

---

# **Literature Education: Reading Lesson or Life Lesson?**

---

**MA Thesis**

**Education in Language and Culture Studies English**

**Faculty of Arts**

---

Isa Kwakkelaar

S1025407

Thesis supervisor: Dr. L. Janssen

Second assessor: Dr. J.J.M. Dera

15 January 2024

### **Acknowledgements**

I would like to express my deepest gratitude to my thesis supervisor Dr Lindsay Janssen for her invaluable patience, feedback and kind words during the process of writing this thesis, but also during my time at Radboud University.

I would also like to thank my study pal, Roy, for joining me in study sessions, always listening to my endless lament and giving me advice at all times.

I could not have undertaken this journey without the endless support of my partner, Brechje, who has stood by my side during long days of work. I am also thankful for my parents, my sister and my dear friends for their belief in me, which has kept my motivation high during this process.

Thank you.

### **Abstract**

This thesis aimed to find out the preferences, perceptions and practices of first-degree English teachers regarding the integration of literature education as a tool for citizenship education. As of 2021, the Netherlands has taken on a law that obligates schools to explicitly shape their curriculum to educate students about citizenship. How teachers of subjects such as English should incorporate citizenship education into their lessons, was not disclosed in the legal assignment. Therefore, teachers are dependent on their schools, their departments and their own input.

Through a questionnaire and focus group interview, this thesis collected data from sixty first-degree English teachers. It concludes that teachers have a preference for literature lessons to teach students culture and history, but that this is often impossible in practice, due to departmental or school agreements and time constraints. Despite challenges in the curriculum, participants acknowledge the potential for literature to teach empathy, critical thinking, self-awareness and awareness of the perspective of others and therefore its potential to function as a tool citizenship education. Participants indicate that curriculum changes tailored to a school's operating areas, teacher training, and clear guidelines are needed for citizenship to be successfully implemented into literature education and to effectively align with the legal assignment of 2021.

*Key words:* citizenship education, literature education, first-degree teachers, English, modern foreign languages, Common European Framework of Reference, end terms

## Contents

Acknowledgements .....	1
Abstract .....	2
Introduction .....	5
Theoretical framework .....	9
Defining literature .....	9
The effects of literature .....	11
Literature in the syllabus .....	13
Literature as a tool for citizenship education .....	14
Methodological Framework .....	19
Data collection.....	19
Questionnaire .....	19
Questionnaire participants.....	20
Focus Group Interview .....	21
Focus Group Interview participants .....	22
Data analysis process .....	23
Questionnaire .....	23
Focus Group Interview .....	24
Results .....	26
Questionnaire .....	26
Focus group interviews .....	35
Discussion .....	41
Defining literature .....	41
The function of literature education .....	42
End terms for literature education .....	43
Contents of literature lessons .....	44
Citizenship education in literature lessons .....	46

Conclusion, limitations and further research.....	51
Conclusion.....	51
Limitations .....	53
Suggestions for further research.....	53
Bibliography.....	55
Appendix .....	58
Appendix 1: questionnaire .....	58
Appendix 2: interview protocol phase 1 .....	72
Appendix 3: interview protocol phase 2 .....	79
Appendix 4: interview protocol phase 3 .....	80
Appendix 5: interview codes.....	82
Appendix 6: Transcription interview 1 .....	85
Appendix 7: Transcription interview 2 .....	95
Appendix 8: Transcription interview 3 .....	107
Appendix 9: Transcription interview 4 .....	117

## Introduction

Teaching literature to teenagers is a challenge that first-degree English teachers take on every schoolyear. There are many ways to do so and deciding on an approach can be difficult, especially when the national end terms do not offer much guidance. At the time of writing this thesis, there are no explicit guidelines for literature education in modern foreign language education (MFL education). The exam program for MFL education for havo<sup>1</sup> and vwo<sup>2</sup> provides teachers and students with end terms for six domains that are described as follows: reading skills (A), watch- and listening skills (B), conversation skills (C), writing skills (D), literature (E) and orientation on study and profession (F) (Centraal Examen VO, 2021). The Common European Framework of Reference (CEFR) offers target levels for the various MFLs, but the syllabus for havo and vwo only describes the target levels for reading skills. The syllabus does not provide the target levels for the other language skills or literature. The SLO, a national expertise centre for the curriculum, does provide the CEFR levels for the other language skills for havo and vwo, but does not include literature (SLO, 2021). Teachers and students are, however, provided with a brief description for the end terms. This thesis focuses on domain E: literature. Domain E is subdivided into three subdomains, which are essentially also the end terms.

Subdomain E1 is described as follows: “Literary development. The candidate is able to provide a substantiated report on their reading experiences with at least three literary works.” (Centraal Examen VO, 2021). The syllabus does not elaborate on the requirements the report or the literary works should meet. When trying to find information on literature education and the contents that should be discussed, teachers are left to their own devices as official websites do not provide more information than this. The learning goals and the relevance of domain E are not described either.

Subdomain E2 and E3 only apply to vwo. Subdomain E2 is described as follows: “Literary concepts. The candidate is able to recognize and distinguish between literary text types and use literary concepts in the interpretation of literary texts”. Finally, subdomain E3 is described: “Literary history. The candidate is able to provide an overview of the main points of literary history and place the literary works they read in this historical perspective.”. Again, it is unclear which text types, literary terms and which main points in literary history should be

---

<sup>1</sup> Havo: senior general secondary education, higher education/university of applied sciences preparatory education

<sup>2</sup> Vwo: University preparatory education

discussed in order to reach a vwo-level. In the Netherlands, English is one of three core subjects, alongside Dutch and maths. This means that students are only able to graduate if they are not failing more than one of these core subjects. Especially for core subjects, it is important to have concrete guidelines and end terms in order to assign a level to a skill. If the other skills are measured with a CEFR level, than why is this not the case for literature? How can we determine the level of literature education, when every school in the Netherlands is allowed to teach and test a skill in any way they prefer? And if there were target levels for literature education, what should they look like? This last question led me to the motivation behind a curriculum. Why do students need to be taught about literature? This same question can be asked about domain A to D (reading, watching, listening, conversation and writing skills), but these domains cover the skills that form the basis of the language. Without domain A to D, a language cannot be 'mastered'. Accounting for these skills is therefore a lot 'easier' than justifying literature education. What do we want to achieve with literature education?

At one of my previous internships, literature education was combined with domain A: reading skills. Not a strange combination, as literature education consists of reading (and analysing) texts. However, this combination caused that analysing literature played a smaller role in literature lessons than reading texts. Students were taught some literary theory, in which the basic concepts of literature were covered, such as plot, theme and tension. This way, domain E2 was discussed, but domain E1 and E3 were barely covered. The students mostly practiced reading comprehension, without any regard for the author's motivation or any literary history. This is just an example of the difference between reading skills and literature education and that both domains should be taught explicitly with this in mind. Combining the two domains is definitely possible, but requires an explicit and equal division.

It is interesting to note that for Dutch, more specifications of the end terms for literature are available, while still not extensive. For Dutch, the following requirement is added to end term E1: “\*Minimum: have 8; vwo 12 of which at least 3 before 1880. \*The works are originally written in Dutch.” (Centraal Examen VO, 2021). As with the syllabus for MFL education, rationales are not given for this requirement. It is therefore unclear why students need to read literature from the 19<sup>th</sup> century or earlier and why this is not the case for MFLs. This criterion would make more sense in relation to subdomain E3 in which students are required to provide a historical overview. In conclusion, the end terms for literature education do not offer much clarity on the target levels that should be met by students. The end terms or the syllabus also do not describe any of the contents that should be covered in literature lessons.

This led me to question which contents could and possibly should be covered in literature education?

For the past few years, citizenship education has been a highly-discussed subject. As of 2021, Dutch schools have received the legal assignment to explicitly shape their curriculum to educate students about citizenship (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). In the report about the state of secondary education it is described that a lot of schools are still looking for an instrument to measure citizenship, but that the new legislation did create an awareness of the subject (Inspectie van het Onderwijs, 2023). The ministry of Education, Culture and Science provides schools with some guidelines for citizenship education: 1. The minimum content that should receive attention, 2. Some educational principles for the way in which these aspects are discussed, and 3. Demands on the environment in which citizenship education is provided. These guidelines are explained in more detail on the ministry's website as well. However, subject specific guidelines are missing, making it more difficult for schools to create a curriculum for specific subjects. The SLO describes that exam programs for individual subjects are guiding in upper secondary education<sup>3</sup>, which is also true for citizenship education. The SLO does offer a few ways in which citizenship education can be incorporated into various subjects. It is suggested for MFLs to involve themes such as identity and diversity in literature education (SLO, 2023). These themes are also mentioned in the new legislation. At this moment, however, the exam programs for MFL do not pay attention to citizenship yet (Centraal Examen VO, 2023). As a result of this, teachers are dependent on agreements made within their school or department in order to incorporate citizenship into their lessons.

At this moment it is not clear how these end terms and the new legislation are applied in practice. Not much research has been done on literature education as a tool for citizenship. On top of that, a lot of research about literature education focuses on learning goals and students' abilities to achieve these goals. The opinion and practices of first-degree teachers<sup>4</sup> do not often come to light in these kinds of research, while they might know more about the needs of students than policy makers as they see their students every day.

Therefore, it is important to research how modern foreign languages, and specifically core subject English, can discuss citizenship through literature education. In addition, knowledge of how end terms and legal conditions work out in practice can be beneficial for

---

<sup>3</sup> In Dutch 'bovenbouw', the 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> years of havo and vwo

<sup>4</sup> In Dutch 'eerstegraads docent', teachers qualified to teach upper secondary education havo and vwo



further improvement of English education. For this reason, this thesis aims to find out the answer to the following research question:

1. What are the preferences, perceptions and practices of first-degree English teachers regarding the integration of literature education as a tool for citizenship education?

Additionally, this thesis focuses on the following sub questions:

2. How do first-degree English teachers perceive the end terms for literature?
3. What do first-degree English teachers believe should be the function, form and contents of literature education and does this differ from their current practice?
4. Which possibilities and challenges do first-degree English teachers come across when incorporating citizenship education into their literature lessons?

First, a theoretical framework was written to form the academic basis of the questionnaire and the interviews. Then, a questionnaire was conducted with first-degree English teachers to gather information on their opinion and practices in the current end terms for literature as well as citizenship education and its incorporation into literature lessons. Additionally, focus group interviews were held with a smaller sample to gain more depth on the subject.

## **Theoretical framework**

This theoretical framework forms the basis for the questionnaire and the interviews and provides information on previous research. The framework follows the main themes of the research questions. In the next chapter, the methods used for this thesis's research are described.

### **Defining literature**

Defining literature proves to be a complex task, due to the ambiguous and subjective nature of the term. It is often unspecified what qualifies texts as possessing literary merit or warrant their inclusion in the literary canon. Furthermore, the necessity and implementation of the literary canon remain uncertain, as there is no official literary canon. In order to conduct research on first-degree teacher's opinions on literature education and their interpretations of the current end terms, it is important to explore the various ways in which literature is defined.

The ambiguity surrounding literature is also mentioned by Jim Meyer in his research on the definition of literature. He states that one seems to be reduced to saying "I know it when I see it", due to the lack of definition. Without a clear definition, all written works could be considered literature according to anyone who reads it. For this reason, Meyer presents two approaches, a criterial approach and a prototype approach. The criterial approach requires a list of criteria that must be met for a work to be considered as literature. For this approach, Meyer lists several studies that use this approach as well. One study states that literature used to include all writing of quality with any pretence to permanence, whereas another study finds literature to be any text that is worthy to be taught to students by teachers of literature (Meyer, 1997). The latter would therefore put teachers in the position of determining what is and what is not literature. Lastly, Meyer mentions a study that states that Literature is a canon that consists of works in a language that defines a community throughout its history. Meyer mentions, however, that a criterial approach might be too straightforward to define an abstract word such as literature as opposed to defining words such as 'bird'. He then turns to a prototypical approach, which allows for a more open definition of literature. This approach is not based on a list of criteria which must be met, but rather on particularly good examples of the concept, that share some resemblance with other examples of the word. The similarities can be best described as family resemblances, as Meyer quotes from Ludwig Wittgenstein, as family members share various features that overlap and criss-cross in a similar manner (Meyer, 1997). But which works could then pose as prototypical for literature? Meyer suggests a list of characteristics that all literary works should have, which contains: written texts, marked by careful use of language,

in a literary genre, read aesthetically, intended by the author to be read in such a way and contain many weak implicatures that are open in interpretation. Meyer explains that the quality 'written text' alone would include all kinds of text, such as poems, but also shopping lists and cereal boxes. Meyer has no objection to including these texts as the prototypical approach does not use the characteristics as a checklist. However, there will be less agreement on calling shopping lists literature. Earlier, Meyer had compared defining 'literature' to defining 'bird'. Whereas all birds lay eggs, not all egg-laying animals are birds. The same goes for literature. All literary works, according to Meyer, are written texts, but not all written texts are literature. It is the combination of characteristics that deem a work as literature, just as a combination of the qualities 'has feathers' and 'lays eggs' deem an animal part of the bird-family (Meyer, 1997). Finally, he concludes that the term 'literature' will always pose some problems and could never be defined as clearly as words such as 'bird', but that semantics are best done through understanding a prototype rather than a rigid set of criteria which must be met (Meyer, 1997). Meyer's approaches create more specified definitions of literature, but also show that they are not absolute.

This ties into Terry Eagleton's approach to define the term and mentions the various forms of literature that exist. These forms vary from poems and autobiographies to letters and essays. This wide variety of written works point Eagleton towards an assumption that a distinction between fact and fiction seems unlikely to get us closer to a definition of literature, especially regarding the fact that some authors were convinced that they were writing factual history, which in hindsight has been proven wrong by scientific evidence. Eagleton explores various approaches that have been used through time, but eventually concludes that defining literature is quite different from defining absolute things, such as insects. Whether literature is seen as an objective category or a subjective one that is heavily dependent on the reader's opinion, the value-judgements of literature are closely related to social ideologies (Eagleton, 1996). Meyer's approaches accounted for the subjectivity and various interpretations of literature, to which Eagleton's study adds the account of ever-changing social ideologies. Works that might be considered as literature in light of contemporary social ideologies, might not be considered as such when these ideologies are abandoned and replaced.

Whether a definition should even be sought after, is a question Jonathan Culler studies in his introduction to literary theory. When trying to find qualities that define literature, an overlap is easily found with other artforms, such as songs, transcriptions of conversations and autobiographies (Culler, 1997). In a more contemporary light, the distinction between written

works classified as literature and award-winning films has become less clear as well. Culler explores, just like Meyer and Eagleton, the various approaches of defining literature, but finally gives a reason to keep attempting to define literature. Reflecting on literariness helps us preserve the reading practices provoked by literature: the suspension of wanting to immediately understand a work, reflections on the author's ways of expressing emotions and ideas and attention for the process of creating meaning and pleasure (Culler, 1997). Defining literature might therefore not solely be attempted to find an absolute definition, but also to stay critical of works that may or may not be considered as literature.

### **The effects of literature**

Defining literature does not only pose a challenge for researchers, but also for official documents used as guidelines for education. As mentioned before, The Dutch syllabus for foreign languages for havo and vwo is unable to clearly define which literary works should be read in order for the students to complete the literary component of their exams. Furthermore, the syllabus does not provide enough information on how and why certain literary works should be used in literary education (Centraal Examen VO, 2021). In order to establish reasons to teach literature to havo and vwo students, the effects of literature must be explored.

Literature has varying pedagogical uses and as a result of that, varying effects on a reader. Rita Felski dives into the effects and uses of literature in her study. The first effect that comes forward, is recognition. Felski describes how literature can cause the reader to recognize themselves in a character. This recognition can cause the reader to experience a range of feelings. On one end, the reader feels a reassurance and finds hope in passages that are interpreted as foreshadowing or prophetic, by depicting a dormant potential. On the other end, it allows readers to reflect on their personality and actions from an exterior perspective rather than interior. Felski quotes Marcel Proust, who states that every reader is the reader of his own self. The literature is only an optical instrument which allows the reader to perceive themselves, some kind of mirror (Felski, 2008). Using literature as reflections, in the literal and metaphorical sense, allows readers to become more self-aware and possibly sparks some empathy. However, recognizing oneself in literature does not guarantee self-awareness and empathy. Critical reading and actively reflecting on the effect a work has on the reader, is necessary. Schrijvers et al. describe similar effects in students after receiving literature education. 297 students participated in the study on the effect of literature education, in addition to 13 teachers who filled out a questionnaire. The study shows that 80% of the participating students gained insight on themselves and others as a person. Nearly 50% of the students also

gained insights on ‘others as actors’, which contained descriptions of other people’s behaviour and the positive or negative opinions of that behaviour. Students commented that they had a better understanding of predicting and explaining others’ behaviour. For a third of the students, reading literature even led to life lessons, which included students becoming more aware of the complexity of social phenomena (Schrijvers et al., 2016). This study does not just show the effects literature has on students, but also which type of literature education creates this effect most efficiently. Students seem to experience these effects most often when their teacher adopts a personal-experience focused approach, rather than an analytical-interpretative approach. The personal-experience focused approach is more reader-oriented and focuses on personal experiences with literary texts, which are connected to the extra-textual world. The analytical-interpretative approach focuses more on subjects content, literary analysis and a substantiated interpretation of a text. Schrijvers et al. conclude that havo and vwo students are able to feel empathic about situations and other people’s feelings as a result of the literature education they received (Schrijvers et al., 2016). This effect is not only visible in teenage students of havo and vwo, but similar effects have also been found in primary school students. Akanwa et al. found in their study that education in (children’s) literature results in an improvement of conflict resolution among children. This improvement of resolving conflicts is a result of improved communication skills and enhanced imagination and creativity (Akanwa et al., 2020). It is likely that similar effects are true for teenagers. Empathy, perspectivity and conflict resolution are all aspects of citizenship education as well. This framework will touch upon that subjects in the final section of this chapter.

Literature education can result in an improvement of empathy and self-awareness in readers, but also has the potential of creating new knowledge according to Felski (2008). Felski states that using literary works as sources of information can be both beneficial and disadvantageous. Literature reveals something about the way things are. While literature may not always be factual, a lot of written works are reflections of the world according to the author and reveal various perspectives on matters. The idea of literature being a mirrored view or a window looking out on the world has been criticized due to its incredibility. Literature can be heavily influenced by the author’s point of view and morals. In addition to this, works of fiction may contain factual information but are by definition not factual. Felski states that the fact that we access differing worlds through alternate frames of reference, such as a character’s perspective in a work of literature, does not mean that we surrender all criteria of criticism and judgement. A critical reader could be able to discriminate biased information from factual

knowledge within literature. Such differing worlds are not entirely alien or incommensurable, she adds (Felski, 2008). But do not all written texts require a reader to be critical of its truthfulness?

Critical thinking is not only a requirement of analysing literature, it could also be a result of reading literature. Koek et al. found that engaging with literature results in de-automatizing thought processes. Automatized processing allows us to interact smoothly with the world around us, but it might also impede our understanding of that world. It prevents us from being critical. The de-automatization process is triggered by students being unable to fit what they read or learn to their existing cognitive scheme. They need to think differently in order to understand what they read. The study Koek et al. carried out shows that three types of de-automatization could be identified after the students received literature education; questioning, interpretation awareness, and delay. All three types were instances of automatized thought processes being changed into more critical, conscious processes. Besides de-automatization, Koek et al. also identified three types of (re)construction; reasoning, considering alternatives, and conclusion. They conclude that literature education can trigger and support critical thinking and our over-all cognitive well-being (Koek et al., 2019).

### **Literature in the syllabus**

While the (possible) effects of literature have been studied thoroughly, there are no concise end terms for literature education in the Netherlands. The syllabus for havo and vwo offers information on the Common European Framework of Reference levels (CEFR) that students should achieve for reading, listening, speaking, and writing skills. For literature education, no CEFR levels are mentioned, let alone described in such great detail as the other domains. The CEFR, however, does describe ‘expressing a personal response to creative texts (including literature)’ as one of the communicative language activities and strategies. Even more so, the ability to analyse and critically assess creative texts, including literature, is described as well, with descriptors for level A2 up to C2 (Council of Europe, 2020). The descriptors for each level have quite some overlap with the research done on the effects of literature on students. As established before, literature can increase empathy and critical thinking in students, among other things. The descriptor for a C1 level in expressing a personal response to a creative text includes the ability to outline a personal interpretation of a character’s psychological and emotional state, the motives for their actions and the consequences of these actions. In addition, the descriptor for the B2 level in analysis and criticism of creative texts mentions the following: “can compare two works, considering themes, characters and scenes,

exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them” (Council of Europe, 2020). Almost every descriptor consists of aspects listed in the previous section as possible effects of literature education. When comparing these descriptors to the end terms for literature education for havo and vwo, a similar overlap can be seen. Subdomain E2 requires vwo students to be able to recognize and distinguish literary text types and to use literary concepts in the interpretation of literary texts (Centrale Examen VO, 2021). If CEFR levels are available and described in detail, why are they not included in the Dutch syllabus for English? The end terms for literature do not describe to what extent a student should be able to analyse literature. At this moment, any level from A2 to C2 could be examined, as the descriptors of each of these levels show similarities with the end terms.

Interestingly, the SLO carried out an exploration to determine which CEFR levels could be added to the end terms for modern foreign languages in the Netherlands. For the subjects English, German, French and Spanish, the participants were required to have experience with testing according to CEFR levels, teaching exam classes and to bring materials to the meetings. They used a procedure from *Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook*. This book focuses examination, curriculum and teaching materials, which was fitting for this exploration. Based on the results of the exploration, the SLO concludes that the participating teachers are worried about the lack of knowledge of the CEFR levels among teachers and the available time to expand this knowledge and successfully implement the CEFR. They continue by giving recommendations about the alignment of the CEFR levels to the levels that students are able to achieve in practice (Groen & Trimbos, 2023). However, the exploration does not mention literature education, even though this is the fifth domain in the exam syllabus. A reason for this could be that they are assessing the current CEFR levels for each language skills, and due to there being no CEFR levels for literature education yet, they did not assess this domain. It is furthermore unclear to what extent teachers believe that CEFR levels should be linked to literature education.

### **Literature as a tool for citizenship education**

It has been established that literature education can lead to empathy, critical thinking, self-awareness and knowledge of the world around us. This leads us to determining why these skills are beneficial for high-school students to learn and how they can contribute to citizenship education. Citizenship is a term that can be defined in various ways. The Cambridge Dictionary provides us with the following definition: “the state of living in a particular area or town and behaving in a way that other people who live there expect of you” (2024). Vincent Hernet

describes that the skills taught through literature education overlap with citizenship education. The European Commission has divided the goal of citizenship education into four domains: (1) effective and constructive interaction with others; (2) critical thinking; (3) socially sensible behaviour; (4) behaving democratically (European Commission, 2017). Hernot states that literature education offers many opportunities to work on these skills. As literature education can lead to critical thinking and empathy, it is an excellent vehicle for global citizenship education. Literature prompts students to ask themselves what characters are doing, why they are doing it and what the alternatives could have been. Finding and analysing motives are not just matters of logic, as people tend to act illogical. Rather than collecting facts and analysing them before acting, people base their behaviour on assumptions. Identifying our and others' assumptions is a core component of critical thinking, which is practised through the change of perspective in literature. If students are able to read a character's motivation through the character's thoughts, they are more likely to feel empathy for them. The nature of the literary works should however lend itself for such analyses. Often, excerpts are used with too little context for the student to understand the situation and be able to critically think about it. The world is much more complex than that; people usually have multiple reasons to think what they think (Hernot, 2019). Hernot's article seems to show that literature education mostly aids in building the critical thinking skill that is part of the European Commission's goals for citizenship education. However, the first domain, effective and constructive communication with others, also improves with the help of literature according to Akanwa et al., as conflict resolution is one of many components of communicating with others (2020). Additionally, Ineke Renkema states that literature and citizenship education could lead to a better understanding and acceptance of multiperspectivity and interculturality. Literature and citizenship education teach students to empathize, to look at matters from a different perspective, to reflect and think about solutions to social issues (Renkema, 2022).

As a continuation of Vincent Hernot's article, Moeyes studies the practical ways in which literature education can be applied to teach citizenship. Moeyes and Hernot have worked on a project that uses literature education as an instrument for citizenship education and established three learning goals: (1) literature education prompts critical thinking; (2) literature education develops empathy; (3) and makes students aware of the world they live in and their own functioning in it. These goals led them to a few decisions, one of them being that literature classes should not be reading classes. It does not suffice for the student to simply read a book, discuss this with peers and finally write their findings in a report. Hernot and Moeyes find that



reading literature should be of enough importance to be discussed in class with the guidance of a teacher. (Moeyes, 2020). It is, at this point, unclear how teachers, departments and schools think of this. Finally Moeyes and Hernot also state that they disagree with the “reader-response-method” in which the reader decides how they interpret a text. That is, if this means that students are allowed to exchange opinions without having to support these opinions with well-formed arguments. Hernot and Moeyes prefer opinions and answers with references to the text or external evidence. They state that literature lessons should mainly consist of discussions, guided by teachers, rather than analysis based on literary theory, such as focalisation and theme. This ties into Schrijvers et al. and their findings on the personal-experience focused approach, which showed to be more effective in teaching students citizenship through literature than the analytical-interpretative approach (Schrijvers et al., 2016). Asking students to continuously explain themselves and build on arguments creates self-awareness and stimulates critical thinking, as mentioned in Moeyes and Hernot’s first learning goal (Moeyes, 2020). Finally, Moeyes states that the most apparent components of citizenship, such as knowledge on the democratic system, will still mainly be taught in social subjects (history, social studies). However, the components that consist of human behaviour and self-reflection can be analysed in literature and be practically applied in class discussions. It should be noted that literature lessons are not primarily focused on finding one conclusive answer, but rather focus on teaching students that there are often multiple answers behind a question, or reasons for someone’s behaviour. This should then prompt them to ask probing questions. If at the end of a class students have become curious or been made to think, the class has already proven itself to be useful for citizenship education (Moeyes, 2020).

Moeyes and Hernot provide good suggestions for the implementation of citizenship education into literature lessons, but do not account for the preferences and needs of teachers. Similar to this thesis, Ineke Renkema studied how using literature education as an instrument for citizenship education translates into practice. Renkema questioned both students and teachers for their study. Renkema mentions that many students find that literature lessons are boring, too technical and mostly spent working alone. This technical aspect is explained by teachers as a necessity for students to become familiar with the building blocks of literary analysis. It is not until teachers talk about their own reading experiences that students feel motivated to actively participate. This last part, active participation, is often not even reached in literature lessons, as teachers mention having too little time to dive into the literature in detail. At this point, teachers are pressed to prioritize language skills over literature, causing literature

lessons to become too closely tied with domain A focusing on reading skills. In instances where active participation is reached, students seem to struggle. Teachers describe students finding the texts too hard and the questions ‘strange’. Discussions often die quickly, due to their lack of experience with having a serious discussion. They might not feel a sense of freedom and believe that their answers might be judged, even if teachers explicitly state that there are no wrong answers. The students, however, do voice that they crave dialogue, discussion and debate in literature education, because it makes them think about what they actually think of something (Renkema, 2021). Renkema’s study shows that while it has been proven that literature education can be used for citizenship education, the practical matters are yet to be worked out. Students seem to lack specific skills that are necessary for an effective combination of literature and citizenship education. Renkema proceeds by describing various ways teachers taught their classes literature. Teachers introduced subjects such as racism, homophobia and feminism through literature, which led to various reactions. Some groups struggled to have a discussion and found it hard to link the literature to current affairs, whereas other groups explained that they learned to work with people they would usually not work with and were able to see matters from a different perspective. The most common remarks were about safety and courage, from both teachers and students. Some students refrained from voicing their opinions, because they were afraid of judgement. It is possible that having these discussions more often leads to familiarity and therefore safety, but students also mention that these discussions are heavily dependent on their teacher, fellow students and the setting. Renkema’s study led to the formulation of twelve core values to be able to shape literature and citizenship education as one. These values vary from ‘learning through literature’ and ‘professionalising teachers’ to ‘safety and courage’ and ‘dialogue and experience’. Renkema’s article briefly mentions that since the publication of these values and ways of teaching literature as citizenship education, more teachers have tried this method with positive results. Students report looking forward to literature lessons and seem to experience more safety and empathy, whereas some previously-hesitant teachers now feel motivated to teach about debatable topics. Official education policies, however, do not yet include any guidelines on incorporating citizenship education in language subjects, which leads to teachers being pressured to develop materials for which they do not have sufficient guidelines and knowledge. If education policies would include these guidelines, teachers could follow further training to create education of adequate quality (Renkema, 2021). This thesis builds upon the research conducted by Renkema and aims to provide more depth on the perception of first-degree English teachers on citizenship education and literature education. Additionally, this thesis aims to find whether Renkema’s findings are

still true after the implementation of the legal assignment of 2021 that obligates schools to actively work towards the incorporation of citizenship into their curriculum.

## **Methodological Framework**

This thesis employs a largely qualitative approach to form a representative image of the perceptions and practices of first-degree English teachers of literature education and citizenship education. Some quantitative methods have also been incorporated to take the scope of this research into account. A questionnaire and a focus group interview have been carried out. The former is based on the theoretical framework of this thesis on literature education and citizenship education. The interview is based on the results of the questionnaire, to ensure that no vital information is left out and to gain more depth. The qualitative nature of this research was chosen due to the level of detail and depth that is required to answer the research question. In addition to this, teachers' perceptions and practices are often subjective and require more elaborate, qualitative research. The research questions have many possible answers, which could not all be answered through quantitative methods. However, as the sample of this research exceeds 50 participants, quantitative methods were incorporated to be able to analyse a large amount of data. In this chapter I describe the methods applied to carry out the research for this thesis.

### **Data collection**

#### **Questionnaire**

The questionnaire's design is based on the theoretical framework and Rowley's and Krosnick and Presser's chapters on designing questionnaires (Rowley, 2014; Krosnick & Presser, 2010). The questionnaire consists of four demographic questions (gender, age, location and profession), twenty closed questions and three open questions (see Appendix 1). The large amount of closed questions allow a larger group of participants to quickly give their opinion on the matter, which makes it more likely for a participant to be willing to finish a questionnaire. Closed questions also create coherency in answers and allow me to align the data with previous research and quantify answers. Coherent, predictable answers allow for a clear analysis that takes up less time than coding a questionnaire that consists of open questions only. However, Krosnick and Presser state that participants may be guided too much in their answers and therefore be limited in stating their own opinions when given a questionnaire that consists solely of closed questions. Each section of the questionnaire contains room for comments and some questions have an option to enter a different answer, so participants are able to voice their opinions in more detail. However, allowing participants to leave comments or the option to answer "Other, namely..." would not solve this problem entirely (Krosnick & Presser, 2010).

For this reason, the questionnaire also contains three open questions. The open questions also ensure that the research questions get answered in more detail. Rowley's guiding article on questionnaire design was used in order to design each question and be able to answer the research question. As such, the questions included in the questionnaire are short, not (implicitly) leading, unambiguous and clear (Rowley, 2014). In addition to that, Krosnick and Presser recommend that questions on the same topic are grouped together and that these questions should proceed from general questions to more specific questions (Krosnick & Presser, 2010). In order to create such questions, I have divided the research question into various categories related to the sub questions; literature and its definition, literature education and end terms in the Netherlands, and literature education as a vehicle for citizenship education. Within these categories, a further subdivision was made; teachers' personal goals and wishes and teachers' practices. Then, questions for each category were designed, with the desired maximum length of the questionnaire in mind, approximately ten minutes in total. The closed questions vary between five-point Likert-scale questions, multiple choice questions and ranking statements.

The questionnaire was created in the survey program Qualtrics and taken online. Additionally, the results of the questionnaire are easily accumulated in the same place and can be analysed within the program. All data was collected anonymously, as Qualtrics allows the user to turn off IP-address collection. Participants were not required to leave an e-mail address or name either. After designing the questionnaire, a pilot was conducted in which the questionnaire was sent out to six test participants, of which four were part of the target audience for this research. Each participant was aware that this version of the questionnaire was a pilot and gave feedback accordingly. Piloting the questionnaire allowed me to see the duration of the questionnaire, the difficulty of the questions and the flow of the questionnaire. The questionnaire was adjusted slightly to improve the quality of the questions and the way these questions could be interpreted. After these adjustments, the questionnaire was published.

### **Questionnaire participants**

For this thesis, the questionnaire required participants to be first-degree teachers of English who are teaching or have taught in the Netherlands. Teachers in training and retired teachers were also allowed to participate. The choice for first-degree English teachers was based on the fact that only the learning goals and end terms for literature education in the upper cycle of havo and vwo are researched for this thesis. These are generally only taught by first-degree teachers. For this research, it was desired that at least eighty first-degree teachers participate in the questionnaire. On top of that, it was desired that the demographic composition of this group

consists of people of various genders, ages and locations. This would create a more representative image of first-degree teachers' interpretations and practices of literature education and citizenship education. The inclusion of teachers in training and retired teachers created better chances for people under 25 and over 65 to participate. In order to ensure that teachers from various places in the Netherlands participated in the questionnaire, I have e-mailed schools and school associations from all provinces. Finding participants of various genders was something that could not be influenced, due to the participation being voluntary.

In the end, sixty teachers participated in the questionnaire, of which forty female teachers and twenty male teachers. The participants are of varying ages, with the largest group being between 25 and 34 years old (31,67%, N=19). There were no participants of 65 or over, which might be due to the fact that many participants were recruited via school e-mail addresses. The participants come from ten different provinces in the Netherlands, with Drenthe and Groningen being the exception. 40% of the participants (N=24) are from Noord-Brabant. This might have an influence on the results, as Noord-Brabant is more rural than provinces in the 'Randstad'.

### **Focus Group Interview**

The second part of this research is a focus group interview. As the questionnaire mostly consists of closed questions, detailed and personal answers might not come forward enough in the results as mentioned by Krosnick and Presser (2010). Therefore, a focus group interview is used to enable participants to speak freely about the subject. The decision for a focus group interview rather than individual interviews lies in the ability for participants to discuss answers with each other. When participants are allowed to discuss with others, they might come up with more elaborate answers than when they are asked the same question individually, without the influence of a discussion partner. While working with focus groups might also have an influence on the sense of freedom of speech, the advantages of a focus group outweigh the disadvantages. It was desired that at least 15 first-degree teachers participate in the focus group interview. The interview is semi-structured, meaning that there are pre-determined questions about specific topics that follow a certain order, to give structure to the interview. However, the interview is not limited to these questions to prompt participants to explain themselves further than the questions allow. The interview questions were designed with interview protocols based on Castillo-Montoya's research. These interview protocols ensure that the interview questions are suitable for the target group while still providing answers to the research questions (Castillo-Montoya, 2016). First, an interview protocol was made (see Appendix 2). The protocol

contained the research question and the various categories it entails. This prevented that the questions asked about more than one topic at a time, as research questions in itself are usually too broad and therefore unsuitable for interviews (Castillo-Montoya, 2016). Then, the questions were designed according to the categories in the protocol and gaps in the questionnaire data. The research question was divided into three categories: literature end-terms, literature education and citizenship education. The main purpose of conducting a focus group interview, was to fill in missing information from the questionnaire. For this reason, data from the questionnaire is used in the interview as well. Nearly all questions referred to choices that the majority of participants made. These questions then asked the participants whether they agree with these choices and why or why not.

Creating and filling out the interview protocol completes phase one and two of Castillo-Montoya's article (seen Appendix 2 and 3). The protocol then went through phase three, in which the quality and reliability of the interview protocol was tested by a peer. The peer filled out a feedback form (see Appendix 4). After completing phase three, the interview was adjusted where needed. The interview was limited to an hour. This time limit was chosen in order to allot enough time for participants to share their answers without discouraging teachers to participate. Because of this time limit, the interview consisted of 11 questions.

The focus group interview was conducted with four participants at a time, to ensure each participant was able to share their thoughts and opinions. Beforehand, each participant had received a meeting link that they could open on their own devices. For the interview, I had chosen to work with Microsoft Teams, because the platform is familiar to me and often used in school settings as well. The latter could also mean that some of the participants regularly work with Teams and therefore will run into less or no problems while using the program. In addition, Teams also allows users to record meetings, which can be transcribed in real-time. The automatic transcription is not flawless and should be checked thoroughly before analysing the data.

### **Focus Group Interview participants**

The participants for the interview were selected through the questionnaire. At the end of the questionnaire, participants were asked whether they want to participate in the second part of the study. This way, the participants were already familiar with the study and recently prompted to actively think about literature and citizenship education. The selection of the interview participants was based on willingness, as the participants of the questionnaire were

able to decide against participating in the focus group interview. For this reason, I had no influence on the gender, age or teaching location of the participants. This might cause the sample to be less representative for the average first-degree teacher of English in the Netherlands, as certain age groups or genders might not be represented.

As mentioned before, my desired sample for the focus group interview was fifteen people. At first, seventeen participants had signed up for the interview. However, due to issues with planning, cancellations and participants not showing up to interviews, I ended up with a sample of only six participants. This smaller sample was made up of a similar gender division as the questionnaire, 66,66% women (N=4) and 33,33% men (N=2). Due to the unexpectedly small sample, I had to make changes to the interview approach. This resulted in two focus group interviews with each two participants, and two one-on-one interviews. The smaller groups and the one-on-one interviews allowed the interview to provide much more depth as more time could be spent on the answer of each participant. The participants in the focus group interview had more time to have a conversation with each other, which resulted in longer discussions and more elaborate answers. Both individual interviews also lasted around forty minutes, indicating the amount of time that was spent on each answer.

## **Data analysis process**

### **Questionnaire**

The results from the questionnaire were analysed through coding and the available tools in Qualtrics. Using Qualtrics allowed for an immediate analysis, as the questionnaire was taken in the program as well. This eliminates the risk of incorrectly transferring the data to another program. Before analysing the data, unfinished or incomplete questionnaires needed to be excluded. This also included questionnaires that were ended early due to the participant not being a first-degree teacher. As the questionnaire consisted of closed and open questions, the analysis methods vary. The closed questions were mostly analysed with crosstabs, which allowed me to compare answers from i.e. participants of different genders, ages or provinces. In addition to the crosstabs, I used Microsoft Excel to visualize data from Qualtrics through tables, charts and graphs.

Each question was carefully analysed individually and when applicable, compared to answers of other questions. For the closed questions, this meant looking whether participants answer questions in a similar manner using the mean and the standard deviation.



For the open questions, I employed a coding method to be able to quantify the data. Qualtrics also offered a tool (Text iQ) to code open, text-based questions. Before coding the answers, I analysed the open questions individually by going through each answer looking for similarities. Then, these similarities were grouped and given a code. For the first open question, providing a definition for literature, a distinction was made between ‘written text exclusively’, ‘More forms beyond writing’, ‘Works with more depth’, ‘Works that convey emotions’ and ‘Culture’.

For the second open question, describing citizenship, I formed codes in the same manner as for the first open question. I employed the following codes: ‘Awareness’, ‘Critical thinking’, ‘Culture’, ‘Democracy’, ‘Unable to define’, ‘Identity’, ‘Participation in society’, ‘Responsible citizen’, ‘Place in the World’ and ‘Values’. A single response could be tagged with multiple codes due to the elaborateness of some answers.

For the third open question, about whether literature lessons could be a tool for citizenship education, three divisions were made: ‘Negative’, ‘Neutral’ and ‘Positive’. The latter code was also sub coded due to the large amount of positive responses (N=54). For this subdivision I used the following codes: ‘Critical thinking’, ‘Cultural context’, ‘Empathy’, ‘Historical context’, ‘Perspective of others’, ‘Themes’ and ‘Unspecified reasons’.

### **Focus Group Interview**

In total, four interviews were conducted, of which two one-on-one interviews and two focus group interviews with two participants each. Each of these interviews were recorded and automatically transcribed in Microsoft Word. The automatic transcription was not entirely accurate, and needed editing before resulting in useable data. Each transcription was therefore carefully rewritten, using the transcription method used by Roulston (2014). This method was chosen due to its ability to convey nuances in speech by using indicators for pauses, micropauses, emphasis and moments of simultaneous talking. Especially for focus group interviews, these nuances are important, as conversations between participants can mean something else entirely with a different context, emphasis or volume (Barbour, 2014). In this transcription, each participant is named anonymously (See appendix 6, 7, 8 and 9). Due to the transcriptions being done at different moments and with the help of another person, stylistic differences are present in the transcriptions. These do not affect the transcription method or results.

After transcribing each interview, the data needed to be ordered and coded. Roulston describes codes can be developed through reading, reflecting, writing and re-reading the data in order to make connections between ideas (Roulston, 2014). The codes for the focus group interviews are based on a combination of pre-given and generated data. First I analysed the theoretical framework of this thesis and subtracted the main themes and connections that overlap with the interview protocol. Then the same was done for the four transcriptions, again subtracting the overlapping themes. This resulted in a code scheme (see Appendix 5), that could be inserted in the coding program Atlas. Using the codes as a starting point, the perceptions and practices of first-degree English teachers on literature education and citizenship education were mapped out for each interview. Then, the data from all four interviews was compared and combined if possible. After analysing the interviews, the data was compared to the questionnaire's data in the discussion chapter. Comparing the two datasets allowed me to notice any differences and similarities between the two.

## Results

In this chapter, I will describe the results of the questionnaire followed by the results of the interviews. Any quotes from the interviews are translations of the original transcriptions, the original transcriptions can be found in Appendix 6, 7, 8 and 9. This chapter contains some conclusions, but the in-depth analysis follows in the next chapter. This chapter follows the chronological order of the questionnaire and the interview.

### Questionnaire

When asked to provide a brief definition of literature, participants gave varying answers. 55% (N=33) of participants indicated that literature can be defined as written works, whereas 45% (N=27) of participants found that literature goes 'beyond written work'. The latter mentioned forms such as blogs, film, songs, oral works and plays. A number of participants also mentioned content-related requirements, such as culture, emotions and language. 10% (N=6) of all participants described that literature should be of a certain level. This 'higher level' was described by two participants as running deeper than surface level and having an added dimension of literary devices used to tell a different story at a higher level than the story at hand. One participant stated the following:

I define literature as a written vehicle in which one is able to transport oneself to a different setting, to a different world with a different time-line. When reading literature you, as a reader, come across different points of view and need to interpret the world around you (or others) in a different manner. In literature with a capital 'L' there is the added dimension of literary devices used to tell a different story at a higher level, apart from the story at hand. In this case, the reader is also asked to connect the dots and understand what is meant in an abstract manner.

Next, the participants were asked to rank five statements according to their importance if they were given complete freedom in their literature lessons. The participants needed to rank the importance of: literary theory, culture, history, reading skills and knowledge of classic works.

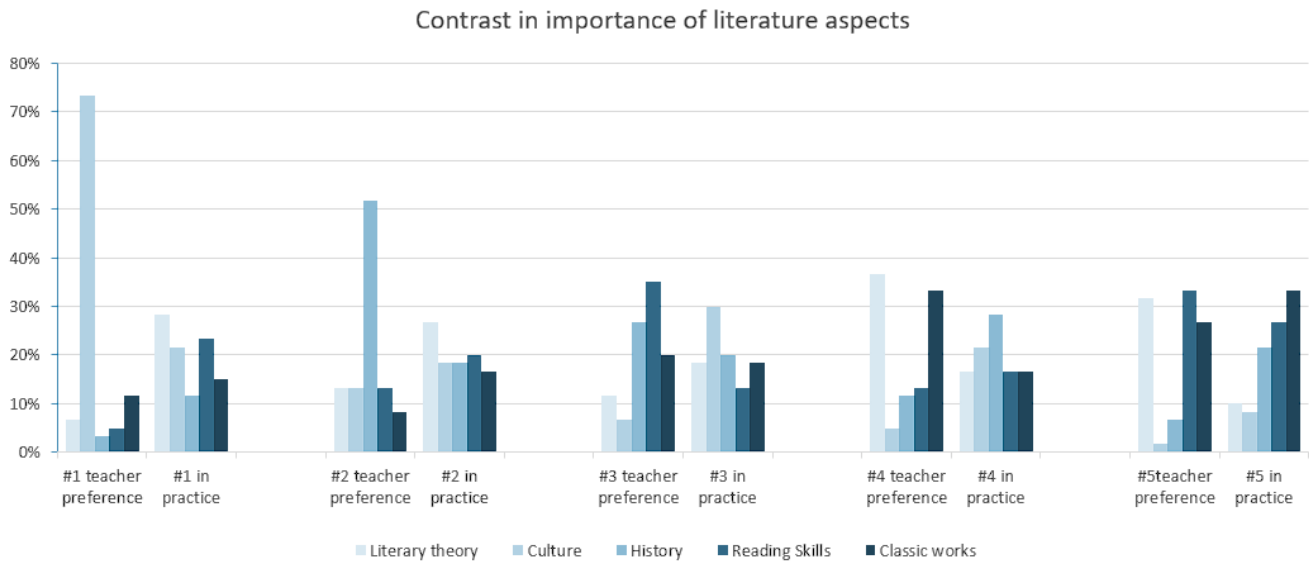


Figure 1

The results showed a clear trend. 75% of participants ranked culture as the most important aspect of teaching literature. Additionally, history was ranked as second most important by 51% of participants. Applying literary theory and reading skills were both ranked as least or second to least important by most participants. This trend shows a general preference for culture and history. There was no significant difference between the rankings of male participants and those of female participants. Interestingly, the preference for culture and history is not reflected in practice. Teachers were asked to rank the same statements according to their importance in practice. The results for this ranking did not show any trends, each aspect of literature is taught nearly equally. At the end of this section, multiple participants commented that they find that literature should also teach students to enjoy reading. On top of that, a few participants mentioned the wish to use a work of literature as a vehicle to teach language skills such as listening, reading and writing.

The next section contained questions about the end terms for literature education. Participants were asked about whether they were familiar with the current end terms.

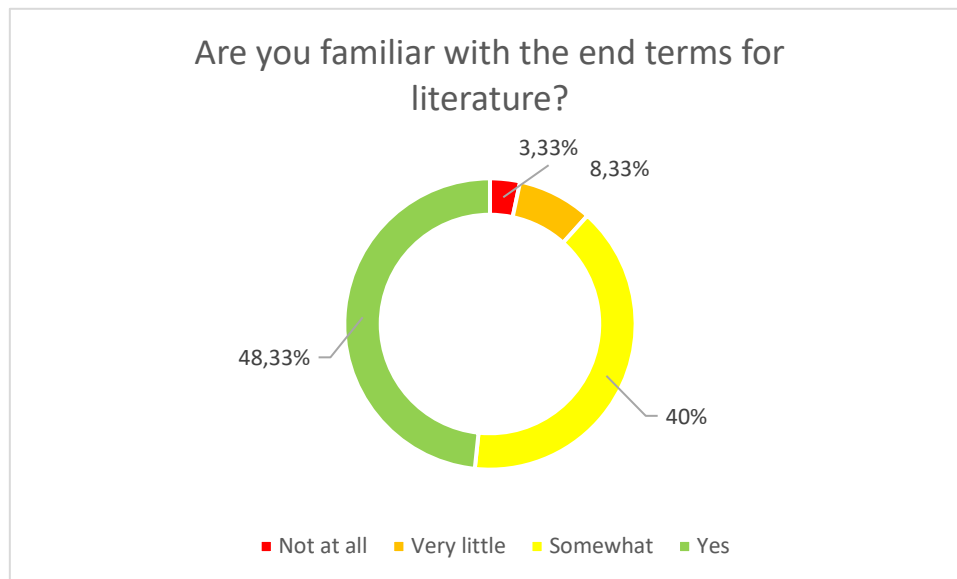


Figure 2

47% of participants indicated 'Absolutely', whereas 41% showed being 'somewhat' familiar with the end terms. The remaining 12% of participants indicated 'very little' or 'not at all'. The participants were then given six statements and asked to which extent they agreed with them. Most participants agreed that the end terms form the base of their literature lessons (N=46) and those of their colleagues (N=45) and that the end terms are easy to incorporate in the classroom (N=44). 52% of participants also indicated that they think it is important that all schools follow the same end terms. The final statement gave varying results. The teachers were asked about whether the end terms offer enough guidance and clarity on literature education. 36% of participants 'somewhat agree' and 19% of participants 'strongly agree'. However, 32% of participants either 'somewhat disagree' or 'strongly disagree'. The remaining 13% of participants was unsure. Some participants left clarifying comments as well, such as "Guidelines leave room for interpretation, and therefore room for the teacher's own input".

The next section contained questions about the contents of literature education. The participants were asked to indicate which forms of literature they would like to incorporate in the classroom and which forms they use in practice.

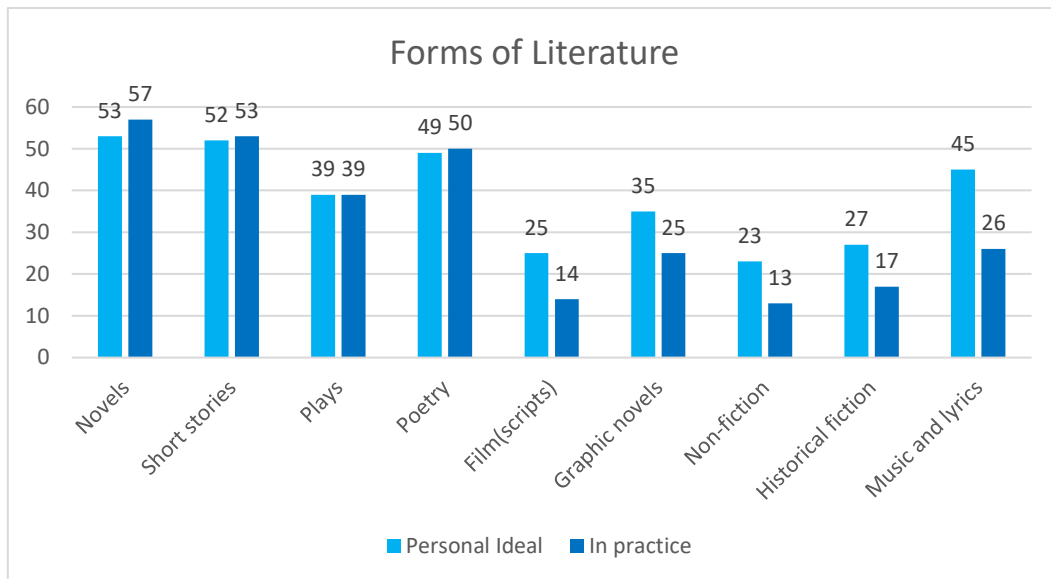


Figure 3

Most participants stated that in practice novels, short stories, plays and poetry are used most often, but that they would want to use all possible forms of literature if they were given complete freedom. The largest visible difference can be seen for the form music and lyrics. 45 participants indicated that they would want to use music and lyrics in their lessons, but only 26 participants are able to do so. Some participants commented that they feel restricted by their department and want to see more personal choices for both teachers and students.

Participants were then asked which themes they wanted to discuss in their literature lessons and which they already discuss in practice. The results show that social injustice is a theme that 81,66% of participants (N=49) want to discuss in their literature lessons and that 76,66% of participants (N=46) actually discuss in their lessons. Additionally, the results also showed a slight difference between personal wishes and actual practice. The most significant differences could be seen in the themes 'sexuality and gender', 'technology and society' and 'love and romance'.

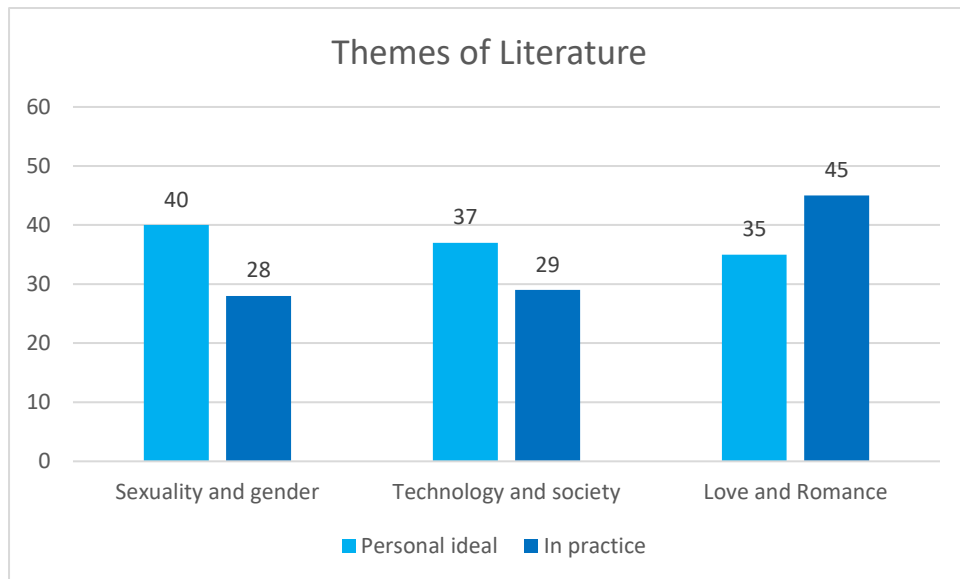


Figure 4

‘Sexuality and gender’ and ‘Technology and society’ were discussed in practice less often than participants wanted, whereas ‘Love and romance’ was discussed in practice more often while participants did not find this theme necessarily interesting. Reasons for this difference were not given. The most desired themes were ‘identity and self-discovery’ (N=49), ‘social injustice’ (N=49) and ‘race and diversity’ (N=47).

At the end of this section, participants were asked whether they agreed with three statements related to time allotted to and the importance of literature education.

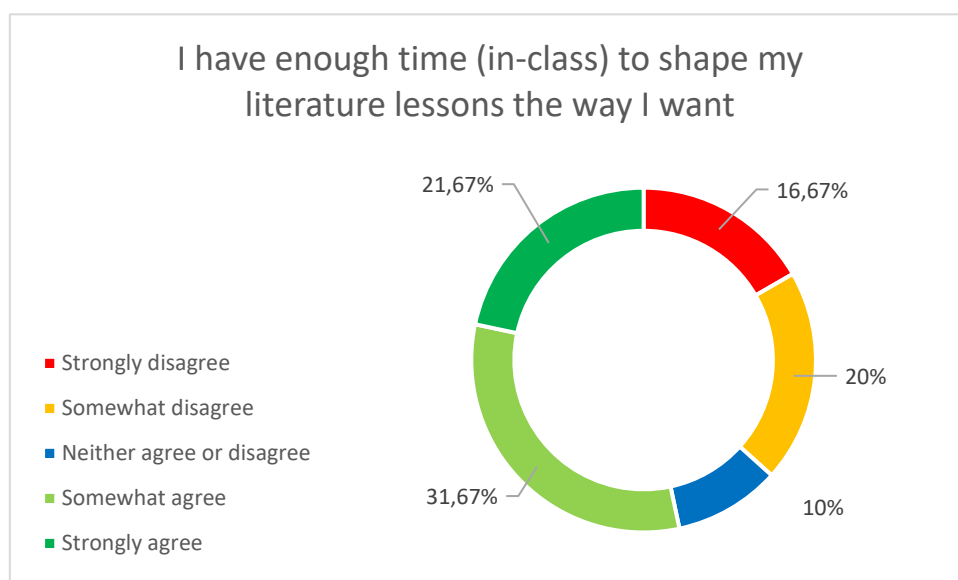


Figure 5

Just over half of the participants indicated that they (somewhat) agreed that they have enough time to shape their lessons the way they want (N=32). 10% (N=6) of participants remained neutral, whereas 36,67% (N=26) indicated that they do not have enough time to shape their lessons. While many teachers find that they do not have enough time to create their ideal literature lessons, 81,67% of participating teachers (N=49) agree that literature education is just as important as language skill education. Only 8,33% (N=5) teachers somewhat disagree with this statement. This shows that literature education is seen as equally important as language skills by first-degree teachers.

For the final question of this section, the participants were asked whether they find that literature education should align with the students' interests. 73,33% of participants (N=44) agreed or somewhat agreed with this statement. 16,67% (N=10) of participants disagreed or somewhat disagreed. One participant commented that they feel "it is good to break boundaries, you don't want students to stay in their own bubble i.e. their own interests". Another participant that disagreed with the statement mentioned that "it's our job to show pupils other worlds and cultures and ways. The constant pleasing in order to be liked is killing education." This implies that participants who disagree with the statement partially do so due to their personal ideas of the goals of literature education, such as expanding students' knowledge of cultures outside of their own.

In the following section, participants were asked questions about citizenship education. First, they were asked whether they were familiar with the term citizenship education.

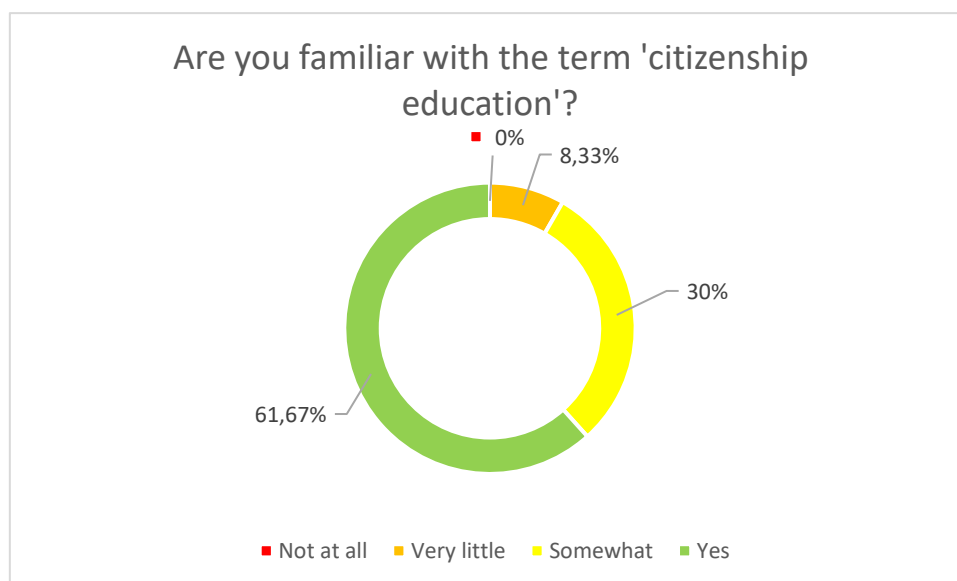


Figure 6



The majority of participants (N=37) indicated that they were familiar with the term, whereas 38,33% (N= 23) of participants were somewhat familiar or knew very little about the term. None of the participants indicated that they were unfamiliar with the term. The fact that over a third of the participants were not entirely familiar with citizenship education, might show that the term is not (yet) widely discussed in schools or incorporated in lessons, for English specifically, but possibly for other subjects as well. The next question asked participants to describe the term citizenship education. Two participants did not give a description, but rather a comment on the Dutch government. Both participants found that citizenship education should happen outside of the classroom and is forced on teachers by the government. One participant stated that they did not know how to describe citizenship education, which does not coincide with the previous question in which all participants indicated being familiar with the term to some extent.

Each answer to this question was coded according to the most commonly described subjects. 46,67% of participants (N=28) mentioned that citizenship education should teach students about participating in the society they live in. A participant mentioned “that what is needed to function properly in a society”. However, this subject was often also mentioned together with democracy, being a responsible citizen or being aware of their place in the world. 38,33% (N=23) of participants stated that citizenship education should be about teaching students to be responsible, or as often mentioned, ‘good’ citizens. Even without being given the goals of citizenship education as described by the European Commission, most participants mentioned one or more of the four goals. For example, one participant described the following:

Citizenship education is a process that aims to prepare individuals to be informed, responsible, and active members of their communities and the broader society. It involves teaching people about their rights and responsibilities as citizens, as well as fostering an understanding of democratic principles, social justice, and civic engagement. Citizenship education encourages critical thinking, ethical decision-making, and participation in the democratic process, ultimately equipping individuals with the knowledge and skills needed to contribute positively to their community and society as a whole.

This quote contains critical thinking, socially sensible behaviour and behaving democratically, three out of the four goals constructed by the European Commission. This answer is similar to answers of many other participants, showing a thorough understanding of

citizenship education across participants. Some answers were much shorter and left much room for interpretation, such as “moral dilemmas”.

For the next question, participants were asked whether they think literature lessons could be an instrument for citizenship education. 90% (N=54) of participants responded positively, by indicating that they think literature lessons is a suitable instrument for citizenship education. The 54 positive responses were then subdivided in various subjects.

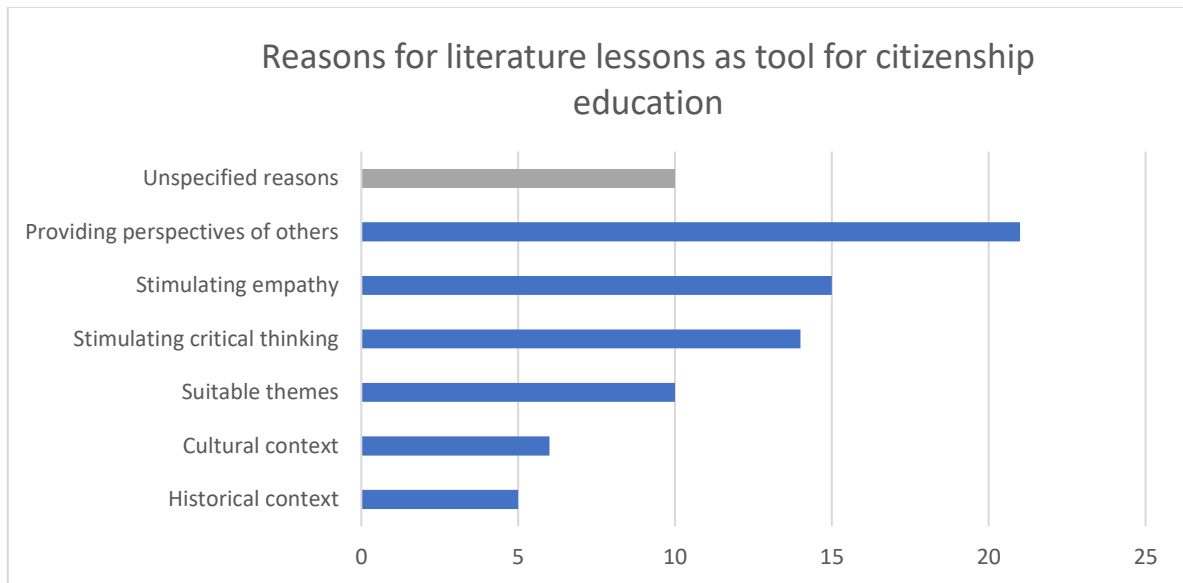


Figure 7

38,88% (N=21) of positive responses mentioned that literature education allows students to see stories from various perspectives, outside of their own. 13 of these responses were mentioned together with empathy. 25,9% of positive responses (N=14) claimed that literature education teaches students to think critically. It allows students to assess situations and have sensible discussions about themes that are relevant to both literature and citizenship. 18,5% of positive responses (N=10) also mentioned that themes discussed in literature lend themselves for discussions related to citizenship. One participant stated the following: “Absolutely. I use children of men, the handmaid's tale, and different titles to talk about democracy, fascism etc. Slavery, racism, the environment. There's a title for any area.”

Additionally to the positive responses, 4 participants were neutral or unsure about using literature as a tool for citizenship education. For example, one participant stated that they had “not given this much consideration yet. Then again, literature may prove to be a useful tool to create meaningful lessons on many different levels.” As the new law for citizenship education has only been introduced in 2021, it is not impossible that teachers have not given this as much

thought as hoped yet. This might be caused by schools or departments that have not actively implemented the subject yet. Finally, 2 participants responded negatively and found that literature lessons are unsuitable for this matter. One participant stated the following: “Could be, but we've got other lessons for that, taught by other teachers.”. The second negative response is in line with this. This indicates that some teachers find that citizenship education should be left to teachers of social studies. Perhaps they find that teachers of these subjects are better equipped with tools and knowledge about the subject.

For the final question, the participants were asked whether they agree with five statements about citizenship education.

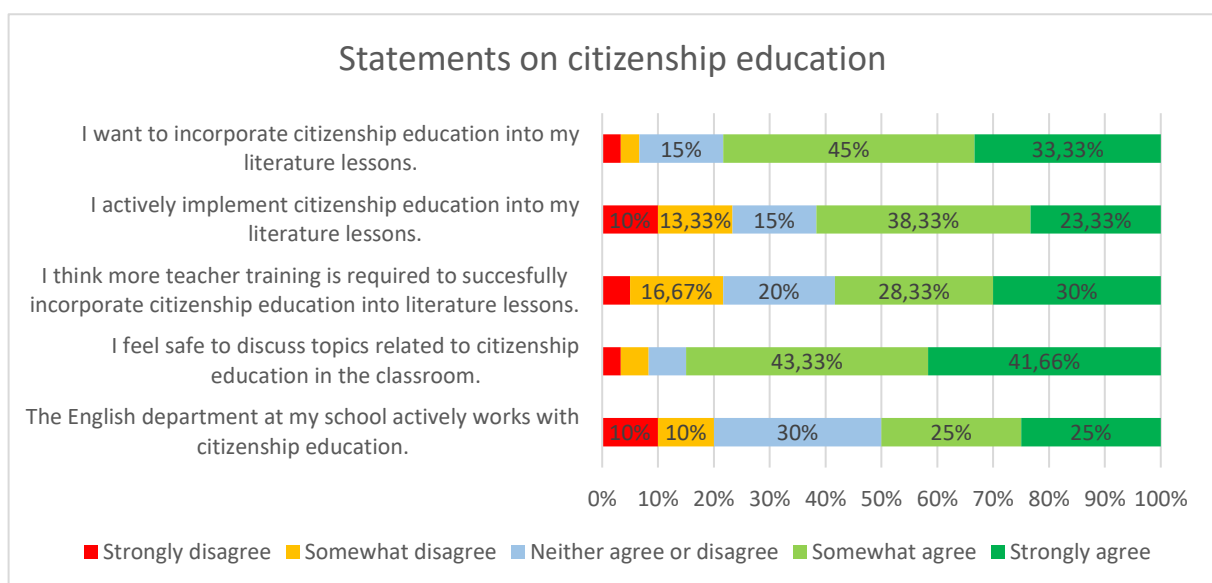


Figure 8

As seen in the graph above, 78,33% of participants (N=47) want to incorporate citizenship into their literature lessons. Only 6,66% (N=4) disagree with this statement. However, not all 47 participants that agree seem to actively do this already, as only 61,66% of participants (N=37) indicate that they actively implement citizenship education into their literature lessons. A possible reason for this difference is visible in the answers to the third statement, a need for more teacher training. 58,33% of participants (N=35) agree that more teacher training is needed to successfully implement citizenship education. In addition to this, 20% (N=12) is unsure about this. Another reason might be that English departments do not (yet) actively work with or towards a curriculum that includes citizenship education, as 20% (N=12) that this is the case. Another 30% (N=18) is not sure whether their department works with the subject. However, it can be carefully assumed that classroom safety is not one of the reasons that teachers do not

actively incorporate citizenship education into their classes, as 85% (N=51) of participants agrees that they feel safe to discuss topics related to the matter.

### **Focus group interviews**

In this section, I will describe the results of the focus group interviews. As mentioned before in the methodology, I have decided on a mixed approach, in which I combine focus group interviews with individual interviews. The total sample was much smaller than anticipated, due to numerous last-minute cancellations. In this section I will discuss the data horizontally, meaning that I will discuss each interview question chronologically, rather than discussing each interview separately. This allows me to compare the answers of each interview.

The first question of each interview was about the definition of literature and whether the participants believe it is important to have a definition. All participants made an unprompted division between having a personal definition and a definition for students. Two participants indicated that they think it is unnecessary to define literature, in order to teach literature. P6 stated:

Well, no, because the end terms themselves also do not define what they mean by it [literature]. And I see it as some sort of grateful grey area, which you can take advantage of. Here, we don't necessarily talk about literature with students, but about stories, so for example, we did a project in the first year about Roahl Dahl and retellings of fairy tales. We talked about how fairy tales and folk lore often find their origins in oral tradition, everyone sits around that camp fire. Isn't it literature already, at that point? When is it literature? When you write down a story? And which stories do count as literature and which do not? Is only Shakespeare literature? ... Harry Potter is still very popular. That has had an enormous impact. Can you really say that that is not literature? So, we do let them [the students] think about that, but we do not really define it.

Two other participants do provide a definition for students, regardless of their own definition. Both participants mentioned that they do so, as they noticed that students find the term 'literature' quite daunting and that providing a definition can help students understand what they are about to discuss and have more realistic expectations. P5 believes that it is important to have a definition as a teacher, "in order to remind themselves what is at the basis of literature, but on the other hand, defining literature might take away from what people are allowed to think of it." (Interview 4). They find that sharing that definition, can lead to students believing that this is the only definition and therefore limit their own interpretations. Finally, P6 mentioned

that they and their department once tried to find a definition when creating a new literature reader, but ultimately concluded that there was no single, final definition of literature and therefore decided not to define it at all.

Next, the participants were asked about the function of literature education. They were presented with some data from the questionnaire, stating that 75% of all participants ranked teaching culture as the most important function of literature education, if they were allowed to shape their lessons in any way they want. Then, the participants were asked whether they agreed with this data, or not. Five of the participants indicated that they agreed. P2 mentioned:

In the broad sense, I find that culture is important. You connect it to citizenship education in your research, that is what it coincides with for me. That they [the students] get to know the world around them and the part of the world that they do not know as much about yet ... literary theory, that immediately moves down the list for me, as that is not relevant at all for fifteen or sixteen year-old students.

As a follow-up, the participants were asked if these preferences were also reflected in practice. This differed from participant to participant. P1 stated that their curriculum is specifically shaped around teaching culture, as their department decided to leave out grammar instructions in upper secondary education. This left enough room to expand the other language skills, including literature. P3 teaches at an Agora school system<sup>5</sup> and stated that their curriculum is determined by each individual student. Therefore, one student might ask for more cultural knowledge, whereas the other student needs more literary theory to proceed. P3 explains that it is their role to ensure that the student meet the end terms for their level. The other participants mentioned that the other aspects of literature education, so literary theory, history, reading skills and classic works, receive an equal amount of class time as culture. This does not coincide with the personal preferences of the interview participants, but not with most of the questionnaire participants either. P2 even mentioned that they tried to change the program at their school, but that it takes up so much time that it became impossible to make a valuable change. Participants P2, P3 and P4 also stated that they believe that reading enthusiasm should receive more attention. Students often dislike reading, or believe they do, and need to learn how to enjoy reading, before they can actually work with literature. P4 added to this that literary theory can

---

<sup>5</sup> The Agora school system is a learner-centered educational model that does not employ traditional classrooms and emphasizes self-directed learning, flexibility, and collaboration within a community of students and educators.

also be a way to achieve a better understanding of a work, which can lead to a greater enjoyment of that work.

The next section of the interviews contained questions about the end terms of literature. Again they were presented with some data from the questionnaire, showing that some participants believed the end terms allowed teachers to fill in the curriculum as they deemed fit, whereas other participants found that the brief description of the end terms was a cause of a lack of coherency within the department. The participants were asked what they thought of the current end terms for literature. None of the participants indicated that the end terms were too restrictive or descriptive. However, three participants indicated that the end terms are just right as they are, as they give teachers freedom in their lesson plans. P1 described the following:

We noticed that the end terms are so broad, that you can interpret in a way that fits us. So we put them on the table and checked ‘Okay, what do they [the students] need to be able to do?’ and then what we did is see how we could fill this in ourselves. Yes, while there are so many of them [end terms], as the CEFR -booklet is thick, we took the most important parts per level and twisted them in such a way that they fit what we wanted to do. So, you can always tailor it to what you want.

P1 further described that their department worked together very well with the end terms and came up with a curriculum that works well for them. However, they do think that their have students can handle higher levels of literature education than the current end terms describe. In contrast, three participants found that the end terms are too vague. P5 and P6 discussed that the definition of a literary work is never given, technically allowing some students to read three haiku’s in total, whereas other students might have to read three thousand-page novels as their teacher interprets ‘literary works’ differently. Both P5 and P6 mention, however, that they would not want to feel restricted by end terms that are worked out too much. At this moment, they experience a lack of guidance and prefer having ‘at least some pointers’ to work with.

The interview then continued with questions about the content of literature lessons. Participants were asked which forms of literature they would want to use in their lessons, and which forms they actually use in practice. All six participants indicated that the form of literature does not matter to them, they are willing or wanting to use any form of literature possible, from films to novels and from poems to songs. However, not all participants are able to actually do so in practice. P2 indicated that they want to discuss poetry more often in class, but that there is not enough time to do so in the current curriculum at their school. P5 said the

following: “I think graphic novels could be very interesting as well, as I have seen a few graphic novels that are really good and that can make it [the narrative] very visual.” P5 also wanted to include video games as a platform for literature, but had not been able to think of a way to do so yet, let alone implement it at their school. They agreed that a video game could lend itself excellently for teaching empathy and perspectivity, by literally placing a student in another character’s shoes.

The participants were then presented with data about the themes that most participants prefer to discuss in their literature lessons, which coincides with the themes that are actually discussed most in practice. The most mentioned themes were identity and self-discovery (80%), morality and ethics (80%) and social justice (85%). All participants agreed that these themes often recurred in their practices as well, either because they found the themes important or because the themes occur in many literary works that they discuss. Two participants elaborated and explained that they pick their literary works based on the themes they discuss, whereas another participant picked the themes they were going to work with based on the literature their students read. Interestingly, all three of these participants work with similar themes even though they choose their curriculum in contrasting ways.

For the next section, participants answered questions about citizenship education and literature as a tool for it. Initially the participants were asked whether they believe citizenship education should also be done in subjects outside social subjects. All participants agreed that this is possible and that other subjects lend themselves for citizenship education as well. They were then asked whether they already do this in their practice. Two participants indicated that they actively implement citizenship education in their literature lessons. P1 stated that, since the new citizenship education law of 2021, their school has worked towards a curriculum shaped around citizenship and that their department has made agreements on the matter. P2, who also actively implements citizenship into their lessons, states that they mostly do this individually and that no explicit agreements have been made at their school or within their department. P3 describes that they subconsciously already incorporate citizenship education. “I believe that if you keep developing yourself, that it [citizenship education] happens naturally in literature education”. The other three participants explained that they want to implement citizenship into their curriculum, but that they have not yet been able to, mostly due to their schools and/or departments not having made any agreements yet. P4 states “There are a lot of good resolutions, but none of it is concrete yet.”.

After establishing that all participants believe that literature education can play a role in citizenship education, the participants were asked to describe any opportunities and challenges they ran into when incorporating citizenship into their lessons. The participants mentioned that literature teaches students empathy, enhances critical thinking and teaches perspectivity. All of these aspects are part of the learning goals established by the European Commission, as mentioned before. P1 mentioned that they only see opportunities and that they “do not see any obstacles in order to do so [incorporate citizenship into literature education]”. Other participants did run into challenges and restrictions. Four participants indicated that they would not have enough time to create lessons that explicitly implement citizenship. P6 states “I would like to pay more attention to it, but I do not have the time”. In addition to this, they add that students lack specific skills that are required to use literature as a tool for citizenship education. Finally, P2 adds that they believe “the teachers who normally teach citizenship, are better educated to do so, and better at being objective. ... I do not think you can ask any teacher ‘throw a lesson on citizenship in the mix’. I would want some sort of guidance for that.” They believe that more teacher training is needed for teachers to feel confident in teaching citizenship, or even being able to teach the subject at all.

For the final question of the interview, participants were asked whether they want end terms to be developed for citizenship education. All participants indicated that they do not want any end terms to be developed, but some elaborated that they do want more guidance. P4 explained, "It would be very nice if there were any materials or guidelines, but there are also snags to that. You can never do it right, as we just discussed. If you give too many guidelines, then it is ‘our autonomy is affected’ and if you give too few, then- I think it would be good if schools in the same area could exchange ideas and materials.”. The latter part of their answer is shared by multiple participants, P2, P3, P4 and P6 also mention that citizenship education should be tailored to the area in which a school operates. P2 describes this as follows:

I think it would be good for a school to determine their own end terms, because, as I said, at this white school in [red.], completely different things matter than at a school in the middle of a big city. I think you should address other subjects. As a school, you know your sample and I think that as a teacher you can estimate to which subjects you should pay more attention and to which you can pay a little less. I believe that that can differ quite a lot between schools.



This shows that participants believe that there is no need for national end terms for citizenship education, but that guidelines are more than welcome and could even be specified for regions, according to their demographic composition.

## Discussion

In this chapter I will discuss and analyse the results of the questionnaire and the (focus group) interviews. The results of both the questionnaire and the interviews were analysed horizontally, as both data collections followed similar themes in a similar order. Analysing the data sets together allows for an immediate comparison of the results. This chapter follows the main themes of the research question, starting with defining literature, followed by the function of literature education, end terms for literature education, contents for literature lessons, and citizenship education in literature lessons. In this chapter, I also formulate advice based on the findings of this thesis.

### Defining literature

The questionnaire and the interviews opened with a question about a definition of literature. All participants defined literature according to the criterial approach as described by Meyer (1997), meaning that no participants used the prototypical approach by naming works that are generally accepted as literature to identify other works of literature. All participants provided certain criteria that a literary work should meet, such as ‘written work’ or as 45% of participants (N=27) indicated, something beyond written work, such as songs and films. The 10% of participants (N=6) that added that literariness stems from a certain level of depth that works should have, relate closer to Jonathan Culler’s approach to defining literature. Culler mentions that while there are many ways to define literature, reflecting on literariness might be part of what makes literature literary (Culler, 1997). The road to understanding a work and the author’s intentions add to the literariness of a work. This implies that a work can become more literary when it is analysed in literature education, as students and teachers reflect on whether a work is literary.

During the interviews, the participants were asked whether they believe that defining literature is important. As mentioned in the previous chapter, the participants each made a division between a personal definition and a didactic definition. This division was unprompted, but nevertheless appeared in each interview. Two participants believed it is unnecessary to either have a definition or provide one for students in order to teach literature. However, two participants that indicated that their students prefer to be given some sort of definition, which might provide us with the reason for the division between a ‘teacher-definition’ and a ‘student-definition’. As mentioned before, students find a term such as literature daunting. On top of that P5 believes that providing students with a definition might limit their own interpretations, but they do believe that having a personal definition can help when shaping literature lessons.

Deciding whether to provide a definition, or to define literature for oneself, seems to be based on the purpose this definition will serve. This purpose also seems to differ from teacher to teacher, and even from class to class and year to year. One group of students may have different needs than another group.

### **The function of literature education**

The participants were asked to rank five statements regarding their importance, if they were given complete freedom and again according to what is actually taught in practice. The results showed an interesting difference between the teachers' preferences and what is taught in practice (Figure 1). Most participants believe that literature education should teach students about culture and history, with literary theory and reading skills often being ranked as least important. This contrasts greatly with their practices, as participants indicated that each of the five aspects in the statements are taught equally. The preference for culture and history is rarely seen in practice.

Five out of six interview participants stated that they share this preference. As can be seen in the results section, P2 stated that culture education allows students to explore the world around them, even parts of the world that they are unfamiliar with. P2 mentions this can be connected to citizenship education, as critical thinking is one of the important aspects of citizenship. This coincides with Felski's statements, literature education has the potential of creating new knowledge, in addition to creating empathy and self-awareness in students (Felski, 2008). Students are able to expand their knowledge on cultures, both their own and ones outside of their own culture, through literature. Felski mentions, however, that using literature to create knowledge has its advantages and disadvantages, as information in literature is not always factual and can be biased by the writer's point of view, morals and opinions (Felski, 2008). This is where teachers can guide students to carefully employ literature as a source of information through determining the source's credibility and critical analysis of works.

Four participants also indicated that they were unable to spend as much time on culture and history as they wanted. This is in line with the results of the questionnaire. These participants indicated that a reason for this, are departmental/school agreements and a lack of time. The two participants that indicated that they could shape their practice as they preferred, either worked in a different school system or have recently changed their curriculum specifically to allow more time to be spent on literature education, which has resulted in more room for culture. The latter implies that this participant used to work in a similar structure as

the four participants that are unable to shape their literature lessons as they want. This participant, P1, explained that they decided to leave out grammar instructions, which on average takes up a lot of space in the curriculum. Perhaps changing the curriculum in a similar manner could help other teachers as well, if they experience that the current curriculum does not have enough room to make changes that accommodate for the inclusion of citizenship.

In addition to the five statements, two participants also mentioned reading enthusiasm in the comments of this section. During the interviews, three participants also indicated that reading enthusiasm is important to them as they believe students are more willing to work with literature that they enjoy. P4 added to this that literary theory should be taught in order to have a better understanding of a work, which can lead to students enjoying a work more, rather than teaching literary theory to meet the end terms.

### **End terms for literature education**

When asked about their familiarity with the literature end terms, 12% of participants (N=7) indicated 'not at all' or 'very little' (Figure 2). A lack of knowledge on the end terms is concerning, but might be caused by a lack of time and value given to literature education. Additionally, a rigid literature programme could be the cause. If teachers work or have worked with a program for years and have no plan to change it, either alone or with their department, they might not feel the need to read up on the end terms as the programme may have covered it for the past years. The rest of the participants (N=53) indicated that they were 'absolutely' familiar or 'somewhat' familiar with the end terms. Before moving on to the statements about the end terms, the participants were provided with the end terms as they are described in the syllabus for havo and vwo. The participants showed a general consensus that the end terms form the base of their lessons, and of their colleague's lessons and that the end terms are easy to incorporate in the classroom. This is interesting, as the participants indicated earlier that in practice, their lessons could not include culture as much as they wanted. If about three quarters of participants indicate that the end terms form the base of their literature lessons, it is implied that the end terms are one of the reasons that literature lessons are not shaped as many teachers would prefer.

For the final statement on the end terms, participants were asked whether the end terms offer enough guidance and clarity. 27% (N=16) indicated that they 'somewhat disagree', while 5% (N=3) even stated that they 'strongly disagree'. 13,33% (N=8) was unsure. This means that 27 participants did not (fully) agree that they end terms offer enough guidance for literature

education. The interview showed similar results, as three participants find the end terms just right, whereas the three other participants prefer more extensive end terms. As was also mentioned in the comments of the questionnaire, the interview participants mention that the end terms allow room for interpretation and therefore room for teachers' input, but also lack clarity and details, which can lead to misunderstandings within a department or school. One participant mentioned that in order to come up with a literature programme, they looked at the CEFR levels, but that working through the entire CEFR companion volume took a lot of time. They ultimately decided to pick the most important parts per level (havo or vwo) and use that for their programme.

### **Contents of literature lessons**

The next section contained questions about the contents of literature education. The participants of both the questionnaire and the interviews were asked which forms of literature they want to incorporate in their lessons and which they are actually able to in practice. Three forms of literature are most commonly discussed in class, namely novels (N=57), short stories (N=53) and poetry (N=50) (Figure 3). This contrasts with the personal preferences of many participants, as all possible forms (in this questionnaire) were checked at least 23 times or more. This in itself does not mean much, but when comparing this directly to the participants' practices more details become clear. The 'form' that shows the largest difference between personal ideals and practices, is the form music and lyrics. 75% of participants (N=45) indicated that they would want to use music and lyrics in their literature, but only 43% of participants (N=26) actually discuss this in their lessons. The interview participants agreed that the form of literature does not matter to them, as long as it shows literariness. Two of the participants added that they could not do this in practice, as their department restricted them. When looking at the CEFR descriptor that could be used for a more detailed description of the end terms, one can see that the CEFR refers to 'creative texts' rather than just 'literature' or 'literary texts'. The descriptors themselves do often refer to characters, motives and themes, implying that these characteristics should in some way be present in the works that are discussed (Council of Europe, 2020). One of the interview participants, P5, also mentioned video games and their ability to literally place a student in someone else's shoes. This remark, while hard to achieve, shows that this participant looks at the possible effects of literature and works from that point, rather than picking a work and looking at the possibilities it has. P5 explicitly looks for works that lead to empathy and perspectivity, regardless of form.

Next, the participants were asked about the themes that they discuss in their lessons. The participants were asked which themes they want to discuss in their literature lessons and which they discuss in practice. The results of this question showed a lot more overlap between preferences and reality than the forms of literature. Most available themes had only slight differences between the amount of participants that wanted to discuss the theme and the amount that actually discussed it. As mentioned in the results, 'sexuality and gender' and 'technology and society' were discussed less often in practice than some participants would have wanted (Figure 4). A reason for this was not given, as this was a closed question. A possible reason could be the contemporality of these themes. Both of these themes are recurring themes in news items and class discussions, especially today. As some curricula have not been revised for several years, they might not include these themes as much yet. The themes that most participants want to discuss in their lessons are 'identity and self-discovery' (N=49), 'social injustice' (N=49) and 'race and diversity' (N=47). These themes lend themselves excellently for citizenship education as well, as they may provide insights on the perspective of others, self-awareness and critical thinking.

In the interviews, the participants were asked whether they too discussed the themes that came forward as the most preferred and discussed themes. All participants agreed that they did, either due to personal preference or because they happened to be present in the works they discuss in class. Two of the participants chose their literary works based on the themes that occur in them, whereas another participant allowed their students to pick themes, as the students are free to pick their own works. All three participants work with similar themes, regardless of the way they choose the works or themes to discuss. This could be due to many literary works discussing the same themes or because the participants believe these themes are the most important to discuss.

The participants responded to statement regarding the time allotted to and the importance of literature education. 36,67% (N=22) of participants indicated that they do not have enough time to shape their lessons the way they want (Figure 5). 10% of participants (N=6) did not agree or disagree with the statement. While the interview participants were not asked this question, four of the six participants indicated that they do not have enough time to shape their lessons as they want or to make valuable changes to the curriculum. The fact that four participants mentioned time as an important factor without being prompted to do so, emphasizes the weight of this factor. If the current curriculum does not suffice according to participants, teachers and possibly departments and schools, enough time should be given to

teachers to develop new, improved materials or to spend on literature education in class. The results of the questionnaire also showed that 81,67% (N=49) of participants agree that literature education is just as important as language skill education. So why is literature education often not allotted as much time in the curriculum as a skill such as grammar or writing? P1's example, as mentioned before, shows a possible solution to this incoherence in the participants' preferences and the way the curriculum is shaped, namely, (mostly) removing a skill such as grammar from the senior years to create space for other skills, such as literature. At this point, the students have often already received education on the aspects of grammar that will be examined and are necessary for effective communication. Rather than spending costly hours on repeating this grammar for two or three years, students could be introduced to a much more extensive literature programme.

Finally, the questionnaire participants were asked whether they believe literature education should align with the students' interests. 73,33% of participants (N=44) somewhat agreed or strongly agreed with this statement. Trying to make literature education interesting could help students enjoy the material, which might spark intrinsic motivation. This is in line with the statements previously mentioned in which the interview participants talk about reading enthusiasm. At the end of this section, two participants added comments about breaking boundaries and showing students worlds, cultures and ways outside of their own, as critique on letting students read anything they want rather than letting them get out of their comfort zone and using literature as a mirror and a window to the world.

### **Citizenship education in literature lessons**

In the next section, the participants were asked questions about citizenship education. First, they were asked whether they were familiar with the term citizenship education. 61,67% of participants (N=37) indicated that they were familiar with the term. The other 38,33% (N=23) indicated that they were somewhat familiar with the term or that they knew very little about the term (Figure 6). No participants indicated that they were not familiar with the term at all. As mentioned before, these statistics imply that over a third of participants are not entirely sure what citizenship education is or entails. This is concerning as a new law (legal assignment) on citizenship education in the Netherlands has come into effect in August 2021. This law requires schools to actively implement citizenship into their curricula, while still having the right to shape citizenship education as they prefer. If a participant, or teacher, is unfamiliar with the term citizenship education, they or their school might have not actively or consciously implemented citizenship yet. Another reason for the unfamiliarity could be the fact that the law

does not explicitly link citizenship to language subjects. If the legal assignment would have turned more specifically to individual subjects, such as modern foreign languages, it could be implemented in these subjects with more ease.

After stating their familiarity with the term, the participants were asked to briefly describe citizenship education. Surprisingly, one participant stated that they did not know how to describe it. This is not in line with the previous question. However, 46,67 % of participants (N=28) described the term as teaching students about the society they live in. This description was often given together with democracy, being a responsible citizen and awareness of the students' place in the world. These additions coincide with the four domains constructed by the European Commission, namely (3) socially sensible behaviour and (4) behaving democratically (European Commission, 2017). This shows that while a third of the participants was not entirely familiar with citizenship education, they are able to name aspects of what the European Commission believes should be the goal of citizenship education and show a thorough understanding of citizenship education. However, as the answers varied greatly in both detail and contents, the results show that there is no clear consensus or general understanding of what citizenship entails. There were no responses that displayed all four domains as described by the EC.

Next, the participants were asked whether they think literature education could be an instrument for citizenship education. 90% of the questionnaire participants (N=54) responded positively, just as all of the interview participants (N=6). The questionnaire participants were also asked to explain their answer. 38,88% (N=21) of positive responses mentioned that literature lessons teach students about the perspective of others, through characters and the perspective of the author. In addition to this, 27,77% (N=15) and 25,9% (N=14) of positive responses mentioned empathy and critical thinking, respectively, as effects of literature education that are beneficial for citizenship education as well (Figure 7). These same aspects of literature education were mentioned by the interview participants. This shows that the majority of participants believe that literature education can be a tool for citizenship education and are even able to make direct connections to the contents of literature education and citizenship. The effects of literature education mentioned by the participants coincide with those mentioned by Hernot (2019) and Schrijvers et al. (2016).

Finally, the questionnaire participants were asked whether they agree with five statements about citizenship education (Figure 8). For the first statement, the vast majority of participants indicated that they want to incorporate citizenship into their literature lessons,



namely 78,33% (N=47). The same was true for all six of the interview participants. The perception of first—grade English teachers of citizenship education in literature lessons therefore seems largely positive, especially in relation to the previous question in which the participants gave various reasons as to why literature could pose as a useful tool for citizenship education. While most participants want to incorporate citizenship into their literature lessons, only 61,66% of questionnaire participants (N=37) already do so. Three of the interview participants also indicated that they have not been able to put their wishes into practice yet, due to schools and/or departments not having made agreements on citizenship education yet. The three participants that are able to incorporate citizenship into their literature lessons, do so in various ways. One participant, P2, indicated that they personally incorporate citizenship, but that their department has not made any agreements on this. Therefore, they do not know whether their colleagues implement citizenship into their lessons or not. This contrasts greatly with P1's answer, their school made clear agreements on the matter following the new citizenship education law of 2021, which led to a revised curriculum tailored to the new requirements.

A reason for the large contrast in participants wanting to incorporate citizenship into their lessons and the participants that actively do so, could be a problem that finds its root beyond the individual teacher. Only 50% of participants (N=30) indicated that their department actively works with citizenship education. 20% of the participants (N=12) either strongly disagreed or somewhat disagreed with the statement, implying that their English departments do not work towards a curriculum that includes citizenship education, in addition to the 30% of participants (N=18) that do not agree or disagree with the statement. If (English) departments and schools are not (yet) working towards such a curriculum together, it is difficult for individual teachers to work towards incorporating citizenship into their own lessons. Firstly, the teachers would need to develop materials, lesson plans and learning goals, which costs a lot of extra time. As 36,67% (N=26) of participants indicated before, they already have too little time to shape their lessons the way they want. Secondly, the teachers would divert from their department's plans, which might cause classes of the same year to be taught lessons that differ too much from each other.

As mentioned before, it is unlikely that a sense of insecurity is a reason that teachers do not incorporate citizenship into their literature lessons, as 85% of participants (N=51) agree that they feel safe to discuss topics related to citizenship in the classroom. This contrasts with Renkema's study on literature education as a tool for citizenship education, as Renkema found

that some groups struggled to have effective discussions due to a lack of safety and courage from both teachers and students (Renkema, 2021).

As the questionnaire was not conclusive about the challenges and opportunities that lie in literature education as a tool for citizenship education, the interviewees were asked which challenges and opportunities they came across when trying to (hypothetically) adapt their curriculum. As stated earlier in this section, the interview participants mentioned that literature lends itself to teach students empathy, perspectivity and critical thinking. The participants do not seem to find any problems when looking at the content of literature lessons, they agree that there are many possibilities within the current curriculum. The participants did run into different obstacles. Four participants state that they would not have enough time to adjust their lessons to implement citizenship more explicitly. One participant also mentioned that they believe more teacher training is needed to successfully make these alterations. This aligns with the results of the questionnaire, in which 58,33% of participants (N=35) indicated this as well.

One participant, P6, mentioned that they believe that their students lack skills that are necessary to use literature as a tool for citizenship. This phenomenon was also seen by Renkema, who describes that discussions regarding literature and citizenship often die quickly, due to their lack of experience in discussing such matters. Renkema explains that this does not necessarily have to do with a lack of motivation, as students voice that they crave this kind of discussion (Renkema, 2021). P6 elaborated on their personal findings, by explaining that it takes too much time to get students' discussion and debate skills to the required level, when these skills are not taught in the first years of high school. Incorporating citizenship into literature lessons could be more accessible when citizenship and the skills surrounding the matter, such as debating and voicing opinions, are taught from the first year of high school. This would allow first-degree teachers to work with a higher level of presumed knowledge in the final years of high school.

Finally, the interviewees were asked whether they want there to be end terms for citizenship education. All six participants stated that they do not want any end terms to be developed, but some explained that they want more guidance in incorporating citizenship into their lessons. An argument against national end terms comes forward as four participants mention that they believe citizenship education should be tailored to the area in which a school operates. They describe that different subjects should be addressed in small, rural towns than in big cities, as in the Netherlands schools in rural areas often mainly consist of white students as opposed to schools in cities that consist of students of various races. According to the

participants, students in rural areas should be taught about subjects such as racism in a different way than students in cities in order for the lesson to be just as effective. The participants link this to perspectivity and empathy. Perspectivity is, of course, reliant on the students' perspectives as well. Empathy towards others is better taught through the perspective of others as well, rather than through a familiar perspective. The fact that the interviewees state that they prefer to have more guidance rather than end terms, shows that they are currently feeling as if they are reaching in the dark. They do not want to be bound by end terms, but currently they are unable to efficiently teach citizenship as they are required by the law that was taken on in 2021.

## **Conclusion, limitations and further research**

### **Conclusion**

This thesis aimed to find out the preferences, perceptions and practices of first-degree English teachers regarding the integration of literature education as a tool for citizenship education. Based on the theoretical framework, the questionnaire held among 60 participants and four focus group interviews, various conclusions can be made.

The majority of participants indicated that their practices do not always align with their personal preferences. When looking at the function of literature, most participants indicated that they believe that literature lessons should teach students about culture and history. Many participants believe that culture and history teaching leads to more empathy, self-awareness and an understanding of the perspective of others, which are all possible effects of literature (education) according to Felski (2008), Schrijvers et al. (2016), Akanwa et al. (2020) and Koek et al. (2019). The preference for culture and history is rarely seen in practice, where all aspects of literature are taught equally. The interview participants explained that reasons for this misalignment are school and/or departmental agreements and a lack of time to develop lessons according to these preferences. Another reason for this misalignment, could lie in the current end terms for literature education. 76,66% of participants (N=46) indicated that the end terms form the base of their lessons, implying that the end terms might not focus enough on culture to align with the teachers' preferences and therefore cause lessons to be less aligned as well. During the interviews, it came forward that participants find that the end terms lack definition of which kinds of works are allowed to be discussed and how the students' skills should be measured.

The results showed another misalignment in teacher preferences and practices in the various forms of literature that can be taught. Participants indicated that they would want to use any possible form of literature, including i.e. music and lyrics. However, in practice, most teachers indicated that novels, short stories and poetry are discussed most often. Some participants mentioned that departmental agreements limited them in teaching 'other' forms of literature. The end terms for literature do not exclude specific forms of literature, but they do not include which forms should be taught as a minimum requirement either.

One aspect in which the participants' preferences and practices do align, is the aspect of themes. Most participants indicated that the themes they would prefer to discuss are often included in

practice as well due to their occurrence in the works that are discussed or due to their personal influence on the lessons.

In regards to citizenship education, participants showed varying perceptions of the integration of citizenship into literature education. Firstly, the participants had different understandings of what citizenship education entails. Some participants were able to name aspects that matched the learning goals of citizenship education as described by the European Commission, whereas other participants could only provide a single-worded description.

90% of the questionnaire participants (N=54) and all of the interview participants (N=6) agreed that literature education could be an instrument for citizenship education due to its ability to teach students empathy, critical thinking and self-awareness. While 90% of participants believe that literature education could pose as a tool for citizenship education, a slightly smaller group, 78,33% of participants (N=47) actually wants to incorporate citizenship into their lessons and 61,66% (N=37) already actively do so. Participants indicated that they could not incorporate this into their practice due to schools and departments not having made any agreements on the matter yet, despite the legal assignment of 2021. As only 50% of participants (N=30) indicated that their department actively works with citizenship education, the contrast in teachers wanting to incorporate citizenship into their lessons and the teachers that actually do this in practice might be caused by departments, schools and/or school associations disregarding their legal assignment. This leaves teachers to their own devices, driving them to develop new materials, learning goals and lesson plans on their own.

While most participants are positive about implementing citizenship into their literature lessons, there are some challenges in creating lessons. The interview participants mostly mentioned time as a crucial factor. Changing a curriculum costs a lot of time, which is already costly. 58,33% of questionnaire participants (N=35) agreed that more teacher training might be needed in order to successfully incorporate citizenship, in addition to one interview participant. Finally, one interview participant believes that students lack specific skills that are necessary to hold the discussions that are beneficial to teaching citizenship in literature lessons, something that was also noted by Renkema (2021).

Finally, the interviewees stated that they do not want end terms for citizenship education, as this would be limiting teachers in their practices. However, some participants indicated that they need more guidance in order to know what they should be teaching to meet the requirements of the legal assignment of 2021. An interesting addition to this is that four

participants explained that they believe that citizenship education should be tailored to the area in which a school operates, due to the varying living environments and social circles of students in different areas of the country. The participants linked this to empathy and perspectivity, as perspectivity is reliant on the student's own perspective.

### **Limitations**

While this thesis contributes valuable insights on the perceptions and practices of first-degree English teachers, it is important to acknowledge the limitations of the thesis. The first limitation is the sample of the focus group interviews. As mentioned before, the sample ended up being much smaller than previously intended due to cancellations on short notice. The limited sample may impact the generalizability of the findings, as the group of six participants cannot represent all first-degree English teachers in the Netherlands. As a result, the focus group interviews were held with two participants at a time and two individual interviews. While this is less representative, it allowed each participant to explain their answers in much more detail due to the amount of time allotted to each participant. The data therefore provided a lot of depth.

A second limitation of this thesis is the quantitative nature of the questionnaire. The quantitative data does not provide much detail on the motivation behind the participants' answers. The participants were able to leave comments at the end of each section, which did provide some details, in addition to the data from the open questions. To account for the lack of detail in the questionnaire, the interviews were held to provide qualitative data with more depth.

Another limitation is a gap in the existing literature, compromising the theoretical framework. As the legal assignment of 2021 is still relatively new, not much research has been done on the practical implementation of citizenship into subjects outside of the social subjects. The literature that is available often describes practices that are not entirely applicable to this thesis or provide suggestions on how to incorporate citizenship education, rather than an exploration of actual practices.

### **Suggestions for further research**

This thesis has shed light on the perceptions, preferences and practices of first-degree English teachers in regards to literature education as a tool for citizenship education. The findings showed that participants find that the current end terms for literature education for havo and vwo lack definition, detail and guidance. Therefore further research should be done

on how to improve the end terms and provide teachers with the guidance that is needed. The SLO has already started with an exploration of the CEFR levels that are connected to the various domains of the MFLs, but the organization has not yet touched upon the subject of literature education. This is interesting as the CEFR levels for literature education do exist and may provide some of the guidance and details that teachers desire. The CEFR levels for the domain A (reading skill) in the syllabus are carefully described in the syllabus itself, with a required level for havo and vwo. As mentioned in the theoretical framework, the CEFR levels for literature education are available in full detail in the CEFR companion volume, but are just not incorporated into the syllabus and connected to their corresponding levels. If this were the case, teachers or English departments would not have to decide for themselves which levels they believe are best suitable for their students. This would also save a lot of time when trying to create a new, updated literature programme. A lack of time has been mentioned multiple times as a reason that new ideas have not been implemented yet.

In addition to improving end terms for literature education, the data showed a wish for more guidance in teaching citizenship. Many participants indicated that their schools and/or English departments have not yet made agreements on how to incorporate citizenship into their curriculum, even though the legal assignment has been published for over two years. It is too time consuming for individual teachers to create new materials and learning goals to successfully and efficiently incorporate citizenship into their lessons. Therefore, schools and departments should work towards making agreements on the matter and providing teachers with time and resources to reshape the curriculum together with their colleagues. In order to create such a curriculum, more research should be conducted on how citizenship education folds out in practice and which adaptations are still needed to teach citizenship effectively. This research should not only focus on citizenship education in general, but also on citizenship education in individual subjects such as English, because currently there are no subject-specific guidelines for incorporating citizenship.

Finally, in order to build upon this thesis, further research should be conducted with larger samples to increase the validity and representativeness of the data. As the Netherlands counts over 60.000 teachers in secondary education (VO-Raad, 2023), a group larger than 60 participants is needed in order for data to be representative.

## Bibliography

- Akanwa, P. C., Okorie, O. N., Ojeabulu, N., & Ken-Agbiriogu, E. (2020). Effect of Literature in the School Library on the Development of Communication and Conflict Resolution Skills of Children. *International Journal of Library and Information Science*, 12(1), 9–15. <https://doi.org/10.5897/ijlis2019.0926>
- Barbour, R. (2014). Chapter 21: Analysing focus groups. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 313-326). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Cambridge Dictionary. (2024). *Citizenship*. Cambridge University Press & Assessment. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/citizenship>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>
- Centraal Examen VO (2021) *Nederlands (3f) HAVO: Syllabus Centraal Examen 2023*. College voor Toetsen en Examens. 1-18, Utrecht.
- Council of Europe. (2020). 3.4.1.1. Mediating a text. In *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume* (pp. 92–108). Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Culler, J. (1997). Chapter 2: What is Literature and Does it Matter? In *Literary Theory: A very short Introduction* (pp. 18–41). Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1996). Introduction: What is Literature? In *Literary Theory: An Introduction* (2nd ed., pp. 1–14). Blackwell Publishing.
- European Commission. (2017). *Citizenship education at school in Europe, 2017*. Publications Office of the EU. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- Felski, R. (2008). 1. Recognition. In *Uses of Literature* (pp. 23–50). Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2008). 3. Knowledge. In *Uses of Literature* (pp. 77–104). Blackwell Publishing.



Groen, L. & Trimbos, B. (2023) *Verkenning ERK-Niveaus*. Amersfoort: SLO.

Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming: De perfecte driehoek (deel 1). *Levende Talen Magazine*, 106(8), 4-9. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/1982/1586>

Inspectie van het Onderwijs. (2023). *Deelrapport – De staat van het voortgezet onderwijs 2023*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/deelrapport-svho-2023-voortgezet-onderwijs>

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), 1–33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.01>

Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). 9. Question and Questionnaire Design. In P. V. Marsden & J. D. Wright (Eds.), *Handbook of Survey Research* (2nd ed., pp. 263–313). Emerald Group Publishing Limited.

Meyer, J. (1997). What is Literature? A Definition Based on Prototypes. *Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota Session*, 41(1), 1–10. <https://doi.org/10.31356/silwp.vol41.03>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, June 27). *Wettelijke Opdracht Burgerschap*. Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>

Moeyes, P. (2020). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming: Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2). *Levende Talen Magazine*, 107(1), 4-8. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/1994>

Renkema, I. (2021). Literatuur en Burgerschap: een Gouden Combinatie. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 82–103. <https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2022/03/cultuur-plus-educatie-59-Literatuur-en-burgerschap-Ineke-Renkema.pdf>

- Renkema, I. (2022). Literatuur en burgerschap betekenisvol verbonden. *Levende Talen Magazine*, 109(1), 6–10. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/2227>
- Roulston, K. (2014). Chapter 20: Analysing interviews. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 297-312). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Rowley, J. (2014). Designing and using research questionnaires. *Management Research Review*, Emerald Group Publishing, 37(3), 308-330.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & 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. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1559>
- SLO. (2023, February 27). *Burgerschap Havo/VWO*. <https://www.slo.nl/sectoren/havo-vwo/burgerschap-havo-vwo/>
- SLO. (2021, 17 december) *Niveaus havo/vwo En Du Fa Sp*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/leraar-vo/niveaus-vo/niveaus-havo-vwo-du-fa-sp/>

## Appendix

### Appendix 1: questionnaire

#### Start of Block: Introduction questions

Dear reader,

Thank you for participating in this research titled 'Literature education: reading lesson or life lesson?'. The data from this questionnaire will be used for research conducted for the MA Education in Language and Cultural Studies (English) at Radboud University.

Completing this questionnaire will take up to 10 minutes. You have the right to stop the questionnaire at any time. You also have the right to request information about the study at any time through the e-mailaddress at the end of this text and questionnaire. The questionnaire is anonymous and confidential. This thesis will not refer to you as a person.

There are no right or wrong answers in this questionnaire. Please respond honestly.

Thank you for your participation.

Kind regards,

Isa Kwakkelaar  
[isa.kwakkelaar@ru.nl](mailto:isa.kwakkelaar@ru.nl)

---

Page Break

#### **Information and consent**

*Literature education: reading lesson or life lesson?* You are invited to participate in a research study of Radboud University. Your participation in the study is voluntary and anonymous.

**Outline and aim of the research study** This study aims to explore the way first-degree English teachers interpret and apply the guidelines for literature education for havo and vwo. Additionally, the study aims to find whether first-degree English teachers incorporate citizenship education in their literature lessons.

**Who is conducting the research study?** This research is conducted by Isa Kwakkelaar, master's student at the Master of Education in Language and Culture Studies English, supervised by Dr. Lindsay Janssen.

**What does participation in the study entail?** In this study you will fill out an online survey. The questions concern your opinions on and practices in literature education. Filling out the survey will take approximately 10 minutes.

**Voluntary participation** Your participation in this research is voluntary. This means that you can stop your participation and withdraw your consent at any time during the study, without any given reason.

**What data do I collect and how do I handle it?** In this study I collect research data, which will be used for scientific purposes. The research data will be anonymous. Your research data may be of interest to other scientific research. The anonymous data will therefore be

available to other scientists for at least 10 years. Because the research data are anonymous, they cannot be tracked back to you. All research data are safely stored following the Radboud University guidelines.

**Access for control purposes** Some persons need to have access to research data. This is necessary to check whether the data have been stored in accordance with the rules. Persons who carry out this check are, for example, the data officer and designated data management staff at Radboud University. They will keep your data confidential.

**Your consent** Your data may only be used for our study if you give permission for this. Because the data is immediately anonymized, it is not possible to have your research data removed after the completion of the experiment.

**Do you have any questions?** If you have any questions or would like more information about the research study, please contact [isa.kwakkelaar@ru.nl](mailto:isa.kwakkelaar@ru.nl). For further questions about this study (e.g. data processing), please contact [privacy@let.ru](mailto:privacy@let.ru)

### **Consent**

Would you like to read the form below and indicate whether you agree to the terms and conditions by clicking 'yes' in the question below? You have read the above information You consent to participating in the research study as described in the above information You voluntarily agree to participate You understand that the research data will be available for at least 10 years for review and reuse in future scientific research you agree that the data officer and designated data management staff of Radboud University may view your data You are at least 16 years of age Have you understood the information above and do you agree with this?

Yes

No

---

Page Break

Each section of this questionnaire will cover various aspects of literature education and citizenship education. Some questions will be entirely focussed on **your vision** on the subject, in these questions you are asked to voice your opinion on the matter. Other questions will be entirely focussed on **your practices** on the subject, in these questions you are asked to describe the way you currently teach literature. Each section has space to write any additional information or comments.

There are no right or wrong answers.

This questionnaire is only intended for first-degree English teachers teaching in the Netherlands. This includes retired teachers and teachers in training as well.

---

Are you a first-degree English teacher? (this includes retired teachers and teachers in training)

Yes

No

---

What is your gender?

Female

Male

Non-binary

Other

Prefer not to say

---

What is your age?

18-24

25-34

35-44

45-54

55-64

65 or over

---

In which province of the Netherlands do/did you teach?

- Groningen
- Friesland
- Drenthe
- Overijssel
- Flevoland
- Gelderland
- Utrecht
- Noord-Holland
- Zuid-Holland
- Zeeland
- Noord-Brabant
- Limburg
- Prefer not to say

---

Page Break

---

**End of Block: Introduction questions**

---

**Start of Block: Content questions**

This section contains questions statements on the purpose of literature education. Please read the questions carefully, as some questions are about **your vision** whereas others are about **your practices**.

---

There are many ways to define literature. How do you define literature?

---

---

---

---

---

-----

If you were given complete freedom in how you teach literature, how would you rank the following statements? Drag the statements to rank them.

- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about literary theory
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about culture
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about history
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students reading skills
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about classic works

-----

Please rank the following statements according to their importance and allotted time **in actual lessons**. Drag the statements to rank them.

- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about literary theory
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about culture
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about history
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students reading skills
- \_\_\_\_\_ Literature education should teach students about classic works

-----

Room for additional comments

---

---

---

---

---

This section contains questions and statements about the current guidelines on literature education in the Netherlands and the way these guidelines are interpreted.

---

Please indicate whether you agree or disagree with the following statement:

	Not at all	Very little	Somewhat	Absolutely
Are you familiar with the current guidelines on literature education for havo and vwo? (Syllabus, domein E: literatuur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Page Break

The current guidelines on literature education for English for havo and vwo are as follows (English follows Dutch):

**Nederlands:**

**Domein E: Literatuur**

**Subdomein E1:** Literaire ontwikkeling

De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met ten minste drie literaire werken.

**Subdomein E2:** Literaire begrippen (alleen vwo)

De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

**Subdomein E3:** Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)

De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

**English:**

**Domain E: Literature**

**Subdomain E1:** Literary development

The candidate is able to carry out an argued report on their reading experiences with at least three literary works.

**Subdomain E2:** Literary concepts (vwo only)

The candidate is able to recognize and distinguish between literary text types and use



literary concepts in the interpretation of literary texts.

**Subdomain E3:** Literary history (vwo only)

The candidate is able to provide an overview of the main points of literary history and place the literary works they have read in this historical perspective.

Official guidelines on literature education. Please indicate whether you agree or disagree with the following statements:

	Strongly disagree	Somewhat disagree	Neither agree nor disagree	Somewhat agree	Strongly agree
The guidelines for literature education form the base of my literature lessons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think it is important that all schools follow the same guidelines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think the guidelines are easy to incorporate in the classroom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The English department at my school uses the official guidelines as a base for literature lessons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
All first-degree English teachers at my school use the same guidelines/literary works for their literature lessons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The guidelines offer enough guidance and clarity on literature education.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Room for additional comments

---

---

---

---

---

---

Page Break

---

This section contains questions and statements about **your vision** on literature education and the **current practices in your school**.

---

Please check all boxes that apply. Which kinds of works would you want to use in your literature lessons if you had **complete freedom**? And, which kinds of works do you **already use in your literature lessons**?

	Works of literature	
	Personal ideal	In current practice
Novels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Short stories	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plays	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poetry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Film(scripts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graphic novels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non-fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historical fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Music and lyrics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other, namely...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Please check all boxes that apply. Which themes do you want to discuss in your literature lessons if you had **complete freedom**? And, which themes are **currently discussed** in your literature lessons?

	Themes in literature education	
	Personal ideal	In current practice
Love and Romance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identity and self-discovery	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Good vs. evil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexuality and gender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social injustice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isolation and alienation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morality and ethics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Family and relationships	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faith and religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technology and society	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Race and diversity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
History	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other, namely...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Indicate for each statement whether you agree or disagree.

	Strongly disagree	Somewhat disagree	Neither agree nor disagree	Somewhat agree	Strongly agree
I have enough time (in-class) to shape my literature lessons the way I want	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literature education is just as important as language skills training (reading, writing, listening, speaking)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literature education should align with the student's interests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Room for additional comments

---



---



---



---



---

You are almost there! The following section is about citizenship education. Over the past few years, multiple attempts have been made to implement citizenship education (burgerschapsonderwijs) into subjects outside social studies. Research shows that literature education could play a role in teaching students about citizenship.

---

Are you familiar with the term 'citizenship education'?

- Not at all
  - Very little
  - Somewhat
  - Yes
- 

How would you describe 'citizenship education'?

---

---

---

---

---

---

Page Break

The goals of citizenship education, according to the European Commission, are: (1) effective and constructive interaction with others; (2) critical thinking; (3) socially sensible behaviour; (4) behaving democratically.

The European Commission advises that these goals should not only be pursued through social subjects, but also through other school subjects, such as English.

---

Do you think literature lessons could be an instrument for citizenship education? Please explain why or why not.

---

---



---



---



---

For the following statements, please indicate whether you agree or disagree.

	strongly disagree	Somewhat disagree	Neither agree nor disagree	Somewhat agree	Strongly agree
I want to incorporate citizenship education into my literature lessons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I actively implement citizenship education into my literature lessons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think more teacher training is required to successfully incorporate citizenship education into literature lessons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel safe to discuss topics related to citizenship education in the classroom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The English department at my school actively works with citizenship education.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Room for additional comments

---

---

---

---

---

End of Block: Content questions

---

Start of Block: Interview request

The research for this study consists of two parts. The first part is this questionnaire. The second part is a focus group interview, in which an interview will be conducted among 5 participants. In this interview, more in-depth questions will be asked regarding literature education and citizenship education. This interview will take approximately 1 hour and will be done online.

Participation in this interview is completely voluntary. A date for the interview will be discussed with all participants from the focusgroup.

If you want to participate in this interview, please leave your e-mail address so I can contact you.

Thank you in advance!

- No, I do not want to participate
- Yes, I want to participate. My e-mail address is:

---

---

Room for any information or comments you would still like to leave

---

---

---

---



## Appendix 2: interview protocol phase 1

Script voorafgaand aan het interview:

Goede avond,

Voordat we met het interview beginnen, zal ik mijzelf voorstellen.

Ik ben Isa Kwakkelaar en ik volg op dit moment de master Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen in Nijmegen. Tijdens deze master behaal ik mijn eerstegraads bevoegdheid en doe ik onderzoek doormiddel van een masterscriptie. Op dit moment loop ik naast het schrijven van mijn scriptie ook stage op het Jacob-Roelandslyceum in Boxtel. Ik heb voor mijn masterscriptie gekozen om onderzoek te doen naar literatuuronderwijs. Ik geef pas 1 kalenderjaar les aan de bovenbouw en kwam hier ook voor het eerst in aanraking met het geven van literatuurlessen. Tijdens mijn stage en colleges merkte ik dat veel docenten op verschillende manier literatuuronderwijs verzorgen, en dat de eindtermen voor dit domein weinig informatie bieden. Dit zorgde ervoor dat ik wilde weten hoe docenten hier naar kijken en zelf mee om gaan in hun lessen. Inmiddels heb ik zo'n 60 docenten kunnen bevragen in een vragenlijst en ben ik deze week bezig met het houden van interviews om meer informatie te verkrijgen.

Voordat ik het interview start, moet ik kort vragen naar uw toestemming.

In de e-mail over dit focus groep interview heeft u een toestemmingsformulier ontvangen. Hier heeft u toestemming gegeven voor het opnemen van dit interview.

Gaat u nog steeds akkoord met het opnemen van ons gesprek vandaag? \_\_\_Ja \_\_\_Nee

Als u "ja" hebt geantwoord: Bedankt! Laat het me alstublieft weten als u op enig moment wilt dat ik de recorder uitschakel of als u iets wilt zeggen dat niet opgenomen mag worden. Uw data en antwoorden worden anoniem verwerkt.

Als je "nee" antwoordt: Bedankt voor het aangeven. Ik zal alleen aantekeningen maken van ons gesprek.

Hebt u voordat we beginnen nog vragen? [Bespreeken vragen]

Als er op enig moment in dit onderzoek vragen ontstaan (of als je andere vragen hebt), kunt u ze op elk moment stellen. Ik beantwoord ze graag, indien er vragen zijn.

Research Question #1:	Definitie	Mening over eindterm en domein	Literatuuronderwijs in de praktijk	Inhoud van literatuuronderwijs	Mening over burgerschapsvorming	Burgerschaps onderwijs d.m.v. literatuuronderwijs
What are the perceptions and practices of first-degree English teachers regarding the integration of literature education as a tool for citizenship education?	van literatuuronderwijs	E: literatuur				

**Introducerende vraag**

Gedurende dit interview zullen er verschillende vragen worden gesteld over literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs. Tijdens het interview kunt u op elk gegeven moment vragen stellen. Ook mag u altijd reageren op antwoorden van andere deelnemers in dit interview.

Om dit interview te beginnen wil ik graag een vraag stellen over de definitie van literatuur. Uit de vragenlijst zijn verschillende definities naar voren gekomen, waaronder romans, gedichten, geschreven teksten die een diepere betekenis hebben en teksten die een culturele of historische impact hadden/hebben. Ook werd er door verschillende docenten genoemd dat er geen definitie is voor literatuur.

1. Is het volgens u van belang om een concrete definitie van literatuur te hebben om de leerdoelen voor literatuur te behalen?

Waarom wel of niet?

X

**Key questions: literatuuronderwijs**

De volgende vragen gaan over de **functie** van literatuuronderwijs. Er zijn geen goed of foute antwoorden. Antwoord zo eerlijk mogelijk. U mag ook reageren op antwoorden van andere deelnemers.

<p>2. 75% van de deelnemende docenten vond dat literatuuronderwijs in de eerste plaats leerlingen kennis moet bijbrengen over <b>cultuur</b>.</p> <p>Bent u het daar mee eens?</p> <p>Waarom wel of niet?</p>		X		X		
<p>3. Slechts 22% van de deelnemende docenten gaf aan dat literatuurlessen in de <b>praktijk</b> nadrukkelijk over cultuur gaan. De meeste docenten, zo'n 27%, gaf aan dat literaire theorie de meeste nadruk krijgt in de praktijk.</p> <p>Welke <b>vaardigheden</b> krijgen bij u in de les de meeste aandacht?</p> <p>Wat vindt u van deze verdeling?</p>			X	X		
<p><b>Key questions: leerdoelen domein E</b></p> <p>De volgende vraag gaat over uw mening over de huidige leerdoelen die worden beschreven bij domein E: literatuur voor havo en vwo.</p>						

<p>4. Uit de vragenlijst bleek dat de beperkte uitleg bij de leerdoelen zowel wordt opgevat als ‘ruimte voor eigen invulling’, als ‘een oorzaak van een gebrek aan samenhang binnen de sectie’.</p> <p>Hoe ziet u dit zelf?</p>	X					
<p>5. In de syllabus voor MVT voor havo en vwo wordt voor andere domeinen (taalvaardigheden) concreet beschreven aan welke niveaus leerlingen moeten voldoen om een onderdeel af te ronden. Voor domein E ontbreekt deze informatie.</p> <p>Vindt u dat het niveau voor literatuuronderwijs geconcretiseerd zou moeten worden?</p> <p><i>[Wanneer dit niet uit eigen initiatief wordt gedeeld]</i> Zo ja, welke competenties en vaardigheden zou een leerling moeten beheersen volgens u? Hierbij hoeft u niet</p>	X					

een specifiek niveau aan te geven, het gaat hier om de inhoud.						
<b>Key questions: literatuuronderwijs</b>						
De volgende vragen gaan over de <b>inhoud</b> van literatuurlessen.						
<p>6. In de vragenlijst bent u gevraagd aan te geven welke vormen van literatuur u zou willen behandelen in uw lessen.</p> <p>Welke typen ‘teksten’ of werken heeft u hier aangeven? (Of kunt u ter plekke noemen?)</p> <p>Kunt u toelichten waarom u het van belang vindt dat literatuur in deze vorm wordt gedoceerd?</p>				X		
<p>7. Er is u ook gevraagd naar de thema’s die volgens u aan bod zouden moeten komen. De meest genoemde onderwerpen zijn: identiteit en zelfontdekking (80%), moraliteit en ethiek (80%) en sociale gerechtigheid (85%).</p> <p>Kunt u zich vinden in de mate waarin deze onderwerpen</p>				X		

belangrijk gevonden worden?  Waarom wel of niet?  Wanneer deelnemer andere onderwerpen noemt, vragen waarom deze onderwerpen belangrijk zijn.						
<p><b>Key Questions: burgerschapsonderwijs</b></p> <p>De volgende vragen gaan over burgerschapsonderwijs. Zoals u mogelijk al weet, gelden er vanaf augustus 2021 nieuwe wettelijke eisen voor de bevordering van burgerschap in het VO. Scholen zijn verplicht hun onderwijs herkenbaar te richten op o.a. het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden. Scholen behouden met deze wet wel de ruimte om zelf invulling te mogen geven aan het burgerschapsonderwijs.</p>						
8. Bent u van mening dat burgerschapsonderwijs moet worden geïntegreerd in vakken buiten bijvoorbeeld maatschappijleer?  Waarom wel of niet?					X	
9. Ziet u mogelijkheden om aan de hand van de eerdergenoemde onderwerpen literatuuronderwijs te combineren met burgerschapsvorming?						X

[Bij kort antwoord: hoe zou u dit vormgeven?]						
10. Welke mogelijkheden en/of uitdagingen komt u tegen wanneer u burgerschapsonderwijs integreert in uw literatuur lessen?						X
<p><b>Afsluitende vraag</b></p> <p>Tot slot, wil ik u een vraag stellen over het vernieuwen van richtlijnen die de nieuwe wetgeving rondom burgerschapsonderwijs in acht houden.</p>						
11. In hoeverre vindt u het belangrijk dat er richtlijnen komen voor het implementeren van burgerschapsonderwijs in schoolvakken die niet expliciet hierop zijn gericht?		X			X	
<p>Voordat we het interview afsluiten wil ik u vragen of u nog iets kwijt wilt wat er nog niet in het interview is benoemd?</p> <p>Ten slotte, wil ik u graag bedanken voor uw deelname en medewerking.</p>						

**Appendix 3: interview protocol phase 2**

Question number	Introduction question	Key questions: learning goals domain E	Key Questions: literature education	Key questions: citizenship education	Closing question
Q1	X				
Q2			X		
Q3			X		
Q4		X			
Q5		X			
Q6			X		
Q7			X		
Q8				X	
Q9				X	
Q10				X	
Q11					X



**Appendix 4: interview protocol phase 3**

Aspects of an Interview Protocol	Y e s	N o	Feedback for Improvement
Interview Protocol Structure	X		
Beginning questions are factual in nature	X		
Key questions are majority of the questions and are placed between beginning and ending questions	X		
Questions at the end of interview protocol are reflective and provide participant an opportunity to share closing comments	X		
A brief script throughout the interview protocol provides smooth transitions between topic areas	X		
Interviewer closes with expressed gratitude and any intents to stay connected or follow up		X	Niet specifiek benoemd dat er een follow-up zal plaatsvinden. Wel dankbaarheid getoond voor medewerking.
Overall, interview is organized to promote conversational flow	X		
Writing of Interview Questions & Statements	X		
Questions/statements are free from spelling error(s)	X		
Only one question is asked at a time		X	Soms vraag je bijvoorbeeld zowel om een ervaring als om de mening van de docent over die ervaring. Dus in principe 2 vragen

			in 1 (Al is dit niet per se slecht)
Most questions ask participants to describe experiences and feelings	X		
Questions are mostly open ended	X		
Questions are written in a non-judgmental manner	X		
Length of Interview Protocol	X		
All questions are needed	X		
Questions/statements are concise	X		
Comprehension	X		
Questions/statements are devoid of academic language	X		
Questions/statements are easy to understand	X		

**Appendix 5: interview codes**

<b>Code</b>	<b>Explanation</b>
<b>Literature definition</b>	
Undefined	Impossible to define
Unnecessary	Unnecessary for literature lessons
Just for teacher	For own idea, but not for students
Just for students	Own idea irrelevant, but still gives a definition for students
For both	Defined for own idea, but also to give students an idea
<b>Purpose of literature education</b>	
Agree with majority	Culture and history most important
Disagree with majority	Literary theory more important
In practice not possible	Not possible due to department, school or national endterms
In practice, culture most attention	In practice, culture is focused on most
In practice, equal division	In practice, an equal division of all language skills exists
In practice, literary theory most attention	In practice, literary theory is focused on most
<b>End terms</b>	
Too vague	Need more details
Just right	Fine as is, allows teacher room for own ideas
Too strict	Need more freedom
<b>Types of literature</b>	
Want all forms, can't do so	Form does not matter, but restricted by department or school
Want all forms, can do so	Form does not matter, not restricted
Want written work only, do so	Should be written works only, allowed to do so by department or school
Want written work only, can't do so	Prefer written works only, but department or school requires various forms
<b>Themes of literature</b>	

Pick themes based on works	Works are picked first, then look at themes within this work
Pick works based on themes	Themes are picked first, then works with these themes are used
Themes occur naturally	Themes are discussed naturally, without deliberately choosing them or works that surround them
<b>Citizenship</b>	
Actively implemented, department/school	Actively implemented, department or schoolwide
Actively implemented, individual	Actively implemented by individual teacher, but not yet by department or school
Not actively implemented, but willing to	Not yet been able to do so
Not actively implemented, not willing to	Does not want to implement citizenship in literature lessons
Subconsciously implemented	Not deliberately implemented, but realized that it is already implicitly done
<b>Challenges and possibilities in citizenship</b>	
<b>Possibilities</b>	
Creates empathy	Teaches students empathy
Enhances critical thinking	Teaches students to reflect and critically think about social matters
Teaches perspectivity	Literature allows students to see things from different perspectives
Mirror of self	Literature can pose as a mirror for a student's own actions and opinions
<b>Difficulties</b>	
Insufficient teacher training	Teachers need more training and tools to successfully implement citizenship in literature education
Uncertain programme	Teachers are unsure what exactly should be included in citizenship
Citizenship cannot be taught by teachers	Citizenship should be left to the student

Students lack skills	Students are unable to discuss or reflect on matters, due to inexperience
Insufficient time	Teachers do not have enough time to create lessons that incorporate citizenship
No challenges	Participant did not indicate any challenges, or indicated lack of challenges
<b>Citizenship end terms</b>	
Necessary	Unclear what should be included right now, clarity is needed
Not necessary	End terms would limit freedom
Training necessary	Teachers need to be better equipped to teach citizenship, end terms would not solve this
Guidance, rather than end terms	End terms are not needed, but guidance is required
Should be specified to region	Students of different regions should receive education focused on their region

## **Appendix 6: Transcription interview 1**

Int – Ik wil graag beginnen met wat vragen over de definitie van literatuur, dat zat ook in de vragenlijst.

P1 – ja

Int – uhm docenten hebben dus ook verschillende definities gegeven in de vragenlijst. Mensen zeiden van ja het gaat over romans, boeken, geschreven teksten. Sommige mensen zeiden ik geef helemaal geen definitie. Vind jij het zelf belangrijk dat er een concrete definitie is van literatuur?

P1 – ik vind het zelf niet belangrijk, maar ik merk wel dat het voor de leerlingen nodig is om uit te leggen wat daar bij ons onder valt. Omdat het natuurlijk nodig is om Engelse taal en literatuur te geven. Als je eigenlijk zegt we doen literatuur dan hebben zij geen idee dus om die reden hebben wij het eigenlijk gedefinieerd.

Int- Het komt dus vooral uit de leerlingen als ik het zo begrijp

P1- ja

Int – oké, dat is duidelijk. Concreet antwoord.

Int - uhm ik heb ook uit de vragenlijst gelezen dat 70 procent van de deelnemende docent vond dat literatuur in de eerste plaats leerlingen kennis moet bijbrengen over de cultuur. Wat vind je daar zelf van?

P1 – Daar ben ik het mee eens, uhm wij hebben ons literatuur onderwijs zo ingericht dat het eigenlijk op uhm ervoor zorgt dat leerlingen zich of eigenlijk leren kennen en daarbij dus ook leren. Dus het is heel belangrijk dat zij verschillende perspectieven krijgen en die perspectieven kunnen wij dus aanhalen door cultuur. Dus als jij door de geschiedenis heen literatuur erbij pakt, kan je da toek heel makkelijk doen. En ik denk ook dat dat Hiermee bedoelt wordt, in ieder geval vanuit ons onderwijs.

Int – ja, ja dat heb ik in meerdere vragenlijsten ook terug zien komen. En uhm in de praktijk bleek juist dat eigenlijk maar 20 procent van de docenten aan kon geven dat het ook alleen om die cultuur draaide of vooral om die cultuur draaide.

P1 – mhm

Int – is dat bij jullie ook zo of zijn er andere vaardigheden die bij literatuur meer de aandacht krijgen

P1- ik denk dat het bij ons juist wel veel de aandacht krijgt. We hebben er eigenlijk er specifiek 6 jaar geleden voor gekozen om geen methode te gebruiken. Dus geen stepping stones of geen andere boeken die er ook zijn. Dus we maken onze eigen lesstof-plan. En dat betekent dat we ook heel erg goed kunnen uitzoeken van we willen deze literatuur en daar zitten deze opdrachten aan dus het gaat juist heel erg bij ons over cultuur en nouja eigenlijk het begrijpen van de taal en niet meer over grammatica. Dat is iets wat bij ons wegvalt.

Int – oh dat ik kan mij wel voorstellen dat dat we fijn is eigenlijk

P1- [x]is heel fijn

Int [x] ik merk dat mijn leerlingen vinden de grammatica in de bovenbouw, dan zeggen ze ja mevrouw dit hebben we allemaal al gehad. Dus het is goed dat jullie dan gekozen hebben van we gaan op de rest focussen.

P1 – juist

Int – en vinden jullie dan ook dat, uhm, die leerdoelen of die eindtermen die we nu hebben. Zijn die daar geschikt voor of juist van oké die geven veel ruimte hiervoor.

P1 – uhm, nouja wat we wel gemerkt hebben is dat de leerdoelen wel zo breed zijn dat je ze kan invullen op een manier dat het ons wel past. Dus we hebben ze wel echt aan het einde van de lap neergelegd van oké wat moeten ze kunnen, en dan eigenlijk wat we gedaan hebben is gekeken van hoe kunnen we dit nu zelf invullen. Ja ondanks dat het er heel veel zijn, want dat RK-boekje is dik natuurlijk. Hebben we daar de belangrijkste dingen uit gehaald per niveau en het gewoon zo omgedraaid dat het past bij dat wat wij doen. Dus je kan het eigenlijk altijd toespitsen naar wat jij graag wilt.

Int – ja, ja dat is ook wel wat ik veel mensen hoor zeggen. Het geef veel ruimte, je kan er zelf mee doen wat je fijn vind. Uh wat ik zelf vond toen ik de eindtermen aan het lezen was, was dat er niet echt iets over niveau werd gezegd in literatuuronderwijs. Bij andere dingen, zoals leesvaardigheid, wordt heel uitgebreid beschreven van ze moeten een A2 niveau of B1 niveau halen. En dat verschil werd dan ook toegespitst op vmbo tot het vwo. Vind je zelf dat het voor literatuuronderwijs ook geconcretiseerd moet worden of bent u dan misschien bang dat die vrijheid wordt weggenomen.

P1 – ik ben aan de ene kant niet echt perse bang, maar ik kan me voorstellen dat de vrijheid dan wordt weggenomen. Maar ik zie ook dat als je aan de andere kant gaat kijken van wat wordt er van VWO verwacht en vervolgens van HAVO en VMBO, dat daar juist een verschil in zit. Dus waar VWO bijvoorbeeld, dus wel literatuur geschiedenis moeten gehad hebben. Is dat voor HAVO niet het geval. Terwijl ik bijvoorbeeld en mijn collega's eigenlijk vinden dat dat bij HAVO ook belangrijk is. Dus ik zou eerder zeggen dat het andersom beter is. Dus waar literatuur nog niet heel erg ingekaderd is binnen de regels of in de eindtermen, uhm vind ik ook dat het zo breed is dat je heel veel weg kan laten. Het is makkelijk om het niet te doen laat ik het zo zeggen.

Int- ja dat kan ik mij inderdaad wel voorstellen. Ik zie inderdaad ook in die eindtermen dan staat er eigenlijk een regel voor HAVO, als we dan naar de syllabus van HAVO-VWO zouden kijken en dan 2 extra regels voor VWO. Uhm vind je ook dat dan bijvoorbeeld het niveau dat beschreven is te hoog is voor VWO, of denk je misschien juist dat er bij HAVO nog dingen bij zouden. Mijn havisten kunnen meer aan dan beschreven wordt

P1 – ik denk juist dat de havisten meer aan kunnen, je moet het misschien ander aanpakken maar ik denk dat zij wel degelijk baat hebben bij juist dat literatuuronderwijs waarin je perspectieven laat zien waarin je verschillende tijdperken laat zien. Waarin je juist de blikken ergens anders op legt dan wat ze normaal meemaken.

Int- ja zeker, en hoe uhm, hoe zou dat verschil en dan bijvoorbeeld in de praktijk uit zien. Stel je zou vergelijkbare stof moeten behandelen met VWO en met HAVO. Hoe bevlieg je dat dan anders in een HAVO klas dan in een VWO klas.

P1 – nou wij hebben dus een gelijke syllabus voor bijvoorbeeld 5 HAVO en 5VWO lopen, dus die doen een gedeelte dezelfde stof en een gedeelte anders. Maar daar zit ook bij in dat wij bij HAVO veel meer geleid les geven. Dus waar je bij VWO veel sneller zegt van ga dit eens lezen en maak de opdrachten erbij of ga in groepswerk bezig en ga zelf aan de slag, is het bij HAVO nog veel gestructureerder. Daar zit gewoon stapjes tussen en daar zit meer uitleg tussen die ze nodig hebben om op dat punt te komen. Ze komen er wel en ze kunnen het ook denk ik echt wel maar je moet het gestructureerder en meer geleid doen.

Int- ja ze hebben wat meer ondersteuning nodig. Zit er ook een verschil in toetsing dan bij jullie. Hoe wordt het überhaupt getoetst?



P1 – nou ze krijgen in principe dezelfde lesstof, maar overal vanaf de bovenbouw krijgen ze eigenlijk halverwege of driekwart van het jaar een literatuur mondeling waarin alle literatuur stof zit en daar moeten ze eigenlijk alle literatuur aan elkaar koppelen, aan het jaarthema koppelen dat we voor elk jaar opstellen. En dat is een mondeling waar zij dus vrij in zijn om zo in te vullen zoals ze zelf willen. En dat is voor elk HAVO-VWO leerjaar hetzelfde. Het enige verschil is natuurlijk wel dat je bij HAVO zegt van oké he als ze nou verschillende woordjes sneller fout zeggen of kleine grammatica fouten maken. Dan is dat eerder goed dan bij VWO. Dus het zit hem in dezelfde toetsing, alleen ja de normering is anders.

Int – oké, ja, en uhm als ik het heb over bijvoorbeeld het geven van literatuurlessen. Wat voor soorten teksten, of films of muziek kan ook nog natuurlijk behandelen jullie op school. En wat zou je daar zelf wellicht nog aan willen toevoegen of juist weg willen laten.

P1- wij doen eigenlijk alles wat jij net noemde doen we. En we beginnen eigenlijk in de vierde klas want dat is bij ons officieel de bovenbouw met de meest recente dingen. Dus daar zitten ook films in die ook daadwerkelijk gaan over recente gebeurde literatuur wat het dan ook is. En dan gaan we elke keer een stapje terug, dus hoe verder je komt in een leerjaar en dan nog steeds kijken we films, en dan nog steeds lezen we short story's en luisteren we muziek. Het gaat dan over dingen die steeds ouder worden dus je gaat eigenlijk verder terug in de tijd. Aan de hand van alles wat we daarover kunnen vinden.

Int- ja oké, dus het klinkt echt alsof jullie werken met een tijdlijn waar ze mee aan de slag gaan

P1 – ja

Int – oké, uh even kijken de thema's die aan bod komen in de lessen. Er is een vraag geweest over de literatuurlijst waar veel thema's instonden zoals identiteit, zelfontdekking, mobiliteit en ethiek en sociale gerechtigheid. Dit waren dan ook de thema's die het meest genoemd werden door docenten dat ze worden behandeld en dat ze ze ook graag behandelen. Uh wat vind je zelf van deze thema's of andere thema's? zijn deze ook van belang bij die tijdlijn?

P1 – uhm nou bij ons is wel er zijn een aantal van die thema's die wij dus overkoepelend als leerjaar thema gebruiken. Dus bijvoorbeeld identiteit die hangt bij ons in de vierde klas voor HAVO en VWO over het gehele vierde jaar heen. Dus alle literatuur die wij doen is daaraan gekoppeld. Uh maar het is wel zo dat wij dus wel heel gemeen eigenlijk thema's kiezen die wel te koppelen zijn aan alles dus het is identiteit, outsiders, wat hebben we nog meer, choices and

consequences. Dus het is niet persé dat we gekeken hebben naar die lijst van hier zou je echt uit moeten kiezen maar het is meer zo dat het toevallig overeenkomt met wat er is

Int- ja ja dat kan ik mij wel voorstellen. Als je dan zou kijken naar bijvoorbeeld zo'n lijst denk je dan van dit zijn dingen die we echt moeten behandelen of denk je van de literatuur die er is daar kunnen we mee uit de weg en ook toch wel zo belangrijk dat we niet persé hoeven te kijken naar een specifieke lijst.

P1 – nou ik denk dat als ik het goed ga bekijken dat we eigenlijk die thema's al onbewust behandelen. Want in alle literatuur gaat het er vooral om, dat is wel het inzicht dat je gaat kijken naar hoe komen mensen tot bepaalde redenen, waarom doen zij dingen en waarom is het zo geschreven. Dus je kijkt wel letterlijk al vanuit die invalshoeken naar de literatuur. Als je goed literatuuronderwijs geeft denk ik dat je er onbewust al veel aan doet. Als we er bewust naar kijken zou je denk ik niet eens veel hoeven te veranderen

Int – ja dat is eigenlijk wel heel mooi, dat is wel een ideale docent zou ik zeggen

P1 – hahaha fijn he

Int- ja zeker. Wat kun je benoemen van werken die jullie behandelen, bijvoorbeeld boeken of films of wat dan ook

P1 – nou in 6V zijn we nu bezig met The Green Book, de film en daar hebben we het over segregatie, en discriminatie komt daar aan bod en hoe dat nog steeds plaatsvindt eigenlijk. Dus we kijken naar waar komt het vandaan, hoe is dit ontstaan en hoe vind het dan plaats in het literaire werk dat wij behandelen en hoe leeft dat voort in de tijd waarin we nu leven. Kan je daar wat van merken en gebeurt daar nog iets mee. Dus het constant de slag van wat is de context, wanneer is het ontstaan, hoe zit het in het werk en hoe is het nu. Dat is bijvoorbeeld een voorbeeld van een film die we behandelen

Int- en merk je dan ook dat leerlingen zelf daar veel waarde aan hechten?

P1- uhm bij sommige onderwerpen wel, ik merk bij dit onderwerp wel degelijk dat het hen boeit. Wij zijn een kleine dorpsschool en er zitten niet heel veel gekleurde kinderen bij ons op school. En het blijkt echter wel dat als we die laten spreken en dat blijkt altijd bij deze onderwerpen wel. Want je hebt er een groepsdiscussie over of je hebt het erover dat zij wel degelijk deze dingen nog steeds meemaken. En dan gaan er in een keer opeens voor veel kinderen hun ogen open van oké wij hebben echt vanuit thuis meegekregen van dit is er aan de hand, maar in de werkelijkheid leven we in een hele geprivilegieerde nouja samenleving. Of

we leven hier in een klein dorp waar eigenlijk niks aan de hand lijkt maar als je dan kijkt naar de grotere wereld is het wel echt zo. Dus ik merk dat als je leerlingen achteraf vraagt dat ze zeggen dat er eigenlijk niks was dat ze niet interessant of niet leuk vonden. Het heeft vaak gewoon tijd nodig om te bezinken.

Int – ja, het is ook wel dat ze misschien wel in een bubbel leven waarin ze misschien wel denken er zijn veel dingen niet meer gaande

P1- zeker

Int – zeker belangrijk dat juist die leerlingen hierin mee worden genomen

Int- merk je ook dat er wel eens leerlingen zijn die daarop tegen zijn of er meer uh geïrriteerd door raken

P1 – uhm nee, we hebben al wel meegemaakt dat leerlingen , ik denk dat dat niet helemaal een antwoord op je vraag is, maar juist dat leerlingen op dat moment doordat wij bepaalde onderwerpen aankaarten. Feminisme komt bijvoorbeeld in de buurt en dan gaan we de Handmaid's tale kijken en dan kunnen er vrij erge dingen besproken en gezien of gelezen worden en we hebben daardoor ook gehad dat we daardoor eigenlijk vrij snel geleerd hebben van dat we duidelijk moeten inkaderen van dit is wat we gaan zien en als je dat niet wilt moet je wegstappen. We hebben dus ook trauma's bij leerlingen omhooggehaald door het daarover te hebben en dat is misschien ook ergens wel goed maar het materiaal is natuurlijk niet altijd leuk en aardig. Want hoe erger hoe interessanter eigenlijk en ook hoe leuker om te bespreken. Uhm we hebben ook wel echt geleerd dat we wel aan de ene kant die dingen graag willen bespreken en doen maar aan de andere kant ook wel duidelijk willen maken van dit gaat misschien vervelend voor jou worden. Geef het dan aan

Int- ja, wel een bepaalde zorg die je erbij moet hebben, je moet er met ja ik wil niet finesse zeggen, je moet er voorzichtig mee omgaan bij sommige leerlingen

P1 – ja, we hebben er op een gegeven moment ook voor kunnen kiezen om het helemaal niet meer te doen, dus alleen voor de veilige dingen te gaan. maar dan mis je denk ik heel veel aan uh, ja hoe noem je dat uh verscheidenheid.

Int- vind je het dan ook de taak van de docent om deze moeilijke of taboe onderwerpen juist aan te gaan?

P1 – ja, uh maar nou weet ik ook uit de realiteit dat dat voor sommige docenten heel moeilijk is om te doen. Dus het is wel uhm ja kijk wij zijn met een heel klein Engels-docent teampje en wij zijn allemaal vrouwen bij elkaar en kunnen alles zelf beslissen en zijn 4 handen op 1 buik dus dan gaat dat makkelijker. Maar ik kan mij ook heel goed voorstellen dat het iets is dat heel makkelijk fout kan gaan.

Int-[ja dat kan ik mij ook voorstellen]

P1- [maar ja ik vind wel degelijk dat het belangrijk is hoor]

Int – hoeveel leerlingen hebben jullie op school als ik vragen mag

P1 – oh jeetje, uhm volgens mij 800

Int – Dat is inderdaad wel [een kleine school]

P1 – [kleine school] ja

Int- oké, ja dan kan ik mij ook wel voorschellen dat de communicatie snel en goed verloopt binnen een sectie omdat het natuurlijk niet super groot is.

P1- juist

Int – uh ik had nog wat vragen over burgerschapsonderwijs

Int – in de vragenlijst werd ook gevraagd van bent u ermee bekend en in hoeverre, hoe zou je het zelf beschrijven. Uhm voordat u de vragenlijst had ingevuld was je toen al enigszins bekend met burgerschapsonderwijs? Of met de wetsverandering daaromheen?

P1 – ja, want we hebben natuurlijk ook in school gemerkt dat wij bijvoorbeeld van vaksecties naar leergebieden zijn gegaan. Dat de talen bij elkaar worden getrokken, dat nouja andere dingen. En dat heeft allemaal te maken met dat ze moesten gaan kijken naar hoe ga je burgerschap indelen in jouw lessen. Dus wij zijn daar al wel degelijk al een tijdje mee bezig.

Int- dus dat is schoolbreed behandeld bij jullie?

P1 – ja

Int- dat is wel bijzonder, dat heb ikz elf nog niet ervaren op scholen

Int – uhm dan ben je dus wel enigszins bekend met de wet die is ingegaan in 2021, over dat dat dus meer moet worden geïntegreerd. Vind je dat zelf ook dat dat belangrijk is dat dat buiten maatschappijleer wordt aangeboden.

P1 – ja, en daar kom ik gelijk weer op mijn eigenlijk op mijn andere argumenten dat als je dus gaat kijken naar heel veel vakken dat wel dat wat het makkelijker maakt bij ons is dat het heel veel al gebeurde. Uhm ja ik vind het belangrijk dat het buiten maatschappijleer gebeurd maar het gebeurde ook al. Dus misschien is het meer in zicht brengen van wat er al gebeurde en wat er nu bij moet komen

Int – Oké dus dan zou je zeggen van ik zie wel dat er mogelijkheden zijn en dat is dan bijvoorbeeld door middel van literatuuronderwijs, en dan misschien nog niet bewust ervan op dat moment.

Int- zie je dan ook van als je denkt oké ik wil in mijn literatuuronderwijs burgerschap expliciet behandelen. Zie je dan ook mogelijkheden of juist uitdagingen om dat in je lessen te behandelen?

P1- ik denk wel dat er vakken zijn zoals Engels, geschiedenis en ckv waar dit gemakkelijker gaat. Dus ik denk dat wijl dit wel makkelijker kunnen implementeren dan bijvoorbeeld natuurkunde waar zij vanuit een boek werken. Ik zie geen problemen als ze mij nu zouden vragen van je moet he nu expliciet in je vak toevoegen. Daar zie ik geen enkel beer op de weg om dat te moeten kunnen.

Int – dat kan ik me ook wel voorstellen, zeker als je al zegt van we doen veel dingen al onbewust dan hoeft je inderdaad al niet zoveel meer te veranderen. Even kijken uhm, ja ik ben eigenlijk al bij mijn laatste vraag aangekomen. Bij het 1 op 1 gaat het toch een stuk sneller dan verwacht. Maar dat is helemaal prima, dat vind ik niet erg. Uh dan had ik nog de vraag in hoeverre vind je het belangrijk dat er richtlijnen komen in het implementeren van burgerschapsonderwijs in schoolvakken die niet specifiek hierop zijn ingericht.

P1 – hoe belangrijk ik het vind dat daar richtlijnen op komen?

Int – ja of eindtermen of iets in die richting

P1 – uhm eigenlijk niet, ik denk dat, zoals ik net al zei, er bepaalde vakken zijn waarin het heel goed toepasbaar is en bepaalde vakken waarin dat niet zo is. Ik denk ook dat het helemaal niet verkeerd is om het bij sommige vakken wel te doen en het bij andere vakken laten vallen.

Int- ja zeker, en denk je dan ook dat omdat er op dit moment zijn er heel weinig dingen bekend over burgerschapsonderwijs. Er zijn ook verschillende websites die zeggen er is een nieuwe wet, maar hoe die moet worden vormgegeven dat is niet helemaal bekend. Dat zou dus kunnen leiden dat scholen die nog niet zo bezig zijn met burgerschapsonderwijs misschien ook niet echt

op de hoogte zijn. Vind je het dan in die zin belangrijk dat alle scholen dan een beetje een gelijke maatstaf hebben voor burgerschapsonderwijs?

P1 – ja, ik denk dat het in dat geval wel een goed idee is dat er een bepaalde rode draad komt waar mensen zich aan kunnen houden. Uhm en dan kijkende naar hoe dat inderdaad gaat denk ik ook dat wel net als bij de eindtermen die er tot nu toe zijn dat het er ook wel zo breed erin gezet kan worden dat dat wel te doen is.

Int- ja, ja , zijn er verder nog dingen die je zou willen toevoegen of misschien een reden waarom je dacht ik wil graag meedoen aan dit interview, ik heb iets te vertellen over mijn praktijk of mijn mening. Is er nog iets dat je kwijt zou willen?

P1 – hahah uhm, ik zou het niet weten. Ik dacht eigenlijk A. ik doe mee want ik heb zelf ook op de Radboud gezeten en het is superleuk dat ik andere studenten kan helpen dus dat was het al helemaal. Maar ik denk ook dat als ik kijk naar hoe wij nu op school het literatuuronderwijs en het burgerschapsonderwijs hebben toegepast bij Engels dat dat wel echt een voorbeeld kan zijn. Dus los van de methodiek van een boek en vooral kijken naar, want dat was onze beslissing, kijken naar wat willen de leerlingen nu echt en wat vinden wij wat ze nodig hebben gezien de eindtermen die hier liggen. Uh en hoe gaan we dat aanpakken. Kost echt een bult werk, tot de dag van vandaag nog steeds. En ik snap ook dat het daarom ook absoluut niet voor iedereen is maar ik merk wel de baat bij de interesse die de leerlingen hebben. En dat natuurlijk nog steeds niet altijd maar ook het plezier waarmee ik dan vervolgens de lessen kan geven en hoe veel leuker het mij maakt.

Int- ja dat kan ik mij voorstellen, vind je dan ook omdat het nu veel werk is denk je dan ook dat het afneemt als je dit al een aantal jaren doet. Want je zei nu dat dit al 6 jaar zonder methode is. Denk je dat er na een tijd een punt is bereikt waar je kan zeggen van oké ik heb deze opdrachten zelf gemaakt, die kan ik hergebruiken in andere jaren.

P1 – ja, dat gebeurt zeker en daarbij moet ik ook wel zeggen dat wij elk jaar nog iemand van een universiteit, nu is dat iemand van de Universiteit Groningen langs hebben komen om samen met ons op een dag te kijken van wat hebben jullie nou liggen en wat kunnen jullie verbeteren. Zo gebruiken wij de KLIL-methode sinds dit jaar om onze lessen te verbeteren. Er ligt dus al een opdracht maar we zijn altijd bezig om het te verbeteren en eraan te puzzelen. Dus het wordt inderdaad wel minder werk. Maar ja je wil ook wel weer een keer niet weet ik veel Shakespeare, King Lear doen, maar een keer een ander stuk. Dus je zult altijd bezig blijven.

Int – ja, het zal natuurlijk altijd mee moeten bewegen met de ontwikkeling in de maatschappij. ik hoor jou ook zeggen we kijken naar wat de leerlinge nodig hebben. Denken jullie ook wel eens in de sectie oké wij vinden dit belangrijk maar we zien vanuit de leerlingen nog geen interesse. Proberen jullie het dan toch te implementeren in de lessen om te kijken wat het met de leerlingen doet.

P1 – ja, haha, wij hebben best een aantal keuzes gemaakt vooral gebaseerd op wat vinden wij zelf leuk. Omdat we willen aanhouden dat het vanuit enthousiasme komt. Maar er zijn ook degelijk keuzes geweest waaronder bijvoorbeeld een Shakespeare waarbij we dus willen zorgen van oké het is wel moeilijke stof, maar we willen wel dat je het gezien hebt en je er ook kennis mee hebt gemaakt en ook kan ervaren hoe leuk het kan zijn en hoe toepasselijk het nog steeds is ondanks dat je het voor de eerste keer ziet en denkt jezus wat is dit.

## Appendix 7: Transcription interview 2

1. Int Yes, als het goed is-, hij doet het.
2. P2 Ja
3. Int Oké, dan wil ik beginnen met een paar vragen over literatuuronderwijs als een losstaand fenomeen, eigenlijk, en dan gaan we daarna langzaam over naar vragen over burgerschapsonderwijs. Jullie kunnen tijdens het interview gewoon vragen stellen en je kan me gewoon stoppen, bijvoorbeeld als je zegt ik wil de opname stilzetten en even iets *off the record* zeggen dat mag u::h allemaal. U::m ja, laten we van start gaan.
4. Int We hebben in de vragenlijst, heb ik een vraag gehad over de definitie van literatuur, daar begon ik mee, en daar heb ik heel veel verschillende antwoorden op gekregen. Sommige docenten zeiden “het zijn romans, het zijn gedichten, het zijn alleen geschreven teksten.” Sommige docenten zeiden “ik wil hier helemaal geen definitie aan geven. U::m, wat vinden jullie zelf u::m, is het belangrijk om een definitie te geven aan literatuur om leerdoelen te behalen bijvoorbeeld?
5. X (2.0)
6. P3 Misschien niet-, ligt eraan aan wie je hem geeft. (1.0) Ik weet niet zeker of het nodig is om hem aan de leerling te geven.
7. Int [mhm]
8. P3 Um, maar het zou wel mooi zijn als ze hun eigen idee hebben na ze klaar zijn met het literatuur onderwijs.
9. Int Oké
10. P2 Ja, ik denk dat het-, ik denk dat het voor de leerling het best wel intimiderend kan klinken, literatuur, en als je dan een definitie geeft, waar je zelf achter staat, waar bij je- waar bij je ook kunt zeggen u::h, nou ja zoals ik ook bij jou in de les heb gezien, het gaat ook over filmscripts bijvoorbeeld ik denk dat dat er ook bij hoort, dan maak je het voor hen denk ik wel heel concreet. Terwijl, ik denk dat als je geen definitie geeft en je zegt we gaan het over literatuur hebben, dan denk ik dat het intimiderender is dan nodig, denk ik, maar (1.0) ja.
11. Int Ja, daar kan ik me wel iets bij voorstellen. Vinden jullie het voor jezelf van belang om bijvoorbeeld je literatuurlessen vorm te geven, heb je dan ook echt een beeld in je hoofd van ‘dit is voor mij literatuur’ en dit ondersteunt mij bij het vormen van mijn lessen?
12. P3 Nee, ja ik- eerst-, *first en foremost* ik geef geen les, ik *flip the classroom* volledig. Maar, in het- in het geven van de opdracht u::h denk ik daar wel over na. Omdat het uiteindelijk gaat over bepaalde gelaagdheid weer te geven zeg maar en die gelaagdheid is volgens mij wat literatuur meestal definieert dat er meerdere u::h lagen van begrip en van, van een, van bedoeling achter het werk zit zeg maar die je zou kunnen afpellen als een ui en daar van- e::h daarvan hoop ik dat de leerling daarmee aan de slag gaat, zeg maar. En dus dan moet je een beetje voor jezelf een idee hebben van “wat is dat dan?”.  
Ja.
13. P2 Ja, daar ben ik het mee eens. Ja.
14. Int Oké en u::m, P3 mag ik even vragen, hoe moet ik het voor me zien als je de leerlingen geen les geeft en dus werkt met *flipping the classroom*, want ik weet- ik heb



in ieder geval gelezen dat je dus bij Agora in [red.] werkt. Ik heb verder compleet geen beeld over hoe Agora in [red.] werkt. Dus ik ben [wel erg benieuwd]

15. P3 [Ja] (chuckles) Ja dat weet bijna niemand, alleen de mensen die bij ons mee hebben gelopen of hier wat langer, u::h of die het misschien op een andere manier hebben meegemaakt. Ja, wat we heel erg hebben gekeken, we doen steeds dus eigenlijk vanuit de leerling, vanuit de leerling gaan ‘wat wil je leren? Wat wil je doen?’ en- en, en literatuur in mijn ogen leent zich er heel erg goed voor, want ik wil heel graag dat- eigenlijk vind ik het belangrijkste dat die leerlingen gewoon die boeken hebben gelezen die ze kiezen, dus ik ga- ik probeer ze gewoon heel erg goed te kennen, in gesprek te gaan, u::h ze eerst te laten lezen en dan pas de opdracht er aan te hangen, zeg maar. Dat doen we wel pas aan het einde van het havo of het vwo traject.
16. Int Mhm
17. P3 En daarvoor, daar zitten ze eigenlijk nog in een soort coachingstraject van een- waarin ze zelf aan het stuur staan van hun eigen leren. Dus aan het einde, in het PTA traject, moeten ze van mij drie boeken lezen u::m die u::h ik zeg altijd, je leest de eerste dertig pagina’s verplicht en daarna moet je hem aflezen of terug brengen, want- en dan moet- probeer ik ervoor te zorgen dat die drie boeken die ze hebben gelezen, dat zijn er dus dan maar drie, dat die dan ook echt gelezen zijn met plezier. Als ik dat zou kunnen bewerkstelligen dan, ja dan zou- dan vind ik het heel succesvol.
18. Int Oké, mooi wel! Dat lijkt [me wel fijn lesgeven].
19. P2 [Ja haha (.) ja]
20. Int Oké uh nee dan heb ik daar een beetje een helder beeld van. Um in de vragenlijst heb ik ook een vraag gesteld over de functie van literatuuronderwijs. U::m en daarin heb ik jullie gevraagd van hoe zou je zelf- u::m als je een ranglijst moest maken met cultuur, geschiedenis, leesvaardigheid, literaire theorie, en:: ik weet even niet wat de vijfde was, wat vind je dan het belangrijkste in je eigen lessen. Daar kwam heel erg naar voren dat ongeveer drie kwart van de docenten zei “Ik vind dat literatuuronderwijs moet kennis bijbrengen over cultuur” en ook veel mensen zeiden geschiedenis. **Wat vinden jullie daar zelf van? En waarom?**
21. (2.0)
22. P2 Ja ik vind cultuur wel in de brede zin u::h van het woord, ik denk dat- dat jij het in je onderzoek koppelt aan burgerschapsonderwijs, daar valt het voor mij heel erg mee samen. U::h dat ze de wereld om zich heen een beetje beter leren kennen en het deel van de wereld waar ze zelf nog helemaal niet zo veel van weten. U::m ja in jouw lijstje staat dan ook literatuur theorie, dat gaat bij mij dan meteen naar beneden, omdat ik dat helemaal niet relevant vindt voor leerlingen van vijftien zestien. U::h ben al heel blij als ze iets lezen, dus wat dat betreft ligt die lat natuurlijk ook laag, maar u::h ik weet effe niet meer waar ik heen ging, wat was de vraag? (laughs) cultuur is belangrijk, cultuur is belangrijk!
23. P3 [Ja]
24. Int [Oké ja, duidelijk]
25. P2 Ja
26. Int Dus, je vindt cultuur inderdaad een belangrijk onderwerp en literaire theorie compleet niet.
27. P2 Ja, [voor leerling-]
28. Int [Vanuit de relevantie voor de leerling]

29. P2 Voor leerlingen die het heel leuk vinden om- om- en als je merkt die vindt dat heel fijn om te weten wat alliteratie is, nou prima u::h en kijk maar hoe dat hier terug komt, maar dat vind ik niet- nee dat staat voor mij niet bovenaan.
30. P3 Ik vind het perspectief van iemand anders eigenlijk het aller belangrijkste, ik denk dat dat eigenlijk automatisch cultuur is, maar ook burgerschap ofzo? En ook heel veel andere dingen (laughs), maar juist omdat dat ook door het perspectief van iemand anders is, hè? Het is heel gaaf om ze bijvoorbeeld een dystopisch- om ze drie dystopische romannen aan elkaar te laten bedenken en die te laten koppelen aan de- aan de werkelijkheid en vooral de waarom u::h proberen te u:h achterhalen. Waarom heeft deze persoon dit geschreven nu voor mij [of voor de wereld]?
31. Int [ja]
32. P3 en volgens mij kom je dan altijd ook op een soort van waarom je dat boek zou moeten lezen en dan heb je die connectie alvast met die schrijver. Ja dat is gewoon heel vet.
33. Int Ja, zeker. U::m in de vragenlijst werd deze vraag gevolgd door hoe zit het eigenlijk in de praktijklessen, zit je bijvoorbeeld gebonden aan wat je sectie vindt of wat de school vindt? Veel docenten gaven daar eigenlijk aan dat alles ongeveer gelijke waarde heeft, maar dat toch literaire theorie de meeste nadruk krijgt in de praktijk. Hoe is dat bij jullie in de lessen?
34. (3.0)
35. P2 Ja, bij ons u::h niet. Zeker op de havo niet, gaat het vooral om de leeservaring van de leerling zelf en in de vijfde klas toch ook wel echt al over tekstbegrip, heb je nou begrepen waar dat boek over ging. Op vwo, met literatuurgeschiedenis gaan we daar wel iets meer op in, maar gaat het eigenlijk meer om echt een- echt de literatuur geschiedenis, dat ze snappen wat vanaf de middeleeuwen echt de ontwikkelingen zijn geweest en dan niet zo zeer op de literatuur theorie, maar echt meer op de inhoud.
36. Int Oké, dus ook best wel een verschil tussen havo en vwo.
37. P2 Ja, vwo gaat echt veel dieper.
38. P3 Ja dat heb ik ook wel echt ervaren op de andere scholen waar ik heb gewerkt. Maar ik ben op dit moment in m'n eentje de Engels sectie, dus ik mag het lekker zelf bepalen. En ik geef dus geen les.
39. Int Ja, dus dan is er ook niet echt een verschil tussen wat je zelf belangrijk vindt en wat je lesgeeft, want je mag het zelf bepalen.
40. P3 Ja, en uiteindelijk bepaalt dus de leerling het eigenlijk vooral. En dan probeer ik dat te koppelen aan dat dat wel voldaan is aan de eindtermen dat is mijn belangrijkste taak u::m maar ik denk dat wat er uiteindelijk echt belangrijk is, is als het gaat over literatuur theorie is dat je het gewoon in de context kan zetten van wanneer het geschreven is wat- wat- wat kon deze persoon al weten, u::h wat nog niet. Dat soort dingen. Sommige boeken zijn heel erg bijzonder, omdat ze juist zijn geschreven zo heel vroeg in de tijd en dat ze dan over allerlei dingen gaan die er nu misschien al zijn of nog niet eens. En dat is dan eigenlijk ook al wel heel tof (2.0) u::h dat vind je vooral leuker als je al wat ouder bent trouwens (laughs).
41. Int Zie je dan ook een verschil in wat bijvoorbeeld een havo leerlingen van je vraagt en wat een vwo leerling van je vraagt?
42. P3 Ja, wel. Kijk je kunt die vwo leerling veel makkelijker voeren en die eet veel meer. Dus dan uhh en je kunt hem makkelijker meenemen de diepte in, dat gaat handig- makkelijker. Ik denk dat het de meeste moeite- dat het voor de havo nog de meeste

moeite kost om die boeken uit te krijgen, om ze echt daadwerkelijk met- met plezier voor je te hebben zitten van ‘ja die drie boeken, je hebt gelijk, die pasten echt een beetje bij mij.’ Dat is eigenlijk, ja dan u::h dan is het al heel ver.

43. Int U::m, ik ga nu even langzaam door naar de eindtermen, want ik hoor jou ook al zeggen is het nou belangrijk dat ik er voor zorg dat de leerlingen die eindtermen behalen, ondanks dat ze zelf invulling mogen geven aan hun curriculum eigenlijk.
44. P3 Mhm
45. Int U::m de eindtermen zijn op dit moment dus best wel beperkt, we hebben drie regels aan literatuur eindtermen, waarvan er zelfs een alleen voor havo is. Alle andere vaardigheden, wordt daar een ontzettend grote uitleg gegeven van ‘hier moeten leerlingen aan voldoen om het niveau te behalen’, bijvoorbeeld bij leesvaardigheid hebben we het over niveaus van A2 tot misschien wel C1 als je een hele goeie leerling hebt. U::m, veel docenten hebben aangegeven dat ze het ofwel ruimte voor eigen invulling vinden ofwel een oorzaak van gebrek aan samenhang binnen de sectie of binnen de school. Wat vinden jullie daar zelf van?
46. P3 Ik vind het heel fijn, wat mij betreft doen we zo min mogelijk aan dat soort super strakke kaders, want dan kun je het dus zelf invullen. Wat je dan niet moet doen is het niet invullen, maar- maar- u::h ja u::h nee. En- en- en het zou heel benauwend zijn als iemand anders mij zou vertellen wat literatuur was en hoe ik dat dan zou moeten doen. Dat zou me wel tegen de haren in strijken, denk ik.
47. P2 Ja, ik denk voor- u::m, dat het er wel ook zorgt voor dat in sommige secties ook veel discussie over is, dat er- dat die regelruimte dat je die zelf kan pakken, dat die er ook voor kan zorgen dat het lastig is om daar- je moet namelijk wel hetzelfde PTA draaien als sectie, maar ja, er zijn natuurlijk ook verschillen onderling waar je accenten zou willen leggen en ik denk dat natuurlijk best lastig is om daar- om het daar over eens te worden. En ik weet niet of meer regels dan de oplossing zou zijn. Dat denk ik eigenlijk niet, maar dat die grote ruimte- en ook, ik denk wel dat het ervoor zorgt, ten minste bij ons op school, dat het een beetje een ondergeschoven kindje is. Doordat die andere *skills* zo uitgebreid zijn beschreven en deze zo minimaal, bij ons op school vind ik ook dat literatuur een te- ja, te weinig ruimte inneemt in het programma, procentueel misschien niet, maar uiteindelijk de lestijd die je er mee bezig bent en als ze zo’n boek moeten uitlezen, dan is het toch vaak “Kies maar en het eindproduct zie ik wel verschijnen”. Ik zou het leuker vinden als ik meer tijd had om daar uitgebreider bij stil te staan. En doordat die andere *skills* wel zo uitgebreid zijn- ja ik weet niet of het daarmee te maken heeft, maar misschien (.) wel.
48. Int Ja, ja ik snap wel wat je bedoelt inderdaad. Maar als je dan- dus kijkt naar die eindtermen, ze zijn best wel vrij, maar toch moet er ergens een niveau aan worden gehangen, want je krijgt uiteindelijk een leerling die een diploma moet gaan halen, u::m zou het in die zin dan misschien wel geconcretiseerd moeten worden?
49. (2.0)
50. P3 Ik denk dat als je dit aan een willekeurige docent zou vragen, dat die dan zegt van niet want dat gaat ‘ie lekker zelf bepalen, toch? Wat het niveau is, hè? Ik denk dat als ik op een ander- op de andere scholen waar ik heb gewerkt vond ik het wel lastig dat er al een literatuurprogramma was en dat er eigenlijk helemaal geen ruimte was om je daar af te vragen waarom dat dan was en waarom nou die, dat deel, en waarom de leerling daar zelf nou niks te zeggen had zeg maar, dus dat vond ik wel heel lastig en ik denk dus dat dat niet nodig is, want gelukkig is het lekker vrij. Dus kan heel veel en er

kan sowieso heel veel, maar (.) het lijkt heel vaak van niet. En als je nou kijkt naar wat de kaders zijn, dan kan er dus stiekem dus wel echt heel veel en heel weinig. En dat is dus wat je met je sectie zou kunnen overleggen, van luister 'waarom doen we zo weinig?'. En er kan juist heel veel.

51. P2 Nou ja, ik denk ook dat het wel, want ik heb dan een poging gedaan om iets aan het literatuur programma te doen, dat is ook gewoon super tijdrovend en zeker als je wilt werken met- ja wat bij ons dan toch als je gelijkwaardige toetsen wilt afnemen, dat leerlingen dan gelijkwaardige soorten boeken of verhalen lezen en ja, dat dat toch als je dat allemaal zo gelijk moet trekken met drie collega's, u::m, en het is natuurlijk als jij zegt ik wil een nieuw boek in de leeslijst, op de leeslijst erbij zetten, dan moeten die andere collega's ook weer zorgen dat ze dat boeken gelezen hebben en in dat opzicht is natuurlijk niet zoveel moeite, maar iedere keer als je het wilt blijven ontwikkelen dan uiteindelijk vraag je toch wel weer wat van mensen. Dan is uiteindelijk het ook lekker makkelijk om ieder jaar te draaien wat er al ligt, dus ik heb ook het idee dat bij literatuur als je daar een aanpassing wilt doen, dat dat heel arbeidsintensief is.
52. Int Ja
53. P3 Maar dat hoeft niet, want je kunt ook namelijk als je *project-based* denkt, dan zou je ook heel veel bij de leerling kunnen leggen en alleen de kaders aangeven en de tijdrovendheid kunnen omdraaien. En een mooi literatuurproject, zo verschillend mogelijk misschien, doe jij de achttienhonderd, doe jij de Shakespeare, kies maar en weet je wel, volgens mij zou dat ook- daar zou het zich ook heel goed voor lenen? Dus dat- en dat kan allemaal hè? Dat is het gave eigenlijk.
54. P2 Ja- Ja, daar heb je gelijk in. Dat zou er allemaal in passen.
55. P3 Ja, maar de *why* van waarom we dingen doen in het onderwijs is ook heel vaak omdat het er al was, hè? Het is strak, het ziet er goed uit, het loopt, negentig procent van de sectie weet hoe het gaat, *let's go*.
56. P3 [ja]
57. P2 [ja}
58. Int Ik denk ook dat er in literatuuronderwijs ook veel zit, omdat het moet, omdat de leerlingen moeten het afronden voor hun diploma.
59. P3 [Dat is met alles zo], hè, op de middelbare school.
60. Int Zou jij dan zeggen dat, omdat je dus op Agora onderwijs werkt, vind je die eindexamens belemmerend dan? Vind je dat een leerling zich moet kunnen ontwikkelen tot zover die wil?
61. P3 Tuurlijk (laughs)
62. Int Ook als dat minder zou zijn dan het niveau wat die doet, bijvoorbeeld?
63. P3 Sorry?
64. Int Ook als dat minder zou zijn dan het niveau wat die doet? Stel je hebt een havo leerling die wil eigenlijk helemaal niet op havo niveau werken, maar lager dan dat, krijgt die dan in jouw ogen nog steeds hetzelfde diploma als die geen eindexamen zou doen?
65. P3 Ik zou me afvragen waarom die dan havo doet.
66. Int Oké, op die manier
67. P3 En de reden waarom je iets doet is nooit het diploma, de reden waarom je iets doet is eigenlijk omdat je met je handen wil werken of omdat je leraar wil worden, hè? Dus eigenlijk, ik zou altijd vragen waarom doe je dat dan eigenlijk? En dan zegt ie oh ja dat is een goede vraag, misschien moet ik inderdaad een mbo gaan doen. Dan zeg ik 'prima, volgens mij is dat een goede keuze voor jou.'

68. Int Ja
69. P3 Dus als je geen havo wilt doen, doe het dan niet. (laughs)
70. Int Ja, ik ben het daar zeker mee eens. Ik vind het gewoon jammer dat ik in de praktijk vaak zie dat leerlingen inderdaad wel gewoon alleen voor dat diploma doen, ze zeggen 'ja ik ben leerplichtig en ik moet toch iets doen, dus dan maar- dan doe ik het maar'.
71. P3 Ja daarom moet je- zou je juist vaker waarom moeten vragen en juist vaker moeten kijken 'oké, waarom moet ik bijvoorbeeld alle leerlingen dit tegelijk laten doen?'. Want voor Engels zeker hè jongens? We hoeven- een hele boel van die leerlingen die kunnen dit al.
72. P2 Mhm
73. P3 Die hoeven niet in de les te zitten, laat ze lekker wiskunde doen waar ze moeite mee hebben. Maar die kun je door het hoepeltje laten springen en dan zul je zien, daar gaan ze gewoon doorheen. Dat is echt u::h, ja.
74. P2 Ja
75. P3 Dat is ook motiverend voor die leerling om te zien, van 'ja ik hoef niet per sé met de kudde mee, want ik kan dit al. Kan ik iets doen waar ik wel de moeite van in zie?' of zo.
76. Int Oké. U::m, ik wil even verder gaan naar de inhoud van literatuurlessen. Jullie hebben in de vragenlijst aangegeven wat voor tekst vormen of andere vormen van literatuur jullie zouden willen behandelen en in de praktijk behandelen. Zou je voorbeelden kunnen geven van vormen van literatuur die je zou willen behandelen maar nog niet kan doen? Omdat dat bijvoorbeeld door je school wordt belemmerd. En P3, in jouw geval is dat dan misschien niet zo relevant.
77. P3 (nods and laughs)
78. Int Maar, zou je dan willen uitleggen waarom je bepaalde teksten of vormen behandelt?
79. (3.0)
80. P3 *Anything goes.*
81. Int Anything goes, dus alles is mogelijk?
82. P3 Ja, behalve als we erachter komen dat iets geen literatuur is. Ik heb ook wel eens boeken geweigerd, omdat het te plat was of zo of een autobiografie die niet literair was, e::h zo iets. Maar dan puur op inhoudelijke gronden, hè want, je moet ook kijken naar de eindtermen zeg maar. (3.0) Ja, maar nee, ik denk dat omdat literatuur natuurlijk een redelijk (.) vaag begrip is, mag er heel veel.
83. P2 Ja, ik zou graag meer ruimte willen voor poëzie, bij ons op school. U::h want we doen short stories, we doen een aantal boeken waarvan er ook een aantal tussen zitten waarvan ik me afvraag of ik het onder literatuur zou scharen, maar prima. U::h, maar poëzie zit er eigenlijk nergens in, behalve vwo en dan de War Poets, die zitten er in. Maar ook best wel minimaal, ja. Vorig jaar toen zijn we naar Ieper geweest en toen mochten de leerlingen, moesten de leerlingen zelf, we hebben een aantal gedichten in de klas behandeld, en toen moesten ze zelf op zo'n grote begraafplaats en dan moesten ze zelf een gedicht kiezen en dat daar voordragen en dan uitleggen- ja dat was, dat was echt super, daar werd ik echt heel gelukkig van. Toen dacht ik wel, dit is waar het om gaat. Nu zijn we bij waar die poëzie voor staat. Ja, dat is dan vwo, maar op de havo, ja sommigen kunnen dat zeker aan en zouden daar heel blij van worden, maar ik denk de meesten niet. En ik vraag me dan ook af of je zoiets moet willen op de havo, op vwo

zijn er ook een hoop die er niks van vinden. Maar ja, dat zijn dan ook weer afwegingen. Ga ik dit door de strot duwen of e::h niet?

84. Int Is dit dan iets wat op de havo bij Engels Plus of bij Cambridge Engels wel wordt gedaan, die poetry? Is daar wel ruimte voor, of ook niet?
85. P2 Nee, ook niet. In die oude constructie, toen we nog die losse klassen hadden denk ik af en toe wel, deed ik het in ieder geval wel. U::h maar nu is die constructie zo anders geworden dat dat ook niet meer, dat er ook geen ruimte meer voor is. Dat is daar geen ruimte meer voor maak, laat ik het zo zeggen.
86. P3 Ik heb wel een creative writing workshop gedraaid, waar ik u::h alle verschillende facetten even kort heb aangestipt en ook poëzie en verschillende vormen van poëzie, en dat we dat daarna gewoon samen gingen doen. Gewoon zelf maken, en u::h want dan kom je er ook een beetje in van wat is dat nou eigenlijk dan. En ik heb gewoon op vrijwillige basis gevraagd “wie wil er een creative writing workshop met mij beginnen?”, en uiteindelijk hadden we een vaste groep van tien leerlingen en die deden dat gewoon een heel jaar. En dan was super cool.
87. P2 en Int [Leuk, ja heel leuk.]
88. P3 Ik had een leerling. En het jaar daarna heeft ze haar profielwerkstuk daarvan mogen maken, dat ze creative writing workshops mocht gaan geven en daar een verslag van geschreven. Dus ja, [super mooi].
89. P2 [Ja, super leuk]
90. P3 En op het moment dat je mensen literatuur en poëzie gaat aandoen, ja dan weet ik niet of dat zo goed werkt he. Als ze het niet van jou krijgen, dan weten ze er ook niet van maar en dan. Dat is natuurlijk ook de wip wap waar je op zit.
91. P2 Ja.
92. Int P3 ik hoorde jou net zeggen, ik heb ook wel een boeken afgewezen, omdat ze te plat waren. Waar trekken jullie de lijn van een bepaald niveau van teksten, of werken, of filmteksten? Wanneer zou je hem eerder behandelen in de klas en welke criteria heb je dan in je hoofd?
93. (2.0)
94. P3 Ja dan om je toch weer terug op wat is literatuur.
95. Int Ja, eigenlijk wel, want wanneer vind je een film dan wel van literaire waarde of niet.
96. P3 Ja als de gelaagdheid echt ontbreekt, als het een plat stripverhaal is of een plat u::h romannetje, echt waar bij je op je kop moet staan om er de symboliek uit te halen dat je denk van ‘nou, kan wel iets bedenken maar volgens mij is het niet zo geschreven.’ Dan, ja nee, dan kun je maar beter zeggen ‘je mag dit best lezen, maar dan in je eigen tijd. We gaan je even meenemen het hoekje om naar iets meer diepgang dan dit’. Dat zit al- dat heet dan lectuur natuurlijk hè. Dat is een hele dubbele scheidslijn. Er zijn ook literaire u::h graphic novels, bijvoorbeeld, zeker. Liever geef ik die zelf ook niet, omdat ik vind dat er dan te weinig wordt gelezen meestal, toch. Maar ze mogen die wel erbij pakken. Ik heb iemand die heeft een Shakespeare project gedaan waarbij ik ook de graphic novel van Macbeth erbij aanbood, van ‘lees die gewoon erbij, want dat is gaaf en dan heb je meteen een beeld erbij’. Maar u::m. want graphic novels zijn heel beeldend en dan verlies je een beetje het tekstuele beeld waarvan ik vind dat gun ik je eigenlijk wel. Lees dan *No fear Shakespeare*, waarbij je de echte tekst ernaast ziet want dan kun je gewoon doorlezen en dan heb je het wel.

97. Int Dan wil ik even verder gaan naar de thema's die aan bod kunnen komen bij literatuur, want we hebben het nu wel gehad over de vormen en de eindtermen. U::h in de vragenlijst kwam naar voren dat meeste docenten vinden dat identiteit en zelfontdekking, moraliteit en ethiek en sociale gerechtigheid belangrijke thema's zijn, die ze en zelf belangrijk vinden en die ook in de praktijk bijna altijd wel behandeld worden. U::m, vinden jullie deze onderwerpen zelf ook belangrijk? Of vinden jullie dat literatuur eerder rondom onderwerpen moet worden gevormd dan rondom bepaalde werken?
98. (2.0)
99. P2 Dat zou ik liever willen, ja. Het lijkt me goed om thematisch te werken en dat leerlingen werken met elkaar vergelijken. En dan vooral ook wel kunnen uitleggen waarom spreekt dit me wel aan en dit niet? U::m in de praktijk, werkt het bij ons op school in ieder geval niet zo. Maar dat is wel- en ik denk dat helemaal mooi is als je dan vak overstijgend zou kunnen werken. En dat je echt met geschiedenis, of aardrijkskunde of maatschappijleer een project zou kunnen doen. Net zoals Ieper met Frans en Duits, dat je op die manier naar een onderwerp kijkt en dan die literatuur erbij pakt. Dan wordt het zoveel relevanter voor de leerlingen, denk ik
100. P3 Dat hebben wij ook wel gedaan bij ons op school, dat een project samen met de maatschappijleer docent en de Nederlands docent. Dat ze een boek bij Nederlands konden lezen voor op de lijst en een Engels boek en een u::h en daar dan een maatschappijleer opdracht konden afronden. Dat hebben we wel gedaan. Verder doe ik het zelf niet, omdat ik het het belangrijkste vind dat ze dat boek hebben uitgelezen met plezier. En vervolgens als ze dat uithebben gaan ze hersengymnastiek doen, want dan gaan ze dat thema er zelf bij bedenken. Ik zeg altijd, je kunt makkelijk kiezen en dan kies je dus drie dystopian novels en dan heb je het idee eigenlijk al dat als je het uithebt van te voren eigenlijk al, maar- maar- maar spannender is als je drie boeken hebt die op het oog niets met elkaar te maken hebben en dat je daar dan mee aan de slag gaat en kijkt hoe je die dan kan koppelen thematisch gezien en wat die dan allemaal- wat die schrijvers allemaal gemeen hebben en wat die *characters* allemaal gemeen hebben en wat je dan nog meer dan uit hebt gehaald. En dan laat je het weer bij de leerling, en dan kom je toch nog heel vaak bij dat soort thema's die jij ook noemde, hè? Natuurlijk.
101. Int Dat denk ik ook wel, dat leerlingen de thema's die aan bod komen uit zichzelf ook wel interessant vinden of kunnen achterhalen
102. P3 En die boeken die gaan daar gewoon over.
103. Int In principe kun je aan bijna er boek bijna alle thema's wel terugvinden als je maar hard genoeg zoekt. Dit is een mooi aanknopingspunt naar burgerschapsonderwijs, want deze thema's vallen bijna allemaal onder burgerschap. Want zoals jullie weten is er sinds 2021 een nieuwe wettelijke eis voor burgerschapsvormend onderwijs. Middelbare scholen zijn nu verplicht om hun onderwijs in te richten op het bijbrengen van kennis over respect, verschillende godsdiensten, levensovertuigingen, politieke gezindheid. Vooral over tolerantie als ik dit zo zou samen vatten. U::m, scholen moeten dus wel met deze wet zelf invulling geven aan u::h burgerschapsonderwijs. Denken jullie dat burgerschapsonderwijs zou moeten worden geïntegreerd in vakken zoals Engels, buiten vakken zoals maatschappijleer of niet-sociale vakken. Kunnen die hier een rol in spelen volgens jullie?

104. P3 Ik denk dat als je je blijft ontwikkelen, dat het vanzelf gebeurt in literatuuronderwijs. Want als je zeg maar bij de classics blijft, dan ga je niet heel veel gay *characters* ontdekken, maar als je dus ook de nieuwe novels erbij haalt wel. En diversiteit en allerlei issues daarmee, hè, er zijn super toffe novels over 9/11 u::h waar je u::h heel gelaagd het dan over kan hebben van Safran Foer. Dus- dus- en zo zijn er nog heel veel maar dan moet je wel up to date blijven en in ontwikkeling blijven. En ik denk dat als leraren dat sowieso doen, voor welk vak ze dan ook geven, dan blijf je verband houden met de werkelijkheid zoals die nu is en dan word je ook niet stoffig. En ik denk als je stoffig wordt dan blijf je niet in contact met elkaar en dan ben je ook geen burgerschap aan het doen.
105. P2 Ja, eens. Ja, als je- ik vind het belangrijk dat je ook huidige werken leest. Wij hebben dan *The Hate U Give* bijvoorbeeld, wel op de lijst staan. Of het echt literatuur is kun je je af vragen, maar het is in ieder geval een heel waardevol boek vind ik, voor de witte kinderen hier in [red.].
106. P3 Dat is nou precies weer zo'n boek waarvan ik heb nagedacht van moet je dit nou lezen op het vwo? Op de havo sowieso wel.
107. P2 Ja bij ons zit die ook op de havo, ja.
108. P3 Dat is dan toch goed om ook eens even te kijken voor vwo van kun je Fredrick Douglas aan of zo. Maar he, dat hoeft niet per sé.
109. P2 Ja, dus die, dat is eentje waar ik nu aan denk als we het hier over hebben. U::h want ik heb hier zo'n- de voorkant van de New Yorker waar George Floyd op staat en daar staan allemaal andere belangrijke figuren in die gelijkheidsstrijd en dan zie je wel als we dat boek uithebben dan kijk ik echt met ze naar die poster en wijzen van 'welke mensen zijn we nou tegen gekomen?'. En dan ineens gaat het leven en inderdaad hebben ze die perspectief wisseling gehad. Super relevant. En dat is wat je wil bereiken.
110. Int Vind je dan de doelen die je kan bereiken met een boek dan belangrijker dan de literaire waarde? Zou je dan zeggen *The Hate U Give* is dat wel van literaire kwaliteit? Maar ik kan er super veel mee, dus ik behandel dit wel?
111. P2 Ja, voor mij wel, ja.
112. P3 Ik heb tijdens mijn opleiding Engels ook wel meegemaakt bij literatuur dat we dan boeken lezen wel voor een bepaald beeld dat ze gaven, zonder dat ze misschien super literair waren. Dus misschien zijn ze daardoor dan wel literair? Ik weet het ook niet.
113. Int Ik vind dat ook een discutabel punt. Ik mocht op de middelbare school nooit bijvoorbeeld *The Hunger Games* lezen, maar ik vind dat dat boek juist een enorme gelaagdheid heeft en heel relevant is voor en de huidige maatschappij en voor leerlingen, want het gaat over tieners in een verschrikkelijke situatie in een maatschappij die niet werkt. Maar toch zullen veel mensen zeggen dat het geen literatuur is, want het is gewoon een young adult boek waar heel veel films van zijn gemaakt.
114. P3 Er zit mooie symboliek in, er zitten parallellen in met tegenwoordig. Aan de andere kant vind ik het dan wel gevaarlijk dat als iets zo'n ontzettend populaire film is, die ook heel erg een op een tegelijk loopt met het boek, daar zit natuurlijk een groot risico aan dat ze dan toch verleid worden om het boek dan maar niet te lezen en dat je er dan toch niet achter kunt komen of dat dan wel of niet zo is.
115. Int Ja dan zou ik zeggen is het dan van belang of ze het boek hebben gelezen of dat ze het verhaal begrijpen en daar mee aan de slag kunnen gaan met vragen die daar



- bij horen. Of dat dan vragen op een toets zijn of vragen die ze met elkaar kunnen discussiëren. Is het dan het belangrijkste dat ze lezen of dat ze-
116. P3 Nou kijk, als ze toch die film wel kijken, dan zou ik proberen ze uit te nodigen om dat andere toffe boek te lezen wat ook zo werkt en ook zo leesbaar is en ook zo spannend is en ook zo relevant is, waar ze dan misschien zelf een eigen film bij kunnen bedenken. Dat is de literaire ervaring.
117. Int Ja dat snap ik ook ja. Stel je zou expliciet aan de slag willen gaan met burgerschapsonderwijs in je literatuurlessen, zijn er dan bijzondere mogelijkheden of juist uitdagingen die je tegenkomt?
118. (4.0)
119. P3 Uitdagingen zullen te maken hebben met tijdgebrek, ontwikkelmogelijkheden. U::m mijn persoonlijke uitdaging voor dit soort opdrachten vind ik dat ik dan te veel uit mezelf zou werken bijvoorbeeld.
120. P2 Ja, ik ben ook wel benieuwd of als je u::m echt controversiële onderwerpen gaat behandelen, ik zou daar- ik denk dat docenten die burgerschap normaalgesproken geven, dat die daar beter in getraind zijn, en misschien ook in objectief zijn, zou ik ook geen goeie voor zijn. Het is- Het is- Ja, ik weet het niet. Ik denk dat daar wel- ik denk niet dat je zo maar iedere docent zou kunnen vragen 'gooi er eens een les burgerschap in'. Ik zou daar dan een soort handvatten dan voor willen.
121. Int Ja, heb je het gevoel dat die handvatten nu missen. Dat er niet iets is wat je zou kunnen aangrijpen ergens in school. Worden die niet aangeboden? Of bestaan die misschien niet?
122. P2 Ik denk dat je als docentencorps al een heel eind zou komen als je de tijd hebt om er samen over te overleggen om een mooi programma op te zetten. Wat ga jij behandelen, wat zal ik doen? Dan kan daar iets super moois uit komen, maar dan zit je natuurlijk weer met die tijd. Want ja, iedereen heeft natuurlijk superveel expertise in huis, maar hoe ga je daar nou een goed programma van maken. Ik heb nu eigenlijk, als ik met *THUG* bezig ben, dan weet ik eigenlijk helemaal niet wat ze bij geschiedenis al gehad hebben over de rassenstrijd of bij maatschappijleer over discriminatie. Ik vraag dat dan een beetje uit en je doet wat aannames, maar heel vaak noem je namen die ze dan nog nooit gehoord hebben. Dus, ja eigenlijk, zeker weten doe ik het niet.
123. P3 Dat is eigenlijk sowieso best wel jammer, he, want je kunt, je zou best wel dingen- je doet best wel dingen dubbel die niet- waarvan het echt niet nodig is. Wat met betere lijntjes of met een beter plan zou je dat best wel beter kunnen doen. Maar ik vind die vakoverstijgende projecten, daar voor leent burgerschap zich supergoed. En ik denk ook dat het heel belangrijk is dat je weet waarom je bepaalde dingen doet. Ik heb ook wel eens American History laten zien in meerdere klassen en daar was ook een klapper bij met opdrachten enzo. Dat was op een andere school, maar we hadden met de sectie niet echt een super goed plan van waarom doen we dat nou precies. En bij sommige klassen sloeg dat echt niet aan en die hadden zo iets van dit is echt een super grove film, waarom vloeken ze zoveel en ik vind dit eigenlijk helemaal niet fijn. En dan streeft het een beetje zijn doel voorbij, als je- als je niet heel duidelijk kan uitleggen waarom dit heel belangrijk is.
124. Int Ik merk dat veel docenten eigenlijk een beetje aan het zwemmen zijn met de burgerschapsonderwijs wet, dat ze inderdaad veel verschillende antwoorden hebben met 'ja ik weet eigenlijk niet goed hoe ik dit moet aanpakken' of 'Ik doe dit, maar mijn collega doet compleet iets anders'. Vinden jullie het dan belangrijk dat er

- richtlijnen of eindtermen moeten komen van dit moet een leerling in ieder geval hebben gehad in zijn jaren op de middelbare school?
125. P2 Nou ja, ik denk dat het goed is als je als school voor jezelf eigenlijk eindtermen zou opstellen, want als je, zoals ik al zei op deze witte school in [red.], een heel ander- hele andere dingen belangrijk zouden zijn dan leerlingen op een school midden in Eindhoven. Dat is denk ik anders. Ik denk dat je andere dingen aan bod moet laten komen. Je kent als school je populatie en ik denk dat je als docent wel kunt inschatten waar zouden we hier misschien wat aandacht aan besteden en wat hoeven we hier misschien minder te doen. Ik denk dat dat per school echt wel kan verschillen.
126. P3 Ik denk dat je bij dit onderwerp heel erg moet uitkijken en je moet nadenken over de rol van docent als zender. Want burgerschap is volgens mij iets wat- wat- als het goed is gewoon er is doordat je een burger bent van dit land. Als wij in onze rol als docent gaan vertellen wat dat is, dan klopt dat volgens mij per definitie al niet meer. Eigenlijk, hè, als je wat meer klassengesprekken hebt over relevante onderwerpen of over hedendaagse politiek of over waarom Wilders gewonnen heeft, waarom iedereen dat wel of niet een goed idee vindt, en dat soort dingen, dan raak je aan burgerschap, want dat is volgens mij, stemmen is een burgerplicht, waarom is dat zo, zou je het zelf ook doen? Ik had er interessante discussies over met leerlingen, van oké ik weet hier helemaal niks van af, waarom zou ik in godsnaam gaan stemmen? En dat je dan kan zeggen, ja dat hebben een heleboel mensen, en ze gaan dan toch nog stemmen, gek eigenlijk hè? Dus- dus- dus ja dat vind ik de relevante dingen, daarom moet je contact maken en kun je niet alleen maar gaan zenden. Want A komt het dan niet aan en B ben je dan volgens mij niet meer burgerschap aan het doen.
127. Int [vind je dan ook dat het-]
128. P2 [Ik denk ook dat het wel-]
129. Int Sorry
130. P2 Ik denk ook dat het wel u::m leerlingen bepaalde dingen laten ervaren mag zijn, neem ze eens mee naar een voedselbank, neem ze eens mee naar een asielzoekerscentrum, laat eens zien waar het de hele tijd over gaat, maar hoe ziet het er eigenlijk uit- waar heb- ja, dat je ze misschien inderdaad niet zo zeer zenden, maar ik denk dat dan toch je mening geven snel ook wel op de loer ligt, maar dat je ze laat ervaren wat er allemaal speelt.
131. Int Vinden jullie dat een docent daarin u::h neutraal of objectief moet zijn, of heb je zoiets van ik heb als persoon ook gewoon mijn mening over bepaalde dingen en dat wil ik toch wel delen?
132. P3 Ik deel het als ze het vragen. Ik heb ook gewoon gezegd op wie ik stemde als ze dat vroegen. Als ze het vragen, kunnen ze een antwoord krijgen. Verder hoop ik gewoon dat ik vooral aan ze zelf vragen stel.
133. Int Ja, ja daar ben ik het ook mee eens. Ik ben eigenlijk aan het einde van mijn vragen gekomen, dus ik wilde aan jullie vragen of jullie nog vragen hebben of iets wat jullie kwijt willen of dat je denkt 'dit is de reden dat ik me heb ingeschreven voor het interview en dit is iets wat nog een toevoeging kan zijn'?
134. P3 Ik had me ook wel- ik vind het ook altijd wel leuk om contact te maken met mensen die het volgens mij voor heel veel dingen- je hebt zeg maar niet voor niets dit vakgebied gekozen dus dat is- en dit is- eigenlijk meestal wat we het leukst vinden volgens mij, dit is het grootste gedeelte van de studie Engels volgens mij ook. En we krijgen het maar zo moeilijk verkocht aan onze doelgroep (laughs).

135. P2 Ja, ja.
136. P3 Daarom vond ik het ook wel interessant om gewoon wel eens te sparren van goh wat doen we nou eigenlijk en hoe kijken jullie- ik vond het wel interessant om te kijken van hoe kijken we daar dan naar. Want het liefst wil je heel veel vertellen en heel veel doen, maar als dat dan allemaal als spruitjes zijn voor de leerlingen, dan is dat ook niet goed natuurlijk.
137. P2 Nee, ik vind dat jij zo hamerde op dat ze het met plezier lezen, ja dat is- dat moet eigenlijk de kern zijn denk ik. Niet lezen is geen optie, dus dat is heel dubbel ook wel. Ik kijk ook wel naar al die vragen nu eigenlijk van er zou zoveel werk te doen kunnen zijn in dit hele gebied en als we allemaal de koppen bij elkaar zouden steken kunnen er zulke mooie dingen uit komen. Maar-
138. P3 En tegelijkertijd moeten we ook, ik heb zelf op de middelbare school geen Engels boek gelezen volgens mij, omdat het zo makkelijk was om het niet te doen. En daarna ging ik heel hard aan, om wat voor reden dan ook. En- en- Ja, dus dat zaadje planten, blijkbaar was er wel een zaadje geplant, blijkbaar is dat zaadje planten wat ze op de middelbare school doen volgens mij. En als je dan de diepte in wil, kun je Engels gaan studeren of zo. Misschien willen we misschien net iets te veel. Dat komt ook omdat je het zo leuk vindt.
139. P2 Ja dat klopt, ja.
140. Int Oké, voor mij is het verhaal dan eigenlijk heel helder en dan denk ik dat we het hier kunnen gaan afronden.

[red.] = redacted information due to anonymity.

### Appendix 8: Transcription interview 3

[Beginning redacted, banter]

00:01:37 Int

Ik ga wat vragen stellen over wat je zelf van literatuuronderwijs vindt, wat je al doet, op welke manier dat doet, etcetera. Heb je verder nog vragen?

00:01:51 P4

Nee hoor, ik laat het gewoon op me afkomen.

00:01:53 Int

Oké, dan wil ik beginnen met een vraag of het definitie van literatuur uit de vragenlijst kwamen heel veel verschillende definities naar voren. Sommige mensen zeiden, Het is echt alleen boeken, het zijn romans, het zijn gedichten, sommige mensen zeiden 'ik wil er helemaal geen betekenis aan geven'. U::m vind je het belangrijk dat er een definitie zou zijn voor literatuur om leerdoelen van literatuur te behalen?

00:02:18 P4

Nou nee, want op zich de eindtermen zelf definiëren ook niet wat zij er precies onder verstaan. En ik zie dat als een soort dankbaar grijs gebied waar je gebruik van kan maken. U::h en wij hebben het hier ook wel. We hebben het eigenlijk met leerlingen niet zozeer over literatuur, maar wel gewoon over verhalen, dus bijvoorbeeld net in de brugklas een project gedaan over door Roald Dahl een hervertelling en van- van sprookjes en heb met ze gehad over, nou ja, hè? Die sprookjes en volksverhalen beginnen vaak vanuit de mondelinge traditie. Je zit met zijn allen rond dat kampvuur. Is het niet dan ook al literatuur, hè? Wanneer is het pas literatuur? Als je zo'n verhaal dan opschrijft en- en nou ja, wat dan wel en wat dan niet is alleen Shakespeare literatuur? Of ja, weet je je kan van een heleboel verhalen zeggen in de onderbouw, weet je Harry Potter is nog steeds heel erg populair. Dat heeft wel een onwijze impact gehad. Kan je echt zeggen dat is geen literatuur? Dus we laten ze daar wel zelf over nadenken, maar daar komt niet een- een definitie uit en Ik denk dat we dat zelf in de sectie ook niet echt hebben.

00:03:33 Int

Nou, dat kan ik wel begrijpen. Ik vind dat ook altijd een dubbel ding van is Harry Potter of the Hunger Games geen literatuur? Ik vind het zelf qua impact, zeker wel.

00:03:43 P4

Ja! Vind ik ook. Oh, mijn deur gaat open. Wacht even.

00:03:58 P4

Zit hier allemaal ook redelijk krakkemikkig, maar goed.

00:04:04 Int

Oké, dan, dan wil ik door naar de volgende vraag. Ik heb een helder antwoord.

00:04:09 Int

U::m. De volgende vraag, gaan een beetje over de functie van literatuur onderwijs en ik heb ook in mijn vragenlijst een vraag gesteld van, wat vind je het belangrijkste wanneer je zelf literatuur onderwijs zou geven, komt het dan neer op cultuur, geschiedenis, literatuur theorie? Daarbij gaven 75% van docenten aan dat ze eigenlijk kennis over een cultuur en geschiedenis het belangrijkste vonden. Wat- wat vind je daar zelf van?

00:04:37 P4

U:::m. Nou, ja, Ik vind het een beetje, Ik vind dat lastig ik, hè. De eindtermen sturen heel erg op kennis van literatuurgeschiedenis. Ik vind dat wel belangrijk in die zin, dat het hoort bij hoe komen verhalen tot stand en wat maakt een verhaal goed en welke ontwikkeling zit daarin hè? Je hebt nu een periode in Young Adults fiction, dat dat hele dystopische is. Nou, waar komt dat vandaan? Hoe verhoudt zich dat tot de sociale en de historische context? Dat soort dingen om- om duiding te geven aan bepaalde ontwikkelingen of maatschappelijke dingen die er gespeeld hebben. Dus nou ja, meer het samenspel tussen die literatuur theorie en de literatuurgeschiedenis en de echte geschiedenis. Verder vind ik gewoon het- het plezier hebben in lezen vind ik heel belangrijk hè. Wat je van heel veel leerlingen hoort is dat ze op de basisschool heel graag lezen, en vervolgens moeten daar nu boekverslagen of ze moeten bepaalde boeken lezen, vinden dat niet leuk en hebben er geen lol meer in en wij behandelen eigenlijk literatuur theorie nu als iets waardoor je het verhaal beter begrijpt en het dus leuker wordt dus ja, het is misschien niet zo heel technisch. Het moet ook gezegd worden, de kinderen hier zijn eigenlijk niks gewend, dus we hebben een heel nieuw literatuurprogramma opgetrokken en we zijn er dit jaar voor het eerst mee bezig. Dus dat staat echt dan ook in de kinderschoenen. Maar goed, we proberen dus niet het hele technische. Ze hoeven van mij geen metrum te tellen in lettergrepen of dat soort dingen, maar we kijken wel naar goh waarom? Waarom gebruikt een schrijver hier deze woorden? Wat voor een dubbele laag, hè? Die als je het hebt over dood, vaak zegt een schrijver niet dood, maar zitten daar allerlei verdeckte- worden symbolen voor gebruikt of worden metaforen voor gebruikt. Nou, dat vinden ze over het algemeen ook wel interessant en ook wel leuk. Oh, bedoelt hij dat er dan mee? Oh, nou, dat is ook vergezocht. Of oh, dat is ook- dus daar reageren ze wel positief op, maar echt wel. Nou ja, in dienst van het beter begrijpen van het verhaal en het dus waarderen.

00:07:05 Int

Oke dus niet literat- literaire theorie, omdat je het moet leren, maar omdat je daar iets aan hebt. Ja, dat vind ik echt wel dat je daar nou ja, dat je er dan meer lol van of je doorziet iets en dan ja mag je daar ook van vinden. Je mag het ook niet leuk vindt.

00:07:10 P4

Ja, dat vind ik echt wel dat je daar- nou ja, dat je er dan meer lol van of je doorziet iets en dan ja mag je daar ook van vinden. Je mag het ook niet leuk vinden. Maar dat je dan wel kan beschrijven 'Nou, ik, Ik vind er zitten zoveel lagen in. Ik vind het te ver gezocht' of hè dat je dat kunt beargumenteren ook.

00:07:30 Int

Ja, Ik had in de- in de vragenlijst ook een vervolgvraag van, hoe zit het dan in de praktijk? Maar dat komt eigenlijk bij jou nu al best wel voren kan je dan misschien beschrijven wat het verschil is tussen dit jaar met de nieuwe methode en vorig jaar? Wat hebben jullie veranderd?

00:07:44 P4

Ja, nou ja, Toen ik hier kwam, weet je, jij weet ook, ik ben natuurlijk halverwege het jaar u:h u:h vertrokken bij de Radboud en wat wij hier aantreffen was een literatuur portfolio wat ze moesten maken. Met heel erg vragen vanuit het idee 'Er is een goed antwoord'. Dus ze lazen ook stukjes van- van dingen. Ze hebben niet hele boeken gelezen of ze keken de film, dus ik vond de term literatuur portfolio al wel heel- dat ik dacht ja, ik vind film hoort er ergens wel bij, maar je kan niet als je van elk boek de verfilming kijkt, kan je het niet nog een literatuur portfolio noemen vin dik. Maar het waren heel erg vragen van, Shakespeare doet dit en dit in dit vers of in deze scène, wat bedoelt hij hiermee? En dan hadden ze gewoon van tevoren daar een soort hoorcollege over gehad en had de docent hen al verteld 'Nou, dit bedoelt Shakespeare hiermee' en dan moesten ze dat gewoon repro- reproduceren op de toets. En, ze hadden ook geen vrije boek keuze, dus de- nou ja in jaar of 5 lazen ze allemaal hetzelfde boek. Ze lazen allemaal, of nou ja, hebben allemaal de film gekeken van, u::h nou moet ik het even goed zeggen, welk hebben ze nou- *To Kill a Mockingbird* en ze hebben allemaal *Romeo and Juliette* gedaan. Nou. Ja, hele mooie werken maar niet op die manier. Het is niet- De docent heeft het antwoord, die heeft jou dat van tevoren in een les verteld en op de toets moet je dat nog een keer- Ja, dat vind ik geen toegevoegde waarde hebben, dus zo was het en wat we nu veranderd hebben is dat ze mogen zelf boeken kiezen. Dus ze hebben daar de vrije keuze in. We hebben wel gezegd geen kinderboeken, maar in principe Young adults mag wel. Dat heb je nu ook veel, dat veel boeken in graphic novel vorm nog een keer worden uitgegeven, dus daarvan hebben we gezegd, dat vinden we ook goed, met name voor de leerlingen die dyslectisch zijn. Die vinden dat wel- En dan denk ik ja soms voegt het ook echt wel wat toe. Zo een- zo een graphic novel dus dat hebben we veranderd en we hebben veel meer- we zijn veel meer gaan werken vanuit de gedachte 'Nou leggen jou uit wat een symbool is. Een schrijver gebruikt iets om eigenlijk iets anders te zeggen en dat komt bijvoorbeeld steeds terug of verschijnt op een bepaald moment in het verhaal. Er zijn in principe geen foute antwoorden als jij, maar kunt uitleggen hoe jij dit interpreteert en je daar een goed verhaal bij hebt.' Dus je gaat niet uit de wilde weg zeggen, 'nou, ik denk dat deze vogel hier staat voor geluk', maar waarom dan juist op dat moment in het verhaal en wat voor vogel is dat dan? En is dat een vogel die typisch ook daarvoor gebruikt wordt? En, we bespreken de lessen een aantal dingen met ze, we gebruiken aan de hand van een boek *How to read literature like a professor* en dat is gewoon een heel erg ja- Het is redelijk basaal, maar het zijn dingen die je voor leerlingen heel herkenbaar zijn. Dus nou, de seizoenen of als je een personage in een boek wat ziek is, Waarom is die blind hè? Dat is niet zomaar. Dat staat ergens voor, maar waarom heeft hij een hartkwaal? Dat is niet zomaar een hartkwaal. Waar associëren we dat hart dan mee? Dus dat zijn hele concrete dingen die ze terug kunnen vinden en dat moeten ze dan- Nou ja, ze krijgen van ons een hele bak aan dat soort nou ja, parallellen die ze kunnen zoeken en dat gaan ze dan in hun eigen boek doen en op de toets krijgen ze daar vragen over. Kun je vertellen hoe in jouw boek- Heb je daar een goed verhaal bij en ik heb tegen ze gezegd, 'Je kan- in principe kan je me alles verkopen, je moet er wel een goed verhaal bij hebben.'

00:11:51 Int

Ja ja, oh dat vind ik eigenlijk wel een mooie manier om veel minder voorgekauwd en college-achtig, meer zelf ontdekken dat-

00:11:57 P4

Ja, nou ja, en dus ook leren dat, want het is natuurlijk wel het gymnasium. De- de prestatiedruk is hier heel hoog. Ze zijn heel erg gewend te zoeken naar het juiste antwoord en soms is dat er niet. Want als jij een boek leest, haal je daar andere dingen uit dan wanneer ik dat boek lees. Omdat wij gewoon allebei anders zijn, dus ook dat leren.

00:12:19 Int

Vinden ze het dan ook wel eens frustrerend, als er geen juiste manier is?

00:12:24 P4

Ja, dat vinden ze ook lastig. Ja, ze raken er wel- ze raken er wel een beetje aan gewend nu en ze snappen wel- of ze snappen gelukkig wel dat als je met iets komt dat je dat wel moet uitleggen, dat je er een voorbeeld bij moet hebben en dat je dus- ze kunnen het wel, maar het is gewoon heel anders dan wat ze gewend zijn.

00:12:46 Int

Ja, ja, dat kan ik me wel voorstellen. Als we dan kijken naar bijvoorbeeld de eindtermen die op dit moment bestaan uit 3 hele regels. Uit de vragenlijst bleek dat veel mensen dat dan of beschreven als ruimte voor eigen invulling, maar sommige mensen zeiden ook van, "Ik vind het eigenlijk gebrek aan samenhang veroorzaken binnen de sectie of binnen de school, of misschien zelfs landelijk". Wat vind je daar zelf van- van de huidige eindtermen?

00:13:13 P4

Nou ja, Ik vind het eigenlijk wel fijn, want als je kijkt naar de- de eindtermen voor de andere vaardigheden. Ten eerste, het is alleen maar taalvaardigheid, hè? Dat- dat- Ik vind, en dat- nou weet je, in de praktijk, iedereen gebruikt cito natuurlijk voor lezen. Daar zit je aan vast maar, een heleboel gebruiken ook cito voor kijk en luisteren, dat zou ik in de toekomst ook graag anders doen. Maar ja, ik kan niet alles in één keer natuurlijk aanpakken. Ja richtlijnen voor het mondeling zijn toch vrij strak. Ik vind het juist wel fijn dat je dan ergens de ruimte hebt om te doen wat je eigenlijk wil. Je kan het eigenlijk bij de eindtermen literatuur- Je kan het eigenlijk niet fout doen, dus. En dan denk ik, ja, weet je oneerlijk, oneerlijk. Volgens mij is er in het onderwijs zat kansongelijkheid en je ligt daar niet- zou niet de focus op de literatuur onderwijs moeten liggen, maar dan denk ik. Dat is juist de autonomie. Dan denk ik. Dat is juist de autonomie. Weet je, dat is een beetje het lastige van docenten wel. Wij klagen heel gauw dat we niet genoeg autonomie hebben en dan krijgen we ergens de ruimte en dan zijn we in de war, want oh, wat moeten we nu doen? Ik denk dan, heerlijk toch? En dat binnen sectie, je kan dat toch gewoon afstemmen en als je er verschillende ideeën over hebt is- Dat- is dat dan een probleem? Dan kan je toch zeggen, 'Nou, jij neemt dit stuk voor je rekening, want jij bent daar enthousiast over, ik doe dit en we voegen dat samen.'. Voor leerlingen denk ik alleen maar mooi, dat ze dan verschillende perspectieven op zaken mee krijgen. Ja, en als jij zegt ja, maar ik wil dat ze per se dit boek allemaal lezen. Nou prima, dan behandel jij in dat jaar- en dan mogen ze bij mij het jaar daarna kiezen. Ja, ik zie daar dan niet zo heel erg gepunt van.

00:14:58 Int

Ja ja nee, dat snap ik wel. En hoe zou het dan zitten met. Je moet er toch een niveau aan gaan koppelen, want- want leerlingen moeten een diploma behalen. Op dit moment is er dan dus

een eindterm van havo voor literatuur en dan zijn er nog twee extra voor VWO. Vind je dat dat dan u::m wel geconcretiseerd zou moeten worden? Zeg maar, omdat dan toch ergens landelijk een niveau behouden moet worden.

00:15:21 P4

Ja, weet je dat niveau zit heel erg in die andere vaardigheden, hè? Je moet voor vwo hier eigenlijk alles op B2 en dan cito lezen C1 dus, en dan zie ik eigenlijk literatuur ook als een manier om bij die andere vaardigheden dat niveau aan te kunnen tikken. Want als je het tegen hen zegt, als jij op jouw niveau leest, dan word je daar beter van en dan word je daar een betere lezer van en je woordenschat wordt groter. Ik kan wel zeggen, 'ja, ik wil dat je alleen maar grote literaire werken leest', maar daar wordt je Engels niet beter van als je- Als je dat niet- dus dan denk ik nou ja, ja, ja het niveau- Kijk ze, er staat nergens- er staat 3 literaire werken, literatuur wordt niet gedefinieerd. Ik denk dan gebruik dat om te laten zien hoe leuk taal is en hoe leuk lezen is, als ze dat met plezier gaan doen worden ze met die andere vaardigheden beter. Ik zie daar eigenlijk alleen maar-

00:16:22 Int

Nou ja, dus je ziet uiteindelijk als een ideale mogelijkheid om alle taalvaardigheden in één keer mee-

00:16:25 P4

Ja, ja dat.

00:16:29 Int

Ja ja, daar kan ik me eigenlijk ook wel in vinden. Als we dan kijken naar de inhoud van literatuurlessen, want jij zegt al 'ik laat mijn leerlingen zelf boeken kiezen'. In de vragenlijst vroegen we ook van wat voor vormen van literatuur vind je belangrijk in je les of wat wil je graag geven, zoals die muziek films et cetera? Wat vind jij bijvoorbeeld een echte *must* die in jouw lessen voorbij moet komen?

00:16:54 P4

Ja kijk, Het is natuurlijk gewoon altijd jammer, je komt altijd tijd tekort.

00:17:00 P4

Ik werk op een school die wel heel erg wit en elitair is. We zijn er nog niet aan toegekomen dit jaar, maar we willen graag in klas 5 een project doen over diversiteit en literatuur.

00:17:10 Int

Oké.

00:17:19 P4

Juist, omdat dat dingen zijn die leerlingen hier niet tegenkomen. Hè, als je het dan hebt over literatuur als spiegel. Nou, dat zoeken ze hier snel op, maar literatuur als venster voor dingen die je niet kent, perspectieven die je niet kent, dus daar zijn we heel erg en dan- nou ja, he LHBTQ, maar ook etnisch andere schrijvers. Daar willen we- maar goed, daar hebben we nog niet- Dat is een ambitie die er ligt, dat hebben we nog niet ontwikkeld. Oké, Maar dat is wel,



dan denk ik, dat vind ik- Ook de functie van- van literatuur, je inleven in mensen. Ja, weet je, mensen die al zijn zoals jij, dat doen ze hier genoeg. Maar je inleven in iemand die anders is, nou, ik denk dat literatuur daar bij uitstek geschikt voor is.

00:18:08 Int

Ja, dat kan ik me ook wel voorstellen. Ik hoor meerdere docenten dan ook zeggen van, “ik werk op een heel witte school, dus ik wil graag dit doen”. Zou je dat dan op een andere manier doen als je school een andere samenstelling had?

00:18:19 P4

Nou ja, ik denk het wel of je maakt er in ieder geval anders gebruik van. Ja, dan kun je makkelijker, denk ik een dialoog- Ik heb heel lang in Rotterdam gewerkt. Nou, daar hadden leerlingen hele andere achtergronden en dan kon je de discussie voeren, goh, wat herken jij van jouw cultuur, in dit boek? Is dat representatief? Het mooie daaraan is dat leerlingen dan wat van elkaar horen en niet van een schrijver. Maar ja, dat is hier gewoon- Ja, dat is hier niet. Dus de discussie wordt anders en soms zijn ze daar ook nog wel fel in. We hebben vorig jaar wel wat Black American literature gedaan. Dat is voor hen zo'n- zo'n onbekende wereld dat ze af en toe ook gewoon totaal ongepast reageren weet je? Nou ja, ik denk dat zouden ze niet durven, denk ik als hun groep diverser was, dus ze zit hier een soort- ja, veiligheid in hun *white privilege*. Tja, weet je, het zou mooi zijn als het- goed dat maakt dat je gewoon met de stof wat gevoeliger om moet gaan.

00:19:26 Int

Ja ja, merk je dat dat ook binnen de sectie dat- mensen binnen de sectie dit ook graag zouden willen behandelen?

00:19:35 P4

In de bovenbouw zeker. In de onderbouw, is in die zin lastig dat ik een collega heb die via Maandag werkt, dus die is gewoon (.) veel minder betrokken en neemt ook minder- minder initiatief. En ik heb een collega die studeert nog. Die zit in het tweede jaar van zijn tweedegraads bevoegdheid, dus die is echt nog zo groen als gras. Die is wel heel leerbaar overigens hoor, dus valt wel goed gesprek mee te voeren. Maar ja, weet je, ik zou wel in de onderbouw hier al mee willen beginnen, zodat het gewoon ook wordt gezien als iets normaal en nu heeft het- in de bovenbouw gaan we er mee aan de slag en dan heeft het een wat vervreemdend effect voor ze. Terwijl, als je dit gewoon vanaf zo vroeg mogelijk ingegoten krijgt- ja, dat zou mooi zijn.

00:20:28 Int

Dat zou zeker mooi zijn. Ik merkte dat gisteren ook, had ik een havo 2 voor mijn neus en dan wilde ik ook ze laten discussiëren over dit soort onderwerpen. Ja, dat ging alle kanten op, want ze hadden het nog nooit eerder gedaan en het werd uiteindelijk een grote discriminerende partij, dat ik ook dacht van ‘oei’.

00:20:43 P4

Ja ja, want ze roepen gewoon en zo zijn pubers ook. Ze roepen heel ondoordacht iets, zich daarbij niet re- Ik had laatst een discussie in de derde klas. Er was een luisterfragment over

wat het verschil was tussen vriendschappen tussen jongens en jongens en meisjes en meisjes en of jongens en meiden onderling vrienden konden zijn en toen riep op een gegeven moment- riep eentje, 'Ja, maar vrouwen hebben er altijd voordeel van in een vriendschap met een man, want die betaalt alles'. Ik zeg, nou, ik zeg, 'Ik weet niet welk tijdperk jij komt, maar ik zeg, vriendschappen die ik heb'. Nou, daar kwam van de klas ook reactie op en toen was er een leerling die zei 'Ja, en wat nou als je een vriend hebt die non-binair is?'. En toen zei die jongen die in eerste instantie zegt-, 'Oh nou, dat soort vrienden heb ik niet, dan zijn we geen vrienden meer.' Dus daar kwam- ja eigenlijk in een heel onschuldige oefening, kwam van alles los en dan is het natuurlijk persoonlijk, dus dan is het een hele- Daar zou ook- literatuur kan daar iets meer een afstand creëren, want je spreekt niet over jezelf, maar je spreekt over een verhaal, dus daar zit dan misschien meer veiligheid in.

00:21:55 Int

Ja dat dat, dat denk ik ook wel inderdaad.

00:21:57 P4

Ja, maar het zijn inderdaad- ze reageren, soms echt dat je denkt 'Ik wil niet weten hoe er aan de keukentafel thuis hierover wordt gesproken'. Ja, dan is het- moet je ook maar zo zien. Juist goed dat jij een tegengeluid biedt.

00:22:12 Int

Ja ja ik- ik schrik daar ook wel eens van, als ik een leerling dan zo heel discriminerend uit de hoek komt, dan denk ik ook van, oh, dat had ik even niet verwacht. Van ja, dat-

00:22:20 P4

Ja, ja, soms, je vindt er wel wat van, maar je hebt gewoon niet altijd een reactie meteen pasklaar dat je- ja wat je zegt, je schrikt gewoon ook.

00:22:29 Int

Ja precies nou, dan is het denk ik wel een mooi bruggetje naar burgerschapsonderwijs, want dat- dat gaat hier natuurlijk meteen hand in hand mee.

00:22:37 Int

Ja, zoals je misschien wel weet, is er dus een nieuwe wet sinds 1021 dat burgerschap moet worden bevorderd in het voortgezet onderwijs. En dat scholen daar dus herkenbaar zich op moeten richten. Vind je dat burgerschapsonderwijs ook moet worden geïntegreerd, in vakken buiten de sociale vakken als maatschappijleer en geschiedenis?

00:22:55 P4

Nou, ik denk dat daar ook wel kansen voor liggen en als ik nu kijk naar schrijfvaardigheid is een soort- ja, dat is gewoon heel complex geworden met Chat GPT. Nou ja, daar zit in die zin- kan je het daar ook wel met ze over hebben? In hoeverre is Chat GPT- ik kwam een mooi fragment tegen laatst, ik heb het bewaard, wil ik nog wel gaan gebruiken. Iemand die zegt "*Chat GPT is not artificial*, want het is gewoon gebaseerd op bronnen van mensen en het is *not intelligent*." Hij had twee vragen gesteld, hij had de vraag gesteld "*Do Palestinians deserve to be free and do Israelis deserve to be free?*" En op de tweede vraag was een heel epistel gekomen

van 'natuurlijk, iedereen verdient vrijheid en de vervolging en de holocaust, dus zij moeten een plek hebben en ze moeten in vrijheid hun geloof-. En op de eerste vraag van Palestina was de vraag van 'Ja, ja complexe situatie'. Daaraan kon je heel duidelijk zien dat dat uit bronnen gehaald die niet objectief waren en dat soort dingen daar biedt- Ja, daar liggen denk ik dingen- Daar moeten we wat mee. Het op waarde schatten van bronnen, informatie is natuurlijk ook burgerschap, hè? En dat kan prima bij schrijfvaardigheid. Hè, ik denk als je Chat GPT iets laat schrijven over de Brexit, dat een heleboel Britten daar zich daar misschien niet in zouden kunnen vinden. Dus dat zijn wel, ja, weet je, ik zie daar wel mogelijkheden liggen ook gewoon buiten literatuur.

00:24:47 Int

Ja zeker en zijn er dan ook bijvoorbeeld juist uitdagingen die je daarin zou zien, dingen die moeilijker te integreren zijn?

00:24:58 P4

Ja, weet je, ik denk dat we daar ook mee aan de slag moeten. Heleboel scholen hebben dat natuurlijk heel lang een beetje laten liggen. Dus- Dus Ik denk dat het ook nu een kwestie wordt van daar mee aan de slag gaan en kijken welke uitdagingen boven komen drijven. Want dat is natuurlijk het lastige. Je kan van alles gaan bedenken en misschien bedenk je beren op de weg die er niet zijn en misschien gebeuren er wel dingen waar je helemaal niet aan gedacht had, dus ik denk dat dat ook een soort *trial and error* moet gaan worden, wat denk ik ook lastig is. En dat heeft gewoon- dat raakt ook aan waar we het net over hadden. Wat wordt er thuis- en met wat voor beeld komen leerlingen thuis? Ja, waar komen ze mee in aanraking? Ouders zijn natuurlijk best wel fel soms met wat er op school gebeurt hè? Aan de ene kant willen ze graag dat we allemaal dingen uit handen nemen, maar dan wel graag op hun manier. En ouders zijn gewoon veel mondiger tegenwoordig. En anderzijds, is het voor collega's ook moeilijk denk ik. Want onvermijdelijk komen er gevoelige discussies, dus ja, ook docenten moeten zich daar u::h veilig voelen. Daar moet- gezorgd worden dat nou ja- Als je een discussie hebt, dat je gedekt wordt door een schoolleiding, hè, dat je niet- Dat is natuurlijk in het verleden ook wel eens gebeurd. Fragmenten van lessen of colleges die op internet verschijnen, waarbij vervolgens een- een hoogleraar of een docent vergruisd wordt voor wat hij- Maar dat is dan uit context- Ja, er moet wel dan een plek zijn waar dialoog hierover. Wanneer ben je dan een goede burger en wat voor een wereld- wat voor een wereld willen we zien?

00:26:47 Int

Ja zeker dat, dat denk ik ook. Wordt daar bij jullie op school al iets mee gedaan?

00:26:55 P4

Er zijn allemaal hele mooie voornemens, maar het is nog niet concreet. We hebben- we doen Geo-future projecten. Dat is vakoverstijgend. Dat klinkt nog wel iets beter dan dat het is, maar de insteek is wel vakoverstijgende projecten binnen maatschappelijke thema's, dus rechtvaardigheid, maatschappelijke gelijkheid, ongelijkheid, dus daar binnen. Nou ja, ze verdiepen zich wel in dingen met het idee dat ze ook een beetje uit hun gymnasium bubbel moeten stappen. Dat zit vakdidactisch allemaal nog niet zo heel goed in elkaar. U:::m en nou

ja, nou ja, het heeft in die zin probleem- Het telt bijvoorbeeld niet mee op het rapport. Nou, jij weet ook, is het voor een cijfer? Nee, oh.

00:27:48 Int

‘Dan doen we er helemaal niks meer voor’.

00:27:48 P4

Ja, precies.

00:27:50 P4

Dus het is- weet je en daar liggen denk ik wel een heleboel kansen, maar het komt gewoon nog niet zo heel goed uit de verf.

00:27:56 Int

Nou dat-, dat merk ik bij ons op school ook wel. Vind je het dan een- een logische volgende stap of misschien het belangrijk dat er iets van richtlijnen komen vanuit de overheid over dat burgerschapsonderwijs van hoe moeten we dat nou eigenlijk vormgeven? Of wat moet minimaal gedaan worden?

00:28:15 P4

Weet je wat- Ik vind het lastige- Kijk, het is natuurlijk net als met eindexamens ergens heel fijn dat er een instelling is die examens voor ons maakt. Aan de andere kant, die maken ze dan en dan zie ik dat en dan denk ik nou hier ben ik ook niet wild van. Het zou heel fijn zijn als er materiaal of richtlijnen zijn, (.) u::h ja, daar zitten ook gewoon wel weer haken en ogen aan. Je kan natuurlijk eigenlijk nooit goed doen, waar we het net ook over hadden. Geef je teveel richtlijnen, dan is het ‘onze autonomie wordt aangetast’ en geef je te weinig, dan is het-. Ik denk dat het mooi zou zijn als bijvoorbeeld scholen in regio's met elkaar zouden kunnen uitwisselen dat je ergens kan zeggen van ‘nou, we hebben projecten’- wat je voor docenten Engels ook wel hebt, Teachers Pay Teachers je wisselt materiaal uit. Ik denk dat dat misschien nog wel het mooiste is aan-, want nu is iedereen ook wel overal het wiel aan het uitvinden zelf, ik denk dat scholen dit heel goed zelf kunnen, maar we moeten er tijd voor krijgen. Dus nou, het zou fijn zijn als er nou echt eens een keer een fulltime baan, bijvoorbeeld 20 uur was en niet 25. En dat we in de gelegenheid gesteld worden om uit te wisselen. Of dat je als scholen of gymnasia samen kan optrekken, dat er uitwisseling gefaciliteerd wordt.

00:29:39 Int

Ja, ik merkte in het interview van woensdag, toen had ik uiteindelijk maar twee docenten, maar eentje daarvan was van een Agora in [red.], echt zo'n super vrije school en de andere was [red.], maar ze zeiden wel van ‘ik vond het heel waardevol om met iemand van een compleet andere school hierover te kunnen praten.’

00:29:57 P4

Dat zou heel mooi zijn, zeker.

00:30:06 Int

Ik heb geloof ik verder geen concrete vragen meer, zijn er dingen die je zelf nog kwijt zou willen of toe willen voegen.

00:30:13 P4

Nou, Ik denk dat we een heleboel gehad hebben, dat we een heleboel gesproken hebben. Wat ik mooi vind- ik weet niet of je daar dus veel over hebt gehoord, ze zijn bezig met een vak vernieuwings commissie voor de moderne vreemde talen en een van de plannen is om de eindtermen op een andere manier in domeinen te categoriseren. Dus nu heb je per vaardigheid eigenlijk een domein en waar ze naartoe willen is een domein, moet ik het goed zeggen, een domein taalvaardigheid. Daar zouden dan nu merendeel van de huidige domeinen zou dan onder dat ene domein komen. Een domein taal bewustzijn, waarbij het gaat over taal waarvoor gebruiken we taal? Hoe ontwikkelt taal zich, hoe zit het taalsystemen in elkaar, taalwetenschap en een domein cultuur en dat daar dan literatuur onder zou vallen en bijvoorbeeld burgerschap. En dat is wel iets waarvan ik denk nou, dat zou ik heel mooi- Ja, dat zou ik heel mooi vinden. Dan geeft het je- Mensen vinden dat natuurlijk allemaal heel spannend, want ja. Nu is het wel lekker, hè? Cito levert alles aan. Je kan meerkeuze oefenen tot je scheel ziet. En hoe komt het eindexamen er dan uit hè? Hoe toets je iets als cultuur bewustzijn? Aan de andere kant, ik zou het wel mooi vinden, dus dat. Dus nou, ja, goed, Dat is iets waarvan ik denk nou, ik zou het wel mooi vinden als we die kant op bewegen en daar past burgerschap denk ik goed in.

00:31:54 Int

Ja, Ik denk ook dat het wel ruimte biedt om literatuur in een iets bredere zin aan te pakken, zodat het niet alleen maar over boeken gaat, maar dat films wat meer vanzelfsprekend worden. En-

00:32:04 P4

Nou, ik vond die obsessie met met met taal en grammatica en- dat is- ja dat hoeft voor mij allemaal niet zo.

00:32:14 Int

Nee, nee, dat ben ik het zeker mee eens, Dat is voor mij ook niet het belangrijkste. Waar heb je dit kunnen lezen? Waar kan ik dit lezen eigenlijk meer?

[Rest is redacted, not necessary]

## Appendix 9: Transcription interview 4

00:00:46 Int

Oké, de eerste vraag die ik heb gaat over de definitie van literatuur. In de vragenlijst, hebben jullie een vraag beantwoord over wat jullie dat voor definitie vonden? Ik heb van heel veel docenten gehoord. Ja, het zijn boeken, het zijn films, het is niet te definiëren, van alles kwam daar naar voren. Vinden jullie het belangrijk dat er überhaupt een definitie van literatuur is om bijvoorbeeld leerdoelen te kunnen opstellen?

00:01:18 P5

Ik zou persoonlijk zeggen, ja en nee.

00:01:24 Int

Kun je dat uitleggen?

00:01:28 P5

Nee, nou, aan de ene kant zou ik zeggen, ja, want een definitie is natuurlijk altijd handig om te hebben, zodat je altijd weet wat er ten grondslag ligt aan iets. Je hebt gewoon een vaste definitie, als je iets moet kunnen ja, moet kunnen definiëren, maar aan de andere kant denk ik ook nee, want het als je er een vaste definitie aan hebt, dan neemt het een beetje weg van hetgeen wat mensen ervan kunnen vinden. Dus ja, wat ik al zei, een ja en nee antwoord. Ik weet niet of je er iets aan hebt, maar-

00:01:58 Int

Zeker, want ik hoorde dit van meer mensen.

00:02:00 P6

Dat ja- Ik vind het sowieso. Je ziet wel eens van die definities ergens staan en dan denk je, ja, kan:::, half, het blijft altijd weer vaag. Het is op een gegeven moment, nouja, je weet bij ons op school hebben we een literatuur reader. Volgens mij kun je hem gewoon uit de OneNote trekken. En om dat ding in elkaar te zetten zijn we ook een keer gaan zitten met zijn allen. Dat was destijds nog niet met [red.]. En toen- En toen zaten wij ook met deze vraag van wat is nu literatuur? Wat gaan we in die reader doen en wat niet? En uiteindelijk, toen zijn we eigenlijk gewoon het hele- hele traject compleet achterstevoren aangevlogen, want we hadden uiteindelijk zoiets van- Nou ja, de- de meest passende definitie van literatuur die wij konden vinden uiteindelijk was een was een stelling waarin eigenlijk stond dat literatuur eigenlijk niet bestaat, altijd een combinatie is van 3 zaken. Het is een combinatie van taal, het is een combinatie van geschiedenis en het is een combinatie van zeitgeist en je hoort aan de definitie totaal niet dat het oorspronkelijk een Duitse brontekst was, maar die 3 dingen samen, daar komt iets uit voort en daar zit een bepaalde boodschap in en die kun je afhankelijk van de tijd waaruit je kijkt of je nou vanuit je eigen perspectief kijkt, je eigen tijd, tijdstip van vroeger, kun je daar uiteindelijk allerhande draaien aan geven.

00:03:18 P6

En uiteindelijk zijn wij gaan kijken van nou, ja, wat je verplicht moet onderwijzen op VWO is literatuurgeschiedenis. Wat willen wij dat leerlingen van de geschiedenis begrijpen? Wat willen

wij dat leerlingen kunnen snappen van dat je, nou ja, dat dat iets wat nu zo is in 2023 hoeft niet zo te zijn op het moment dat een tekst werd geschreven? Wat willen wij dat leerlingen snappen van de geschiedenis van Engeland, of de verbanden met Amerika en uiteindelijk zijn we gewoon gaan kijken van wat is nuttig als algemene kennis voor het eindexamen? Wat vinden we nuttig in het kader van burgerschap dat leerlingen snappen?

00:03:51 P6

En, eigenlijk hebben we die doelen hebben we opgesteld. Wat willen we dat ze snappen? En toen zijn we gewoon achteruit gaan kijken. Van welke teksten zouden hierbij kunnen aansluiten? Toen hadden we een heel tekstje met dingen, er lag nog een oude reader. We hebben alle titels op een rijtje gezet, die hebben voor ons op chronologische volgorde gehakseld en toen hebben we uiteindelijk eruit gehaald wat voor ons in de tijd die we hadden, de meest gunstige teksten waren om een boodschap over te brengen, dus we zijn eigenlijk de hele vraag 'Wat is literatuur en heb je het nodig om je lesdoelen op te stellen?', daar hebben we eigenlijk maar om heen gedraaid, eigenlijk ook vooral omdat we het antwoord niet hadden.

00:04:26 Int

Oké, ja kan ik me wel voorstellen dat je meer werkt met van, wat kan ik uiteindelijk mee dan met wat is het? Als je dan kijkt naar de functie van literatuur. Uit de vragenlijst, bleek dat bijna drie kwart van de docenten vindt dat literatuuronderwijs in de eerste plaats kennis moet bijbrengen over cultuur en ook geschiedenis werd heel veel benoemd. Hoe is dat voor jullie?

00:04:54 P6

Kan ik ook deels verwijzen naar mijn vorige antwoord?

00:04:56 Int

Zeker ja, Ik kan me voorstellen dat je na een tijdje denkt van oké, maar dat heb ik ook al daar gezegd en dat leidt daar naartoe, dat is prima.

00:05:01 P6

Dat, nou ja, dan haak ik daar nog even op in, dat uiteindelijk is vooral ons doel. Kijk, wij willen dat leerlingen iets uit die tekst meenemen, omdat wij ook van mening waren dat leerlingen dan toch net iets makkelijker, ja, toch gemotiveerd zijn om zich er te toe te zetten om zo'n tekst te lezen en, ja, wij kijken dan ook altijd met een half oog naar wat voor teksten, wat voor algemene kennis, zit er in zo'n eindexamen? Maar ook wat- wat moet je snappen van een wereld die verandert? Dat moet je snappen van een volk dat uit een ander land komt? Zeker ook met de komst van de Brexit natuurlijk. En in die zin vinden wij het eigenlijk. Ja, het is niet alleen van- van je moet leren lezen, speelt natuurlijk wel mee, maar goed, dat kunnen we ook wel trainen met domein teksten of cito teksten. We willen ook wel heel erg dat leerlingen zelf leren nadenken, want dat moeten ze bij Nederlands ook en we willen dat ze dat dan ook leren in een vreemde taal. Omdat het ook wel onze mening is dat ze dat nodig gaan hebben in- in een in een vervolgopleiding.

00:05:58 Int

P5, hoe is dat bij jou?

00:05:58 P5

Ik vind het interessant hoe jullie dat aanvliegen. P6, ik zou zelf zeggen dat ik denk als ik literatuur onderwijs zou denken, dan denk ik vooral aan wat meeste docenten denken. We hebben dus karakters, thema's, wat voor soort karakters, wat voor soort thema's komen er in boeken ook voor. Maar ik ben zelf ook al van u::h mening dat u::h boeken ook wel meer dan dat mee kunnen brengen of immers. Ik zeg nu boeken, maar literatuuronderwijs an sich natuurlijk, dat kan ook andere vormen van narratief zijn en ik ben vooral voorstander van dat leerlingen ook iets kunnen leren over de karakters die zij tegenkomen. Want wat ik vaak wel eens merk is dat sommige karakters echt *vessels* zijn om bijvoorbeeld een bepaald thema te laten zien, bijvoorbeeld het enige Afro Amerikaanse karakter in een boek waar- wat zich veelal plaatsvindt in een, ja witte omgeving om even zo te zeggen, het enige thema wat die doorpusht is nou, alternativiteit of bijvoorbeeld een andere kant van leven, maar daar- daar zit zoveel meer achter. En de geschiedenis is interessant natuurlijk, en P6 wat je al zegt, op vwo is literatuurgeschiedenis natuurlijk een- een wat grotere deal dan bijvoorbeeld op de havo, maar ik zou zeggen dat dat vooral de voornaamste is, dus dat leerlingen echt wat leren over de karakters die zij tegenkomen in verschillende narratieven.

00:07:16 P6

Nou ja, dat haakt ook inderdaad weer heel hard in op, ja, net wat je zegt op dat geschiedenis, dat noemde Isa volgens mij daar straks, dat u::h ja om even een concreet voorbeeld te geven wat jij vertelt, een personage die daar in zijn eentje zit om de, ja, ja, in een compleet wit verhaal een Afrikaans personage. Dus bij ons in de literatuurgeschiedenis cursus, omdat wij ook daar leerlingen iets over wilden laten delen, hebben wij Robinson Crusoe zo zitten, met een fragment waarin je Robinson Crusoe ziet praten met Friday. Ja ik- ik laat leerlingen die tekst altijd twee keer lezen. Ik laat ze hem een keertje lezen om gewoon te laten zien van 'Nou, dit is waar het verhaal over gaat. Dit is wat er staat', dat ze dat snappen en dan de tweede keer laat ik het ze nog een keer lezen en dan moeten ze een pen pakken en dan moeten ze alles gaan aanstrepen, wat tegenwoordig eigenlijk niet meer helemaal lekker door de beugel kan. En dan kunnen ze ook een heel duidelijk verschil maken van goh, dit is hoe- Ja, dit is hoe witte schrijvers in deze tijd de wereld zagen en hoe zij hun eigen positie zagen ten opzichte van andere mensen. En dit is hoe we nu tegenaan kijken en dan krijg je dan vaak ook wel weer hele leuke- leuke discussies over. Dus wat jij zegt, dat vind ik inderdaad ook wel belangrijk en dan kun je ja- Je kunt een ingang vinden via algemene geschiedenis discussie, maar je kunt en dan laat gewoon een personage pakken en dan jongens, kijk eens naar dit personage, deze functie en ja- wat vind je daar van?

00:08:38 P6

Zo hadden we ook deze week. Ja, we zitten nu toevallig met VWO 5 literatuurgeschiedenis te doen. Toen hadden we, nee dat was vorige week, toen waren we bezig met North and South van Elisabeth Gaskell en daar zit een hele knorrige mopperpot fabriekseigenaar in Mister Thornton en die- die zit op een gegeven moment in dat fragment dat ze moeten lezen die- die man die zit daar te oreren, zeg maar over wat hij allemaal vindt en hoe de wereld moet en de hoofdpersoon in het boek is een vrouw, dus die wordt er helemaal platgelopen en vervolgens ontstond daar een hele discussie uit met aan de ene kant een groep leerlingen die helemaal tegen die man was, want hij luistert niet naar die vrouw en hij- hij praat heel lullig over zijn medewerkers en op een gegeven moment komen er een paar leerlingen die zeggen van ja, maar hij bedoelt het eigenlijk ook wel weer goed en die hadden dan daar weer ja, daar weer



elementen uitgehaald van dat hij het ergens ook wel weer heel erg goed bedoelde, dus op een gegeven moment had ik bijna een ruzie in mijn vwo 5 klas. Omdat die twee groepen die kwamen er helemaal niet meer uit, dus ik ben er maar gewoon even rustig op een stoel bij gaan zitten. Ik heb ze laten praten en uiteindelijk ook even besproken van goh, wat gebeurt er nu met jullie met die twee groepen? En toen hebben we dat weer terug kunnen linken aan de ruzies die we dan vroeger hadden tussen fabriekseigenaren en die fabrieksmedewerkers en dat uiteindelijk in- in rellen uit en in stakingen en dergelijke. En dat was eigenlijk helemaal niet zo opgezet, maar dat liep toevallig zo en toen naderhand snapte ze wel in een keer een stuk beter, waarom in dat boek er op gegeven moment een halve rel uitbreekt in die stad waar dat over gaat. Dus dat, nou ja, dat maakt het ook wel weer dat literatuur lessen moeilijk te plannen zijn, omdat je soms dingen ook gewoon echt moet laten gebeuren. Want ik had dat zo helemaal niet bedacht van tevoren. Ik had wel een paar verantwoorde dingetjes over inderdaad, culturele termen, literatuur technische termen, maar uiteindelijk ging het deze kant op en er was eigenlijk veel nuttiger, maar ik had dat van tevoren niet kunnen bedenken. Dus ik weet niet, houden jullie het heel strak P5 of ben ik de enige bij wie het soms helemaal uit de hand loopt?

00:10:30 P5

Maar ik ben nu in mijn havo 4, tevens ook voor mijn eigen scriptie, bezig met *THUG* bijvoorbeeld en daar zet ik zelf dus echt heel erg in op wat ik u::h, ja, ik vind het echt een geweldig boek, wat ik al eerder zei, laat maar zeggen, over het herkennen van karakter en wat ze ermee kunnen. Van wat ik van mijn collega's begrijp, want we zijn nu bezig met *Catcher in the Rye* met V5, maar meer met het doel om eigenlijk een essay te schrijven, dus niet echt voor de *literary understanding*. Het verschilt een beetje. We bieden ook tweetalig aan, dus ook uiteindelijk voor IB en daar wordt echt, een stuk ja- serieuzer wil ik niet zeggen, maar een stuk dieper op ingegaan. Dus laten we zeggen, ook echt met de eisen die het IB natuurlijk stelt. Dus 100% zeker antwoord kan ik er niet over geven. Maar ik herken wel wat dingen wat je daarin zegt en, wat je zegt, een literatuurles kun je nooit plannen.

00:11:13 P6

Nee, dat is echt niet te doen, *if only*.

00:11:19 Int

Dan u::h, ik had eigenlijk nog een vraag over hoe het in de praktijk is, maar dat is eigenlijk voor mij wel helder. De- de verdeling dat inderdaad soms dingen niet lopen, zoals dat je verwacht. Als we dan kijken naar bijvoorbeeld de eindtermen die op dit moment bestaan uit 3 hele regels. Sterker nog, een hele regel voor havo. Zien jullie deze beperkte uitleg als ruimte voor eigen invulling of meer bijvoorbeeld een oorzaak van gebrek aan samenhang binnen de sectie, zoals sommige docenten uit de vragenlijst hebben gemeld?

00:11:51 P6

Kun je hem nog een keer stellen die vraag? Ging een beetje snel.

00:11:53 Int

Tuurlijk. Vinden jullie de eindtermen ruimte voor eigen invulling geven, of zijn de eindtermen meer iets waarvan je denkt, hadden ze maar iets meer sturing?

00:12:04 P6

Nou ja, iets meer sturing dan een opmerking van 'leerlingen moet kennis hebben genomen van 3 verschillende werken' zou ik wel fijn vinden, want wij hebben echt het complete discussies gehad over 'wat is nu een werk?' en onze sectievoorzitter [red.] is op een gegeven moment ook gaan googelen en toen kwam hij dus ook achter- ook vanwege dingen die andere docenten hebben geschreven, dat technisch gezien een haiku geldt als een werk, maar een compleet boek van Tolstoj geldt ook als een werk. En toen hadden wij wel zoiets van 'Oké, dit had misschien iets meer sturing mogen hebben', want technisch gezien, als je er dus 3 Engelse haikus laat lezen, dan ben je er al en ja- dus daar heb ik wel moeite mee van, maar- geef daar eens in ieder geval een iets betere definitie van- van wat is een werk en moeten dat verschillende soorten werken zijn? Moet dat een- een gedicht zijn, een short story of een- of- of een novel of- of moet het om een X aantal woorden gaan? Of geef mij iets meer dan dat er nu ligt. Kijk, we zeiden net al, je kunt een literatuurles niet plannen en soms is literatuur ook ideaal om aan te haken op iets wat er, ja wat er dan in een keer in de wereld gebeurt en dus- Je moet dan wel ruimte overlaten, zeker in een tijd zoals nu, dat literatuur ook een hulpmiddel kan zijn om elkaar beter te begrijpen. Want we zijn toch een redelijk gepolariseerde wereld aan het worden. Dus je moet het niet helemaal strak dicht zetten. Maar iets meer sturing dan dit, op zijn minst een definitie van wat is een werk en wat is acceptabel, dat lijkt me fijn, want ja. Ik heb dus ook op een op een school gewerkt. [red.]. Daar hadden ze dus zoiets van nou, onze 3 literaire werken, dat gaan zijn een short story van Roald Dahl, we doen nog een half hoofdstuk van Harry Potter en dan proppen we de bovenbouw nog een gedicht in en dan zijn we er. Toen stond ik wel even te kijken van *blink, blink* oh oké. Die vond ik interessant, dus iets meer dan dit zo. Maar ik weet niet hoe jij erin staat P5?

00:14:10 P5

Ja, Ik vind het dan wel weer zo jammer dat havo vrij simpel af wordt gedaan door echt maar een regel- nou ja *to be fair* vwo is ook, wat is het, 3 of 4 regels. Ik ben het met je eens P6, dat je zegt van er mag meer sturing zijn, want het is zo'n geval van, je hebt veel ruimte, wat natuurlijk super relaxed is, want je mag zelf bepalen wat je doet. Maar teveel ruimte is ook niet goed, want je raakt dan op een gegeven moment gewoon stuurloos. Beetje alsof je in een heel groot zwembad moet zwemmen en je geen vloot hebt om jezelf boven water te houden. Ik denk dat vooral een nuance daarin gevonden moet worden. Want wat je zegt, als je het opzoekt en er wordt gezegd dat een haiku al een literair werk is? Ja, dat- dat- dat- we weten allemaal, dat is natuurlijk bij lange na niet voldoende, maar ik denk als er gewoon een duidelijke u:::h verdeling in komt, bijvoorbeeld een novel, minstens een short story en bijvoorbeeld een poem of zo dan zou ik denken dan heb je van- dan ben je van meerdere markten ook thuis. Dus meer structuur zou ook wel mogen, zou ik vinden

00:15:13 Int

Als je ook kijkt naar de eindtermen van de andere taalvaardigheden, zoals leesvaardigheid, luistervaardigheid. Daar staat heel fijn uitgelegd, 'je moet B2 niveau halen'. Voor literatuur is dat helemaal niet het geval. Vinden jullie dan ook dat dat geconcretiseerd zou moeten worden? Want nu staat er- bijvoorbeeld bij vwo staat, 'de kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en literaire begrippen hanteren In de interpretatie van literaire teksten'. Welke begrippen dit zijn? Onbekend, dat staat er niet.

00:15:46 P6

Ook met literaire begrippen, ja kaft en inhoudsopgaven zijn ook literaire begrippen, technisch gezien.

00:15:53 Int

Ja precies.

00:15:56 P5

Ik zou zeggen, de vraag die jij als eerste stelde, Isa, wat is literatuur? Nou ik denk dat dat hier een beetje op terug komt. Op een moment dat er geen duidelijke definitie is van wat literatuur nou inhoudt, zal dat ook onmogelijk zijn om dit te kunnen concretiseren. Maar ik ben het zeker met P6 eens dat literaire begrippen kunnen herkennen, zodat je zegt ja, 'Als ik een inhoudsopgave en een kaft kan onderscheiden van een alinea en de hoofdletter in een zin in een boek, kan ik dan literatuur in de bovenbouw?'. Ik denk dat het heel lastig is om te definiëren, omdat er- of om te concretiseren, omdat er simpelweg geen definitie voor is. Maar dat betekent niet dat ze mij kunnen zeggen van ja luister, prima, er is geen definitie, dan doen we het niet.

00:16:41 Int

Denken jullie ook wat we bepaalde competenties zijn die je graag terug zou willen zien bij eventuele extra eindtermen of eisen binnen literatuuronderwijs? Dus wat wil je graag zien wat een vwo leerling sowieso kan met betrekking tot literatuur en wat wil je voor havo?

00:17:01 P6

Eigenlijk gewoon redelijk hetzelfde, wat je eigenlijk het liefste wil, is dat een leerling of je nou op het vmbo zit of op de havo of op het vwo of waar dan ook, dat een leerling in staat is om zich in te leven in een andere persoon en ook in staat is om uit zijn eigen perspectief te stappen en heel even te kijken. Van oké, zo- zo bekijkt deze persoon de wereld. En ja, dan hoef je het nog steeds niet met die andere persoon eens te zijn, maar dat je je wel in iemand anders kunt verplaatsen en daar literatuur echt een ideaal- ja natuurlijk middel voor, om leerlingen dat te leren aanleren. Maar wat je ook heel erg merkt in Nederland is dat het enige middelbare schooltype waarin we dat echt serieus lijken op te pikken, dat is ja- Dat is eigenlijk het vwo, terwijl het is een net zo nuttige vaardigheid voor het vmbo en de havo. Maar ja, leerlingen werken er daar bijna nooit mee en als je dan denkt nou, dan ga ik toch maar een keer eigenwijs staan zijn als talen docent en ik ga het lekker toch doen, dan loop je eigenlijk meteen tegen een muur aan, want ze hebben het bij Frans niet gehad bij Duits niet gehad, ze hebben het bij Nederlands niet gehad. Dus het gaat er niet zozeer om dat die leerlingen allerlei termen als modernisme en weet ik het allemaal wat niet, kennen, Dat is allemaal niet erg. Dat kun je in 5 minuten tijd wel uitleggen, maar gewoon dat hele inlevings principe en dat een per- personage meer is dan een paar woordjes op papier. Ja, je merkt gewoon dat ontbreekt eigenlijk met name op het vmbo, in de havo eigenlijk volledig en dan komt ja, wordt het eigenlijk al meteen bijna onmogelijk om ja- om echt nog een beetje dat doel te kunnen halen en om het dan ook maar weer terug te linken aan burgerschapsvorming, juist die vaardigheid die krijg je gewoon heel moeilijk van de grond en op het moment dat je dan- dat je die kinderen krijgt in de vierde en de vijfde voor de havo of de vierde klas in vmbo, dan is het eigenlijk al te laat om daar echt nog iets aan te kunnen doen, want met name

in dat eindexamenjaar. Die kinderen die zetten hun neus richting dat eindexamen en dat wordt hun hoofddoel en geef ze eens ongelijk. Dus ja, we laten eigenlijk niet alleen in de bovenbouw veel liggen. We laten het eigenlijk ook in de onderbouw al liggen. En ja, dan komt het misschien eigenlijk op het vmbo en in de havo nog vooral omdat we het laten liggen bij het vak Nederlands en daar heb je dan vervolgens bij de vreemde talen last van, want wij kunnen daar niet op doorbouwen. Want je moet het eigenlijk eerst in je eigen taal een beetje aanleren en dan kun je het leren zien ook in andere talen. En ja, als het bij Nederlands al niet doorkomt, dan- Ja, dan ben je eigenlijk net zo een vogeltje met een lam vleugeltje en dan probeer nog maar wat.

00:19:35 P5

Ja, ja, ik wil niet als een *copycat* klinken eigenlijk, maar P6, wat jij beschrijft is precies het antwoord wat ik ook wilde geven, gewoon de mogelijkheid tot perspectief vorming en gewoon inlevingsvermogen. Of ja, hoe Nasbaum dat quote, '*Narrative imagination being able to step into someone else's shoes*'. Ik denk ook dat het curriculum wat we nu hebben, dat is natuurlijk voor die hervormingen, dat ze zich eigenlijk helemaal niet ontleend, want burgerschapsvorming is natuurlijk wel een wat vrij recentelijke trend als ik me goed ingelezen heb. En dat ons curriculum daar nog niet helemaal goed genoeg op voorbereid is om verder te stappen- om literatuuronderwijs serieuzer aan te pakken en met de idealen die wij natuurlijk hier bespreken, om dat ook te doen. Op een moment dat ze, wat je zegt P6, als in havo 5 of vwo 6 of mavo 4, het enige wat ze moeten doen is een leestekst lezen, vraag goed beantwoorden en een diploma halen.

00:20:32 P6

Ja het heeft eigenlijk niet eens iets met lezen te maken. Want we noemen het een eindexamen leesvaardigheid, maar als we eerlijk zijn is het gewoon een eindexamen tekstanalyse en een tekst verklaren heeft eigenlijk niets meer nog met lezen te maken.

00:20:43 P5

Ja, hoe kan ik cito vragen beantwoorden?

00:20:46 P6

Precies. Ik heb er een keer een reader over geschreven. Ik heb 3 jaar lang allerlei eindexamen teksten zitten- zitten uitpluizen en als je goed die goed gaat kijken naar al die opgaves. Het gaat alleen maar over kernzinnen, alinea opbouw, hoe zit je met je statement toelichting structuur? Hoe zit het met verbindingswoorden? Ik weet niet hoe jullie een boek lezen, maar dat is wel het laatste waar ik mee bezig ben. Als ik een boek lees van waar staat mijn verbindingswoorden op pagina twee?

00:21:11 Int

Daar ben ik het zeker ook mee eens. Om even het interview wat meer te sturen om het toch nog binnen een uur te houden, wil jullie vragen naar de inhoud van literatuur lessen. Ik heb jullie in de vragenlijst gevraagd om aan te geven wat voor vormen van literatuur jullie zouden willen gebruiken en daadwerkelijk gebruiken. Daarmee bedoel ik boeken, films, short stories, et cetera. Welke type teksten of werken zouden jullie graag willen gebruiken in jullie literatuur lessen?

00:21:40 P5

Ik zou persoonlijk zeggen wat je al zegt, boeken, films, short stories, poems, ik denk dat graphic novels ook echt heel interessant kunnen zijn, want ik heb een paar hele goeie graphic novels gelezen die het heel visueel kunnen maken en wat ik echt een keer heel graag zou willen doen, wat wel heel lastig is, ik denk gewoon een keer een videogame. Om te kijken of daar gewoon een heel mooi narratief in zit, waar leerlingen uiteindelijk ook wat van kunnen leren.

00:22:08 P6

Dat ja- ik gebruik eigenlijk het- het maakt de vorm maakt me nog niet eens zoveel uit, maar ik merk wel dat ik een persoonlijke voorkeur heb voor een verhaal dat je op de een of andere manier ergens aan een, ja, een beetje aan een politiek onderwerp ergens kunt koppelen. Bijvoorbeeld met havo 4 hebben wij, hoe heet dat verhaal?

00:22:30 Int

*The Sniper?*

00:22:31 P6

Die ja dank je. Hebben we *The Sniper* gelezen, en dat gaat dus over een sniper en daar had een collega van ons, die had daar een vraag bij verzonnen over, nee wacht- we hebben twee verhalen gelezen. *Death by Scrabble*, en daar zat een intro vraag bij 'Wat voor spelletjes speel je?'. Toen zeiden dus ook al hele hoop leerlingen, nee, wij spelen geen bordspelletjes, want dat is saai, wij doen alleen maar games. Dus ik had al een keer gevraagd, 'wat speel je?'. Toen had er iemand geroepen, u::h een pief pief spelletje. Oh jongens, namen op vrijdagavond.

00:23:13 P5

Call of Duty?

00:23:14 P6

Ja, dankjewel Call of Duty Warzone speelden ze vooral, dank je en vervolgens kwamen we dus een week of 2, 3 later kwamen we op *The Sniper* en toen riep er nog een keer iemand iets van, 'Nou ja, dit lijkt tenminste meer op de spelletjes die wij spelen', dus heel verhaal, complete vergelijking gemaakt met die klas tussen *The Sniper* en Call of Duty Warzone. Dan dat dus uiteindelijk. Je kunt vrijwel alles gebruiken, dus dat is handig. Nou ja, je probeert je natuurlijk een beetje op zijn minst een Engelstalige teksten te houden, maar ik heb juist toevallig ook vorige week nog met twee leerlingen uit havo 4 een hele analyse staan houden over een Japanse manga met een naam Attack of Titan. Wat ook heel erg gaat over ja, genocide en- en oorlog, tussen burgeroorlogen en al dat soort zaken, dus dat kun je dan ook wel weer gebruiken, dus het boeit me eigenlijk niet zoveel. Het liefst gebruik ik zoveel mogelijk verschillende dingen dat leerlingen ook een beetje het idee krijgen van literatuur is niet alleen maar z'n dikke stoffige pil van 10 cm die ik niet wil lezen, maar die ik moet lezen. En het voordeel van een film is natuurlijk als je een boekverfilming pakt, dat je er soms toch wel een paar voor de gek kunt houden en dat ze dan alsnog dat boek gaan lezen, wat ik dan zelf altijd wel lol vind/ Dus het liefst zoveel mogelijk verschillende dingen, want dan hou je ze ook wat- hun focus ook weer wat beter vast.

00:24:26 P5

Ik denk dat concreet dat onze antwoorden naar voren komt van de vorm maakt niet uit als ze maar ergens mee bezig zijn.

00:24:33 P6

Als er maar een aanhakingspunt in zit. Dus ja, zeg maar, dat is ook als je iets- van ja, bijvoorbeeld, als je dan verschil hebt tussen- als je denkt van ik wil iets met gedichten gaan doen, dan kun je bijvoorbeeld werk ik persoonlijk veel liever, bijvoorbeeld met gedichten van de War Poets uit de Eerste Wereldoorlog, dan inderdaad met van die haiku's die dan wel eens worden ingezet van 'oh kijk eens lekker toegankelijke taal' en zo en dan denk ik altijd van 'Ik kan hier niks mee', pak dat blaadje, 16 stukjes scheuren, weg ermee en doe ik maar even wat anders, maar dat is dan weer mijn persoonlijke voorkeur en dat loopt natuurlijk heel breed uiteen zo in Nederland.

00:25:07 Int

Ja zeker, Ik vind het wel interessant P5 je dat jij zegt, videogames. Ik bedoel, ik heb er zelf ook een essay over geschreven vorig jaar, maar ik vind het dan wel een ding, hoe ga je zoiets in een klas doen met bijvoorbeeld 30 leerlingen? Je kan ze niet zeggen van kom maar, allemaal een PlayStation, dan gaan we allemaal lekker gamen. Dat is natuurlijk niet mogelijk.

00:25:25 P5

Nee ja, je zou dan bijna geneigd om *walk-throughs* op YouTube te gaan kijken of zo. Maar ja, dat neemt ook een beetje de hele experience van- hetzelfde als naar iemand luisteren die een boek voorleest.

00:25:35 Int

Het voordeel van een game is je zet jezelf letterlijk in iemands schoenen. Dat is- die perspectiviteit is dan wat makkelijker.

00:25:44 P5

Beter dan dat lukt het bijna niet.

00:25:46 P6

Zei of Je moet echt?

[red., banter]

00:27:02 Int

En wat ik verder aan jullie wilde vragen was, ik heb het nu gehad over de vorm van literatuur. Dan hebben we natuurlijk ook nog de thema's die aan bod komen daar uit. De vragenlijst bleek dat ongeveer 80 tot 85% de volgende 3 Thema's noemden als wat ze zelf graag zouden willen doen, maar wat ook eigenlijk al gebeurd in lessen en dat zijn identiteit en zelfontdekking, moraliteit, ethiek en sociale gerechtigheid. Die onderwerpen komen op het moment veel aan bod en dat vinden ze zelf ook belangrijk. In welke maten vinden jullie deze onderwerpen belangrijk en gaan jullie ermee aan de slag?

00:27:39 P6

Ja, ik zou zo gauw niet kunnen kiezen welke ik nou het belangrijkste vind, want ik heb zelf ook wel eens iets van dat zijn wel de dingen waar ik het liefst mee bezig ben.

00:27:48 P5

Ik zou zelf zeggen die- die- die- Wat was het? Identiteit een zelf ontwikkeling toch? Ja, ik denk dat ik persoonlijk dat wel het belangrijkste vind, maar ik denk niet dat ze los van elkaar moeten staan, maar dat het een combinatie van elkaar moet zijn, want ik denk simpelweg alleen een literair werk bestuderen over een karakter wat zichzelf Alleen maar ontplooit, dat kan natuurlijk niet, want er is altijd een thema wat daarnaast er bij komt kijken. Als, ik zeg maar even, een support thema, bijvoorbeeld een morele of ethische kwestie waar ze tegenaan lopen.

00:28:23 P6

Ja, daar heb ik eigenlijk niks aan toe te voegen. Nee.

00:28:24 P5

En, wat was de laatste die jij ook weer noemde, Isa? Die derde?

00:28:29 Int

Sociale gerechtigheid. Maar dat dat kan toepasbaar zijn op echt superveel. Dat gaat over en diversiteit-

00:28:37 P5

Die is inderdaad vrij breed.

00:28:44 P6

Nou ja hoort natuurlijk ook wel weer een beetje bij je eigen identiteit, want dan ga je toch weer denken aan je eigen politieke voorkeuren. Wat vind je wel kunnen, wat vind je niet kunnen? En dan zit je al heel snel op dat thema natuurlijk, dus het draait wel een beetje allemaal in een rondje.

00:28:57 P5

Maar ik denk Als je Als je ons echt zou forceren om erin te kiezen, zou ik persoonlijk zeggen, de identiteit en zelfbeeld.

00:29:05 Int

Prima, dan kan er vanuit dit onderwerp- kan je heel makkelijk een schakeling maken naar burgerschapsonderwijs. Want zoals jullie misschien al weten, is het sinds 2021 dus een nieuwe wettelijke eis voor de bevordering van burgerschap in het voortgezet onderwijs. Dat houdt in, dat is scholen nu verplicht zijn om hun onderwijs herkenbaar te richten op het bijbrengen van kennis over respect van verschillende godsdiensten, levensovertuiging, discriminatie, geslacht, handicap, seksuele geaardheid, eigenlijk alles wat je kan bedenken in de richting van burgerschap. Daar moeten ze zich nu actief mee bezig houden. Zijn jullie van

mening dat burgerschapsonderwijs ook een plaats kan hebben in vakken buiten de sociale vakken als maatschappijleer en geschiedenis?

00:29:52 P6

Nou ja, het kan wel, maar ook hier geldt weer van, kan iemand daar in godsnaam dan een richtlijn voor geven, want aan de ene kant denk ik, Ik kan dit heel mooi verbinden aan literatuur lessen en daar kun je het ook echt wel in kwijt. Maar ja, tegelijkertijd moet je ook nog en dan zeg ik echt bewust moet, je moet ook nog zoveel andere dingen je hebt- je moet je doelen halen voor schrijven, je moet je doelen halen voor luisteren. Met name luisteren is echt een ding. Je moet je doelen halen voor lezen. Je zit nog met dat vervloekte eindexamen. Je zit met kijken. Ik vergeet er altijd een, u:h spreken. Je moet ook nog van alles met spreken. Dat moet je ook nog allemaal. Dan moet je ook nog allemaal je doelen ophalen en- en waar mogelijk proberen we het wel zoveel mogelijk overal aan te hangen. Dus we hebben bijvoorbeeld ook een- een- mondeling voor havo 5 en vwo 6 ontwikkeld, waarbij ze ook echt hun eigen onderwerp mogen kiezen. Dat echt moet een beetje ook een persoonlijk en maatschappelijk geëngageerd onderwerp zijn, dat ze daar ook echt hun eigen mening in kunnen verwoorden. Ze moeten met elkaar in debat, dus je kunt het daar wel een beetje in kwijt, maar het is wel zo in ieder geval, ik kan niet voor alle andere vakken spreken, maar voor Engels, gezien hoe het totale curriculum in elkaar zit. Het blijft altijd een ondergeschikt onderdeel, want je moet nog zoveel andere dingen. Ik zou er wel meer aandacht aan willen besteden, maar ik heb de tijd niet.

00:31:13 Int

Kan ik me wel voorstellen ja. P5, hoe is dat voor jou?

00:31:16 P5

Nou interessant dat je het zegt, want ik ben dus ook voor mijn scriptie een beetje naar een vergelijkbaar iets op zoek gegaan en ik had een rapport van de Europese Unie gevonden in 2017, waar dus bijstaat dat zij burgerschapsvorming plaatsen onder de *Humanities*, waar ,wat je zegt natuurlijk, geschiedenis en social sciences ook onder valt, maar dus ook de moderne vreemde talen als Engels naar voren komt, dus volgens de richtlijnen die er zouden zijn, is burgerschapsvorming een onderdeel van de les en daar ben ik het wel mee eens. P6 benoemt een beetje de olifant in de kamer, wanneer hebben we daar tijd voor?

00:31:59 P6

De Nederlandse overheid helpen we dat betreft ook gewoon echt niet mee, want we hebben nog een instantie en die heet Cito en wat- wat cito bijvoorbeeld doet is iedere keer op het moment dat ze zien 'Oh, de luister resultaten in Nederland zijn goed, van onze luistertoetsen', dan is het niet dat ze tevreden zijn met 'Oh. Leerlingen hebben dus blijkbaar een voldoende niveau. We gaan hier blij mee zijn, we houden dit zo en dan is er tijd voor andere dingen.' Nee, dan zeggen zij, 'dan gaan we die luistertoetsen nog moeilijker maken met nieuwe onderdelen waar leerlingen compleet vanuit het niets op getraind moeten worden'. Ze halen die ongein ook uit met eindexamens. Dat, ls ik nu kijk en ik vergelijk de eindexamens van nu met een jaar of 7 geleden, daar zitten nieuwe onderdelen in, daar zitten duidelijk, ja echt, gewoon complete switches in wat bijvoorbeeld op vwo nu laatste jaren veel meer zien, is dat er eigenlijk voor het ieder jaar minimaal een tekst in het eindexamen zit, met niet alleen maar



een gap questions in een zin van 'we hebben er een woordje uitgeknipt'. Nee, ze knippen gewoon de hele tekst aan flarden. Je krijgt de introductie en de conclusie en gooi daar zelf al die alinea's maar tussen. Dat is prima, maar ik ben wel 3 lessen bezig om die leerlingen dan even uit te leggen hoe je dan met je kernzinnen moet werken en wat je dan met je signaalwoorden moet doen en hoe je dat anders aan moet pakken dan een gewone gaten vraag. En dat zijn dan ook weer 3 lessen die ik dan weer niet kan besteden aan, ja, bijvoorbeeld gewoon een discussie les van 'we gaan nu in het Engels gewoon eens een discussie houden' van ik heb dit op TV gezien, jullie krijgen nu een fragmentje te zien, praat eens, begin er eens een gesprek over. Ik moet zo ontzettend mijn best doen om- om dat er in te krijgen en als ik dan het lef heb om per ongeluk een keer de griep te krijgen en ik ben een keer ziek of iemand in mijn school is zo vriendelijk om te denken van, ja studiemiddag, op dinsdagmiddag, valt alles uit. Ja, als men dat een of twee keer gebeurt in een periode dat- dit soort thema's belandden altijd in de lessen die je dan over hebt, ten opzichte van je eindexamen gerichte ED curriculum. Ja, dat zijn de eerste dingen die je dan toch weer moet schrappen, want als je het niet doet, ja dan voldoe je weliswaar aan die idealen van de EU, maar dan staat er ook nog een onderwijsinspectie waarin je dan weer uit mag gaan leggen. Dat hadden wij jaar of twee terug. Toen behoorden wij tot de 10% slechtste scholen qua eindexamen van Nederland en op zich dat klinkt erger dan dat het lijkt van. Dat betekende dus dat wij twee tienden gemiddeld lager scoorden dan de 10% beste scholen van Nederland. Maar dan kom ik- moeten wij vervolgens wel gaan zitten verantwoorden en uit gaan leggen bij een schoolleiding en als je dan een knorrige schoolleiding hebt, dan is het ook weer meteen van ja, maar op deze manier krijgt onze school een slechte naam en dan hebben we dadelijk minder leerlingen en dan komen we geld tekort en dan hebben we een probleem met de hele school, dus die resultaten moeten wel beter. En dan denk ik toch maar vaak- dan laat ik humanities toch maar even zitten. En dan, 'Lieve mensen, ik heb nog een cito tekst voor jullie.' Dus dat bijt elkaar enorm.

00:34:48 P5

Ik denk om daar nog op aansluiten en om het af te sluiten. Wat ik eerder zei. Ons curriculum is daar ook nu nog gewoon niet op gebouwd. De- de idealen zijn nog terug te vooruitstrevend met hetgeen wat we nu hebben, dus alsof we al 3 stappen verder denken terwijl we nog op een bepaald punt zijn waar we het nog aan het ontwikkelen zijn, maar we ons ideaal al wel duidelijk hebben. Maar die dan wel zo snel mogelijk toe willen passen, terwijl dat eigenlijk nog niet kan, vind ik zelf.

00:35:13 P6

Nou ja, Misschien dat het ook realistischer zou zijn om ons niet te stellen van 'We gaan dit nu zo bedenken dat het moet en we voeren het meteen in voor de bovenbouw', want als ja, net wat je zegt, dat het hele programma is er niet op gemaakt. We zouden eigenlijk moeten denken, dit zijn die idealen, we nemen twee jaar de tijd om het hele curriculum aan te passen. Gewoon nationaal nieuwe eisen et cetera. En dan gaan we het vanaf de brugklas op alle niveaus. Laten we het erin groeien en als je het erin laat groeien, dan kun je op gegeven moment zeggen, we willen dit in een bovenbouw hebben, of we willen dat je dit dan nog even misschien ergens een keertje- een keertje bij doet, wat je daar ook nog wat- wat mee doet. En als die leerlingen dan van begin af aan die basisvaardigheden hebben aangeleerd, dan kun je ook wat. Als je het nu probeert, dat wat je zegt P5, het programma is er niet op gemaakt. Ik

voel mij soms alsof ik zo een zo een groep met hertjes aan sta te kijken en dat ik dan de grote vrachtwagen ben met de groot koplampen en die staan wij dan allemaal aan te kijken met van die grote oogjes dat ik na 10 seconden denk van 'laat maar!'.

00:36:14 Int

Denken jullie dat als de eindtermen voor literatuur bijvoorbeeld verder zou worden uitgewerkt of in ieder geval beter zouden worden beschreven in dezelfde mate als de andere eindtermen, dat dan misschien het minder een ondergeschoven kindje wordt en wat meer de belangstelling krijgt die jullie vinden dat het verdient?

00:36:35 P5

Ik denk het wel.

00:36:37 P6

Ja, maar dan wel op voorwaarde dat er dan ook tijd komt. Om het- om het daadwerkelijk iets mee te doen, want als we meer duidelijke richtlijnen krijgen en eisen, dan weet ik wel eindelijk wat nou van mij verwacht wordt, daar zou ik heel blij mee zijn, maar zolang ik daar geen tijd voor krijg en op dit moment zien we vanwege het groeiende leraren tekort steeds meer scholen overstappen op flexonderwijs, waarbij je steeds minder vaste lessen krijgt en leerlingen steeds meer zelfstandig moeten gaan doen op werkpleinen. Ja, en ik kan geen klassen discussie houden op momenten dat ik geen vaste les mag geven. Dus ja, dan moeten we wel zorgen dat dat er dan ook lessen zijn waarin ik dit kan uitbouwen, want als dat hele dat- dat- dat ja dat flexonderwijs te ver doorzet, dan denk ik dat we in plaats van ja literatuuronderwijs uitbouwen dat het op den duur gewoon echt helemaal geschrapt gaat worden en dat we dan echt uitkomen van jongens, hier heb je drie haiku's, lees die effe voor huiswerk. Hier heb je een opdracht, die moet je uploaden in het schoolsysteem, dan kunnen wij bewijzen dat je er iets mee hebt gedaan en dan gaan we heel snel door, want we hebben nog maar 10 minuten voor de rest van het programma. Daar ben ik wel een beetje bang voor soms.

00:37:51 P5

Ben het met je eens, dan op moment dat er meer handvatten gegeven worden dat het het concreter maakt en ik denk dat nog niet eens zo aan tijd dat natuurlijk ook de belangrijkste factor is, want tijd is je meest kostbare goed. Maar ik denk dan vooral dat tot op welk punt biedt je meer structuur? En tot op welk punt wordt het ook iets te veel ingedamd dan bijvoorbeeld kijkt naar een skill als lezen, daar kun je niet heel erg veel anders doen dan alleen leesteksten en cito teksten oefenen, omdat daar hetgeen wat er getoetst moet worden, heel duidelijk is. Bij literatuuronderwijs is dat niet zo wat aan de ene kant de ruimte geeft om zelf te kunnen kiezen wat je wil, maar andere kant ook de onzekerheid en onduidelijkheid geven. Van ja, wat doe je? Lees je drie pillen van wat je zei, 10 cm groot of ram je er even drie haiku's door en voldoe je zo aan die eis? Het is echt een hele *fine line*.

00:38:38 Int

Ja om even terug te koppelen naar het burgerschapsonderwijs. Ik heb dus dan nu van jullie gehoord dat ja, ik wilde mee bezig zijn, maar ik mis eigenlijk ook tijd. Denken jullie dat als er bijvoorbeeld richtlijnen komen voor hoe burgerschapsonderwijs geïmplementeerd kan worden

of misschien zelfs moet worden, vanwege de nieuwe wet zal het toch wel moeten gebeuren, dat het makkelijker wordt om dat te implementeren, of dat er dan misschien methoden beschikbaar worden? Of vinden jullie dat belangrijk?

00:39:13 P6

Ik weet niet of een methode handig is. Als je een methode schrijft, of je moet hem echt zo opzetten dat je er als docent alsnog die vrijheid hebt om er verschillende soorten boeken aan te hangen. Maar als je een methode schrijft, dan dwing je eigenlijk dat een leerling die bijvoorbeeld in de Randstad woont, ergens binnenstad Amsterdam en daar naar school gaat, dat die compleet hetzelfde gaat doen als iemand die ergens op een plattelandsschooltje ergens in, nou ja, tussen drie koeien zeg maar, en dan sluit je ook weer niet aan bij wat men dan, hoe heet dat ook alweer, belevingswereld van leerlingen en dan sla je de plank weer mis. Want juist- Als we willen dat leerlingen uit hun eigen perspectief stappen en af en toe ook naar iemand anders kijken, dan moet je wel zorgen dat er ook flexi- flexibiliteit in het programma zit. Als je het 100% gaat standaardiseren, dan krijg je misschien ook een beetje een eenheidsworst en dat is nou precies waar burgerschap niet helemaal over gaat. En van de andere kant is het misschien wel beter dan de totale chaos die er nu is. Ik denk niet dat een methode de oplossing is, maar iets meer richtlijnen is wel nodig.

00:40:27 P5

Ik denk, als ik daarop inhaak, ik sta er ook een beetje in het midden in. Aan de ene kant zou ik denken van, wat je zegt, op het moment dat je het gaat verplichten, van oké we gaan het zo en zo doen, dan neemt het ook een beetje de vrijheid en de creativiteit weg. Aan de andere kant ben ik dan ook wel weer heel realistisch in. Als het hetzelfde, ik zeg even aan banden gelegd door het- als er gewoon duidelijke structuur komt van hé, luister, zo moet het en, zo ga je het doen, dat er wel zeker meer aandacht aan besteed wordt ten opzichte van de andere vaardigheden, want hetgeen waar dat het nu het meest op misloopt, denk ik, is dat er gewoon geen duidelijke structuur is. We missen natuurlijk ook een tijd, maar de noodzaak is er ook nog niet helemaal en de vraag is hoe onderwijs je het dan de ruimte hebben zelf is relaxed, maar als je geen handvaten of duidelijke structuren hebt, dan heb ik persoonlijk van, ja, als ik niet weet wat ik moet doen, doe ik het wel niet.

00:41:24 Int

Dan ben ik eigenlijk wel, als dit mijn laatste vraag, dan wil ik jullie vragen, zijn er nog dingen die jullie graag willen toevoegen?

[red. banter]