

Radboud Universiteit

En nu de docenten Nederlands: wat willen zij met het literatuuronderwijs?

Masterscriptie

Simone de Greeff
24-06-2023

Voorwoord

In deze scriptie wordt onderzoek gedaan naar de ideeën van eerstegraads docenten Nederlands over de invulling van het literatuuronderwijs. Er wordt onderzoek gedaan naar de benaderingen die docenten vertegenwoordigen in hun literatuuronderwijs en wat docenten vinden van de voorstellen die in de vakliteratuur naar voren komen over het literatuuronderwijs.

Ik, Simone de Greeff, heb deze masterscriptie geschreven om de tweejarige educatieve masteropleiding tot eerstegraads docent Nederlands af te ronden aan de Radboud Universiteit. Tijdens de colleges op de Radboud Universiteit heb ik geleerd dat er verschillende aspecten komen kijken bij literatuuronderwijs en dat hier verschillende visies over bestaan. Dit heb ik ook ervaren tijdens mijn stageperiodes. Door middel van deze scriptie wil ik de ideeën van docenten Nederlands beter in beeld brengen, iets wat nog in weinig onderzoeken is gebeurd.

Mijn woord van dank gaat uit naar mijn scriptiebegeleider, Jeroen Dera. De feedback en begeleiding die ik van hem heb gekregen hebben ervoor gezorgd dat ik deze masterscriptie heb kunnen schrijven. Ook wil ik de docenten bedanken die de enquête hebben ingevuld, met in het bijzonder de zestien docenten die tijd hebben gemaakt voor een interview. Zonder hen waren de onderzoeksvragen onbeantwoord gebleven. Deze interviews waren ook voor mij persoonlijk zeer inspirerend en hebben bijgedragen aan mijn ontwikkeling als docent en onderzoeker.

Simone de Greeff

Deventer, 24-06-2023

Abstract

The teaching of literature and its implementation is a subject of discussion among teachers, students, publishers and politicians. Proposals have been made in the professional literature to shape literature education. However, the views of the practitioners in the field, the first-grade Dutch teachers, have not been previously examined. Before mapping out the approaches represented by first-grade Dutch teachers in their education through a survey, a deeper understanding of the survey questions is sought through interviews.

The survey reveals that the personal-experiential approach is more prevalent among first-grade Dutch teachers. However, the category 'student autonomy' is the only one that does not align; in this case, all the examined groups lean towards the analytical-interpretative approach. Teachers are benevolent towards students' lived experiences, interests and how literature education can relate to them, but they want to decide themselves how literature education is actually taught of given.

The interviews demonstrate that the approaches categorized in the survey into two poles are not entirely black and white. When teachers are asked to provide arguments for incorporating or not incorporating proposals from literature into literature education, their responses do not always align with the approach they can be categorized in according to the survey. This confirms that the implementation of literature education and the associated approaches, which can demonstrate how Dutch teachers shape literature education, can be subject to discussion.

Inhoud

Voorwoord	1
Abstract.....	2
1. Inleiding.....	5
1.1 Benaderingen van literatuuronderwijs.....	6
1.2 Ontwikkeling literatuuronderwijs.....	7
1.3 Vakdidactisch onderzoek	9
1.3.1 Onderzoeken naar literatuuronderwijs	9
1.3.2. Onderzoeken naar leerlingen	12
1.3.3 Onderzoeken naar docenten	13
1.4 Onderzoeksvraag	14
2. Theoretisch en methodologisch kader	16
2.1 Janssen (1998).....	17
2.1.1 Auteursgerichte/historische benadering	18
2.1.2. Tekstgerichte benadering	18
2.1.3. Contextgerichte benadering	19
2.1.4 Lezersgerichte benadering.....	19
2.2 Verboord (2003).....	19
2.3 Schrijvers (2016)	20
2.4 Enquête	21
2.5 Procedure enquête	24
2.5.1 Respondenten enquête	25
2.5.2 Verwerking resultaten enquête	25
2.6 Procedure interviews	25
2.6.1 Respondenten interviews	26
2.6.2 Verwerking resultaten interviews.....	27
3. Resultaten	29
3.1 Resultaten enquête.....	29
3.1.1 Resultaten benaderingen.....	29
3.1.2 Resultaten voorstellen literatuur.....	32
3.2 Nadere analyse verschillen van de enquêtedata.....	34
3.3 Resultaten interviews	39

Conclusie	55
Discussie.....	57
Bibliografie	59
Bijlagen.....	62
Bijlage 1.....	62
Enquête.....	62
Bijlage 2.....	70
Indeling enquête	70
Bijlage 3.....	76
Interviewprotocol	76
Bijlage 4.....	79
Toestemmingsverklaring.....	79
Bijlage 5.....	80
Resultaten interviews	80

1. Inleiding

De ene discussie over het leesonderwijs volgt op de andere discussie. Het leesonderwijs is al enige tijd onderwerp van gesprek. In *De Groene Amsterdammer* is een uitgebreide serie over het leesonderwijs gepubliceerd, welke later verscheen in *Omdat lezen loont* (Van Dijk, Klaver, Stronks en Hamel, 2022). In deze serie wordt een analyse uitgewerkt over het huidige leesonderwijs en alle problemen die hierbij komen kijken: het afnemende aantal schoolbibliotheken, onbevoegde en weinig belezen leraren die voor de klas staan, digitalisering, een demotiverend eindexamen, onduidelijke richtlijnen waaraan de vakinhoud moet voldoen en de toename van ontleding (Van Dijk en Klaver, 2022a, 2022b, 2022c; Van Dijk e.a., 2022). Het huidige leesonderwijs zou de problemen in de hand werken. Zo zou de ongelijkheid tussen zwakke en sterke lezers vergroot worden, doordat er meer gefocust wordt op leesplezier en minder op de inhoud en het analyseren en evalueren van een tekst. Daarnaast stellen lerarenopleidingen steeds lagere eisen, waardoor het niveau van docenten naar beneden gaat, wat vervolgens ook van invloed is op leerlingen. Leraren die niet lezen geven deze houding door op leerlingen, waardoor de leerlingen alles behalve gemotiveerd worden om te lezen. Dit wordt het Peter-effect genoemd, verwijzend naar apostel Petrus die tegen 'een bedelaar zegt dat hij hem niet kan geven wat hij zelf niet heeft' (Van Dijk e.a., 2022, p. 20). Op deze manier blijft de neerwaartse spiraal bestaan, aldus Van Dijk e.a. (2022, p. 21): 'Hoe minder je leest, hoe minder je weet, hoe minder je teksten begrijpt, hoe minder leuk je lezen vindt, laat staan dat je nog geneigd zal zijn thuis een boek te lezen'.

Van Dijk e.a. (2022) stellen dat er in het onderwijs steeds meer gefocust wordt op het 'opleuken' van leesonderwijs, door hen ook wel 'knutseldidactiek' genoemd. Door verwerkingsopdrachten te bedenken die 'leuk' zijn voor leerlingen en boeken toe te staan die beter aansluiten bij het niveau van de leerlingen wordt meer rekening gehouden met het niveau en de interesses van de leerling. Van Dijk e.a. (2022) schrijven echter dat deze aanpak het lage leesniveau juist in de hand werkt. In een poging het literatuuronderwijs te beschermen zijn docenten paradoxaal genoeg bezig met het verwaarlozen van dit onderwijs. Er wordt veel *gedaan* in het vak Nederlands, maar weinig concreet *geleerd*. Van Dijk e.a. (2022) menen dat leerlingen liever uitgedaagd worden en op zoek zijn naar verdieping in literatuur, waardoor ze motivatie krijgen om moeite voor het vak te gaan doen. Het 'opleuken' van literatuuronderwijs motiveert dus niet om meer te gaan lezen en daagt al helemaal niet uit om op een hoger niveau te gaan lezen.

Schrijver Gerwin van der Werf (2022) schreef in *Trouw* een reactie op de analyse van Van Dijk en Klaver. Hij stelt dat de zogenoemde 'knutseldidactiek' eigenlijk wel aansprekend klinkt en niet per se

zorgt voor een teloorgang van leesonderwijs. Als hij als schrijver een school bezoekt en leerlingen hebben 'knutsels' over een van zijn boeken gemaakt, voelt hij zich juist vereerd en kan hij aan de kwaliteit van de knutsels zien hoe goed een leerling zijn boek heeft gelezen. Van der Werf (2022) concludeert dan ook dat de analyse van Van Dijk en Klaver te kort door de bocht is. Docenten worden in zijn ogen als boosdoener van de leescrisis neergezet. In de analyse van Van Dijk en Klaver maken docenten lezen 'te leuk'. Docenten vinden lezen echter belangrijk, stelt Van der Werf, maar worden door andere mensen die lezen ook belangrijk vinden als schuldige aangewezen van de huidige leescrisis.

De problemen die Van Dijk e.a. (2022) opnoemen betreft lezen zijn onderwerp van discussie binnen de maatschappij. Betrokken partijen wijzen naar elkaar, ze geven elkaar de schuld van de ontleding: de overheid is te terughoudend, uitgeverijen van lesmethodes zijn te commercieel en bestuurslagen zijn te veel gefocust op trends. Docenten komen bij al deze problemen ook in beeld, omdat zij verantwoordelijk zijn voor het onderwijs. In veel stukken wordt dan ook naar docenten gewezen die iets moeten doen om de leescrisis aan te pakken, want wat ze nu doen is niet goed.

Zulke terechtwijzingen van docenten zijn echter niet gebaseerd op een empirisch gefundeerde analyse van de praktijk. Het veld, dat het literatuuronderwijs in de praktijk uitvoert, is zelf niet breed geobserveerd. Want is er wel echt gekeken naar wat docenten *doen* als ze literatuuronderwijs verzorgen? Op welke manier vullen ze literatuuronderwijs daadwerkelijk in en wat zijn hun ideeën over oplossingen voor de leescrisis? In dit onderzoek wordt onderzocht hoe docenten Nederlands denken over literatuuronderwijs en hoe zij hier invulling aan geven.

1.1 Benaderingen van literatuuronderwijs

Wanneer docenten Nederlands literatuuronderwijs verzorgen, kunnen ze dit op verschillende manieren aanpakken. Janssen (1998) onderzocht hoe docenten Nederlands dit deden. Uit haar onderzoek kwamen vier benaderingen naar voren: de historische benadering, tekstgerichte benadering, contextgerichte benadering en lezersgerichte benadering. Verboord (2003) heeft deze benaderingen onderverdeeld in twee categorieën: cultuurgericht, waarbij de culturele en literair-esthetische vorming centraal staan, en leerlinggericht, waarbij de maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en bevordering van leesplezier centraal staan. In het theoretisch kader zullen alle benaderingen verder uitgewerkt worden.

Ook in het onderzoek van Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam (2016) worden de benaderingen van Janssen (1998) samengevoegd tot twee benaderingen: een analytisch-interpretatieve of een

persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Bij een analytisch-interpretatieve benadering houdt de docent voornamelijk rekening met 'de vakinhoud, literaire analyse en een onderbouwde interpretatie van een tekst. Binnen deze benadering worden literaire teksten als esthetische, canonieke objecten gezien.' (Schrijvers e.a., 2016, p. 6). Bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering is meer sprake van een lezersgerichte benadering. Deze benadering focust op 'persoonlijke ervaringen met literaire teksten, die worden verbonden aan de buitentekstuele wereld. Er is aandacht voor het bespreken van wat een tekst voor een lezer kan betekenen, wat lijkt te vragen om de teksten die niet te ver van de belevingswereld van leerlingen afstaan' (Schrijvers e.a., 2016, p. 6).

Binnen het veld is er dus sprake van twee mogelijke polen. Aan de ene kant kunnen docenten de tekst centraal stellen, en aan de andere kant wordt er meer focus gelegd op de wensen van de leerling. Door de jaren heen is de invulling van het literatuuronderwijs veranderd, doordat het onderwijs ook veranderde.

1.2 Ontwikkeling literatuuronderwijs

Over de invulling van het schoolvak Nederlands is de afgelopen jaren veel gediscussieerd. Er zijn dan ook veel aanpassingen gedaan om het vak te laten aansluiten bij de huidige tijd. Witte, Mantingh en Van Herten (2017) brachten de ontwikkeling ten aanzien van het literatuuronderwijs in kaart.

Voor 1968, toen de Mammoetwet nog niet was ingevoerd, had literatuur een belangrijke positie in het onderwijs. Docenten gingen ervan uit dat leerlingen boeken lazen die zij van hun ouders voorgeschoteld kregen. Docenten hielden voornamelijk de historische benadering aan, omdat deze ook centraal stond tijdens hun studie en ze dus zo waren opgeleid.

In 1968 werd de inrichting van het literatuuronderwijs vastgelegd door de overheid door middel van richtlijnen. De beschrijving hiervan was ruim te interpreteren, waardoor er verschillende invullingen en benaderingen binnen literatuuronderwijs mogelijk waren. Scholen werden groter, er was een voorkeur voor een thematische aanpak en de docent kon meer eigen materiaal ontwikkelen door de komst van onder andere het kopieerapparaat. De maatschappelijk georiënteerde benadering won terrein en ook gingen docenten zich meer richten op de wensen van de leerling. Met de invoering van het leesdossier kregen de persoonlijke ontwikkeling en smaak van de leerling een belangrijke positie. De maatschappelijke en persoonlijke benadering trad steeds meer op de voorgrond.

Met de invoering van de Tweede Fase in 1998 kregen de schoolvakken studielasturen (slu) toegewezen. Havoleerlingen zouden elk jaar 200 slu voor Nederlands krijgen en het vwo 160 slu. Deze uren moesten verdeeld worden over argumentatieleer, schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid en

keuzeonderdelen, waaronder literatuur. De studielast voor de leeslijst werd daarom verminderd, poëzie werd geschrapt en het havo volgde geen literatuurgeschiedenis meer.

Om de doelen van het (literatuur)onderwijs beter in kaart te brengen en het onderwijs meer dezelfde richting op te krijgen, werden kerndoelen voor de onderbouw en eindtermen voor de bovenbouw opgesteld. Na deze verandering werd literatuurgeschiedenis op het havo weer verplicht gesteld. Toch is de aanwezigheid van literatuurgeschiedenis in lesmethoden steeds meer afgenomen.

In de huidige situatie is er geen duidelijke kadering binnen literatuuronderwijs en kunnen docenten dit over het algemeen vrij invullen. Literatuur is een 'ill-structured domain' (Witte, 2008, p. 39). Dit betekent dat de curriculaire invulling van het literatuuronderwijs erg uiteenloopt en elke docent eigenlijk iets anders doet. Daarbij zijn de eindtermen voor het vak in de vorige eeuw vastgelegd en komen deze niet meer overeen met onze huidige samenleving. De digitale en multiculturele wereld waar we nu in leven is niet meer ingericht op het lezen van (veel) boeken. Waar men er vroeger van uit kon gaan dat leerlingen (uit zichzelf) boeken lezen, is dat nu weinig voorkomend. Uit het onderzoek van Stalpers (2020) blijkt dat enkel 40% van de ondervraagde jongeren tussen 12 en 25 jaar nog wekelijks een boek leest. Docenten ervaren steeds meer leesdemotivatie, waardoor uitleg over het nut van literatuur steeds belangrijker wordt (Dera, Gubbels, Van der Loo en Van Rijt, 2023). Het belang van literatuur is echter steeds meer naar achter geschoven. Waar vroeger nog 1 op de 3 lessen aan literatuur werd besteed, is dat nu 1 op de 4 lessen (Witte e.a., 2017).

Het aantal literatuurmethoden is verminderd, poëzie is geen verplicht onderdeel meer en het aantal boeken op de leeslijst is gehalveerd. De weging van literatuur in het eindexamencijfer is dan ook verminderd; van 35% naar 10%. In plaats van literatuur lezen en begrijpen, is het leren van taalvaardigheden belangrijker geworden. De conclusie van Witte e.a. (2017) is dat de toestand van het literatuuronderwijs 'zorgwekkend' is (p. 132).

Dat er een verandering moet komen om het literatuuronderwijs anders in te richten is duidelijk. In het *Manifest Nederlands op school* (2016) staan een herziening van het huidige curriculum en meer samenwerking tussen wetenschap en de praktijk centraal. Dit willen de ondergetekenden, bestaande uit docenten, wetenschappers, didactici en betrokken instanties, uitvoeren door te kijken naar het wettelijke kader, het ontwikkelen van lesmateriaal, het professionaliseren van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van docenten in combinatie met vakdidactisch onderzoek. Door op deze gebieden de focus te leggen en centraal te stellen wat voor de leerling het beste is, wil men verbeteringen doorvoeren. Witte e.a. (2017) beschrijven hierbij dat in literatuuronderwijs de ontwikkeling van de

leerling centraal moet staan, evenals de veranderende maatschappij, waaraan culturele ontwikkelingen verbonden zijn.

1.3 Vakdidactisch onderzoek

Niet alleen het veld (de docenten Nederlands die in dit onderzoek bevroegd worden) speelt een belangrijke rol, maar ook het onderzoeksveld heeft invloed. Het onderzoeksveld schrijft over onderwerpen waar het praktijkveld al dan niet iets mee kan en/of doet. Binnen het praktijkveld zien we twee polen, maar ook in de vakliteratuur komen deze naar voren. De laatste jaren werd het literatuuronderwijs een object van onderzoek voor veel onderzoekers. Om in beeld te brengen hoe recent academisch onderzoek schrijft over het literatuuronderwijs en hoe dit zich verhoudt tot de benaderingen van Schrijvers e.a. (2016) is binnen de vakbladen *Spiegel der Letteren*, *Levende Talen Magazine*, *Levende Talen Tijdschrift*, *TNTL (Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde)* en *Nederlandse Letterkunde* gekeken naar onderzoeken verschenen vanaf 2015. Veel onderzoeken gaan over manieren waarop literatuuronderwijs aangeboden kan worden. Ook gaan enkele onderzoeken in op de praktijk en is er gekeken naar de mening van leerlingen en docenten.

1.3.1 Onderzoeken naar literatuuronderwijs

Ten eerste concludeert Bax (2019) dat de vakliteratuur en het schoolvak Nederlands steeds dichter bij elkaar zijn gaan liggen. De vakliteratuur publiceert steeds meer over hoe het schoolvak Nederlands zich zou kunnen ontwikkelen. *Het Manifest Nederlands op school* (2016) staat hierbij centraal. Bax (2019) legt de focus op wat hij noemt 'bewuste geletterdheid'. Dit wordt omschreven als: 'een vaardigheid op basis van kennis en inzicht, is een rijkere, dieper gewortelde en meer wendbare vaardigheid' (p. 80). Het gaat hierbij om kennis opdoen over taalbeheersing, taalkunde en letterkunde. Door literatuur te lezen kan kennis verkregen worden. De focus ligt er in dit artikel op hoe leerlingen kennis kunnen vergaren en welke rol literatuur hierbij zou kunnen spelen.

Bax en Mantingh (2018) schreven een beschouwend artikel waarin ze uitleggen hoe zij denken dat leerlingen het beste op een effectieve en motiverende manier met historische literatuur in aanraking kunnen komen. Net als Bax (2019) stellen zij dat (historische) literatuur een belangrijke bron van kennis is. De positie van historische literatuur verslechtert echter doordat het door docenten als lastig onderwerp wordt beschouwd om leerlingen voor te motiveren. (Historische) literatuur wijkt altijd fundamenteel af van de belevingswereld van leerlingen (Bax en Mantingh, 2018). Ze pleiten er hierom voor dat de kloof tussen de geschreven tekst en de leerling centraal moet staan en verhelderd dient te

worden. Ze schrijven dat geen van de benaderingen van Janssen (1998) als 'juist' bestempeld kan worden. Wanneer de leerling dichter bij de (historische) literatuur staat, kan de historische context beter in beeld worden gebracht, waarna de leerling de nodige kennis kan opdoen.

Zowel in het artikel van Bax en Mantingh (2018) als van Bax (2019) wordt beschreven dat (historische) literaire teksten van belang zijn om leerlingen meer kennis te laten vergaren. Bernaerts en Desplenter (2018) beamen dit ook en schrijven hierover dat het doen van onderzoek leerlingen kan ondersteunen een (historische) tekst beter te begrijpen. Ook zij veronderstellen dat leerlingen meer kennis kunnen vergaren door teksten te lezen. (Literatuur)onderwijs meer onderzoeksgericht maken zou leerlingen kunnen ondersteunen in het begrijpen van teksten, maar ook in het slaan van een brug tussen secundair onderwijs en academisch onderzoek.

Ook Van Dijk en Stronks (2022) beargumenteren dat onderzoeksgericht leesonderwijs leerlingen kan ondersteunen een tekst dieper te lezen en hierdoor beter te begrijpen. Een lezer maakt een tekst rijker door zijn eigen interpretatie hieraan te geven. Het is hierom van belang leerlingen de analytische vaardigheden aan te leren. Hiermee leren leerlingen hoe ze een tekst moeten begrijpen door bijvoorbeeld een leesstrategie toe te passen, zodat zij een tekst dieper kunnen lezen en dus rijker kunnen maken. Met deze leerstrategie leren leerlingen ook Nederland(s) beter te begrijpen en kan hun leesmotivatie vergroot worden (Van Dijk en Stronks, 2022).

Van der Deijl, Dietz en Stronks (2018) onderzochten concreter hoe letterkundig onderzoek een plaats kan krijgen binnen het curriculum Nederlands, iets wat nu nog ontbreekt. Ze beargumenteren dat dit van belang is voor het vak Nederlands, omdat leerlingen hierbij leren over 'de rol van taal en literatuur binnen discussies over de meertalige of de Nederlandse identiteit, over beeldvorming en representatie in literatuur en andere media, en over de culturele herinnering van de nationale geschiedenis' (p. 237). De combinatie van historische literatuur en LitLab (een digitaal laboratorium waar literatuuronderzoek gedaan kan worden op de middelbare school) zou een oplossing kunnen bieden. Leerlingen werken op deze manier aan hun literaire competenties, breiden hun begrippenkennis uit en ontwikkelen een breder beeld van de literatuurgeschiedenis. LitLab stimuleert het 'leren onderzoeken' en 'een onderzoekende houding' rond literatuur. Hierbij kan de digitale omgeving als leerplek functioneren. Deze manier van onderzoeken is anders dan wat de leerlingen leren bij vakvakken zoals scheikunde en biologie, doordat de eigen interpretatie van een literair werk ook van belang is bij LitLab en op deze manier kan zorgen voor discussie.

Behalve historische letterkunde is poëzie ook een onderdeel binnen het vak Nederlands dat niet erg geliefd is. Het genre wordt vaak bestempeld als moeilijk en ouderwets. Ook in de eindtermen voor het schoolvak Nederlands wordt poëzie niet benoemd, omdat het geschaard wordt onder 'literatuur' (Dera, 2019a). Of scholen poëzie in hun curriculum opnemen is dus aan henzelf, waardoor de praktijk erg uiteenloopt. Naast het ontbreken van enthousiasme voor poëzie bij leerlingen en kennis over poëzie bij leraren, zijn ook de methodes met hun eenzijdige beeld van poëzie geen middel om de status van poëzie te verbeteren, omdat zij voornamelijk gecanoniseerde poëzie aan bod laten komen. Hiervoor laten methodes te weinig diversiteit zien op het gebied van gender en etniciteit. Dera (2019a) pleit er daarom voor om poëzie te verweven in het hele onderwijs en dus niet meer als subdomein binnen Nederlands te zien. Op deze manier wordt poëzie voor leerlingen toegankelijker en vanzelfsprekender, leerlingen kunnen dan beter de koppeling leggen tussen poëzie en actualiteiten in de maatschappij. Om dit te bereiken is het van belang dat de nadruk bij poëzie ligt op de persoonlijke ervaring en individuele interpretatie, in plaats van op de betekenis van een gedicht. Er zijn geen goede of foute antwoorden als het gaat om poëzie en haar betekenis. Om de nadruk op de vaste betekenis van poëzie weg te nemen, kan poëzie als 'smokkelwaar' worden ingezet buiten de literaire lessen. Als voorbeeld geeft Dera (2019a) het laten schrijven van een gedicht wanneer het schooljaar net begint. Door gedichten op deze manier in te zetten, kan er makkelijker een koppeling worden gelegd met de maatschappij. Daarbij kunnen gedichten een mogelijkheid bieden om gesprekken met leerlingen te voeren over persoonlijke ontwikkeling en sociale status. Poëzie zal hierdoor meer gaan over de persoonlijke ervaring en individuele interpretatie van leerlingen.

Gedichten kunnen in verschillende vormen voorkomen, zo schrijft ook Groenendijk (2018). Hij stelt dat niet alleen gedichten, maar alle vormen van 'tekst' verschillende vormen kunnen aannemen. Hij vindt hierom dat wanneer literatuuronderwijs gekoppeld zou worden aan *Bildung* (literatuur is een middel om een cultuur beter te begrijpen en hier bewuster deel van uit te maken), er een bredere interpretatie nodig zou zijn van het begrip 'tekst'. Het literatuuronderwijs zou verrijkt worden als 'het schriftelijke wordt aangevuld met audiovisuele en auditieve versies van tekst' (p. 13). Groenendijk (2018) beschrijft literaire producten als producten die een bepaalde betekenis hebben die al dan niet literair zijn. De vorm hiervan staat niet vast en kan breed geïnterpreteerd worden. Literatuur vraagt om verbeeldingskracht en inlevingsvermogen van de lezer. Hij stelt dat literatuuronderwijs belangrijk is, zodat leerlingen zich kunnen ontwikkelen als mens en een bredere kijk op de wereld krijgen, wat in lijn ligt met de visie van Dera (2019a). Leesplezier wordt hiervoor als voorwaarde gesteld (Groenendijk, 2018). Groenendijk (2018) stelt dat wanneer er meer verschillende vormen van tekst worden toegestaan

in het literatuuronderwijs, zoals films of games, het beter mogelijk is *Bildung* centraal te stellen. Er zou meer nadruk moeten liggen op het narratieve aspect van literatuur en minder op het schriftelijke aspect.

Een heel andere invalshoek hebben Prinsen, Witte en Suhre (2019). Naast de standpunten van leerlingen over literatuuronderwijs, wat in 1.3.2. terugkomt, onderzochten zij de inhoud van lesmethodes. Na het analyseren van de drie lesmethoden bleek dat veel teksten die in de boeken staan weinig tot niks te maken hebben met Nederlandse Taal en Cultuur. Het technische lezen staat centraal en er wordt weinig ingegaan op de inhoudelijke betekenis van de tekst. Op basis van deze conclusie stellen Prinsen e.a. (2018) dat de lesmethoden de status van het schoolvak Nederlands mogelijk in de hand werken. De lesmethoden focussen te veel op leesstrategieën en schoolse toetsvragen over een tekst. Leerlingen denken nauwelijks na over wat ze van een tekst leren en verkrijgen dus weinig kennis bij het vak Nederlands.

1.3.2. Onderzoeken naar leerlingen

Naast verschillende visies/ideeën over (de invulling van) literatuuronderwijs, onderzochten enkele onderzoekers wat leerlingen vinden van het literatuuronderwijs.

Prinsen, Witte en Suhre (2018) brachten door middel van een vragenlijst de standpunten van bovenbouwleerlingen (uit Noord-Nederland, en dus niet uit heel Nederland) in beeld op het gebied van imago en inhoud van het schoolvak. Uit de vragenlijst bleek dat leerlingen Nederlands over het algemeen saai vinden en niet te spreken zijn over het vak. Over het nut lopen de antwoorden uiteen, havoleerlingen zien Nederlands vaker als nuttig vak dan vwo-leerlingen. Uit het onderzoek bleek voorts dat er op het vwo meer aandacht wordt besteed aan kennis over de Nederlandse taal. Prinsen e.a. (2018) concluderen dat de status en het imago van het schoolvak Nederlands zorgwekkend zijn.

Specifieker onderzocht Dera (2019b) wat leerlingen vinden van de leeslijst. Hij bracht in kaart wat leerlingen voornamelijk lezen en hoe ze hierover oordelen. Ook al is er geen argumentatie bekend van leerlingen, er kan geconcludeerd worden dat leerlingen best willen lezen, maar toch vaak boeken lezen die zij minder leuk vinden, omdat dat bijvoorbeeld verplicht is (op het vwo geldt dit voor boeken verschenen voor 1880). Dit komt de leesmotivatie niet ten goede. Boeken die over het algemeen beter aansluiten bij hun belevingswereld, zoals de adolescentenroman, worden nog niet veelvuldig gekozen in de bovenbouw. Het is dan ook een aanbeveling om leerlingen hier meer mee in aanraking te laten komen. Ackermans (2022) deed hier uitgebreid onderzoek naar, wat besproken wordt in 1.3.3.

Koek, Janssen, Hakemulder en Rijlaarsdam (2019) keken in hoeverre literatuur leerlingen kan helpen met het vervreemden van hun standaard denkbeelden en zetten hierbij de leerling centraal.

Door leerlingen kennis te laten maken van hun automatisme, kan onderzocht worden of literatuur ondersteuning kan bieden om bewustzijn en/of verandering hiervan te ervaren. De onderzoekers hebben leerlingen uit de bovenbouw daarom na vier maanden laten terugkijken op ervaringen en resultaten die te maken hebben met literair onderwijs, door middel van een bijgehouden portfolio over gelezen werken dat voor, tijdens en na het lezen werd bijgehouden en door interviews af te nemen. Uit de resultaten blijkt dat er bij de leerlingen sprake was van vervreemding door middel van het lezen van literatuur. Hierdoor stellen Koek e.a. (2019) dat literatuur kan helpen om het cognitieve welzijn van leerlingen te verbeteren.

1.3.3 Onderzoeken naar docenten

In enkele onderzoeken is ook uitgezocht wat docenten vinden en doen met betrekking tot het literatuuronderwijs. Zo heeft Dera (2021) onderzocht hoe docenten Nederlands het literaire werk *Het gouden ei* in hun mondelingen aan bod laten komen. Op basis van de gegevens concludeert Dera (2021) dat docenten met een structuralistische benadering naar literatuur kijken. In een mondeling worden over het algemeen relatief veel vragen over literaire begrippen (31,1%) gesteld en hoe deze begrippen in het werk naar voren komen. Vragen over bijvoorbeeld de relatie tussen fictie en werkelijkheid (0,4%) komen bijna niet voor, terwijl het in de hedendaagse literatuurwetenschap meer draait om het perspectief van metafiction en normen en waarden. Dit perspectief komt duidelijk naar voren in *Het gouden ei*, maar wordt door docenten Nederlands weinig belicht in het onderwijs. *Het gouden ei* kan goed worden ingezet om leerlingen kennis te laten maken met literaire werken en om 'discussies over metafiction, ideologie en representatie van gender en etniciteit' (p. 8) te voeren.

Van Keulen (2021) deed meer onderzoek naar de praktijk en het handelen van docenten. Ze onderzocht hoe de benaderingen van Janssen (1998) terugkomen wanneer docenten Nederlands historisch literatuuronderwijs verzorgen aan de bovenbouw. Dit is onderzocht door voorbeelden aan docenten voor te leggen en op basis van gegeven antwoorden te concluderen welke benaderingen docenten inzetten in hun lessen. Uit het onderzoek, waaraan negen docenten Nederlands meededen, bleek dat de meerderheid de tekstgerichte benadering van Janssen (1998) volgt. In de conclusie beschrijft Van Keulen (2021) dat alle docenten de vier benaderingen herkennen en gebruiken in hun eigen lessen. Toch komt de tekstgerichte benadering, waarbij de eenheid van de tekst centraal staat, het meeste voor.

Ackermans (2022) onderzocht in hoeverre docenten Nederlands Young Adult-literatuur (YAL) toestaan op de leeslijst. YAL-romans worden over het algemeen positief beoordeeld door leerlingen

(Dera, 2019b), maar zijn niet altijd toegestaan vanwege discussie over het literaire niveau. Uit de afgenomen enquête bleek dat docenten Nederlands leesplezier als belangrijkste doel van hun literatuuronderwijs zien voor havo-leerlingen (Ackermans, 2022). Op het vwo wordt het aanzetten tot kritisch denken over de wereld waarin ze leven als belangrijkste doel gezien, gevolgd door leesplezier. Kijkend naar alle resultaten wordt vastgesteld dat de leerlinggerichte benadering van Janssen (1998) centraal staat binnen het literatuuronderwijs dat aan de bovenbouw wordt gegeven. Docenten geven namelijk aan dat zij op zowel het havo (78%) als vwo (62,6%) YAL toestaan op de leeslijst. De belangrijkste reden om deze werken toe te staan is dat ze het leesplezier bij leerlingen bevorderen. Docenten vinden het belangrijk om leerlingen te motiveren en te stimuleren om te (blijven) lezen en zien YAL als bruikbaar middel hiervoor.

1.4 Onderzoeksvraag

In recent verschenen onderzoeken is het literatuuronderwijs, zoals hierboven duidelijk geworden is, een belangrijk en veelzijdig onderwerp. Af en toe worden leerlingen centraal gesteld in het onderzoek en wordt gekeken naar wat zij willen. Voor specifieke invalshoeken zoals YAL wordt de mening van docenten gevraagd. Grootschalig onderzoek naar hoe docenten denken over de invulling van literatuuronderwijs, is er echter niet. Onderzoekers kijken hoe literatuuronderwijs kan worden ingevuld en doen voorstellen. Zoals Bax (2019) schrijft komen de vakliteratuur en het schoolvak Nederlands steeds dichterbij elkaar. Maar of docenten dat ook zo ervaren is onbekend. In het onderzoek uit Van Keulen (2021) bleek dat docenten vooral ingaan op de tekstgerichte benadering wanneer zij literatuuronderwijs verzorgen. Uit het onderzoek van Ackermans (2022) blijkt dat de leerlinggerichte benadering het meest naar voren komt. In tegenstelling tot de onderzoeken die enkel ingaan op ideeën voor het literatuuronderwijs, waarin het voornamelijk gaat over het aanbieden van tekst en de manier waarop, passend bij de analytisch-interpretatieve benadering van Schrijvers e.a. (2016), lijken docenten meer nadruk te leggen op de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Daarentegen is dit niet met zekerheid vast te stellen, omdat het onderzoek van Van Keulen (2021) niet representatief is, vanwege de kleine steekproef ($N = 9$) en het onderzoek van Ackermans (2022) zich enkel gefocust heeft op YAL en er ook geen sprake was van een gevalideerde vragenlijst. In het onderzoek van Ackermans (2022) gaven docenten in een vragenlijst aan hoe belangrijk zij acht doelen binnen hun literatuuronderwijs vonden. Deze doelen vertegenwoordigden de vier benaderingen van Janssen (1998). Deze vragen zijn echter niet op basis van een Cronbachs Alpha opgesteld. Er is sprake van een zelfrapportage zonder valide schaal, wat een reden is om de uitkomst van dit onderzoek in twijfel te trekken.

Het probleem is dan ook dat docenten Nederlands, degenen die het vak in de praktijk uitvoeren, weinig tot niet (op valide wijze) bevraagd zijn over hun ideeën en meningen over voorstellen uit de vakliteratuur. Zo schrijft Bax (2019) bijvoorbeeld over 'bewuste geletterdheid' in het vakonderwijs. Hij pleit ervoor om literatuur in te zetten om leerlingen meer kennis te laten opdoen. Bernaerts en Desplenter (2018) willen meer onderzoeksgericht onderwijs, zodat er een brug wordt geslagen naar het hogere onderwijs. Groenendijk (2018) stelt voor om literatuuronderwijs te koppelen aan *Bildung* en literatuur te verrijken met audiovisuele en auditieve versies van tekst en ook kan literatuur niet alleen ingezet worden om literaire termen te beschrijven, maar ook om discussies over bijvoorbeeld gender en etniciteit op te starten (Dera, 2021). De uitkomsten van deze onderzoeken zijn stuk voor stuk interessant, maar wat docenten, degenen die dit onderwijs uiteindelijk zouden moeten verzorgen, hiervan vinden is niet bekend. Er mist een belangrijke schakel tussen de literatuur en het veld dat literatuuronderwijs in de praktijk uitvoert, namelijk het feit dat dit veld niet bevraagd is.

In dit onderzoek staan daarom de meningen en ideeën van eerstegraads docenten Nederlands en hun invulling van het literatuuronderwijs centraal, zodat er gekeken kan worden in hoeverre de aanbevelingen uit vakdidactisch onderzoek congrueren met de praktijk. In dit onderzoek staan de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

1. Welke benadering van literatuuronderwijs is dominant onder eerstegraads docenten Nederlands?
2. Hoe staan eerstegraads docenten Nederlands tegenover de voorstellen over de invulling van het literatuuronderwijs zoals die naar voren komen in de vakdiscussie in wetenschappelijke tijdschriften uit de Neerlandistiek gepubliceerd tussen 2015 en 2022?

2. Theoretisch en methodologisch kader

In het vorige hoofdstuk wordt beschreven dat er in dit onderzoek wordt onderzocht hoe het veld dat literatuuronderwijs in de praktijk uitvoert denkt over de invulling van dit onderwijs. In de vakliteratuur worden wel voorstellen gedaan voor deze invulling, maar hoe het veld hierover denkt is nauwelijks onderzocht. Deze schakel staat in dit onderzoek centraal, omdat deze schakel enkel in twee eerder gepubliceerde onderzoeken naar voren komt, die overigens methodologische valkuilen bevatten. Zo deed Van Keulen (2021) onderzoek naar de praktijk. Zij bracht enkel van negen docenten Nederlands in kaart welke benadering zij in de praktijk toepasten. Deze steekproef is daarom niet representatief. Ook Ackermans (2022) onderzocht wat docenten in de praktijk doen. Zij legde hierbij de focus op Young Adult literatuur. Naast dat haar onderzoek inzoomde op één onderdeel van het literatuuronderwijs, bevroeg zij docenten in haar enquête zeer algemeen over de benadering die de docenten naar voren laten komen in hun onderwijs. Dit deed zij door doelen in haar enquête aan haar respondenten voor te leggen, die passen bij een benadering van Janssen (1998), waarna docenten moesten aangeven welk doel zij het meest vinden passen bij lessen voor havo en voor vwo. Aan de hand van deze doelen is geconcludeerd welke benadering docenten in hun lessen laten terugkomen. Dit is echter niet betrouwbaar, omdat je niet op basis van twee doelen kunt vastleggen van welke benadering er sprake is. Ook is niet gekeken hoe de benadering(en) tot uiting komt/komen in de praktijk, waardoor ook dit onderzoek geen betrouwbare bron is als het gaat om de schakel tussen de vakliteratuur en het veld.

In dit onderzoek wordt onderzocht wat de ideeën zijn van eerstegraads docenten Nederlands over het literatuuronderwijs dat zij geven aan de bovenbouw van het havo en vwo. Er wordt onderzocht hoe eerstegraads docenten Nederlands denken over de invulling van het literatuuronderwijs. Hiervoor wordt gebruikgemaakt van de vragenlijst die Schrijvers e.a. (2016) hebben opgesteld. Dit sluit aan bij de eerste onderzoeksvraag. Omdat het begrip 'benadering' breed in te vullen is, wordt hieronder de ontwikkeling van de benadering(en) binnen het literatuuronderwijs beschreven. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de analytisch-interpretatieve benadering en persoonlijk-ervaringsgerichte benadering volgens Schrijvers e.a. (2016), omdat hun enquête is ingezet voor dit onderzoek. Deze enquête focust op de analytisch-interpretatieve benadering en de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering.

In de vragenlijst van Schrijvers e.a. (2016) wordt gebruikgemaakt van een semantische differentiaal, waarna geconcludeerd kan worden of een docent in de richting van de analytisch-interpretatieve benadering te werk gaat, of meer persoonlijk-ervaringsgericht werkt. De eerste stelling

sluit namelijk aan bij de analytisch-interpretatieve benadering en de tweede stelling bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Deze twee benaderingen zijn gebaseerd op het onderzoek van Janssen (1998). Zij stelde vier benaderingen op. Verboord (2003) bracht dit terug naar twee en Schrijvers e.a. (2016) werkten dit opnieuw uit en baseerden hun benaderingen en vragenlijst hierop. De ontwikkeling van deze benaderingen wordt in 2.1, 2.2 en 2.3 uitgelegd.

Nadat de enquête is afgenomen wordt onderzocht of de theorie met de praktijk congrueert. Dat wil zeggen dat er (literatuur)onderzoek is gedaan naar de voorstellen die in de vakliteratuur over het literatuuronderwijs naar voren komen. Dit staat beschreven in hoofdstuk 1. Door middel van interviews is onderzocht hoe eerstegraads docenten Nederlands denken over deze voorstellen, wat aansluit bij de tweede onderzoeksvraag. Op basis van de enquêteresultaten worden zestien docenten Nederlands geselecteerd voor een interview. Er worden acht docenten gekozen die een gemiddelde score rond 2 of lager hebben, omdat zij het meest een analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen en acht docenten die een score rond 4 of hoger hebben, omdat zij het meest de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen.

De resultaten van de enquête en interviews zijn uitgewerkt in hoofdstuk 3.

2.1 Janssen (1998)

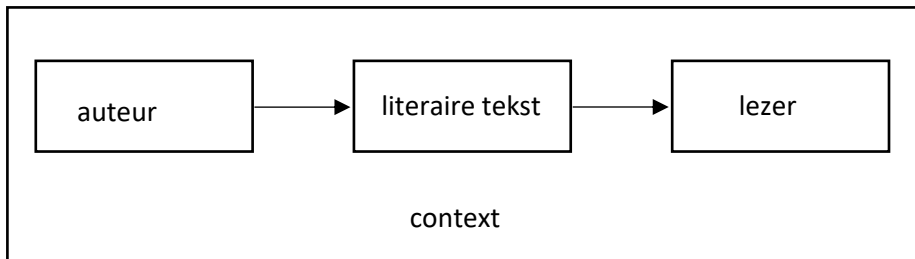
Wanneer docenten Nederlands literatuuronderwijs verzorgen wordt dit beïnvloed door meerdere opvattingen: de literatuuropvatting, literatuurbeschouwingsopvatting en onderwijsleeropvatting (Janssen, 1998). Janssen (1998) erkent dat het lastig is om deze opvattingen in kaart te brengen. Elke docent heeft een eigen mening over wat literatuur is en hoe dit aangeboden moet worden in de lessen. Daarnaast kan het per klas verschillen wat een docent belangrijke doelstellingen voor het literatuuronderwijs vindt en ook kan het denken soms niet overeenkomen met het handelen, omdat er vanwege bijvoorbeeld tijdgebrek geen ruimte is om bepaalde lessen te geven die een docent bij zijn visie vindt passen. De benaderingen die Janssen (1998) heeft opgesteld, kunnen daarom worden gezien als constructen die niet objectief zijn. Ze geven weer hoe het literatuuronderwijs ingevuld *kan* worden en niet hoe het daadwerkelijk ingevuld *moet* worden.

Janssen (1998) deed onderzoek naar de leeropbrengsten van het literatuuronderwijs bij leerlingen. Ze beschrijft het communicatiemodel van literaire communicatie van Jakobson (1960). Hierin is te zien dat de 'context' van een literair werk centraal wordt gesteld en dat hierbinnen onderscheid wordt gemaakt tussen auteur, literaire tekst en lezer. Janssen (1998) schrijft dat deze vier onderdelen wisselend naar de voorgrond treden binnen het literatuuronderwijs en baseerde hier de vier

benaderingen op, waarop docenten hun onderwijs kunnen aanpassen en waardoor leeropbrengsten kunnen verschillen.

Schema 1.1

Model literaire communicatie van Jakobson (1960)



Opmerking. Overgenomen uit *Literatuuronderwijs bij benadering: Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo* (p. 3) door T. Janssen, 1998, Thesis/Thela Publishers.

2.1.1 Auteursgerichte/historische benadering

De auteursgerichte benadering, ook wel historisch-biografische benadering genoemd, wordt gekenmerkt door de nadruk op (biografische) feiten en achtergronden over de geschiedenis (van het vaderland). Binnen het historische literatuuronderwijs zijn klassieke, oudere werken dominant. Het gaat hier voornamelijk om canonieke werken. Het overdragen van *cultuur* of *culturele vorming* staat centraal binnen deze benadering. Er wordt weinig aandacht geschonken aan hedendaagse literatuur. Het belang van de (chronologische) volgorde van de literatuurgeschiedenis staat centraal, waarin hedendaagse literatuur een kleine rol speelt. De docent wordt binnen deze benadering gezien als autoriteit en kennisoverdrager. De leerling is ontvanger en neemt de informatie over.

2.1.2. Tekstgerichte benadering

Wanneer op de tekst zelf de meeste nadruk ligt, wordt gesproken over een tekstgerichte benadering. Het gaat hierbij om het literaire werk zelf, dat wordt bekeken als eenheid: 'een samenhangend geheel van structuur- en inhoudselementen. Eenheid, complexiteit en ambiguïteit worden beschouwd als belangrijke, aan de tekst zelf inherente kwaliteiten.' (Janssen, 1998, p. 4). Het analyseren, interpreteren en beoordelen van een tekst staan hierbij centraal. Binnen het onderwijs kan dit gecategoriseerd worden onder close-reading en/of indringend lezen, waarna een bepaalde esthetische waarde aan de tekst wordt toegekend. Waar het in de historische benadering gaat over fragmenten, staan binnen deze benadering gehele teksten centraal, waaraan begrippen gekoppeld worden. Het vergroten van de

woordenschat en/of het tekstbegrip van leerlingen wordt als belangrijkste opbrengst gezien van literatuur. De docent geeft binnen deze benadering een uitleg en voorbeelden, waarna leerlingen dit al dan niet zelfstandig nabootsen.

2.1.3. Contextgerichte benadering

Binnen de contextgerichte benadering wordt de verhouding van de literaire tekst tot de maatschappelijke context belangrijk geacht. De literaire tekst weergeeft de maatschappelijke realiteit vanuit een bepaalde visie. De lezer analyseert dit en wordt tot denken aangezet over zijn eigen visie en andere visies. Er wordt weinig tot geen onderscheid gemaakt tussen literatuur en lectuur, of fictie en non-fictie. Alle soorten tekst kunnen in principe gekoppeld worden aan een maatschappelijk thema. Het is de bedoeling dat leerlingen inzicht verkrijgen in maatschappelijke contexten en een (kritisch) oordeel hierover vormen, waardoor er maatschappelijke bewustwording wordt gecreëerd. De docent wordt gezien als begeleider.

2.1.4 Lezersgerichte benadering

Waar in de andere benaderingen een aspect van de tekst centraal staat, wordt binnen deze benadering de focus gelegd op het effect of de invloed van een tekst bij een lezer. De lezer staat centraal en er wordt van uitgegaan dat niet elke persoon een tekst of gedicht hetzelfde interpreteert. Een tekst draagt geen boodschap uit; een lezer vormt deze zelf. Wat een lezer allemaal kent heeft hier invloed op, bijvoorbeeld zijn cultuur of normen en waarden. In plaats van een 'tekst bestuderende' manier van lezen, wordt er meer ingezet op een 'tekst ervarende' manier van lezen. Hierbij ligt de focus op het persoonlijke oordeel van de lezer. Binnen deze benadering wordt de docent niet als kennisoverdrager gezien, maar als begeleider van de leerlingen en als begeleider van het bijbehorende leesproces van deze leerlingen.

2.2 Verboord (2003)

De benaderingen van Janssen (1998) bracht Verboord (2003) samen tot twee benaderingen. Uit het onderzoek van Janssen (1998) bleek dat docenten over het algemeen niet binnen één van de vier benaderingen in te delen zijn. Verboord (2003) concludeerde dan ook dat de vier benaderingen sterk op elkaar leken. Hij stelde dat de historische en tekstgerichte benaderingen gaan over culturele vorming (kennis over (literatuur)geschiedenis en andere cultuurvormen) en literair-esthetische vorming

(vaardigheden om een boek te begrijpen met behulp van begrippen) bij leerlingen. Hij brengt deze twee benaderingen daarom samen tot de *cultuurgerichte benadering*. Deze benadering wordt gekenmerkt door de focus op oudere literatuur. De literatuurgeschiedenis en analysevaardigheden staan centraal. De contextgerichte en lezersgerichte benaderingen zouden juist ingaan op maatschappelijke vorming (kritisch nadenken over boeken en de maatschappij), individuele ontplooiing (hoe gaan mensen met elkaar om) en het bevorderen van leesplezier. Deze twee benaderingen zijn daarom samengebracht onder de *leerlinggerichte benadering*. Binnen deze benadering wordt er meer rekening gehouden met de voorkennis en interesses van de leerling. Literatuur wordt hier ingezet om leerlingen de laten nadenken over de maatschappij waarin ze zich bevinden.

Verboord (2003) onderschrijft dat zijn tweedeling niet volledig terug te zien is in de werkelijkheid. Wel biedt zijn tweedeling 'aanknopingspunten om dit literatuuronderwijs in een bredere maatschappelijke context te plaatsen' (Verboord, 2003, p. 83). Hij doelt hiermee op de cultuurgerichte benadering die volgens hem past bij literatuuropvattingen uit de literatuurwetenschap en de leerlinggericht benadering die past bij de didactische draai die aan literatuuropvattingen wordt gegeven binnen het onderwijs. Door deze twee benaderingen te omschrijven, wordt er een brug geslagen tussen de verschillende opvattingen over literatuur (Verboord, 2003).

2.3 Schrijvers (2016)

Waar Janssen (1998) onderzoek deed naar benaderingen van het literatuuronderwijs en de leeropbrengsten hierbij, focusten Schrijvers e.a. (2016) zich op zelf- en sociaalinzicht als leeropbrengst. Zij onderzochten welke leerervaring bij welke benadering naar voren kwam. In hun vragenlijst stelden ze twee polen op: een analytisch-interpretatieve benadering tegenover een persoon-ervaringsgerichte benadering. Deze benaderingen zijn gebaseerd op de benaderingen die Janssen (1998) en Verboord (2003) eerder hebben beschreven. Bij een analytisch-interpretatieve benadering houdt de docent voornamelijk rekening met 'de vakinhoud, literaire analyse en een onderbouwde interpretatie van een tekst. Binnen deze benadering worden literaire teksten als esthetische, canonieke objecten gezien.' (Schrijvers e.a., 2016, p. 6). Bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering is meer sprake van een lezersgerichte benadering. Deze benadering focust op 'persoonlijke ervaringen met literaire teksten, die worden verbonden aan de buitentekstuele wereld. Er is aandacht voor het bespreken van wat een tekst voor een lezer kan betekenen, wat lijkt te vragen om de teksten die niet te ver van de belevingswereld van leerlingen afstaan' (Schrijvers e.a., 2016, p. 6).

De vragenlijst die 34 stellingen bevat is opgedeeld in zes schalen. Dit is gedaan, omdat een docent verschillende aspecten op meerdere, verschillende manieren kan benaderen wanneer hij literatuuronderwijs verzorgt. Janssen (1998) en Verboord (2003) noemden dat een docent niet bij één benadering in te delen valt. Door de vragenlijst te verdelen in zes schalen wordt dit probleem enigszins ondervangen, omdat per respondent en per aspect gekeken kan worden welke benadering hij hanteert.

2.4 Enquête

De enquête is opgedeeld in drie delen. In het eerste deel van de enquête wordt gevraagd naar persoonlijke informatie: gender, leeftijd, aantal jaren leservaring en de leerjaren waarin lesgegeven werd in de afgelopen vijf jaar. In het tweede deel komen stellingen van Schrijvers e.a. (2016) aan bod. In het derde deel worden voorstellen voor het literatuuronderwijs voorgelegd waarover respondenten hun mening geven. In de laatste vraag kunnen respondenten hun e-mailadres achterlaten als zij ervoor open staan deel te nemen aan vervolgonderzoek.

De enquête, die te vinden is in Bijlage 1, is voor het grootste gedeelte overgenomen van Schrijvers e.a. (2016) (deel 2). Het is mogelijk dat het literatuuronderwijs door een docent verschillend benaderd wordt. Het onderwijs dat een docent geeft, valt namelijk niet binnen één hokje te plaatsen. Er zijn hierom meerdere schalen gebruikt waarbij in totaal 34 items zijn opgesteld. Op deze manier wordt gekeken hoe docenten Nederlands hun onderwijs invullen op basis van verschillende aspecten van het onderwijs, wat bijdraagt aan een betrouwbaarder resultaat. Het gaat om de volgende zes schalen: 'doelen, tekstkeuze, analytische of belevende focus, interactie in de klas, leerlingautonomie, en multi-interpretabiliteit van literatuur' (Schrijvers e.a., 2016, p. 6). Ter verduidelijking worden de schalen en bijbehorende stellingen weergegeven in Bijlage 2, Tabel 1 (Schrijvers e.a., 2016, p. 7).

- De schaal 'doelen' heeft betrekking op de doelen die een docent nastreeft binnen het literatuuronderwijs. Binnen de analytische benadering gaan de doelen over vakinhoud en het opdoen van tekstuele en contextuele kennis. Bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering gaan de doelen over leerlinggerichte, persoonlijke of belevingsgerichte doelen.
- De schaal 'tekstkeuze' gaat over de teksten die docenten kiezen om in te zetten in hun literatuurlessen. Dit kunnen teksten zijn die ver van de belevingswereld van leerlingen afstaan en binnen de canon passen, dit past bij de analytisch-interpretatieve benadering. Bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering passen boeken die meer aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen.

- De schaal 'analytisch of belevende focus' gaat over de focus die gelegd wordt binnen het literatuuronderwijs. Dit kan gaan over het verkrijgen van kennis over bijvoorbeeld literaire begrippen, wat past bij de analytisch-interpretatieve benadering, of het kan gaan over het opdoen van ervaringen door literaire teksten, wat past bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering.
- De schaal 'interactie in de klas' heeft betrekking op hoe een docent in de les omgaat met de leerling. Bij de analytisch-interpretatieve benadering is een docent voornamelijk bezig met frontaal lesgeven, informatie wordt voornamelijk gezonden door de docent. Bij de persoonlijk-interpretatieve benadering is er meer interactie tussen de docent en leerlingen en ook tussen leerlingen onderling.
- Bij de schaal 'leerlingautonomie' gaat het over de inspraak die leerlingen al dan niet hebben in de les. Bij de analytisch-interpretatieve benadering worden besluiten voornamelijk door de docent zelf gemaakt. Bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering hebben leerlingen meer vrije keuze in bijvoorbeeld teksten.
- Bij de schaal 'multi-interpretabiliteit van literatuur' gaat het over de betekenis van literatuur. Binnen de analytisch-interpretatieve benadering heeft literatuur een vaststaande betekenis en gaat het dus over wat een auteur wil bereiken met zijn tekst. Volgens de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering is er geen vaststaande betekenis en is er meer ruimte voor de interpretaties van leerlingen.

In de enquête staan per item twee stellingen, met elk een uiterste, genoemd. Daartussen staat een vijfpunts-Likertschaal, waarbij geldt: 1 = analytisch-interpretatief en 5 = persoonlijk-ervaringsgericht. Omdat dit een eerder opgestelde vragenlijst is met een ruime betrouwbaarheid (Cronbach's alpha tussen 0,74 en 0,91 (Schrijvers e.a., 2016, p. 6)), zijn er geen wijzigingen aangebracht in de 34 items die betrekking hebben op de benaderingen, om deze betrouwbaarheid in stand te houden. In de enquête die is afgenomen zijn de stellingen gehusseld en ook zijn enkele vragen gespiegeld. Bij de gespiegelde vragen (aangegeven met een a), te vinden in Bijlage 1, betekende 1 = persoonlijk-ervaringsgericht en 5 = analytisch-interpretatief. Deze a was in de vragenlijst die online is afgenomen niet zichtbaar.

Wanneer de enquête is ingevuld kan er een gemiddelde score per respondent berekend worden. Hierbij wordt aangehouden dat een score rond 1 of 2 inhoudt dat iemand de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigt en bij een score rond 4 of 5 de persoonlijk-

ervaringsgerichte benadering. Een score van 3 ligt in het midden en vertegenwoordigt niet één benadering meer dan de andere.

Na de 34 stellingen die betrekking hebben op de benaderingen, volgen vijf vragen die gebaseerd zijn op de vakliteratuur. Deze vakliteratuur is uitgewerkt in hoofdstuk 1. In de vragenlijst zijn enkele vragen gebaseerd op deze onderzoeken, zodat naast de vragen over de invulling van het onderwijs, bevraagd wordt welke visie docenten hebben op ideeën uit de vakliteratuur. De vier vragen bevatten een vijfpunts-Likertschaal waarmee docenten moesten aangeven in hoeverre ze het oneens of eens zijn met een stelling (1 = helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens). Bij vraag 5 is er een extra optie (Ik ken LitLab niet) toegevoegd. Het gaat om de volgende onderzoeken en bijbehorende stellingen:

1. Bernaerts en Desplenter (2018) pleiten ervoor om leerlingen onderzoeksgericht te laten werken met historische letterkunde, zodat dit onderwerp toegankelijker wordt. Ook zou dit een brug slaan tussen het voortgezet onderwijs en academisch onderzoek. Hierbij zijn de volgende stellingen opgesteld:

Ik vind dat er meer tijd moet worden besteed aan onderzoeksgericht onderwijs (onderwijs waarin leerlingen vaardiger worden gemaakt in het doen van onderzoek in de neerlandistiek).

Ik vind dat het literatuuronderwijs op de middelbare school meer moet lijken op de literatuurwetenschap zoals die aan de universiteit wordt gegeven.

2. Bax (2019) legt de focus op 'bewuste geletterdheid'. Dit wordt omschreven als 'een vaardigheid op basis van kennis en inzicht is een rijkere, dieper gewortelde en meer wendbare vaardigheid' (p. 80). Het gaat hierbij om kennis opdoen over taalbeheersing, taalkunde en letterkunde, wat bereikt kan worden door literatuur te lezen. De focus ligt er in dit artikel op hoe leerlingen kennis kunnen vergaren en welke rol literatuur hierbij zou kunnen spelen. De volgende stelling is hierbij opgesteld:

Ik vind dat we in de literatuurles vaker de brug moeten slaan naar taalkunde en taalvaardigheid.

3. Groenendijk (2018) schrijft dat literatuuronderwijs verrijkt zou worden indien er meer gebruik zou worden gemaakt van audiovisuele en auditieve versies van tekst, naast het gedrukte boek.

Er zou dan meer nadruk komen te liggen op het verhalende aspect van tekst. Hiervoor is een bredere interpretatie van 'tekst' nodig. Hierbij past de volgende stelling:

Literatuuronderwijs moet naast het gedrukte boek meer gebruik maken van audiovisuele en auditieve versies van tekst.

4. Van der Deijl, Dietz en Stronks (2018) stelden dat LitLab een bijdrage kan leveren aan letterkundig onderzoek, iets wat nu nog ontbreekt binnen het curriculum Nederlands. Door LitLab (een digitaal laboratorium waar literatuuronderzoek gedaan kan worden door de middelbare school) in te zetten werken leerlingen aan hun literaire competenties, leren ze meer begrippen en wordt hun beeld van de literatuurgeschiedenis vergroot. Hierbij past de volgende stelling:

Ik vind LitLab (een digitaal laboratorium waar literatuuronderzoek gedaan kan worden op de middelbare school) een goed middel om in te zetten in het literatuuronderwijs.

2.5 Procedure enquête

De enquête is afgenomen via Qualtrics. Er is geen pilot afgenomen, omdat deze enquête is overgenomen uit eerder onderzoek en dus al gereviewd is. Op 14 december 2022 is de enquête gepubliceerd. De enquête is via eigen contacten en de Facebookgroep 'Leraar Nederlands' verspreid. Ook zijn er respondenten verworven door een oproep op de website van Neerlandistiek te plaatsen. Er is grotendeels gebruik gemaakt van self-selected sampling, waarmee voldoende respondenten zijn gevonden, waarbij ervan wordt uitgegaan dat de respondenten daadwerkelijk eerstegraads docenten Nederlands zijn. Het is echter niet te controleren of dit daadwerkelijk het geval is, omdat de enquête anoniem is ingevuld. Elke eerstegraads docent Nederlands in opleiding of die sinds dit schooljaar of al langer lesgeeft aan de bovenbouw havo/vwo kon deze enquête invullen.

Nadat de enquête enkele keren opnieuw gedeeld is, is de enquête gesloten op 13 maart 2023. Uiteindelijk zijn er 175 reacties binnengekomen. Van deze reacties zijn 80 bruikbare enquêtes overgebleven voor dit onderzoek. 95 enquêtes waren onbruikbaar, omdat ze niet volledig waren ingevuld. De opgeschoonde data zijn gebruikt om resultaten te verkrijgen die in het volgende hoofdstuk uitgewerkt worden.

2.5.1 Respondenten enquête

In totaal hebben 52 vrouwen (65%) en 26 mannen (32,5%) de enquête ingevuld. Een persoon (1,3%) gaf 'anders' aan bij de vraag naar gender en een persoon (1,3%) wilde zijn gender niet duidelijk maken. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is $M = 48$ jaar. Het gemiddelde is van 79 in plaats van 80 respondenten berekend, omdat één respondent 0 als leeftijd heeft ingevuld.

2.5.2 Verwerking resultaten enquête

De statistische analyses zijn uitgevoerd met SPSS 26 (IBM, Armonk, NY, USA). Van gespiegelde vragen uit de enquête zijn de resultaten omgepoold alvorens ze zijn geanalyseerd in SPSS. Om de resultaten in kaart te brengen is gebruikt gemaakt van standaard descriptieve statistieken. Daarnaast is er een ANOVA-toets ingezet om eventuele verschillen tussen groepen in beeld te brengen. Categoriele variabelen worden uitgedrukt als cijfer (percentage, %).

2.6 Procedure interviews

In totaal hebben 32 respondenten aangegeven open te staan voor vervolgonderzoek. Hiervan zijn zestien eerstegraads docenten Nederlands geselecteerd voor een verdiepend interview. Er zouden acht docenten gekozen worden die een gemiddelde score rond 2 of lager behaalden, omdat zij het meest een analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen, en acht docenten die een score rond 4 of hoger behaalden, omdat zij het meest de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen. Uiteindelijk zijn er zestien docenten geselecteerd, waarbij de laagste score 2,1 was en de hoogste score 4,4. Omdat twee van de zestien geselecteerde docenten met een score rond 2 niet op de mails met het verzoek om een interview in te plannen hebben gereageerd, zijn er twee docenten geïnterviewd met een score van 3. Van de zestien deelnemers zijn twee docenten gepensioneerd. Zij vallen beiden onder een andere benadering en zijn daarom wel meegenomen in het onderzoek.

Vooraf is een interviewprotocol opgesteld dat te vinden is in Bijlage 3. Dit protocol is aangehouden tijdens de interviews. Dit instrument is vanwege gebrek aan tijd niet door middel van een pilot getest. De begeleider van deze scriptie, Jeroen Dera, heeft het protocol gereviewd.

Er zijn eerst kennismakingsvragen gesteld, waarmee gevraagd wordt naar persoonlijke informatie over de geïnterviewde met betrekking tot onderwijs. In de overgangsvragen worden algemene vragen over literatuuronderwijs gesteld die ook betrekking hadden op het eigen onderwijs dat

verzorgd wordt. In dit protocol zijn de sleutelvragen gebaseerd op de vier vragen die in hoofdstuk 2.4 zijn uitgewerkt. De sleutelvragen gaan over onderzoeksgericht onderwijs, het doel van literatuur, de inzet van audiovisuele/auditieve versies van tekst en LitLab. Deze vragen zijn gebaseerd op de vijf laatste vragen uit de enquête, die uitgewerkt staan in hoofdstuk 2.4. Vooraf is de toestemmingsverklaring met de geïnterviewde gedeeld, waarin toestemming werd gevraagd om transcripten uit te werken en beeld- en geluidopnames te delen. Deze verklaring is te vinden in Bijlage 4. Dit document is na het interview per mail verzonden en ingevuld retour ontvangen van alle zestien deelnemers.

Alle interviews hebben telefonisch of via Teams plaatsgevonden om zo de continuïteit te waarborgen. Twee interviews vonden telefonisch plaats, omdat de geïnterviewde geen toegang had tot Teams of omdat de microfoon niet bleek te werken tijdens een interview. Alle transcripten zijn uitgewerkt en te vinden in een digitale bijlage bij deze scriptie. In deze transcripten is Spreker 1 de interviewer en Spreker 2 de geïnterviewde. Alle geïnterviewden hebben een toestemmingsverklaring ondertekend, waardoor ze akkoord gingen met het verwerken van de informatie uit de interviews.

2.6.1 Respondenten interviews

In totaal zijn er zestien interviews afgenomen met (oud-)docenten Nederlands. Onderstaande Tabel 2 geeft een overzicht met informatie over de geïnterviewden.

Tabel 2

Informatie geïnterviewden

Interview	Gender	Leeftijd	Jaren leservaring bovenbouw	Opmerkingen	Score enquête	Datum interview
1	M	57	11-20		2,7	21-3-2023
2	M	76	31-40	Is gepensioneerd.	2,1	22-3-2023
3	M	59	21-30		2,8	31-3-2023
4	V	36	6-10	Geeft sinds dit schooljaar geen les meer.	2,7	12-4-2023
5	M	63	21-30		2,6	19-4-2023
6	M	65	41 of meer		2,4	4-5-2023

7	M	73	41 of meer	Is gepensioneerd, maar geeft nog af en toe les.	4,4	21-3-2023
8	V	46	11-20		3,4	22-3-2023
9	V	61	11-20		3,9	24-3-2023
10	V	43	11-20		3,5	24-3-2023
11	V	29	0-5		3,7	27-3-2023
12	V	37	6-10		3,6	13-4-2023
13	V	27	0-5		4	13-4-2023
14	V	46	11-20		3,6	14-4-2023
15	M	50	6-10		3	15-5-2023
16	V	64	11-20		3	22-5-2023

De gemiddelde leeftijd van de deelnemers is $M = 52$ jaar. De modes van het aantal jaren leservaring is 11-20 jaar. Er deden in totaal zeven mannen mee aan de interviews en negen vrouwen. Ter vertegenwoordiging van de analytisch-interpretatieve benadering deden zes deelnemers mee, waarvan vijf mannen en één vrouw. Ter vertegenwoordiging van de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering deden acht deelnemers mee, waarvan één man en zeven vrouwen. Daarnaast deden één man en één vrouw mee met een score in het midden (3), waarmee zij geen van de twee benaderingen expliciet vertegenwoordigden. Vanwege het beperkte aantal mensen dat heeft aangegeven mee te willen doen aan vervolgonderzoek en de bijbehorende scores uit de enquête die passen bij een benadering, is besloten de deelnemers enkel te selecteren op basis van hun score en niet op leeftijd en/of gender.

Gemiddeld lag de score in de richting van de analytisch-interpretatieve benadering (zes personen) op $M = 2,6$ en van de persoonlijk-interpretatieve benadering (acht personen) op $M = 3,8$. Bij deze gemiddelden zijn de twee personen met een score van 3 niet meegenomen. Dit houdt in dat op basis van de gemiddelde scores de persoonlijk-interpretatieve benadering iets meer vertegenwoordigd is dan de analytisch-interpretatieve benadering.

2.6.2 Verwerking resultaten interviews

Om een antwoord te geven op onderzoeksvraag 2 worden de argumenten die de geïnterviewden gaven tijdens het interview uitgewerkt in een tabel. Hierin wordt een aparte tabel gemaakt voor docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen en docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen, zodat verschillen hier tussen in kaart kunnen worden

gebracht. In de tabel wordt onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve reacties op de voorstellen die voorgelegd werden. Op deze manier wordt een beeld geschetst van de ideeën van eerstegraads docenten Nederlands over voorstellen die in de vakliteratuur naar voren komen over de invulling van het literatuuronderwijs.

Ondanks de review van het interviewprotocol stond er fout in het protocol. De tweede vraag is op een andere manier gesteld dan de andere drie vragen en kan dus geen overzicht geven van positieve/negatieve argumenten die docenten aandragen op het voorstel. De vraag werd niet als eens/oneens stelling aangeboden, in tegenstelling tot de andere vragen. Met deze vraag kan echter wel gekeken worden hoe docenten binnen een benadering kijken naar het literatuuronderwijs. De vraag bevroeg namelijk wat de geïnterviewde het belangrijkste doel van literatuuronderwijs in het algemeen vond. De vraag had moeten zijn: 'Vindt u dat literatuur bijdraagt aan het ontwikkelen van bewuste geletterdheid? Hiermee bedoel ik dat het bijdraagt aan het opdoen van kennis over taalbeheersing, taalkunde en letterkunde.' In deze vorm wordt het voorstel van Bax (2019) op de juiste manier bevestigd. Alle resultaten worden uitgewerkt in het volgende hoofdstuk.

3. Resultaten

De resultaten uit de enquête en interviews worden in dit hoofdstuk uitgewerkt. Als eerst komen de resultaten uit de enquête aan bod. Vervolgens worden de resultaten uit de interviews beschreven.

3.1 Resultaten enquête

3.1.1 Resultaten benaderingen

Het gemiddelde van alle stellingen in de enquête is $M = 3,2$. Dit betekent dat alle docenten die de enquête hebben ingevuld ($N = 80$) gemiddeld in het midden scoren van de twee benaderingen, maar iets meer neigen naar de persoonlijk-ervaringsgerichte kant, al is dit niet met veel overtuiging.

Om de resultaten uit de enquête onder woorden te brengen, wordt per schaal gekeken naar de behaalde scores. De schalen en bijbehorende stellingen zijn uitgewerkt in Bijlage 2. De minimale en maximale score, het gemiddelde, de standaard deviatie en Cronbach's Alpha per schaal zijn in Tabel 3 af te lezen. In Figuur 1 worden de gemiddelden per schaal visueel weergegeven. Per schaal worden deze vervolgens toegelicht.

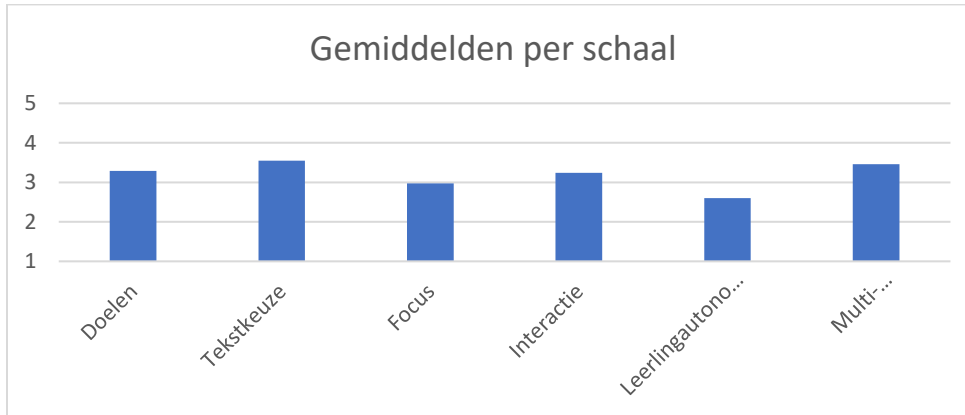
Tabel 3

Resultaten enquête per schaal (N = 80)

Schaal	Min.	Max.	Gem.	St. dev.	Cronbach's Alpha
Doelen	1,71	4,71	3,29	0,59	0,67
Tekstkeuze	1,25	5	3,55	0,76	0,76
Analytisch of belevende focus	1,57	4,14	2,97	0,57	0,61
Interactie in de klas	1,67	5	3,24	0,67	0,72
Leerlingautonomie	1,20	5	2,60	0,70	0,73
Multi-interpretabiliteit van literatuur	1,40	4,80	3,46	0,71	0,82

Figuur 1

Gemiddelden per schaal (N = 80)



Doelen

De schaal 'doelen' gaat in op wat een docent met zijn/haar literatuuronderwijs wil bereiken. Bij dit doel passen zeven stellingen. Deze stellingen hebben betrekking op wat een docent wil overbrengen met zijn/haar literatuuronderwijs, wat ze bij leerlingen willen bereiken, wat ze willen dat leerlingen kunnen en beseffen na het volgen van literatuuronderwijs en wat ze het meest waardevol aan literatuur vinden. De gemiddelde score van $M = 3,29$ betekent dat docenten iets meer naar de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering neigen bij deze schaal. Dit houdt in dat er meer literaire smaakontwikkeling, ervaring van de persoonlijke waarde van literatuur en leerlinggerichte, persoonlijke en belevingsgerichte doelen worden nagestreefd in het literatuuronderwijs, in plaats van het streven om tekstuele en contextuele kennis aan te leren en vakinhoudelijke, analytische en interpretatieve doelen te willen behalen bij leerlingen.

Tekstkeuze

Bij de schaal 'tekstkeuze' passen vier stellingen. Hierbij gaat het om de soorten teksten die docenten aanbieden in hun literatuuronderwijs. Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen teksten die ver van leerlingen af staan of dichtbij leerlingen staan en worden traditionele, canonieke teksten tegenover teksten met herkenbare elementen voor leerlingen geplaatst. Deze schaal heeft de hoogste gemiddelde score ($M = 3,55$), wat aantoont dat deze schaal het meest in de richting van de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering naar voren komt in het literatuuronderwijs. Docenten houden er in hun tekstkeuze dus enigszins rekening mee dat teksten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en ook herkenbaar voor hen zijn.

Analytisch of belevende focus

Bij de schaal 'analytisch of belevende focus' passen vijf stellingen. Hierin wordt de analytische interpretatie van teksten tegenover de persoonlijke beleving geplaatst. Docenten kunnen in hun onderwijs ingaan op de inhoud en structuurkenmerken van een tekst of ze focussen op de betekenis en (emotionele) opbrengst van een tekst voor leerlingen. De gemiddelde score ($M = 2,97$) toont aan dat docenten bij deze schaal voornamelijk in het midden scoren en niet meer naar de ene benadering neigen dan naar de andere. Er kan dus niet gesteld worden dat er meer nadruk ligt op de analytische of op de persoonlijke focus, maar wel dat er zowel aandacht wordt besteed aan de literaire als persoonlijk emotionele aspecten van literatuuronderwijs.

Interactie in de klas

Bij de schaal 'interactie in de klas' passen zes stellingen. Bij deze schaal gaat het over de manier waarop een docent lesgeeft. Dit kan met minder interactie, waarbij de docent voornamelijk uitleg geeft en de leerlingen luisteren. Het gaat hier voornamelijk over individueel leren. Aan de andere kant kan een docent lesgeven met de nadruk op interactie, waarbij er voornamelijk interactie plaatsvindt met leerlingen en tussen leerlingen onderling. Het gaat hierbij voornamelijk over samen leren. De gemiddelde score ($M = 3,24$) toont aan dat docenten meer in de richting van interactief lesgeven werken, wat past bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering, alhoewel het niet een heel nadrukkelijk gemiddelde is, omdat het dichtbij het midden (3) ligt. De minimale score (1,67) laat zien dat er geen docenten zijn die alleen maar klassikaal en docentgericht lesgeven. Uit de hoogste score (5) valt op te maken dat er wel docenten zijn die hun lessen volledig inrichten op interactie en klassengesprekken en dus duidelijk persoonlijk-interpretatief te werk gaan. De gemiddelde score ($M = 3,24$) kan hierin gestuurd zijn door de docenten die de maximale score van 5 hebben gekozen.

Leerlingautonomie

Bij de schaal 'leerlingautonomie' horen vijf stellingen. Hierbij wordt besluitvorming door de docent of door de leerlingen tegenover elkaar gezet. Het gaat om keuzevrijheid en inspraak in bijvoorbeeld teksten die behandeld worden. Het gemiddelde ($M = 2,6$), het laagste gemiddelde van alle schalen, laat zien dat docenten over het algemeen zelf beslissen welke teksten en onderwerpen aan bod komen in het literatuuronderwijs.

Multi-interpretabiliteit van literatuur

Bij de schaal 'multi-interpretabiliteit van literatuur' horen vijf stellingen. Bij deze schaal gaat het over de betekenis van literatuur. Deze betekenis kan vaststaan; dit wil zeggen dat ingegaan wordt op wat een auteur met zijn tekst bedoelt en wil bereiken. Aan de andere kant kan literatuur een niet-vaststaande betekenis hebben. In dat geval denkt men dat er meerdere interpretaties van literatuur mogelijk zijn. Het gemiddelde ($M = 3,46$) ligt dichtbij het midden (3) en laat zien dat docenten enigszins meer nadruk leggen op de vrije interpretatie van teksten. Leerlingen kunnen dus hun eigen interpretatie van een tekst aangeven.

Schalen

Als deze zes schalen tegen elkaar afgewogen worden is het opvallend dat de schaal 'tekstkeuze' het hoogst scoort, gevolgd door 'multi-interpretabiliteit van literatuur' en 'doelen'. Deze drie schalen hebben te maken met de literatuur die ingezet wordt in de les, de visie op literatuur en de gestelde doelen binnen de lessen over literatuur. Op deze drie schalen heeft de docent zelf enigszins invloed, ook als er meer aandacht wordt besteed aan de wensen van leerlingen. Daarentegen scoort de schaal die ingaat op de invloed van leerlingen in een les, 'leerlingautonomie', juist het laagst. Dit toont aan dat docenten wel bereid zijn om persoonlijk-ervaringsgericht te werk te gaan, maar hierin wel zelf de kaders willen stellen. Hier wordt in de conclusie verder op ingegaan.

3.1.2 Resultaten voorstellen literatuur

In de enquête zijn vijf stellingen opgenomen die gebaseerd zijn op voorstellen uit de vakliteratuur. Docenten konden bij elke stelling aangeven of zij het helemaal oneens (1) of helemaal eens (5) zijn met elke stelling. 3 was hierbij het neutrale antwoord. Bij de laatste stelling over LitLab konden docenten het ook aangeven wanneer zij LitLab niet kennen (6) ($N = 11$), deze score is niet meegenomen in het berekenen van dit gemiddelde ($N = 69$). De resultaten zijn in onderstaande Tabel 4 af te lezen en in Figuur 2 visueel weergegeven.

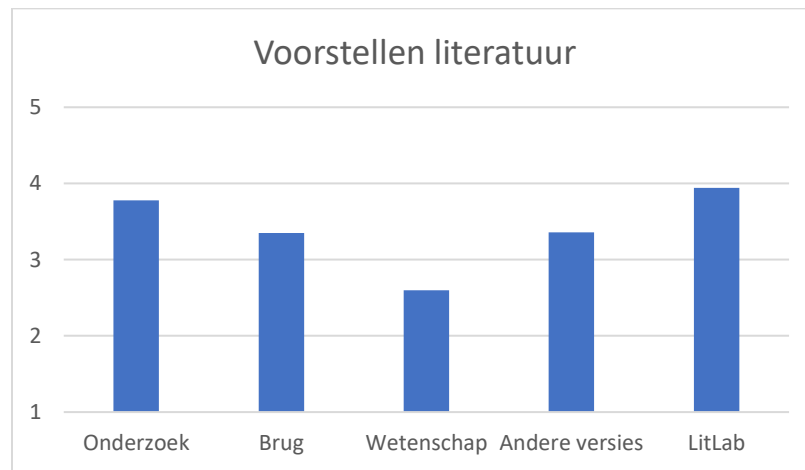
Tabel 4

Resultaten enquête voorstellen vakliteratuur (N = 80, bij LitLab N = 69)

Vraag	Gem. (M)	St. dev. (SD)
Onderzoeksgericht onderwijs	3,79	1,155
Brug naar taalkunde en taalvaardigheid	3,36	1,225
Literatuurwetenschap	2,6	1,239
Auditieve en audiovisuele versies	3,39	1,227
LitLab	3,94	0,820

Figuur 2

Wat docenten vinden van de voorstellen uit de vakliteratuur (N = 80, bij LitLab N = 69)



Het gemiddelde van de vraag of docenten vinden dat er meer tijd moet worden besteed aan onderzoekgericht onderwijs is $M = 3,8$. Dit toont aan dat docenten positief gestemd zijn over het geven van onderzoekgericht onderwijs.

Docenten zijn het niet overtuigend eens of oneens met de vraag of er vaker een brug moet worden geslagen naar taalkunde en taalvaardigheid in de literatuurles. Het gemiddelde van dit antwoord is $M = 3,4$. Dit ligt dichtbij het antwoord 'niet mee oneens, niet mee eens'.

Het voorstel om literatuuronderwijs te geven dat meer lijkt op de literatuurwetenschap zoals die aan de universiteit wordt gegeven zijn docenten het minst enthousiast. Het gemiddelde antwoord bij deze vraag is $M = 2,6$. Docenten Nederlands neigen hier dus niet vaak naar.

Docenten zijn het er niet helemaal mee eens dat er meer gebruik gemaakt moet worden gemaakt van audiovisuele en auditieve versies van tekst in het onderwijs. De gemiddelde score van deze

vraag is $M = 3,4$. Net als het slaan van brug naar taalkunde en taalvaardigheid in de literatuurles, zijn docenten hier niet helemaal mee eens, maar ook niet oneens.

Docenten zijn het meest te spreken over de inzet van LitLab ($N = 69$). Met een gemiddelde score van $M = 3,9$ zijn docenten het er mee eens dat dit een goed middel is om in te zetten in het literatuuronderwijs.

Deze enquêtevragen zijn meegenomen in de interviews. De resultaten hiervan worden in hoofdstuk 3.3 uitgebreider uitgewerkt.

3.2 Nadere analyse verschillen van de enquêtedata

Om te achterhalen of de leeftijdscategorie, gender en jaren leservaring van docenten invloed hebben op de behaalde score bij elke schaal, is een one-way-ANOVA-toets en twee keer een T-toets uitgevoerd. Bij deze analyse zijn de kenmerken van de respondenten: leeftijdscategorie, gender en jaren leservaring. Vanwege de lage N ($N = 80$) is er geen factoranalyse uitgevoerd, omdat deze resultaten niet voldoende betrouwbaar bleken.

Leeftijd

De resultaten bij de stellingen per schaal zijn vergeleken met de leeftijden van de respondenten, omdat het vermoeden bestaat dat de leeftijd van een respondent van invloed kan zijn op de benadering die hij vertegenwoordigt. In hoofdstuk 1.2 is uitgewerkt dat de historische benadering vroeger overheersend was in het onderwijs en dat dit later veranderde naar de lezersgerichte benadering. Dit houdt in dat de analytisch-interpretatieve benadering vroeger meer naar voren trad in tegenstelling tot de persoonlijk-interpretatieve benadering, welke recentelijk overheersender bleek. De hypothese is dat jongere docenten meer in de richting van de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering scoren en dat oudere docenten in de richting van de analytisch-interpretatieve benadering scoren. Om deze one-way ANOVA uit te voeren zijn er leeftijdscategorieën gemaakt: groep 1 (23 – 36 jaar), groep 2 (37 – 50 jaar), groep 3 (51 – 76 jaar).

De gemiddelden en standaard deviatie zijn af te lezen in Tabel 5. De resultaten van de one-way ANOVA bij leeftijd per schaal zijn in Figuur 3 weergegeven. De resultaten zijn bij elke schaal (doelen ($F = 4,042$; $p = 0,021$), tekstkeuze ($F = 4,4942$; $p = 0,010$), interactie ($F = 4,496$; $p = 0,014$), autonomie ($F = 3,749$; $p = 0,028$), interpretatief ($F = 3,513$; $p = 0,035$)) significant gebleken, op de schaal 'focus' na ($F = 2,841$; $p = 0,064$). De schaal 'focus' is daarom niet meegenomen in Figuur 3.

Bij elke schaal is te zien dat leeftijdscategorie 1 hoger scoort dan leeftijdscategorie 3. Het verschil tussen deze twee leeftijdscategorieën is met een post-hoc-Tukey-toets significant gebleken ($p = 0,02$). Dit toont aan dat jongere docenten nadrukkelijker in de richting van de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering scoren. Tussen leeftijdscategorie 1 en 2 bleek het verschil niet significant ($p = 0,681$), dit was ook het geval tussen leeftijdscategorie 2 en 3 ($p = 0,261$).

Het is opvallend dat elke leeftijdsgroep bij bijna elke schaal minimaal 3 scoort. Dit betekent dat er geen sprake is van een duidelijke voorkeur voor de analytisch-interpretatieve of persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Enkel bij de schaal autonomie valt de score onder de 3, bij alle drie de leeftijdscategorieën. Dit toont aan dat bij deze schaal de analytisch-interpretatieve benadering bij alle drie de leeftijdscategorieën meer nadruk krijgt. Bij de andere schalen leggen de jongere docenten duidelijk meer nadruk op de persoonlijk-interpretatieve benadering. Dat de oudere docenten bij de andere schalen 3 of hoger scoren toont aan dat deze groep niet overtuigd analytisch-interpretatief te werk gaat, maar wel minder overtuigd persoonlijk-ervaringsgericht werkt dan de jongere docenten.

Tabel 5

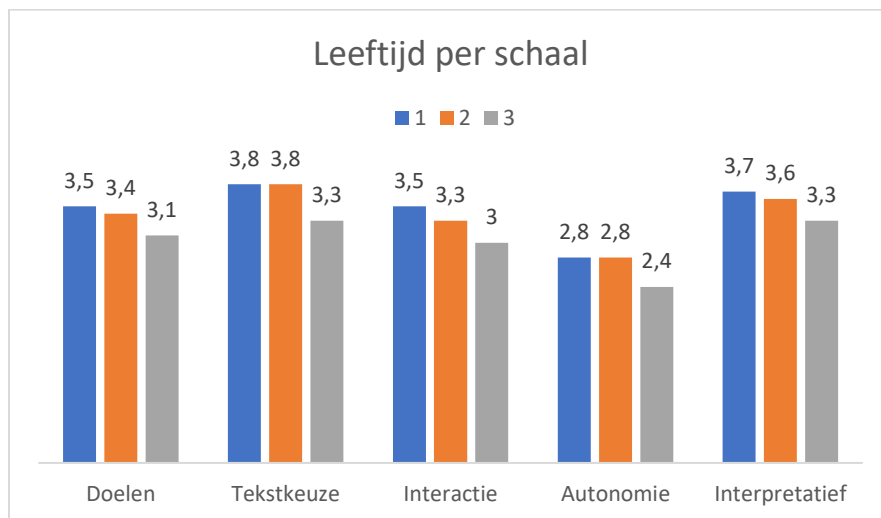
Resultaten enquête leeftijd per schaal (N = 80)

Schaal	Leeftijdsgroep	Gem. (M)	St. dev. (SD)
Doelen	1	3,5	0,49
	2	3,4	0,42
	3	3,1	0,66
Tekstkeuze	1	3,8	0,64
	2	3,8	0,46
	3	3,3	0,84
Focus	1	3,2	0,51
	2	3,1	0,48
	3	2,8	0,6
Interactie	1	3,5	0,61
	2	3,3	0,51
	3	3	0,7
Interpretabiliteit	1	3,7	0,6
	2	3,6	0,7
	3	3,3	0,74

Autonomie	1	2,8	0,6
	2	2,8	0,75
	3	2,4	0,69

Figuur 3

Gemiddelden leeftijdscategorie per schaal (N= 80)



Gender

De resultaten bij de stellingen per schaal zijn vergeleken met het gender van de respondenten. De hypothese is dat vrouwen hoger scoren per schaal dan mannen, omdat aangenomen wordt dat vrouwen meer focus leggen op de interesses van leerlingen dan mannen. Dit is niet teruggevonden in de literatuur en dus enkel een aanname.

Uit de T-toets blijkt dat vrouwen bij elke schaal hoger scoren dan mannen. Het overzicht van de gemiddelden en standaard deviatie per schaal is af te lezen in Tabel 6. De resultaten zijn visueel weergegeven in Figuur 4. De resultaten van de schalen zijn significant bij 'doelen' ($t(76) = -3,188; p = 0,002$), 'tekstkeuze' ($t(76) = -3,364; p = 0,001$), 'focus' ($t(76) = -2,134; p = 0,036$) en 'autonomie' ($t(76) = -2,098; p = 0,039$). Bij de schalen 'interactie' ($t(76) = -1,530; p = 0,13$) en 'interpretabiliteit' ($t(76) = -1,347; p = 0,182$) zijn de resultaten niet significant, daarom zijn deze schalen in Figuur 4 niet meegenomen.

Bij alle vier de schalen blijkt dat vrouwen hoger scoren dan mannen, wat inhoudt dat vrouwen overtuigender persoonlijk-interpretatief gericht te werk gaan dan mannen. Net als bij de leeftijdscategorieën is te zien dat de schaal 'autonomie' bij zowel mannen als vrouwen meer analytisch-

interpretatief ingevuld wordt. Daarnaast scoren mannen bij de schaal 'focus' iets meer in de richting van de analytisch-interpretatieve benadering, omdat de scores onder de 3 liggen. Dit in tegenstelling tot de schalen 'doelen' en 'tekstkeuze', waarbij ook mannen een 3 of hoger scoren, net als vrouwen. Hierdoor kan niet vastgesteld worden dat mannen meer nadruk leggen op een van de twee benaderingen, omdat hun scores bij elke schaal rond 3 liggen.

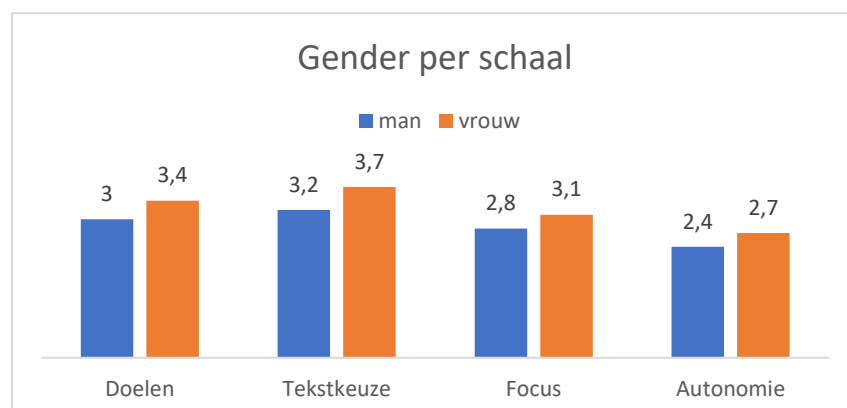
Tabel 6

Resultaten enquête gender per schaal (N = 80)

Schaal	Gender	Gem. (M)	St. dev. (SD)
Doelen	Man	3	0,68
	Vrouw	3,4	0,48
Tekstkeuze	Man	3,2	0,83
	Vrouw	3,7	0,65
Focus	Man	2,8	0,66
	Vrouw	3,1	0,49
Interactie	Man	3,1	0,77
	Vrouw	3,3	0,62
Interpretabiliteit	Man	3,3	0,83
	Vrouw	3,5	0,65
Autonomie	Man	2,4	0,58
	Vrouw	2,7	0,74

Figuur 4

Gemiddelden gender per schaal (N = 80)



Jaren leservaring

De resultaten bij de stellingen per schaal zijn vergeleken met het aantal jaren leservaring van docenten. Dit komt in de literatuur niet ter sprake, maar kan, aangezien er ook een significant verschil is op basis van leeftijd, wel interessant zijn en is daarom ook onderzocht. Omdat uit de one-way ANOVA met leeftijdscategorieën gebleken is dat oudere docenten lager scoren, is de hypothese dat docenten met meer jaren leservaring, aangezien zij vaak ouder zijn, ook lager zullen scoren dan docenten die minder leservaring hebben.

De groep docenten die minder lang lesgeeft is in de enquête groter dan het aantal docenten dat al langer lesgeeft. Om een gelijke groepsverdeling te maken is hierom gekozen voor twee groepen: groep 1 heeft tot 11 jaar leservaring ($N = 44$) en groep 2 heeft 11 of meer jaren leservaring ($N = 36$). Docenten met meer dan 10 jaar arbeidsverleden in het onderwijs worden als 'ervaren' bestempeld (Arnup en Bowles, 2016), wat het legitimeert om deze twee groepen met elkaar te vergelijken.

Uit de T-toets blijkt dat minder ervaren docenten hoger scoren dan docenten met meer leservaring. Het overzicht van de gemiddelden en standaard deviatie per schaal is af te lezen in Tabel 7. De resultaten van de schalen zijn significant bij 'interactie' ($t(78) = 2,591; p = 0,011$) en 'interpretabiliteit' ($t(78) = 2,170; p = 0,033$). Bij de schalen 'doelen' ($t(78) = 1,904; p = 0,061$), 'tekstkeuze' ($t(78) = 1,439; p = 0,154$), 'focus' ($t(78) = 1,224; p = 0,225$) en autonomie ($t(78) = 1,162; p = 0,872$) zijn de resultaten niet significant gebleken. Omdat van enkel twee schalen de resultaten significant zijn gebleken is er geen visuele weergave van deze resultaten bijgevoegd.

Uit de gemiddelden blijkt dat minder ervaren docenten hoger scoren dan ervaren docenten, wat aantoont dat zij meer persoonlijk-ervaringsgericht werken dan docenten die al langer in het onderwijs werkzaam zijn. Opvallend is dat de schaal 'autonomie' (weer) iets anders laat zien; hier scoren beide groepen gelijk en liggen de scores onder 3, wat laat zien dat beide groepen meer analytisch-interpretatief te werk gaan binnen deze schaal. Omdat van enkel twee schalen (interactie en interpretabiliteit) de resultaten significant blijken, kan niet gesteld worden dat docenten met minder jaren leservaring daadwerkelijk meer persoonlijk-ervaringsgericht werken dan docenten met meer jaren leservaring.

Tabel 7*Resultaten enquête leservaring per schaal (N = 80)*

Schaal	Jaren leservaring	Gem. (M)	St. dev. (SD)
Doelen	< 11	3,4	0,49
	11 >	3,2	0,65
Tekstkeuze	< 11	3,7	0,7
	11 >	3,4	0,8
Focus	< 11	3,1	0,55
	11 >	2,9	0,58
Interactie	< 11	3,4	0,57
	11 >	3,1	0,7
Interpretabiliteit	< 11	3,6	0,62
	11 >	3,4	0,76
Autonomie	< 11	2,6	0,6
	11 >	2,6	0,78

3.3 Resultaten interviews

In de interviews zijn vier voorstellen aan docenten voorgelegd die op de vakliteratuur gebaseerd zijn. Deze voorstellen zijn ook in de enquête naar voren gekomen en door middel van de interviews worden hier verdiepende antwoorden op verkregen. In hoofdstuk 2.4 en 2.6 is hierover geschreven.

In dit hoofdstuk worden de gegeven antwoorden uitgewerkt en geordend op positieve en negatieve argumenten. Per onderdeel worden de reacties van docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen uitgewerkt, vervolgens de antwoorden van docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen en als laatste de docenten die in het midden scoren ('neutraal'). Alle argumenten hieronder zijn citaten die letterlijk zijn overgenomen uit de transcripten, waarin versprekingen overgenomen zijn. Alle transcripten zijn te vinden in de digitale bijlage. Alle tabellen zijn te vinden in Bijlage 5. Dit overzicht wordt gebruikt om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden.

Onderzoeksgericht onderwijs

Op de eerste vraag over onderzoeksgericht onderwijs antwoorden de docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen enigszins positief. Drie docenten zijn positief, een docent is negatief en een docent is neutraal.

- Drie docenten zijn positief over het voorstel. De volgende punten worden genoemd:
 - Literatuur kan dan vaker voor het profielwerkstuk ingezet kan worden, iets wat nu nog relatief weinig gebeurt. ‘Wat ik heel graag zou willen, is inderdaad dat literatuuronderzoek bijvoorbeeld in de bovenbouw eens gekozen zou worden, bijvoorbeeld of profielwerkstukken’ (Transcripten, interview 1, p. 5). En: ‘Ik heb nog zelden meegemaakt dat iemand een letterkundig of taalkundig onderwerp in zijn PWS had. ... Dat vind ik dan jammer.’ (Transcripten, interview 3, p. 37).
 - Leerlingen gaan hierdoor zien dat literatuur meer is dan alleen lezen en de docenten hopen dat dit meer plezier in en betrokkenheid bij literatuur oplevert. ‘Ik denk dat we leerlingen een, het een betrokkenheid bij een boek oplevert’ (Transcripten, interview 1, p. 8). ‘Dat ze zien dat er ook heel, op heel andere manier naar gekeken kan worden naar iets wat schijnbaar vertrouwd is.’ (Transcripten, interview 6, p. 90).
 - Ook kan het helpen om leerlingen zich te laten verbazen, waardoor ze verder gaan nadenken en dit is goed voor leerlingen. Zo leren ze bijvoorbeeld kritisch denken. ‘Als het lukt, als je het goed doet, dan krijg je als je onderzoeksgericht, dan krijg je leerlingen die, die die kritischer denken en opener om zich heen kijken.’ (Transcripten, interview 3, p. 42).
- Een docent is negatief over het voorstel. Hij stelt dat leerlingen zich eerst verder moeten ontwikkelen, voordat ze met onderzoek naar literatuur bezig gaan. Nieuwsgierigheid is van belang bij onderzoek en leerlingen moeten dit eerst zelf ontwikkelen. Als je te vroeg begint met onderzoeken, beheersen leerlingen dit nog niet en heeft het dus geen zin om hier onderwijstijd aan te besteden. ‘Dat je leerlingen zich ontwikkelen in mensen met nieuwsgierigheid met belangstelling voor, en dat heb je nauwelijks in de hand.’ (Transcripten, interview 2, p. 21). En: spreker 1: ‘Oké, dus een onderzoeksvaardigheid ontwikkelen is niet echt een prioriteit voor u?’ Spreker 2: ‘Nee, ik denk dat ook voor iemand die onderzoek gaat doen, het van belang is om een breed scala aan interesse te hebben en daarin je weg te leren vinden, voor je aan dingen begint die je nog niet beheerst.’ (Transcripten, interview 2, p. 22). Ook stelt hij dat niet elke docent om kan gaan met het begeleiden van leerlingen op het gebied van onderzoeksvaardigheden bij

bijvoorbeeld het profielwerkstuk. Dit werkt niet. 'Ik wil ze wel een profielwerkstukopdracht geven, om ook op mijn eigen vak wel, maar ik heb er twintig jaar ervaring mee. Toen was er een collega boekhouden en de collega economie. Die moesten dus ook dat gaan geven, die wisten er niks over.' (Transcripten, interview 2, p. 29).

- Een docent is neutraal, deze docent vraagt zich af of zij iets uit het programma zou willen halen ter vervanging van onderzoekgericht onderwijs. Dit onderdeel toevoegen is namelijk niet mogelijk; hiervoor is het programma te vol. 'Ik zie wel het belang van de vaardigheid, maar ik zie ook hoe vol het programma is en dat als je dit gaat doen dat er dan iets anders moet sneuvelen. En dan weet ik het niet of ik het daar belangrijk genoeg voor vind.' (Transcripten, interview 4, p. 53).

De docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen zijn het overduidelijk eens met het voorstel; alle acht docenten reageren positief. Deze docenten geven de volgende argumenten:

- Het is goed dat leerlingen, wanneer ze zich iets afvragen, dit zelf gaan onderzoeken. Het zal een succeservaring zijn wanneer zij een antwoord vinden op hun gestelde vraag. 'Ik denk dat het heel bevredigend als ze zichzelf een onderzoeksvraag gesteld hebben en ze komen via zo'n onderzoek ergens tot een antwoord, een formulering waarvan ze zeggen, oké, ja, zelf gevonden en zinnig. Dus ik denk dat het een hele positieve succeservaring is als je in een onderzoek afgerond. Hoe, hoe klein ook, hoe simpel ook.' (Transcripten, interview 7, p. 102).
- Dit onderwijs past goed bij de vervolgopleidingen die leerlingen gaan volgen, iets waar we ze nu te weinig op voorbereiden. Ook kan het stimuleren om het profielwerkstuk over literatuur te schrijven. 'Als ik er ruimte voor zou, want ik zit even verder na te denken, ja, want wij bereiden kinderen eigenlijk veel te weinig daarop voor en die onderzoeksvaardigheden, die hebben ze natuurlijk ook straks nodig op het HBO en zeker in het WO, als je op het VWO zit.' (Transcripten, interview 9, p. 124). En 'Ik denk dat de overstap naar het vervolgonderwijs daardoor kleiner wordt.' (Transcripten, interview 11, p. 154). En: 'zodat leerlingen ook beter weten, hé, maar voor een taal kan ik ook een PWS maken.' (Transcripten, interview 15, p. 194).
- Het leren werken met bronnen en oefenen met lees- en schrijfvaardigheid vergroot de waardering voor lezen. 'Dat ze, ze, ze oefenen met hun leesvaardigheid met hun schrijfvaardigheid. Dus je hoopt dat het opbrengt dat ze daar beter in worden. Maar ook dat ze,

ze leren met bronnen werken.' (Transcripten, interview 8, p. 114). En 'omgaan met bronnen.' (Transcripten, interview 10, p. 138).

- Het ontwikkelt meer enthousiasme voor literatuur. 'Hopelijk ook meer waardering voor gewoon lezen.' (Transcripten, interview 12, p. 172). 'Dat ze op een andere manier geïnteresseerd werden in dat verhaal. Ze vonden het opeens relevant.' (Transcripten, interview 13, p. 183).
- Het leert leerlingen kritisch nadenken. 'Ik denk dat leerlingen dus enerzijds met die onderzoeksvaardigheden verder gekomen dat het heel nuttig is om hen kritisch te leren lezen, kritisch te leren nadenken, gewoon de techniek van onderzoek doen.' (Transcripten, interview 7, p. 102).

Een docent stelt in het begin dat ze twijfelt of er ruimte is voor dit soort onderwijs in het overvolle programma (zie citaat van p. 124 hierboven). Ondanks deze twijfel, draagt ze verder positieve argumenten aan waarom dit onderwijs wel meer aandacht zou moeten krijgen.

De docenten die in het midden scoren zijn allebei positief over het voorstel. Ook zij noemen dat onderzoekgericht onderwijs meerdere vaardigheden samenbrengt: 'En ze moeten dus daar zelf dan vervolgens ook over schrijven en bronnen gaan verzamelen. Dus met andere woorden, die andere vaardigheden van het vak komen ook aan bod.' (Transcripten, interview 15, p. 211). En ook noemen ze dat de leerlingen literatuur op een bredere manier gaan bekijken: 'Dat ze systematiek gaan zien. Dat het voor hen ook gaat leven, dat het niet alleen maar een persoonlijke beleving is, maar dat, dat je dus literatuur ook als iets anders kan beleven.' (Transcripten, interview 16, p. 227).

De argumenten die docenten geven passen bij de voorstellen die in de vakliteratuur geschreven zijn. Bernaerts en Desplenter (2018) schrijven dat het doen van onderzoek leerlingen kan ondersteunen een (historische) tekst beter te begrijpen. Ook Van der Deijl e.a. (2022) stellen dat onderzoekgericht onderwijs leerlingen kan helpen Nederland(s) beter te begrijpen en dat dit hun leesmotivatie kan vergroten. Docenten geven ook aan in hun argumenten dat ze denken dat dit onderwijs kan helpen leerlingen te motiveren om te gaan lezen en ook om teksten beter te begrijpen. Daarnaast vinden Bernaerts en Desplenter (2018) dat onderzoekgericht onderwijs helpt een brug te slaan tussen secundair onderwijs en academisch onderzoek. Ook docenten vinden dat onderzoekgericht onderwijs leerlingen beter voorbereidt op hun vervolgopleiding. Opvallend is dat docenten al snel het profielwerkstuk noemen bij deze vraag naar onderzoekgericht onderwijs. Er wordt dus minder snel gedacht aan de vakinhoud van het schoolvak Nederlands, maar eerder aan een project dat buiten de

lessen plaatsvindt. Wel kan dit een positieve invloed hebben op de leesvaardigheid die leerlingen bij het vak Nederlands laten zien en nodig hebben. Ook valt het op dat de docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen zeer positief zijn over dit voorstel, terwijl onderzoeksvaardigheden meer analytisch-interpretatief van karakter zijn. Dit toont aan dat de benaderingen niet als uitgangspunt aangenomen kunnen worden. Wanneer een docent binnen één benadering valt, betekent dit niet dat deze docent de andere benaderingen geen rol meer laat spelen in zijn literatuuronderwijs.

Doel van literatuuronderwijs

Vanwege het feit dat deze vraag op een andere manier is gesteld dan de andere drie vragen, kan er geen onderscheid tussen positieve en negatieve antwoorden worden gemaakt. De antwoorden worden hierom alleen per benadering uitgewerkt.

Op de vraag welk doel van literatuuronderwijs de docenten in het algemeen het meest belangrijk vinden, noemen de docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen de volgende doelen:

- Inleven in een ander. 'Eigenlijk inleven in het andere. En inleven in het andere, daar heb je heel veel voor nodig. Dus je hebt daar, je hebt daar gereedschap voor nodig.' (Transcripten, interview 1, p. 8).
- Het opwekken van belangstelling voor literatuur/cultuur. 'Dat is belangstelling opwekken, cultuurbehoud en introduceren in de cultuur.' (Transcripten, interview 2, p. 23). En: 'dat we cultuur ontwikkelen. In die cultuur daar, daar is veel te ontdekken.' (Transcripten, interview 5, p. 71).
- Taalvaardiger worden. 'Dat je die leerlingen helpt taalvaardige mensen te worden, volwassen te worden met een open blik naar de wereld en elkaar en met goed vermogen om zich uit te drukken, kritisch te denken en allerlei soorten teksten gesproken, uhm, en en geschreven aan te kunnen.' (Transcripten, interview 3, p. 42).
- Het kennismaken met literatuur. 'Gewoon die kennismaking en een leerlingen die, die brug over helpen naar volwassen boeken die over andere zaken gaan, op andere manier zijn geschreven en waar ze ook op andere dingen moet letten als je aan het lezen bent.' (Transcripten, interview 4, p. 55).

- Losbreken uit je bubbel. 'Ja, dat is toch een beetje losbreken uit je eigen wereldbeeld hè of uit je bubbel hè, zeggen ze tegenwoordig. Ja, ik vind literatuur toch heel belangrijk om ook een zekere empathie te ontwikkelen.' (Transcripten, interview 6, p. 90).

Op de vraag welke doel van literatuuronderwijs de docenten in het algemeen het meest belangrijk vinden, noemen de docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen de volgende doelen:

- Een positieve attitude ten opzichte van literatuur ontwikkelen. 'Literatuuronderwijs zou in eerste instantie ervoor moeten zorgen dat leerlingen met positieve attitude ten opzichte van literatuur van school gaan.' (Transcripten, interview 7, p. 102).
- Taalvaardiger worden. 'Dat je bezig bent met taalvaardigheid, dat die, dat, dat die vergroot wordt.' (Transcripten, interview 8, p. 118).
- Inzien wat de invloed is van literatuur. 'Ik wil of ik zou het fijn vinden als kinderen zien dat er ook vroeger al geschreven werd en hoe vroeger de maatschappij van invloed was op, op de kunst die gemaakt werd of andersom hè. Kunst die gemaakt werd, is althans van invloed ook op de maatschappij.' (Transcripten, interview 9, p. 125). En: 'Dat ze een beeld krijgen wat er geweest is, de tijd waarin wij leven en. Nou ja nogmaals die, die blik dat je, dat je je blik verruimt.' (Transcripten, interview 13, p. 184). 'Wat aansluit bij ja, wat er in de wereld aan de hand is, ja.' (Transcripten, interview 14, p. 200).
- Het leesniveau verhogen. 'En in de bovenbouw mag je wel wat meer het niveau gaan opschroeven.' (Transcripten, interview 10, p. 140).
- Het perspectief van leerlingen verbreden en empathie ontwikkelen. 'Maar ik denk dat het belangrijkste doel van literatuuronderwijs en lezen is dat leerlingen, ja, aan de ene kant een spiegel voorgehouden krijgen van hé, dit is hoe een ander met deze problematiek omgaan of mijn problematiek, maar hè, met onderwerpen die in die boeken aangesneden worden en aan de andere kant ook zien van hé, dit is pers, dit verbreedt mijn perspectief.' (Transcripten, interview 11, p. 157). 'En dat je je wat, je in kan leven in andere mensen doordat je dat al eerder hebt gedaan in een personage.' (Transcripten, interview 13, p. 184).
- Persoonsvorming. 'En de persoonsvorming die daar bij leerlingen bij hoort ja.' (Transcripten, interview 11, p. 157). En: 'ja toch die, die mens, de vorming van van die leerling, denk ik.' (Transcripten, interview 12, p. 172).

De docenten die neutraal scoren bij de benaderingen geven de volgende doelen aan:

- De koppeling leren maken naar de actualiteit en bijbehorende cultuuroverdracht. 'En aan de hand van een tekst en dat ook altijd in verband brengen met de actualiteit. ... Dat je het nooit alleen maar de geschiedenis doet, maar ook wat het betekent voor, voor ons nu.' (Transcripten, interview 15, p. 211).
- Verbeelding. 'Ik denk dat het met verbeelding te maken heeft.' (Transcripten, interview 16, p. 227).

Docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen gaven enkele antwoorden die aansluiten bij deze benadering (Schrijvers e.a., 2016). Zij noemen bijvoorbeeld het opwekken van belangstelling (voor literatuur), cultuurbehoud, taalvaardigheid en kennismaken met volwassenenliteratuur, wat alle vier past bij deze benadering, omdat het gaat over de inhoud en analytische opbrengst van literatuur. Andere genoemde doelen zijn het zich inleven in een ander, losbreken uit je eigen wereldbeeld en daarbij het ontwikkelen van empathie. Omdat deze laatste doelen voornamelijk gaan over persoonlijke ontwikkeling, passen deze meer bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering.

De antwoorden van de docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen laten iets soortgelijks zien. Het doel dat leerlingen inzien dat alles van vroeger invloed heeft op nu, taalvaardigheid en het leesniveau verhogen past bij de analytisch-interpretatieve benadering, omdat het gaat over de analytische, historische opbrengst van literatuur. De andere antwoorden zoals het ontwikkelen van een positieve attitude ten opzichte van literatuur, het verbreden van perspectief, persoonsvorming, inleven in anderen en ervaren dat literatuur verrijkend kan zijn, zijn doelen die passen bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering, omdat het aansluit bij leesplezier en persoonlijke ontwikkeling.

De docenten die in het midden scoren geven geen afwijkende antwoorden. Er wordt zowel een analytisch doel; cultuuroverdracht, als persoonlijk doel; verbeelding, genoemd.

De vraag die eigenlijk gesteld had moeten worden is niet letterlijk beantwoord, maar aan de hand van de genoemde doelen kan wel gesteld worden dat taalkunde en taalbeheersing bijna niet als doel genoemd worden. Enkel het ontwikkelen van taalvaardigheid wordt genoemd als doel van literatuuronderwijs. Alle andere genoemde doelen passen bij letterkunde. Het begrip 'bewuste geletterdheid' (Bax, 2019) wordt in deze antwoorden niet vertegenwoordigd.

Inzet van audiovisuele en/of auditieve versies van tekst

De docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen zijn enigszins positief over het voorstel om meer aandacht te besteden in het literatuuronderwijs aan audiovisuele en/of auditieve versies van tekst. Vier docenten zijn positief en twee docenten zijn negatief.

- Vier docenten zijn positief over het voorstel. Zij geven de volgende argumenten:
 - Het draagt bij aan het oproepen van gevoel, wat helpt met interpreteren. Tekst en muziek stimuleren het geheugen en misschien ook het begrip. 'Zodat je er ook iets bij kan voelen. ... Dan snap ik ineens dat het Nederlands is. Dat tekst en muziek samen stimuleert het geheugen en wellicht ook het begrip. Volgens mij is tekst beeld sowieso giga sterk.' (Transcripten, interview 3, p. 44, 46). 'Ik geloof echt dat een, bijvoorbeeld een gedicht of zo in de performance hebben de uitvoering, waarvan echt een meerwaarde kan hebben die je bij het lezen niet hebt of zo.' (Transcripten, interview 5, p. 96).
 - Leerlingen leren dat er keuzes gemaakt worden door een schrijver of regisseur. 'Dat ze zien dat iemand anders, dus in dit geval de regisseur, die zijn verbeelding kan tonen, letterlijk kan tonen, niet in woorden, maar in beelden.' (Transcripten, interview 6, p. 96).
 - Je kan het goed gebruiken als gespreksstof. 'Want dan als je allemaal dezelfde film hebt gezien, dan kun je het er goed over hebben.' (Transcripten, interview 5, p. 75).
 - Leerlingen kunnen enthousiast, nieuwsgierig en gemotiveerd worden om het hele boek te lezen. 'Dat het gelukt is om iemand in dit opzicht te raken, nieuwsgierig te krijgen en in ieder geval ja gemotiveerd te krijgen voor de, het complete werk.' (Transcripten, interview 5, p. 77).
- Twee docenten zijn negatief over het voorstel. Zij dragen de volgende argumenten aan:
 - Films zijn geen vervanging van tekst, deze passen niet bij literatuur. De invloed van de editor is te groot. Het heeft geen prioriteit. 'Ik vind dat de teksten in principe geschreven zijn. ... Dan vind ik dat de invloed van de editor misschien wel te groot is. ... Dus niet als een vervanging.' En: 'Maar om nou te zeggen, hé, we gaan naar de film en het is, en dan heb je aan je taak voldaan. Dat vind ik niet bij literatuur horen.' (Transcripten, interview 1, p. 10, 11). 'Dat is een vorm die leerlingen eerder zelf ook al zullen kennen, ..., vind ik dat een minder belangrijke vorm. ... Maar het zou voor mij niet de prioriteit hebben.' (Transcripten, interview 4, p. 56).

- De meerwaarde van een film is minimaal, omdat leerlingen niet gemotiveerd worden om het hele boek te gaan lezen. 'Ik vond, ik vond de meerwaarde van ook de film tonen vrij minimaal, omdat het leerlingen niet motiveerde om het boek te gaan lezen.' (Transcripten, interview 4, p. 54).
- Vanwege de ontleding moeten we focussen op boeken. 'Ja ook met alle ontleding die er gewoon is, ... Steek ik daar toch liever mijn tijd, energie in.' (Transcripten, interview 4, p. 56).

De meningen van de docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen zijn ook wisselend. Drie docenten zijn positief, drie docenten zijn negatief en twee docenten zijn neutraal.

- Drie docenten zijn positief over het voorstel. Zij zeggen het volgende:
 - Leerlingen moeten leren de koppeling tussen tekst en beeld te leggen. Ook leren ze een boek op een andere manier te bekijken. 'Dat ze op een andere manier naar dat boek gaan kijken. ... En dan op verschillende aspecten van het boek.' (Transcripten, interview 9, p. 128).
 - Dyslectische leerlingen kunnen goed ondersteund worden met luisterboeken. 'Natuurlijk leerlingen die dyslectisch zijn, die willen graag een luisterboek.' (Transcripten, interview 8, p. 117). 'Kan heel erg helpen.' (Transcripten, interview 14, p. 187).
 - Het stimuleert en enthousiasmeert leerlingen om interesse te krijgen in boeken. Er ontstaat meer waardering en plezier voor literatuur, het wordt toegankelijker. 'Interesse wekken van leerlingen. ... Om het toegankelijker te maken.' (Transcripten, interview 13, p. 188).
 - De theorie blijft beter hangen bij leerlingen. Spreker 1: 'Heeft u het idee dat het bij leerlingen beter blijft hangen?' Spreker 2: 'Bij sommigen wel, ja zeker.' (Transcripten, interview 9, p. 127).
 - Leerlingen gaan in gesprek over wat ze hebben gezien. 'Dat is superinteressant om daarover te praten en over te hebben en die inzichten te delen lijkt mij.' (Transcripten, interview 13, p. 187).
 - Het is een brug van dingen die ze al kennen, naar dat wat onbekender voor ze is. 'Er worden echt boeken verfilmd en het is juist interessant om dan te kijken, van goh, wat is dan het verschil.' (Transcripten, interview 13, p. 187). En: 'Nou, dat je eigenlijk het

bruggetje maakt van wat leerlingen al kennen, dus wat ze al doen, waar ze de hele dag mee bezig zijn, namelijk filmpjes, dat je het bruggetje maakt van dat wat ze al kennen naar wat ze nog, waar ze nog minder bekend mee zijn.' (Transcripten, interview 14, p. 203).

- Drie docenten zijn negatief. Ze zeggen het volgende:
 - Er is al weinig tijd voor literatuuronderwijs, we moeten focussen op boeken. 'Er is met zo weinig tijd voor dat literatuuronderwijs dat je wel heel zuinig moet zijn. ... Dat iemand liever een, een luisterboek neemt dan een gewoon boek is natuurlijk geen enkel punt, zeker voor dyslectische kinderen een zegen dat ze voorgelezen kunnen worden. ... Ik besteed het liefst heel veel verhalen, heel veel tijd aan het lezen van korte verhalen in de klas.' (Transcripten, interview 7, p. 104). 'Dus ze moeten eigenlijk al zo weinig teksten echt lezen, dus denk je als we dan ook nog een film bij, bij doen. Ja, je gaat wel je onderwijs ergens een beetje uitkleden.' (Transcripten, interview 12, p. 176).
 - Film is niet literair genoeg. 'Maar vraag ik me wel al snel af, van waar ligt dan de grens echt met literatuur en waar wordt het al een film.' (Transcripten, interview 11, p. 160). 'Kinderen zijn zo gewend aan alleen maar beeld en snel en dat soort ongein dat ik het, dat ik het ook een beetje onze taak als onderwijs vind om daar ook een soort tegenbeweging in te laten zien.' (Transcripten, interview 12, p. 176).
 - Voor docenten zelf is het bijhouden van films, naast alle boeken, niet haalbaar. 'Ik vind het al lastig genoeg om al die boeken bij te houden, dus laten we het lekker bij boeken houden.' (Transcripten, interview 11, p. 160).
 - Zelf een voorstelling bij een verhaal maken kan niet bij een film. 'Maar je een voorstelling maken van het verhaal, is natuurlijk wel echt een vaardigheid die je bij film ontnomen wordt.' (Transcripten, interview 11, p. 163).
 - Literatuur is hard werken en film is dat niet. 'Dat vind ik gewoon nog net iets meer consumeren of zo. Weet je wel, achterover zitten en dat boek wordt mij voorgelezen, terwijl literatuur ook wel gewoon, of het hard werken is, weet ik niet, maar het is ook, het vereist wel gewoon een bepaalde actie van je en als je alleen maar luistert, denk ik dat je ook vrij makkelijk je gedachten weg kunt dwalen.' (Transcripten, interview 12, p. 175).

- Twee docenten zijn neutraal:

Eén docent geeft aan dat luisteren mag, maar dat ze merkt dat deze leerlingen grote stukken van het boek missen (transcripten, interview 10, p. 141). Ook geeft ze aan dat ze voorstander is van het lezen van het boek en dat film een beetje zou kunnen enthousiasmeren (transcripten, interview 10, p. 142), maar hier is ze zelf niet al te positief over.

Een andere docent is wel positief over luisterboeken voor dyslecten (transcripten, interview 8, p. 117). Maar twijfelt over de opbrengst van film, omdat dit ook wel makkelijker is dan een boek, maar: 'Misschien krijg je dan wel dat ze meer interesse gaan krijgen voor boeken, ook voor verhalen.' (Transcripten, interview 8, p. 118).

De docenten die in het midden scoren zijn niet overtuigd positief. Een docent is neutraal, hij stelt dat we vooral de focus moeten blijven leggen op lezen, omdat er al zoveel online wordt gedaan door leerlingen: 'Maar ik denk dat je het wel beperkt moet houden, omdat het, leerlingen kijken het uit zelf natuurlijk wel heel veel online. Het is eigenlijk een probleem en ze lezen steeds minder, dus dan kan het leuk zijn in een opdracht als dat lezen maar wel primair is.' (Transcripten, interview 15, p. 212). Een docent is positief te spreken over het inzetten van audiovisueel materiaal. Zij stelt dat leerlingen ook aan de hand van series kunnen beargumenteren waarom iets goed is of niet en dat gebeurt ook bij literaire werken, het is iets van deze tijd, past beter bij de leerlingen en kan hen ook motiveren: 'Dus ik denk ja van, het, het is natuurlijk, we zitten nu echt wel in de wereld, waarin er veel meer geluisterd en gekeken wordt.' En: 'Ik denk dat ze eerder geneigd zijn om dat tot zich te nemen, omdat het meer hun eigen, ja habitat is, dat is lezen is voor een beperkt deel.' (Transcripten, interview 16, p. 229 en 231).

De argumenten die docenten, die positief zijn over het voorstel, aandragen komen gedeeltelijk overeen met de overtuiging van Groenendijk (2018). Hij stelt dat het literatuuronderwijs verrijkt moet worden met audiovisuele en auditieve versies van tekst. Groenendijk (2018) vindt dat er meer versies van tekst toegestaan moeten worden in het literatuuronderwijs, zodat cultuur beter overgedragen kan worden. De vorm van literatuur staat niet vast en kan breder geïnterpreteerd worden dan alleen boeken. De docenten die geïnterviewd zijn geven wel aan dat audiovisuele en auditieve versies van tekst een bijdrage kunnen leveren om leerlingen te enthousiasmeren en te helpen met de interpretatie van teksten, maar ze stellen niet zoals Groenendijk (2018) dat de cultuuroverdracht hierdoor vergroot zal worden.

Inzet LitLab

Docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen zijn positief over het voorstel. Vier docenten reageren positief, een docent is negatief en een docent is onbekend met LitLab.

- Vier docenten zijn positief over het voorstel. Zij geven de volgende argumenten:
 - Het kan stimulerend werken. 'Ook als ik zie met een leesclubjes die er gemaakt worden, dan denk ik oké, dat kan heel stimulerend werken.' (Transcripten, interview 1, p. 12).
 - Leerlingen stimuleren elkaar om de boeken te lezen en opdrachten te maken. Ze zijn meer betrokken bij de boeken. 'Wat ik hoor van LitLab is dat leerlingen heel erg betrokken zijn bij die boeken en dat, dat de leerlingen uit elkaar ook stimuleren om aan, aan opdrachten te werken.' (Transcripten, interview 1, p. 14). 'Dat ze dus en naar elkaar misschien de plicht voelen om het dan ook gelezen te hebben. Dus het ook werkelijk te lezen en dat ze in ieder geval ook, ja, als we dat goed doen dan, dan denken ze echt over het boek na.' (Transcripten, interview 3, p. 48).
 - Leerlingen praten met elkaar over het gelezen boek. 'Dat leerlingen met elkaar in gesprek zijn over een boek.' (Transcripten, interview 3, p. 48). 'Dus dat LitLab echt dat zeggen leerlingen helpt om het gesprek aan te gaan waar dat ook echt afgestemd is op het boek wat ze hebben gelezen. Dat is ook heel fijn, want daardoor wordt het een veel zinniger gesprek dan wanneer je alleen maar van dat soort algemene vragen hebt.' (Transcripten, interview 4 p. 60).
 - Het is prettig voor docenten dat het lesmateriaal ontwikkeld is. Ook kan je als docent je eigen draai eraan geven. 'Je krijgt materiaal aangereikt waarmee je met je leerlingen inderdaad, ja of het gesprek kan voeren of inderdaad onderzoeksvaardigheden kan doen. ... Dus het, het voordeel van LitLab is dat het dingen aanreikt, maar doordat het online is, dat het ook flexibeler is en dat je daar als docent net wat meer je eigen draai aan kan geven van wat je wanneer gebruikt en in welke volgorde en dat soort dingen.' (Transcripten, interview 4, p. 60).
 - Het stimuleert leerlingen te gaan onderzoeken. 'Dat het leerlingen stimuleert om iets te gaan onderzoeken, om zich daarin te verdiepen.' (Transcripten, interview 5, p. 81).
- Een docent is negatief over het voorstel:

Deze docent denkt dat zo'n project eenmalig leuk kan zijn, maar dat het na vaker gebruik saai wordt. 'Omdat ze met al dit soort insteken, de eerste keer is het leuk, hebben we nooit eerder gehad en daarna wordt het zo'n sleur en zo saai.' (Transcripten, interview 2, p. 28).

Een docent is onbekend met LitLab en kan daarom geen mening geven over dit onderwerp.

Docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen zijn zeer positief over het voorstel. Een docent is onbekend met LitLab en kon daarom geen mening geven over dit voorstel. De andere docenten zijn allemaal positief over de inzet van LitLab. Ze geven de volgende argumenten:

- Alles wat leerlingen kan betrekken bij boeken is goed om te gebruiken. 'Ik juich al dit soort initiatieven toe. Alles wat er gebeurt om leerlingen te betrekken bij boeken is mooi meegenomen en dit ziet er prima uit, zonder meer.' (Transcripten, interview 7, p. 105). En: 'Het is een fantastisch format om het zo maar te zeggen, waardoor ze op heel veel verschillende manieren naar het boek bijvoorbeeld gaan kijken.' (Transcripten, interview 8, p. 115). 'Dat ik niet gelijk een zucht hoor als ik zeg, kom jongens, we gaan iets doen met literatuur.' (Transcripten, interview 13, p. 178).
- Het stimuleert het doen van onderzoek. 'Dan zit je toch een beetje in de onderzoekshoek hé. Dus ja, nieuwsgierigheid prikkelen, vragen oproepen en daarmee aan de slag laten gaan.' (Transcripten, interview 7, p. 105).
- Het combineert tekst- en persoonsgericht onderwijs. 'Dus die dubbele opbrengst van persoonsgericht en tekstgericht; inzicht in literatuur, inzicht in henzelf.' (Transcripten, interview 7, p. 107).
- De leerlingen gaan met elkaar in gesprek over het gelezen boek en leren hierdoor van elkaar. 'En vooral natuurlijk is de opbrengst dat doordat ze met elkaar in gesprek gaan, dat ze van anderen horen hoe die er over nadenken en dat je tot een andere mening bijvoorbeeld kan komen.' (Transcripten, interview 8, p. 115). En: 'En wat dat opbrengt is dat leerlingen wel echt gewoon met elkaar veel beter in gesprek gaan met de boeken en omdat ze samen iets lezen, dus ook meer motivatie hebben om een boek uit te lezen.' (Transcripten, interview 11, p. 156).
- Het gaat in op/combineert leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid met elkaar. 'Ja ook, ook weer leesvaardigheid of schrijfvaardigheid als ze moeten, moeten schrijven, nu spreekvaardigheid.' (Transcripten, interview 8, p. 115).
- Het is heel prettig dat het materiaal al ontworpen is voor docenten. 'Wat ik er fijn aan zou vinden, is dat zij bepaalde opdrachten hebben ontwikkeld waarmee we al een eindje op weg zijn of geholpen zijn. En, en dan is het voor, voor leerlingen een bepaalde leidraad en voor, voor jou als docent ook. En dan heb je een soort gemeenschappelijke basis waar je het niet meer hè, waar je, van waaruit je kunt gaan praten.' (Transcripten, interview 9, p. 130). 'Superfijn dat

andere mensen wel de tijd hebben of hebben kunnen vinden of hebben kunnen maken. Zeg maar, om daarover na te denken.’ (Transcripten, interview 12, p. 178). En: ‘Als ik dan de energie over heb, omdat ik iets heb, goed heb kunnen jatten in plaats van helemaal slecht heb moeten bedenken en heb ik meer energie om het in de klas er iets moois van te maken. En het is gewoon echt heel fijn dat het er is, dus het levert die leerling ook wat op, maar ja, ook ons als docenten.’ (Transcripten, interview 13, p. 179).

- Leerlingen leren dingen over literatuur, waardoor ze minder vragen aan docenten hoeven te stellen. De theorie blijft beter hangen. ‘Dat leerlingen dus ook echt wat met je, dat inzicht krijgen in wat mag je dan lezen en waarom dan juist dat. Nou, ja, dat, dat dus wel uiteindelijk heel concreet voor mij als docent minder vragen oplevert van, mag ik dit lezen, ja of nee.’ (Transcripten, interview 11, p. 157). ‘Nou dat, dat het beter blijft hangen dan alleen maar, alleen maar theorie aanbieden.’ (Transcripten, interview 14, p. 197).
- Het maakt literatuuronderwijs gevarieerder en aantrekkelijker. ‘En, ik denk dat het je literatuuronderwijs gewoon weer gevarieerder en daardoor wellicht waardevoller zou kunnen maken, ja.’ (Transcripten, interview 13, p. 179). ‘Ze hebben opeens een andere motivatie om echt in een tekst te duiken en vooral bij, bij oudere teksten is dat wel nodig.’ (Transcripten, interview 13, p. 190). ‘Ja, dat zie ik bijvoorbeeld wel bij die leesclubs, dat ze het heel leuk vinden om met zijn allen een boek te lezen.’ (Transcripten, interview 14, p. 198).

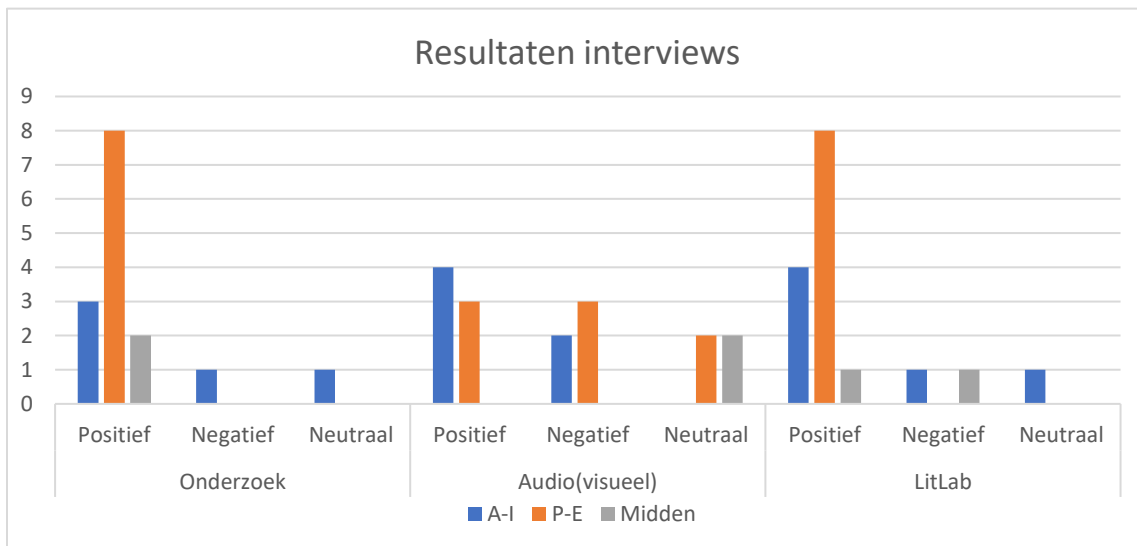
De docenten die neutraal scoren hebben een wisselende mening. Een docent is positief over LitLab, hij geeft aan dat leerlingen hierdoor met elkaar in gesprek gaan over boeken: ‘Omdat ja, leerlingen toch merken, omdat het toch echt meestal wel heel leuk om over een boek met elkaar te praten en dat gaat eigenlijk ook, gaat ook heel goed.’ (Transcripten, interview 15, p. 217). En ook is het een opbrengst voor de docenten zelf: ‘Voor mezelf heeft het in ieder geval wel opbrengst, want ik vind het vaak wel, ik zie, kijk er wel in, ik vind het vaak inspirerend en dat zit ook wel goed elkaar.’ (Transcripten, interview 15, p. 219). De andere docent is minder positief, omdat zij van zichzelf weet lesmateriaal na een keer gebruikt te hebben graag te willen aanpassen en dat is in dit geval lastig: ‘Maar ik merk aan mezelf altijd dat als ik dat dan een jaar gedaan heb, dat ik dan alweer een beetje, het, denk ik van het volgende jaar moet het weer anders, want dan raak ik verveeld. Dat vind ik wel eens onhandig met dat soort opdrachten, dat ik zelf te ongedurig ben om dat dan elk jaar weer met verve opnieuw te brengen, want dan vind ik het niet meer leuk, ja.’ (Transcripten, interview 16, p. 232).

De argumenten die de docenten die positief zijn over het voorstel komen aardig overeen met de argumenten van Van der Deijl e.a. (2018) om LitLab in te zetten. Van der Deijl e.a. (2018) beschrijven dat (letterkundig) onderzoek een belangrijkere rol binnen het curriculum kan krijgen. LitLab kan bijdragen aan het uitbreiden van de begrippenkennis van leerlingen, het verbeteren van literaire competenties en een breder beeld van de literatuurgeschiedenis helpen ontwikkelen. (Literair) onderzoek doen wordt gestimuleerd. Bij LitLab staat de eigen interpretatie en het voeren van discussies centraal. Deze punten worden ook door docenten Nederlands aangedragen. Zij noemen veelvuldig dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan, gemotiveerd zijn om boeken te lezen en ook dat het literatuuronderwijs op deze manier aantrekkelijker wordt gemaakt. Ook zijn docenten te spreken over het lesmateriaal dat al is aangereikt, dit scheelt voor docenten veel werk en maakt het makkelijk en aantrekkelijk om dit digitaal laboratorium in te zetten, alhoewel er ook docenten zijn die het vervelend vinden om elk jaar hetzelfde te moeten doen in hun lessen en niet zelf iets kunnen aanpassen.

Om de gegeven antwoorden overzichtelijk weer te geven is een grafiek gemaakt van de positieve en negatieve scores per onderdeel. In Figuur 5 is te zien dat docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen (oranje) unaniem positief zijn over de voorstellen betreft onderzoekgericht onderwijs en LitLab. Over het inzetten van audio(visueel) materiaal zijn ze minder positief. Docenten die de analytisch-interpretatieve benadering (blauw) vertegenwoordigen zijn minder positief over de voorstellen. Docenten die in het midden scoren zijn voornamelijk positief over het onderzoekgericht onderwijs.

Figuur 5

Resultaten interviews op de voorstellen uit de vakliteratuur (N = 16)



Interviewvragen

In de resultaten valt af te lezen dat docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen niet altijd argumenten geven die ook bij deze benadering horen. Dit geldt ook voor docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen, hun argumenten zijn niet altijd in te delen onder persoonlijk-ervaringsgericht.

Zo is bijvoorbeeld de vraag naar onderzoekgericht onderwijs onder te verdelen binnen de analytisch-interpretatieve benadering, maar het zijn juist de persoonlijk-ervaringsgerichte vertegenwoordigers die hier unaniem positief op reageren. Ook bij de argumenten op de vraag of er meer audiovisueel en auditief materiaal in het literatuuronderwijs ingezet moet worden is te zien dat de argumenten die analytisch-interpretatieve docenten geven, zoals het argument dat dit kan bijdragen aan het oproepen van gevoel, passen bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Andersom geven docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen bij deze vraag aan dat dit leerlingen kan leren een koppeling te leggen tussen tekst en beeld, iets wat juist analytisch-interpretatief is. Deze resultaten tonen aan dat een onderverdeling van analytisch-interpretatief en persoonlijk-ervaringsgericht niet bepalend is en dat hier dus van afgeweken wordt.

Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht wat eerstegraads docenten Nederlands willen met het literatuuronderwijs. In dit onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal. De eerste onderzoeksvraag luidt: *Welke benadering van literatuuronderwijs is dominant onder eerstegraads docenten Nederlands?* Er is sprake van twee constructen als het gaat over de benaderingen van literatuuronderwijs; de analytisch-interpretatieve benadering en de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Uit de enquête is gebleken dat eerstegraads docenten Nederlands neigen naar de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering wanneer zij literatuuronderwijs geven. Dit is ook aangetoond door middel van de zes schalen die in de enquête verwerkt zijn. Bij vijf van de zes schalen zijn de resultaten in te delen bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Aan de andere kant is er ook een schaal (leerlingautonomie) waar de docenten voornamelijk naar de analytisch-interpretatieve kant neigen. Eerstegraads docenten Nederlands gaan dus persoonlijk-ervaringsgericht te werk. Ze willen meegaan met de belevingswereld van leerlingen en ingaan op wat er onder de leerlingen leeft, maar dan wel binnen de kaders die zij zelf stellen. De docenten houden de touwtjes liever zelf in handen en laten dus nog weinig ruimte vrij voor leerlingautonomie, terwijl de invulling van het literatuuronderwijs wel meer leerlinggericht is, zo blijkt uit de overige vijf schalen.

Verder is het opvallend dat vooral jongere docenten geneigd zijn om meer persoonlijk-ervaringsgericht te werken. Daarnaast is dit terug te zien in het aantal jaren leservaring, al kan dit niet met zekerheid vastgesteld worden, omdat de resultaten niet allemaal significant bleken. Ook blijkt dat vrouwen meer persoonlijk-ervaringsgericht werken dan mannen. Tevens valt bij al deze groepen (leeftijd, gender en jaren leservaring) de score bij de schaal 'leerlingautonomie' lager uit. Ook wanneer er dus naar specifieke groepen gekeken wordt, wordt de autonomie van leerlingen meer analytisch-interpretatief benaderd.

Deze resultaten zijn interessant, omdat dit niet uit eerdere onderzoeken is gebleken. Dit resultaat toont dan ook aan dat Van Keulen (2021) met het vignettenonderzoek vanwege de lage N geen valide conclusie trekt.

De tweede onderzoeksvraag luidt: *Hoe staan eerstegraads docenten Nederlands tegenover de voorstellen over de invulling van het literatuuronderwijs zoals die naar voren komen in de vakdiscussie in wetenschappelijke tijdschriften uit de Neerlandistiek gepubliceerd tussen 2015 en 2022?* Uit de interviews blijkt dat sommige voorstellen positief ontvangen worden, maar dat er ook voorstellen zijn

waar docenten minder over te spreken zijn. Over twee van de vier voorstellen is een meerderheid van de docenten enthousiast. De argumenten die door docenten gegeven zijn om een voorstel wel toe te passen in het onderwijs, passen bij de theorie die in de vakliteratuur beschreven is. Docenten geven aan de andere kant aan wanneer zij negatiever zijn over een voorstel, dat dit voornamelijk te maken heeft met ruimte en/of tijd om lesmateriaal te ontwikkelen of met het besteden van lestijd aan het voorstel, omdat docenten ervaren dat er geen ruimte/tijd is. Opvallend hierbij is dat van alle argumenten die docenten geven, deze niet per se passen binnen de benadering die zijzelf vertegenwoordigen. Docenten die in de enquête analytisch-interpretatief scoren geven soms argumenten die passen bij de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering en andersom.

Uit de enquête blijkt dus dat de benaderingen die in de literatuur omschreven worden verdeeld kunnen worden in twee groepen, maar wanneer er naar toelichting wordt gevraagd vervalt dit verschil. Uit de interviewdata blijkt namelijk dat de twee polen argumenten van elkaar gebruiken, argumenten die juist passen bij de andere benadering dan de benadering die zij zelf vertegenwoordigen. Zoals Janssen (1998) en Verboord (2003) al schreven zijn de benaderingen niet helemaal zwart-wit. Dat heeft dit onderzoek dan ook aangetoond.

Discussie

Over dit onderzoek zijn enkele opmerkingen te maken waar rekening mee moet worden gehouden. Ten eerste is de enquête zoals beschreven in hoofdstuk 2 anoniem ingevuld. De enquête is via social media verspreid en hierdoor valt niet te controleren of de respondenten daadwerkelijk eerstegraads docenten Nederlands zijn. Ook heeft het lage aantal respondenten ($N = 80$) mogelijk de resultaten beïnvloed. Zo bleek de factoranalyse in SPSS onbetrouwbaar, waarvan de oorzaak de lage N kan zijn. Dit is echter niet met zekerheid vast te stellen. De resultaten zijn vanwege het beperkt aantal respondenten niet representatief voor heel Nederland.

Ten tweede is er in de enquête sprake van een zelfrapportage; docenten moesten aangeven welke stelling zichzelf het beste vinden passen bij het literatuuronderwijs dat zij geven. De praktijk congrueert echter niet altijd met de visie van een docent, zoals Verboord (2003) ook heeft geschreven. Dit kan de resultaten beïnvloed hebben. Observatieonderzoek of materiaalanalyse zou dit probleem kunnen ondervangen, iets wat in dit onderzoek niet aan bod is gekomen. Dit is dan ook een voorstel voor vervolgonderzoek. Daarnaast gaat de schaal tekstkeuze bijvoorbeeld in op de teksten die docenten Nederlands gebruiken in hun literatuurlessen. Bij deze schaal is onderzocht of de teksten die docenten inzetten al dan niet aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Het kan ter discussie worden gesteld hoe betrouwbaar het is om docenten hiernaar te vragen, omdat een docent over een gekozen boek kan denken dat het past bij de belevingswereld van leerlingen, maar dat dit volgens de leerlingen niet het geval is. Voor vervolgonderzoek is het daarom ook interessant om een soortgelijke enquête af te nemen onder leerlingen, zodat niet alleen de ideeën van docenten Nederlands, maar ook die van leerlingen in beeld worden gebracht.

Ten derde gaven docenten in de interviews aan dat zij de enquête soms moeilijk te beantwoorden vonden, omdat zij in de verschillende klassen die zij lesgeven anders handelen. Aan een havo 4 klas wordt bijvoorbeeld anders lesgegeven dan aan een VWO 6 klas, maar ook binnen bijvoorbeeld meerdere havo 4 klassen kan onderscheid gemaakt worden in de praktijk. De enquête differentieert niet op niveau of klas, wat ook van invloed kan zijn geweest op de resultaten.

Ten vierde is tijdens het opstellen van het interviewprotocol een vraag met betrekking op het artikel van Bax (2019) foutief opgesteld. Deze vraag wijkt af van de andere drie vragen, waardoor er geen sprake was van samenhang binnen het interview. De gegeven antwoorden op deze vraag zijn daarom op een andere manier geanalyseerd. De antwoorden die de praktijk vertegenwoordigen zijn wel vergeleken met het advies uit de vakliteratuur, maar op een andere manier dan de andere drie vragen

die gesteld zijn in de interviews. Dit heeft de betrouwbaarheid van de resultaten uit de interviews enigszins in mindering gebracht.

Tot slot is het opgevallen dat docenten die de persoonlijk-ervaringsgerichte benadering vertegenwoordigen positiever reageren op de voorstellen dan de docenten die de analytisch-interpretatieve benadering vertegenwoordigen. Een verklaring is hier niet voor gevonden, omdat dit niet in de eerder verschenen literatuur onderzocht is en dit in de interviews die voor dit onderzoek zijn afgenomen niet meegenomen is. Dit is dan ook een voorstel voor vervolgonderzoek. Daarbij zijn de argumenten die docenten in de interviews hebben gegeven opvallend. Uit dit onderzoek blijkt dat op basis van de enquête gesteld kan worden dat op het hele basale, algemene niveau de benaderingen uit elkaar lijken te liggen, maar wanneer er wordt doorgevraagd in interviews blijkt uit de argumentatie dat de benaderingen toch met elkaar verweven zijn. Het is niet nader onderzocht of deze conclusie klopt of dat het beïnvloed is door de gestelde interviewvragen. Dit is iets wat verder ter discussie kan worden gesteld.

Bibliografie

Ackermans, L. (2022). *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk. Een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244.

Bax, S. (2019). Onderzoek voor het schoolvak Nederlands: Inleiding. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 79-84.

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse letterkunde*, 23(3), 257-286.

Bernaerts, L., & Desplenter, Y. (2018). Rijper, wijzer, smaakvoller. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 223.

Deijl, L. van der, Dietz, F., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de Geschiedenis van de Nederlandse Literatuur en LitLab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235-255.

Dera, J. (2019a). Gedichten als smokkelwaar: Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal-en Letterkunde*, 135(2), 147-158.

Dera, J. (2019b). *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. (2021). 'Het gouden ei' in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker. <https://doi.org/10.31234/osf.io/as4vf>.

Dera, J., Gubbels, J., Loo, J. van der, Rijt, J. van (2023). *Vaardig met vakinhoud*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. P. 263 – 273.

Dijk, Y. van & Klaver, M-J. (2022a). *De leescrisis in het onderwijs (1). Hoe minder je leest, hoe minder je weet*. Geraadpleegd op 11-11-2022, van <https://www.groene.nl/artikel/hoe-minder-je-leest-hoe-minder-je-weet>.

Dijk, Y. van & Klaver, M-J. (2022b). *De leescrisis in het onderwijs (2). De kloof verwijdt zich*. Geraadpleegd op 11-11-2022, van <https://www.groene.nl/artikel/de-kloof-verwijdt-zich>.

Dijk, Y. van & Klaver, M-J. (2022c). *De leescrisis in het onderwijs (3). 'Maak je eigen badeend'*. Geraadpleegd op 11-11-2022, van <https://www.groene.nl/artikel/maak-je-eigen-badeend>.

Dijk, Y. van & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 63-83.

Dijk, Y. van, Klaver, M-J., Stronks, E., Hamel, M. (2022). *Omdat lezen loont*. Huizen: Uitgeverij Pica. P. 14 – 43.

Groenendijk, R. (2018). Literatuuronderwijs in het licht van bildung. *Levende Talen Magazine*, 105(1), 12-16.

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/Thela Publishers.

Keulen, R. van (2021). Theorie en praktijk van historisch literatuuronderwijs: een vignettenonderzoek. *Pedagogische Studiën*, 98(1), 6-26.

Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2019). Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-33.

Meesterschapsteams Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school*. Geraadpleegd op 27 oktober 2022, van <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.

Prinsen, S., Witte, T., & Suhre, C. (2018). Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 26-35.

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

Verboord M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? : de invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000* (dissertation). s.n. P. 81-83.

Werf, G. van der (2022, 5 november). En weer krijgen leraren de schuld van de ontlezing. *Trouw*. Geraadpleegd op 11-11-2022, van <https://www.trouw.nl/cultuur-media/en-weer-krijgen-de-leraren-de-schuld-van-de-ontlezing~be797069/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Witte, T., Mantingh, E., & van Herten, S. M. (2017). Doodtij in de delta: Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der letteren*, 59(1), 115-143.

Bijlagen

Bijlage 1

Enquête

Beste eerstegraads docenten Nederlands,

Om mijn master af te ronden doe ik onderzoek naar jullie mening over het literatuuronderwijs. Er wordt uitgebreid discussie gevoerd over hoe dit onderwijs verzorgd moet worden. Het is echter niet breed onderzocht hoe het veld denkt over het literatuuronderwijs en de invulling hiervan (jullie dus!) Ik heb een enquête opgesteld waarmee ik jullie ideeën graag in kaart wil brengen.

Bent u eerstegraads docent Nederlands? Zou u dan ongeveer 15 minuten de tijd willen nemen om mijn enquête in te vullen?

https://radboudletteren.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_0Nh4W0TmI14Xuei

Mijn dank is groot!

Vriendelijke groet,

Simone de Greeff

Algemene gegevens

1. Wat is uw leeftijd?
 - Man
 - Vrouw
 - Anders
 - Ik zeg dat liever niet
3. Hoeveel jaren hebt u leservaring in de bovenbouw van havo/vwo/gymnasium?
 - 0 – 5 jaar
 - 6 – 10 jaar
 - 11 – 20 jaar
 - 21 – 30 jaar
 - 31 – 40 jaar
 - 41 jaar of meer

4. Aan welke klassen hebt u de afgelopen vijf jaar lesgegeven? Meerdere antwoorden mogelijk.

H4

H5

V4

V5

V6

5. Op welke school geeft u momenteel les? Deze vraag is niet verplicht.

6. In welke plaats is uw school gevestigd?

Vragenlijst

Hieronder ziet u telkens twee uitspraken over literatuuronderwijs. Wilt u, door een kruisje te zetten, aangeven welke van de twee uitspraken beter past bij hoe u literatuuronderwijs aan uw klas(sen) geeft?

V1

Ik wil graag kennis van literatuur, schrijvers en context op leerlingen overbrengen.

Ik wil leerlingen graag hun literaire smaak laten ontwikkelen.

V2a

In de les ga ik vooral met de leerlingen in gesprek over auteurs en literaire werken.

In de les vertel ik de leerlingen vooral over auteurs en literaire werken.

V3

Ik behandel vooral literaire teksten die aan de universiteit, bij Nederlandse letterkunde bestudeerd worden.

Ik behandel vooral literaire teksten die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen.

V4a

Ik voer met de leerlingen een onderwijsleergesprek of klassengesprek over literatuur.

Ik doceer klassikaal over literatuur (ik leg dingen uit, ik presenteer).

V5

Ik streef ernaar dat elke leerling aan het eind van dit schooljaar bepaald literair basisniveau heeft behaald.

Ik streef ernaar dat elke leerling een eigen literaire ontwikkeling doormaakt.

V6a

Ik hecht veel waarde aan beleving en persoonlijke betekenis van literaire teksten.

Ik hecht veel waarde aan analyse en interpretatie van literaire teksten.

V7

Door een literair werk te lezen kan de lezer ontdekken wat de auteur ermee bedoelt.

Elke lezer heeft een eigen invulling van wat een literair werk zou kunnen betekenen.

V8a

Ik hecht er veel waarde aan dat leerlingen literaire teksten emotioneel op zich laten inwerken.

Ik hecht er veel waarde aan dat leerlingen begrijpen waar literaire teksten over gaan.

V9

Ik besteed vooral aandacht aan historische literatuur.

Ik besteed vooral aandacht aan hedendaagse literatuur.

V10a

Mijn doel is dat leerlingen literaire teksten aan hun eigen ervaringen leren te relateren.

Mijn doel is dat leerlingen literaire teksten in de literair-historische context leren te plaatsen.

V11

Ik bespreek in de klas vooral de inhoud en structuurkenmerken van een literaire tekst.

Ik bespreek in de klas vooral hoe een literaire tekst mij raakt en wat de tekst voor mij betekent.

V12a

Ik geef leerlingen veel inspraak in wat er bij de literatuurlessen gebeurt.

Ik geef leerlingen zelden inspraak in wat er bij de literatuurlessen gebeurt.

V13

Ik leg vaak de nadruk op de boodschap die uit een literaire tekst spreekt.

Ik leg er vaak de nadruk op dat iedereen een andere boodschap uit een literaire tekst kan halen.

V14

Leerlingen werken overwegend individueel.

Leerlingen werken overwegend samen in duo's of groepjes.

V15

Ik selecteer de onderwerpen en de literaire teksten die we behandelen.

Ik stimuleer leerlingen om onderwerpen en literaire teksten aan te dragen.

V16

Ik streef ernaar dat leerlingen een betekenisvolle interpretatie aan literaire teksten kunnen geven.

Ik streef ernaar dat leerlingen iets van zichzelf in literaire teksten kunnen herkennen.

V17

In mijn lessen besteed ik vooral aandacht aan literaire kenmerken (motieven, symboliek, structuur, stijl).

In mijn lessen besteed ik vooral aandacht aan herkenning van en inleving in personages.

V18a

Het meest waardevolle van literaire werken is dat ze de lezer iets leren over het leven en de mensheid.

Het meest waardevolle van literaire werken is dat ze de lezer iets leren over de schoonheid van cultuur en kunst.

V19a

Bij het lezen van een literaire tekst moet de lezer zelf betekenis aan de tekst toekennen.

Bij het lezen van een literaire tekst moet de lezer de boodschap van de auteur achterhalen.

V20a

Als veel leerlingen een literaire tekst saai vinden, behandelen we een alternatief.

Als veel leerlingen een literaire tekst saai vinden, behandelen we die tekst toch.

V21a

Ik bespreek vooral hoe de leerlingen het lezen van een literaire tekst hebben beleefd.

Ik bespreek vooral waar een literaire tekst volgens de leerlingen over gaat en wat de tekst betekent.

V22

Ik als docent kies meestal welke literaire teksten we tijdens de les behandelen.

Leerlingen hebben meestal inspraak in welke literaire teksten we tijdens de les behandelen.

V23

In mijn lessen komen met name teksten van voor 1945 aan bod.

In mijn lessen komen met name teksten van na 1945 aan bod.

V24a

Ik behandel vooral teksten waarin leerlingen hun eigen leefwereld kunnen herkennen.

Ik behandel vooral teksten die verder van leerlingen afstaan en vervreemdend kunnen werken.

V25a

Ik benader literatuur in de les vooral gevoelsmatig, als prikkel om emoties te ervaren.

Ik benader literatuur in de les vooral rationeel, als prikkel om na te denken.

V26a

De leerlingen zijn vooral samen bezig met literatuur.

De leerlingen zijn vooral individueel bezig met literatuur.

V27

Ik wil graag dat leerlingen beseffen dat zij betekenis aan literaire teksten kunnen toekennen.

Ik wil graag dat leerlingen beseffen dat literaire teksten inzicht kunnen geven in menselijke relaties.

V28

Tijdens literatuurlessen ben ik vooral bezig met uitleg geven of literaire teksten voorlezen.

Tijdens literatuurlessen probeer ik vooral leerlingen te prikkelen om mee te denken en te praten.

V29a

Leerlingen hebben in mijn literatuurlessen veel keuzevrijheid.

Ik bepaal welke leerstof en literaire teksten een bod komen, en welke opdrachten leerlingen maken.

V30

Ik ben van mening dat een literaire tekst een bepaalde betekenis in zich heeft.

Ik ben van mening dat de lezer een eigen betekenis aan een literaire tekst moet geven.

V31

Meer literatuur lezen helpt lezers vooral om hun literaire smaak te ontwikkelen.

Meer literatuur lezen helpt lezers vooral om zichzelf beter te leren kennen.

V32a

Leerlingen kunnen hun ervaringen met literatuur het beste verwerken door er samen over te praten.

Leerlingen kunnen hun ervaringen met literatuur het beste verwerken door er zelf over te schrijven.

V33a

Als ik over literatuur praat, gaat het meestal over thema, motieven, stijl en andere literaire kenmerken.

Als ik over literatuur praat, gaat het meestal over wat ik in het verhaal herkende.

V34

Voor leerlingen is het goed als na een bespreking duidelijk is wat een literaire tekst betekent.

Voor leerlingen is het goed als na een bespreking nog open is wat een literaire tekst betekent.

Aanvullende vragen

Geef aan in hoeverre u het met de volgende stelling oneens of eens bent.

1. Ik vind dat er meer tijd moet worden besteed aan onderzoeksgericht onderwijs (onderwijs waarin leerlingen vaardiger worden gemaakt in het doen van onderzoek in de neerlandistiek).

1 helemaal mee oneens

2 enigszins mee oneens

3 niet mee oneens, niet mee eens

4 enigszins mee eens

5 helemaal mee eens

2. Ik vind dat we in de literatuurles vaker de brug moeten slaan naar taalkunde en taalvaardigheid.

1 helemaal mee oneens

2 enigszins mee oneens

3 niet mee oneens, niet mee eens

4 enigszins mee eens

5 helemaal mee eens

3. Ik vind dat het literatuuronderwijs op de middelbare school meer moet lijken op de literatuurwetenschap zoals die aan de universiteit wordt gegeven.

1 helemaal mee oneens

2 enigszins mee oneens

3 niet mee oneens, niet mee eens

4 enigszins mee eens

5 helemaal mee eens

4. Literatuuronderwijs moet naast het gedrukte boek meer gebruik maken van audiovisuele en auditieve versies van tekst.

1 helemaal mee oneens

2 enigszins mee oneens

3 niet mee oneens, niet mee eens

4 enigszins mee eens

6 helemaal mee eens

5. Ik vind LitLab (een digitaal laboratorium waar literatuuronderzoek gedaan kan worden op de middelbare school) een goed middel om in te zetten in het literatuuronderwijs.

1 helemaal mee oneens

2 enigszins mee oneens

3 niet mee oneens, niet mee eens

4 enigszins mee eens

5 helemaal mee eens

6 ik ken LitLab niet

Indien u bereid bent om deel te nemen aan vervolgonderzoek, kunt u hieronder uw emailadres invullen.

Bijlage 2

Indeling enquête

Tabel 1

Karakterisering van benaderingen, per schaal, inclusief bijbehorende items

Schaal	Benadering	Items
Doelen	Analytisch-interpretatief: Meer vakinhoudelijk gerichte, analytische, interpretatieve doelen; tekstuele en contextuele kennis opdoen.	V1 Ik wil graag kennis van literatuur, schrijvers en context op leerlingen overbrengen. <> Ik wil leerlingen graag hun literaire smaak laten ontwikkelen. V5 Ik streef ernaar dat elke leerling aan het eind van dit schooljaar bepaald literair basisniveau heeft behaald. <> Ik streef ernaar dat elke leerling een eigen literaire ontwikkeling doormaakt.
	Persoonlijk-ervaringsgericht: Meer leerlinggerichte, persoonlijke, belevingsgerichte doelen; literaire smaakontwikkeling, ervaren van persoonlijke waarde van literatuur.	V10 Mijn doel is dat leerlingen literaire teksten aan hun eigen ervaringen leren te relateren. <> Mijn doel is dat leerlingen literaire teksten in de literair-historische context leren te plaatsen. V16 Ik streef ernaar dat leerlingen een betekenisvolle interpretatie aan literaire teksten kunnen geven. <> Ik streef ernaar dat leerlingen iets van zichzelf in literaire teksten kunnen herkennen.
		V18 Het meest waardevolle van literaire werken is dat ze de lezer iets leren over het leven en de mensheid. <> Het meest waardevolle van literaire werken is dat ze de

		lezer iets leren over de schoonheid van cultuur en kunst.
		V27 Ik wil graag dat leerlingen beseffen dat zij betekenis aan literaire teksten kunnen toekennen. <> Ik wil graag dat leerlingen beseffen dat literaire teksten inzicht kunnen geven in menselijke relaties.
		V31 Meer literatuur lezen helpt lezers vooral om hun literaire smaak te ontwikkelen. <> Meer literatuur lezen helpt lezers vooral om zichzelf beter te leren kennen.
Tekstkeuze	Analytisch-interpretatief: Keuze voor teksten die verder van de belevingswereld van leerlingen afstaan; meer traditionele, canonieke teksten.	V3 Ik behandel vooral literaire teksten die aan de universiteit, bij Nederlandse letterkunde bestudeerd worden. <> Ik behandel vooral literaire teksten die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. V9 Ik besteed vooral aandacht aan historische literatuur. <> Ik besteed vooral aandacht aan hedendaagse literatuur.
	Persoonlijk-ervaringsgericht: Keuze voor teksten die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen; teksten met herkenbare elementen.	V23 In mijn lessen komen met name teksten van voor 1945 aan bod. <> In mijn lessen komen met name teksten van na 1945 aan bod. V24 Ik behandel vooral teksten waarin leerlingen hun eigen leefwereld kunnen herkennen. <> Ik behandel vooral teksten die verder van leerlingen afstaan en vervreemdend kunnen werken.
Analytisch of belevende focus	Analytisch-interpretatief: Focus op kennis en	V6 Ik hecht veel waarde aan beleving en persoonlijke betekenis van literaire teksten. <>

vaardigheden m.b.t. literaire (structuur)elementen; belang van literaire analyse, begrip en interpretatie.

Ik hecht veel waarde aan analyse en interpretatie van literaire teksten.

V8 Ik hecht er veel waarde aan dat leerlingen literaire teksten emotioneel op zich laten inwerken. <> Ik hecht er veel waarde aan dat leerlingen begrijpen waar literaire teksten over gaan.

Persoonlijk-

ervaringsgericht: Focus op hoe literaire teksten ervaren worden; belang van beleving, emoties, herkenning, inleving en inbeelding.

V11 Ik bespreek in de klas vooral de inhoud en structuurkenmerken van een literaire tekst. <> Ik bespreek in de klas vooral hoe een literaire tekst mij raakt en wat de tekst voor mij betekent.

V17 In mijn lessen besteed ik vooral aandacht aan literaire kenmerken (motieven, symboliek, structuur, stijl). <> In mijn lessen besteed ik vooral aandacht aan herkenning van en inleving in personages.

V21 Ik bespreek vooral hoe de leerlingen het lezen van een literaire tekst hebben beleefd. <> Ik bespreek vooral waar een literaire tekst volgens de leerlingen over gaat en wat de tekst betekent.

V25 Ik benader literatuur in de les vooral gevoelsmatig, als prikkel om emoties te ervaren. <> Ik benader literatuur in de les vooral rationeel, als prikkel om na te denken.

V33 Als ik over literatuur praat, gaat het meestal over thema, motieven, stijl en andere literaire kenmerken. <> Als ik over literatuur praat, gaat het meestal over wat ik in het verhaal herkende.

Interactie in de klas	<p>Analytisch-interpretatief: Minder interactie: frontaal lesgeven en uitleg door de docent; vooral individueel leren, bijvoorbeeld via schrijfp opdrachten.</p>	<p>V2 In de les ga ik vooral met de leerlingen in gesprek over auteurs en literaire werken. <> In de les vertel ik de leerlingen vooral over auteurs en literaire werken. V4 Ik voer met de leerlingen een onderwijsleergesprek of klassengesprek over literatuur. <> Ik doceer klassikaal over literatuur (ik leg dingen uit, ik presenteer). V14 Leerlingen werken overwegend individueel. <> Leerlingen werken overwegend samen in duo's of groepjes.</p>
	<p>Persoonlijk-ervaringsgericht: Meer interactie: klassengesprekken en overleg tussen leerlingen; samen leren, bijvoorbeeld via discussievormen.</p>	<p>V26 De leerlingen zijn vooral samen bezig met literatuur. <> De leerlingen zijn vooral individueel bezig met literatuur. V28 Tijdens literatuurlessen ben ik vooral bezig met uitleg geven of literaire teksten voorlezen. <> Tijdens literatuurlessen probeer ik vooral leerlingen te prikkelen om mee te denken en te praten.</p>
		<p>V32 Leerlingen kunnen hun ervaringen met literatuur het beste verwerken door er samen over te praten.<> Leerlingen kunnen hun ervaringen met literatuur het beste verwerken door er zelf over te schrijven.</p>
Leerlingautonomie	<p>Analytisch-interpretatief: Meer besluitvorming door docent; minder keuzevrijheid voor leerlingen, bijvoorbeeld in</p>	<p>V12 Ik geef leerlingen veel inspraak in wat er bij de literatuurlessen gebeurt. <> Ik geef leerlingen zelden inspraak in wat er bij de literatuurlessen gebeurt. V15 Ik selecteer de onderwerpen en de literaire teksten die we behandelen. <> Ik stimuleer leerlingen om onderwerpen en literaire teksten aan te dragen.</p>

	<p>onderwerp- of tekstkeuze.</p> <p>Persoonlijk-ervaringsgericht: Minder besluitvorming door docent; meer keuzevrijheid voor leerlingen, bijvoorbeeld in onderwerp- of tekstkeuze.</p>	<p>V20 Als veel leerlingen een literaire tekst saai vinden, behandelen we een alternatief. <> Als veel leerlingen een literaire tekst saai vinden, behandelen we die tekst toch.</p> <p>V22 Ik als docent kies meestal welke literaire teksten we tijdens de les behandelen. <> Leerlingen hebben meestal inspraak in welke literaire teksten we tijdens de les behandelen.</p> <p>V29 Leerlingen hebben in mijn literatuurlessen veel keuzevrijheid. <> Ik bepaal welke leerstof en literaire teksten een bod komen, en welke opdrachten leerlingen maken.</p>
Multi-interpretabiliteit van literatuur	<p>Analytisch-interpretatief: Literatuur heeft een vaststaande betekenis; belang van het achterhalen van wat een auteur wil zeggen.</p> <p>Persoonlijk-ervaringsgericht: Literatuur zien als iets met een niet-vaststaande betekenis; accepteren van meerdere interpretaties;</p>	<p>V7 Door een literair werk te lezen kan de lezer ontdekken wat de auteur ermee bedoelt. <> Elke lezer heeft een eigen invulling van wat een literair werk zou kunnen betekenen.</p> <p>V13 Ik leg vaak de nadruk op de boodschap die uit een literaire tekst spreekt. <> Ik leg er vaak de nadruk op dat iedereen een andere boodschap uit een literaire tekst kan halen.</p> <p>V19 Bij het lezen van een literaire tekst moet de lezer zelf betekenis aan de tekst toekennen. <> Bij het lezen van een literaire tekst moet de lezer de boodschap van de auteur achterhalen.</p> <p>V30 Ik ben van mening dat een literaire tekst een bepaalde betekenis in zich heeft. <> Ik ben van mening</p>

onbepaaldheid van
wat een auteur zou
kunnen bedoelen.

dat de lezer een eigen betekenis aan een literaire tekst
moet geven.

V34 Voor leerlingen is het goed als na een bespreking
duidelijk is wat een literaire tekst betekent. <> Voor
leerlingen is het goed als na een bespreking nog open is
wat een literaire tekst betekent.

Opmerking. Overgenomen uit 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo (p. 7) door M. Schrijvers et al., 2016, *Levende Talen Tijdschrift*.

Bijlage 3

Interviewprotocol

Voorafgaand aan het interview:

Ik wil u graag nogmaals bedanken voor uw bereidheid om deel te nemen aan dit interview voor het onderzoek. Met het onderzoek probeer ik inzicht te krijgen in het beeld van eerstegraads docenten Nederlands over het literatuuronderwijs. Het interview zal ongeveer 45 minuten duren. Er zullen vragen aan bod komen die te maken hebben met het literatuuronderwijs. Ik zou graag willen weten hoe u dingen in de les naar voren laat komen en wat uw ideeën zijn over bepaalde stellingen.

U heeft van tevoren toestemming gegeven dat ik het interview mag opnemen. Dit doe ik met een geluidsopname.

Voordat we beginnen met het interview, heeft u nog vragen? [Bespreek deze vragen].

Als u tijdens het interview nog vragen heeft, stel ze gerust.

Onderzoeksvraag:	Achtergrondinformatie	Ideeën	Denkbeelden
Op welke manier vullen eerstegraads docenten Nederlands hun literatuuronderwijs in?			

Introductievragen

Om te starten met het interview, zou ik graag wat meer willen weten over uzelf,

U bent docent Nederlands, hoeveel jaar geeft u les?	X		
In welke leerjaren geeft u op dit moment les?	X		
In welke klassen geeft u lessen over literatuur?	X		

Overgangsvragen

Bedankt voor de informatie. Dan zou ik nu graag wat meer informatie krijgen over het specifieke onderdeel literatuur.

Hoe zou u uw literatuuronderwijs typeren?	X	X	X
Wat vindt u de belangrijkste functie van het literatuuronderwijs dat u geeft? Waarom is dit de belangrijkste functie?	X	X	X
Wat vindt u de belangrijkste leeropbrengst(en) voor de leerlingen die uw literatuuronderwijs volgen?	X	X	X
Er wordt veel geschreven in de literatuur over literatuuronderwijs. Houdt u dit bij?	X		

Sleutelvragen

Bedankt voor deze informatie. Nu zou ik graag wat willen horen over uw mening over de invulling van het literatuuronderwijs.

Vindt u dat er meer onderzoeksgericht onderwijs aangeboden moet worden? Hiermee bedoel ik dat leerlingen de vaardigheid onderzoek beter leren beheersen. In dit geval in de richting literatuur. Indien ja: hoe zou u dit in uw les toepassen? Indien nee: kunt u zich voorstellen hoe dit eruit zou zien als u het wel toepassen in uw lessen? Als u nadenkt over onderzoeksgericht literatuuronderwijs, welke teksten zou u hier dan voor gebruiken? Wat zou dit onderwijs opleveren denkt u?		X	X
Wat is voor u het belangrijkste doel van literatuuronderwijs in het algemeen? Op welke manier wilt u dit doel bij uw leerlingen bereiken? Welke teksten zou u inzetten om dit te bereiken?		X	X

<p>Vindt u dat er naast het gedrukte boek aandacht besteed moet worden aan audiovisuele en/of auditieve versies van tekst in het literatuuronderwijs?</p> <p>Indien ja: hoe zou u dit in uw lessen verwerken?</p> <p>Indien nee: kunt u zich voorstellen hoe dit eruit zou zien als het wel zou gebeuren? Welke teksten zou u hiervoor gebruiken? Wat zou de opbrengst zijn van de inzet van audiovisuele en auditieve versies van tekst in het literatuuronderwijs denkt u?</p>		X	X
<p>Bent u bekend met LitLab? Indien nee, korte uitleg (digitaal laboratorium om literatuuronderzoek te doen). Vervolgvraag: zou u dit willen inzetten in uw literatuurlessen?</p> <p>Indien ja: op welke manier zou u dit in uw literatuuronderwijs toepassen?</p> <p>Indien nee: kunt u zich voorstellen hoe het eruit zou zien als u LitLab wel in uw les zou inzetten? Stel dat u dit in uw lessen zou inzetten. Welke teksten zou u hier dan voor gebruiken? Wat zou de opbrengst zijn van LitLab als u het zou inzetten denkt u?</p>		X	X

Afsluitende vraag

*Heeft u nog vragen over de onderwerpen die we hebben besproken? Wilt u nog iets kwijt?
Bedankt voor uw tijd.*



TOESTEMMINGSVERKLARING
voor deelname aan het wetenschappelijke onderzoek:

En nu de docenten Nederlands: wat vinden zij van het literatuuronderwijs?

Verklaring deelnemer

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik neem vrijwillig aan het onderzoek deel. Ik begrijp dat ik op elk moment tijdens het onderzoek mag stoppen als ik dat wil. Ik begrijp hoe de gegevens van het onderzoek bewaard zullen worden en waarvoor ze gebruikt zullen worden. Ik stem in met deelname aan het onderzoek zoals beschreven in het informatiedocument.

Daarnaast geef ik toestemming voor (s.v.p. aankruisen wat van toepassing is):

Ja Nee

- verwerken van de volgende (bijzondere) persoonsgegevens: naam
- maken van video-/audio-opnamen
- delen van deze identificeerbare opnamen met scriptiebegeleider Jeroen Dera en tweede beoordelaar Lindsay Janssen
- uitschrijven van de audio-opnamen (transcriptie)
- gebruik van de anoniem gemaakte transcripten voor wetenschappelijk onderzoek

Naam:

Handtekening: Datum:.....

Verklaring uitvoerend onderzoeker

Ik verklaar dat ik de hierboven genoemde persoon juist heb geïnformeerd over het onderzoek en dat ik mij houd aan de richtlijnen voor onderzoekers zoals verwoord in het protocol van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen.

Naam:

Handtekening: Datum:.....

Bijlage 5

Resultaten interviews

1. Vindt u dat er meer onderzoeksgericht onderwijs aangeboden moet worden? Hiermee bedoel ik dat leerlingen de vaardigheid onderzoek beter leren beheersen. In dit geval in de richting literatuur.

Analytisch-interpretatief: vier docenten positief, een negatief, een neutraal

Positief	Negatief
3x: Dan wordt literatuur hopelijk vaker gekozen als onderwerp voor het profielwerkstuk. Leerlingen weten vaak niet dat je literatuuronderzoek kan doen, dat is jammer.	Het is niet iets waar ik naar streef. Of leerlingen zich ontwikkelen tot nieuwsgierige mensen heb je niet of nauwelijks in de hand.
Leerlingen leren nadenken over wat boeken nog meer te bieden hebben, het kan verdieping geven en zorgen dat leerlingen meer betrokken zijn bij een boek.	Leerlingen moeten eerst interesse ontwikkelen, voordat ze ergens aan beginnen wat ze nog niet beheersen.
2x: Leerlingen leren zich te verbazen. (Zoals Aristotelis zei: al het denken begint met verbazen.)	Het programma is vol en ik zou er niet iets anders voor willen laten sneuvelen.
2x: Kritisch nadenken is belangrijk en daar hoort een onderzoekende houding bij.	Leerlingen hebben wel veel en goede begeleiding nodig, anders werkt het niet.
2x: Het kan meer plezier in literatuur opleveren, omdat ze zien dat er meer te beleven is aan literatuur en ze meer vrijheid en eigen inbreng hebben.	
Leerlingen ervaren dat literatuur zinvol is.	

Persoonlijk-ervaringsgericht: acht docenten positief

3x: Als leerlingen zich iets afvragen is het heel goed dat ze dit zelf gaan onderzoeken. Het is een	Ik twijfel of er ruimte voor is in het overvolle programma.
---	---

positieve succeservaring als ze een antwoord vinden op hun eigen gestelde vraag.	
2x: Leerlingen leren kritisch nadenken en kritisch lezen.	
2x: Leerlingen leren met bronnen werken en bronnen te beoordelen op betrouwbaarheid.	
3x: Ze oefenen tegelijk met lees- en schrijfvaardigheid.	
3x: We bereiden leerlingen eigenlijk te weinig voor op hun vervolgopleiding, waar ze onderzoeksvaardigheden voor nodig hebben.	
2x: Onderzoek doen is leerzaam en daar word je een rijker mens van.	
3x: Hopelijk krijgen ze meer waardering en plezier voor lezen, omdat het niet alleen saai lezen is. Ze worden op een andere manier geïnteresseerd in literatuur.	
Leerlingen leren dat ze ook voor een taal een profielwerkstuk kunnen schrijven.	

Midden: twee docenten positief

Leerlingen leren dat je over literatuur kunt nadenken en er iets van kunt leren.	
Het brengt meerdere vaardigheden van het vak samen.	
Leerlingen leren systematiek zien.	
Leerlingen zien dat literatuur niet alleen over de persoonlijke beleving gaat, maar dat je het ook op een andere manier kunt bekijken.	

2. Wat is voor u het belangrijkste doel van literatuuronderwijs in het algemeen?

Analytisch-interpretatief:

2x: Inleven in het andere, in een andere wereld.

Belangstelling opwekken.

2x: Cultuurbehoud.

Taalvaardigheid.

Kennismaken met volwassenenliteratuur.

Losbreken uit je eigen wereldbeeld of bubbel.

Empathie ontwikkelen.

Persoonlijk-ervaringsgericht:

Een positieve attitude ten opzichte van literatuur ontwikkelen.

Taalvaardigheid.

Alles van vroeger heeft invloed op nu.

Dat je niet alleen op de wereld bent.

Leesniveau verhogen.

Perspectief verbreden.

2x: Persoonsvorming.

Je blik verruimen.

Inleven in anderen.

Ervaren dat literatuur verrijkend kan zijn.

Midden:

Verbeelding.

Cultuuroverdracht.

3. Vindt u dat er naast het gedrukte boek aandacht besteed moeten worden aan audiovisuele en/of auditieve versies van tekst in het literatuuronderwijs?

Analytisch-interpretatief: vier docenten positief, twee negatief

Positief	Negatief
2x: Het kan ondersteunend werken als toevoeging om leerlingen enthousiast te maken, bijvoorbeeld Vlogboek of poëzievoordrachten.	Je moet uitgaan van de bron en teksten zijn in principe geschreven. Films kunnen geen vervanging zijn van tekst, het past niet bij literatuur.
2x: Een voorgelezen boek waarin niet geëdit is kan goed werken, zeker voor leerlingen met dyslexie.	Het kijken van een film motiveert leerlingen niet om het boek te gaan lezen, dus de meerwaarde is minimaal.
Ik streef er niet naar, maar als de mogelijkheid zich voordoet kan het een positieve bijdrage leveren.	Ik vind het minder belangrijke vormen, omdat leerlingen hier zelf ook al veel mee in aanraking komen. Vanwege de ontleding steek ik mijn tijd liever in boeken en lezen.
Door te lezen leer je lezen, door te luisteren leer je luisteren.	De invloed van de regisseur/editor is te veel aanwezig bij films.
Wanneer je iets ook hoort of ziet, roept dit meer gevoel op. Het helpt met interpreteren.	Met luisterboeken deden leerlingen weinig.
Tekst en muziek samen stimuleert het geheugen en wellicht ook het begrip.	Je spreekt vooral leerlingen aan die beeldende kunst interessant vinden.
Bewustmaking dat in de kunst een schrijver of regisseur keuzes maken. Leerlingen bewust maken van het feit dat degene achter het verhaal dingen bedenkt.	Als leerlingen het boek niet hebben gelezen worden ze gevoed met de beelden en bij het lezen wordt er minder beroep op hun eigen voorstellingsvermogen gedaan.
Als iedereen dezelfde film heeft gezien, kun je hier goed over praten.	
Het kan helpen leerlingen nieuwsgierig en gemotiveerd te krijgen om het hele boek te lezen.	

Persoonlijk-ervaringsgericht: drie docenten positief, drie negatief, twee neutraal

Positief	Negatief
2x: Het is belangrijk dat leerlingen de koppeling leggen tussen beeld en tekst.	Er is al weinig tijd voor literatuuronderwijs, dus je moet zuinig zijn met de tijd die je hebt en die besteed ik liever aan het lezen van (korte) verhalen.
4x: Luisterenboeken kunnen leerlingen die dyslectisch zijn goed ondersteunen.	Bij Nederlands moet je echt met leesvaardigheid aan de slag gaan.
2x: Leerlingen kunnen meer interesse ontwikkelen voor boeken en verhalen.	Leerlingen vinden films vaak te langdradig.
Het is een goed onderwerp voor het profielwerkstuk.	Het bijhouden van alle boeken die verschijnen is al lastig, laat staan als daar alle films ook bij komen.
Het werkt ondersteunend, theorie blijft beter bij leerlingen hangen.	Je een voorstelling maken van het verhaal wordt bij film ontnomen.
Het werkt enthousiasmerend, beeld maakt boeken leuker.	Literatuur is hard werken, het vereist een bepaalde actie, en als je alleen luistert of kijkt heb je dat niet.
2x: Het motiveert leerlingen om met elkaar te praten over wat ze gezien hebben.	Leerlingen zijn gewend aan beeld, het is onze taak als onderwijs om een soort tegenbeweging te laten zien.
Het helpt (gedeeltelijk) met de persoonsvorming van leerlingen.	
Het kan zorgen voor meer waardering, plezier en begrip voor literatuur.	
Het maakt literatuur toegankelijker.	
Het helpt om een bruggetje te maken van de dingen die ze al kennen, naar waar ze nog minder bekend mee zijn.	

Midden: een docent positief, een docent neutraal

Het kan literatuuronderwijs leuk maken voor leerlingen, het spreekt ze meer aan.	Leerlingen zien al veel online, dus we moeten het beperken. Het lezen moet primair blijven in het onderwijs.
Leerlingen kunnen ook aan de hand van series beargumenteerd uitleggen waarom ze iets goed of niet vinden.	
Muziek zorgt voor een andere beleving die een boek nooit kan leveren.	
Het past bij de huidige maatschappij.	

4. Bent u bekend met LitLab? Zou u dit willen inzetten in uw literatuuronderwijs?

Analytisch-interpretatief: vier docenten positief, een negatief, een onbekend met LitLab

Positief	Negatief
Het kan heel stimulerend werken.	De eerste keer is het leuk, maar daarna kan het een sleur en saai worden.
De leerlingen zijn erg betrokken bij de boeken.	Als iedereen hetzelfde boek moet lezen, beperkt dit de eigen keuze.
2x: Leerlingen stimuleren elkaar om aan opdrachten te werken en de boeken echt te lezen.	Lastig dat je als docent de opdrachten niet zelf hebt bedacht.
2x: Leerlingen gaan met elkaar in gesprek over de gelezen boeken.	
Het materiaal wordt aangereikt, dit scheelt tijd en werk voor docenten.	
2x: Het gaat in op onderzoeksvaardigheden en stimuleert leerlingen om iets te gaan onderzoeken.	
Je kan er als docent je eigen draai aan geven.	

Persoonlijk-ervaringsgericht: zeven docenten positief, een docent onbekend met LitLab

Positief	Negatief
2x: Het betreft leerlingen op een positieve manier bij boeken.	
Het zit aan de kant van onderzoek. Leerlingen worden geprikkeld om vragen te bedenken en daarmee aan de slag te gaan.	
2x: Leerlingen gaan met elkaar in gesprek. Ze horen hoe anderen over een boek denken en dit zet je aan tot een andere mening.	

Er komt ook leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid aan bod.	
2x: Het is voor docenten prettig dat er opdrachten klaarliggen.	
2x: Er is een gemeenschappelijke basis voor docenten en leerlingen.	
Door de leesclubs zijn leerlingen gemotiveerd om een boek uit te lezen.	
Leerlingen kunnen plezier uit boeken halen. Ze raken gemotiveerd.	
Het maakt literatuuronderwijs gevarieerder en waardevoller.	
Het zorgt ervoor dat de theorie beter blijft hangen.	

Midden: een docent positief, een neutraal

Het is een goede ondersteuning bij de lesstof.	Als ik het een keer gedaan heb, kan ik het het jaar erna niet meer met evenveel enthousiasme opnieuw geven.
Leerlingen vinden het leuk om over een boek te praten.	Als het te veel ingezet wordt, is het niet meer aansprekend.
De leesclubs ondersteunen leerlingen op een goede manier om een gesprek te voeren over het gelezen boek.	
Het is inspirerend voor docenten.	