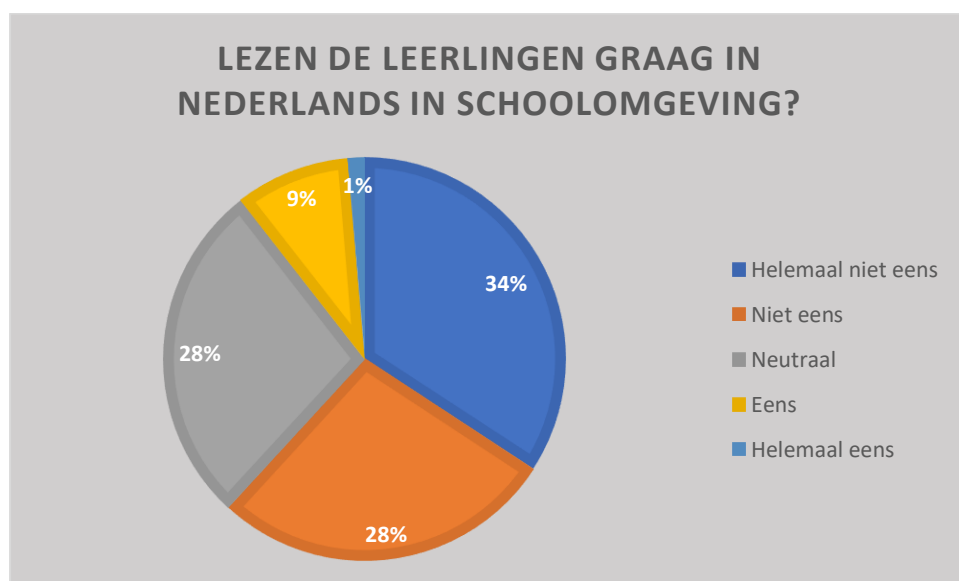
Figuur 56: Voorkeursleesformaat in Nederlands van de leerlingen (n=76)

Verder hebben we ook de gelezen genres in de les Nederlands proberen te verzamelen. Dat leidt tot een grote scala aan antwoorden, waaronder de informatieve teksten de meeste voorkomende soort is (25 antwoorden). De top twee en top drie zijn fictie (7 antwoorden) en non-fictie en informatieve teksten (6 antwoorden). In wat volgt krijgen we een top vijf van de selectie van antwoorden dat de respondenten hebben gekozen voorgesteld.



Figuur 57: Welke genres lezen de leerlingen het vaakste voor de les Nederlands (n=76)

Dan worden de leerlingen gevraagd of ze graag in het Nederlands in een schools context lezen. Ongeveer 60% van de respondenten zijn of helemaal niet eens (34,2%) of niet eens (27,6%) met deze stelling. Hieronder kunnen we de rest van de antwoorden zien.



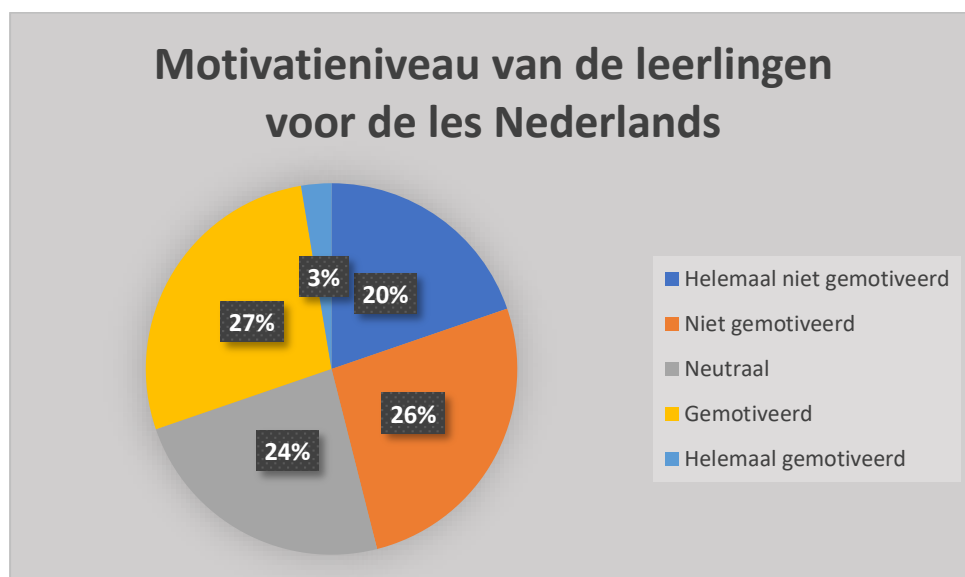
Figuur 58 : Lees de leerlingen graag in Nederlands in een schoolomgeving (n=76)

Daarna gaat de vraag om de redenen waarom ze Nederlands in een schoolomgeving leren. Er zijn ook een scala aan motieven die in de volgende figuur worden voorgesteld. De twee meeste voorkomende antwoorden zijn “omdat het verplicht is” (69,7%) en “voor mijn professionele toekomst” (51,3%). De respondenten konden meerdere antwoorden aangeven en hier volgt een top zes van de meeste gekozen selecties.



Figuur 59: Top zes van de redenen waarom de leerlingen Nederlands op school leren (n=76)

Verder hebben we de leerlingen gevraagd over hun motivatieniveau voor de les Nederlands. Bijna 50% van de respondenten zijn of helemaal niet gemotiveerd (19,7%) of niet gemotiveerd (26,3%) voor de les Nederlands. De volgende grafiek illustreert de antwoorden.



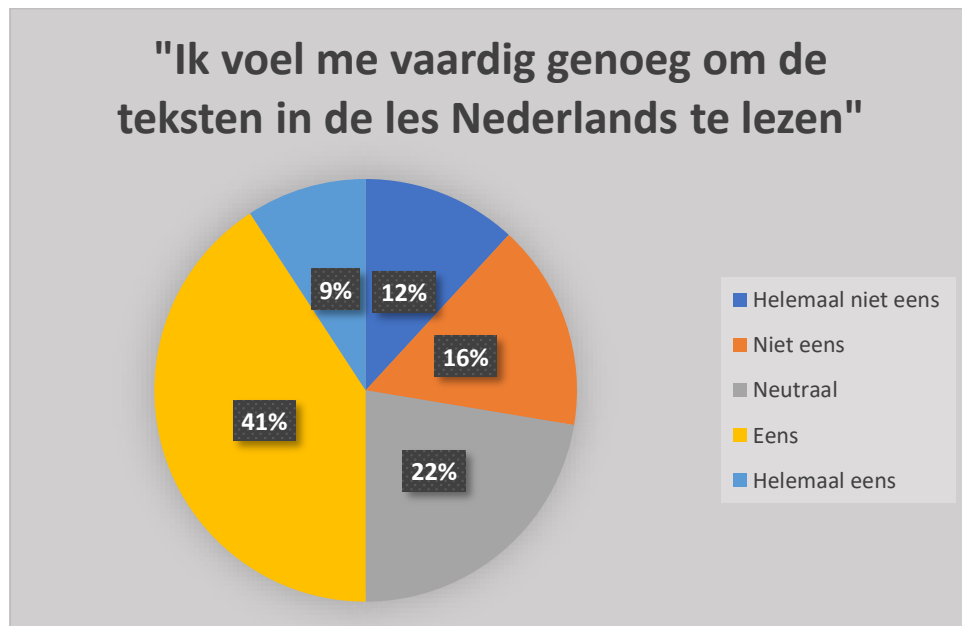
Figuur 60: Motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands (n=76)

De volgende vraag analyseert of literatuur en cultuur in de les Nederlands genoeg aangepakt worden. Helemaal niet eens (23,7%) en niet eens (28,9%) maken samen meer dan 50% van de antwoorden. De antwoorden worden in de volgende figuur voorgesteld.



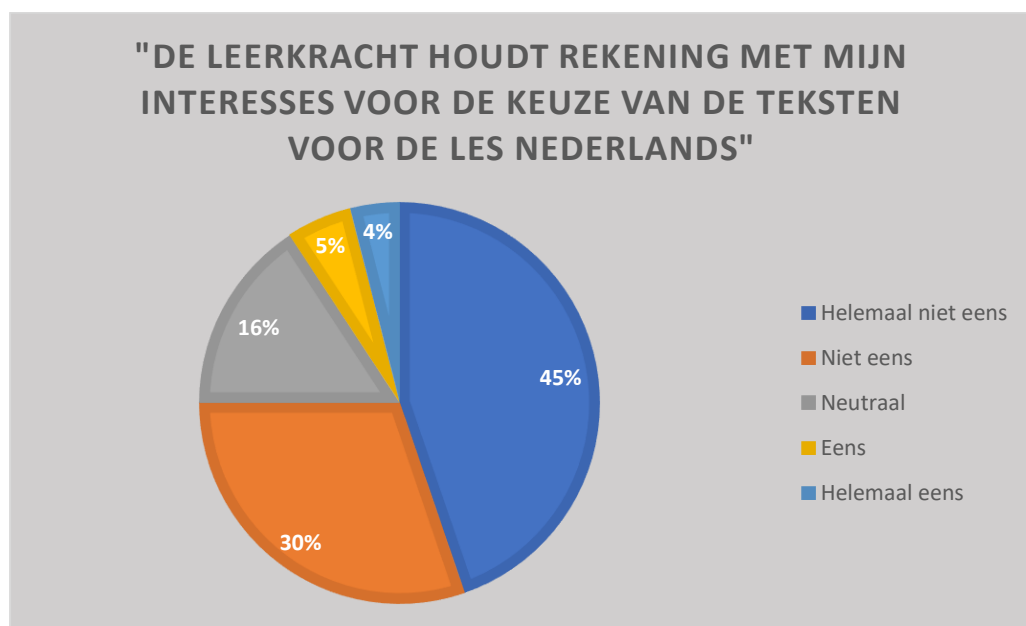
Figuur 61: Vinden de leerlingen dat cultuur en literatuur genoeg in hun lessen Nederlands genoeg aangepakt worden? (n=76)

Daarna worden de leerlingen gevraagd of ze zich bekwaam genoeg voelen om de aangeboden teksten in de les Nederlands te begrijpen. 40,8% van de respondenten gaan nogal akkoord met deze stelling, terwijl de andere antwoordmogelijkheden verdeeld zijn, zoals in de volgende grafiek aangetoond.



Figuur 62: "Ik voel me vaardig genoeg om teksten in de les Nederlands te lezen" (n=76)

In de volgende vraag moeten ze aangeven of ze akkoord gaan of niet met het feit dat leerkrachten rekening met hun interesses in de keuze van teksten voor literaire opdrachten houden. De meeste mensen vinden dat de leerkrachten niet echt rekening met hun mening houden (44,7% van de respondenten helemaal niet akkoord met deze stelling, en 30,3% niet akkoord). Al de antwoorden wordt door de volgende figuur geïllustreerd.



Figuur 63: "De leerkracht houdt rekening met mijn interesses voor de keuze van de teksten voor de les Nederlands" (n=76)

Zoals aangetoond in de onderstaande grafiek, worden ze ook gevraagd of ze de Vlaamse en Nederlandse cultuur kennen of niet. Helemaal niet akkoord (38,2%) en niet akkoord (31,6%) maken bijna 70% van de antwoorden.



Figuur 64: "Ik ken de Vlaamse en Nederlandse cultuur" (n=76)

In dezelfde linie worden ze ook gevraagd of ze graag meer over de Vlaamse en Nederlandse cultuur zouden willen weten. Het meest terugkomende antwoord is de

neutrale positie (31,6%), maar de scala aan antwoorden wordt in de volgende grafiek geïllustreerd.



Figuur 65: "Ik zou graag meer over de Vlaamse en Nederlandse cultuur willen weten" (n=76)

De laatste vraag van de enquête betreft de mogelijke impact van een toename in het cultuur- en literatuuraanbod in de les Nederlands op de motivatie om die lessen te volgen. De meeste mensen hebben of een neutrale (26,3%) of een nogal positieve positie (31,6%) ten opzichte van deze stelling. Hieronder krijgen we een overzicht van de antwoorden.



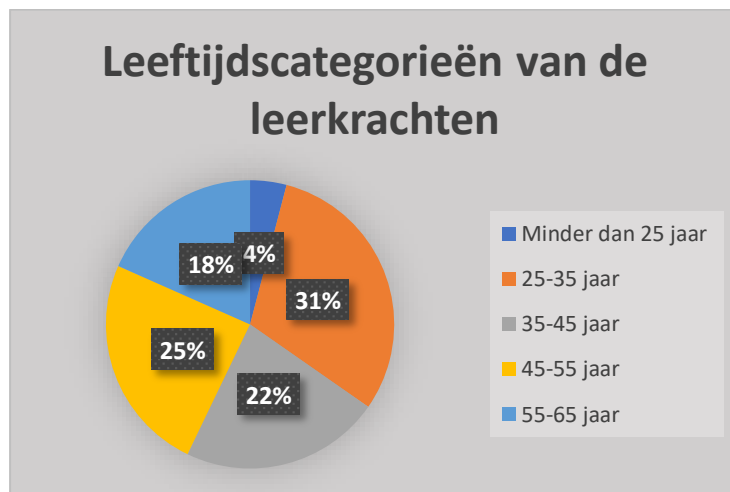
Figuur 66: "Een toename van de aanbod van literatuur en cultuur in de les Nederlands zou het motivatieniveau voor de les verhogen" (n=76)

4.4.2 De leerkrachtenenquête

Hierbij zullen we de resultaten voor de leerkrachten voorstellen. We hebben generale vragen gesteld (over hun leeftijd, werkervaring, ...), over literatuur en cultuur, en vragen over de motivatie van de leerlingen gesteld. In totaal hebben we 49 respondenten voor deze enquête gehad (n=49). In deze analyse zullen we de resultaten per vraag rangschikken.

In tegenstelling tot de enquête voor de leerlingen hadden we geen vragencategorieën gebruikt. We zullen de resultaten voor de 25 vragen op een rij voorstellen.

De eerste vraag bespreekt de leeftijd van de leerkrachten. Ze konden tussen verschillende leeftijdscategorieën kiezen. Hieronder krijgen we een overzicht van de antwoorden, met als meest gerepresenteerde categorie leerkrachten tussen 25 en 35 jaar.



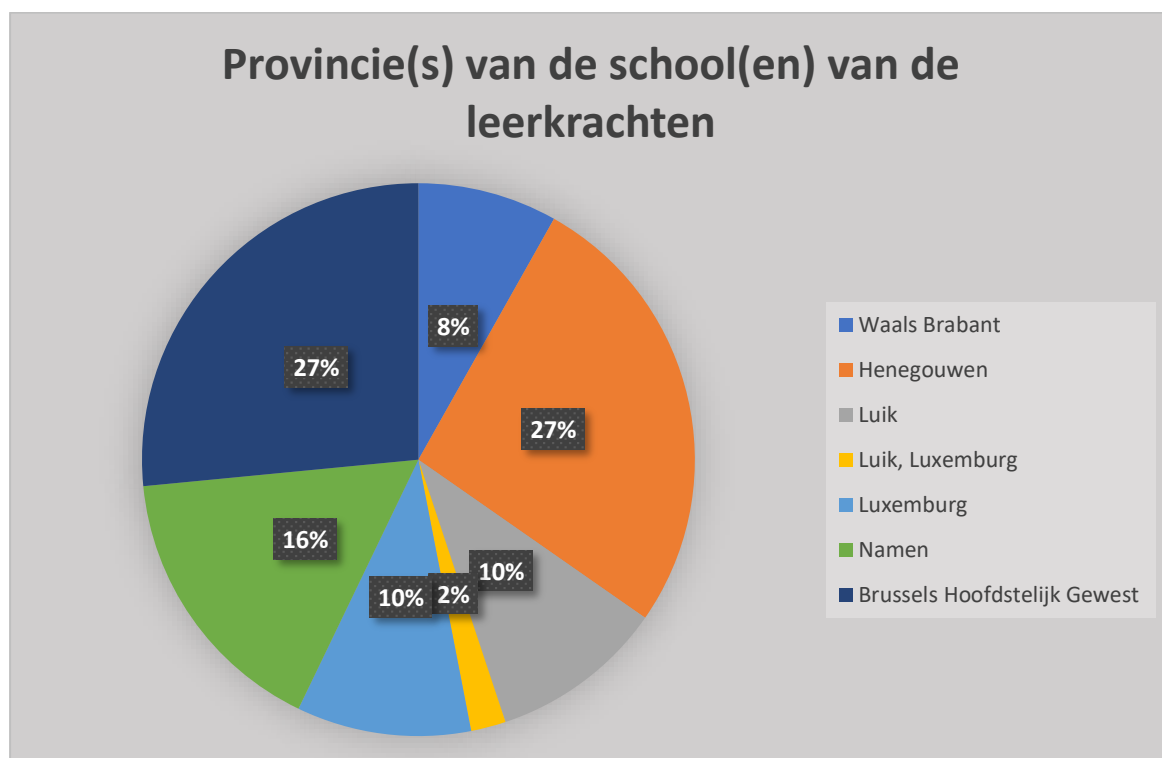
Figuur 67: Leeftijdscategorieën van de leerkrachten (n=49)

Dan hebben we hen hun geslacht gevraagd. 91,8% van de leerkrachten die aan de enquête hebben deelgenomen zijn vrouwen, terwijl 8,2% mannen zijn.



Figuur 68: Geslacht van de leerkrachten (n=49)

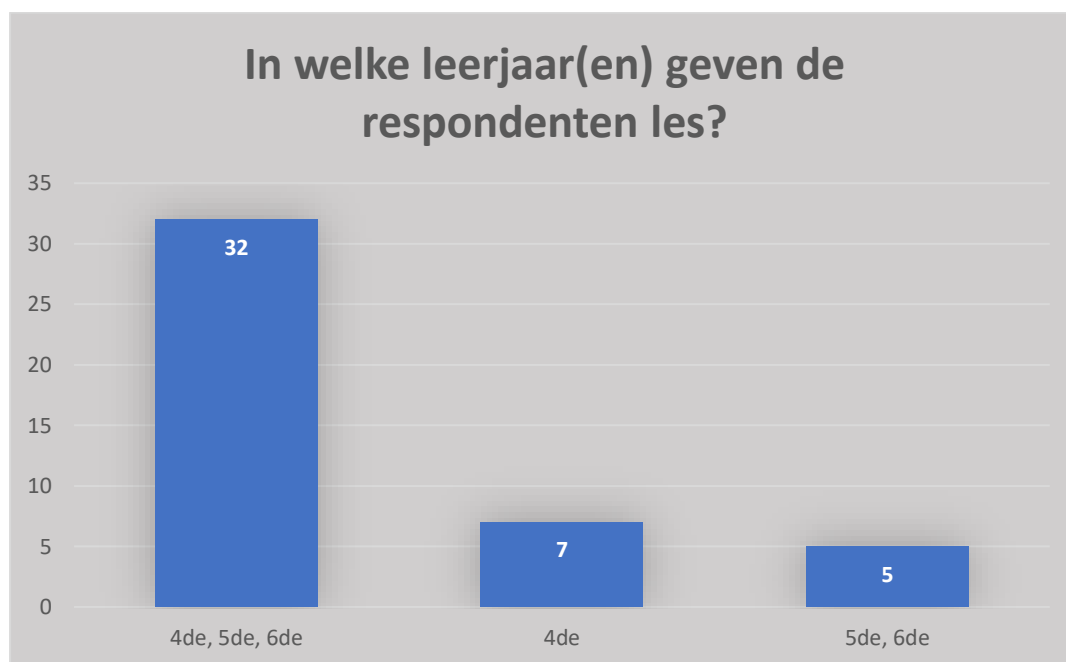
Verder krijgen ze ook een vraag over de locatie van de school (of scholen) waar ze lesgeven. We hebben ook de streek Brussel Hoofdstad in onze analyse genomen, want dat wordt ook in de FWB ingenomen. De scala aan provincies wordt in de volgende figuur geïllustreerd. De twee meeste voorkomende provincies zijn Henegouwen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (27%).



Figuur 69: Provincie van de school(en) van de leerkrachten (n=49)

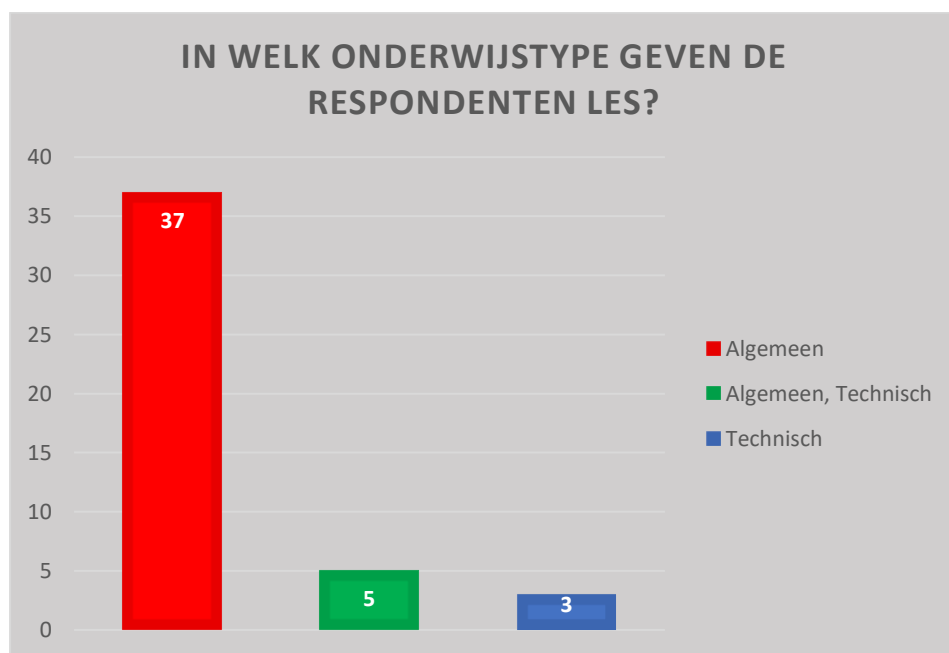
In dezelfde linie gaat de volgende vraag om de steden waar de scholen zich bevinden. Er zijn heel veel verschillende steden. De drie meeste voorkomende antwoorden zijn Brussel (3), Arlon (2) en Chimay (2).

Zoals aangetoond in de volgende grafiek hebben we ook willen weten in welke klassen ze lesgeven. De meeste leerkrachten geven les in het vierde, vijfde en zesde jaar tegelijkertijd. Hieronder volgt een top drie van de antwoorden.



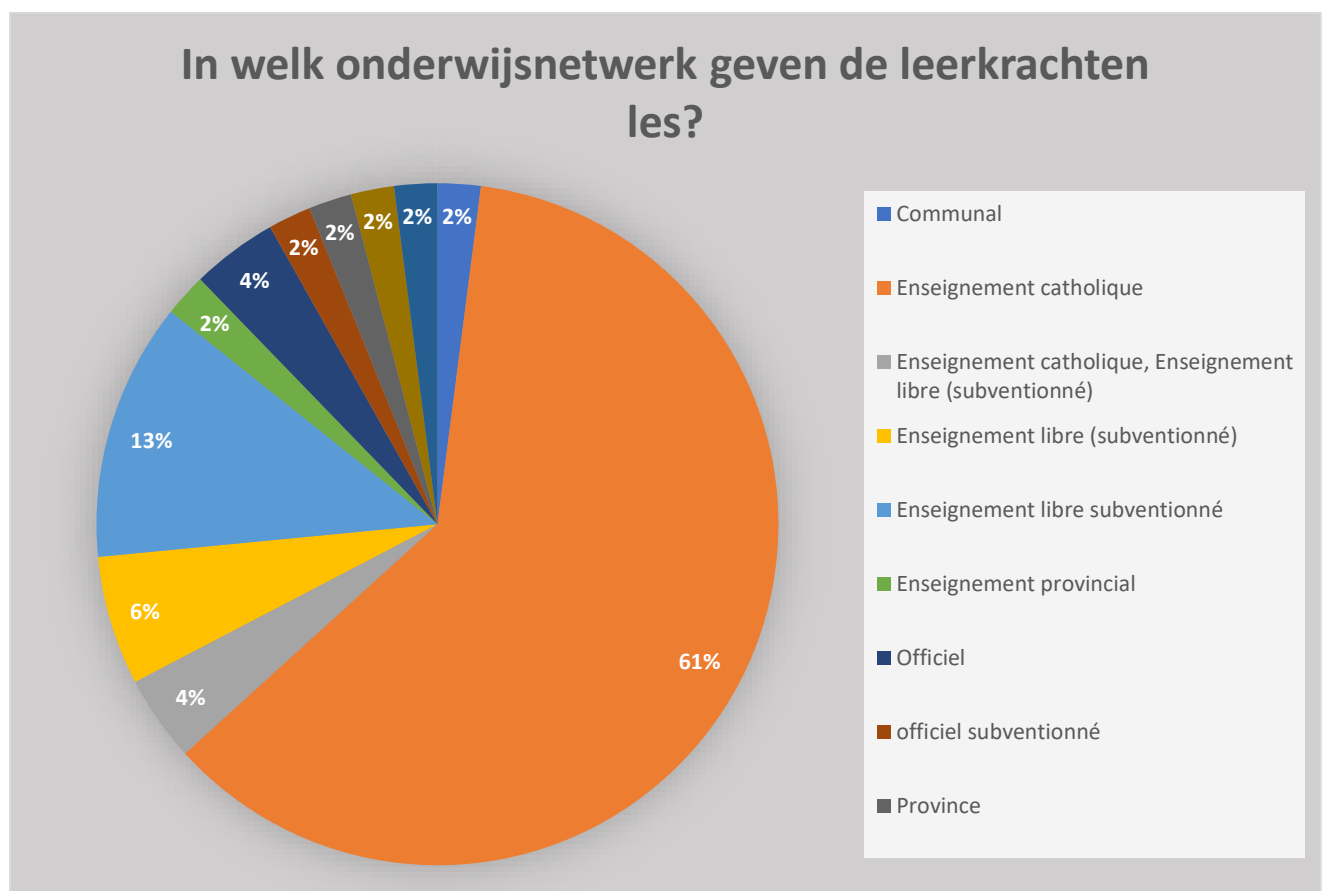
Figuur 70: In welke leerjaar(en) geven de leerkrachten les? (n=49)

In dezelfde linie worden de leerkrachten ook gevraagd over het onderwijstype waar ze lesgeven. Ze konden immers verschillende antwoorden aankruisen. De meeste leerkrachten geven les in het algemeen secundair onderwijs alleen (76%) of ook in combinatie met andere onderwijstypes. De volgende figuur toont een top drie van de antwoorden op deze vraag aan.



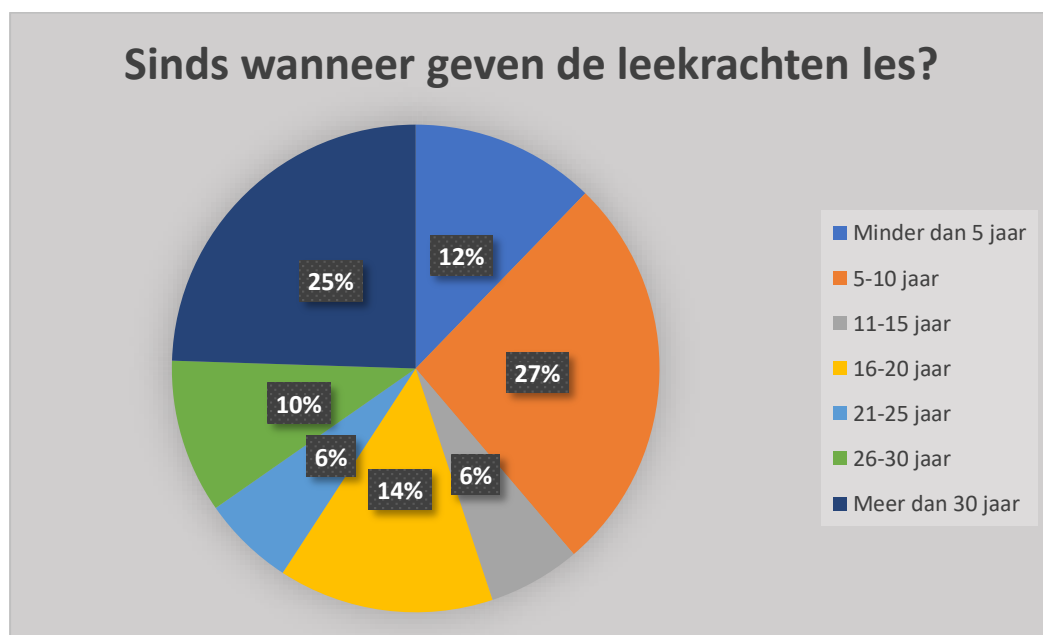
Figuur 71: In welk onderwijstype geven de leerkrachten les? (n=49)

In de volgende vraag verzamelen we de netwerken waarin ze lesgeven. Er is een scala aan antwoorden, die in de volgende figuur gepresenteerd worden. Het meest voorkomende onderwijsnetwerk is het katholieke onderwijs.



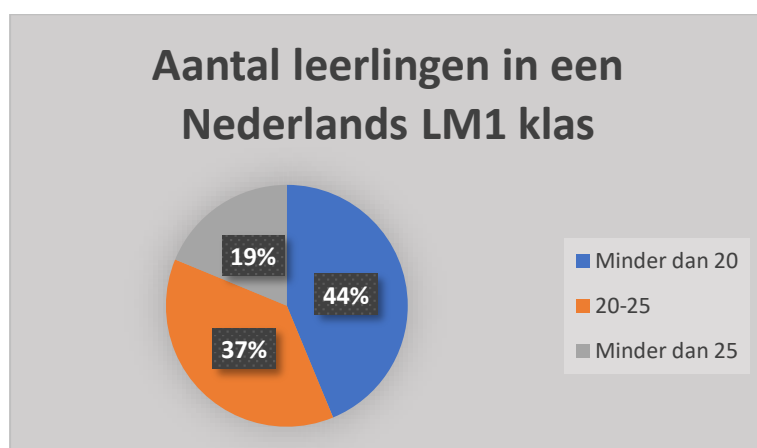
Figuur 72: In welk onderwijsnetwerk geven de leerkrachten les? (n=49)

Verder hebben we ook meer willen weten over hun werkervaring. Ze moesten de passende categorie kiezen. De twee meeste gerepresenteerde categorieën zijn de leerkrachten die sinds 5 tot 10 jaar (26,5%) en sinds meer dan 30 jaren (24,5%) lesgeven. Alle antwoorden worden in de volgende figuur samengevat.

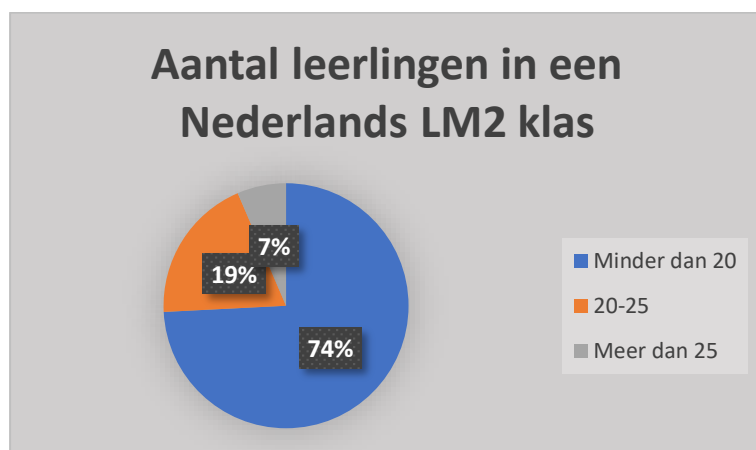


Figuur 73: Sinds wanneer geven de leerkrachten les? (n=49)

De volgende twee vragen hebben betrekking op het aantal leerlingen die ze in hun klas Nederlands als eerste en tweede vreemde taal hebben. Samengevat, de klassen zijn niet zo vaak bevolkt. De meeste gerepresenteerde categorie is de klassen met minder dan 20 leerlingen, vooral in de LM2 klassen.

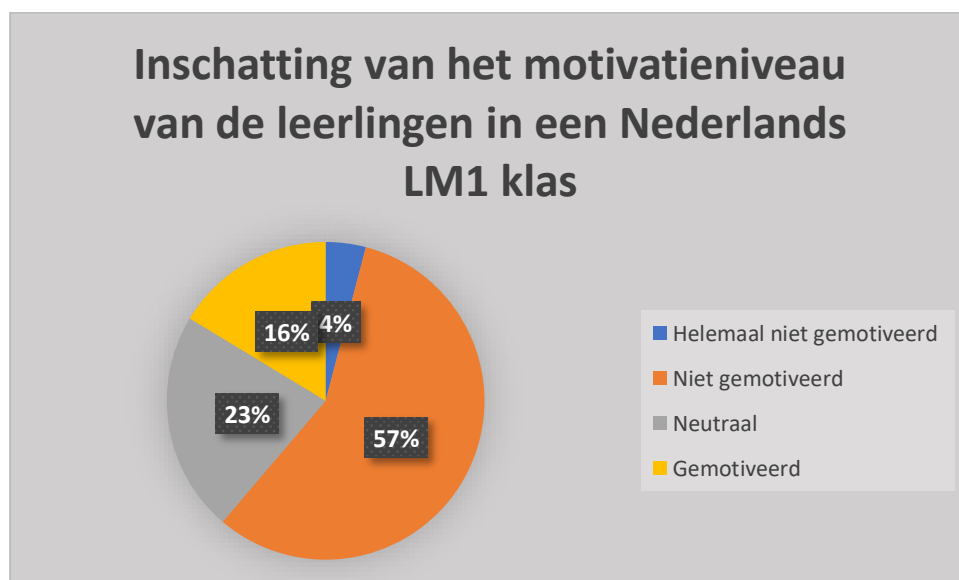


Figuur 74: Aantal leerlingen in een Nederlands LM1 klas (n=49)

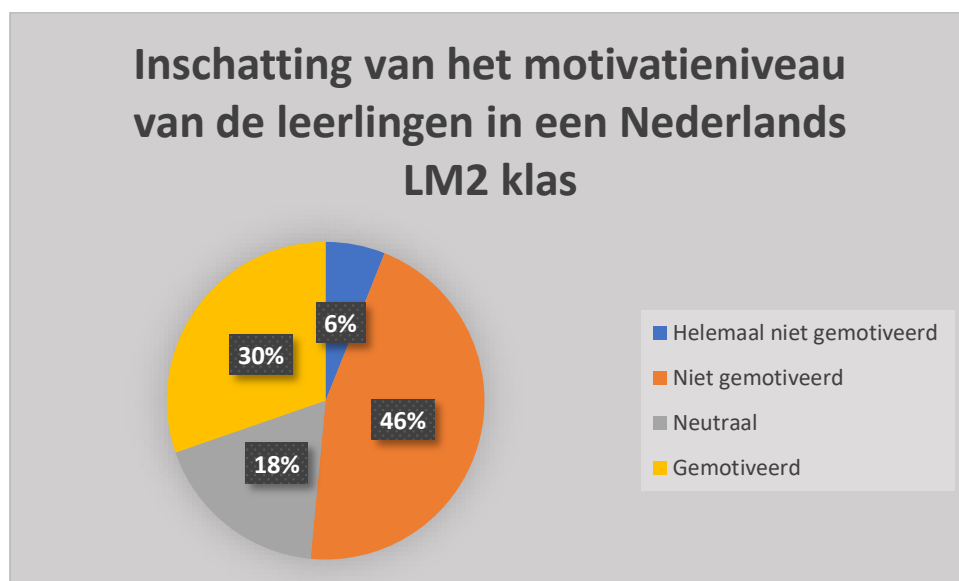


Figuur 75: Aantal leerlingen in een Nederlands LM2 klas (n=33)

Daarna krijgen de leerkrachten vragen over het motivatieniveau van hun leerlingen die Nederlands als eerste en tweede vreemde taal hebben. In het algemeen zijn de leerlingen niet gemotiveerd, met geen leerling voor LM1 klassen die heel gemotiveerd is en slechts 16% die gemotiveerd zijn. Dezelfde conclusie geldt ook voor hun leerlingen in de LM2 klassen, maar er zijn hier toch meer die gemotiveerd zijn (30% van de respondenten). De resultaten worden in de volgende twee figuren geïllustreerd.

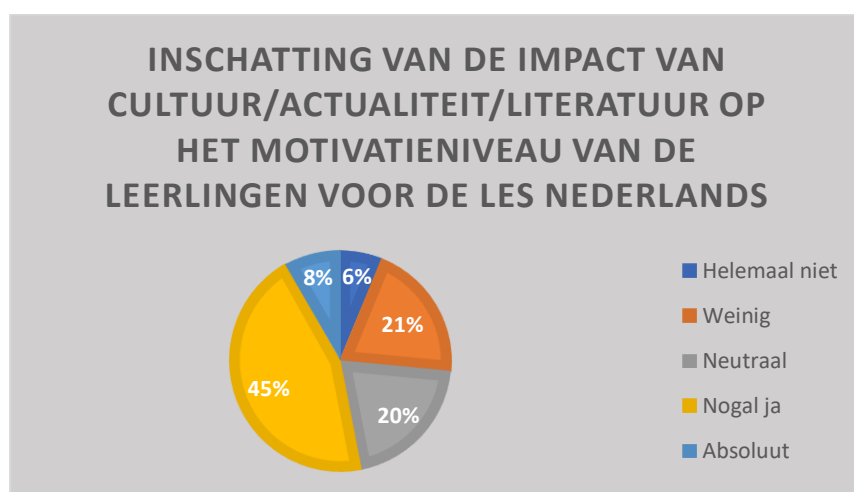


Figuur 76: Inschatting van het motivatieniveau van de leerlingen in een Nederlands LM1 klas (n=49)



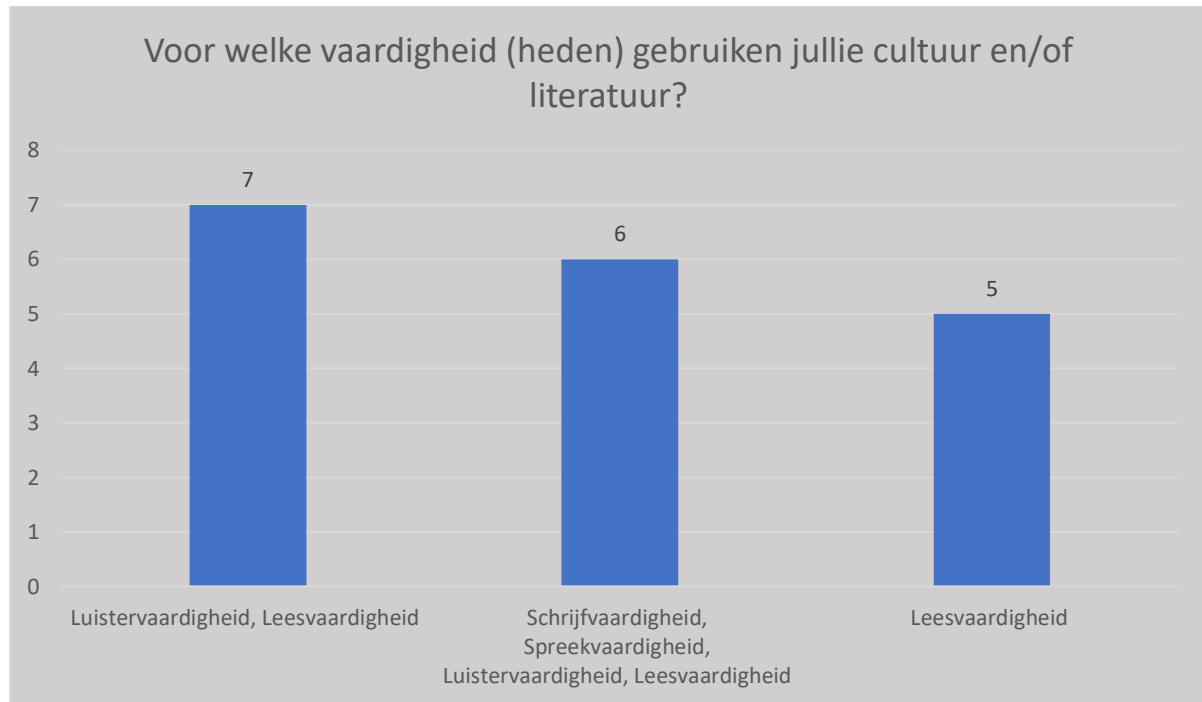
Figuur 77: Inschatting van het motivatieniveau van de leerlingen in een Nederlands LM2 klas (n=33)

Verder hebben we aan de leerkrachten gevraagd of een toename van literatuur of cultuur in hun lessen Nederlands een impact op het motivatieniveau van hun leerlingen om die lessen te volgen zouden kunnen hebben. Slechts 27% denkt dat er weinig of geen effect zal bijbrengen, terwijl de rest van de respondenten vinden dat het geen kwaad kan doen, of zelfs positief (45%) tot zeer positief (8%) voor de leerlingen kan zijn.



Figuur 78: Inschatting van de impact van cultuur/actualiteit/literatuur in de les Nederlands op het motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands (n=49)

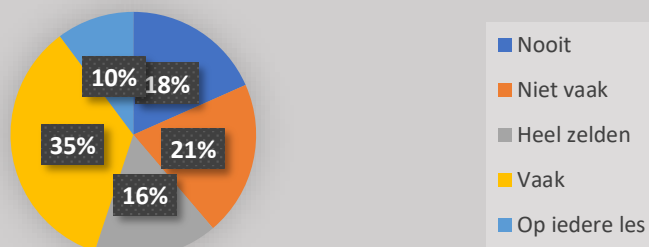
We wilden hen ook vragen voor welke vaardigheden ze literatuur gebruiken. Ze konden verschillende antwoorden kiezen. Hier zullen we een top drie van de antwoorden geven. Ze gebruiken literatuur voor luister- en leesvaardigheid (7 antwoorden), schrijf-, spreek-, luister- en leesvaardigheid (6 antwoorden), leesvaardigheid (5),



Figuur 79: Voor welke vaardigheid (heden) gebruiken jullie cultuur en/of literatuur? (n=49)

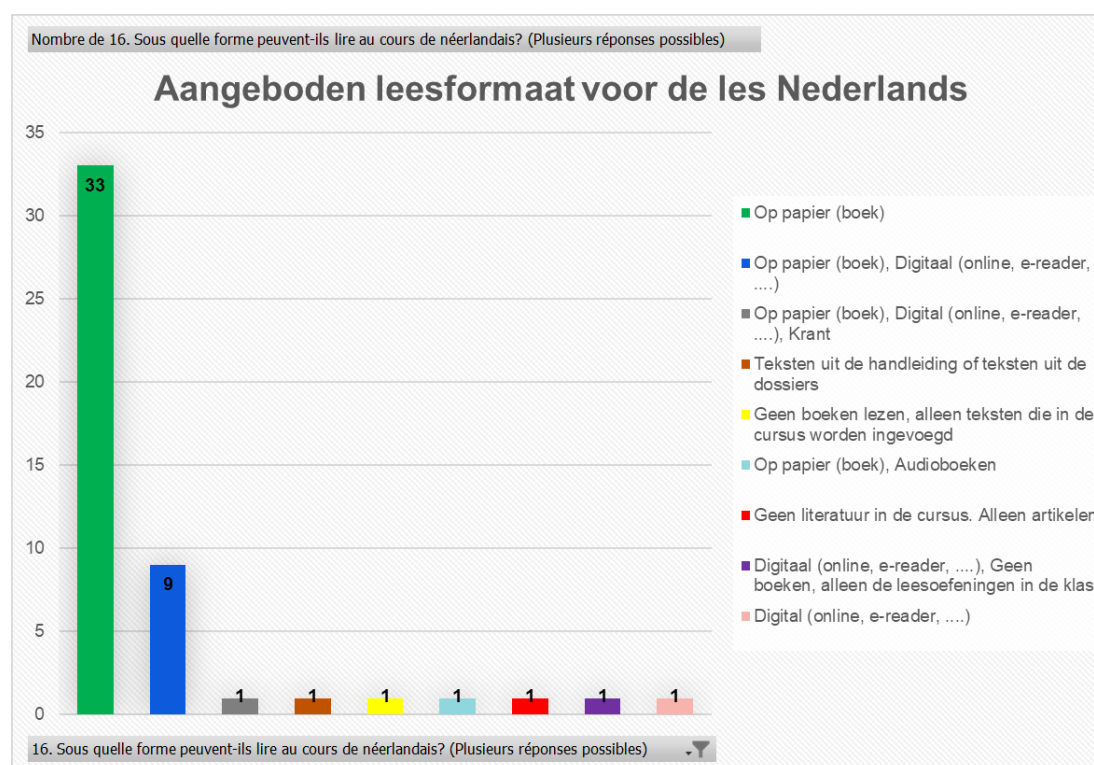
Daarna hebben we een vraag aan de leerkrachten gesteld over de frequentie waarmee ze hun leerlingen in de klas laten lezen. De antwoorden worden van nooit tot iedere les gerangschikt, maar de frequentste categorieën zijn vaak (35%) en niet vaak (21%).

Op welke frequentie laten de leerkrachten hun leerlingen op de les Nederlands lezen?



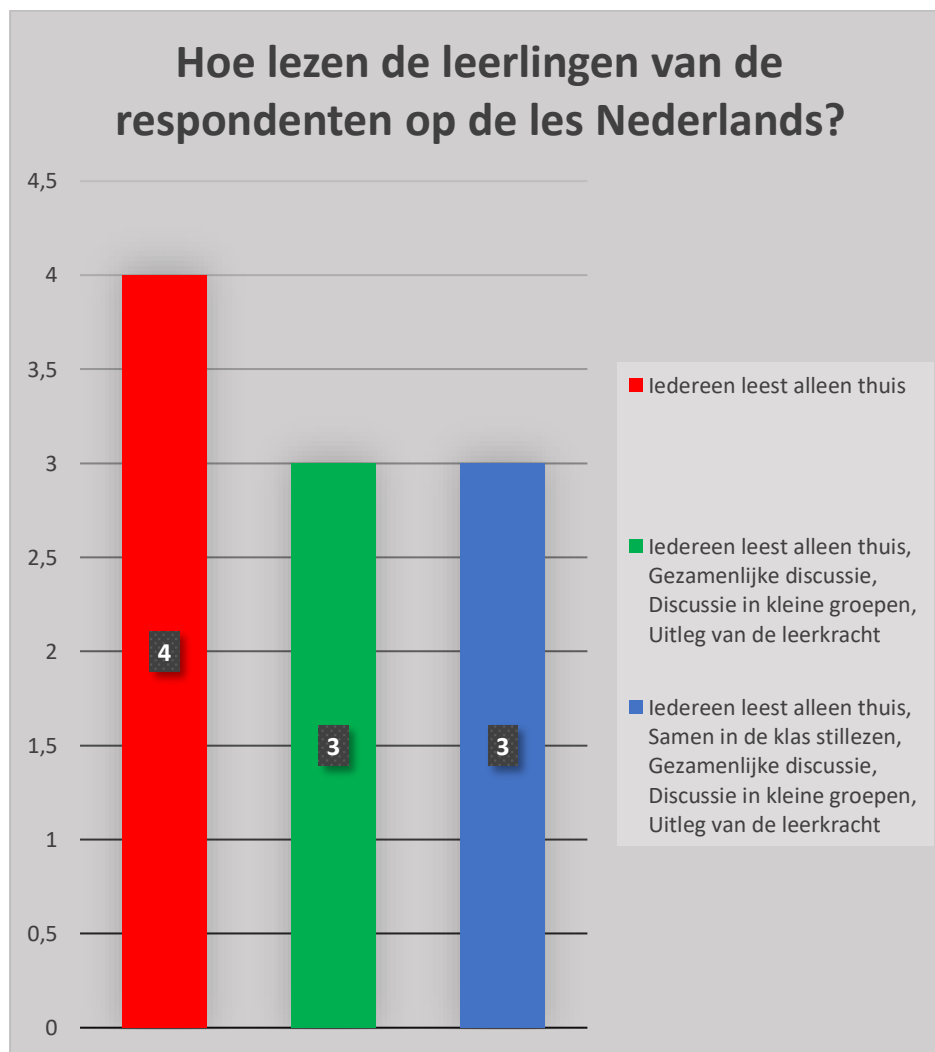
Figuur 80: Met welke frequentie laten de leerkrachten hun leerlingen op de les Nederlands lezen? (n=49)

Dan komt de kwestie van het formaat waarmee ze literatuur in de klas kunnen lezen. Ze kunnen verschillende antwoorden aangeven. Dat heeft een heel groot scala aan antwoorden die in de volgende figuur worden geïllustreerd. Het meest terugkomende formaat is op papier volgens 89,8% van de respondenten. Sinds ze verschillende antwoorden konden aankruisen, volgt hier een top negen van de meest gekozen selecties.



Figuur 81: Aangeboden leesformaat van de leerkrachten voor de les Nederlands (n=49)

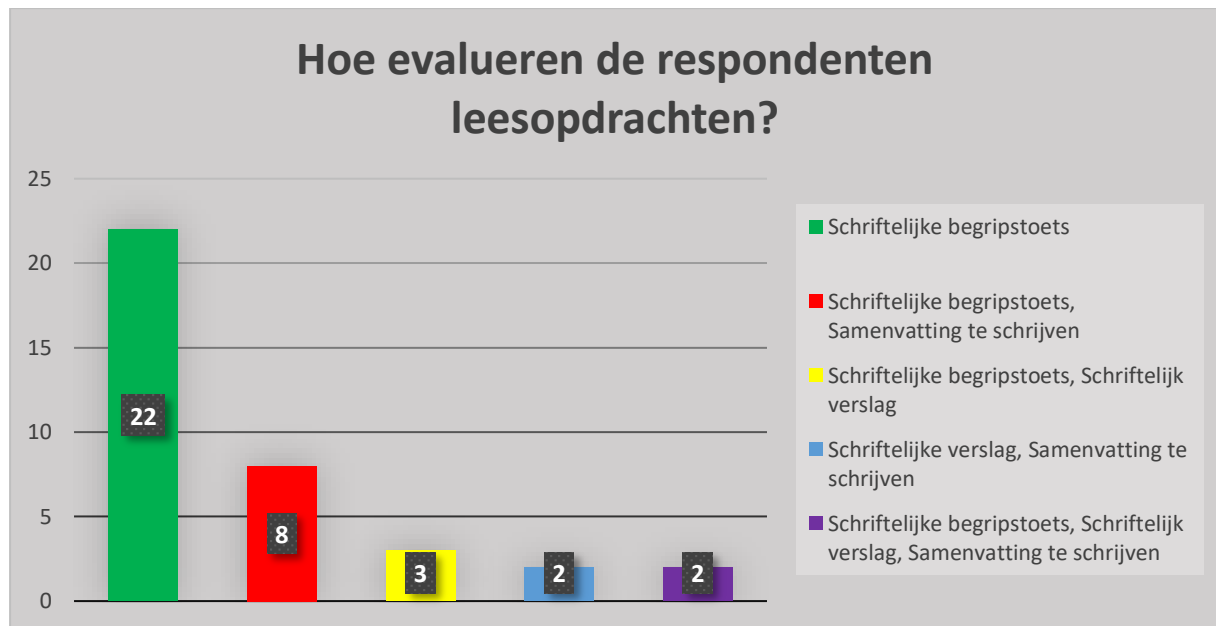
In dezelfde manier hebben we ook aan de leerkrachten gevraagd hoe ze hun leerlingen laten lezen om de pedagogische activiteiten rond literatuur te verzamelen. De respondenten konden immers verschillende antwoorden geven. Hieruit hebben we kunnen vaststellen dat er geen duidelijke voorkeur is. De drie meest terugkomende antwoorden worden in de volgende figuur aangetoond.



Figuur 82: Hoe laten de leerkrachten hun leerlingen op de les Nederlands lezen? (n=49)

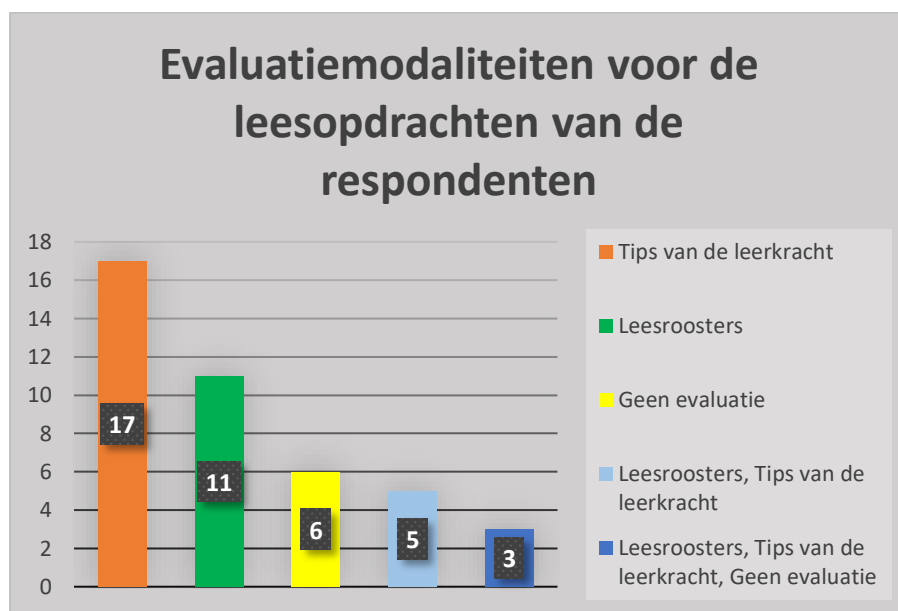
Verder in dezelfde idee gaat de volgende vraag over hoe de leerkrachten de literaire vaardigheid van de leerlingen evalueren. Hier ook hebben we heel veel verschillende

antwoorden gekregen die in de volgende figuur worden aangegeven. Het meest terugkomende evaluatiemiddel is de schriftelijke begripstoets die in alle antwoorden voorkomt, alleen of in combinatie met andere middelen. Hieronder volgt een top vijf van de meest voorkomende antwoorden.



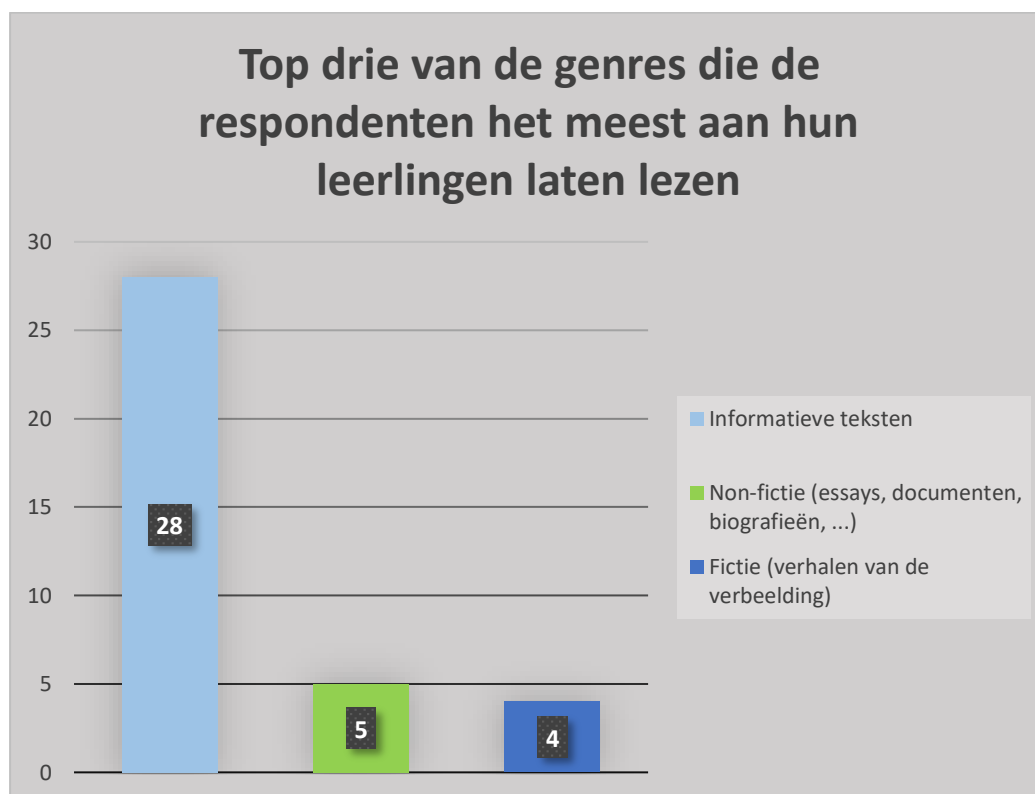
Figuur 83: Hoe evalueren de leerkrachten leesopdrachten? (n=49)

Evaluatiemodaliteiten vragen is iets, maar we wilden ook weten wat de instructies voor de toetsen zijn. Net zoals bij de laatste twee vragen kunnen de ondervraagden meerdere keren antwoorden. We hebben hier ook veel voorbeelden gehad die in een figuur zullen voorgesteld worden. De twee populairste instructies voor de evaluaties zijn de tips van de leerkracht (55,1%) en een leesrooster (42,7%). De leerkrachten konden meerdere antwoorden kiezen. Zo volgt de vijf meest voorkomende selecties van evaluatiemodaliteiten.



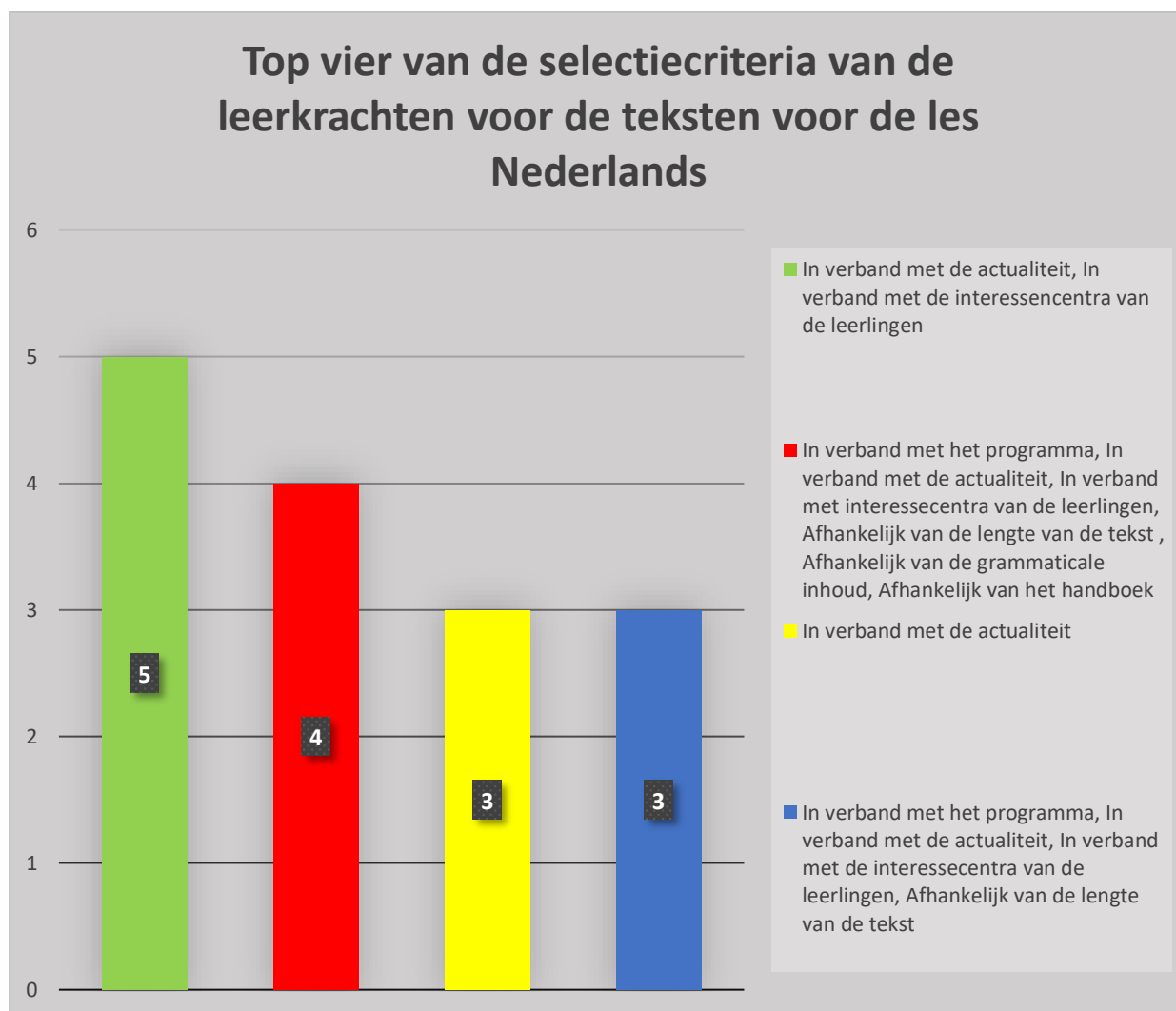
Figuur 84: Evaluatiemodaliteiten voor de leesopdrachten van de respondenten (n=49)

In dezelfde linie hebben we ook geprobeerd om de aangeboden genres die in de literaire opdrachten aangeboden worden te verzamelen. De respondenten konden meerdere antwoorden aangeven, die in de volgende figuur voorgesteld worden. De meest terugkomende genre is de informatieve tekst (57,1%). Hier volgt een top drie van de genres die de leerkrachten het meest aan hun leerlingen laten lezen



Figuur 85: Top drie van de genres die de leerkrachten het meest aan hun leerlingen laten lezen (n=49)

We wilden ook weten wat de selectiecriteria van de leerkrachten zijn wanneer ze een tekst voor een literaire opdracht moeten kiezen. Zoals met de volgende vragen konden ze meerdere keren antwoorden. We hebben deze scala aan selectiecriteria in de volgende grafiek geïllustreerd. Het populairste antwoord is dat ze teksten in verband met de actualiteit kiezen (67,3%). 53,1% houdt ook rekening met de interessecentra van de leerlingen. Hier volgt de vier meest voorkomende antwoorden uit onze enquête.



Figuur 86: Top vier van de antwoorden voor de selectiecriteria van de leerkrachten voor de teksten voor de les Nederlands (n=49)

De volgende vraag gaat om de frequentie waarop ze rekening met de interesses houden wanneer ze de teksten voor de leesopdrachten kiezen. Nooit (22,4%) en niet vaak (38,8%) maken samen meer dan de helft van de antwoorden. Hieronder krijgen we een overzicht van de antwoorden.



Figuur 87: Hoe vaak houden de leerkrachten rekening met de interesses van hun leerlingen in de tekstkeuze? (n=49)

Verder hebben we ook aan de leerkrachten gevraagd of hun leerlingen gemotiveerd zijn wanneer ze de leesopdrachten uitvoeren. De meerderheid van de leerlingen zouden of een neutraal motivatieniveau (40,8%) hebben, of niet gemotiveerd zijn (34,7%), maar de volgende grafiek stelt alle antwoorden voor.



Figuur 88: De inschatting van het motivatieniveau van hun leerlingen voor de leesopdrachten (n=49)

Zoals aangetoond in de volgende figuur heeft de voorlaatste vraag betrekking op de mening van de leerkrachten ten opzichte van een mogelijke toename van cultuur en literatuur in hun lessen. Ongeveer 75% van de leerkrachten zijn ofwel nogal akkoord (53,1%) ofwel helemaal akkoord (24,5%) met deze stelling.



Figuur 89: Mening van de leerkrachten over een potentiële toename van cultuur en literatuur in de les Nederlands (n=49)

In dezelfde linie gaat de laatste vraag om de mogelijke impact van een toename van cultuur en literatuur op de motivatie van de leerlingen om de lessen Nederlands te volgen. Ongeveer 50% van de leerkrachten gaan ofwel akkoord (46,9%) ofwel helemaal akkoord (6,1%) met deze stelling. Dat wordt door de volgende grafiek geïllustreerd.



Figuur 90: "Meer cultuur en literatuur zou het motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands kunnen verhogen" (n=49)

Hierbij wordt de voorstelling van de resultaten van de twee enquêtes afgerond. In het volgende onderdeel van dit hoofdstuk, zullen we die interpreteren en die in verband met de theorie leggen.

Hoofdstuk 5: Discussie en interpretatie van de resultaten

In dit hoofdstuk zullen we de resultaten van deze masterproef interpreteren. We zullen ons eerst op de resultaten van de analyse van de leerplannen richten, en ze in verband met de theorie proberen te brengen. Dezelfde procedure zal ook voor de interpretatie van de resultaten van de enquête toegepast worden. We zullen dan het hoofdstuk afronden door na te gaan of onze hypotheses al dan niet terecht waren.

5.1 De leerplannen

Hierbij zullen we onze interpretaties uit de analyse van de leerplannen bespreken. We zullen ze telkens voorstellen en uitleggen waarom ze al dan niet geldig zouden zijn.

In haar boek heeft Elke D'Hoker de voordelen van literaire teksten voor het vreemdetalenonderwijs naar voren gebracht. Ze geeft immers aan dat "Literaire teksten bieden niet alleen authentieke input voor het inoefenen van receptieve en productieve vaardigheden, ze stimuleren ook tot meer lezen en versterken zo indirect ook andere talige kennis en vaardigheden die in het vreemdetalenonderwijs centraal staan." (D'Hoker, 2020:49). Taalleerkrachten zouden dus in principe baat hebben bij het gebruik van literaire teksten voor hun lessen.

In Hoofdstuk 0 hebben we, op basis van de reeks geraadpleegde wetenschappelijke artikels, als hypothese ingeleid dat er weinig literatuur in de leerplannen opgenomen zouden zijn. We hebben de leerplannen van de SeGEC en de WBE geraadpleegd om na te gaan of literatuur aangeboden wordt in de vreemdetalenklassen of niet.

Uit onze analyse blijkt dat literatuur nooit opgelegd wordt. Ongeacht het niveau wordt literatuur nooit in beide leerplannen verplicht. Het wordt telkens als een voorbeeld van materialen aangegeven.

We kunnen ons de vraag stellen waarom literatuur in geen enkele van de leerplannen wordt opgelegd, ook al wordt literatuuronderwijs zo goed aangeprezen in Hoofdstuk 1.

Op basis van de resultaten en de wetenschappelijke artikels die we hebben geraadpleegd, hebben we enkele interpretaties proberen te leggen.

Eerst dachten we dat het een kwestie van niveau was. We gingen ervan uit dat de leerlingen misschien niet bekwaam genoeg zouden zijn om literatuur te kunnen begrijpen, maar deze interpretatie wordt snel aan de kant gezet. Literatuur, of ten minste uittreksels ervan, wordt vanaf het A2 niveau in de leerplannen van de WBE voorgesteld. Leerlingen zouden immers een “court récit” als materiaal voor de luistervaardigheid voor het A2 niveau kunnen krijgen. Dat is in lijn met wat Elke D’Hoker in haar boek heeft geschreven. Ze geeft immers aan dat “litteraire teksten zijn daarbij niet slechts voorwerp van studie voor gevorderde leerlingen in de hogere jaren, maar worden breed ingezet en dienstbaar gemaakt voor het aanleren van grammatica en woordenschat en het verwerven van communicatieve vaardigheden (D’Hoker, 2020:206). In tegenstelling tot wat in het boek van Elke D’Hoker aangegeven wordt, is literatuur hier alleen maar een suggestie en wordt nooit verplicht in de leerplannen.

Verder in hoofdstuk 1 hadden we ook aangeven, in het licht van Vanasten (2020), dat literatuur toch voor elk ERK-niveau aanwezig zou zijn. Dat moest in de praktijk voor onze twee netwerken nagekeken worden. Zoals bovenvermeld, kan literatuur voor alle vaardigheidsniveaus in beide leerplannen gebruikt worden, met uitzondering van het A1-niveau. Dit houdt in dat deze niveauhypothese aan de kant kan worden gezet.

Daarna vroegen we ons af of het feit dat literatuur in geen enkele van de leerplannen verplicht wordt aan een tekort aan materialen te wijten is. Het zou immers kunnen dat de leerkrachten geen tips of materialen vinden of krijgen om een passend literatuuronderwijs uit te voeren. Literatuur wordt slechts als voorbeeld in de materialen voorgesteld en dus het lijkt moeilijk haalbaar om te weten te komen of het concreet in de klas gebruikt wordt. Om die reden hebben we de vragenlijst voor de leerkrachten gecreëerd. We zullen dan later zien of literatuur in de praktijk aangepakt wordt. Uit het onderzoek van de Taalunie (2020) blijkt dat er weinig pedagogische materialen voor het

literatuuronderwijs bestaan. Dat wordt ook bevestigd in het onderzoek van Vanasten (2020), waar aangegeven wordt dat leerkrachten met moeilijkheden kampen om aangepaste werkvormen voor literatuur te vinden. Verder in het Belevingsonderzoek wordt er aangegeven dat de leerkrachten die graag literatuur willen aanpakken, liever bestaande oefeningen uit handboeken gebruiken (Taalunie, 2020). Samengevat, deze interpretatie lijkt duidelijk op theoretisch niveau, maar dit moet in de praktijk bevestigd worden. Hoe het ook zij, we kunnen toch verwachten dat ze moeilijkheden zullen hebben om geschikte werkvormen te vinden.

Nu het niveau en materialenkwestie bekeken werden, moesten we nog de verplichting van de literatuuraanpak in vraag stellen. Het was niet duidelijk aangegeven of literatuur deel van het vreemdetalenonderwijs moest uitmaken. Naar aanleiding van de analyse van de leerplannen, hebben we met mensen die voor de opbouw van de programma's zorgen contact proberen op te nemen. We hebben geen antwoorden gekregen van de mensen van de SeGEC, maar we hebben wel een telefonisch gesprek met iemand van de WBE kunnen voeren.

Uit dat gesprek hebben we verschillende conclusies kunnen trekken. Meneer Collin heeft aan ons toegegeven dat literatuur nooit verplicht is in het vreemdetalenonderwijs. De leerkrachten hoeven geen literatuur in de klas te behandelen, aangezien het geen deel van de programma's uitmaakt. Verder heeft hij ons ook uitgelegd dat de verschillende verantwoordelijken van de netwerken met elkaar samenwerken om de programma's op te maken. Dat betekent dat indien er geen literatuur in de leerplannen van de SeGEC aangeboden wordt, we ook geen literatuur in die van de WBE zullen vinden.

Kortom, we hebben drie verschillende mogelijke verklaringen voor de partiële aanwezigheid van literatuur in de leerplannen voor het vreemdetalenonderwijs. Dankzij ons gesprek met een programmaopbouwer zijn we tot de conclusie kunnen komen dat literatuur eigenlijk niet verplicht wordt, en alleen maar als voorbeeld van materiaal voor de beoefening van de vaardigheden voorgesteld wordt. Dat is in lijn met wat in het

onderzoek van Mantigh en Drees wordt aangegeven. Uit hun onderzoek blijkt dat literatuur weinig aandeel in het vak Nederlands heeft (Mantigh en Drees, 2021:144-145). De leerkrachten zijn dus volledig vrij om die al dan niet te gebruiken.

Onze laatste hypothese in Hoofdstuk 0 betreft de impact van het literatuuronderwijs op de motivatie van de leerlingen voor de lessen Nederlands. Uit het onderzoek van Mettewie (2015) en wat we in de kranten kunnen lezen, weten we nu dat Waalse leerlingen steeds minder motivatie voor de les Nederlands vertonen. Schat (2023) geeft aan dat literatuur te weinig voor de beoefening van productieve vaardigheden gebruikt kan worden. Ze betreurde dat er geen beroep op de interactiviteit werd gedaan, waardoor studenten over elkaars positie wat betreft bepaalde culturele elementen zouden hebben kunnen discussiëren. Het verband met de leerplannen is dat de afwezigheid van literatuur vragen oproept, gezien hoe positief het voor de motivatie van de leerlingen kan zijn.

Met andere woorden, ze is ervan overtuigd dat het literatuuronderwijs een positieve impact op de leerlingen zou kunnen hebben. In hetzelfde licht hebben de respondenten van het Belevingsonderzoek van de Taalunie (2020) aangegeven dat ze bij het effectief meer cultuur en literatuur in hun les Nederlands baat zouden hebben. We gingen ervan uit dat literatuuronderwijs een positieve impact op de motivatie van de leerlingen zou hebben.

Dit zijn allemaal hypothesen die we ook in de vragenlijsten hebben geprobeerd te toetsen. Dat wordt in het volgende onderdeel voorgesteld.

5.2 De enquêtes

Hierbij hebben we ons terug in de resultaten van de enquêtes verdiept om na te gaan of we die konden interpreteren. De bedoeling zou zijn om daarna relevante conclusies voor een aangepast literatuuronderwijs te kunnen trekken. We zouden ook graag verschillende gegevens laten correleren om na te gaan of er een significant verband

bestaat. In alle tabellen staat O voor het aantal antwoorden en A voor het percentage ten opzichte van het totaal.

We hebben gekeken in welke mate demografische factoren zoals de leeftijd, de woonplaats of de taal die thuis gesproken wordt verklarende factoren kunnen zijn.

Bij leerlingen stellen we een daling van de leersequentie tussen de 15- en 16 jarigen en de 17-jarigen (van meer dan 70% die regelmatig lezen naar minder dan 50%) vast. We hebben te weinig respondenten boven 17 jaar om daar geldige conclusies uit te kunnen trekken. D'Hoker (2020) heeft ook in haar boek aangeven dat leeftijd een impact op wat je leest, met welke frequentie, ... zou kunnen hebben (2020:92).

		Lezen de leerlingen ?				
		Ik lees niet regelmatig (O)	Ik lees niet regelmatig (A)	Ik lees regelmatig (O)	Ik lees regelmatig (A)	Totaal
Leeftijd	15 jaar	4	24%	13	76%	17
	16 jaar	11	28%	29	73%	40
	17 jaar	9	53%	8	47%	17
	18 jaar	1	100%	0	0%	1
	19 jaar	0	0%	0	0%	0
	20 jaar	0	0%	1	100%	1
	Totaal	25		51		76

Tabel 1: Kruisanalyse van de leesfrequentie van de leerlingen en hun leeftijd

De leeftijd van de leerlingen heeft verder ook een beperkte invloed op hun kennis van de Vlaamse en Nederlandse cultuur. 16 en 17-jarigen hebben een iets betere kennis dan de

15-jarigen maar de overgrote meerderheid in alle leeftijdsgroepen vindt zijn niveau (eerder) beperkt.

		"Ik ken de Nederlandse en Vlaamse cultuur"								Totaal
		Helemaal niet eens (O)	Helemaal niet eens (A)	Niet eens (O)	Niet eens (A)	Neutraal (O)	Neutraal(A)	Akkoord (O)	Akkoord (A)	
Leeftijd	15 jaar	10	59%	4	24%	3	18%	0	0%	17
	16 jaar	13	33%	13	33%	7	18%	7	18%	40
	17 jar	5	29%	6	35%	2	12%	4	24%	17
	18 jaar	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	1
	19 jaar	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
	20 jaar	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1
	Totaal	29		24		12		11		76

Tabel 2: Kruisanalyse van de kennis van de Nederlandse en Vlaamse cultuur van de leerlingen en hun leeftijd

Hoe het ook zij, het feit dat ze zo weinig over de cultuur van de Vlamingen weten roept wel vragen op. Onze respondenten zijn immers Franstalige Belgen en ze weten heel weinig over hun landgenoten. Toch is dat een voorzetting van het idee ingeleid door Mettewie (2015). Ze geeft aan dat de Franstalige Belgen negatieve attitudes ten opzichte van de taal van hun landgenoten hebben. In onze enquête zijn ongeveer 60% van de respondenten nogal open om meer over de Nederlandse en Vlaamse cultuur te leren.

Wat de taal of talen die thuis gesproken worden betreft, dachten we dat leerlingen die thuis iets anders dan de onderwijstaal spreken misschien positievere attitudes ten aanzien van de lessen Nederlands en de leesopdrachten erin zouden hebben. Mettewie & Lorette (2013) hebben immers aangetoond dat de thuistalen een invloed op de attitudes ten opzichte van een taal zouden kunnen hebben. In hun werk geeft een getuige toe dat

ze Nederlands moest leren omdat ze familieleden had die Nederlandstalig zijn. (Mettewie & Lorette, 2013:28).

De mogelijke invloed van de taal (of talen) die thuis gesproken wordt werd snel opzij geschoven, aangezien alle respondenten thuis Frans spreken (Frans alleen of Frans in combinatie met andere talen).

Hilgsmann & Rasier (2015) hadden aangetoond dat hoe dichterbij de leerlingen bij Vlaanderen wonen of school lopen, hoe vaker ze Nederlands als LM1 kozen. De woonplaats van de leerlingen blijkt hier geen invloed op hun motivatie te hebben. De leerlingen uit de provincie Luik (70% niet gemotiveerd of helemaal niet gemotiveerd) tonen een lagere motivatie dan degenen uit de provincies Namen (37%) en Waals Brabant (35%). We hebben niet genoeg respondenten in de provincies Henegouwen en Luxemburg om hier geldige conclusies te kunnen trekken.

		Actueel motivatieniveau voor de les Nederlands										Totaal
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Helemaal gemotiveerd (O)	Helemaal gemotiveerd (A)	
In welke provincie ligt je school?	Namen	7	26%	3	11%	6	22%	10	37%	1	4%	27
	Luik	5	22%	11	48%	3	13%	4	17%	0	0%	23
	Waals-Brabant	2	9%	6	26%	7	30%	7	30%	1	4%	23
	Henegouwen	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	0	0%	2
	Luxemburg	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1
	Totaal	15		20		18		21		2		76

Tabel 3: Kruisanalyse van het actuele motivatieniveau voor de les Nederlands van de leerlingen en hun woonplaats

Verder in de bespreking van de demografische factoren, dachten we dat de leeftijd van de leerkrachten een impact op het literatuuronderwijs zou kunnen hebben. Alvorens de

gegevens proberen te laten correleren , kunnen we, op basis van wat we in de resultatensectie hebben aangetoond, concluderen dat ze hun leerlingen niet zo vaak laten lezen (slechts 10,2% laten ze op iedere les lezen). Tussen de 3 leeftijdsgroepen die voldoende vertegenwoordigd zijn (25-35 jaar, 35-45 jaar en 45-55 jaar) is de oudste groep meer geneigd om de leerlingen vaak te laten lezen ten opzichte van hun jongere collega's (42% ten opzichte van 25% voor de leerkrachten tussen 25-35 jaar oud en 27% voor die tussen 45 en 55 jaar oud)

		Op welke frequentie laat u uw leerlingen lezen in uw lessen Nederlands?										
		Nooit (O)	Nooit (A)	Heel zelden (O)	Heel zelden (A)	Niet vaak (O)	Niet vaak (A)	Vaak (O)	Vaak (A)	Op iedere les (O)	Op iedere les (A)	Totaal
Tot welke leeftijdscategorie behoort u?	Minder dan 25 jaar	0	0%	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2
	25-35 jaar	3	19%	2	13%	5	31%	4	25%	2	13%	16
	35-45 jaar	4	36%	1	9%	2	18%	3	27%	1	9%	11
	45-55 jaar	2	17%	2	17%	2	17%	5	42%	1	8%	12
	55-65 jaar	0	0%	3	38%	1	2%	3	38%	1	13%	8
	Totaal	9		8		10		17		5		49

Tabel 4: Kruisanalyse van de frequentie waarmee de leerkrachten hun leerlingen laten lezen en hun leeftijd

De werkplaats van de leerkrachten kan een lichte impact hebben op de frequentie waarmee ze hun leerlingen in de lessen Nederlands laten lezen. Uit de onderstaande tabel blijkt dat leerkrachten uit de provincies Namen en Luxemburg hun leerlingen vaker laten lezen. Het gebrek aan duidelijke richtlijnen in de programma's betreffende het gebruik van literatuur laat de deur open voor zulke verschillen. Nochtans moeten we voorzichtig zijn in onze conclusies, aangezien we niet hetzelfde aantal respondenten per provincie hebben.

		Op welke frequentie laat u uw leerlingen lezen in uw lessen Nederlands?										
		Nooit (O)	Nooit (A)	Heel zelden (O)	Heel zelden (A)	Niet vaak (O)	Niet vaak (A)	Vaak (O)	Vaak (A)	Op iedere les (O)	Op iedere les (A)	Totaal
In welke provincie/gewest ligt uw school/scholen?	Namen	0	0%	1	11%	2	22%	5	56%	1	11%	9
	Luik	0	0%	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	4
	Waals-Brabant	1	25%	1	25%	0	0%	1	25%	1	25%	4
	Henegouwen	2	15%	3	23%	3	23%	3	23%	2	15%	13
	Luxemburg	1	17%	0	0%	2	33%	3	50%	0	0%	6
	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	5	38%	2	15%	1	8%	4	31%	1	8%	13
	Totaal	9		8		10		17		5		49

Tabel 5: Kruisanalyse van de frequentie waarmee de leerkrachten hun leerlingen laten lezen en hun woonplaats

We dachten dat het onderwijsnetwerk ook een impact op het literatuuraanbod zou kunnen hebben, maar deze hypothese werd snel opzij gezet. Uit een telefonisch gesprek met Meneer Jean Collin (CSA Langues Modernes pour le CPEONS) blijkt dat alle pedagogische stafleden met elkaar rond de tafel zitten om de algemene lijnen van de leerprogramma's vast te leggen.

Alle onderwijsnetwerken blijven eensgezind over het feit dat leerkrachten vreemde talen niet verplicht zijn om literatuur in hun klassen te behandelen. Dat wordt vooral vermeld als mogelijke materialenbronnen voor de leerkrachten om de communicatievaardigheden te beoefenen.

Na de demografische factoren hebben we naar de ervaring van de leerlingen met het Nederlands gekeken. Of Nederlands nu hun eerste, tweede of derde vreemde taal is, de leerlingen hebben hoe dan ook een laag motivatieniveau.

		Actueel motivatieniveau voor de les Nederlands										
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Helemaal gemotiveerd (O)	Helemaal gemotiveerd (A)	Totaal
Is Nederlands je eerste, tweede of derde vreemde taal op school?	Eerste	9	18%	11	22%	14	28%	15	30%	1	2%	50
	Tweede	5	21%	8	33%	4	17%	6	25%	1	4%	24
	Derde	1	50%	1	50%	0	0%	0	0%	0	0%	2
	Totaal	15		20		18		21		2		76

Tabel 6: Kruisanalyse van het actuele motivatieniveau voor de les Nederlands van de leerlingen en de plaats van het Nederlands in hun vreemdetalenpaneel

We hebben ook aan de leerkrachten gevraagd om het motivatieniveau van de leerlingen in te schatten, afhankelijk van het feit of Nederlands hun eerste of tweede vreemde taal is. De bevindingen blijven dezelfde, namelijk dat de Waalse leerlingen een laag motivatieniveau voor de lessen Nederlands hebben. Op basis van de inschatting van de leerkrachten over het motivatieniveau van de leerlingen, hebben we toch kunnen concluderen dat de leerlingen die Nederlands als tweede vreemde taal hebben lichtjes gemotiveerder zouden zijn.

De klassengrootte zou misschien een impact op het motivatieniveau van de leerlingen kunnen hebben, in die zin dat ze misschien meer gemotiveerd zouden kunnen zijn als ze in kleinere klassen zitten. Voor zowel de eerste als tweede vreemde taallessen heeft een kleinere klassengrootte geen invloed op het motivatieniveau van de leerlingen.

		Hoe zouden jullie het motivatieniveau van uw leerlingen voor Nederlands als LM1 klassen schatten ?								
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Totaal
Hoeveel leerlingen hebben jullie ongeveer in uw Nederlands als LM1 klassen ?	Minder dan 20	0	0%	17	81%	2	10%	2	10%	21
	20-25	2	11%	7	37%	7	37%	3	16%	19
	Meer dan 25	0	0%	4	44%	2	22%	3	33%	9
	Totaal	2		28		11		8		49

Tabel 7: Kruisanalyse van de inschatting van de leerkrachten over het motivatieniveau van hun leerlingen in Nederlands als LM1 klassen en de grootte van deze klassen

		Hoe zouden jullie het motivatieniveau van uw leerlingen voor Nederlands als LM2 klassen schatten ?								
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Totaal
Hoeveel leerlingen hebben jullie ongeveer in uw Nederlands als LM2 klassen ?	Minder dan 20	1	4%	11	48%	4	17%	7	30%	23
	20-25	1	13%	4	50%	1	13%	2	25%	8
	Meer dan 25	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	2
	Totaal	2		15		6		10		33

Tabel 8: Kruisanalyse van de inschatting van de leerkrachten over het motivatieniveau van hun leerlingen in Nederlands als LM2 klassen en de grootte van deze klassen

De invloed van leesfrequentie wordt nu onder de loep genomen, gezien haar betrekking tot de onderzoeksvragen van deze masterscriptie. Dat heeft daadwerkelijk een impact op het motivatieniveau van de leerlingen. 33% van de leerlingen die regelmatig lezen zijn gemotiveerd of heel gemotiveerd, in tegenstelling tot 24% van de leerlingen die niet vaak lezen. We kunnen immers zien dat er meer leerlingen zijn die niet gemotiveerd zijn en die niet regelmatig lezen dan leerlingen die vaak lezen en een hoog motivatieniveau hebben.

		Actueel motivatieniveau voor de les Nederlands										
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Helemaal gemotiveerd (O)	Helemaal gemotiveerd (A)	Totaal
Lezen jullie regelmatig ?	Nee	6	24%	8	32%	5	20%	6	24%	0	0%	25
	Ja	9	18%	12	24%	13	25%	15	29%	2	4%	51
	Totaal	15		20		18		21		2		76

Tabel 9: Kruisanalyse van het actuele motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands en hun leesfrequentie

Aangezien de leerlingen een laag motivatieniveau hebben, is het belangrijk om de redenen achter deze taalkeuze te benadrukken. Daaruit kunnen we concluderen dat de twee hoofdmotieven de verplichting en de professionele toekomst zijn. Die twee factoren zijn een eerste uitleg van dit laag motivatieniveau.

Aangezien de respondenten meerdere antwoorden konden aankruisen, hebben we beslist om iedere keuze hetzelfde gewicht te geven (als iemand vier antwoorden heeft gegeven, hebben we het motivatieniveau van die leerling aan die vier antwoorden toegekend) om voor een equivalentie te zorgen. Hieruit blijkt dat de motivatie lager is bij leerlingen die Nederlandse lessen volgen omdat ze verplicht zijn (21% gemotiveerd of helemaal gemotiveerd) dan bij leerlingen die ze om meer “positieve” redenen, bij voorbeeld “voor mijn professionele toekomst” gekozen hebben (dezelfde percentages liggen boven de 40%).

		Actueel motivatieniveau voor de les Nederlands										
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Helemaal gemotiveerd (O)	Helemaal gemotiveerd (A)	Totaal
Waarom leer je Nederlands?	Voor mijn professionele toekomst	3	8%	8	21%	11	29%	15	39%	1	3%	38
	Voor mijn hobby's	0	0%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	3
	Om in contact met mensen te komen	2	11%	3	17%	5	28%	6	33%	2	11%	18
	Voor de schoonheid van de taal	0	0%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	3
	Omdat het verplicht is	14	25%	16	28%	15	26%	11	19%	1	2%	57
	Om in een Nederlanstalig grondgebied te wonen	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1
	Totaal	19		28		33		34		6		120

Tabel 10: Kruisanalyse van het actuele motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands en de redenen waarom ze deze taal leren

Hiligsmann & Rasier hebben aangetoond dat vaardig in het Nederlands zijn “un réel facteur économique et d’employabilité sur le marché de l’emploi » (2015:16) is . Dat zou effectief een extra motivatiebron voor de leerlingen moeten zijn, wat het geval voor ongeveer de helft van onze respondenten is. Nochtans overheerst het idee van verplichting en wordt het moeilijker om iets te leren als je geen nut in het leerproces ziet. De leerkrachten zouden meer op dit nut moeten aandringen. Daarom dachten we ook dat literatuur en cultuur een positieve bijdrage aan de motivatie van de leerlingen zou kunnen hebben.

Een van de onderzoeksvragen van dit werk peilt naar de impact van een potentiële toename van cultuur en literatuur op de motivatie van de leerlingen voor de les Nederlands. Dat hebben we met het actuele cultuur- en literatuuraanbod proberen te correleren, wat in de volgende tabel wordt aangetoond

		Vinden jullie dat literatuur en cultuur genoeg in jullie lessen Nederlands aangepakt worden ?										
		Helemaal niet eens (O)	Helemaal niet eens (A)	Niet eens (O)	Niet eens (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Eens (O)	Eens (A)	Helemaal eens (O)	Helemaal eens (A)	Totaal
Zou een grotere nadruk op literatuur en cultuur invloed kunnen hebben op je motivatie om deze cursus te volgen?	Helemaal niet eens	3	38%	0	0%	2	25%	1	13%	2	25%	8
	Niet eens	2	14%	7	50%	3	21%	2	14%	0	0%	14
	Neutraal	2	10%	5	25%	12	60%	1	5%	0	0%	20
	Eens	8	33%	10	42%	3	13%	3	13%	0	0%	24
	Helemaal eens	3	30%	4	40%	2	20%	1	10%	0	0%	10
	Totaal	18		26		22		8		2		76

Tabel 11: Kruisanalyse van de mogelijke impact van een toename van het literatuur- en cultuuraanbod op hun motivatieniveau en de actuele aanpak van literatuur en cultuur in hun lessen Nederlands

44 leerlingen op 76 vinden dat literatuur en cultuur niet genoeg in hun lessen Nederlands toegepast wordt, waaronder 25 die vinden dat een stijging daarvan zou hun motivatie voor deze les zou doen toenemen. Daartegenover zou een toename van literatuur en cultuur de motivatie van 22 respondenten niet beïnvloeden. De vraag is dan of deze eventuele toename de leerlingen met een laag motivatieniveau nog verder zou ontmoedigen.

De leesfrequentie heeft blijkbaar een invloed op de reacties ten aanzien van deze potentiële toename. We kunnen immers zien dat slechts 2% van de leerlingen die regelmatig lezen daar absoluut niet akkoord mee gaan, in vergelijking met 32% voor de andere groep leerlingen. 57% van de leerlingen die regelmatig lezen zijn het er (helemaal) mee eens data meer literatuur een motivatie voor de les Nederlands zou verhogen tegen slechts 20% bij degenen die niet regelmatig lezen.

		Zou een potentiële toename van cultuur en literatuur een positief impact op de motivatie voor de les Nederlands ?										
		Helemaal niet eens (O)	Helemaal niet eens (A)	Niet eens (O)	Niet eens (A)	Neutraal(O)	Neutraal(A)	Eens (O)	Eens (A)	Helemaal eens (O)	Helemaal eens (A)	Totaal
Lezen jullie regelmatig ?	Nee	8	32%	1	4%	11	44%	4	16%	1	4%	25
	Ja	1	2%	12	24%	0	18%	20	39%	9	18%	51
	Totaal	9		13		20		24		10		76

Tabel 12: Kruisanalyse van de positieve impact van een potentiële toename van cultuur en literatuur op de motivatie van de leerlingen voor de les Nederlands en hun leesfrequentie

Tot hiertoe zijn we tot de conclusie gekomen dat er iets met lezen en een toename van literatuur te doen is, maar dat dient verdere bewezen te worden. Het wordt nog belangrijk om de attitudes ten opzichte van lezen in het Nederlands te bespreken. Als de leerlingen dat niet graag doen, zouden de leerkrachten daarmee toch best voorzichtig blijven. Om die reden hebben we de analyse van de invloed van de leesfrequentie verder gezet.

De constatering die we net gedaan hebben wordt hier bevestigd. 55% van de leerlingen die regelmatig lezen, lezen niet graag in het Nederlands op school. Dit percentage stijgt tot 76% voor degenen die niet vaak lezen.

		Lezen jullie graag in Nederlands in een schoolomgeving?										
		Helemaal niet eens (O)	Helemaal niet eens (A)	Niet eens (O)	Niet eens (A)	Neutraal(O)	Neutraal(A)	Eens (O)	Eens (A)	Helemaal eens (O)	Helemaal eens (A)	Totaal
Lezen jullie regelmatig?	Nee	9	36%	10	40%	4	16%	2	8%	0	0%	25
	Ja	17	33%	11	22%	17	33%	5	10%	1	2%	51
	Totaal	26		21		21		7		1		76

Tabel 13: Kruisanalyse van de mening van de leerlingen over lezen in Nederlands in een schoolomgeving en hun leesfrequentie

Een mogelijke uitleg daarvan zou kunnen zijn dat de leerkrachten vooral teksten aanbieden die ver van de interesses van de leerlingen liggen.

We zouden dit graag met de vraag over de aangeboden genres door de leerkrachten in verband willen brengen om na te kijken of beide met elkaar overeenstemmen. Uit de enquête voor de leerlingen blijkt dat 60,5% graag fictie leest. Slechts 8,2% van de leerkrachten die aan onze tweede enquête hebben deelgenomen bieden fictie aan hun leerlingen aan. Ze gebruiken vooral informatieve teksten in de klas (57,1%), een genre dat niet zo goed bij de leerlingen scoort (slechts 14,5% van de respondenten hebben dat aangeduid). We konden uit de motivatietheorieën afleiden dat pedagogische activiteiten hogere slaagkansen hebben als ze de meerderheid aanspreken (Verboord, 2006). Dat is in dezelfde lijn met wat we hierboven hebben vermeld, slechts als de leerlingen controle over de taak hebben, zou hun motivatieniveau stijgen.

Wat net uitgelegd werd, wordt hierbij bevestigd. De leerkrachten houden niet zo veel rekening met de mening van hun leerlingen in de tekstkeuze. Nochtans, hoe meer ze hun leerlingen in hun lessen Nederlands laten lezen, des te vaker ze hen voor de tekstkeuze raadplegen.

		Op welke frequentie houdt u rekening met de interesses van uw leerlingen in de tekstkeuze										
		Nooit (O)	Nooit (A)	Heel zelden (O)	Heel zelden (A)	Niet vaak (O)	Niet vaak (A)	Vaak (O)	Vaak (A)	Altijd (O)	Altijd (A)	Totaal
Op welke frequentie laat u uw leerlingen in uw lessen Nederlands lezen?	Nooit	3	33%	2	22%	1	11%	3	33%	0	0%	9
	Heel zelden	1	13%	2	25%	3	38%	2	25%	0	0%	8
	Niet vaak	3	30%	2	20%	3	30%	2	20%	0	0%	10
	Vaak	2	12%	1	6%	11	65%	2	12%	1	6%	17
	Op iedere les	2	40%	0	0%	1	20%	2	40%	0	0%	5
	Totaal	11		7		19		11		1		49

Tabel 14: Kruisanalyse van de frequentie waarmee de leerkrachten rekening houden met de interesses van hun leerlingen in de tekstkeuze en de frequentie waarmee ze hun leerlingen in de lessen Nederlands laten lezen

Dat toont aan dat de leerkrachten best rekening met de interesses van hun leerlingen houden. Deze vaststelling gaat in dezelfde richting als wat Verboord (2006) in zijn artikel heeft uitgelegd. Deze auteur legt duidelijk uit dat de leesactiviteiten meer slaagkansen hebben als ze op de interesses van de leerlingen gericht zijn. De opdrachten zullen hen meer aanspreken en meer tot hun leesontwikkeling kunnen bijdragen. De keuzemogelijkheid kan de motivatie van de leerlingen immers beïnvloeden, mits de nodige sturing door de leerkracht. “Veel jongeren beschikken nog niet over de nodige selectievaardigheden en een keuze op basis van het aantal pagina’s leidt in vele gevallen niet tot een positieve leeservaring. “(D’Hoker, 2020:128). Ze zouden immers liever voor het kortere boek kiezen dan voor het meest interessante boek.

Teksten vinden die voor de meerderheid voldoen zou een eerste stap van hun kant naar een positievere attitude over naar literatuur toe kunnen zijn. We hebben aan beide groepen respondenten gevraagd of er rekening met de mening en interesses van de leerlingen wordt gehouden. De meeste leerlingen vinden dat de leerkrachten dat nooit (44,7%) of bijna nooit (30,3%) doen, terwijl de drie meeste voorkomende antwoorden bij de leerkrachten zelden (38,8%), nooit (22,4%) en vaak (22,4%) zijn. Dat toont aan dat de meningen verdeeld zijn.

De leerkrachten beseffen misschien niet dat ze maar weinig naar de interesses van hun leerlingen luisteren, of misschien durven de leerlingen wat overdrijven. Hoe het ook zij, de leerkrachten zouden misschien er goed aan doen om regelmatig naar hun leerlingen te luisteren. Ze zouden bijvoorbeeld aan elke leerling een lijst kunnen vragen met een top-3 van hun favoriete genre of boek, of ze tussen verschillende boeken of teksten voor de leesopdrachten laten kiezen. Uit het artikel van Verboord (2006) blijkt dat leerlingen een hoger motivatieniveau hebben als ze controle over de opdrachten hebben. Een manier om dit te bekomen is om hun keuzemogelijkheid te verhogen, wat de leerkrachten zeker zouden kunnen doen.

Samengevat, we zouden kunnen concluderen dat de leerkrachten zelden teksten aanbieden die de leerlingen aanspreken, maar we moeten toch voorzichtig in onze conclusies zijn. De respondenten van beide enquêtes hebben, op een uitzondering na, geen verband met elkaar

Hierboven hebben we kunnen concluderen dat meer literatuur en cultuur in de lessen Nederlands de motivatie van de leerlingen positief zou kunnen beïnvloeden. We hebben effectief kunnen bewijzen dat leerlingen met een hoger motivatieniveau voor de les Nederlands graag meer over de Vlaamse en Nederlandse cultuur zouden willen weten.

		Actueel motivatieniveau voor de les Nederlands										
		Helemaal niet gemotiveerd (O)	Helemaal niet gemotiveerd (A)	Niet gemotiveerd (O)	Niet gemotiveerd (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Gemotiveerd (O)	Gemotiveerd (A)	Helemaal gemotiveerd (O)	Helemaal gemotiveerd (A)	Totaal
Ik zou graag meer over de Vlaamse en Nederlandse cultuur weten	Helemaal niet akkoord	7	47%	6	40%	2	13%	0	0%	0	0%	15
	Niet akkoord	2	17%	6	50%	3	25%	1	8%	0	0%	12
	Neutraal	2	8%	5	21%	9	38%	8	33%	0	0%	24
	Akkoord	4	24%	1	6%	1	6%	10	59%	1	6%	17
	Helemaal akkoord	0	0%	2	25%	3	38%	2	25%	1	13%	8
	Totaal	15		20		18		21		2		76

Tabel 15: Kruisanalyse van het actuele motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands en hun wil om meer over de Vlaamse en Nederlandse cultuur te weten

Om af te ronden wilden we nakijken of de leerkrachten voor meer literatuur en cultuur in hun klassen open stonden. We hadden als startpunt genomen dat iemand die geen hart voor literatuur heeft, minder geneigd zou zijn om literatuur in hun lessen aan te bieden (D'Hoker, 2020). Daarom hebben we de vraag gesteld.

Uit de antwoorden van de leerkrachten op deze enquête blijkt dat 77.5% onder hen (38 leraren op 49) meer cultuur en literatuur in de les Nederlands wenst en dat slechts een minoriteit (6 op 38) van degenen die daar voorstander van zijn er (helemaal) niet mee akkoord gaan dat het de motivatie van de leerlingen positief zou beïnvloeden. Die wens moet dus nu enkel nog in praktijk omgezet worden.

		"Meer cultuur en literatuur zou het motivatieniveau van uw leerlingen verhogen"										
		Helemaal niet akkoord (O)	Helemaal niet akkoord (A)	Niet akkoord (O)	Niet akkoord (A)	Neutraal (O)	Neutraal (A)	Akkoord (O)	Akkoord (A)	Helemaal akkoord (O)	Helemaal akkoord (A)	Totaal
Als het mogelijk is, zou u dan voorstander zijn van meer cultuur en literatuur in uw lessen Nederlands?	Niet akkoord	0	0%	2	100%	0	0%	0	0%	0	0%	2
	Neutraal	2	22%	3	33%	3	33%	1	11%	0	0%	9
	Akkoord	2	8%	2	8%	5	19%	17	65%	0	0%	26
	Helemaal akkoord	1	8%	1	8%	2	17%	5	42%	3	25%	12
	Totaal	5		8		10		23		3		49

Tabel 16: Kruisanalyse van de mogelijke impact volgens de leerkrachten van een toename van literatuur en cultuur op het motivatieniveau van de leerlingen en hun bereidheid om meer cultuur en literatuur in hun lessen Nederlands aan te pakken.

Conclusie

Hierbij zullen we deze masterscriptie met de conclusies van wat bestudeerd werd en openingspogingen voor verder onderzoek afsluiten.

In deze masterscriptie, hebben we besloten om op het gebruik van literatuur in de lessen Nederlands in de laatste 3 jaar van het secundair onderwijs in FWB te focussen om de link met motivatie van de leerlingen om deze taal te leren trachten te bekijken. Een eerste doelstelling berust in de analyse van het literatuuraanbod in het NVT-onderwijs in FWB.

We hebben dus het literatuuronderwijs vanuit verschillende invalshoeken proberen te bestuderen. Hier volgen de drie hoofdconclusies van deze analyse:

- Het literatuuronderwijs helpt de leerlingen op verschillende vlakken (interactie met de doelcultuur, zelfontwikkeling), maar ondersteunt ook hun leerproces door hen de verschillende vaardigheden te laten beoefenen.
- Leerkrachten kampen vaak met moeilijkheden om dergelijke werkvormen te vinden. Daarom vallen ze vaak op bestaande oefeningen uit handboeken terug.
- De leerkrachten moeten rekening met de lezersprofielen, die van leerling tot leerling verschillend kunnen zijn, houden.

De tweede doelstelling van dit werk gaat om de inschatting van de impact van een mogelijke toename van het literatuur- en cultuuraanbod op de motivatie van de leerlingen voor de les Nederlands. We hebben het begrip motivatie vanuit verschillende invalshoeken benaderd, waaronder het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie of de algemene motivationele context rond de les Nederlands in FWB. De leerlingen hebben een laag motivatieniveau ten aanzien van de les Nederlands.

Om na te kijken of literatuur concreet in het NVT-onderwijs in FWB aangepakt wordt, hebben we de leerplannen van de SeGEC en de WBE dieper geanalyseerd. We hebben daar

eerst een algemeen beeld van gegeven, voordat we het literatuuraanbod daarin per vaardigheid en taalniveau hebben beschreven.

Literatuur maakt in geen van de twee geanalyseerde leerplannen deel uit van de programmavereisten. Het wordt nergens aangegeven dat literatuur in het kader van een NVT-les aangepakt moet worden.

Literaire teksten zijn vooral gebruikt als materiaalvoorbeelden voor de beoefening van de verschillende communicatieve vaardigheden. We moeten wel toegeven dat literatuur voor alle vaardigheidsniveaus als materiaal kan gebruikt kunnen worden, met uitzondering van het laagste niveau van het ERK (A1).

Na verder onderzoek kunnen we ook bepalen dat leraren nooit verplicht zijn om literatuur in hun NVT-lessen te behandelen, wat het onderwijsnetwerk ook is, aangezien mensen uit de verschillende netwerken samenzitten om de programma's op te bouwen.

De laatste hoofdstukken gaan om twee enquêtes die we hebben opgebouwd, een eerste voor de leerlingen en een andere voor de leerkrachten. Hieruit hebben we een aantal conclusies kunnen trekken, die hierna worden gepresenteerd.

De leerlingen lezen eigenlijk niet zo regelmatig en leeftijd blijkt geen positieve invloed op de leesfrequentie te hebben. De meeste leerlingen die regelmatig lezen, lezen eigenlijk vaak niet meer dan 3 uur per week.

Naar aanleiding van onze conclusies over het literatuuraanbod in de leerplannen, hebben meer dan de helft van onze respondenten nooit iets literairs in het Nederlands gelezen.

Verder was het niet zo verrassend dat het motivatieniveau van de leerlingen voor de les Nederlands redelijk laag blijft, want ze leren vooral Nederlands omdat het verplicht is.

Het feit dat Nederlands de eerste of tweede vreemde taal van de leerlingen is, heeft geen impact daarop. Ze blijven hoe dan ook niet zo gemotiveerd.

De leerlingen geven ook aan dat hun leerkrachten weinig rekening met hun interesses in de tekstselectie houden. Dat wordt bevestigd in de genres die de leerkrachten aan hun leerlingen laten lezen. De leerlingen lezen het liefst fictie, terwijl de leerkrachten vooral informatieve teksten aanbieden. De helft van de leerkrachten geeft immers toe dat ze nooit hun leerlingen daarvoor raadplegen.

Ze weten ook weinig over de Nederlandse en Vlaamse cultuur en betreuren dat literatuur en cultuur niet meer in hun lessen worden aangepakt. De meeste leerkrachten staan nu ook open voor een toename van het literatuur- en cultuuraanbod in hun lessen Nederlands, als het mogelijk is. Dat zou immers een positieve impact op het motivatieniveau van de leerlingen kunnen hebben, wat ook door de leerkrachten wordt ondersteund.

Het onderwijsnetwerk waar de leerkrachten lesgeven heeft dus immers geen invloed op het literatuuraanbod, sinds alle pedagogische stafleden met elkaar voor de opbouw van het programma samenzitten. De leeftijd en de werkervaring hebben daar ook geen merkwaardige impact op.

Om deze masterscriptie af te ronden, kunnen we nu enkele onderzoeksrichtingen geven die onze studie zouden kunnen verbreiden.

Ten eerste zou een kwalitatieve aanpak misschien andere resultaten kunnen opleveren. De respondenten zouden ons meer over het onderwerp kunnen leren, dan gewoon een antwoord in een vragenlijst aankruisen. Met leraren zou bijvoorbeeld verder kunnen besproken waarom ze niet meer literatuur aanbieden en meer geprezen genres niet vaker gebruiken.

Ten tweede zou het ook interessant kunnen zijn om zelf pedagogische activiteiten in de klas te geven, bijvoorbeeld de leerlingen fictieve teksten laten lezen. Daardoor zouden we hun reacties kunnen ophalen en zien welke didactische methodes voor het literatuuronderwijs zou zijn.

Ten derde zou een andere invalshoek van deze masterscriptie een vergelijkende analyse met een andere gelijkaardige tweetalige omgeving kunnen zijn, zoals Québec . Daardoor zouden we kunnen zien of ze literatuur aanpakken, en zo ja, analyseren hoe het literatuuronderwijs daar werkt.

Bibliografie

- Anckaert, P., & Romero-Muñoz, E. (2018). Les rapports du Service général de l'Inspection permettent-ils de déterminer le style motivationnel des enseignants de néerlandais en FWB? In *ULiège*. Consortium Langues Modernes. Geraadpleegd op 17 oktober 2023, van <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/240704/1/Analyse%20des%20rapports%20du%20service%20g%C3%A9n%C3%A9ral.pdf>
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 8(1), 363–372.
- Baus, M., & Chardon, F. (2022). Le plan de Désir pour rendre le néerlandais obligatoire en Wallonie. *La Libre.be*. <https://www.lalibre.be/belgique/politique-belge/2022/09/30/le-plan-de-desir-pour-rendre-le-neerlandais-obligatoire-en-wallonie-MVO2PPGAKRHXXENE6VFZBTETR4/#:~:text=Compte%20tenu%20des%20informations%20fournies%20par%20l%27administration%20%C3%A0,F%C3%A9d%C3%A9ration%20Wallonie-Bruxelles%2C%20%C3%A0%20partir%20de%20l%27ann%C3%A9e%20scolaire%202027-2028.>
- Blondin, C., & Chenu, F. (2013). L'apprentissage des langues: Mise en perspective européenne de la situation de la Fédération Wallonie – Bruxelles. In *ULiège*. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège. Geraadpleegd op 21 november 2023, van https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/169150/1/L_apprentissage_des_langues.pdf
- Bluijs, S., Dera, J., & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort. *Tijdschrift Voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(2), 150–163. <https://doi.org/10.5117/tntl2021.2.003.blui>

Boonen, I., Lucas, M., Uffing, E., Vangoietsenoven, M., & D'Hoker, E. (2021). *Leesattitude, leesgedrag en leeservaring van Vlaamse jongeren onder de loep* [Masterscriptie]. KU Leuven.

Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (2001). Metacognition and EFL/ESL reading. In *Neuropsychology and cognition* (pp. 229–243). https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_11

Chenu, G., Jonkers, S., & Vanasten, S. (2019). *"De culturele meerwaarde van literatuur in het NVT-onderwijs in Franstalig België : Tussen verwachtingen en ervaringen van leerlingen in het vierde, vijfde en zesde leerjaar secundair onderwijs : een leerlinggericht onderzoek* [Masterscriptie]. Université Catholique de Louvain.

Dao, T. N. (2014). Using internet resources for extensive reading in EFL context. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 12, 72–95. https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2014/TESOL_WPS2014_TrungDaoCALL.pdf

De Roest, A. (2022). 'Doe je best op school': Nederlandse hiphop in het literatuuronderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 102–117. <https://doi.org/10.5117/nedlet2022.1.007.roes>

De Smet, A., Mettewie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning And Teaching*, 8(1), 47–71. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.3>

De Smet, A., Mettewie, L., Hiligsmann, P., Galand, B., & Van Mensel, L. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 26(5), 534–553. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>

Dera, J. (2019). De praktijk van de leeslijst Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo. *Radboud Universiteit*.

Dera, J., & Van Steensel, R. (2022). Leesbevordering, laaggeletterdheid en leesonderwijs: ter inleiding. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 1–7.
<https://doi.org/10.5117/nedlet2022.1.001.dera>

D'Hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: hoe vaardige lezers vormen?* Lannoo Campus.

Dora, D., & Forster, K. (2022). Reading literature in the ab initio classroom. In *Ab Initio Language Teaching in British Higher Education* (pp. 49–62). UCL Press.

Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>

Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen - Taalunie. (2008). Taalunie. Geraadpleegd op 26 augustus 2023, van <https://taalunie.org/publicaties/34/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen>

González, L. M., & Puyal, M. B. (2012). Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Atlantis: Revista de La Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 34(2), 105–124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145362>

Hecke, C. (2011). Graphic Novels as a Teaching Tool in High School and University English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. *American Comic Books And Graphic Novels*, 56(4), 653–668.

Josephy, R. (2022). SOME BENEFITS TO GOING NARROW INSTEAD OF BROAD.

Rethinking Cultural Instruction in the French Language Classroom: Andrée Maillet as a Case Study. In *Culture and content in French* (pp. 85–112). Lever Press.

LANGUES MODERNES D/2023/7362/3/33 *Langue moderne II et III : Langues des signes D2*

D3 HGT. (2018). SeGEC. Geraadpleegd op 12 januari 2023, van

<https://extranet.segec.be/gedsearch/document/59884/consulter>

LANGUES MODERNES – 2e et 3e DEGRÉS HGT – PROGRAMME 502/2020/240. (2020).

In *LANGUES MODERNES – 2e Et 3e DEGRÉS HGT – PROGRAMME 502/2020/240* (pp. 2–7). <https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/502-2020-240.pdf>

Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation,

Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 112, 930–938.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>

Le Pacte c'est quoi ? - Pacte pour un Enseignement d'excellence. (2023, 26 september). Pacte

Pour Un Enseignement D'excellence. Geraadpleegd op 19 maart 2024, van

<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte/>

Lorette, P., & Mettwie, L. (2013). CLIL in Wallonië: Franstaligen leren graag Nederlands.

Levende Talen Magazine, 100(7), 26–29. [https://www.lt-](https://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/562)

[tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/562](https://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/562)

- Mantingh, E., & Drees, M. M. (2021). Nederlandse letterkunde: tijdschrift, vakwetenschap, schoolvak. *Nederlandse Letterkunde*, 26(2), 138–155.
<https://doi.org/10.5117/nedlet.2021.2-3.002.mant>
- McConn, M. L. (2016). An evaluation of extensive and intensive teaching of literature: One teacher's experiment in the 11th grade. *Research in The Teaching Of English*, 51(2), 162. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-4321026853/an-evaluation-of-extensive-and-intensive-teaching>
- Mettewie, L. (2015). Apprendre la langue de “l’Autre” en Belgique: la dimension affective comme lien à l’apprentissage. *Le Langage Et L’Homme*, 50(2), 23–42.
- Moeller, A. K., & Nugent, K. M. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Unlock The Gateway To Communication*, 1–18.
http://www.csctfl.org/documents/2014Report/Chapter_1_Moeller.pdf
- Morlion, P., Mottart, A., & Vandermeersche, G. (2009). *LITERATUURONDERWIJS IN VLAANDEREN: Het aan de werkelijkheid getoetste verhaal van dinosaurussen, oude rotten en jonge wolven*. [Masterscriptie]. Universiteit Gent.
- Myers, J., & Eberfors, F. (2010). Globalizing English through Intercultural Critical Literacy. *English Education*, 42(2), 148–170.
- Nicolaas, M. (2009). In Vlaanderen is het beter, toch? Literatuuronderwijs in Vlaanderen. *Levende Talen Magazine*, 96(4), 14–17. <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/391>
- Rasier, L., & Hiligsmann, P. (2015, 30 september). *L’enseignement-apprentissage du néerlandais en Fédération Wallonie-Bruxelles: objectifs, méthodes, résultats*.

Pertinence Du Néerlandais Dans La Région Du Nord de La France.

<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:165524>

Schat, E. (2023). Intercultureel literatuuronderwijs met een focus op productieve taalvaardigheden. *Levende Talen Magazine*, 2, 8–13.

Sikkema, M. (2013). De opmars van adolescentenliteratuur. Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 37–47. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/242>

Šperková, P. (2009). La littérature et l’interculturalité en classe de langue. *Sens Public*.
<https://doi.org/10.7202/1064224ar>

Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 35–43. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/de-involed-van-literatuuronderwijs-op-de-leesattitude>

Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73–89.
<https://doi.org/10.1002/rrq.152>

Swaffar, J. (1985). Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model. *The Modern Language Journal*, 69(1), 15–34. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1985.tb02521.x>

Taalunie. (2020). de leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's. In *Taalunie*. Geraadpleegd op 4 april 2023, van <https://taalunie.org/informatie/294/belevingsonderzoek-de-leerling-aan-het-woord>

Van Brabant, P., & Vanhooren, S. (2008). Books, blogs, blooks. Literaire blogs in het literatuuronderwijs. *Taalunie*. Geraadpleegd op 3 december 2023, van https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/legacy/22/hsnbundel-22_803.pdf

- Van Deinsen, L., Dera, J., & Sevenants, A. (2023). De vergeten overzijde. *Tijdschrift Voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 139(1), 98–107.
<https://doi.org/10.5117/tntl2023.1.004.dein>
- Van Dijk, Y., & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 63–83.
<https://doi.org/10.5117/nedlet2022.1.005.dijk>
- Vanasten, S. (2021). Verhaal, ga jij maar de klas in. *Tijdschrift van Association Des Néerlandistes de Belgique Francophone Et de France*, 14, 9–19.
- Vanhooren, S., & Nicolaas, M. (2009). Literair lezen in de klas. Een gesprek met leraren en lezers over het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. *Taalunie*.
Geraadpleegd op 11 november 2023, van https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/legacy/23/hsnbundel-23_913.pdf
- Verboord, M. (2006). Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? *Leescultuur Onder Vuur*, 35, 35–52.
- Vlieghe, J., Vandermeersche, G., & Soetaert, R. (2014). Social media in Literacy Education: Exploring social reading with pre-service teachers. *New Media & Society*, 18(5), 800–816. <https://doi.org/10.1177/1461444814547683>
- Witte, T. (2006). Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie. *Lezen in de Lengte en Lezen in de Breedte. De Doorgaande Leeslijn in Wetenschappelijk Perspectief*, 7, 61–93.
<https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Apure.rug.nl%3Apublications%2Ff5478984-7236-4732-8443-514e67914dc2>

Witte, T., Mantingh, E., & Van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel Der Letteren*, 59(1), 115–143.

<https://doi.org/10.2143/sdl.59.1.3259732>

Zaccone, M. C., & Pedrini, M. (2019). The effects of intrinsic and extrinsic motivation on students learning effectiveness. Exploring the moderating role of gender. *International Journal Of Educational Management*, ahead-of-print(ahead-of-print).

<https://doi.org/10.1108/ijem-03-2019-0099>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial