



Radboud Universiteit

Kan er literatuur gelezen worden op het vmbo?

Een overwegend kwantitatief onderzoek naar hoe docenten Nederlands omgaan met het spanningsveld rondom de begrippen ‘fictie’ en ‘literatuur’ binnen het lesonderwijs op het vmbo.

Rosa Derksen

S1027319

Rosa.derksen@ru.nl

Bachelorwerkstuk Nederlandse Taal en Cultuur

Radboud Universiteit

15 juni 2022

Begeleid door: dr. J.J.M. Dera

Tweede beoordelaar: dr. C.G.T. van Rossem

Abstract

In hoeverre zijn docenten Nederlands op het vmbo zich bewust van een spanningsveld tussen de begrippen 'fictie' en 'literatuur'? En hoe gaan ze hiermee om? In dit bachelorwerkstuk zullen deze vragen centraal staan. Deze kwestie wordt onderzocht door een enquête op te stellen en uit te zetten onder docenten Nederlands op het vmbo. De respondenten wordt gevraagd definities te geven van de begrippen fictie en literatuur, hoe belangrijk fictie en literatuur voor het vmbo zijn, hoe zij aankijken tegen bepaalde boektitel en hoe zij aankijken tegen het belang van de inzet van literaire teksten binnen het vmbo. Deze resultaten zijn geanalyseerd en er is een conclusie uit getrokken: docenten zijn zich niet zo zeer bewust van het spanningsveld tussen de begrippen, maar het lijkt eerder dat er door henzelf een spanningsveld gecreëerd wordt. Er zijn docenten die absoluut geen literatuur willen behandelen op het vmbo, want ze zijn al blij als er überhaupt gelezen wordt, en er zijn docenten die juist literatuur willen behandelen, omdat ze hun leerlingen niet van de fraaie, complexiteit van literaire werken willen onthouden. Deze respondenten geven vooral aan dat wanneer docenten literatuur willen aanbieden op het vmbo, het belangrijk is om het nooit te verplichten.

Inhoudsopgave

1	Aanleiding van het onderzoek en de onderzoeksvraag.....	4
1.1	Het Nederlandse literatuuronderwijs: de stand van zaken	4
1.2	Lezen op havo/vwo	5
1.3	Lezen op het vmbo	6
1.4	De onderzoeksvraag.....	7
2	Literatuur.....	8
2.1	Definities van ‘literatuur’ en ‘fictie’	8
2.2	De scheidingslijn tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur	10
2.3	Literatuuronderwijs op het vmbo	12
2.4	De competentieprofielen van Witte	13
2.5	Het spanningsveld tussen ‘fictie’ en ‘literatuur’	16
3	Methodologisch kader.....	17
3.1	Respondenten	17
3.2	Materiaal	19
3.2.1	Open vragen	21
3.2.2	Gesloten vragen.....	23
3.2.3	Stellingen.....	26
3.3	Procedure.....	27
3.4	Analyse enquête	27
4	Resultaten.....	28
4.1	Definities van fictie en literatuur volgens docenten.....	28
4.1.1	Definities van fictie	28
4.1.2	Definities van literatuur.....	29
4.2	Hoe belangrijk docenten het lezen van fictie en literatuur vinden.....	31
4.3	Hoe docenten Nederlands op het vmbo omgaan met specifieke boektitels	33
4.3.1	Het aanraden van specifieke boektitels	33
4.3.2	De literariteit van geselecteerde boektitels	34
4.4	De mening van docenten over literaire teksten op het vmbo	37
4.4.1	Wat docenten Nederlands vinden van het verschil tussen fictieteksten op het vmbo en literaire teksten op havo/vwo.....	37
4.4.2	Moet het literaire karakter van teksten belangrijker worden op het vmbo volgens de respondenten?	39
4.4.3	Wat docenten Nederlands ervan vinden als er literaire teksten behandeld worden op het vmbo en wat volgens hen het nut hiervan is.....	40
4.4.4	Doen we vmbo’ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten op het vmbo?.....	41
5	Conclusie en discussie	42
5.1	Conclusie.....	42
5.2	Discussie.....	44
6	Bibliografie	46
7	Bijlagen.....	48
7.1	Enquête.....	48
7.2	Resultaten enquête	52
7.1.1	Open vragen	52

1 Aanleiding van het onderzoek en de onderzoeksvraag

In de coronatijd is Arnon Grunberg in aanraking gekomen met Thuisschoolmaatje. Thuisschoolmaatje helpt leerlingen die moeite hebben met onderwijs op afstand (Van Lier, 2020). Grunberg heeft meerdere leerlingen begeleid gedurende dit project. Door zijn ervaringen met Thuisschoolmaatje in 2021 is hij in de herfst van dat jaar gestart met het geven van literatuuronderwijs op het vmbo, één ochtend per week. Hij is ervan overtuigd dat men op het vmbo ook over romans van Harry Mulisch kan praten (Grunberg, 2021).

Uit het artikel van Grunberg valt op te maken dat er op het vmbo weinig tot niet wordt gesproken over romans als die van Mulisch. Grunberg (2021) schrijft namelijk: ‘Ik ben ervan overtuigd dat je ook op het vmbo over de Grieken bij Aulis kan praten of over een roman van Harry Mulisch’. Dat een werk van Mulisch wel wordt besproken binnen het literatuuronderwijs op havo/vwo, is niet verrassend en daar is regelmatig onderzoek naar gedaan, onder andere in *De praktijk van de leeslijst* (Dera, 2019). Naar de concepten ‘literatuur’ of ‘literatuuronderwijs’ binnen het vmbo is echter nog weinig onderzoek gedaan. In dit bachelorwerkstuk zal onderzocht worden wat deze probleemstelling precies inhoudt en hoe hiermee om wordt gegaan door de docenten Nederlands. Heeft dit probleem te maken met de eindtermen die gesteld worden op het vmbo? Klopt het beeld dat Grunberg schetst en vinden docenten Nederlands dat er literatuur besproken kan worden op het vmbo? In deze inleiding zal eerst de stand van zaken van het Nederlandse literatuuronderwijs besproken worden, vervolgens het leesonderwijs op havo/vwo en op vmbo en uiteindelijk zal de onderzoeksvraag inclusief een leeswijzer voor het vervolg weergegeven worden.

1.1 Het Nederlandse literatuuronderwijs: de stand van zaken

Het Nederlandse literatuuronderwijs kampt al geruime tijd met structurele problemen en is de afgelopen decennia vaak van doelstellingen en curriculum veranderd (Witte, 2013). In het Rijksleerplan in 1968 werd de doelstelling voor literatuuronderwijs voor alle schooltypen (vmbo, havo en vwo) voorgeschreven (Rijksleerplan, 1970). In dit plan was de doelstelling open geformuleerd, maar de richtlijnen over het aantal te lezen boeken, de te behandelen literaire theorie en de literatuurgeschiedenis ontbraken (Thissen, Van Gastel & Van Laarhoven, 1985; Janssen, 1998). Na het Rijksleerplan volgde een toentertijd ‘nieuw’ eindexamenprogramma, ontwikkeld door de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands dat meer inhoudelijke

en didactische richtlijnen gaf dan het voorgaande plan (CVEN, 1991). De CVEN (1991) had als hoofddoel dat leerlingen de gelezen werken niet meer alleen hoefden te analyseren, interpreteren en beoordelen, maar nu ook een persoonlijke ervaring over het gelezen werk konden beschrijven. De Vakontwikkelgroep Nederlands volgde in 1996 bovenstaande punten van de CVEN, maar paste de punten wel deels aan; het aantal te lezen werken werd verminderd, literatuurgeschiedenis werd op het vwo verplicht en literatuuronderwijs werd onderdeel van het eindexamenprogramma (De Moor, 1999). De eindtermen sinds 1996 zijn af te lezen in tabel 1. De literaire ontwikkeling en begrippen voor zowel de havo als het vwo hielden in dat leerlingen zichzelf literair konden ontwikkelen en dat docenten deze ontwikkeling bij konden houden, en dat leerlingen literaire begrippen als onder andere personages, tijd en vertelperspectief konden inzetten in het analyseren en interpreteren van literaire teksten. Hoewel de literaire ontwikkeling en literaire begrippen in 1996 zijn opgesteld, worden ze tot op heden in *Literatuur in de tweede fase* meegenomen, net als Literatuurgeschiedenis voor de havo (Rijlaarsdam, Schram & Witte, 2009; SLO, 2021).

Tabel 1

Eindtermen Literatuur havo en vwo sinds 1996

Niveau	Eindtermen
Hoger Algemeen Voorbereidend Onderwijs (havo)	• Literaire ontwikkeling • Literaire begrippen • Literatuurgeschiedenis
Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (vwo)	• Literaire ontwikkeling • Literaire begrippen • Literatuurgeschiedenis

Noot. Overgenomen uit *Op zoek naar een ‘gezond’ curriculum voor het literatuuronderwijs*, door T. Witte, 2013.

1.2 Lezen op havo/vwo

In het eindexamenprogramma van havo/vwo staat dat er van leerlingen gevraagd wordt of zij beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van leeservaringen met een aantal door hen geselecteerde literaire werken. Daarbij wordt de term ‘literair’ opengelaten en is het aan de

docent Nederlands om te bepalen welke werken leerlingen mogen lezen (Dera, 2020). Het begrip ‘literatuur’ wordt niet nauwkeurig gebruikt in het voortgezet onderwijs; op havo/vwo wordt de term ‘literatuur’ gebruikt voor het ‘type’ boek dat gelezen wordt. Op het vmbo wordt de term ‘fictie’ gebruikt, voor het ‘type’ boek dat daar gelezen wordt. Goede voorbeelden van dat ‘type’ boeken op havo/vwo zijn bijvoorbeeld titels van Mulisch (Dera, 2019), zoals al aangegeven in het artikel van Grunberg (2021). Denk dan bijvoorbeeld aan *De aanslag*, een niveau-3-boek, volgens de typologie van Theo Witte (2008). Deze niveaus worden in de loop van dit onderzoek verder uitgelegd. Daarnaast worden de werken van Tim Krabbé ook veel gelezen (Dera, 2019), bijvoorbeeld *Het gouden ei*, ook een niveau-3-boek. Titels van W.F. Hermans en van Herman Koch worden ook veel gelezen op havo/vwo-lijsten (Dera, 2019). W.F. Hermans heeft bijvoorbeeld het veelgelezen *De donkere kamer van Damokles* geschreven en Herman Koch is bekend van het verfilmde boek *Het diner*. *De donkere kamer van Damokles* is een niveau-4-boek en *Het diner* is een niveau-3-boek.

1.3 Lezen op het vmbo

Terwijl er op havo/vwo wettelijk ruimte wordt gemaakt voor het lezen van moeilijke werken, bijvoorbeeld een niveau-4-boek als *De donkere kamer van Damokles* van W.F. Hermans, kan lezen op het vmbo vaak een behoorlijke uitdaging zijn. Leerlingen vinden lezen niet leuk en kunnen het vaak niet goed (DUO, 2018). Uit onderzoek van DUO (2018) blijkt dat 90% van de docenten Nederlands het belangrijk vindt om lezen op het vmbo te stimuleren. Op ruim driekwart van de scholen in Nederland mogen leerlingen zelf titels kiezen voor de leeslijsten die door de scholen moeten worden goedgekeurd. Vmbo-leerlingen kunnen gemotiveerd worden voor het lezen wanneer er wordt aangesloten bij hun interesses, gevoelens van competentie en motivatie, en wanneer ze zich ondersteund voelen in autonomie (DUO, 2018). DUO focust niet op wat voor type boeken op het vmbo worden gestimuleerd, maar focust voornamelijk op ontleding en leesmotivatie. Inhoudelijk komen we weinig te weten over het leesonderwijs op het vmbo en daar ligt de lacune waar in dit onderzoek op wordt ingesprongen.

De vaardigheid van het lezen wordt op het vmbo onder andere gemeten in het subdomein ‘Fictie’. Het vmbo kent dus geen literatuuronderwijs, maar fictieonderwijs. Dit subdomein wordt ook geëxamineerd en is verplicht op alle leerwegen van het vmbo (SLO, 2019). Van de leerlingen wordt verwacht dat ze naast het beschrijven en herkennen van fictie, een persoonlijke reactie kunnen geven op fictie. Op het vmbo is er ook ruimte voor het zelf creëren van fictie,

omdat dat effect heeft op het lezen van fictie en op de motivatie van leerlingen (SLO, 2019). Vmbo-scholen hebben veel ruimte voor het vormgeven van hun schoolexamens en kunnen de invulling daarvan vastleggen in hun PTA (SLO, 2021). Het referentiekader *Lezen – fictionele teksten 2F* kan richting geven bij de invulling van de schoolexamens rondom fictie. De referentie-eindtermen (SLO, 2009) zijn af te lezen in tabel 2.

Tabel 2

Referentie-eindtermen vmbo Fictie niveau 2F

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene omschrijving	De kandidaat kan	De kandidaat kan
Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	jeugdliteratuur belevend lezen.	eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.

Noot. Overgenomen uit *NE/K/8 fictie*, door SLO, 2019.

Hoewel op het vmbo gesproken wordt over ‘Fictie’, wordt er in de referentie-eindtermen de voorkeur gegeven aan de termen ‘jeugdliteratuur’ en ‘adolescentenliteratuur’. Er heerst klaarblijkelijk een spanningsveld tussen de begrippen ‘literatuur’ en ‘fictie’; daar waar er in de lesstof gefocust wordt op fictie, wordt er in de eindtermen van leerlingen verwacht ook iets te kunnen met ‘literatuur’. In dit onderzoek wordt onderzocht wat dit spanningsveld preciezer gezien inhoudt en hoe docenten Nederlands op het vmbo omgaan met dit spanningsveld.

1.4 De onderzoeksvraag

Deze constatering brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag: *Hoe gaan docenten Nederlands om met het spanningsveld tussen fictie en literatuur in het leesonderwijs op het vmbo?*

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader besproken. Er zal uitgelegd worden wat de begrippen ‘fictie’ en ‘literatuur’ inhouden en wat het spanningsveld tussen fictie en literatuur precies inhoudt: houdt fictie op waar literatuur begint en andersom, inclusief de eindtermen en wat daarmee praktisch gezien bedoeld wordt. In hoofdstuk 3 staat de onderzoeksmethode centraal, waarin er een overwegend kwantitatieve enquête onder docenten Nederlands op het vmbo zal worden uitgezet en er zal worden uitgelegd hoe de resultaten hiervan verwerkt worden.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten verwerkt door conceptualisering en kwantificering daar waar nodig is. In hoofdstuk 5 staan de conclusie en discussie centraal, waar er een antwoord geformuleerd zal worden op de onderzoeksvraag.

2 Literatuur

2.1 Definities van ‘literatuur’ en ‘fictie’

De meest gestelde vraag aan een literatuurwetenschapper is waarschijnlijk ‘Wat is literatuur nu eigenlijk?’ Ook als docent Nederlands is het van belang dat je een zinnig antwoord op die vraag kunt geven (Dera, 2020). Er bestaat geen eenduidige definitie van het concept literatuur. De betekenis van literatuur is contextgebonden; in de zeventiende eeuw betekende het concept iets anders dan in de negentiende eeuw. Wat literatuur tot literatuur maakt, zijn de uiteenlopende instituties binnen het literaire veld: instellingen, organisaties en (groepen van) personen die zich bezighouden met zaken rondom ‘literatuur’. Bekende instituties zijn literaire critici, bibliotheken, boekhandels en uitgeverijen. Deze instituties bepalen de criteria voor wat literatuur hoort te zijn (Dera, 2020). Daarentegen geeft Nico Laan (2020) aan dat literatuurdocenten degenen zijn die vormgeven aan wat als literatuur wordt beschouwd. Hij noemt hen ‘medemakers’. Volgens Laan (2020) behoren literatuurdocenten ook tot deze instituties, maar de meningen zijn erover verdeeld of vmbo-docenten dan ook tot deze instituties behoren.

Naast deze instituties is er een andere belangrijke factor die meebepaalt wat als literatuur gezien kan worden en wat niet: het literatuuronderwijs. Dit is eveneens een institutie. Dat er niet één literatuuronderwijs bestaat, wordt duidelijk uit de verschillende eindtermen die gehanteerd worden voor de verschillende niveaus; vmbo kent fictieonderwijs en havo/vwo kent literatuuronderwijs (Dera, 2020). De overgang van elite- naar massaonderwijs sinds de Mammoetwet in 1967, heeft ervoor gezorgd dat de leerlingenpopulatie in Nederlands in sociaalculturele zin zeer divers is geworden. Er is gekozen voor drie typen onderwijs, zodat leerlingen zich maximaal konden ontplooien (Laan, 2020). In tabel 3 worden de eindexamenprogramma’s voor zowel vmbo als havo/vwo, beide ontwikkeld door de SLO (2012; 2021), weergegeven.

Tabel 3*Eindexamenprogramma's vmbo en havo/vwo*

Niveau	Eindexamenprogramma
Vmbo	Fictie: - de kandidaat kan jeugdliteratuur belevend lezen;
	- de kandidaat kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.
Havo/vwo	Literatuur: - de kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken; - de kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten; - de kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Noot. Overgenomen uit *Het examenprogramma en Literatuur tweede fase*, door SLO, 2012 en 2021.

In het eindexamenprogramma van havo/vwo wordt van leerlingen gevraagd om

‘beargumenteerd verslag uit te brengen van geselecteerde literaire werken’ (SLO, 2012). In het eindexamenprogramma van het vmbo wordt van leerlingen verwacht dat ze jeugdliteratuur belevend kunnen lezen en adolescentenliteratuur herkenkend kunnen lezen (SLO, 2021). Belevend lezen is niveau één van de niveaus die door Witte (2008) zijn ontwikkeld. Herkenkend

lezen is niveau twee van de niveaus van Witte (2008). Deze niveaus worden in een volgende subparagraaf verder uitgelegd. Havo/vwo-niveaus beginnen vaak pas vanaf niveau 3 (Witte, 2008). Opvallend is dat de referentie-eindtermen voor het onderdeel fictie voor het vmbo wel zijn gebaseerd op de leesniveaus van Witte (2008), en dat de referentie-eindtermen voor het onderdeel literatuur voor havo/vwo zijn gebaseerd op de doorlopende punten van de Vakontwikkelgroep Nederlands die zijn ontwikkeld in 1996 (VOGN, 1996).

Hoewel in tabel 3 voor het vmbo gesproken wordt over literatuur, wordt de overkoepelende term ‘fictie’ gebruikt voor het doceren in en over jeugd- en adolescentenliteratuur. De definitie van fictie is het geheel aan verzonnen verhalen (DUO, 2018). Onder jeugdliteratuur verstaan we literatuur die is geschreven voor jongeren tussen de twaalf en vijftien jaar oud. Jeugdliteratuur hoor thuis in de basisvorming, daarna is het tijd voor volwassenenliteratuur (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005).

Adolescentenliteratuur thematiseert de levensfase waarin een mens zich bevindt tussen jeugd en volwassenheid; het is een genre dat zowel in de jeugdliteratuur als in de volwassenliteratuur een plaats heeft. Adolescentenliteratuur is geschreven voor jongeren tussen de vijftien en achttien jaar oud (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005). In de eindtermen is het genre Young Adultliteratuur (YAL) niet meegenomen, maar het schuurt zeker aan tegen de term ‘adolescentenliteratuur’. Wat YAL onderscheidt van adolescentenliteratuur, is dat boekhandels en uitgevers zich direct richten tot de jongeren voor wie YAL bedoeld is, wat YAL een apart marktsegment maakt, waar dit bij adolescentenliteratuur niet per se het geval is (Ackermans, 2021). Adolescentenliteratuur wordt ingezet om de brug tussen jeugdliteratuur en volwassenliteratuur kleiner te maken (Ackermans, 2017).

2.2 De scheidingslijn tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur

De scheidingslijn tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur manifesteert zich nu in het genre van de adolescentenroman (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005). Het genre dat in de grensverkeerdiscussie de meeste aandacht krijgt, is de adolescentenliteratuur. Opvallend is dat een aantal docenten aangeeft niet genoeg op de hoogte te zijn van de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur om er een oordeel over te kunnen geven, terwijl er wel naar gevraagd wordt op het vmbo (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005). De oorzaken hiervoor liggen bij tijdgebrek en desinteresse voor jeugdliteratuur, aldus de docenten. Dat er een grotere belangstelling heerst voor adolescentenliteratuur lijkt logischer volgens

Bastiaansen-Harks en Van Lierop-Debrauwer (2005). Adolescentenliteratuur kan uitgegeven worden als jeugdboek of als boek voor volwassenen. Toch kan adolescentenliteratuur een waardevolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen. Bij adolescentenboeken gaat het om boeken waarin lichamelijke en geestelijke rijping plaatsvindt, de vraag die de adolescent zich stelt is die naar zijn identiteit. Deze boeken thematiseren de innerlijke groei naar volwassenheid. Andere termen voor een adolescentenroman zijn de Bildungsroman, de Desillusionroman en de initiatieroman.

Ook in de jeugdliteratuur zijn er specifieke boeken voor jongeren geschreven waarin deze levensfase gethematiseerd is. Deze boeken worden aangeduid met jeugdliteratuur, en kennen de synoniemen van meisjesroman, bakvisroman, jeugdroman, jongerenroman en probleemboek (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005).

Jeugd- en adolescentenliteratuur zijn beide te beschouwen als literatuur, maar typeren dus beide de fase van het 'kind' of de 'adolescent'. Die verschillende levensfasen zorgen ervoor dat verschillende boeken aangeraden worden aan verschillende leerlingen; jeugdliteratuur raad je als docent aan aan een leerling die graag over de ontwikkeling van een jeugdige wil lezen en adolescentenliteratuur raad je aan aan een leerling die graag over de ontwikkeling van een adolescent wil lezen. Zowel jeugd- als adolescentieliteratuur is geschreven om het leven van jonge mensen te verrijken en om herkenbare situaties te creëren (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005). Om die redenen wordt er op het vmbo gesproken van niveau 1 (belevend lezen) en van niveau 2 (herkennend lezen). De vmbo-leerlingen kunnen zich verplaatsen in de jeugdroman en kunnen zich herkennen in de adolescentenroman (Witte, 2008).

Eerder trad jeugdliteratuur op in de schaduw van de volwassenenliteratuur (Ghesquiere, 2000). Het schrijven van jeugdliteratuur wordt namelijk door volwassen schrijvers als een gemakkelijk karweitje beschouwd, en dat bezorgt de jeugdauteurs een gevoel van minderwaardigheid (Ghesquiere, 2000). In de laatste jaren is jeugdliteratuur belangrijker geworden dan ooit tevoren (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005). Er is meer belangstelling en waardering voor jeugdliteratuur en dat uit zich in het toenemend aantal prijzen dat uitgeschreven wordt in de groeiende aandacht van de kritiek (Ghesquiere, 2000). Daarnaast is er ook sprake van het hanteren van nieuwe technische procedés binnen de jeugdromans; nieuwe compositie, stijl en symboliek winnen aan belang. De canon van de hedendaagse jeugdliteratuur wordt gevormd door werken die een hoge mate van complexiteit en literariteit bezitten (Ghesquiere, 2000). Deze constatering is belangrijk; als jeugdliteratuur volgens de wetenschap zo 'literair' is, dan is het spanningsveld rondom 'fictie' en 'literatuur' dat centraal staat tijdens dit onderzoek des te nijpender.

2.3 Literatuuronderwijs op het vmbo

Het leerdoel van fictieonderwijs volgens de SLO (2019) luidt als volgt: ‘De leerlingen moeten een persoonlijke reactie kunnen geven op gelezen fictie, waarbij de inhoud van het fictiewerk een belangrijk uitgangspunt is. Ook moeten leerlingen relevante informatie kunnen verzamelen.’

Volgens de SLO (2019) vallen de volgende zaken onder de term ‘fictiewerken’: gedichten, korte verhalen, (jeugd)romans, stripverhalen, films, (televisie)series, dagboeken, toneel en cabaret. De ‘relevante informatie’ die leerlingen moeten kunnen verzamelen, wordt door de SLO niet geconcretiseerd. Opvallend is dus dat onder ‘fictie’ ook gedichten, stripverhalen, films, toneel en cabaret genoemd worden. Er wordt uit de recente literatuur niet duidelijk waarom er in de referentie-eindtermen is gekozen voor de termen ‘jeugd- en adolescentenliteratuur’ en waarom alle bovengenoemde ‘non-fictie’ niet in de referentie-eindtermen wordt genoemd.

Om hierbij aan te sluiten is het van belang wat er van de vmbo-leerlingen verwacht wordt per niveau. In tabel 4 is aangegeven wat vmbo-leerlingen voor het domein ‘Fictie’ minimaal moeten kunnen. Bb staat voor Basisberoepsgerichte leerweg, kb voor Kaderberoepsgerichte leerweg en gl/tl voor Gemengde/Theoretische leerweg. Onderstaande punten gelden bijna allemaal voor alle beroepswegen van het vmbo, behalve het laatste punt voor de basisberoepsgerichte leerweg, waarin de kandidaat kenmerken van een fictiewerk kan aanwijzen en relevante achtergrondinformatie kan verzamelen en selecteren (SLO, 2019), maar dit verschil wordt verder niet meegenomen in dit onderzoek.

Tabel 4

NE/K/8 Fictie

NE/K/8 Fictie	bb	kb	gl/tl
De kandidaat kan:	X	X	X
- verschillende soorten fictiewerken herkennen;			
- de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven;			

- de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten; - een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.		
De kandidaat kan:	X	X
- kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen; - relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren.		

Noot. Overgenomen uit *NE/K/8 Fictie*, door SLO, 2019.

Het blijft dus een interessant fenomeen dat de SLO (2019) twee verschillende referentie-eindtermen lijkt te hanteren; één gebaseerd op het concept ‘literatuur’, waarin van vmboleerlingen verwacht wordt ‘jeugd- en adolescentenliteratuur’ te kunnen lezen en één gebaseerd op het concept ‘fictie’, waarin het ook mogelijk is om non-fictie als gedichten, stripverhalen, films, toneel en cabaret te ‘lezen’ en bekijken.

Aangezien de definitie van fictie samengevat kan worden als ‘het geheel aan verzonnen verhalen’ (DUO, 2018), lijkt het dat literatuur vaak als subdomein van fictie fungeert, waarin bij literatuur de nadruk ligt op de complexiteit, de diepgang en de stijl van de te lezen werken (Ghesquiere, 2000), terwijl het bij fictie draait om de behoefte aan herkenbare situaties en actie of drama (SLO, 2019).

2.4 De competentieprofielen van Witte

In de competentieprofielen van het vmbo wordt er gesproken over belevend (niveau 1) en herkendend lezen (niveau 2). Deze beide niveaus van lezen, zijn vastgesteld door Theo Witte (2008) in zijn promotieonderzoek *Het oog van de meester*. In dit onderzoek heeft Witte (2008) een aanpak voor leesonderwijs voor havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs ontwikkeld. In dit onderzoek heeft hij zes competentieprofielen ontwikkeld voor het lezen van boeken in het kader van literatuuronderwijs in de tweede fase (Witte, 2008). In tabel 5 zijn alleen drie van de competentieprofielen opgenomen; niveau 1 (belevend lezen), niveau 2 (herkendend lezen) en niveau 3 (reflecterend lezen), omdat dit de

leesniveaus zijn die het meest voorkomen op het vmbo en waarop het spanningsveld tussen fictie en literatuur zichtbaar wordt. Het leesniveau wordt aangegeven door een algemene omschrijving van dat type lezer, de daarbij passende leeshouding, de manier van lezen en de niveaus zijn aangevuld met representatieve voorbeelden (Witte, 2008).

Tabel 5

Competentieprofielen lezers neergezet door Witte (2008)

Competentieprofiel	Algemene omschrijving	Leeshouding	Manier van lezen	Representatieve voorbeelden (werken)
Niveau 1: zeer beperkte literaire competentie	Zijn in staat om boeken van geringe omvang, geschreven in eenvoudige, alledaagse taal met een eenvoudige structuur en thematiek, lezen en begrijpen	Pragmatisch en ontspannend (bv. door een spannend of emotioneel verhaal)	Belevend lezen	<i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i> en <i>De moeder van David S. van Yvonne Keuls</i> Jeugdliteratuur: <i>Oorlogswinter</i> van Jan Terlouw, <i>Spijt</i> van Carry Slee en de historische romans van Thea Beckman
Niveau 2: beperkte literaire competentie	Zijn in staat om zeer eenvoudige, niet al te omvangrijke literaire werken te lezen en te begrijpen	Interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties	Herkennend lezen	<i>Bor</i> van Joris Moens, <i>Wierook en tranen</i> van Ward Ruyslinck en eventueel <i>Ik ook van jou</i> van Ronald Giphart

Niveau 3: noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie	Zijn in staat om eenvoudige literaire werken te lezen en begrijpen	Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en een mening over allerlei kwesties te vormen	Reflecterend lezen	<i>Het gouden ei</i> van Tim Krabbé, <i>Het bittere kruid</i> van Marga Minco en <i>De passievrucht</i> van Karel Glastra van Loon
--	--	--	--------------------	--

Noot. Overgenomen uit *Het oog van de meester*, door T. Witte, 2008.

Niveau 1 (belevend lezen) is een manier van lezen die vooral wordt gekenmerkt door een behoefte aan spanning ofwel drama en actie ofwel emotie. Niveau 2 (herkennend lezen) is een manier van lezen die bijdraagt aan de interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties (Witte, 2008). Vanaf niveau 3 ontstaat er een overgang van jeugd- en adolescentenliteratuur naar literatuur voor volwassenen, waarin de lezer zich (voorzichtig) dient te herkennen en in staat is om dit werk ‘reflecterend’ te lezen, maar ook op niveau 3 zijn er nog steeds jeugdliteraire titels te vinden. Deze overgang van niveau één en twee naar drie, wordt versterkt door het feit dat er in de eindtermen van de SLO (2021) gesproken wordt over belevend en herkennend lezen op het vmbo, maar of een vmbo-lezer ook in staat om reflecterend te lezen, waarin hij voorzichtig een andere wereld gaat verkennen en een mening kan vormen, zal moeten worden onderzocht, want daar valt over te twisten. Volgens het Referentiekader taal moeten leerlingen de volgende eindniveaus van literaire competentie bereiken (Lezen voor de lijst, z.d.):

- eind 4 vmbo: minstens niveau 2;
- eind 5 havo: niveau 3 en niveau 4;
- eind 6 vwo: niveau 4 en niveau 5.

Op *Lezen voor de lijst* staan allerlei ‘literaire’ teksten op niveau 2. Hier lopen fictie en literatuur dus door elkaar. *Pogingen iets van het leven te maken* van Hendrik Groen, een niveau-2-boek, is bijvoorbeeld een dagboekverhaal dat vaak als fictie wordt gezien. De adolescentenroman *Dagen van gras* van Philip Huff staat er ook tussen. *Dagen van gras* is een niveau-2-boek, maar wordt wel echt als literatuur gezien, omdat het is uitgegeven als literaire roman voor volwassenen. Ook de scheidingslijn tussen fictie en literatuur blijkt voor *Lezen voor de lijst* niet duidelijk te zijn. Daarnaast is het zeker belangrijk dat er ook jeugdliteratuur boven niveau 2 bestaat; denk bijvoorbeeld aan *Allemaal willen we de hemel* van Else Beerten. Dit is een niveau-3-boek, maar gaat wel degelijk over

een jeugdige en is ook uitgegeven als jeugdliteratuur. Hetzelfde geldt voor *De hemel van Heivisj* van Benny Lindelauf. Ook dit is een niveau-3-boek dat gaat over een jeugdige dat is uitgegeven als jeugdliteratuur.

2.5 Het spanningsveld tussen ‘fictie’ en ‘literatuur’

Hoewel er weinig onderzoek is gedaan naar het spanningsveld tussen de begrippen ‘literatuur’ en ‘fictie’, vallen hierover wel een aantal zaken samenvattend te zeggen. Onder de term literatuuronderwijs in het Nederlandse onderwijssysteem kunnen we twee ‘soorten’ scheiden: ‘literatuuronderwijs’ en ‘fictieonderwijs’ (Dera, 2020). ‘Literatuuronderwijs’ wordt gegeven op havo/vwo en vergt uiteindelijk minimaal een niveau-3+-lezer, waarin op niveau 3+ de overstap wordt gemaakt van jeugd- en adolescentenliteratuur naar volwassenliteratuur (Lezen voor de lijst, z.d.). De leerlingen moeten bij dit type literatuuronderwijs beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van leeservaringen, kunnen literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en kunnen literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten (SLO, 2012).

Naast een functionalistische en institutionele definitie voor literatuur bestaat er ook een essentialistische definitie voor literatuur. Voorstanders van de essentialistische definitie van literatuur menen dat literaire teksten een aantal vaste eigenschappen hebben, waardoor ze onderscheiden kunnen worden van niet-literaire teksten, die dan meestal worden aangeduid met de term ‘lectuur’. Deze essentialistische manier van denken is terug te zien in veelgebruikte lesmethoden als *Laagland, literatuur en lezer*, die literatuur definieert in termen van ‘meerdereuidigheid’ en ‘open plekken’, terwijl *Nieuw Nederlands Literatuur* het begrip literatuur omschrijft als ‘een verzamelnaam voor teksten die een “diepere laag” hebben. Die diepere laag zou tot uiting komen via kenmerken als complexiteit, originaliteit, onvoorspelbaarheid, bijzonder taalgebruik en ambiguïteit’. De lesmethode *Dautzenberg: geschiedenis en theorie* definieert literatuur als ‘teksten die gelezen worden omdat men ze mooi, aangrijpend, indrukwekkend vindt’. Wie die ‘men’ in Dautzenbergs definitie is, blijft onbeantwoord (Dera, 2020).

‘Fictieonderwijs’ wordt gegeven op het vmbo en vergt niveau-1- en niveau-2-lezers, waarbij de lezers een behoefte hebben aan spanning, actie en drama, maar zich ook willen herkennen in het verhaal (Witte, 2008). Fictieonderwijs wordt ook gegeven in de onderbouw van havo/vwo, maar daar wordt in dit onderzoek niet naar gekeken. De scheidingslijn wat betreft het leesniveau tussen het vmbo en havo/vwo ligt op niveau 3, waarbij de lezer in staat moet zijn

om een wereld te verkennen en om een mening te vormen over allerlei kwesties (Witte, 2008). Literatuur lijkt meer afstand en reflectie van de lezer te vergen dan fictie.

3 Methodologisch kader

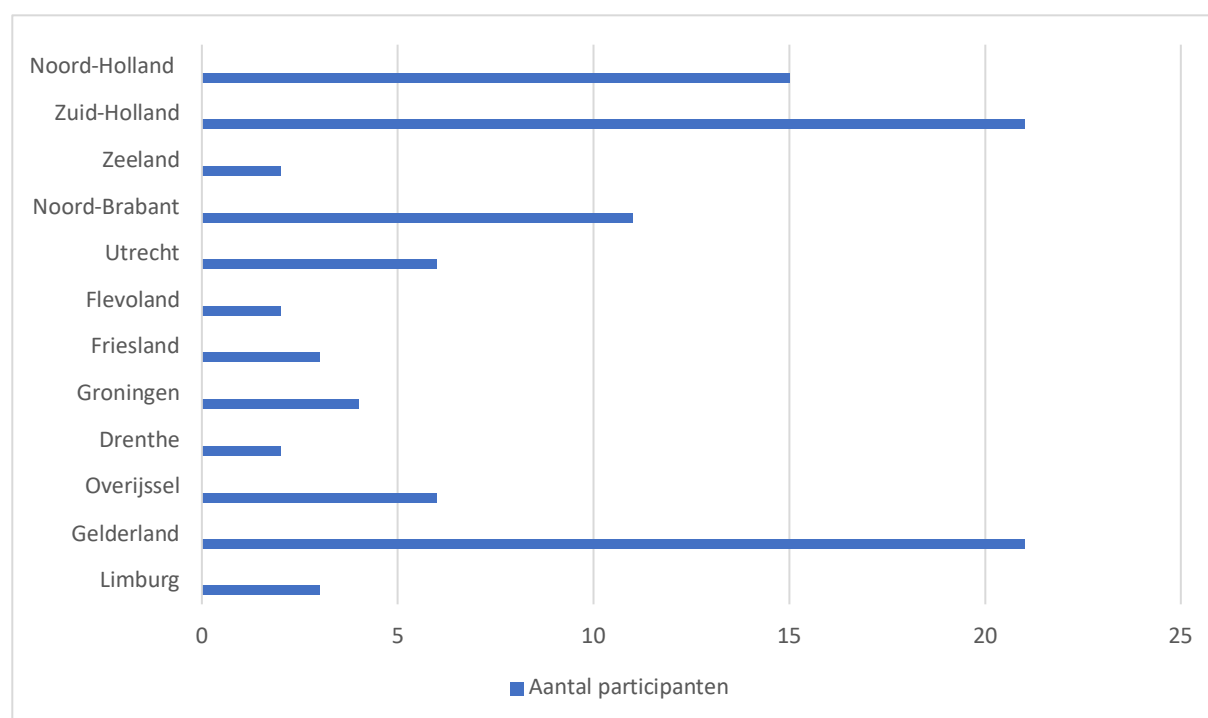
Gedurende dit bachelorwerkstuk staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *‘Hoe gaan docenten Nederlands om met het spanningsveld tussen fictie en literatuur in het leesonderwijs op het vmbo?’* Om een indruk te krijgen hoe vmbo-docenten hier tegenaan keken, is een overwegend kwantitatieve enquête uitgezet. In deze paragraaf zal naar voren komen hoe er gedurende dit onderzoek te werk is gegaan. Deze paragraaf is onderverdeeld in Respondenten, Materiaal, Open vragen, Gesloten vragen, Stelling en Procedure.

3.1 Respondenten

De enquête is in totaal gestart door 186 respondenten en is afgerond door 96 respondenten, onder wie 13,54% ($N=13$) mannen, 84,34% ($N=81$) vrouwen en 1,04% ($N=1$) dat liever zijn gender niet zegt. De leeftijd van de respondenten varieert tussen de 21 en 63 jaar met $M=42,34$ jaar. De meeste deelnemers wonen in Zuid-Holland (21) en in Gelderland (21). Daarna volgen Noord-Holland (15) en Noord-Brabant (11). In Utrecht en Overijssel (6), Groningen (4), Friesland (3) en Limburg (3) wonen minder deelnemers en in Zeeland, Flevoland en Drenthe wonen de minste (2). Bijna alle respondenten zijn werkzaam binnen het vmbo; 9,38% ($N=9$) van de docenten geeft les op de basisberoepsgerichte leerweg (bb), 5,21% ($N=5$) op de kaderberoepsgerichte leerweg (kb), 40,63% ($N=39$) op de gemengde/theoretische leerweg (gl/tl/mavo) en 44,79% ($N=43$) geeft aan ergens anders les te geven, namelijk vooral op meerdere niveaus, zowel op bb en kb, op kb of gl/tl/mavo en op bb, kb en gl/tl/mavo. 1,04% ($N=1$) van de participanten geeft les op het vmbo van het voortgezet speciaal onderwijs en 1,04% ($N=1$) van de participanten werkt als uitgever van leesboeken voor het vmbo. Deze demografische gegevens zijn in tabel 6, grafiek 1 en tabel 8 opgenomen.

Tabel 6*Genderverdeling respondenten**N=95*

	N	%
Man	13	13,54
Vrouw	81	83,34
Anders	0	0,00
Ik zeg dat liever niet	1	1,04
Geldig totaal	95	100
Geldig totaal	95	100

Grafiek 1*Provincieverdeling respondenten***Tabel 7***Leerwegenverdeling waar respondenten lesgeven**N=96*

N	%	Aanvulling antwoord
---	---	---------------------

Basisberoepsgerichte leerweg (bb)	9	9,38	x
Kaderberoepsgerichte leerweg (kb)	5	5,21	x
Gemengde/theoretische leerweg (gl/tl/mavo)	39	40,63	x
Anders, namelijk...	43	44,79	- Bb en kb: 11 - Kb en gl/tl/mavo: 5 - Bb, kb en gl/tl/mavo: 23 - Uitgeverij van leesboeken vmbo: 1 - VSO-vmbo: 1
Geldig totaal	96	100	x

3.2 Materiaal

Er is empirisch te werk gegaan om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag. Er is gekozen voor een enquête, omdat er een grote groep mensen in een korte tijd wordt bevraagd. De doelgroep bestaat uit docenten Nederlands die werkzaam zijn binnen het vmbo. Er is gebruikgemaakt van een selecte steekproef. De complete enquête is opgenomen in bijlage 7.1.

De enquête is ingeleid met een korte tekst, waarin kort is uitgelegd waar er onderzoek naar gedaan wordt en waar de enquête in het algemeen over gaat. De enquête bestaat uit twee delen en in totaal achttien vragen. In het eerste deel, vraag één tot vier, wordt een viertal demografische gegevens van de respondenten gevraagd, zoals gender, leeftijd in jaren, woonprovincie en op welk niveau van het vmbo de participant lesgeeft. Er is hiervoor gekozen, Voor deze vragen is gebruikgemaakt van open en gesloten vragen. In tabel 8 zijn deze vragen opgenomen, met de mogelijke antwoorden.

Vraag vijf tot achttien, het tweede deel van de enquête, bestaat uit inhoudelijke vragen die een antwoord zouden moeten vormen op de onderzoeksvraag en die zijn opgesteld vanuit

het theoretisch kader dat is besproken in hoofdstuk 1 en 2. Er zijn vijf open vragen, acht gesloten vragen en er is één stelling. Om houdingen te kunnen meten, is het concept van Likert (1932) gehanteerd.

Hierbij is het belangrijk om de vragen zo duidelijk mogelijk te formuleren, waarbij er geen sprake is van dubbele ontkenningen of ambiguïteit (Likert, 1932). De vijf open vragen, acht gesloten vragen en één stelling worden verder toegelicht in subparagrafen 3.2.1, 3.2.2 en 3.3.3.

Tabel 8

Mogelijke antwoorden vragen demografische gegevens Q1 – Q4

	Vragen	Antwoordmogelijkheden
Q1	Wat is uw gender?	Man, vrouw, anders, ik zeg dat liever niet
Q2	Wat is uw leeftijd in jaren?	Open antwoord
Q3	In welke provincie in Nederland woont u?	Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Noord-Brabant, Utrecht, Flevoland, Friesland, Groningen, Drenthe, Overijssel, Gelderland, Limburg
Q4	Op welk niveau van het vmbo geeft u les?	Basisberoepsgerichte leerweg (bb), kaderberoepsgerichte leerweg (kb), gemengde/theoretische leerweg (gl/tl/mavo), anders, namelijk... (open antwoord)

3.2.1 Open vragen

In deze subparagraaf wordt de samenstelling van de open vragen besproken. In tabel 9 zijn de vragen met alle mogelijke antwoorden opgenomen.

Volgens de literatuur die besproken is in hoofdstuk 2, wordt fictie vaak omschreven als ‘het geheel aan verzonnen verhalen’ (DUO, 2018). Daarom is het belangrijk om aan docenten te vragen hoe zij fictie zouden definiëren in een lesmethode. Daarom is de eerste vraag ‘Stel dat u in een lesmethode het begrip fictie zou moeten definiëren, hoe zou die dan ongeveer luiden?’. Er is daarbij bewust gekozen voor de term ‘lesmethode’, omdat het een levensechte situatie te maken en om minder serieuze definities te vermijden.

De definitie van de term ‘literatuur’ is iets minder eenduidig dan de term fictie (Dera, 2020). Dat is interessant, en om die reden is dezelfde vraag gesteld, maar dan voor literatuur: ‘Stel dat u in een lesmethode het begrip literatuur zou moeten definiëren, hoe zou die dan ongeveer luiden?’. Hierbij is er weer gekozen voor de term ‘lesmethode’, om een levensechte situatie te creëren.

Volgens de referentie-eindtermen van DUO (2012; 2021) moeten examenkandidaten op havo/vwo onder andere beargumenteerd verslag uit kunnen brengen van geselecteerde literaire werken en op het vmbo moeten examenkandidaten jeugd- en adolescentenliteratuur belevend en herkenkend kunnen lezen. Er wordt hier een wezenlijk verschil tussen havo/vwo en vmbo gemaakt en omdat deze vraag eigenlijk het ‘spanningsveld’ tussen fictie en literatuur schetst, is het interessant om de volgende vraag aan de respondenten te stellen: ‘Op havo/vwo moeten de examenkandidaten literaire teksten lezen en op het vmbo worden er fictieteksten gelezen. Wat vindt u ervan dat hier een verschil tussen vmbo en havo/vwo wordt gemaakt?’.

Op het vmbo worden over het algemeen vooral niveau-1- en niveau-2-boeken gelezen (Witte, 2008). Het is interessant om te onderzoeken of de respondenten vinden dat de leerlingen ook meer literaire werken, bijvoorbeeld op niveau 3, kunnen lezen en daarom is de volgende vraag gesteld: ‘Vindt u dat het literaire karakter van teksten belangrijker moet worden op het vmbo? Leg uit waarom.’, om te meten of de respondenten vinden dat het literaire karakter op het vmbo belangrijker moet worden en waarom.

Hier sluit bij aan om te vragen aan de respondenten wat het nut is volgens hen om literaire teksten in te zetten op het vmbo en dat is gesteld in de volgende vraag: ‘Wat vindt u ervan als er literaire teksten zouden worden behandeld op het vmbo en wat is het nut hiervan,

denkt u?’. Ook hierbij is weer gedacht aan de levensechte situatie, door de ‘[...] zou worden behandeld’.

Tabel 9

Mogelijke antwoorden open vragen Q5, Q6, Q15, Q16, Q17

	Vragen	Antwoordmogelijkheden
Q5	Stel dat u in een lesmethode het begrip fictie zou moeten definiëren, hoe zou die dan ongeveer luiden?	Open antwoord
Q6	Stel dat u in een lesmethode het begrip literatuur zou moeten definiëren, hoe zou die dan ongeveer luiden?	Open antwoord
Q15	Op havo/vwo moeten de examenkandidaten literaire teksten lezen en op het vmbo worden er fictieteksten gelezen. Wat vindt u ervan dat hier een verschil tussen vmbo en havo/vwo wordt gemaakt?	Open antwoord
Q16	Vindt u dat het literaire karakter van teksten belangrijker moet worden op het vmbo? Leg uit waarom.	Open antwoord
Q17	Wat vindt u ervan als er literaire teksten zouden worden behandeld op het vmbo en wat is het nut hiervan, denkt u?	Open antwoord

3.2.2 Gesloten vragen

In deze subparagraaf wordt de samenstelling van de gesloten vragen besproken. In deze gesloten vragen is er gebruikgemaakt van Likertschalen (1932), specifiek de vijfpuntsschalen en zevenpuntsschalen. Op een vijfpuntsschaal kan meetbaar gemaakt worden wat eigenlijk niet meetbaar is, zoals meningen en ervaringen (Likert, 1932). Een vijfpuntsschaal is volgens Likert (1932) overzichtelijker dan een zevenpuntsschaal, en daarom komt de zevenpuntsschaal maar één keer voor. Voor vraag negen tot dertien is officieel gebruikgemaakt van een zespuntsschaal, met als zesde schaalpunt 'Ik ken deze titel niet', maar dit schaalpunt is in de analyse van de resultaten niet meegenomen. Dat betekent dat niet alle antwoorden door alle respondenten zullen zijn ingevuld en er per vraag een andere N uitkomt. Ditzelfde geldt voor vraag veertien. Hier is gebruikgemaakt van een achtpuntsschaal, waarin het achtste punt 'Ik ken deze titel niet' is. Ook dit schaalpunt wordt in de analyse van de resultaten niet meegenomen, wat betekent dat niet alle antwoorden door de respondenten zijn ingevuld en er per vraag een andere N uitkomt. De gesloten vragen met hun mogelijke antwoorden zijn opgenomen in tabel 10.

Op het vmbo wordt fictieonderwijs gegeven en op havo/vwo wordt literatuuronderwijs gegeven (DUO, 2012; 2021). Fictie omslaat alles dat bedoeld is als 'verzonnen verhalen' (DUO, 2018), terwijl literatuur meer getypeerd wordt als iets dat complex is, diepgang en een moeilijke stijl kent (Ghesquiere, 2000). Wat literatuur is, wordt ook bepaald door de verschillende instituties. Eén van die instituties zijn bijvoorbeeld literatuurdocenten (Laan, 2020).

Om deze redenen is het enorm interessant om respondenten te bevragen in hoeverre zij fictie en literatuur belangrijk vinden voor hun vmbo-leerlingen. Het volgende wordt aan de respondenten gevraagd: 'Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands?'. Voor deze vraag is gebruikgemaakt van een vijfpuntsschaal.

Om dezelfde redenen wordt de volgende vraag ook gesteld: 'Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands?'. Deze vraag is een stuk interessanter, omdat er op het vmbo over het algemeen weinig literatuur wordt gelezen. Voor deze vraag is ook gebruikgemaakt van een vijfpuntsschaal.

Vanuit het promotieonderzoek dat Witte (2008) heeft gedaan, zijn competentieprofielen van lezers neergezet met representatieve voorbeelden. Aan de hand van die voorbeelden en de website *Lezen voor de lijst*, is een vijftal vragen aan de respondenten voorgelegd in hoeverre zij specifiek gekozen werken zouden aanraden aan een gemiddelde gl/tl/mavoleerling. Er is hierbij gekozen voor een gl/tl/mavoleerling, omdat dit de doelgroep kan zijn die wat literairdere

werken, dus ook niveau-3+-boeken aankunnen. De titels die bevraagd worden, gaan van niveau 1 tot niveau 4 en staan door elkaar. De vragen worden eerst ingeleid met een korte tekst waarin wordt uitgelegd dat er vijf titels volgen waarover de participant moet aangeven in hoeverre hij de titel zou aanraden aan een gemiddelde gl/tl/mavoleerling. De eerste vraag uit deze rij luidt als volgt: ‘In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Bor* van Joris Moens aanraden?’ *Bor* is volgens Witte (2008) een niveau 2, en typisch ‘vmbo’-boek.

De tweede vraag luidt als volgt: ‘In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Honderd uur nacht* van Anna Woltz aanraden?’. *Honderd uur nacht* is een niveau1-boek en wordt op dit moment (lees: 2022) veel gelezen in de onderbouw van het vmbo (Lezen voor de lijst, z.d.).

De derde vraag luidt als volgt: ‘In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *De aanslag* van Harry Mulisch aanraden?’. *De aanslag* is een niveau-4-boek (Lezen voor de lijst, z.d.). Dit is bewust gevraagd, om de respondenten ‘uit de tent te lokken’, omdat juist op het vmbo voornamelijk niveau 1 en 2 boeken worden gelezen. Niveau-4-boeken komen daar weinig tot niet voor (Witte, 2008).

De vierde vraag luidt als volgt: ‘In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Ik ook van jou* van Ronald Giphart aanraden?’. *Ik ook van jou* wordt door Witte (2008) geplaatst in niveau 2, maar dan wel als een ‘ingewikkelder’ niveau-2-boek en zou eerder aangeraden worden aan een gemiddelde gl/tl/mavoleerling.

De laatste vraag die is gesteld uit deze rij, luidt als volgt: ‘In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Het gouden ei* van Tim Krabbé aanraden?’. *Het gouden ei* is volgens Witte (2008) een niveau-3-boek en zou goed te doen zijn voor een bovengemiddelde gl/tl/mavoleerling.

De laatste gesloten vraag is vraag veertien, waarin er tien titels worden voorgelegd die qua leesniveau, ontwikkeld door Witte (2008), oplopen. De respondenten mochten hierbij aangeven in hoeverre ze alle tien de titels literair vonden, op een schaal van 1 tot 7. Schaalpunt 8 is gebruikt indien een respondent een specifieke titel niet kende. Als eerste wordt *#Selfie* van Caja Cazemier bevraagd in hoeverre de respondenten vinden dat dit literair is. *#Selfie* is een niveau-1-boek en is geschikt voor de onderbouw van het vmbo. Als tweede wordt *Match* van Buddy Tegenbosch bevraagd. Dit is ook een niveau-1-boek en is geschikt voor de bovenbouw van het vmbo. Als derde wordt *Smash* van Margje Woodrow bevraagd. Deze titel is ook geschikt voor de onderbouw van het vmbo. Als vierde wordt *Fake!* van Carry Slee bevraagd en deze titel is, net als *Smash*, geschikt voor de onderbouw van het vmbo. Als vijfde wordt *Boy 7* van Mirjam Mous bevraagd, deze titel is een niveau-2-boek en wordt het meest gelezen in 3

havo/vwo. Als zesde wordt *Confrontaties* van Simone Atangana Bekono bevraagd, deze titel is een niveau-3-boek en wordt het meest in de bovenbouw van havo/vwo gelezen, net als *Oliver* van Edward van de Vendel, ook een niveau-3-boek, die als zevende wordt bevraagd. Daarnaast wordt *Het diner* van Herman Koch als achtste bevraagd, ook dit is een niveau-3-boek. Als eenna-laatste wordt *Het smelt* van Lize Spit bevraagd, dit is ook een niveau-3-boek. Als laatste wordt gevraagd in hoeverre de docenten *Blauwe maandagen* van Arnon Grunberg literair vinden. *Blauwe maandagen* is een niveau-4-boek en wordt voornamelijk in de bovenbouw van havo/vwo gelezen.

Er zijn niveau-3-boeken bevraagd, om te achterhalen in hoeverre de docenten Nederlands op het vmbo vinden dat hun gemiddelde gl/tl/mavoleerling in staat is om een niveau-3-boek te lezen. Hoe meer een werk in niveau opgaat, hoe ingewikkelder en ‘literairder’ een boek wordt gezien (Witte, 2008).

Tabel 10

Mogelijke antwoorden gesloten vragen Q7 – Q14

	Vragen	Antwoordmogelijkheden
Q7	Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands?’	Zeer onbelangrijk, onbelangrijk, neutraal, belangrijk, zeer belangrijk
Q8	Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands?	Zeer onbelangrijk, onbelangrijk, neutraal, belangrijk, zeer belangrijk
Q9	In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Bor</i> van Joris Moens aanraden?	Zeer onwaarschijnlijk, onwaarschijnlijk, neutraal, waarschijnlijk, zeer waarschijnlijk, ik ken deze titel niet
Q10	In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Honderd uur</i>	Zeer onwaarschijnlijk, onwaarschijnlijk, neutraal, waarschijnlijk,

	<i>nacht</i> van Anna Woltz aanraden?	zeer waarschijnlijk, ik ken deze titel niet
Q11	In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>De aanslag</i> van Harry Mulisch aanraden?	Zeer onwaarschijnlijk, onwaarschijnlijk, neutraal, waarschijnlijk, zeer waarschijnlijk, ik ken deze titel niet
Q12	In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Ik ook van jou</i> van Ronald Giphart aanraden?	Zeer onwaarschijnlijk, onwaarschijnlijk, neutraal, waarschijnlijk, zeer waarschijnlijk, ik ken deze titel niet
Q13	In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Het gouden ei</i> van Tim Krabbé aanraden?'	Zeer onwaarschijnlijk, onwaarschijnlijk, neutraal, waarschijnlijk, zeer waarschijnlijk, ik ken deze titel niet
Q14	Op een schaal van één tot zeven, in hoeverre vindt u de volgende titels literatuur?	Helemaal niet literair, niet literair, niet echt literair, neutraal, een beetje literair, literair, zeer literair, ik ken deze titel niet

3.2.3 Stellingen

Om de enquête af te sluiten, is een stelling gegeven. Deze stelling is gegeven aan de hand van een vijf puntsschaal, waarop de respondenten kunnen aangeven in hoeverre zij het eens zijn met deze stelling. De stelling luidt: 'We doen vmbo'ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten.'. Uit deze stelling blijkt in hoeverre de vmbo-docenten vinden dat ze hun leerlingen tekortdoen met het niet laten lezen van literaire teksten. Ook deze laatste vraag geeft het spanningsveld tussen 'fictie' en 'literatuur' weer; er wordt naar literatuur gevraagd in de

eindtermen, maar in hoeverre willen docenten daadwerkelijk dat er op het vmbo literatuur wordt gelezen?

Tabel 11

Mogelijke antwoorden stelling Q18

	Vragen	Antwoordmogelijkheden
Q18	Stelling: We doen vmbo'ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten.	Onwaar, waarschijnlijk onwaar, neutraal, waarschijnlijk waar, waar

3.3 Procedure

De enquête is ontwikkeld en digitaal afgenomen met behulp van Qualtrics, in de maand mei van het jaar 2022. De enquête heeft opengestaan van 13 mei tot 17 mei. Om antwoorden te verzamelen, is de enquête uitgezet in twee zeer actieve Facebookgroepen, namelijk *Leraar Nederlands* en *Lezen in het vmbo*. Daarnaast is de enquête gedeeld via LinkedIn en in verschillende vakgroepen Nederlands op het mbo. Bij het delen van de enquête is expliciet vermeld dat er docenten Nederlands op het vmbo worden gezocht. De respondenten konden de vragenlijst op ieder online device invullen. Het invullen van de vragenlijst duurde vijf tot tien minuten. De respondenten konden op ieder gewenst moment stoppen met de vragenlijst en hebben voor het invullen ervan geen compensatie ontvangen.

3.4 Analyse enquête

De open vragen zijn geanalyseerd en gecodeerd. Deze analyse is terug te vinden in de lopende tekst en in de bijlage. De gesloten vragen uit de enquête zijn geanalyseerd met behulp van Qualtrics en Excel en zijn in de lopende tekst in de resultatenparagraaf terug te vinden. De data zijn op te vragen bij de onderzoeker.

4 Resultaten

In deze paragraaf worden de antwoorden uit de enquête geanalyseerd. De analyse van de open vragen is terug te vinden in bijlage 7.2.1 en de analyse van de gesloten vragen is meegenomen in de lopende tekst. In paragraaf 4.1 worden de gegeven definities van fictie en literatuur geanalyseerd, in 4.2 wordt de vraag hoe belangrijk docenten het lezen van fictie en literatuur vinden geanalyseerd, in 4.3 wordt de vraag geanalyseerd hoe docenten op het vmbo omgaan met specifieke boektitels en in 4.5 wordt de mening van docenten over literaire teksten op het vmbo geanalyseerd.

4.1 Definities van fictie en literatuur volgens docenten

4.1.1 Definities van fictie

Aan de respondenten is gevraagd hoe zij het begrip ‘fictie’ zouden omschrijven op het moment dat zij in een lesmethode een definitie zouden moeten geven. In totaal zijn er 96 antwoorden gegeven, die zijn gecategoriseerd in tien labels. Vervolgens is er geturfd hoe vaak die labels zijn genoemd door de verschillende docenten. 79,17% ($N=76$) van de respondenten geeft een omschrijving van fictie die samengevat kan worden als ‘fictie zijn verzonnen verhalen’. 8,33% ($N=8$) van de respondenten zou fictie omschrijven als het lezen van ‘verhalende teksten’. 5,21% ($N=5$) van de respondenten omschrijft fictie als ‘teksten die bedoeld zijn om de lezer te amuseren’. 7,29% ($N=7$) respondenten geeft aan dat fictie ‘verzonnen verhalen’ zijn, maar die toch gefocust zijn op de werkelijkheid. 3,13% ($N=3$) respondenten omschrijven fictie als het lezen van vrije literatuur en lectuur. 1,04% ($N=1$) omschrijft fictie als ‘fabels’, 1,04% ($N=1$) omschrijft fictie als ‘alle vormen van creativiteit’, 1,04% ($N=1$) omschrijft fictie als ‘fantasie’ en 1,04% ($N=1$) omschrijft fictie als ‘jeugdliteratuur’. Deze resultaten zijn af te lezen in tabel 12.

De grootste groep geeft aan dat fictie dus verzonnen verhalen zijn, die vaak verhalend zijn en die wel of niet gefocust hoeven te zijn op de werkelijkheid. Fictie wordt dus niet in termen van literatuur beschreven.

Tabel 12

Q5 – Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip fictie zou moeten geven, hoe zou die dan ongeveer luiden?

N=96

Antwoord	Aantal keer genoemd
Verzonnen verhalen	76
Het lezen van verhalende teksten	8
Teksten die bedoeld zijn om te amuseren	5
Verzonnen, maar toch gefocust op de werkelijkheid	7
Lezen van vrije literatuur en lectuur	3
Fabels	1
Alle vormen van creativiteit	1
Andere werelden leren kennen	1
Fantasie	1
Jeugdliteratuur	1

4.1.2 Definities van literatuur

Daarnaast is aan docenten gevraagd om ook een beschrijving van het begrip ‘literatuur’ te geven, hoe zij dat ook zouden definiëren in een lesmethode. In totaal zijn er 96 antwoorden gegeven. De antwoorden zijn gecategoriseerd in zestien labels. Vervolgens is er wederom geturfd hoe vaak de labels zijn genoemd door de verschillende respondenten. De grootste groep, namelijk 30,21% ($N=29$), omschrijft literatuur als een tekst die een diepere betekenislaag heeft, waarin een boodschap zit verstopt die de lezer aan het denken zet, waarin karakters uitvoerig worden beschreven en die ietwat vervreemdend kan overkomen. 9,38% ($N=9$) van de respondenten omschrijft literatuur als teksten die een kunstzinnig karakter bevatten. 10,42% ($N=10$) van de respondenten noemt weer het begrip ‘verzonnen verhaal’. Er is dus voor 10,42% van de steekproef geen onderscheid tussen literatuur en fictie. 4,16% ($N=4$) van de respondenten omschrijft literatuur als een tekst met een voor de lezer amuserende functie, terwijl een andere 4,16% ($N=4$) aangeeft dat literatuur teksten zijn die moeilijk te begrijpen zijn voor de lezer, waardoor juist de ontspannende functie afneemt en waardoor er ruimte is voor andere,

diepgaandere leesfuncties. 12,50% ($N=12$) van de respondenten omschrijft literatuur als teksten waar de lezer iets van leert, omdat ze hen aan het denken zetten en hen kunnen verrijken. 2,08% ($N=2$) van de respondenten omschrijft literatuur als het leren kennen van andere werelden, al dan niet fictief. Een andere 10,42% ($N=10$) van de respondenten vindt literatuur ‘teksten van een hoge literaire kwaliteit, die ook als ‘literair’ bestempeld worden, en vaak hebben die literaire werken wel een bepaald niveau’. 2,08% ($N=2$) van de respondenten vindt verschillende soorten teksten al ‘literatuur’. 1,04% ($N=1$) van de participanten vindt literatuur ‘alle werken in de oorspronkelijke taal van het land van herkomst’. Vier respondenten omschrijven literatuur als ‘letterkunde’. 6,25% ($N=6$) van de respondenten omschrijft literatuur als verhalen die waargebeurd al dan niet waargebeurd zijn. 4,16% ($N=4$) van de respondenten omschrijft het begrip als waardevolle, mooi geschreven en soms ook oude tekst. 1,04% ($N=1$) van de participanten omschrijft literatuur als ‘geschreven en gesproken tekst’ en een andere 1,04% ($N=1$) omschrijft literatuur als teksten die geschikt zijn voor een bepaalde leeftijd. 2,08% ($N=2$) van de respondenten vindt werken die in correct Nederlands zijn opgesteld, bestaande uit meervoudig samengestelde zinnen, literatuur. Deze resultaten zijn af te lezen in tabel 13.

Over het algemeen kan gezegd worden dat de respondenten vinden dat literatuur verzonnen teksten van hoge literaire kwaliteit zijn, die een diepere betekenislaag kennen, die de lezer aan het denken zetten en verrijken. Literatuur is voor hen ook kunstzinnig, vervreemdend door de taal en vereist van de lezer een bepaald literair niveau.

Tabel 13

Q6 – Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip literatuur zou moeten geven, hoe zou die dan ongeveer luiden?

$N=96$

Antwoord	Aantal keer genoemd
Teksten met een diepere betekenislaag; die je aan het denken zetten, waarin een boodschap zit verstopt, waarin karakters uitvoerig beschreven worden, ietwat vervreemdend	29
Teksten die een kunstzinnig karakter bevatten	9

Verzonnen verhaal	10
Teksten met een amuserende functie	4
Teksten die juist moeilijk te begrijpen zijn, waardoor ontspannende functie afneemt en er ruimte is voor andere, diepgaandere, functies	4
Teksten waar je iets van leert, die je aan het denken zetten en die je verrijken	12
Andere fictieve ‘werelden’ leren kennen	2
Teksten van een hoge literaire kwaliteit en zo worden bestempeld; hebben een bepaald niveau	10
Verschillende soorten teksten	2
Alle werken in de oorspronkelijke taal van het land van herkomst	1
Letterkunde	4
Waargebeurd en niet waargebeurd	6
Waardevolle, mooie en soms oude teksten	4
Geschreven en gesproken tekst	1
Teksten die geschikt zijn voor een bepaalde leeftijd	1
Werken in correct Nederlands opgesteld, uit meervoudig samengestelde zinnen	2

4.2 Hoe belangrijk docenten het lezen van fictie en literatuur vinden

In deze subparagraaf worden eerst de resultaten weergegeven van hoe belangrijk docenten het lezen van fictie voor het schoolvak Nederlands op het vmbo vinden en daarna van hoe belangrijk zij het lezen van literatuur vinden op het vmbo. Aan de docenten is gevraagd hoe belangrijk zij het vinden dat de leerlingen fictie en literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands middels een vijfpuntsschaal. Schaalpunt 1 staat voor zeer onbelangrijk, en schaalpunt 5 staat voor zeer belangrijk.

Tabel 14

Q7 – Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands?

N=96

Vraag	M	SD
Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands?	4.40	0.81

Op een schaal van 1 tot 5 is het gemiddelde 4.40, wat betekent dat de respondenten het gemiddeld genomen belangrijk vinden ($M=4.40$) dat hun leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands. De standaarddeviatie is hier niet groot ($SD=0.81$), wat betekent dat de gegeven antwoorden minder uiteenlopen.

Tabel 15

Q8 – Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands?

N=96

Vraag	M	SD
Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands?	3.19	1.06

Op een schaal van 1 tot 5 is het gemiddelde 3.19 ($M=3.19$, $SD=1.06$). Dat betekent dat de respondenten neutraal zijn over hoe belangrijk zij het vinden dat hun leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands. Bij deze groep is de standaarddeviatie iets groter, wat betekent dat de antwoorden meer uiteenliepen dan de antwoorden over hoe belangrijk zij het lezen van fictie vinden.

Algemeen kan gezegd worden dat de docenten het lezen van fictie belangrijker vinden dan het lezen van literatuur.

4.3 Hoe docenten Nederlands op het vmbo omgaan met specifieke boektitels

In deze subparagraaf worden de resultaten weergegeven van de vijf boektitels die aan de respondenten zijn voorgelegd, in hoeverre zij deze titels aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo zouden aanraden. Daarnaast zullen de resultaten weergegeven worden van tien boektitels die zijn bevraagd in het kader van hoe literair de respondenten een specifieke titel vonden.

4.3.1 Het aanraden van specifieke boektitels

Tabel 16

Q9 – 13 In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo onderstaande titels aanraden?

Bevraagde boektitels met M, SD en N dat de specifieke titel niet kende

Titel	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i> dat titel niet kende
<i>Bor van Joris Moens</i>	3.80	1.46	51
<i>Honderd uur nacht van Anna Woltz</i>	3.49	1.03	14
<i>De aanslag van Harry Mulisch</i>	1.75	1.53	2
<i>Ik ook van jou van Ronald Giphart</i>	2.20	1.21	5
<i>Het gouden ei van Tim Krabbé</i>	2.28	1.24	5

De gemiddeldes zijn uitgerekend op een schaal van 1 tot 5, waar 1 zeer onwaarschijnlijk is en 5 zeer waarschijnlijk.

De respondenten zou *Bor van Joris Moens* gemiddeld het meest aanraden ($M=3.80$) aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo. Opvallend is dat 53,13% ($N=51$) van de respondenten

heeft aangegeven de titel niet te kennen. Het achtste schaalpunt was ‘Ik ken de titel niet’, en als 53,13% van de respondenten dit heeft aangegeven, gaat het gemiddelde automatisch omhoog. De afwijking van het gemiddelde is ook groot ($SD=1.46$), wat betekent dat er veel uiteenlopende antwoorden zijn gegeven. Dit antwoord is dus niet representatief.

Honderd uur nacht van Anna Woltz wordt daarnaast ook gemiddeld ($M=3.49$) aangeraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo. De afwijking van het gemiddelde is hier niet groot ($SD=1.03$), wat betekent dat er weinig uiteenlopende antwoorden zijn gegeven.

De aanslag van Harry Mulisch wordt gemiddeld gezien waarschijnlijk niet aangeraden ($M=1.75$). De afwijking van het gemiddelde is hier van alle vijf de titels het grootst ($SD=1.53$), wat betekent dat hier de meest uiteenlopende antwoorden zijn gegeven.

Ik ook van jou van Ronald Giphart wordt gemiddeld neutraal aangeraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo ($M=2.20$). De afwijking van het gemiddelde antwoord is redelijk groot ($SD=1.21$), wat wil zeggen dat er veel uiteenlopende antwoorden zijn gegeven.

Het gouden ei van Tim Krabbé wordt, net als *Ik ook van jou*, gemiddeld gezien neutraal aangeraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo ($M=2.28$). De afwijking van het gemiddelde is hier net iets groter dan bij *Ik ook van jou*, wat wil zeggen dat hier iets meer uiteenlopende antwoorden zijn gegeven ($SD=1.24$).

Opvallend is dus dat *Bor* van Joris Moens en *Honderd uur nacht* van Anna Woltz eerder aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo worden aangeraden dan *De aanslag* van Harry Mulisch. *Ik ook van jou* van Ronald Giphart en *Het gouden ei* van Tim Krabbé worden neutraal aangeraden, wat betekent dat de respondenten twijfelen tussen om de titel waarschijnlijk wel aan te raden of waarschijnlijk niet aan te raden.

4.3.2 De literariteit van geselecteerde boektitels

Tabel 17

Q15 – Op een schaal van één tot zeven, in hoeverre vindt u de volgende titels literatuur?

Titel	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i> dat titel niet kende
<i>#Selfie van Caja Cazemier</i>	3.78	1.90	6
<i>Match van Buddy Tegenbosch</i>	5.23	2.39	21

<i>Smash</i> van Margje Woodrow	3.89	2.58	22
<i>Fake!</i> van Carry Slee	3.70	2.15	8
<i>Boy 7</i> van Mirjam Mous	4.14	1.57	3
<i>Confrontaties</i> van Simone Atangana Bekono	7.57	1.98	60
<i>Oliver</i> van Edward van de Vendel	6.95	2.07	43
<i>Het diner</i> van Herman Koch	5.74	1.00	1
<i>Het smelt</i> van Lize Spit	7.03	1.85	40
<i>Blauwe maandagen</i> van Arnon Grunberg	6.68	1.18	16

Voor deze vraag is er gewerkt met schaal 1 tot 7. 1 is hierin helemaal niet literair en 7 is zeer literair. Niet elke vraag is ingevuld door alle 96 respondenten, waardoor er wisselende antwoorden volgen.

#Selfie van Caja Cazemier ($M=3.78$), *Smash* van Margje Woodrow ($M=3.89$) en *Fake!* van Carry Slee ($M=3.70$) worden gezien als de titels die het minst literair zijn; zij worden gezien als ‘niet echt literair’. Daarin valt op dat de afwijking van het gemiddelde voor *#Selfie* niet heel groot is ($SD=1.90$) ten opzichte van de andere titels. De afwijking van *Fake!* is daarentegen groter ($SD=2.15$) en de afwijking van *Smash* is nog groter ($SD=2.58$). Deze afwijking houdt voor alle drie de titels in hoe groter de afwijking, hoe uiteenlopende de antwoorden zijn geweest. Voor *Fake!* en *Smash* zijn deze antwoorden uiteenlopende dan voor *#Selfie*. Daarnaast kende 23,16% ($N=22$) van de respondenten *Match* niet, wat ervoor zorgt dat *Match* als literairder wordt beschouwd dan het daadwerkelijk was. Met andere woorden: *Match* wordt als iets minder literair gezien dan hoe het nu is gepresenteerd.

Boy 7 van Mirjam Mous wordt als neutraal gezien in hoe literair de titel is ($M=5.23$); dat kan betekenen dat de respondenten twijfelen tussen of de titel een beetje literair is of niet echt literair is. De afwijking van het gemiddelde is voor *Boy 7* klein ten opzichte van de andere genoemde titels ($SD=1.57$).

Match van Buddy Tegenbosch wordt als ‘een beetje literair’ gezien ($M=5.23$). De afwijking van het gemiddelde is hier groot ($SD=2.58$), dat wil zeggen dat er veel uiteenlopende antwoorden over deze titel zijn gegeven. 22,34% ($N=21$) van de respondenten kende *Match* niet, wat zorgt dat *Match* als meer literair wordt gezien dan de respondenten daadwerkelijk vinden. Dit antwoord is dus niet echt representatief.

Het diner van Herman Koch wordt net als *Match* als ‘een beetje literair’ gezien. De afwijking van het gemiddelde is hier het kleinst van alle titels ($SD=1.00$), dat wil zeggen dat er redelijk veel dezelfde antwoorden zijn gegeven.

Blauwe maandagen van Arnon Grunberg wordt als ‘literair’ beschouwd door de respondenten ($M=6.68$). De afwijking van het gemiddelde is niet zo groot ($SD=1.18$), wat wil zeggen dat er redelijk veel dezelfde antwoorden zijn gegeven. Daarnaast wordt *Oliver* van Edward van de Vendel ook als ‘literair’ gezien ($M=6.95$), alleen kent 45,74% ($N=43$) van de respondenten *Oliver* niet, wat de resultaten beïnvloedt. Het antwoord voor *Oliver* is dus niet representatief. De afwijking van het gemiddelde is ook redelijk groot ($SD=2.07$), wat wil zeggen dat er redelijk veel uiteenlopende antwoorden zijn gegeven.

Het smelt van Lize Spit ($M=7.03$) en *Confrontaties* van Simone Atangana Bekono ($M=7.57$) worden als ‘zeer literair’ bestempeld door de respondenten. Zowel de afwijking van het gemiddelde van *Het smelt* ($SD=1.85$) als van *Confrontaties* ($SD=1.98$) is groot; dat wil zeggen dat de antwoorden die zijn gegeven behoorlijk uiteenlopen. Opvallend is ook dat 63,16% ($N=60$) van de respondenten *Confrontaties*, die als het meest ‘literair’ van alle genoemde titels wordt gezien, niet kent. Dat betekent dat het leeuwendeel van het achtste schaalpunt van ‘Ik ken deze titel niet’ ervoor heeft gezorgd dat het gemiddelde is beïnvloed door het achtste schaalpunt. Met andere woorden: *Confrontaties* wordt als minder literair beschouwd als nu is weergegeven. Hetzelfde geldt voor *Het smelt*. 42,55% ($N=40$) van de respondenten gaf aan deze titel niet te kennen. Ook dit heeft ervoor gezorgd dat *Het smelt* als iets literairder wordt gezien dan de respondenten daadwerkelijk vinden. Ook dit antwoord is niet echt representatief, maar er kan wel voorzichtig gezegd worden dat *Het smelt*, samen met *Het diner* en *Blauwe maandagen* als het meest ‘literair’ worden gezien door de respondenten.

4.4 De mening van docenten over literaire teksten op het vmbo

In deze subparagraaf worden de resultaten weergegeven hoe de respondenten aankijken tegen literaire teksten op het vmbo. Als eerste is de respondenten gevraagd wat ze vinden van het verschil dat gemaakt wordt op het vmbo en havo/vwo. Ten tweede is gevraagd of ze vinden dat het literaire karakter belangrijker moet worden op het vmbo. Als laatste is gevraagd wat ze ervan vinden als er literaire teksten behandeld worden op het vmbo, en wat volgens hen het nut hiervan is voor de vmbo-leerling. Bij beide vragen volgt er eerst een tabel met de N , hierbij is geturfd hoe vaak een respondent aangeeft dat het gestelde terecht is of niet of dat het gestelde belangrijker moet worden te ja of te nee. Niet elke respondent heeft hier met 'ja' of 'nee' op geantwoord, waardoor de N niet uitkomt op 96.

4.4.1 Wat docenten Nederlands vinden van het verschil tussen fictieteksten op het vmbo en literaire teksten op havo/vwo

Tabel 18

Q15 – Op havo/vwo moeten de examenkandidaten literaire teksten lezen en op het vmbo worden er fictieteksten gelezen. Wat vindt u ervan dat hier een verschil tussen vmbo en havo/vwo wordt gemaakt?

$N=75$ (missing: 21)

Wat vindt u van het verschil dat gemaakt wordt tussen vmbo en havo/vwo wat betreft literaire teksten en fictieteksten?	
Terecht	62
Onterecht	13

82,67% ($N=62$) van de respondenten vindt het terecht dat er een verschil wordt gemaakt tussen fictieteksten op het vmbo en literaire teksten op havo/vwo. 17,33% ($N=13$) van de respondenten vindt dit onterecht en volgens hen zou dat verschil kleiner mogen zijn.

De respondenten die het eens zijn dat er een verschil gemaakt wordt tussen vmbo en havo/vwo noemen verschillende voorargumenten; zo bestaat er een verschil in cognitie tussen beide niveaus; de docenten verwachten van een havo/vwo-leerling een andere benadering dan

van vmbo-leerlingen. Havo/vwo-leerlingen gaan dieper in op de stof van een werk dan vmboleerlingen. Dit antwoord is door 24,0% ($N=18$) van de respondenten genoemd. Daarnaast wordt er door 4% ($N=3$) van de respondenten genoemd dat fictie dichterbij de belevingswereld ligt van de vmbo-leerling. Ook wordt er door 2,67% ($N=2$) van de respondenten genoemd dat ze het voornamelijk belangrijk vinden dat de leerlingen lezen wat ze leuk vinden, want fictie is belangrijk voor de ontwikkeling van leesplezier en literatuur niet. 4% ($N=3$) van de respondenten geeft aan dat leesplezier voorop staat. 1 respondent uit dit groepje van drie geeft aan dat leesplezier gelijk staat aan meer lezen, wat gelijk staat aan betere lezers, wat weer gelijk staat aan het kunnen lezen van lastigere boeken. 4% ($N=3$) van de respondenten geeft ook aan dat het meer gaat om het 'lezen', dan wat er gelezen wordt, en 2,67% ($N=2$) van de participanten is al blij als hun leerlingen überhaupt iets lezen. 1,33% ($N=1$) van de respondenten geeft aan het nut niet te zien van het behandelen van literatuur op het vmbo, want de leerlingen hebben na de middelbare school het lezen van literatuur niet meer nodig. 1,33% ($N=1$) van de respondenten geeft aan dat het belangrijker is dat een vmbo-leerling onderscheid kan maken tussen fictie en non-fictie.

De respondenten die het er niet mee eens zijn dat er een verschil wordt gemaakt tussen vmbo en havo/vwo noemen verschillende tegenargumenten; zo wordt er genoemd dat het verschil tussen vmbo en havo/vwo kleiner mag zijn, dit wordt genoemd door 2,67% ($N=2$) van de respondenten. Ook wordt genoemd door 4% ($N=3$) van de respondenten dat wanneer een leerling geïnteresseerd is in het lezen van literaire teksten op het vmbo, je die teksten als docent dan kunt aanbieden. Een andere 2,67% ($N=2$) van de respondenten geeft ook aan dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen zelf mogen bepalen wat ze willen lezen. 1,33% ($N=1$) van de respondenten geeft aan dat dit gemaakte verschil tussen havo/vwo en vmbo het collectieve niveau van alle niveaus binnen het vmbo naar beneden haalt. 2,67% ($N=2$) van de respondenten geeft aan dat alle leerlingen in aanraking zouden moeten komen met literatuur. 1,33% ($N=1$) van de respondenten zegt dat het lezen van literaire teksten en het lezen van fictieteksten het verschil tussen theorie (lees: havo/vwo) en praktijk (lees: vmbo) zo groot maakt. Ook wordt door 1,33% ($N=1$) genoemd dat een vmboleerling net zo goed literaire teksten kan lezen. 2,67% ($N=2$) geeft aan dat er in 4 gl/tl/mavo meer gevraagd mag worden naar literatuur dan er nu wordt gedaan.

Er worden ook andere antwoorden genoemd, namelijk door 1,33% ($N=1$) van de respondenten dat fictie gaat om leesplezier en dat literatuur gaat om cultureel en literair onderwijs. 1,04% ($N=1$) van de respondenten biedt als oplossing dat er geen verschil gemaakt moet worden tussen fictie en literatuur, maar eerder tussen hoe literair een werk is. 1,33% ($N=1$)

van de respondenten geeft aan dat het fijn is dat er Young Adultliteratuur bestaat naast fictie en literatuur. Ook wordt door 1,33% ($N=1$) van de respondenten als oplossing genoemd dat de leesbehoefte niet gekoppeld moet worden aan niveau, maar aan wat leerlingen aanspreekt. Als laatste is er 1,33% ($N=1$) van de respondenten die als oplossing biedt: of beide fictie of beide literatuur, dus geen mix ervan, zoals het nu is.

Het gros vindt dus dat het verschil tussen literaire teksten op havo/vwo en fictieteksten op het vmbo terecht is. Zo bestaat er volgens hen een verschil in cognitie. Daarnaast gaan havo/vwo-leerlingen dieper in op de stof dan vmbo-leerlingen. Ook vinden de respondenten dat leesplezier voorop hoort te staan en dat ze al blij zijn dat hun leerlingen überhaupt lezen, in plaats van ze overweldigen met de complexe materie van literaire werken. Een kleine groep is het niet eens met het verschil dat gemaakt wordt, zij noemen dat dit verschil in leesonderwijs juist zorgt voor een nog grotere verdeling van tussen havo/vwo en vmbo. Interessant is dat ook genoemd is dat een mavoleerling net zo goed in staat is om een literaire tekst te lezen en dat het lezen van literaire teksten meer gevraagd mag worden van gl/tl/mavoleerlingen. Al deze antwoorden zijn opgenomen in bijlage 7.2.1.

4.4.2 Moet het literaire karakter van teksten belangrijker worden op het vmbo volgens de respondenten?

Tabel 19

Q16 – Vindt u dat het literaire karakter van teksten belangrijker moet worden op het vmbo?

Leg uit waarom.

$N=79$ (missing: 17)

Vindt u dat het literaire karakter van N teksten belangrijker moet worden op het vmbo?	
Ja	16
Nee	63

79,75% ($N=63$) van de respondenten geeft aan dat het literaire karakter van teksten niet belangrijker moet worden op het vmbo. 20,25% ($N=16$) respondenten wenst het belangrijker worden van het literaire karakter van teksten op het vmbo wel.

Tegenstanders tegen het belangrijker worden van literaire teksten op het vmbo noemen argumenten als dat de leerling 'iets' laten lezen al voldoende is, net als bij de vraag hierboven ook al is genoemd. Dit wordt door 16,46% (N=13) genoemd. 1,27% (N=1) van de respondenten geeft aan dat het lezen van literatuur niet geschikt is voor iedereen. 1,27% (N=1) van de respondenten geeft aan dat het belangrijk is om literair verschil te laten zien. Ook wordt door 36,71% (N=29) dat weer het leesplezier voorop hoort te staan bij vmbo'ers. 1,27% (N=1) van de respondenten vindt dat het literaire karakter niet per se belangrijker moet worden, maar dat er wel aandacht wordt besteed aan andere vormen van fictieonderwijs, en dan met name gefocust op keuzevrijheid. 1,27% (N=1) van de respondenten geeft aan dat het kunnen begrijpen en werken met begrippen die te maken hebben met fictiewerken al voldoende is.

Voorstanders geven aan dat het literaire karakter belangrijker mag worden voor leerlingen die het niveau wel aankunnen. Dit wordt door 5,06% (N=4) van de respondenten genoemd. Daarnaast vindt 2,53% (N=2) van de respondenten het belangrijk om een groot literair spectrum aan te bieden dat het literaire karakter van de lessen vergroot. 1,27% (N=1) van de respondenten wil zijn leerlingen niet onthouden van complexe zaken als literatuur, want 'literair' betekent niet alleen moeilijk taalgebruik, het betekent zoveel meer. 3,80% (N=3) van de respondenten geeft aan dat literatuur helpt bij het kritisch en beschouwend te leren nadenken, dat de leerling vervolgens helpt zich te ontwikkelen.

4.4.3 Wat docenten Nederlands ervan vinden als er literaire teksten behandeld worden op het vmbo en wat volgens hen het nut hiervan is

20,83% (N=20) van de respondenten geeft aan dat het behandelen van literaire teksten op het vmbo volgens hen weinig nut heeft en dat het ook te hoog gegrepen is voor de leerlingen. 2,08% (N=2) van de respondenten geeft aan dat het lezen van literaire teksten ten koste gaat van de leesmotivatie en het leesplezier. 6,25% (N=6) van de respondenten vindt dat je dan het doel van leesplezier op het vmbo voorbijstreeft.

Andere, meer positieve redenen, worden ook genoemd: 2,08% (N=2) respondenten geeft aan dat het behandelen van literaire teksten meer leesplezier opwekt. 5,21% (N=5) van de respondenten geeft aan dat het lezen van literaire teksten leerlingen helpt te ontwikkelen in het lezen van teksten. 1,04% (N=1) participant geeft aan dat het lezen van literaire teksten betekenis geeft aan het leven van de leerlingen. 4,17% (N=4) van de respondenten zegt dat als docenten kiezen voor het behandelen van literaire teksten, het belangrijk is om dan aan te sluiten bij de

belevingswereld van de vmbo'ers, omdat ze niet altijd in staat zijn om zelfstandig die diepere laag van een literair werk te ontdekken. 11,46% ($N=11$) van de respondenten geeft aan dat het lezen van literaire teksten het wereldbeeld van de leerlingen verruimt en hun inlevingsvermogen vergroot. 3,13% ($N=3$) van de respondenten vindt dat het de taalvaardigheid vergroot. 12,5% ($N=12$) van de respondenten vindt dat het de leerlingen uitdaagt. 2,08% ($N=2$) van de respondenten vindt dat de leerlingen zo kennis kunnen maken met de gelaagdheid van boeken. 3,13% ($N=3$) van de respondenten vindt het een goed idee voor leerlingen die willen opstromen naar de havo. 3,13% ($N=3$) vindt het goed om literaire teksten aan te bieden, maar om het niet te verplichten. Als laatste noemt 4,17% ($N=4$) van de respondenten dat leerlingen zo kennis kunnen maken met verschillende soorten teksten. Het gros van de respondenten geeft bij deze vraag weer aan dat het behandelen van literaire teksten weinig nut heeft en dat het te hoog gegrepen is voor ze. Interessant is dat er ook voorstanders zijn die vinden dat het lezen van literaire teksten het wereldbeeld van de leerlingen verruimt en hun inlevingsvermogen wordt vergroot. Ook daagt het lezen van literatuur de leerlingen uit en is het belangrijk om aan te bieden, maar nooit te verplichten. Al deze antwoorden zijn opgenomen in bijlage 7.2.1.

4.4.4 Doen we vmbo'ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten op het vmbo?

Tabel 20

Q18 – Stelling: We doen vmbo'ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten.

Stelling	M	SD
We doen vmbo'ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten.	1.59	1.36

Bij deze stelling is een vijfpuntsschaal gebruikt. De waarden lopen tussen de 1 en 5, waarbij 1 onwaar is en 5 waar.

De respondenten reageren gemiddeld genomen tussen 'waarschijnlijk onwaar' en 'neutraal' in ($M=1.59$) op de stelling. De afwijking van het gemiddelde is relatief groot ($SD=1.36$), wat wil zeggen dat er behoorlijk wat uiteenlopende antwoorden zijn gegeven. Gemiddeld genomen vinden de respondenten dat we vmbo'ers niet tekortdoen met het niet laten lezen van literaire teksten, terwijl ze tegelijkertijd niet bepaald unaniem zijn; er heerst een

duidelijke tweedeling tussen een kamp dat absoluut geen literaire teksten wil behandelen en een kamp dat daar zeker wel interesse in heeft.

5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

De hoofdvraag die gedurende dit onderzoek centraal heeft gestaan, luidt: *Hoe gaan docenten Nederlands om met het spanningsveld tussen fictie en literatuur in het leesonderwijs op het vmbo?*

Er bestaat een duidelijke tweedeling onder de docenten Nederlands op het vmbo. 79,75% ($N=63$) vindt dat het literaire karakter van teksten op het vmbo niet groter moet worden, want de vmbo-leerling verschilt cognitief enorm van havo/vwo-leerlingen, die wel in staat zijn om zo'n literaire tekst te lezen. Daarnaast vindt 20,25% ($N=16$) dat dit karakter wel belangrijker moet worden. Dit is dus een interessante uitkomst, omdat Ghesquiere (2000) aangeeft dat jeugdliteratuur ook 'literair' is. Dat maakt het spanningsveld tussen fictie en literatuur des te nijpender.

Wat betreft de definitie van het begrip 'fictie'; de grootste groep omschrijft 'fictie' als verzonnen verhalen, die waargebeurd kunnen zijn. Vervolgens leek het begrip 'literatuur' inhoudelijk minder eenduidig te zijn dan het begrip 'fictie'. Waar fictie ophoudt bij 'verzonnen verhalen', valt over literatuur te zeggen dat het ook verzonnen teksten zijn, maar dan van hoge literaire kwaliteit, die een diepere betekenislaag kennen en die de lezer aan het denken zetten, en verrijken. Literatuur is volgens de respondenten kunst, iets dat niet werd genoemd bij de term fictie. Deze definitie van literatuur is bijna hetzelfde als die uit een lesmethode als *Laagland, literatuur en lezer*, *Nieuw Nederlands Literatuur* en *Dautzenberg: geschiedenis en theorie*, waarover gesproken wordt in het theoretisch kader. Wat daarnaast opvalt is dat iemand onder literatuur ook 'gesproken tekst' vindt vallen. Ook wordt 'alles wat geschreven is in de taal van herkomst' al als literatuur gezien, net als het antwoord dat alle teksten die in 'correct Nederlands' zijn opgesteld, al literatuur zijn. In dat geval zou alles dus literatuur kunnen zijn.

Wat niet zo zeer verrassend is, is het feit dat docenten Nederlands op het vmbo het lezen van fictie belangrijker vinden dan het lezen literatuur. Volgens hen staan leesplezier en

motivatie voorop, en daar wordt vaker aan voldaan met fictie dan met literatuur, omdat literatuur een ander soort lezer vergt dan vmbo-leerlingen zijn.

Vervolgens is aan de respondenten een vijftal titels voorgelegd, met de vraag in hoeverre zij de titels zouden aanraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo. *Honderd uur nacht* van Anna Woltz wordt door de respondenten het meest aangeraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo. Vervolgens wordt *Bor* van Joris Moens, een typisch niveau-2-boek, waarschijnlijk aangeraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo, maar daarbij kent 53,13% ($N=51$) van de respondenten de titel niet. Hierdoor gaat het gemiddelde omhoog en gaat de titel eerder richting ‘waarschijnlijk wel’ op de schaal. *De aanslag* van Harry Mulisch wordt waarschijnlijk niet aangeraden aan een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo en de respondenten zijn neutraal over het aanraden van *Ik ook van jou* van Ronald Giphart en *Het gouden ei* van Tim Krabbé. Neutraal wil zeggen dat de respondenten twijfelen over de titel waarschijnlijk wel aan te raden of waarschijnlijk niet aan te raden. Typisch ‘literaire’ titels als *De aanslag* en *Het gouden ei* worden dus minder snel aangeraden dan een typisch vmbo-boek als *Honderd uur nacht*.

Vervolgens zijn tien titels aan de respondenten voorgelegd, met de vraag in hoeverre zij de genoemde titels literair vonden. Interessant is dus dat *Het smelt* van Lize Spit (niveau 3), *Het diner* van Herman Koch (niveau 3) en *Blauwe maandagen* van Arnon Grunberg (niveau 4), als het meest ‘literair’ worden gezien. Dit zijn ook, volgens de theorie, de meest ‘literaire’ werken uit dit rijtje. Titels als *#Selfie* van Caja Cazemier (niveau 1), *Smash* van Margje Woodrow (onderbouw vmbo) en *Fake!* van Carry Slee (onderbouw vmbo) worden als het ‘minst’ literair gezien. Deze laatste drie boeken zijn dan ook ‘typische’ vmbo-boeken. Er lijkt een verband te bestaan in hoe hoger het leesniveau van een werk, dat Witte (2008) heeft ontwikkeld, hoe literairder het werk wordt gezien in het literaire veld.

Vervolgens werd de vraag gesteld of de respondenten het verschil tussen literaire teksten op havo/vwo en fictieteksten op het vmbo terecht vinden. 82,67% ($N=62$) van de respondenten vond dit verschil terecht. De argumenten die genoemd werden, waren interessant en lieten een duidelijke splitsing zien; de meerderheid van de respondenten zit namelijk in kamp leesplezier. Deze respondenten zijn al blij zijn als er ‘iets’ gelezen wordt. Wat dat ‘iets’ is wordt niet duidelijk, maar één docent vindt het bijvoorbeeld al genoeg dat een leerling onderscheid weet te maken tussen fictie en non-fictie. Deze docenten investeren voornamelijk in leesplezier en motivatie, en dat kan voornamelijk gehaald worden uit teksten die ‘leuk’ zijn om te lezen. Literatuur gaat vaak gepaard met diep kunnen nadenken over het lezen en bij fictie gaat het vaak

om het amuserende karakter van het lezen (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer, 2005).

Daarentegen zijn er ook respondenten die het verschil tussen literaire teksten op havo/vwo en fictieteksten op het vmbo onterecht vinden, namelijk 17,33% ($N=13$). Deze respondenten vinden het belangrijk dat teksten juist leerlingen verrijken en aan het denken zetten, om ook hun literaire vaardigheid te vergroten. Uiteindelijk heeft dit waarschijnlijk te maken met het niveau waar de docenten aan lesgeven. Dit is verder geen onderdeel geweest van dit bachelorwerkstuk, maar juist het inzetten op leesplezier en -motivatie op een niveau als basis en kader is ontzettend belangrijk, volgens de respondenten. Op basis en kader wordt heel weinig gelezen, omdat leerlingen het vaak niet goed kunnen en ook niet leuk vinden (DUO, 2018). In bijvoorbeeld een gl/tl/mavoklas kan dit anders zijn. Daar zitten bijvoorbeeld leerlingen die beter kunnen lezen en het leuker vinden. Zij willen bijvoorbeeld een boek als *De aanslag* lezen, omdat ze volgend jaar naar havo 4 gaan.

Hier sluit bij aan dat het gros van de respondenten vindt dat het literaire karakter van teksten niet belangrijker moet worden, namelijk 79,75% ($N=63$) meldt dit. De belangrijkste argumenten die hierbij genoemd worden zijn weer dat de respondenten vinden dat het al voldoende is als de leerling 'iets' leest en dat leesplezier vooropstaat.

Het is dus niet opvallend dat 20,93% ($N=20$) van de respondenten aangeeft dat het behandelen van literaire teksten op het vmbo geen nut heeft. Opnieuw is de tweedeling interessant; de een vindt dat het behandelen van literaire teksten op het vmbo geen nut heeft, terwijl de ander vindt dat literaire teksten de leerling juist helpen te ontwikkelen, hun wereldbeeld verruimen en hun inlevingsvermogen vergroten.

Er kan dus gezegd worden dat docenten Nederlands op het vmbo niet zo zeer bezig zijn met het spanningsveld tussen de begrippen fictie en literatuur, maar dat er eerder door hen zelf een spanningsveld gecreëerd lijkt te worden; waar de ene docent geeft om het *sec* lezen, draait het bij de ander om die verdiepende factor die we als docenten ook verwachten van havo/vwo-leerlingen.

5.2 Discussie

In dit bachelorwerkstuk is onderzocht hoe docenten Nederlands op het vmbo omgaan met het spanningsveld tussen de begrippen 'fictie' en 'literatuur'. Hiervoor is vooronderzoek gedaan naar wat theoretisch gezien dat spanningsveld inhoudt, maar helaas bleek dit weinig onderzocht.

Na het vooronderzoek is er een enquête opgesteld en uitgezet. De vragen waren voor de respondenten goed te begrijpen en er zijn geen inhoudelijke reacties gekomen op de enquête. De onderzoeksopzet die is gebruikt kent een aantal sterke kanten en een aantal beperkingen.

Als eerste is de enquête ingevuld door 186 respondenten, maar is uiteindelijk door 96 voltooid. Er was dus sprake van een groot aantal afhakers. Dit kan te maken hebben door de definitievragen aan het begin van de enquête, maar ook door de, wellicht voor de respondent, onbekende titels die bevraagd werden. Daarnaast kan dit ook te maken hebben met een bepaalde enquêtemoeheid, omdat er op het moment van uitzet in de Facebookgroep *Leraar Nederlands* meerdere enquêtes werden uitgezet door verschillende studenten. Ten tweede was de steekproefgrootte net groot genoeg om generaliserende uitspraken te doen over de populatie docenten Nederlands, maar had hij beter wat groter kunnen zijn, om meer algemenere uitspraken te doen. Nu leek de tweedeling tussen docenten die genoemd is, nog groter. Ook was de doelgroep niet helemaal representatief; 13,54% ($N=13$) was man, 84,34% ($N=81$) was vrouw en 1,04% ($N=1$) gaf aan liever zijn gender niet te zeggen.

Daarnaast vormden zich ook problemen wat betreft de N . De gehele enquête is afgerond door 96 respondenten, maar bepaalde vragen zijn door minder respondenten ingevuld. Bij de eerste vraag naar het gender, hebben 95 respondenten de vraag ingevuld en mist er dus één. Bij de vragen naar 'In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo titel X aanraden?' fluctueert de N tussen de 96 en 97. Deze zijn niet uit Qualtrics gefilterd, maar meegenomen in de resultaten. Hetzelfde geldt voor de schaalvraag erna waarin gevraagd werd in hoeverre de respondenten de genoemde titels literair vinden. Hier fluctueert het aantal antwoorden tussen 94 en 96. Niet alle respondenten hebben bij deze vraag alles ingevuld. Dit geldt ook weer voor de open vragen; sommige respondenten geven aan iets terecht of onterecht te vinden met een toelichting, en sommigen geven aan iets alleen terecht of onterecht te vinden zonder toelichting, terwijl daar wel naar gevraagd is door de onderzoeker. Daarnaast zorgt de extra schaalpunt van 'Ik ken deze titel niet' er bij sommige vragen ook voor dat het gemiddelde oploopt op de schaal, waardoor het antwoord vaak positiever uitpakt dan dat het daadwerkelijk was en het antwoord dus niet meer representatief is. Hierdoor kan het ook zo zijn dat een schaalpunt bijvoorbeeld boven de 7 uitkomt op een schaal van 7.

Uit dit onderzoek bleek dat er vooral onder vmbo-docenten een tweedeling heerst. Er is uiteindelijk wel naar demografische gegevens van de respondenten gevraagd, maar er is hier niks mee gedaan. Er had ook meer ingespeeld kunnen worden op de verschillen tussen de vier niveaus die het vmbo kent, om tot preciezere antwoorden te komen.

6 Bibliografie

- Ackermans, L. (2017). *Bruggen bouwen: Van Zwigtman tot Hermans. Levende Talen Magazine*, 104(5), 4-8.
- Ackermans, L. (2021). Een decennium young adult literatuur in Nederland (2009-2019): een stand van zaken. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(1), 45-72.
- Bastiaansen-Harks, N & Lierop-Debrauwer, H. van (2005). *Over grenzen: adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- CVEN. (1991). *Het CVEN-rapport: eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en havo*. Den Haag: SDU.
- 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*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dera, J. (2020). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd op 13 maart 2022, via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>
- DUO Onderwijsonderzoek. (2018). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ghesquiere, R. (2000). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- Grunberg, A. (2021, 4 januari). Ik ga literatuuronderwijs op het vmbo geven want ik geloof dat je daar ook over Mulisch kunt praten. In *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/ik-ga-literatuuronderwijs-op-het-vmbo-geven-want-ik-geloof-dat-je-ook-daar-over-mulisch-kunt-praten~b5fce56f/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Laan, N. (2018). *Medemakers: Sociologie van literatuur en andere kunsten*. Hilversum: Literatoren.

- Lezen voor de lijst. (z.d.). Docenten Nederlands – Informatie: Werken met niveaus. Geraadpleegd op 2 mei 2022, van <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten/informatie/werken-met-niveaus/>
- Lier, M. van (2020, 31 mei). Thuisschoolmaatje helpt bij onderwijs op afstand. Geraadpleegd van https://www.limburcher.nl/cnt/dmf20200527_00161886
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55.
- Moor, W. de (1999). De zich ontwikkelende lezer. In: W. de Moor & B. Vanheste (red.). *De lezer in ogenschouw. Een caleidoscoop van het lezen* (p. 93-116). Den Haag: Biblion.
- Rijksleerplan. (1970). *Eindexamenprogramma*. Beschikking d.d. 26-10-1970, AVO 441542. Den Haag, 1970.
- Rijlaarsdam, G., Schram, D. & Witte, T. (2009). Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 24-34.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus*. Almelo: Drukkerij Lulof.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2012). Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo: herziening naar aanleiding van referentiekader taal. Geraadpleegd op 29 april, van <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/tussenpaginas/handreiking-se-nederlands-havo-vwo/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2019). NE/K/8 fictie. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://www.slo.nl/handreikingen/vmbo/handreiking-se-ned-vmbo/toetsen-schoolexamen/ne-8-fictie/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2021). Het PTA. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://www.slo.nl/handreikingen/vmbo/handreiking-se-ned-vmbo/pta/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2021). Literatuur tweede fase. Geraadpleegd op 29 april 2022, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/literatuur-tweede/>
- Thissen, J., Gastel, L. van & Laarhoven, J. van (1986). *Purves (1971) revisited. De beoordeling van een aantal schoolboeken voor het literatuuronderwijs Nederlands op grond van een analyse van de daarin gegeven opdrachten*. Literatuurdidactische verkenningen 22B. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Witte, T. (2013). Op zoek naar een ‘gezond’ curriculum voor het literatuuronderwijs. In VON-Cahier 1. Geraadpleegd van <https://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/op-zoek-naar-een-gezond-curriculum-voor-het-literatuuronderwijs>

7 Bijlagen

7.1 Enquête

Beste deelnemer,

Allereerst hartelijk dank voor uw bijdrage aan deze enquête. Voor mijn bachelorwerkstuk doe ik onderzoek naar de begrippen fictie en literatuur binnen het leesonderwijs op het vmbo en daar zal deze enquête over gaan. De antwoorden zullen alleen gebruikt worden voor mijn bachelorscriptie en zullen worden geanonimiseerd. De enquête zal 5-10 minuten van uw tijd in beslag nemen.

Hartelijke groet,
Rosa Derksen

Q1 – Wat is uw gender?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw
- ☐ Anders
- ☐ Ik zeg dat liever niet

Q2 – Wat is uw leeftijd in jaren?

Q3 – In welke provincie in Nederland woont u?

- ☐ Noord-Holland
- ☐ Zuid-Holland
- ☐ Zeeland
- ☐ Noord-Brabant
- ☐ Utrecht
- ☐ Flevoland
- ☐ Friesland
- ☐ Groningen
- ☐ Drenthe
- ☐ Overijssel
- ☐ Gelderland
- ☐ Limburg

Q5 - Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip fictie zou moeten geven, hoe zou die dan ongeveer luiden?

Q6 - Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip literatuur zou moeten geven, hoe zou die dan ongeveer luiden?

Q7 - Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands?

	Zeer onbelangrijk	Onbelangrijk	Neutraal	Belangrijk	Zeer belangrijk
Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen fictie lezen voor het schoolvak Nederlands?	☐	☐	☐	☐	☐

Q8 - Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands?

	Zeer onbelangrijk	Onbelangrijk	Neutraal	Belangrijk	Zeer belangrijk
Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen literatuur lezen voor het schoolvak Nederlands?	☐	☐	☐	☐	☐

Hierna volgen vijf titels van boeken. Kunt u aangeven in hoeverre u deze titels zou aanraden aan een gemiddelde bovenbouwleerling gl/tl/mavo?

Q9 – In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Bor* van Joris Moens aanraden?

	Zeer onwaarschijnlijk	Onwaarschijnlijk	Neutraal	Waarschijnlijk	Zeer waarschijnlijk	Ik ken deze titel niet
In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Bor</i> van Joris Moens aanraden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q10 – In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Honderd uur nacht* van Anna Woltz aanraden?

	Ze er onwaarschijnlijk	Onwaarschijnlijk	Neutraal	Waarschijnlijk	Ze er waarschijnlijk	Ik ken deze titel niet
In hoeverre zou een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Honderd uur nacht</i> van Anna Woltz aanraden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q11 – In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *De aanslag* van Harry Mulisch aanraden?

	Ze er onwaarschijnlijk	Onwaarschijnlijk	Neutraal	Waarschijnlijk	Ze er waarschijnlijk	Ik ken deze titel niet
In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>De aanslag</i> van Harry Mulisch aanraden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q12 – In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Ik ook van jou* van Ronald Giphart aanraden?

	Ze er onwaarschijnlijk	Onwaarschijnlijk	Neutraal	Waarschijnlijk	Ze er waarschijnlijk	Ik ken deze titel niet
In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Ik ook van jou</i> van Ronald Giphart aanraden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q13 – In hoeverre zou u een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo *Het gouden ei* van Tim Krabbé aanraden?

	Ze er onwaarschijnlijk	Onwaarschijnlijk	Neutraal	Waarschijnlijk	Ze er waarschijnlijk	Ik ken deze titel niet
In hoeverre zou een gemiddelde leerling in 4 gl/tl/mavo <i>Het gouden ei</i> van Tim Krabbé aanraden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q14 – Op een schaal van één tot zeven, in hoeverre vindt u de volgende titels literatuur?

	Helemaal niet literair	Niet literair	Niet echt literair	Neutraal	Een beetje literair	Literair	Zeer literair	Ik ken deze titel niet
<i>#Selfie</i> van Caja Cazemier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Match</i> van Buddy Tegenbosch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Smash</i> van Margje Woodrow	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Fake!</i> van Carry Slee	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Boy 7</i> van Mirjam Mous	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Confrontaties</i> van Simone Atangana Bekono	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Oliver</i> van Edward van de Vendel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Het diner</i> van Herman Koch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Het smelt</i> van Lize Spit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Blauwe maandagen</i> van Arnon Grunberg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q15 – Op havo/vwo moeten de eindexamenkandidaten literaire teksten lezen en op het vmbo worden er fictiektesten gelezen. Wat vindt u ervan dat hier een verschil tussen vmbo en havo/vwo wordt gemaakt?

Q16 – Vindt u dat het literaire karakter van teksten belangrijker moet worden op het vmbo?

Leg uit waarom.

Q17 – Wat vindt u ervan als er literaire teksten zouden worden behandeld op het vmbo en wat is het nut hiervan, denkt u?

Q18 – Stelling: We doen vmbo'ers tekort met het niet laten lezen van literaire teksten.

	Onwaar	Waarschijnlijk onwaar	Neutraal	Waarschijnlijk waar	Waar
	☐	☐	☐	☐	☐

7.2 Resultaten enquête

7.1.1 Open vragen

Tabel 21

Q6 – Stel dat u in een lesmethode een definitie van het begrip literatuur zou moeten geven, hoe zou die dan ongeveer luiden?

N=101

Antwoord	Aantal keer genoemd
Teksten met een diepere betekenislaag; die je aan het denken zetten, waarin een boodschap zit verstopt, waarin karakters uitvoerig beschreven worden, ietwat vervreemdend	29
Teksten die een kunstzinnig karakter bevatten	9
Verzonnen verhaal	10
Teksten met een amuserende functie	4
Teksten die juist moeilijk te begrijpen zijn, waardoor ontspannende functie afneemt en er ruimte is voor andere, diepgaandere, functies	4
Teksten waar je iets van leert, die je aan het denken zetten en die je verrijken	12
Andere fictieve ‘werelden’ leren kennen	2
Teksten van een hoge literaire kwaliteit en zo worden bestempeld; hebben een bepaald niveau	10
Verschillende soorten teksten	2
Alle werken in de oorspronkelijke taal van het land van herkomst	1

Letterkunde	4
Waargebeurd en niet waargebeurd	6
Waardevolle, mooie en soms oude teksten	4
Geschreven en gesproken tekst	1
Teksten die geschikt zijn voor een bepaalde leeftijd	1
Werken in correct Nederlands opgesteld, uit meervoudig samengestelde zinnen	2

Tabel 22

Q15 - Op havo/vwo moeten de examenkandidaten literaire teksten lezen en op het vmbo worden er fictieteksten gelezen. Wat vindt u ervan dat hier een verschil tussen vmbo en havo/vwo wordt gemaakt?

Aanvullende antwoorden bij tabel 19

N=61 (missing: 35)

Antwoord	Aantal keer genoemd
Er is een verschil in cognitie; verwacht een andere benadering van havo/vwoleerlingen; zij gaan er dieper op in en vmbo-leerlingen niet	18
Vershil zou kleiner mogen zijn	2
Fictie blijft dicht bij belevingswereld van de vmbo-leerling	3
Leerling geïnteresseerd, dan ook literaire teksten aanbieden	3
De leerlingen moeten meer zelf bepalen wat ze mogen lezen	2
Het haalt het collectieve niveau van alle niveaus binnen het vmbo naar beneden	1
Alle leerlingen zouden in aanraking met literatuur moeten komen	2

Fictie gaat om leesplezier en literatuur om cultureel en literair onderwijs	1
Het maakt het verschil tussen theoretisch en praktisch groot	1
Vooraf lezen wat leerlingen leuk vinden	2
Geen verschil tussen fictie en literatuur, maar tussen hoe literair een werk is	1
Fictie is ook belangrijk voor de ontwikkeling van leesplezier	9
Leesbehoefte niet koppelen aan niveau, maar aan wat hen aanspreekt	1
Mavoleerling kan net zo goed literaire teksten lezen	1
Weinig verschil tussen fictieteksten en literatuur, belangrijkste is dat vmboleerlingen het onderscheid tussen fictie en non-fictie kunnen maken	1
In vmbo-gl/tl/mavo 4 zou er meer gevraagd mogen worden naar literatuur	2
Leesplezier zou voorop moeten staan; leesplezier = meer lezen = betere lezer = lastigere boeken mogelijk	3
Gaat meer om het lezen, dan wat er gelezen wordt	3
Ik ben al blij dat mijn leerlingen iets lezen	2
Lezen van literatuur niet meer nodig na de middelbare school	1
Fijn dat er als tussenstap Young Adultliteratuur is	1
Of beide fictie of beide literair, geen mix ervan	1

Tabel 23

Q16 - Vindt u dat het literaire karakter van teksten belangrijker moet worden op het vmbo? Leg uit waarom. N=79 (missing: 17)

Vindt u dat het literaire karakter van teksten belangrijker moet worden op het vmbo?	N
Ja	16
Nee	63

N=57 (missing: 39)

Antwoord	Aantal keer genoemd
Voor leerlingen die het niveau aankunnen wel	4
De leerling 'iets' laten lezen is al voldoende	13
Lezen van literatuur is niet geschikt voor iedereen	1
Bied een groot literair spectrum aan om het literaire karakter te vergroten	2
Literair betekent niet alleen moeilijk taalgebruik, ik wil mijn leerlingen niet onthouden van de complexe zaken	1
Het is belangrijk om verschil te laten zien	1
Vooral het leesplezier moet bij vmbo'ers vooropstaan	29
Er mag wel meer op andere vormen gegeven worden, met meer keuzevrijheid	1
Om kritisch en beschouwend te leren nadenken en zichzelf te ontwikkelen	3
Begrippen die te maken hebben met fictiewerken zijn voldoende	1
Leerlingen kunnen best boeken lezen van havo 3	1

Tabel 24

Q17 - Wat vindt u ervan als er literaire teksten zouden worden behandeld op het vmbo en wat is het nut hiervan, denkt u?

N=79 (missing: 17)

Antwoord	Aantal keer genoemd
Het wekt meer leesplezier op	2
Het ontwikkelt leerlingen in het lezen van teksten	5
Gaat ten koste van de leesmotivatie en het leesplezier	2
Het geeft betekenis aan hun leven	1
Weinig nut, te hoog gegrepen	20
Sluit bij het behandelen hiervan aan bij de belevingswereld, vmbo'ers zijn niet altijd in staat om de diepere laag te ontdekken	4
Verruimen van het wereldbeeld en vergroten van het inlevingsvermogen	2
Vergroten van de taalvaardigheid	3
Streeft het doel van leesplezier op het vmbo voorbij	6
Het daagt leerlingen uit	12
Leerlingen kunnen zo kennismaken met de gelaagdheid van boeken	2
Goed voor leerlingen die willen opstromen naar de havo	3
Goed om het aan te bieden, maar verplicht leerlingen niet	3
Leerlingen maken zo kennis met verschillende soorten teksten	4