

Denk níet aan een roze olifant

Een verkennend onderzoek naar queerrepresentatie in het Nederlandse literatuuronderwijs.

Bongers, J.F.H. (Jesper)

Radboud Universiteit Nijmegen

S4842731

Masterscriptie Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Nederlands

Eerste beoordelaar: dr. Jeroen Dera

Tweede beoordelaar: dr. Rob van de Schoor

26-07-2021

Abstract

This exploratory research stems from a lack of queer representation that can be noted in Dutch teaching methods and on websites such as *lezenvoordelijst.nl* that are often used in Dutch-language literature education. Queer representation is also often overlooked in Dutch educational research. Through a questionnaire survey, research was conducted into the knowledge and practice of queer literature in Dutch literature education. In addition, a possible didactic approach to queer literature was examined. Teachers of Dutch literature know how to give a reasonably adequate definition of the word 'queer', but know little about recently published queer literature. A majority indicates to include queer literature in their teaching, but does not link it to queer analytical concepts. A literature review focused on queer pedagogy reveals that a successful approach to queer literature exposes a heteronormative system and demonstrates its oppressive power on the books' characters. This didactic approach to queer literature is then applied to two cases from Dutch literature to serve as possible examples. Because of the size of this master's thesis, follow-up research is required.

Vooraf

Deze scriptie is tot stand gekomen vanuit mijn eigen ervaringen op de middelbare school, waarin ik telkens weer las over heteroseksuele cis-personen met wie ik mij zou moeten identificeren. Nu ik, negen jaar later, zelf voor de klas sta, zie ik nog steeds dat er weinig representatie van queer personen in het onderwijs is.

Dit onderwerp was nooit tot een scriptie gekomen zonder de hulp van mijn eerste beoordelaar en scriptiebegeleider Jeroen Dera¹, die mij op relevante literatuur wees, me hielp met alles wat enigszins academisch verantwoord is en me telkens aanmoedigde verder te schrijven. Zonder hem had ik het nooit aangedurfd een scriptie te schrijven over iets wat me zo aan het hart gaat. Jeroen, bedankt!

Ik wil Marian te Lindert bedanken die mij tijdens mijn LIO-stage de ruimte gaf te experimenteren met de titels die wij onze leerlingen in ons literatuuronderwijs aanboden en die mij telkens motiveerde nog even door te zetten. Ik ben er ontzettend trots op dat zij dit type onderwijs, dat kritisch naar representatie kijkt, na mijn vertrek voortzet. Dank, Marian!

Ik wil Emma Ringelberg en mijn studiegenoten bedanken met wie ik de nodige werkdagen in de studieruimte van de Radboud Universiteit in Nijmegen en mijn kleine appartementje in Arnhem heb doorgebracht, die ervoor zorgden dat we op tijd pauze namen en met wie ik telkens weer kon sparren over vreemde zinsconstructies en ogenschijnlijk irrelevante passages. Dank Emma, Julia, Marit, Marit, Mel en Romy!

Dank aan alle auteurs uit de queer community die hun ervaringen blijven delen en daarmee rolmodellen zijn voor leerlingen door het hele land.

Als laatste wil ik mijn ouders bedanken die mij, met de enige moeite, altijd gesteund hebben in het jarenlange studietraject dat inmiddels (bijna helemaal) is doorlopen, maar vooral ook voor de moeite die zij telkens weer hebben genomen om me te helpen in mijn identiteitsontwikkeling, die ook voor hen een raadsel was. Ik denk aan die keer dat mijn moeder een mail stuurde naar *Studio 100* omdat er volgens haar ook veel jongens, net als ik, fan waren van *K3* en of ze daar dan alsjeblieft rekening mee wilden houden wanneer er weer enkel roze *K3*-spullen in de winkels werden gelegd. Van haar kreeg ik mijn eerste etui. Een lichtblauwe met in grote glitterletters ‘K3’ erop. Dank jullie wel, pap en mam, ik hou van jullie.

Deze scriptie heeft de titel *Denk niét aan een roze olifant*, omdat ik deze uitdrukking altijd al een queer karakter vond hebben, maar vooral omdat er lang niet altijd aan

¹ Die overigens zijn afstudeerstage liep op diezelfde middelbare school in de tijd dat ik er in de schoolbanken zat.

queerrepresentatie wordt gedacht. Ik hoop dat deze scriptie het tegenovergestelde bewerkstelligt, zoals wanneer je niet aan een roze olifant mag denken, je direct aan een roze olifant denkt. Tegelijkertijd is mijn seksuele geaardheid een lange tijd ‘the elephant in the room’ geweest, waarover we liever niet praatten. Die tijd is nu voorbij.

Verder rest mij enkel nog te zeggen dat ik hoop dat deze scriptie een startpunt wordt, waarvan uit nog veel onderzoek naar queerrepresentatie mag volgen, want zoals uit dit onderzoek zal blijken, is er nog veel ruimte voor de queer community te winnen. Aan mijn leerlingen die zich als queer identificeren, de leerlingen die nog volgen, mijn jongere zelf en mijn oma’s die altijd achter me hebben gestaan en nu hopelijk vol trots naar beneden kijken: **deze is voor jullie!**

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	6
Queerrepresentatie in het voortgezet onderwijs	6
Waarom het uitblijven van queerrepresentatie een probleem is.....	7
Een queertheoretisch kader	11
Vragenlijstonderzoek naar queer onder docenten Nederlands	14
Een queerpedagogische benadering van literatuuronderwijs	32
Queerpedagogische analyse	36
<i>Confettiregen</i>	36
<i>Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny</i>	43
Conclusie.....	50
Literatuur	56
Bijlage 1: begrippenlijst queeranalyse	59
Bijlage 2: enquête.....	60

Inleiding

Queerrepresentatie in het voortgezet onderwijs

Ik heb dit geschreven om mezelf niet langer onzichtbaar te voelen. Het is mijn hartenwens dat het anderen helpt zichzelf te kunnen zien. (Dibi, 2015, 8.)

In 2015 schreef Tofik Dibi de roman *Djinn*, over de spanning die hij ervoer tussen zijn homoseksuele geaardheid en zijn omgeving. In het voorwoord van deze roman schrijft hij dat vampiers geen spiegelbeeld hebben en dat je, als je niet over jezelf lezen kunt, je jezelf binnen een maatschappij een monster kunt voelen (Dibi, 2015). Helaas lijkt dit laatste zomaar eens het geval te kunnen zijn voor adolescenten die deel uitmaken van de *queer community* en in Nederland naar de middelbare school gaan. In een grootschalig onderzoek naar de leeslijsten van middelbare scholieren in havo 5 en vwo 6 blijkt dat er maar weinig queerboeken op de mondelinge examens van leerlingen behandeld worden. Mulisch' *Twee vrouwen* is de enige roman met LGBTQIA*²-elementen die een plek in de top 33 van meest gelezen boeken heeft weten te behalen en geen van de auteurs op deze lijst maakt zelf expliciet deel uit van de queer community (Dera, 2019). Ook in de top tien van meest aangeraden boektitels door eerstegraads docenten Nederlands aan leerlingen komt geen enkele queer auteur of queer boek³ terug. Wel komen er queer personages voor in de titel die aan kop gaat: *Alles wat er was* van Hanna Bervoets (Dera, 2021).

Wanneer leerlingen in de bovenbouw van havo of vwo boeken voor hun leeslijst moeten kiezen, wordt er vaak verwezen naar sites als *lezenvoordelijst.nl* of de leestips in hun lesmethode voor het domein literatuur. Als we uitgaan van deze bronnen, is het niet verwonderlijk dat queerboeken op de leeslijsten van eindexamenleerlingen uitblijven; in de leesadviezen van *Laagland, literatuur en lezer* wordt geen enkel boek met dergelijke thema's uitgelicht en ook op *lezenvoordelijst.nl* zijn opgenomen queerboeken op één hand te tellen.

Wanneer we enkel uitgaan van de inhoud van leeslijsten en het aanbod op websites en in literatuurmethodes, lijken weinig queer jongeren een spiegelbeeld in de literatuur die zij voor

² LGBTQIA*+ verwijst naar lesbische, homoseksuele (gay), biseksuele, transgender-, queer-, interseksue en aseksuele identiteiten, waarbij * en + worden gebruikt om te benadrukken dat taal in ontwikkeling dient te blijven en inclusief zou moeten zijn voor alle seksuele en genderidentiteiten (McLaughlin-Cahill, 2019, 3).

³ 'Queer' kan verschillende grammaticale functies aannemen. In de literatuur wordt queer gebruikt als bijvoeglijk naamwoord (queer auteur), werkwoord (queeren/to queer) en als eerste deel van een samenstelling (queerliteratuur) (Barker, 2016). In dit onderzoek zal queer dus verschillende vormen aannemen.

het schoolvak Nederlands lezen, terug te kunnen vinden. Het zou ons onderwijssysteem echter geen recht doen wanneer we ons voor dit soort veralgemeniserende uitspraken vasthouden aan een handjevol bronnen. We weten namelijk niet welke aandacht docenten Nederlands op de middelbare school aan queerliteratuur besteden in hun lessen. Daarnaast bestaan er wel degelijk initiatieven om juist deze literatuur beter onder de aandacht van jonge lezers te brengen.

Op de website *queerboeken.nl* is een ruime selectie queerliteratuur opgenomen die middelbare scholieren kunnen lezen voor hun leeslijst. Een groot deel van deze titels is in de afgelopen tien jaar uitgegeven en speelt zich af in de hedendaagse samenleving. De vraag die dan rijst, is waarom deze boeken nog zo weinig terug te vinden zijn op de leeslijsten van eindexamenleerlingen. Zijn docenten Nederlands wel bekend met sites als deze?

Onderzoek naar de kennis over en attitude ten aanzien van queerliteratuur van docenten Nederlands blijft vooralsnog uit, terwijl dit de kans zou bieden meer te weten te komen over het queeraanbod in het literatuuronderwijs en een mogelijke verklaring kan geven voor het uitblijven van zulke titels op de lijst.

Dit onderzoek zal zich dan ook voornamelijk richten op de bekendheid met en de houding tegenover queerliteratuur onder docenten Nederlands. Daarnaast zal het hun handvatten bieden voor het inrichten van lessen over zulke literatuur in de bovenbouwklassen van havo en vwo. Concreet zullen vragenlijsten uitgezet worden onder docenten Nederlands en worden belangrijke queertheoretische begrippen toegepast op een aantal casussen uit het literatuuraanbod.

Op deze manier hoop ik met dit onderzoek een begin te maken met een systematische verandering van het literatuuraanbod in de lessen Nederlands op de middelbare school dat vervolgens hopelijk inclusiever wordt en een realistischere weergave van de maatschappij waarin onze leerlingen opgroeien. Deze scriptie zou docenten Nederlands kunnen inspireren om queerliteratuur in hun lessen aan te vliegen en met hun leerlingen te behandelen.

Verderop in deze scriptie zullen begrippen als ‘queer’, ‘queerliteratuur’ en andere gender- en queertheoretische begrippen worden gedefinieerd en afgebakend.

Waarom het uitblijven van queerrepresentatie een probleem is

Het zal geen verrassing zijn dat de titels die wél in de top tien vaakst gelezen titels op de leeslijst van eindexamenleerlingen staan, voor het merendeel zijn geschreven door witte cis-mannen

(Dera, 2019). Waar Dera wél aandacht besteedt aan representatie van sekse of afkomst van de auteur, blijven variaties op gender⁴ of seksuele geaardheid van de auteurs op de lijst onderbelicht. Dera doet zelfs aanbevelingen met betrekking tot de representatie van vrouwelijke en niet-westerse auteurs, maar laat queerrepresentatie onvermeld. Dit is in het onderzoek dat hij in 2021 doet naar diversiteit in het literatuuronderwijs niet anders. Het lijkt zo te zijn dat telkens wanneer er iets geschreven wordt over representatie, diversiteit en inclusiviteit in het literatuuronderwijs, het gaat over de onderrepresentatie van vrouwelijke auteurs en auteurs met een niet-westerse achtergrond, maar nooit over de representatie van queer auteurs en hun thema's. Diversiteit lijkt immanent verbonden te zijn met representatie van sekse en afkomst van de auteur. Zo definieert *lezenvoordelijst.nl* het keuzecriterium diversiteit als: 'het boek draagt bij aan een evenredige spreiding van periodes, genres en thematiek en van mannelijke, vrouwelijke, allochtone en autochtone schrijvers.'⁵

Men kan zich afvragen waarom het zo belangrijk is dat leerlingen geconfronteerd worden met een brede representatie, dus ook queerrepresentatie, in de boeken die ze lezen. Literatuur kan voor de lezer dienen als spiegel; de lezer herkent zichzelf dan in de geschetste maatschappij of personages. Literaire teksten kunnen ook dienen als venster; de lezer maakt dan door de ogen van een personage kennis met een wereld die deze niet kent uit de eigen (sociale) omgeving (Galda, 1998). Het lezen van literatuur draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van middelbare scholieren (Schrijvers, 2020); de leerling leest over zichzelf én over de ander en tijdens dit proces maakt de middelbare scholier (morele) afwegingen over hoe deze zich tot de gebeurtenissen, thema's en personages uit de gelezen tekst verhoudt. Hierdoor is het behandelen van LGBTQIA*+-gerelateerde werken niet alleen van belang voor leerlingen die zich niet herkennen in heteroseksuele, louter mannelijke of vrouwelijke personages, maar ook voor leerlingen die dat wel doen. Het is bij uitstek queerliteratuur die de adolescent aan het denken zet over de eigen gender- en seksuele identiteit(en), door het gender- en maatschappijontregelende karakter van dit type literatuur (Blackburn et al., 2015). Het lezen van queerliteratuur⁶ zou zowel bij kunnen dragen aan zelfinzicht in de seksuele identiteit van de lezer als aan de acceptatie van homoseksualiteit door jongeren (Korsten, 2020).

⁴ Er wordt vaak beredeneerd van een (verouderd) binair gegenderd systeem; iemand is mannelijk óf vrouwelijk. Dit systeem ziet gender als een statisch onderdeel van de identiteit, terwijl gender- en queerstudies uitgaan van gender als iets performatiefs wat met de tijd verandert en een veelheid van vormen aan kan nemen.

⁵ Let op de binairen die hier wederom gebruikt worden.

⁶ Korsten (2020) benoemt dit zelf als LHBT-literatuur, maar analyseert in haar onderzoek titels die tot queerliteratuur gerekend mogen worden, wanneer we volgens Blackburn (2015) classificeren.

Daarnaast lijkt dit type literatuuronderwijs goed aan te sluiten bij de adviezen voor het leergebied burgerschap van *Curriculum.nu* (2020). Burgerschap is, in navolging van de omvangrijke leerplanverkenning Actief Burgerschap van SLO, een breed uitgelicht leergebied in de voorstellen van *Curriculum.nu*. Het zijn met name de bouwstenen Identiteit, Diversiteit en Denk- en handelwijzen die baat zouden hebben bij queerinclusief literatuuronderwijs:

***Identiteit:** Leerlingen [...] onderzoeken met welke groep(en) ze zich verbonden voelen en waarom. Ze leren over spanningen tussen identiteitsaspecten. [...]*

***Diversiteit:** Leerlingen verkennen de diverse samenleving in Nederland [...] met aandacht voor levensbeschouwelijke stromingen, waarden en overtuigingen. [...]*

***Denk- en handelwijzen:** Leerlingen leren kritisch denken, ethisch redeneren, communiceren en ontwikkelen empathische vermogens...'*
(Curriculum.nu, 2019, 6-7).

Ook in de leerplanverkenning van SLO wordt diversiteit een paragraaf toebedeeld, waarbij de aandacht voornamelijk uitgaat naar gelijkwaardigheid en empathie.

Niet alleen in Nederland zien we een gebrek aan queerrepresentatie in het Nederlands middelbaar (literatuur)onderwijs. In gelijksoortig Amerikaans onderzoek schrijft McLaughlin Cahill:

Currently, most schools lack a queer inclusive English language arts (ELA) curriculum which puts all students, especially those who are LGBTQIA+, at risk socially, physically, emotionally, and academically.* (McLaughlin, 2019, 3)

McLaughlin Cahill stelt vervolgens dat LGBTQIA*+-leerlingen die naar scholen met een inclusief curriculum⁷ gaan zich op school veiliger voelen, een beter welbevinden hebben en betere resultaten behalen. Op scholen met inclusieve curricula worden minder homofobie en een positievere houding ten aanzien van transgender personen geconstateerd. Deze leerlingen voelen zich minder snel onveilig vanwege hun seksuele geaardheid en zijn niet bang in hun genderidentiteit onderdrukt te worden. De leerlingen verzuimen minder lessen, zijn minder vaak depressief en hebben meer zelfvertrouwen dan LGBTQIA*+-leerlingen op scholen zonder

⁷ Scholen met inclusieve curricula zijn verplicht LGBTQIA*+-gerelateerd onderwijs op te nemen in het curriculum van Engels.

inclusieve curricula. Toch lijken veel docenten dergelijke thematieken in hun onderwijs te vermijden of niet als een onderwerp met hoge prioriteit te zien.

Uit de onderzoeken van McLaughlin Cahill (2019) en Blackburn et al. (2015) blijkt dat queerrepresentatie in het literatuuronderwijs en daarmee het behandelen van queerliteratuur in de lessen Engels positieve effecten hebben op de (gender- en seksuele) identiteitsontwikkeling van adolescenten binnen én buiten de queer community.

In Nederland lijkt er nauwelijks onderzoek te zijn gedaan naar queerrepresentatie in het literatuuronderwijs, terwijl er wel initiatieven als *queerboeken.nl* bestaan. Deze website is opgericht in samenwerking met *COC Nederland* om queerliteratuur breed onder de aandacht te brengen. Het initiatief kreeg weinig aandacht in de media en er verschenen korte artikelen over op slechts twee landelijke nieuwssites. Opvallend is dat als er in Nederland al onderzoek wordt gedaan naar boeken met LGBTQIA+-thema in het onderwijs, dit overwegend wordt gedaan door onderzoekers die zich niet expliciet als deel van de queer community presenteren, zie bijvoorbeeld Korsten (2020).⁸ In zulk onderzoek wordt nauwelijks gebruik gemaakt van begrippen uit queeranalytische en -theoretische hoek en wordt het bestaan van queer personages louter opgemerkt om deze personages vervolgens door leerlingen te laten duiden. Bij deze leerlingen wordt dan gekeken welk effect deze fragmenten hebben op (seksueel) zelfinzicht en queertolerantie. Door vanuit heteronormatief perspectief naar queerliteratuur te kijken, komt queerliteratuur niet volledig tot haar recht (Blackburn et al., 2015). In veel onderzoeken wordt de heteronormativiteit van de maatschappij waarin queer personages zich bewegen echter niet als factor opgemerkt, terwijl queer niet kan zijn ontstaan zonder deze onderdrukkende factor (Barker, 2016).

Ik zal mijn persoon met de inhoud van dit onderzoek verweven en een en ander nuanceren vanuit mijn eigen ervaringen als homoseksuele non-conforming onderzoeker, maar ik werk vooral vanuit de perspectieven van grote theoretici als Judith Butler, Annemarie Jagose en een meta-analyse van *queer theory* door Barker.

Concreet hoop ik met dit onderzoek antwoord te kunnen geven op twee, voor queerrepresentatie in het literatuuronderwijs cruciale vragen:

- In hoeverre zijn docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs bekend met *queer* en in hoeverre passen zij queer-gerelateerde inzichten toe in hun literatuuronderwijs?
- Hoe kan een didactische aanpak van queerliteratuur in het literatuuronderwijs eruitzien?

⁸ Dit onderzoek zou het eerste worden waarin vanuit queer perspectief wordt gekeken naar queerrepresentatie in het Nederlands literatuuronderwijs.

Deze vragen zullen beantwoord worden aan de hand van een vragenlijstonderzoek dat wordt afgenomen bij docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs een literatuuronderzoek over de benadering van queerliteratuur vanuit queernormatief perspectief.

Een queertheoretisch kader

Om tot een succesvolle benadering van queerliteratuur te komen, dienen we uit te gaan van een aantal aannames over gender en seksuele identiteit. Er wordt vaak uitgegaan van een systeem waarin de mens twee genders kent; masculien en feminien. Deze genders zouden worden bepaald door de seksen die iemand bij de geboorte toegekend kan krijgen. Gender zou een onveranderlijk onderdeel van de identiteit zijn. Iemand zou dus slechts één gender kunnen hebben dat een onveranderlijk onderdeel van de (sociale) identiteit blijft. Binnen *gender theory* gaat men uit van een veelvoud aan genders die zich bewegen op een spectrum dat niet louter mannelijk of vrouwelijk zou moeten zijn. Daarnaast is gender een uitermate veranderlijke eigenschap die zich uit in het gedrag van de persoon in kwestie en kunnen meerdere genderidentiteiten tegelijkertijd naast elkaar bestaan (Butler, 1990). Het zou dus kunnen voorkomen dat een personage in queerliteratuur zich niet als man of vrouw identificeert, maar als een subject dat zich ergens in het spectrum bevindt en zich wellicht identificeert met een veelvoud aan verschillende genders (Blackburn et al., 2015).

Queer wordt in verschillende analyses verschillende definities toegekend en is dus lastig te duiden. Voor dit onderzoek gaan we uit van de definitie zoals gegeven door Jagose (1996), waarbij queer als niets meer en niets minder dan niet- (of anti- of contra-) heteronormatief wordt gepresenteerd. Tegelijkertijd wordt queer in dit onderzoek (en in vele andere teksten) gebruikt als verzamelterm voor de LGBTQIA*+-community. Queer kan in verschillende contexten worden ingezet als zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, maar ook als werkwoord ('to queer' (Barker, 2016)). Het is lastig om queer te definiëren, omdat het definiëren van queer als een losse instantie die 'nader geanalyseerd moet worden', omdat deze van de norm verschilt, bijdraagt aan de ontwikkeling van een systeem dat queerness onderdrukt. Het is daarom zaak queer altijd in verband te blijven zien met heteronormativiteit.

Queer kan, zoals eerder genoemd, niet bestaan zonder heteronormatief systeem, omdat het per definitie buiten dat systeem valt. Onder een heteronormatief systeem (of heteronormatieve maatschappij) verstaan we een systeem dat heteroseksualiteit als de standaard ziet en ervan uitgaat dat alles wat daarvan afwijkt benoemd of elders ondergeplaatst moet worden. Het is dus niet verwonderlijk dat een dergelijk systeem vaak categoriseert in binair:

homo- of heteroseksueel, mannelijk of vrouwelijk, natuurlijk of onnatuurlijk, gezond of ongezond etc. (Barker, 2016).

Onderzoek door Blackburn et al. (2015) geeft een duidelijke definitie van queerliteratuur: queerliteratuur is literatuur die de gender- en seksuele identiteit, familie en/of de thuisbasis ontregelt. Dit houdt in dat de invloeden van personages die deel uitmaken van de queer community in hun zoektocht naar hun seksuele of genderidentiteit druk uitoefenen op de bestaande veronderstellingen over gender en seksuele geaardheid en de normen binnen een familie, thuisbasis op maatschappij onder druk zetten. De identiteit van (queer) personages kan in de analyse van Blackburn et al. (2015) drie vormen aannemen: één waarbij queerness immanent in de identiteit van het personage vervlochten is, één waarbij queerness langzaam deel uit gaat maken van de identiteit en één waarbij meerdere tegenstrijdige identiteiten in een personage zijn opgenomen. De onderzoekers passen deze theorie toe op verschillende casussen uit de Engelse literatuur die zij niet alleen ideologiekritisch, maar ook literair-analytisch benaderen. Literaire technieken kunnen ‘het ontregelende karakter’ van deze queerliteratuur namelijk veroorzaken of versterken: denk hierbij aan zaken als focalisatie en de mate van (het ontbreken van) chronologie. Zo kan een spel met de chronologie de lezer al wat ontwrichten van het ‘klassieke chronologische narratief’ waar deze bekend mee is en kan focalisatie sturen welke perspectieven van de personages uit het boek wel of niet voor de lezer expliciet worden gemaakt. Daarnaast kan het gekozen perspectief het thema van een queer roman versterken. Zo wordt er in *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny* (Entius, 2018), waarin we een transgender jongen volgen in het ontdekken van zijn genderidentiteit, voor gekozen om geregeld voor het perspectief van een naaktslak te kiezen.

In haar onderzoek merkt Korsten (2020) op dat leerlingen aangeven dat het lezen van queerliteratuur niet bijdraagt aan de acceptatie van homoseksualiteit, wanneer de nadruk in de bespreking ervan ligt op de seksuele identiteit van het queer personage. In de interventie die zij in het onderzoek beschrijft, is echter weinig terug te vinden van het klassikaal bespreken van de seksuele en genderidentiteit van de personages uit de verhalen die leerlingen lezen. Blackburn (2012) stelt dat het (klassikaal) aanvliegen van het grotere probleem, in dit geval homofobie en heteronormativiteit, positief effect heeft op queertolerantie. Daarnaast geeft de onderzoeker aan dat de waargenomen ‘*protect-and-punish*’ approach, waarbij telkens wordt gekeken naar de individuele actoren (de buitengesloten queer leerling en de pester) de acceptatie en het welzijn van queer leerlingen juist belemmert. Volgens Blackburn zou de focus moeten liggen op hoe de geldende norm queer jongeren continu benadeelt en onderdrukt, omdat

zo een systeem van ongelijkheid bevochten kan worden. Ook Asher (2007) stelt dat gelijkheid wordt bevorderd door verschillen in seksualiteit, ras, cultuur en sekse te doorgronden. Ook geeft zij aan dat leraren handvatten moeten krijgen om ruimte in het curriculum te maken voor zulke verschillen. McLaughlin-Cahill (2019) concludeert dat dominante vormen van onderdrukking intact blijven wanneer zaken als heteronormativiteit onbesproken blijven in het klaslokaal.

In de lessenreeks die Korsten (2020) in haar onderzoek opzet, worden fragmenten uit vier *young adult*-romans waarin het hoofdpersonage niet-heteroseksueel is door leerlingen gelezen. Deze leerlingen lezen de fragmenten, kennen karaktereigenschappen aan het personage/de personages toe, dienen de gebeurtenis te beschrijven en vormen hier vervolgens hun mening over. Korsten vindt na het inzetten van deze interventies nauwelijks verschillen in queeracceptatie en verklaart dit aan de hand van de beginsituatie waaruit bleek dat de leerlingen al aardig tolerant waren. Wat Korsten in deze lessenreeks echter doet, wordt door Barker (2016) en Blackburn et al. (2015) aangeduid met *gay assimilation*. Bij *gay assimilation* komt de nadruk te liggen op het feit dat mensen met een van de norm afwijkende seksuele identiteit nauwelijks verschillen van mensen die wel aan deze norm voldoen als het gaat om functioneren op de gebieden 'die er echt toe doen'. Deze vorm van activisme stamt uit de jaren '50 en '60 en was bedoeld om gelijkheid te bevorderen. Al gauw bleek dat deze vorm minder effectief leek dan de bedoeling was, omdat die alleen expliciete homofobie bestreed. Ook Barker (2016) haalt, net als Ashner (2007), Blackburn (2012), en McLaughlin-Cahill (2019), in zijn boek aan dat het zaak is om verschillen tussen de heteroseksuele norm en de queer community te bekijken, te benadrukken en het geldende heteronormatieve systeem in twijfel te trekken.

McLaughlin-Cahill schrijft dat een docent, wil deze effectief bijdragen aan gelijkheid binnen de maatschappij, bereid moet zijn te erkennen dat een heteronormatief systeem de queer community onderdrukt. De grootste uitdaging die McLaughlin-Cahill noemt, is dat de docent daarmee bereid moet zijn diens leerlingen te confronteren met hun eigen homofobe en/of heteronormatieve gedrag. In het Nederlandse literatuuronderwijs is er nog weinig (tot niets) bekend over of en hoe docenten Nederlands het onderwerp queer in hun lessen aanvliepen.

Vragenlijstonderzoek naar queer onder docenten Nederlands

Vragenlijstonderzoek

Om meer te weten te komen over de kennis en toepassing van queer in het Nederlandse literatuuronderwijs, is een vragenlijst opgesteld en uitgezet onder docenten Nederlands. De onderzoeksvraag van deze eerste deelstudie luidt: in hoeverre zijn docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs bekend met *queer* en in hoeverre komt dit denkkader in hun literatuuronderwijs aan bod? Om antwoord te geven op deze vraag, is er een vragenlijst uitgezet onder docenten Nederlands. Bij het ontwerpen van deze enquête is rekening gehouden met de ontwerpprincipes van Krosnick (2018). Er is naar gestreefd de vragen zo concreet mogelijk te formuleren en onderdelen waar voorkennis bij verondersteld wordt, zijn ingeleid door de benodigde informatie. Er is in deze vragenlijst voor gekozen om zowel theoretische kennis over het onderwerp vast te stellen als om te vragen naar de lespraktijk van de docenten. Daarnaast meet de enquête welke waarde docenten aan de inclusie van queer in het literatuuronderwijs hechten.

Participanten

De vragenlijst is uitgezet onder docenten Nederlands via de Facebookgroep *Leraar Nederlands*. De docenten werd verzocht de vragenlijst in te vullen en dit gebeurde op vrijwillige basis. De volledige vragenlijst is terug te vinden in *Bijlage 2*. Er is hier sprake van een zelfselecterende steekproef. Doordat de participanten er zelf voor kiezen deel te nemen aan het onderzoek, is de kans groot dat zij zich betrokken voelen bij het onderwerp en de vragenlijst dus nauwkeuriger zullen invullen. Daartegenover staat dat de kans groot is dat de deelnemers al een mening over het onderwerp hebben gevormd en dit zal doorklinken in de antwoorden die zij geven (Sharma, 2017). Daarnaast kan dit ervoor zorgen dat de resultaten van deze vragenlijst niet volledig representatief zijn voor de gehele groep docenten Nederlands, omdat de kans kleiner is dat we op deze manier docenten Nederlands selecteren die nog nooit van het onderwerp hebben gehoord.

De vragenlijst is ingevuld door 138 deelnemers die literatuuronderwijs verzorgen op middelbare scholen. De verschillende docenten geven les aan vmbo-, havo- en vwo-klassen in zowel de onder- als bovenbouw. De vragenlijst is door 65 participanten volledig ingevuld. De 138 participanten werd gevraagd welke voornaamwoorden zij gebruiken om zichzelf mee te identificeren: 2 deelnemers dienen aangesproken te worden met hen/hun, 110 deelnemers met zij/haar en 36 deelnemers met hij/zijn. De participanten hebben tussen de 1 en 43 jaar

onderwijservaring. 12 deelnemers identificeren zich als queer en nog eens 7 participanten geven aan dat soms te doen. De tabel hieronder geeft in welke gebieden de deelnemers lesgeven.

Tabel 1

Verdeling doelgroep van de participanten (N=138)

gebied	<i>N</i>	<i>%</i>
vmbo	30	21,7
havo/vwo onderbouw	14	10,1
vmbo en havo/vwo onderbouw	15	10,9
havo/vwo bovenbouw	29	21
havo/vwo onder- en bovenbouw	40	29
vmbo, havo en vwo onder- en bovenbouw	10	7,2

Inhoud en opbouw van de vragenlijst

In het eerste deel van de vragenlijst wordt de kennis over queer en queerliteratuur van de participanten bevraagd. Hun werd gevraagd hun associaties bij het woord ‘queer’ te noteren en een definitie van het woord ‘queer’ te geven. Hierna kregen participanten een korte definitie van queer en queerliteratuur aangeboden en werd hun gevraagd welk boek zij voor een les over queerliteratuur zouden kiezen en welk boek zij een leerling die worstelt met de seksuele of genderidentiteit zouden aanbevelen. Hierna kregen participanten tien boektitels voorgelegd en werd hun gevraagd van deze boeken aan te geven of deze queerpersonages bevatten, behoren tot queerliteratuur of dat geen van deze kenmerken op het boek van toepassing was. De titels zijn gekozen uit de lijst met vaakst voorkomende boeken op de leeslijsten van eindexamenleerlingen (Dera, 2019) en van *queerboeken.nl* (2019). Tot slot kregen participanten nog eens negen titels van *queerboeken.nl* aangeboden die varieerden in thema (genderidentiteit of seksuele identiteit) waarbij hun gevraagd werd van de titels aan te geven of zij van het boek gehoord hadden, het werk hadden gelezen of niet eerder van het boek gehoord hadden. Op die manier werd in kaart gebracht in hoeverre docenten al bekend waren met verschillende werken die *queerboeken.nl* aanbeveelt als boeken voor op de leeslijst.

In de vragen die volgden werd de participanten gevraagd aan te geven voor welk type leerling zij queerliteratuur relevant achtten, in hoeverre zij al rekening hielden met diversiteit en inclusiviteit in hun lessen en of zij specifiek rekening hielden met queerliteratuur. De participanten werd gevraagd hun antwoord op deze vragen toe te lichten. Ook werd de deelnemers gevraagd aan te geven welk(e) boek(en) zij in hun lessen behandelen, welke

queeranalytische begrippen zij op deze literatuur toepassen of, wanneer zij geen queerliteratuur in hun lessen literatuur behandelen, of er een specifieke reden is waarom zij geen queerliteratuur in hun lessen literatuur behandelen. Tot slot werd de participanten gevraagd hoe belangrijk ze het vinden dat er meer aandacht voor queerliteratuur komt en of zij zichzelf als queer identificeren.

Resultaten

Op basis van de antwoorden van de 138 docenten Nederlands die de vragenlijst hebben ingevuld, worden hieronder de belangrijkste resultaten gepresenteerd. Om de eerste onderzoeksvraag, ‘in hoeverre zijn docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs bekend met ‘queer’ en in hoeverre passen zij dit toe in hun literatuuronderwijs?’, te kunnen beantwoorden, wordt de resultatensectie opgedeeld in drie delen. Het eerste deel van de resultaten zal de kennis van docenten over ‘queer’ en queerliteratuur weergeven, het tweede deel zal zich richten op queer in de onderwijspraktijk van de ondervraagde docenten Nederlands en het derde en laatste deel geeft het belang dat docenten aan queer in het (literatuur)onderwijs hechten weer.

Uit de eerste set vragen zou moeten blijken in welke mate docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs bekend zijn met queer en queerliteratuur. Eerst werd de participanten gevraagd de woorden op te schrijven die bij hen opkwamen bij het lezen van het woord ‘queer’. In tabel 2 hieronder is de top tien te vinden van de woorden die het vaakst door de participanten zijn genoemd. De participanten kregen de optie meerdere woorden in te vullen en de associaties zijn enigszins gecategoriseerd in groepen die in de tabel staan weergegeven.⁹

Tabel 2

10 meest genoemde associaties bij ‘queer’ door docenten Nederlands (N=101)

genoemde woorden	<i>N</i>	<i>%</i>
homoseksualiteit/homoseksueel	42	41,6
LGBTQIA+ (of een variatie daarop)	26	25,7
trans(gender)	18	17,8
gender	17	16,8
non-binair	15	14,9

⁹ Het gaat om categorieën op basis van de isotopische relatie tussen woorden: ‘een homoseksuele geaardheid’ werd bijvoorbeeld ondergebracht onder ‘homoseksualiteit/homoseksueel’, ‘anders dan het gros’ onder ‘afwijkend/anders’ en ‘parapluterm lhbt’ of ‘die lange afkorting’ onder ‘LGBTQIA+ (of een variatie daarop)’.

geaardheid/seksuele identiteit	14	13,9
lesbisch	13	12,9
afwijkend/anders	12	11,9
biseksueel	12	11,9
niet-heteroseksueel/heteronormatief	12	11,9

Ruim veertig procent van de participanten associeert het woord ‘queer’ met een vorm van homoseksualiteit. Ook de lesbische en biseksuele identiteit halen de top tien. Op plek twee tot en met vijf zien we woorden die ook betrekking hebben op genderidentiteit. De antwoorden van de 101 participanten waren goed voor 28 verschillende antwoordcategorieën. Gay/homo ($N=11$)¹⁰, drag/travestie ($N=10$) regenboog(vlag) ($N=7$) en geen ($N=7$) vielen buiten de top tien meest waargenomen associaties.

In tabel 3 worden de antwoorden die de participanten gaven op de vraag om ‘queer’ te definiëren, weergegeven. Er is voor gekozen om de vijf antwoorden te selecteren die het vaakst door de ondervraagde docenten Nederlands gegeven zijn, omdat er slechts vijf soorten definities waren die meer dan vijf keer genoemd zijn. Verder zijn er antwoorden gegeven als ‘geslachtsverandering’ ($N=3$), ‘een geuzennaam’ ($N=3$) en ‘iets activistisch’ ($N=2$).

Tabel 3

Definitie ‘queer’ door docenten Nederlands ($N=100$)

gecategoriseerd antwoord	<i>N</i>	<i>%</i>
een overkoepelende term voor alles wat niet-heteroseksueel/niet-heteronormatief is	30	30
weet ik niet	14	14
alles wat niet in een hokje geplaatst kan of wil worden.	12	12
seksualiteit of genderidentiteit die afwijkt van de norm.	11	11
een woord dat homoseksualiteit aanduidt.	7	7

De definitie van ‘queer’ die in deze scriptie gehanteerd wordt (alles wat niet-heteronormatief is) wordt ook door docenten Nederlands het vaakst gegeven, namelijk door dertig van de honderd participanten. Daarnaast gaven veertien van hen aan het niet te weten. De overige drie

¹⁰ Deze werd losgekoppeld van homoseksueel/homoseksualiteit, omdat deze bewoording van gay/homo zich specifiek richt op een mannelijk subject eerder dan een seksuele voorkeur voor iemand van hetzelfde geslacht.

antwoorden, die tezamen goed waren voor dertig procent van de antwoorden, raken aan de definitie zoals die na deze vraag aan alle participanten gepresenteerd werd voor ze de volgende set vragen aangeboden kregen. Er is bij het selecteren van de antwoorden bewust gekeken of de woorden ‘niet’ en ‘heteroseksueel’ of ‘heteronormatief’ gebruikt werden in de formulering van het antwoord, omdat queer in de basis ingaat tegen heteronormativiteit.

Daarnaast is het opvallend dat 38 van de 138 participanten het invullen van de vragenlijst onderbraken tijdens deze eerste vragenset. Mogelijk zijn deze participanten zo onbekend met het onderwerp, dat zij zich niet langer gemotiveerd voelden deel te nemen aan het onderzoek. Het is echter lastig om een precieze verklaring te vinden, omdat de vragenlijsten anoniem zijn ingevuld. Er is ook geen patroon te vinden in de voornaamwoorden, jaren onderwijservaring van de afgehaakte participanten en de klassen waarin zij lesgeven.

Uit de antwoorden van de ondervraagde docenten kunnen we opmaken dat meer dan de helft een definitie van ‘queer’ kan geven die hetzelfde of verwant is aan de definitie die in de literatuur wordt gegeven. Ook de associaties die zij hadden bij het woord zijn vrijwel allemaal te verbinden aan queerness. Slechts zeven participanten (6,9%) konden geen woorden bedenken die met ‘queer’ te maken zouden kunnen hebben en veertien participanten (14%) gaf aan ‘queer’ niet te kunnen definiëren. Dit zou betekenen dat ongeveer tweederde van de docenten Nederlands die antwoord hebben gegeven op de vragen een aardig beeld zou hebben van wat er wordt verstaan onder ‘queer’.

In de vragen die volgden, werd de kennis van queerliteratuur van de participanten op de proef gesteld. De docenten Nederlands kregen een definitie van queer en queerliteratuur te zien en hun werd gevraagd op basis daarvan een boektitel te noemen die zij voor een les over queer zouden inzetten. Er is voor gekozen om alle titels die meer dan twee keer genoemd zijn in de tabel op te nemen.

Tabel 4

Door docenten Nederlands genoemde titels om een les over queer te geven (N=91)

Auteur en titel	<i>N</i>	%
Splinter Chabot – <i>Confettiregen</i> (2020)	29	31,9
Anna Woltz – <i>Meisje van Mars</i> (2011)	11	12,1
Ted van Lieshout – <i>Gebr.</i> (1996)	9	9,9
Edward van de Vendel – <i>De dagen van de bluegrassliefde</i> (1999)	8	8,8
weet ik niet	8	8,8

Harry Mulisch – <i>Twee vrouwen</i> (1975)	5	5,5
Sofie Lakmaker – <i>De geschiedenis van mijn seksualiteit</i> (2021)	3	3,3
Becky Albertalli – <i>Love, Simon</i> (2015)	2	2,2
Doeschka Meijsing – <i>Over de liefde</i> (2008)	2	2,2
Marieke Lucas Rijneveld – <i>Mijn lieve gunsteling</i> (2020)	2	2,2
Maren Stoffels – <i>Ik zie je tussen de wolken</i> (2016)	2	2,2
Edward van de Vendel – <i>Gloei</i> (2020)	2	2,2
Edward van de Vendel – <i>Oliver</i> (2015)	2	2,2
Floortje Zwigtmann – <i>Een groene bloem</i> (2015)	2	2,2

Splinter Chabots *Confettiregen* werd door ruim dertig procent (31,9%) van de participanten genoemd ($N=29$), gevolgd door *Meisje van Mars* van Anna Woltz en *Gebr.* van Ted van Lieshout. Opvallend is dat van deze dertien titels die minstens twee keer werden genoemd, er slechts twee (*Gebr.* en *De dagen van de bluegrassliefde*) op lezenvoordelijst.nl te vinden zijn, terwijl zeven ervan bij de knop ‘lezen voor de lijst’ op queerboeken.nl verschijnen. Op *Meisje van Mars* en *Gloei* na, gaan alle titels over seksuele identiteit. Daarnaast valt het op dat er relatief veel adolescentenromans genoemd worden. Mogelijk is dit te verklaren aan de grote hoeveelheid docenten werkzaam is in de onderbouw. Daarnaast is het van origine Engelse *Love, Simon* verfilmd. Een aantal participanten geeft verderop in de vragenlijst aan ook filmfragmenten in de les te laten zien, omdat dit beter bij de doelgroep zou passen. De participanten die aangaven *Mijn lieve gunsteling* te willen behandelen, zouden ook over de non-binaire genderidentiteit van Rijneveld willen vertellen. Daarnaast geven acht participanten aan niet te weten welk boek ze zouden behandelen in een les over ‘queer’.

In de vraag die volgde, werd participanten gevraagd een boektitel te noemen voor een leerling die worstelt met de eigen seksuele of genderidentiteit. Er is wederom voor gekozen om alle titels die meer dan twee keer genoemd zijn, op te nemen in de tabel.

Tabel 5

Door docenten Nederlands genoemde titels om aan te bevelen aan queer leerlingen (N=92)

Auteur en titel	<i>N</i>	%
Splinter Chabot – <i>Confettiregen</i> (2020)	30	32,6
Ted van Lieshout – <i>Gebr.</i> (1996)	11	12
weet ik niet	10	10,9

Anna Woltz – <i>Meisje van Mars</i> (2011)	9	9,8
afhankelijk van de leerling samen een titel kiezen	7	7,6
Edward van de Vendel – <i>De dagen van de bluegrassliefde</i> (1999)	5	5,4
doorverwijzen naar <i>queerboeken.nl</i>	4	4,3
Sofie Lakmaker – <i>De geschiedenis van mijn seksualiteit</i> (2021)	3	3,3
Alire Sáenz – <i>Aristoteles & Dante ontdekken de geheimen van het universum</i> (2012)	3	3,3
Becky Albertalli – <i>Love, Simon</i> (2015)	2	2,2
Aidan Chambers – <i>Je moet dansen op mijn graf</i> (2020)	2	2,2
Harry Mulisch – <i>Twee vrouwen</i> (1975)	2	2,2
Edward van de Vendel – <i>Oliver</i> (2015)	2	2,2

De vier titels die bij de vorige vraag het vaakst werden genoemd, vormen ook bij deze vraag de vaakst genoemde vier boektitels. Daarnaast geeft een grotere groep aan geen titel te kunnen noemen ($N=10$). Mogelijk is de toename te verklaren aan de hand van de antwoordgroep ‘afhankelijk van de leerling samen een titel geven’. Een aantal participanten gaf aan dat het kiezen van een boek maatwerk is en dat het afhankelijk is van de leerling welke titel ze zouden aanbevelen. Bij de antwoorden uit de groep ‘weet ik niet’ werd namelijk geen uitleg gegeven. Daarnaast zien we een toename in het aantal vertaalde werken uit deze lijst met boektitels (Sáenz, Albertalli en Chambers). Ook deze keuzes werden niet onderbouwd, waardoor het lastig is een verklaring voor deze toename te geven. Mulisch’ *Twee vrouwen* daalt in populariteit wanneer de participanten wordt gevraagd een boek aan een leerling aan te bevelen ten aanzien van wanneer er een les over queerness gegeven moet worden. Een van de participanten merkte op *Twee vrouwen* in de literatuurles te behandelen om het homofobe karakter ervan weer te geven. Als de andere participanten die deze titel in de vorige vraag noemden dit gevoel delen, zou dit een verklaring voor de afname kunnen zijn. De populariteit van Chabot is mogelijk te verklaren aan de hand van de grote hoeveelheid media-aandacht die zowel het boek als de auteur in de afgelopen jaren hebben gekregen in programma’s als *De wereld draait door* en *Wie is de mol?*.

Een grote meerderheid van de participanten weet één (of meerdere) boektitels met een queerthema te noemen. In de twee vragen die volgden werd de docenten Nederlands achttien boektitels voorgelegd, waarvan zij van de eerste tien dienden aan te geven of het queerliteratuur betrof, het boek queer personages bevatte of dat het allebei niet van toepassing was. Ook hadden ze de optie het aan te geven wanneer ze een boektitel niet kenden. In tabel 6 worden de keuzes

van de participanten weergegeven en zijn de keuzes die ik zou hebben gemaakt op basis van het artikel van Blackburn et al. (2015), waarin zij queerliteratuur definiëren, dikgedrukt gemaakt.¹¹

Tabel 6

Resultaten inschatting queerliteratuur door docenten Nederlands (N=85)

auteur en titel (N)	bevat queer		is		geen van		ken ik niet	
	personages		queerliteratuur		beide		ken ik niet	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tim Krabbé - <i>Het gouden ei</i> (1984) (83)	5	6	1	1,2	72	86,7	5	6
Jan Wolkers - <i>Turks Fruit</i> (1969) (85)	12	14,1	7	8,2	62	72,9	4	4,7
Splinter Chabot - <i>Confettiregen</i> (2020) (83)	11	13,3	53	63,9	1	1,2	18	21,7
Jolanda Entius - <i>Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny</i> (2018) (82)	1	1,2	3	3,7	2	2,4	76	92,7
Annejet van der Zijl - <i>Sonny Boy</i> (2004) (83)	6	7,2	6	7,2	55	66,3	16	19,3
Edward van de Vendel - <i>Oliver</i> (2015) (81)	8	9,9	28	20,3	3	2,2	42	30,4
Anna Blaman - <i>Eenzaam avontuur</i> (2010) (84)	11	13,1	19	13,8	4	2,9	50	59,5
Herman Koch - <i>Het diner</i> (2009) (84)	7	8,3	1	1,2	66	78,6	10	11,9

¹¹ Ik vond het moeilijk *Twee vrouwen* te classificeren, omdat het werk wél een ontregelend karakter heeft, maar deze ontregeling niet per se ontstaat door de seksuele identiteit van de twee vrouwelijke hoofdpersonages uit het boek, maar eerder door de persoonlijke belangen van personages uit het boek. Het boek staat echter wel op queerboeken.nl en een groot deel van de participanten classificeert het boek als queerliteratuur.

Hella Haasse - <i>Oeroeg</i> (1948) (84)	8	9,5	1	1,2	63	75	12	14,3
Harry Mulisch - <i>Twee vrouwen</i> (1975) (84)	35	41,7	39	46,4	5	6	5	6

Wanneer we de rijen van de queerboeken bekijken is het opvallend dat slechts twee van de vijf titels, zijnde *Confettiregen* en *Twee vrouwen*, de categorie ‘is queerliteratuur’ daadwerkelijk als grootste categorie hebben. De overige drie queerboeken zijn bij de meerderheid niet bekend. Dit valt te verklaren aan de hand van de hoeveelheid media-aandacht die *Confettiregen* recent heeft gehad en de grote bekendheid van de werken van Harry Mulisch. Hoewel Blaman en Van de Vendel door een aantal docenten zijn genoemd in de vorige vragen en Blaman een canonieke status heeft in academische kringen, geeft de meerderheid toch aan niet bekend te zijn met deze twee boeken. *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny* wordt door de minste participanten herkend. Er zijn meer participanten die *Turks Fruit* en *Sonny Boy* als queerliteratuur inschatten dan participanten die het werk van Entius bij queer onderbrengen. De vijf overige werken, die tot de vaakst terugkerende boeken op de leeslijsten van examenleerlingen behoren, worden door een ruime meerderheid in de juiste categorie geplaatst. Het zijn dus voornamelijk de queerboeken die (vaak) nog bij de participanten onbekend waren.

Tabel 7 geeft meer inzicht in de kennis over queerliteratuur van de docenten Nederlands die deelnamen aan dit onderzoek. Hun werd gevraagd van acht titels aan te geven of zij dit boek gelezen hadden, ervan gehoord hadden of het boek niet kenden. De titels kwamen allemaal van *queerboeken.nl*.

Tabel 7

Resultaten bekendheid met queerliteratuur door docenten Nederlands (N=83)

auteur en titel (N)	van gehoord, maar niet					
	ken ik niet		gelezen		gelezen	
	N	%	N	%	N	%
Mariken Heitman - <i>De wateraap</i> (2019) (83)	67	80,7	11	13,3	5	6
Hannah Bervoets - <i>Fuzzie</i> (2017) (83)	34	41	34	41	15	18

Sofie Lakmaker - <i>Geschiedenis van mijn seksualiteit</i> (2021) (82)	44	53,7	30	36,5	8	9,8
Andreas Burnier - <i>Het jongensuur</i> (1969) (80)	51	63,8	17	21,2	12	15
Thomas van der Meer - <i>Welkom bij de club</i> (2019) (81)	67	82,7	9	11,1	5	6,2
Edward van de Vendel - <i>De dagen van de bluegrassliefde</i> (1999) (82)	24	29,3	23	28	35	42,7
Ted van Lieshout - <i>Gebr.</i> (1996) (83)	10	12	20	24,1	53	63,9
Tom Lanoye - <i>Kartonnen dozen</i> (1991) (80)	32	40	26	32,5	22	27,5

De dagen van de bluegrassliefde en *Gebr.* zijn door de grootste groep van de participanten gelezen. Een kleine minderheid kent deze twee jeugdboeken niet. *Gebr.* is als enige boek op de lijst door een meerderheid van de participanten (63,9%) gelezen. Ook *Fuzzie* en *Kartonnen* zijn tenminste bij de meerderheid bekend, maar door de kleinste groep gelezen. De helft van de boeken is bij de meerderheid van de participanten onbekend. Over deze resultaten kan een gemiddelde score berekend worden op basis van de hoeveelheid boeken en de mate waarin de participanten deze boeken kennen. Hierbij zou ‘ken ik niet’ nul punten opleveren, ‘van gehoord, maar niet gelezen’ een punt en ‘gelezen’ twee punten. Hiermee zou een minimale score van nul en een maximale score van twaalf punten te verdienen zijn. De docenten Nederlands die deze vraag hebben ingevuld, behaalden een gemiddelde score van 5,9 ($SD=3,1$). Opvallend is dat participanten die de voornaamwoorden zij/haar gebruiken ($N=63$) lager scoren ($M=5,7$; $SD=2,8$) dan participanten die de voornaamwoorden hij/zijn gebruiken ($N=11$; $M=7,5$; $SD=4,3$). De verschillen zijn echter niet significant en doordat ‘hij/zijn’ een kleine groep is, kunnen er geen conclusies aan verbonden worden. Hetzelfde kan gezegd worden voor docenten die zich wel ($N=12$; $M=7,8$; $SD=4,2$), soms ($N=7$; $M=4,9$; $SD=3$) of niet ($N=48$; $M=6$; $SD=2,7$) als queer identificeren. Daarnaast werd er geen correlatie waargenomen in een bivariate correlatietest tussen de scores voor kennis van queerboeken en het aantal jaren onderwijservaring ($\rho=.162$, $p=.165$).

Uit bovenstaande data zouden we kunnen stellen dat docenten Nederlands in redelijke mate op de hoogte zijn van queer, maar slechts het topje van de ijsberg lijken te kennen of te hebben gelezen. Daarnaast valt op te merken dat veel leraren weinig zicht lijken te hebben op de literaire actualiteit. Recente romans die weinig media-aandacht krijgen, zoals die van Entius en Heitman, worden door een overweldigende groep niet gekend. Titels die goed scoren in de boekhandels (zoals *Confettiregen*) worden wel door een groot deel leraren gekend. Dit komt overeen met de bevindingen die Dera (2018) in zijn artikel *De lezende leraar* deed. Ongeveer de helft van de participanten definieert queer in verhouding tot (hetero)seksualiteit of (hetero)normativiteit en zo'n tien procent van de participanten weet queer niet te duiden en vindt het lastig om queerboeken te noemen. Het zijn voornamelijk de queerboeken over seksuele identiteit (*Confettiregen*, *Twee vrouwen*, *Gebr. en De dagen van de bluegrassliefde*) die bij een meerderheid van de docenten Nederlands bekend zijn. *Het Jongensuur* van Andreas Burnier is met 36,2% de bij de participanten bekendste titel over genderidentiteit.

In de volgende set vragen in deze enquête werd de onderwijspraktijk van de participanten bevraagd om het tweede deel van de onderzoeksvraag: 'in hoeverre komt dit denkkader (queer) in hun literatuuronderwijs aan bod?' mee te kunnen beantwoorden.

Uit de data van de 77 participanten die op een zevenpuntsschaal hebben aangegeven in welke mate ze in hun lessen rekening houden met diversiteit en inclusiviteit in hun lessen literatuur (waarbij 1 staat voor 'ik houd niet tot nauwelijks rekening met diversiteit en inclusiviteit' en 7 voor 'ik houd veel rekening met diversiteit en inclusiviteit') kwam een gemiddelde van 5,47 (N=77; SD=1,45). Hieruit kunnen we opmaken dat docenten Nederlands die de vragenlijst hebben ingevuld aangeven in hun literatuuronderwijs gematigd veel rekening te houden met diversiteit en inclusiviteit.

De participanten werd vervolgens gevraagd hun antwoord op de vorige vraag toe te lichten. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in tabel 8.

Tabel 8

Toelichting diversiteit en inclusiviteit in lessen Nederlands (N=76)

manier waarop rekening wordt gehouden met diversiteit en inclusiviteit (categorie)	<i>N</i>	<i>%</i>
door een grote en diverse selectie aan boeken aan te bieden	31	40,8
door in mijn klas open over dit soort thema's te spreken	17	22,4

door fragmenten over diverse thema's voor te lezen en te bespreken	12	15,8
door bewust diversere auteurs aan te bieden dan enkel 'straight white males'	7	9,2
nog niet zo veel als ik zou willen	5	6,6
nauwelijks, omdat mijn leerlingen hier niet altijd open voor staan	3	3,9
(nog) niet	2	2,6
door teksten kritisch te analyseren op representatie	2	2,6
door een verplichte diverse leeslijst in te zetten	1	1,3
door de klassieke canon te behandelen	1	1,3

De grootste groep van de participanten (40,8%) gaf aan rekening met diversiteit en inclusiviteit in hun literatuuronderwijs te houden met het aanbieden van een grote en diverse selectie aan boeken, waaruit zij soms fragmenten door leerlingen laten lezen. Ruim twintig procent van de docenten Nederlands die deze vraag hebben beantwoord, geeft aan klassikaal over thema's als diversiteit te spreken en ruim vijftien procent leest fragmenten uit diverse teksten voor alvorens deze klassikaal te bespreken. Docenten Nederlands lijken diversiteit en inclusiviteit dus vooral te promoten in de teksten die zij aanbieden of bespreken. Vijf van de 76 participanten geven aan nog niet zo veel met diversiteit bezig te zijn als ze zouden willen en één docent geeft expliciet aan al met diversiteit bezig te zijn wanneer deze de klassieke literaire canon behandelt.

De daarop volgende vraag of de docenten queerliteratuur in hun lessen behandelden, beantwoordden van de 79 participanten, 48 participanten met 'ja' (60,8%) en 31 participanten met 'nee' (39,2%). De boeken en/of fragmenten die zij in hun les behandelen worden in tabel 9 hieronder weergegeven.

Tabel 9

Door docenten Nederlands in de les behandelde queerboeken (N=38)

auteur en titel	<i>N</i>	%
Ted van Lieshout – <i>Gebr.</i> (1996)	15	39,4
Splinter Chabot – <i>Confettiregen</i> (2020)	11	28,9
Edward van de Vendel – <i>De dagen van de bluegrassliefde</i> (1999)	9	23,7
Anna Woltz – <i>Meisje van Mars</i> (2011)	6	15,8
Tom Lanoye – <i>Kartonnen dozen</i> (1991)	4	10,5
Harry Mulisch – <i>Twee vrouwen</i> (1975)	4	10,5

afhankelijk van wat de lesmethode aanbiedt	3	7,9
Becky Albertalli – <i>Love, Simon</i> (2015)	2	5,3
Sofie Lakmaker – <i>Geschiedenis van mijn seksualiteit</i> (2021)	2	5,3
Edward van de Vendel – <i>Oliver</i> (2015)	2	5,3

Bijna veertig procent van de docenten die queerliteratuur bespreken, behandelt het boek *Gebr.* van Ted van Lieshout, gevolgd door *Confettiregen* met bijna dertig procent. Opvallend is dat deze drie titels ook al terugkwamen in de vragen over de bekendheid van bepaalde queerboeken, waar deze titels hoog scoorden. De top drie van gebruikte boektitels gaan allemaal over homoseksuele jongens die hun seksuele identiteit ontdekken. Op de vierde plek zien we een verhaal over een transgender meisje dat met haar genderidentiteit worstelt in *Meisje van Mars*. Daarnaast geeft een aantal docenten aan de lesmethode te volgen. Er is niet bekend welke lesmethode deze docenten gebruiken. Het is opvallend, omdat bij de vraag waarom docenten geen queerliteratuur behandelen het ontbreken ervan in de lesmethode door meerdere participanten wordt genoemd en de lesmethodes *Laagland, literatuur en lezer* en *Nieuw Nederlands: Literatuur* geen enkele aandacht dit thema besteden.

De participanten werd gevraagd toe te lichten welke elementen uit de fragmenten uit queerboeken zij met hun leerlingen bespraken of in hun lessen opnamen. Meer dan één derde gaf aan met hun leerlingen in gesprek te gaan over de (of juist een gebrek aan) acceptatie van mensen uit de LGBTQIA+-community en een pleidooi voor jezelf mogen zijn, onafhankelijk van je geaardheid of genderidentiteit. Docenten verbonden hier in de toelichting doelen aan als ‘je in kunnen leven in iemand uit de queer community’ en ‘dat je mag zijn wie je wil zijn, zonder dat anderen daar een oordeel over hebben’. Ook geven participanten aan het over identiteit in het algemeen te hebben. Een ruime tien procent betreft nadrukkelijk de omgeving bij de zoektocht naar je eigen identiteit.

Tabel 10

Elementen die docenten Nederlands uit queerboeken bespreken (N=39)

gecategoriseerde elementen	N	%
(gebrek aan) acceptatie/jezelf mogen zijn	14	35,9
(seksuele en/of gender)identiteit	10	25,6
afhankelijk van de input van leerlingen	9	23,1
de rol van de omgeving	5	12,8

alle elementen uit het boek	3	7,7
literaire elementen	3	7,7
bewust geen met het doel queer te normaliseren	3	7,7
omgaan met verschillen	2	5,1
uit de kast komen	2	5,1

Daartegenover gaf een aantal participanten aan de fragmenten te lezen en het vooral over het verhaal zelf te hebben en niet over de contextuele kenmerken rondom seksualiteit en genderidentiteit met het oog queer te normaliseren. Een zelfde aantal docenten Nederlands geeft aan ook de literaire (verhaal)elementen uit queerboeken te bespreken.

Als laatste werd de participanten die queerliteratuur in hun lessen behandelen gevraagd of zij begrippen uit de queeranalyse toepassen. Als voorbeeld werden de woorden ‘heteronormativiteit’, ‘genderidentiteit’ en ‘gaze’ gegeven. Bijna twee derde ($N=26$) van de participanten geeft aan dit niet te doen. Het begrip ‘genderidentiteit’ ($N=8$) wordt door twintig procent van de docenten Nederlands ingezet en mogelijk wordt dit woord zo vaak genoemd, omdat het in de voorbeelden stond. ‘Gaze’ kwam echter niet terug en ook ‘heteronormativiteit’ werd slechts twee keer genoemd. Mogelijk zou het andere resultaten opleveren wanneer alle begrippen uit het theoretisch kader als voorbeeld werden gegeven.

Tabel 11

Weergave van of en welke queeranalytische concepten door docenten Nederlands worden ingezet ($N=40$)

concepten	<i>N</i>	%
nee	26	65
genderidentiteit	8	20
heteronormativiteit	2	5
ja	2	5
perspectief	2	5
afhankelijk van wat de leerlingen inbrengen	1	2,5
geaardheid	1	2,5
genderdysforie	1	2,5
genderneutraal	1	2,5
hokjesdenken	1	2,5

normen	1	2,5
privilege	1	2,5

De veertien participanten die bij deze vraag hebben aangegeven dat ze termen uit de queeranalyse inzetten in hun literatuuronderwijs, kwamen samen aan negen verschillende begrippen die verwant zijn aan queeranalyse. Meer dan de helft van deze groep spreekt met hun leerlingen over genderidentiteit.

De groep participanten die aangaf geen gebruik te maken van queerboeken in hun literatuuronderwijs werd gevraagd of er een specifieke reden was waarom zij dat niet deden. De resultaten hiervan worden in tabel 12 weergegeven.

Tabel 12

Genoemde redenen waarom docenten Nederlands geen queerliteratuur behandelen (N=29)

gecategoriseerde reden	<i>N</i>	<i>%</i>
Ik was me er niet van bewust.	6	20,7
geen specifieke reden	5	17,2
Ik heb nog niet de kans gehad hiermee aan de slag te gaan.	4	13,8
onvoldoende kennis over het onderwerp	3	10,3
Wij volgen de methode en die behandelt het niet.	2	6,9
te weinig tijd	1	3,4
Het is niet aan mij om het hierover te hebben.	1	3,4
niet geschikt voor mijn leerlingen	1	3,4
bang voor commentaar over indoctrinatie	1	3,4

Het grootste deel van deze groep (20,7%) geeft aan zich er niet van bewust te zijn geweest van het ontbreken van queerliteratuur in hun onderwijspraktijk. Vier participanten geven aan hier nog niet de kans voor te hebben gehad, omdat het curriculum of collega's hier weinig ruimte voor overlaten. Een ruime tien procent zegt zelf te weinig kennis van het onderwerp te hebben. Opvallend is dat één docent die zichzelf als queer identificeert het volgende antwoord gaf:

Omdat ik zelf lesbisch ben en het ongemakkelijk vind om hier dan specifiek een boek voor uit te kiezen. Ik ben wel uit de kast naar mijn leerlingen dus we bespreken het wel. Maar ik zou bang zijn als we het hier dan 4 maanden over queerness zouden praten ik beticht zou worden van indoctrinatie of iets

dergelijks. Ik kies dan liever voor een paar korte teksten waar het ter sprake komt.

Toen de open antwoorden van de docenten Nederlands die zich als queer identificeren op deze vraag en de vraag over de relevantie van queerliteratuur, werden bekeken, bleek bovenstaand citaat niet het enige. Een aantal queer docenten geeft aan weinig steun van collega's te krijgen of het spannend te vinden om hier open over te spreken uit angst de leerlingen te veel te sturen.

Het is zeer belangrijk maar dan wel met zijn allen. Als queer krijg je best wat gedoe met ouders en collega's. Alsof je iets benadrukt. Mijn gevoel is dat ik het nu censureer.

De mening uit bovenstaand citaat over een vereiste samenwerking tussen queer en niet-queer docenten werd door nog eens twee participanten gedeeld. Wellicht presenteert de werkplek van deze participanten die zich als queer identificeren zich nog niet als een medestander voor deze docenten in het verzorgen van deze vorm van inclusief onderwijs.

Een kleine meerderheid van de participanten die de laatste sets vragen hebben beantwoord, zegt in hun lespraktijk queerliteratuur te behandelen en belicht hierbij vooral het element dat iedereen het recht zou moeten hebben om zichzelf te mogen zijn. Slechts veertien van de participanten geeft aan deze literatuur te ondersteunen met begrippen uit de queeranalyse. Opvallend is dat een deel van de docenten Nederlands die zich als queer identificeert, aangeeft het spannend te vinden om dit type literatuur in de klas te behandelen.

In de laatste vragen werd het belang van queer in het literatuuronderwijs gemeten. Allereerst werd de participanten gevraagd voor welk type leerling zij het behandelen van queerliteratuur relevant vonden. Een zeer ruime meerderheid geeft aan dat voor elke leerling relevant zou zijn. Deze uitspraak werd vaak ondersteund door zinnen als: 'Alle leerlingen. Literatuur helpt je in je eigen ontwikkeling en helpt je anderen te begrijpen. Altijd winst dus.' Een flink aantal docenten gaf aan dat queerliteratuur voor queer leerlingen interessant is om zichzelf gerepresenteerd te kunnen zien en voor heteroseksuele cis-leerlingen om zich in te kunnen leven in een ander. Ook leerlingen die zelf met het onderwerp te maken hebben worden gezien als een goede doelgroep voor queerliteratuur.

Inschatting type leerling voor wie queerliteratuur relevant is door docenten Nederlands (N=80)

type leerling (categorie)	<i>N</i>	%
iedere leerling	62	77,5
leerlingen die zelf met het onderwerp te maken hebben	11	13,8
leerlingen die het onderwerp interessant vinden	4	5
weet ik niet	2	2,5
Ik behandel liever geen losse queerliteratuur.	1	1,3

Tot slot werd docenten ook direct naar het belang van aandacht voor queerliteratuur gevraagd. Uit de data van de 68 participanten die op een zevenpuntsschaal hebben aangegeven of ze het belangrijk vinden dat er meer aandacht komt voor queerliteratuur in het onderwijs (waarbij 1 staat voor ‘zeer onbelangrijk’ en 7 voor ‘heel belangrijk’) kwam een gemiddelde van 5,53 (N=68; SD=1,73). Hieruit kunnen we opmaken dat deze docenten aangeven het belangrijk te vinden dat er meer aandacht voor queerliteratuur komt in het onderwijs. Ook werd de participanten nog gevraagd hun antwoord op de voorgaande vraag toe te lichten. Hieruit bleek dat zij vooral kans voor queerliteratuur zagen in het kader van brede representatie.

Tabel 14

Toelichting op attitudevraag rondom het belang van aandacht van queerliteratuur (N=65)

gecategoriseerde toelichtingen	<i>N</i>	%
aandacht voor brede representatie	18	27,7
zorgen voor aandacht voor, kennis over en/of inleving in lgbtqia+	13	20
bijdragen aan identiteitsontwikkeling	11	16,9
Ik neem mezelf voor er vanaf nu meer mee te doen.	7	10,8
als een van de vele onderdelen van literatuuronderwijs	5	7,7
vanuit persoonlijk belang	4	6,2
We zouden het moeten normaliseren door het niet extra uit te lichten.	4	6,2
Er is nu nog te weinig aandacht voor.	3	4,6
geen taak voor de docent/het schoolvak Nederlands	3	4,6
sluit aan bij de actualiteit	1	1,5

De antwoorden varieerden op basis van de vorige vraag, waarbij de participanten aangaven hoe belangrijk zij aandacht voor queerliteratuur in het onderwijs vonden. 86,8 procent van de deelnemers geeft aan belang te hechten aan meer aandacht voor queer. De vaakst genoemde

argumenten hiervoor waren aandacht schenken aan brede representatie ($N=18$), zorgen voor aandacht voor, kennis over en/of verplaatsing in de LGBTQIA+ ($N=13$) en het bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen ($N=11$). Ook namen zeven participanten zich voor er vanaf nu bewuster mee bezig te gaan zijn. Vier docenten gaven aan meer aandacht voor queer te willen zien vanuit een persoonlijk belang, omdat zij zichzelf als queer identificeerden of iemand in hun naaste omgeving hadden die zij met hun queer identiteit zagen worstelen.

Een aantal docenten gaf aan juist minder belang aan queerliteratuur te willen hechten, omdat het uitlichten van queer volgens hen niet zou bijdragen aan het normaliseren ervan ($N=4$) of omdat zij niet vonden dat dit een taak voor de docent Nederlands zou moeten zijn ($N=3$).

Er lijken flink wat docenten Nederlands te zijn die het belang van deze benadering van literatuur onderschrijven en zij geven aan dat dit type literatuur voor iedere leerling relevant is, omdat het bij leerlingen niets dan begrip zou moeten kunnen opwekken, ook wanneer een leerling zich niet in de worsteling van een personage herkent. Deze vondst is relevant, omdat deze benadering afwezig lijkt in de academische literatuurdidactiek. Aandacht voor brede representatie en zorgen voor begrip voor en kennis over de LGBTQIA+ worden als voornaamste redenen gegeven voor het belang van meer aandacht voor dit type literatuur in het huidige onderwijs. Daar staat tegenover dat een groot deel van de participanten het onderzoek niet heeft afgemaakt. Het is moeilijk om vast te stellen waarom dit zo is. Het zou zomaar kunnen dat zij het belang van deze benadering van literatuurdidactiek minder belangrijk vinden en daarom is het lastig eenduidige conclusies aan deze eerste deelstudie te verbinden. Daarnaast is het mogelijk dat vooral medestanders op de oproep hebben gereageerd, omdat we hier te maken hebben met een zelfselecterende steekproef.

Een queerpedagogische benadering van literatuuronderwijs

Uit de eerste deelstudie blijkt dat docenten Nederlands nauwelijks bekend zijn met een groot deel van de queerboeken die in de vragenlijst aan de orde kwamen. Daarnaast geeft een kleine minderheid aan geen queerliteratuur in hun lessen te bespreken. Docenten die aangeven dit wel te doen, zeggen in de nabespreking van dit type literatuur de nadruk te leggen op gelijkheid en acceptatie. Ook geven zij aan nauwelijks queeranalytische begrippen in de bespreking van queerliteratuur toe te passen. Tegelijkertijd geeft een ruime meerderheid aan het belang van queerboeken in het literatuuronderwijs in te zien. Daarnaast viel op dat een aantal docenten (voornamelijk docenten die zich zelf als queer identificeren) het lastig vindt om queerliteratuur te behandelen en klassikaal te bespreken. Docenten die aangeven het niet belangrijk te vinden dat er meer aandacht voor queerliteratuur zou moeten komen, gaven aan dit te vinden met het doel queerness juist te normaliseren.

In deze tweede deelstudie zal onderzoek worden gedaan naar literatuurwetenschappelijke en vakdidactische literatuur die gaat over een mogelijk benadering van queerliteratuur en de voordelen die zo'n benadering oplevert in de klas. De vraag die hierbij centraal staat is: hoe kan een didactische aanpak van queerliteratuur in het literatuuronderwijs eruitzien? Daarnaast zal een selectie van Nederlandstalige queerboeken worden geanalyseerd aan de hand van de theoretische begrippen die in de literatuur worden aangehaald. De boeken die in het laatste deel van deze studie besproken worden, zijn interessant voor leerlingen uit de bovenbouw, omdat seksuele of genderidentiteit in allebei de titels een belangrijke rol speelt, de personages dezelfde leeftijd hebben als de adolescenten die deze boeken lezen en er in de werken relatief veel verwijzingen worden gemaakt naar de moderne popcultuur. Het gaat hierbij om de volgende twee boeken:

- Het boek *Confettiregen* (2020) door Splinter Chabot is geselecteerd op basis van de grote hoeveelheid media-aandacht die het boek heeft gekregen en op basis van de participanten uit de eerste studie die bijna unaniem aangaven *Confettiregen* aan te bevelen aan jongeren die worstelen met hun seksuele of genderidentiteit of *Confettiregen* te gebruiken wanneer zij op korte termijn een les over queerliteratuur zouden moeten geven.
- De verhalen *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny* (2018) door Yolanda Entius gaat over een transgender jongen die een bijzondere vriendschap sluit met een naaktslak. Er is voor deze roman gekozen, omdat het boek recent is verschenen en de hoeveelheid Nederlandstalige transgenderliteratuur om uit te kiezen klein is. Het boek wordt, in het

geringe aantal recensies dat over de roman geschreven is op bijvoorbeeld *Tzum*, goed ontvangen en scoort ook hoog bij de lezers die een recensie hebben achtergelaten op platforms als *Bol.com*. Daarnaast speelt dit boek niet alleen met thema's als gender en seksuele diversiteit, maar ook met 'klassieke' literaire elementen als vertelperspectief, tijd en de betrouwbaarheid van de verteller. Daarnaast blijkt uit de eerste deelstudie dat een grote meerderheid van de ondervraagde docenten niet eerder van dit boek gehoord heeft, terwijl ik denk dat het zich uitstekend leent voor een queeranalytische benadering in het voortgezet onderwijs.

Het bespreken van queerliteratuur vraagt volgens McLaughlin-Cahill (2019) om een specifieke queerpedagogiek (*queer pedagogy*). Queerpedagogiek stelt onderwijs dat onderdrukkend werkt voor specifieke minderheidsgroepen ter discussie en bekijkt de mogelijkheden voor kritische reflectie op heteronormativiteit vanuit queeranalyse. Het gaat hierbij om onderwijs dat bijdraagt aan de acceptatie en inclusie van de LGBTQIA+ door het heteronormatieve systeem bloot te leggen. In haar onderzoek stelt McLaughlin-Cahill (2019) op basis van literatuuronderzoek en eigen observaties voorwaarden voor deze queer pedagogy op. De basis hiervan is te vinden in wat Lewison et al. (2002) 'critical literacy' noemen. In deze kritische benadering wordt het gemeengoed verstoord, wat niets anders betekent dan je analyse op gelijke basis starten. Daarna worden meerdere en verschillende perspectieven bekeken om de observaties hiervan te verbinden aan een sociopolitieke context. Afsluitend zal er vanuit de verschillende perspectieven bekeken moeten worden wat er nodig is voor *social justice* (Lewison et al., 2002, p. 382). In het geval van queeranalyse betekent dit bijvoorbeeld dat het verhaal zowel vanuit heteronormatief perspectief, maar vooral ook vanuit queer perspectief bekeken zal moeten worden. In de praktijk betekent dit dus dat de normen die door de maatschappij uit het boek lijken te worden opgesteld, bevraagd moeten worden, om een eerlijk speelveld te creëren. Voorbeelden hiervan zullen te lezen zijn in de bespreking van de twee Nederlandse queerboeken.

Het aannemen van deze verschillende perspectieven vanuit een problematische politieke context is de literatuuranalyse niet vreemd. Zo merkt Maaike Meijer in *In tekst gevat* (1996) in de hoofdstukken over feminisme en postkoloniale literatuur op dat het niet volstaat om in de analyse van dit type literatuur enkel naar de rol van vrouwelijke personages en niet-westerse personages te kijken, maar dat ook het handelen van respectievelijk de mannelijke en witte personages geanalyseerd dient te worden om een systeem aan te kunnen tonen waarin deze,

telkens twee, groepen met elkaar interacteren. Het is belangrijk om op te merken hoe de bevoorrechte meerderheid zich verhoudt tot de onderdrukte minderheid.

Hermann et al. (2017) gaan in hun onderzoek uit van de *queerly informed pedagogy* van Britzman (1995). Het is daarbij zaak om elke vorm van seksualiteit en gender te bekijken, om aan te tonen dat iedereen een seksuele identiteit en een genderidentiteit heeft en dat queer net zo goed een norm kan zijn zoals heteroseksualiteit dat is. Normen zijn immanent verbonden aan groepen en niet afhankelijk van de meerderheid.

Ook Blackburn et al. (2015) bekijken in hun analyse van *young adult* queerliteratuur zowel de normen van de heteronormatieve omgeving van de personages uit het boek als het effect van de queer personages op deze normen. Zij richten zich op queer als een ontregelaar van de heteronormatieve omgeving op verschillende niveaus (ideeën over gender, seksualiteit, het gezin en de thuisomgeving).

Het is bij de analyse van queerliteratuur dus zaak dat de verschillende actoren in de gebeurtenissen in de queerboeken bekeken worden. Dit betekent ook dat leerlingen geconfronteerd kunnen worden met in welke mate zij bijdragen aan het heteronormatieve systeem dat het queer personage onderdrukt en dus in zekere mate homofob (of liever nog 'queerfob') gevonden kunnen worden. Mogelijk verklaart dit ook de spanning die we terugvonden in de antwoorden van docenten Nederlands die zichzelf als queer identificeren. Clark en Blackburn (2009) toonden namelijk aan dat docenten het klassikaal bespreken van onderwerpen als queer en heteronormativiteit vermijden, omdat zij weigeren hun leerlingen als homofob neer te zetten, terwijl inzicht hierin juist een positief effect zou hebben op inzicht in en acceptatie van de queer community. De impact van het behandelen van queerliteratuur is groter wanneer literatuur met een LGBTQIA+-thema consequent aangeboden worden, omdat het incidenteel behandelen van zulke literatuur het gevonden effect verkleint (idem.)

In haar onderzoek citeert McLaughlin-Cahill (2019) een onderzoek van Curwood et al. (2009), dat bovenstaande literatuurstudie naar een succesvolle benadering van queerliteratuur ondersteunt: 'But one of the first steps every educator can take is to acknowledge that books with lesbian, gay, bisexual, transgender, or questioning characters aren't about 'the other,' they're about us—all of us' (Curwood et al, 2009, 39). Een benadering als die uit deze literatuurstudie draagt bij aan begrip voor en de acceptatie van queer leerlingen, verstoort de onderdrukkende kracht van heteronormativiteit, geeft leerlingen inzicht in een veelvoud van seksualiteiten en genderidentiteiten, laat leerlingen kritisch reflecteren op de eigen omgeving en draagt bij aan het normaliseren van de ervaringen van queer personages, omdat leerlingen zich in zekere mate met hen wisten te identificeren (McLaughlin-Cahill, 2019).

Samenvattend zou een succesvolle behandeling van queerliteratuur...

1. ...de invloed van een heteronormatief systeem op de in het boek beschreven situaties moeten weergeven.
2. ...de onderdrukkende kracht van dit systeem aantonen.
3. ...normen van seksualiteit en genderidentiteit bevragen
4. ...het heteronormatief systeem onder druk zetten.

Bovenstaande principes zullen in de hoofdstukken hierna worden toegepast op twee casussen: die van *Confettiregen* en *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny*. Uit deze twee boeken zullen allereerst de invloeden van heteronormativiteit aan de oppervlakte worden gebracht om daarmee het effect van dit systeem op de queer personages aan te tonen. We zullen zien dat deze fragmenten tegelijkertijd de normen van seksualiteit en genderidentiteit bevragen, omdat deze personages klaarblijkelijk afwijken van de norm. Uit de literatuurstudie blijkt dat juist door deze fragmenten te bespreken aan de hand van heteronormativiteit en de seksuele en gendernormen die hiermee verbonden zijn te bevragen, een heteronormatief systeem onder druk komt te staan. Overigens is in beide boeken te lezen hoe de queer personages deze normen zelf ook in twijfel trekken en hun omgeving aanzetten hierover na te denken.

Queerpedagogische analyse

Confettiregen

Als je niet aan de norm voldeed, kwam je in de problemen. Alles was dan lastiger. En dat wilde ik niet. Ik wilde niet leven op de handrem. Door die onzichtbare wetten werd je gezien als afwijkend. [...] Alsof ik een lachspiegel aan het worden was (Chabot, 2020, 177).

In de autobiografische roman *Confettiregen* van Splinter Chabot volgen we het leven van Wobie vanaf de basisschool tot aan het begin van zijn studententijd. Hij worstelt in de zoektocht naar zijn seksuele identiteit die begint bij ‘een speciaal magisch gevoel’ (idem, 33, 46, 99) dat hij ervaart, wanneer hij samen met de andere jongens in zijn klas moet omkleden voor de gymles of een aantal klasgenoten op het schoolplein hun geslachtsdelen aan elkaar toont, en in de roman eindigt kort nadat Wobie bij zijn familie uit de kast komt. Het boek heeft veel aandacht gekregen in de media en veel docenten Nederlands die hebben meegewerkt aan dit onderzoek hebben aangegeven dit boek aan te bevelen aan leerlingen die worstelen met hun eigen seksuele identiteit.

Naast dat het verhaal draait om de ontdekking van de (homo)seksuele identiteit van het hoofdpersonage Wobie, kent de roman nog andere elementen die duidelijk maken dat homoseksualiteit het voornaamste thema van dit boek is. Zo is de omslag van het boek haast neonroze en vinden we in het voorwoord al verschillende metaforen die te linken zijn aan de *gay community*:

Ik ben Wobie. In mijn wereld regent het glitter en confetti. Vaak knetteren er kerstlichtjes in mijn hoofd, maar soms vindt er ook kortsluiting plaats. Als kind vond ik de wereld wonderlijk, als volwassene nog steeds. Ik huppel, ik spring, ik hou van vrolijkheid en kleur (Idem., 11).

Vooraf is het belangrijk kennis te nemen van de spanning tussen toe-eigening, trots en mogelijke stigma's. Het zijn typische metaforen als glitter, confetti, felle kleuren die regelmatig in de roman voorbijkomen. Waar deze symbolen voor de gay community eerder gelinkt konden worden aan vrouwelijkheid of misschien zelfs eerder aan een tekort aan mannelijkheid, lijken ze tegenwoordig gebruikt te worden om homoseksualiteit te vieren (Barker, 2016). Niet voor

niets bestaat de *pride flag* uit zes felle kleuren die samen een regenboog vormen. Het zijn de felle kleuren en glitters die we ook terugzien tijdens *pride week* of op de catwalk van *RuPaul's Drag Race*. Ondertussen draagt deze opvallende symboliek wel het gevaar in zich te stigmatiseren. Het is immers ook het stereotype witte homoseksuele man die vaak als *gay best friend*¹² in de (heteronormatieve) popcultuur is opgenomen die weinig diversiteit binnen de gay community aantoont (Barker, 2016). Tegelijkertijd geven deze gay/queermetaforen de gay/queer community een eigen autonomie waarvan uit zij van binnenuit een bredere representatie kunnen genereren. De voorliefde van Wobie voor de kleur reuze geeft al meteen het heteronormatieve karakter van zijn omgeving weer. Dat blijkt onder andere uit onderstaand fragment:

Er woonde ook 'een zusje' bij ons. Het zusje hield van roze. Het zusje had een roze klamboe, een roze dekbed, een zee van knuffels, een roze poef: een suikerspin om in te kunnen leven. Roze rees boven alle andere kleuren uit. Ik was het zusje. Ik was het zusje niet maar werd dat soms wel [...]. Tot zusje gemaakt door de opmerkingen of de vragen van een ander, door de buitenwereld, terwijl de binnenwereld nog nietsvermoedend zat te spelen. De buitenwereld legde bloot wat nog niet blootgelegd hoefde te worden. 'Hebben jullie een zusje?' [...]. Voor de buitenwereld was er altijd een paar seconden een zusje. Terwijl ik helemaal geen zusje wilde zijn (Idem., 20).

Wanneer we kijken naar de adviezen voor een queerpedagogische benadering die voortkomt uit de literatuurstudie, dienen we allereerst een heteronormatief systeem bloot te leggen. Het is namelijk heteronormativiteit die Wobie onderdrukt in zijn ruimte tot zelfexpressie en –ontwikkeling. Uitgaande van de resultaten van de eerste studie en het onderzoek van Korsten, verwacht ik dat docenten deze tekst zullen bespreken met vragen als: 'Het is toch niet erg dat Wobie dol is op roze?', terwijl dat wederom zou aansturen op gay assimilation. Dit is het moment in de tekst waarop heteronormativiteit moet worden bevraagd en niet pas op het moment waarop Wobie op pagina 91 wordt uitgescholden en uitgelachen (dat is namelijk een duidelijk voorbeeld van homofobie). Het zou zinvol zijn om de leerling te vragen zich in te

¹² In dit geval verstaan we hieronder de stereotyperende en stigmatiserende 'gay best friend' die in de jaren '80 en '90 in verschillende films en series voorkwam. In deze profielschets gaat het om de witte homoseksuele beste vriend van een van de heteroseksuele cis-vrouwelijke hoofdpersonages die zich zeer feminien gedraagt en vooral spreekt over mode, interieur en mannen (Barker, 2016, p. 154).

leven in Wobie: wat zou een ervaring als telkens ‘het zusje’ genoemd te worden met hem doen? Kort na het fragment over het zusje van de familie volgt de verjaardag van Wobie. Hij is zes jaar oud geworden en krijgt van zijn ouders een bijzonder cadeau:

Het was een rechthoekig kartonnetje met daarop allemaal verschillende plastic plakoorbellen en plastic ringen. Sommige hadden de vorm van een dier, zoals een zeepaardje of zeester. Andere waren rond en rechthoekig. Ik was dolblij, hield het in de lucht en keek naar mijn broers. Kijk! (Idem., 26).

Vol trots draagt Wobie zijn nieuwe, glinsterende aanwinsten naar school. In zijn klas is er nog niets aan de hand en deelt Wobie zijn traktatie aan de klas uit. Wanneer ze gaan buitenspelen, valt het Wobie op dat de jongens uit de hogere klassen aan het lachen waren:

Ze wezen naar mijn oren. Alsof daar iets heel bizars te zien was, iets abnormaals, iets ongehoords. Met mijn vingers greep ik naar mijn oren. Daar voelde ik wat ze zagen en direct wist ik waarom ze moesten lachen. Die zilveren plastic plakoorbellen. Mijn zilveren plastic plakoorbellen. Ik haalde ze meteen weg en stopte ze in mijn zak. [...] (Thuis) zocht ik naar het kartonnetje op mijn bed. Vervolgens knipte ik met een schaar de verschillende paren los, stopte ze een voor een in andere enveloppes en plakte die dicht. De volgende dag nam ik de enveloppes mee naar school en deelde ze uit aan de meisjes uit de hogere klassen. (Idem., 27-28).

We kunnen, zoals Blackburn (2012) sprak over de protect-and-punish approach, de schuld van deze situatie leggen bij het pestgedrag van de jongens uit de hogere klas, maar dat zou het onderliggende probleem negeren en dit queer personage zijn autonomie ontzeggen, omdat het probleem groter is dan een groepje pestende jongens. Wobie weet namelijk direct dat van hem verwacht wordt geen oorbellen te dragen zoals meisjes dat doen, omdat deze gendernorm hem pijnlijk duidelijk gemaakt wordt door de jongens op het schoolplein. Het gaat in deze situatie niet om: Wobie moet doen wat hij wil en zich niets van deze jongens aantrekken, want hij zal dit soort figuren blijven tegenkomen, omdat hij nu eenmaal in een maatschappij leeft die sterk heteronormatief is. Een fragment als dit zou docenten en leerlingen moeten uitnodigen na te denken over waarom het normaal is om Wobie uit te lachen omdat hij ‘afwijkend’ gedrag vertoont? Het antwoord schuilt in heteronormativiteit en homofobie.

De basisschoolbeleving van Wobie vertoont nog meer voorbeelden van een heteronormatief systeem. Zo is het hoofdpersonage op pagina 64-67 naarstig op zoek naar een vriendinnetje voor tijdens valentijnsdag van wie hij erna weer scheidt en zijn het enkel de meisjes die van hun juffrouw voorlichting krijgen over de lichamelijke veranderingen die zij in de pubertijd zullen ondergaan (p. 32-34).

Het is aan het begin van zijn middelbareschooltijd (op een onschuldige ontmoeting in groep acht na, wanneer Wobie en David elkaar hun geslachtsdelen tonen) dat Wobie zijn eerste homoseksuele ervaring heeft (uitgaande van seksuele identiteit op basis van gedrag):

Ik keek op van mijn schrift, hij was dichtbij, zijn hoofd, misschien te dichtbij. 'Nou,' zei ik, [...] 'ik snap dit niet helemaal.' Hij kwam nu nog dichterbij en keek ingespannen in mijn schoolboek. Zijn schouder zat nu tegen mijn schouder aan. [...] Ik voelde dat de spanning mijn lichaam overnam, ik deed dingen vanzelf. [...] Hij duwde zachtjes terug. De spanning zat nu in mijn hele lichaam. [...] 'Ik kan het je wel uitleggen, heb alleen wel een beetje last van mijn borst,' zei hij, alsof dat het uitleggen lastiger maakte. [...] Hij begon te vertellen hoe de som werkte, terwijl ik met mijn hand zijn shirt inging, in een poging om al aaiend de pijn weg te nemen. Althans, dat was het excuus [...] totdat hij mijn hand pakte en die langzaam verder naar beneden over zijn broek bracht. Daar lieten we mijn hand rusten. Vervolgens bracht hij zijn hand op dezelfde plek bij mij, waarna hij mijn gulp lospeuterde. Ik deed hetzelfde bij hem. (Idem., 99-100).

Als lezer weten we door de context, kaft, achterflap en inleiding van het boek al dat het verhaal gaat over Wobie in de zoektocht naar zijn seksuele identiteit. We krijgen hiervoor al een aantal aanwijzingen in wat Chabot beschrijft als 'een speciaal magisch gevoel', maar het duurt toch tot het einde van het boek, als Wobie aan zijn vervolgstudie begint, voor hij voor zijn seksuele identiteit durft uit te komen. Ook daarna lezen we hoe Wobie het lastig vindt zichzelf hier verder in te ontdekken. We vinden in dit verhaal van Wobie een bijna klassiek *coming out*-narratief.

Eliason en Schope (2007) onderscheiden in een meta-analyse van *coming out*-narratieven in onderzoeken naar homoseksuele, lesbische, transseksuele en biseksuele jongeren in de zoektocht naar hun seksuele- en genderidentiteit, vijf verschillende stappen:

1. Feeling of differentness: Youth begin to feel that they are different from

their peers or that their behaviors or attractions are incongruent with their heterosexual identity.

2. Identity formation as developmental process: Stages later in the models are considered to be healthier or more advanced than earlier stages.

3. The need for disclosure: A coming out process is integral to living a healthy queer life.¹³

4. The need for a stage of pride/cultural immersion: This stage is often characterized by what is considered to be outrageous and unthinkable behavior and a rejection of heterosexual society.

5. The need for identity integration/synthesis: This stage is often characterized by decreased anger against societal norms and increased emotional balance (Eliason & Schope, 2007, 13-14).

We lezen in de eerste hoofdstukken van *Confettiregen* al dat Wobie zich regelmatig anders voelt. Hij wordt door zijn directe omgeving volledig geaccepteerd, maar het zijn steevast de kringen daarbuiten die hem laten merken dat hij ‘anders’ is. Hoewel Wobie hieronder lijdt, moet dit verschil in klassikale setting zeker besproken worden, omdat het blijkt geeft van een geldend heteronormatief systeem.

Langzaam maar zeker zien we hoe Wobie zijn gevoel van anders zijn probeert te duiden. Hij praat hier veel over met zijn vriendinnen, wanneer hij toch sterke gevoelens voor zijn maatje Daniël begint te krijgen. Wobie begint over Daniël te fantaseren en besluit voor zichzelf, na een lange periode van ontkenning en het vermijden van alles wat met de queer community te maken heeft, dat hij wellicht toch (seksuele) gevoelens kan hebben voor jongens.

Wanneer Wobie zijn gevoelens begint te accepteren, begint hij ze ook te delen met zijn vriendinnen en niet veel later met zijn ouders. Zijn coming out gaat gepaard met veel verdriet, angst en verlossing:

Ik huilde, ik voelde de tranen in kleine beekjes langs mijn wangen glijden. Maar het waren een ander soort tranen. [...] Het waren roze tranen. Het waren de mooiste tranen die ik ooit zou huilen. Ik was blij dat ze vielen, blij dat ze door de dam waren gebroken, blij dat ze nog heel lang bleven druppelen.

¹³ Schenk hier speciale aandacht aan het perspectief waarvan uit dit derde punt wordt beschreven: het is de queer jongere die deze ‘need for disclosure’ heeft, terwijl recentere onderzoeken de nadruk juist leggen op de sociale (dwingende) constructie die hierachter schuilgaat (Barker, 2016; Klein et al., 2015).

Het waren roze tranen. Roze glittertranen. (Chabot, 2020, 319).

In de hoofdstukken die volgen zien we nog weinig terug van de vierde fase die Eliason en Schope onderscheiden. Wanneer we Wobie met Chabot zouden vereenzelvigen (op basis van de interviews die we op televisie kunnen zien), kunnen we het schrijven van *Confettiregen* als deze fase van trots en protest zien.

Om het beklemmende karakter van een heteronormatief systeem voor de personages te kunnen weergeven, dienen we echter verder te kijken dan de klassieke, vanuit heteronormatief perspectief voortkomende¹⁴, volgorde van het ‘uit de kast komen’. Hoewel het gezin van Wobie een hoge tolerantie van de homoseksuele identiteit van hun zoon kent, constateren Klein et al. (2015) dat het coming out-narratief van Eliason en Schope (2007) weinig ruimte biedt aan belemmerende factoren voor jongeren in de ontdekking van hun seksuele of genderidentiteit. Daarnaast beweren zij dat het van een verouderde visie op seksuele identiteit getuigt, wanneer gedacht wordt dat elke coming out chronologisch al deze vijf stappen doorloopt. Klein et al. (2015) gaan daarom op zoek naar welke factoren jongeren kunnen belemmeren in hun coming out. De onderzoekers zien uit de kast komen als een door de maatschappij opgelegde, declaratieve, sociale handeling. Zij hebben vijftien LHBTQ-jongeren gedurende vier weken gevolgd, waarbij de jongeren gevraagd werd elke week een aantal foto’s te maken die hun ervaringen als queer jongere zouden vastleggen. Deze foto’s werden vervolgens in individuele sessies met onderzoekers besproken. De onderzoekers hebben de belemmerende factoren voor de jongeren onderverdeeld in vier categorieën: **individuele factoren** zoals het onderdrukken van de eigen gevoelens, **het belang van context** zoals steun uit de omgeving van de jongeren, **de rol van de queer community** zoals de mate van beschikbaarheid hiervan en **de complexiteit van uit de kast komen** zoals (verkeerde) assumpties rondom deze sociale handeling. Het is dus van belang om hierin op te merken dat bij deze insteek ook de omgeving sterk van invloed is op de ontwikkeling van de seksuele en genderdiversiteit van queer jongeren.

Wanneer we in het boek *confettiregen* naar deze elementen op zoek gaan, vinden we al snel een aantal voorbeelden waarin we boven genoemde elementen terugzien:

Onder de douche probeerde ik mezelf schoon te schrobben. Ik voelde me schuldig tegenover Pieter. Ik wist niet waarom, we hadden het allebei gewild, maar ik had het gevoel dat we allebei iets hadden gedaan wat niet mocht. Ik

¹⁴ Er wordt immers nadruk gelegd op hoe iemand uit de lhbt-community afwijkt van het systeem en zich hierin ontwikkelt en niet naar de invloed van de omgeving op de worsteling van deze personen.

voelde me vies en ranzig. [...] Op tv had ik wel eens twee mannen - nee dat wilde ik niet. Klaar. Zo wilde ik niet zijn [...] Maar wat ik ook deed, hoe hard ik ook boende, die avond onder de douche, schoon zou ik niet worden (Idem., 101).

In het bovenstaande fragment lezen we hoe de, voor de lezer inmiddels duidelijk, homoseksuele Wobie de heteronormativiteit heeft geïnternaliseerd. Wobie walgt van zichzelf; niet omdat hij de ervaring met Pieter niet prettig vond (het magische gevoel kwam immers weer in hem maar boven), maar omdat hij voelt dat het verkeerd is wat hij doet. Het gaat niet om de seksuele handelingen op zich, maar om het feit dat Wobie dit met een jongen heeft gedaan: ‘Een jongen, dacht ik. Gadver. Gadverdamme.’ (Ibid.).

Vanaf dat moment lezen we dat hij ongemakkelijke situaties die de spanning in zijn buik mogelijk zou kunnen oproepen, steeds vaker uit de weg gaat. We krijgen als lezer telkens signalen van de geïnternaliseerde heteronormativiteit van Wobie: ‘Ik wist dat ik in de pubertijd zat en wilde in vrijheid dingen kunnen uitproberen. [...] Maar ik voelde me niet vrij. Ik had nog steeds het gevoel dat er in mij iets groeide wat daar niet mocht groeien. Alles om mij heen liet mij zien hoe het eigenlijk hoorde.’ (Idem., 177). Wobie lijkt langzaam in te zien dat de vriendschap die hij voelt voor Daniël meer blijkt te zijn dan alleen vriendschap. Inmiddels weet Wobie dat hij homoseksueel is en walgt hij ervan. Zelf is hij niet de enige die zijn gevoelens voor Daniël opmerkt en wanneer een jongen uit zijn klas hem hierover bevraagt, voelt hij zich nog minder comfortabel in de aanwezigheid van groepen jongens. Sinds het moment waarop bij de gymlessen de jongens en meisjes gescheiden worden, voelt Wobie zich in deze lessen helemaal niet meer op zijn gemak. In een gesprek met de gymdocent, die zijn best doet met Wobie mee te denken, vertelt hij:

‘Ik weet niet zo goed wat er aan de hand is, behalve dat ik het echt heel erg niet fijn vind om te gymmen, niet dat de jongens vervelend doen, maar ik word me gewoon bewust van dingen waar ik nog heel erg mee worstel en ik heb gewoon meer afstand nodig,’ begon ik. Hij liet me doorratelen zodat ik mijn verhaal kon doen. Ik zei veel, zonder misschien te zeggen wat er écht was, maar dat maakte voor hem niet uit. [...] Ik zou de komende drie jaar geen gymlessen meer volgen die binnen plaatsvonden. [...] Thuis vertelde ik niks. Het voelde als een enorme opluchting. Alsof ik weer adem kon halen (Idem., 182-183).

Wobie krijgt aardig wat steun vanuit docenten en vanuit zijn vriendengroep en vriendinnen. Zo voelt hij zich op zijn plek in het leerlingbestuur en begint hij weer steeds makkelijker met zijn vriendinnen over zijn gevoelens voor Daniël, die zelf ook lijkt te worstelen, maar van wie wij nooit achter zijn seksuele identiteit komen, te praten. Hij biecht Daniël op dat hij nog niet weet of hij op jongens of meisjes valt. Tegelijkertijd wordt Wobie zich steeds bewuster van expliciete heteronormativiteit en homofobie om hem heen: '[...], maar ook naar de haat, en gezien dat ik op veel plekken verboden was.' (Idem., 176).

Het is wanneer Wobie naar Amsterdam verhuist dat hij voor het eerst in aanraking komt met de queer community. Hij ontmoet Arthur, die uit de kast is en van zijn seksuele identiteit geen geheim maakt en Wobie op het hart drukt zijn geheim met zijn omgeving te delen, omdat het hem zou opluchten. Niet veel later komt Wobie uit de kast en regent het glittertranen.

Confettiregen lijkt uitermate geschikt voor een queerpedagogische benadering, omdat er in vrijwel elk hoofdstuk blijk kan worden gegeven van een geldend heteronormatief systeem. We zien in Wobie een duidelijke worsteling met zichzelf en zijn omgeving en kunnen opmerken hoe Wobie deze heteronormativiteit heeft geïnternaliseerd en zijn seksuele identiteit verafschuwt. In gesprekken met leerlingen is zowel identificatie met Wobie als zijn omgeving mogelijk. Leerlingen zullen zich ongetwijfeld in een of beide van de twee partijen herkennen.

Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny

'Vaarwel,' zei de jongen, 'het ga je goed!' Hij liep terug naar de parkeerplaats en vervolgde de reis die hij had te gaan.

Die jongen was ik zelf natuurlijk (Entius, 2018, 75).

In het tweeluik *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny* volgen we in 'Het verhaal van Benito Benin' de jonge Lieke in de bijzondere vriendschap die die sluit met Benito de slak. Beide vinden zij het lastig te aarden in de gedaante waarin ze zich bevinden. Benito droomt van een lichaam met indrukwekkende vleugels en 'kaken als die van een vliegend hert' (idem, 14) en Lieke voelt zich niet op haar gemak in de genderrol die haar door haar omgeving is toebedeeld. Benito focaliseert in dit verhaal via Lieke, die als ik-verteller fungeert.¹⁵

¹⁵ Ik kies voor de helderheid van deze analyse voor de voornaamwoorden 'zij/haar' voor het deel van dit verhaal waarin Entius Lieke ook met deze voornaamwoorden beschrijft. Vanaf het fragment op pagina 75 verschuift dit naar de voornaamwoorden 'hij/hem'. Die laatste is ook de gewenste vorm en deze voornaamwoorden vragen om voorzichtigheid en aandacht in het bespreken van transgenderliteratuur.

Zoals duidelijk werd uit de tweede deelstudie, is het van belang om allereerst op zoek te gaan naar passages waarin een heteronormatief systeem zichtbaar wordt. De fragmenten die volgen, leggen de kracht van dit systeem bloot en laten zien hoe heteronormativiteit het hoofdpersonage Lieke onderdrukt in haar identiteitsvorming.

Op het hoogste punt deed hij zijn ogen open en ving een glimp op van de straat: de stoeptegels waarop met verf 'Lieke is een pot' stond geschreven, een bloembak met verlepte petunia's, mijn fiets, mijn bagagedrager, mijn tas (Idem., 35).

Lieke wordt door leeftijdsgenoten gepest om haar jongensachtigheid. In bovenstaand fragment is, door de ogen van Benito, te lezen hoe op de straat voor zijn deur de woorden 'Lieke is een pot' zijn geverfd. Lieke heeft aan het begin van het verhaal nog geen duidelijke vrienden en kan haar verdriet enkel met Benito Benin delen. Naast het heteronormatieve karakter dat het willen duiden van Liekes jongensachtigheid door haar als lesbienne te identificeren heeft, is de keuze voor het scheldwoord 'pot' een duidelijk voorbeeld van homofobie. In dit boek komt deze tekst; waarin Lieke vanwege haar jongensachtigheid als lesbienne wordt bestempeld, nog twee keer terug:

'Lieke is een pot', las ik voor de zoveelste keer. Ik was helemaal geen pot. Wist ik veel wie of wat ik was, maar ik was zeker geen pot. Potten vielen op meisjes; ik niet. 'Trek het je niet aan,' had mijn moeder gezegd. (Idem., 61).

Uit bovenstaand fragment valt op te maken dat Lieke nog helemaal niet weet wat er met haar aan de hand is. Wat voor Lieke zeker is, is dat ze in ieder geval niet op meisjes valt. Het personage wordt duidelijk door haar omgeving onderdrukt met deze teksten die op straat verschijnen. Er komt namelijk aandacht te liggen op de seksuele identiteit van Lieke, die zelf nog zoekende is en (nog) nergens een uitspraak over heeft gedaan. Ze weet, door de opmerkingen van haar omgeving en het ongemak dat ze voelt wanneer ze eraan wordt herinnerd wat meisjes 'horen te doen', dat er iets met haar aan de hand is en dit wordt haar telkens duidelijk gemaakt door deze invloeden vanuit heteronormativiteit. De moeder van Lieke probeert haar te kalmeren met het advies zulke opmerkingen aan zich voorbij te laten gaan. Je kunt je afvragen of dit de beste reactie is om Lieke te helpen.

‘Kom,’ zei Menno. Hij nam mijn hand en trok me mee naar de overkant van de straat. Jacqueline deed of ze ons niet zag en verdiepte zich in de dienstregeling van de bus. Menno tikte op haar schouder. Ze draaide zich om. ‘Als je nou nog eens de aandrang voelt om iets te schrijven,’ zei hij, ‘maak er dan ‘Lieke is lectisch’ van.’ [...] ‘Lectisch?’ ‘Lectisch, ja weet je niet wat dat is? Dat betekent dat je letters wél op de juiste plaats weet te zetten. ‘Jacqueline is een heterotrien’ mag ook.’ (Idem., 86).

Lieke sluit vriendschap met Menno, een jongen die zelf ook moeite heeft te aarden in de omgeving die hem gepresenteerd wordt (later in het boek blijkt dat Menno homoseksueel is¹⁶). Uit het bovenstaande fragment blijkt dat Lieke in Menno een duidelijke medestander heeft gevonden. In het fragment wordt heteronormativiteit onder druk gezet, omdat Menno opmerkt dat er ook best geschreven mag worden over de geaardheid van de heteroseksuele Jacqueline. De aandacht verschuift door zijn opmerkingen van de, zo door Jacqueline geïnterpreteerde, afwijkende seksuele identiteit van Lieke naar de seksuele identiteit van Jacqueline. Zoals Barker (2016) en McLaughlin-Cahill (2019) opmerken is ook de heteroseksuele identiteit een seksuele identiteit. Opmerkingen als die van Menno tonen aan dat het blijkbaar vreemd is om wat te zeggen over deze zogenaamde ‘normaal’.

Net als bij Wobie in *Confettiregen*, zien we dat ook Lieke de heteronormativiteit heeft geïnternaliseerd. In een gesprek met Benito legt ze uit hoe onze biologie, maar vooral ook sociale omgeving in elkaar steekt als het gaat om geslacht en gendernormen:

Bij ons, moest ik hem uitleggen, ben je óf een meisje, óf een jongen. [...] ‘In het begin,’ zei ik, ‘als we heel klein zijn, weten we het nog niet. Dan zijn we net als jullie, maar na een paar maanden ontstaan de verschillen en als we geboren worden, zie je het meteen.’

‘En dan doen jullie kleren aan zodat het weer onzichtbaar wordt.’

‘Nee,’ zei ik, ‘het is juist andersom. We doen die kinderen kleren aan die de verschillen juist versterken. Jongens blauw, meisjes roze, jongens broeken, meisjes jurken.’

‘Dus jij bent een jongen?’

¹⁶ Je zou Menno volgens de analyse van Klein et al. (2015) kunnen zien als het contact met de queer community dat Lieke heeft.

'Nee,' zei ik, 'ik ben een meisje, maar ik trek mijn eigen kleren aan.' (Idem., 47-48).

Lieke heeft een duidelijk beeld van wat er volgens de norm van haar, 'als meisje', verwacht wordt, maar merkt al gauw op dat zij zich hier niet in kan vinden. Steeds vaker krijgen we in het verhaal signalen waaruit blijkt dat Lieke zich afvraagt of ze überhaupt wel een meisje is. De kleding die zij van haar omgeving moet dragen speelt hier ook een rol in:

Wanneer was ik me er voor het eerst van bewust geweest dat ik een meisje was, of beter gezegd, dat ik een meisje hoorde te zijn? Dat moest op het twaalfenhalfjarig huwelijksfeestje van tante Jet en oom Dirk zijn geweest, toen mijn moeder een jurk voor me had genaaid die ik eigenlijk niet dragen wilde, maar die ik, omdat het het feestje van mijn lievelingstante was, toch had aangetrokken. Hij was roze met popmouwtjes, een lijfje met naadjes en een tulen rokje dat net boven mijn knieën kwam. [...] Ze zag niet dat ik huilde.

Het allerergste was, geloof ik, dat de mensen helemáál niet naar me keken. Het was feest, iederéén was uitgedost, en dus was het heel gewoon en ook heel schattig dat ik een jurk aanhad; ik was de enige die zag dat er iets niet in de haak was.

Dat jurkje had ik nooit meer aangehad. (Idem., 55-56).

Het voelt voor Lieke vreselijk dat er van haar verwacht wordt om in een jurkje op een feest van haar oom en tante te verschijnen. Het interne conflict is te lezen in het fragment hierboven. Lieke huilt om de normen die haar wederom worden opgelegd en niemand lijkt te zien dat ze huilt. Niemand heeft door dat er iets niet klopt aan de situatie. In een vervolgesprek dat Lieke met Benito voert, blijkt dat Lieke ervan op de hoogte is dat er mensen bestaan bij wie het geslacht niet overeenkomt met hun genderidentiteit. Ze vertelt aan Benito dat die mensen gauw moeten kiezen wie ze nou eigenlijk zijn.

'En wat is daar mis aan, waarom blijven die dan niet, net als ik, beide?' Dat was een goede vraag waar ik zo gauw geen antwoord op had. 'Omdat de mensen willen weten wie ze voor zich hebben.' 'Dus het gaat om de mensen?' 'Ja,' zei ik, 'ook, maar niet alleen.' (Idem., 59-60).

Ook uit het bovenstaande fragment spreekt een heteronormatief systeem dat volgens Lieke zo snel mogelijk wil kunnen selecteren op basis van seksuele en genderidentiteit, want dan ‘weten mensen wie ze voor zich hebben’. Lieke adviseert Benito, die zich niet comfortabel voelt in zijn fysieke vorm, om zijn binnenkant aan te passen aan wie hij van buiten is. Dan krijgt Lieke het idee dit ook te proberen. Lieke zal in een rokje de straat op gaan om hieraan te werken:

Ik deed mijn kastdeur open. Ergens achter de T-shirts moest ik nog een rokje hebben liggen. Iets met ruiten en knopen en een speld opzij. Ik was van plan om, zoals ik Benito had aangeraden, mijn vanbinnen aan mijn vanbuiten aan te passen, maar dat lag, merkte ik, toch weer gecompliceerder dan ik dacht. Eerst moet ik vanbuiten doen wat bij mij scheen te horen en dan pas kon ik me er vanbinnen aan aanpassen. (Idem., 62)

Lieke doet haar uiterste best om zich aan te passen aan de gendernormen die voor haar gelden, maar het ongemak blijft bestaan. Het verhaal richt zich vanaf hier op het transformatieve proces van Lieke. Waar ze eerst probeert haar denkwijze aan te passen aan haar fysieke kenmerken, volgt verderop een ommekeer. Lieke geeft nog altijd niet op:

Om de tien passen moest ik hem lager trekken. Rok rok rok, zong ik vanbinnen, Lieke draagt een rok. Ik probeerde dat normaal of prettig te vinden. Rok, rok, rok Lieke in het meisjeshok. (Idem., 64)

Lieke wordt zich meer en meer bewust van de gendernormen in de maatschappij om haar heen en hoe deze norm haar zowel door de omgeving als door haarzelf wordt opgelegd. Niet lang na dit fragment, zien we hoe Benito en Lieke nóg een laatste ontmoeting hebben. Lieke helpt Benito de straat oversteken en zet hem aan de overkant van de weg neer. Dit is het moment in het boek waarop Lieke afscheid neemt van zijn oude ik en de gendernormen die daarbij horen.

Ook bij transgenderliteratuur is er sprake van coming out-narratieven. Volgens de literatuur lopen deze personen eenzelfde proces van zelfidentificatie door zoals we dat zien in het coming out-narratief van Wobie in *Confettiregen*, zoals beschreven door Klein et al. (2015). Er dient echter meer aandacht gegeven te worden aan het transformatieve aspect van deze coming out als het gaat over transgender personen. Er dient immers zowel een fysieke transformatie als mentale verandering/acceptatie doorlopen te worden (Zimman, 2009). Zimman maakt hiervoor onderscheid tussen *declaration* (het moment waarop een transgender

persoon zich als een bepaald gender te identificeren) en *disclosure* (het moment waarop de transitie volledig heeft plaatsgevonden).

In *Het verhaal van Benito Benin* zien we dit transformatieve element op meerdere punten in het verhaal terugkomen. Het eerste moment van declaration is te lezen in de laatste ontmoeting tussen Benito en Lieke, wanneer hij hem helpt oversteken. Het moment van disclosure is te vinden op pagina 89:

Achttien ben ik, bijna negentien. Ik woon nu in een andere stad, Eindhoven, en zit op een nieuwe school (vandaar die andere stad), waar ik leer om dingen vorm te geven. Ook mezelf ben ik in zekere zin (opnieuw) vorm aan het geven. Mijn schouders zijn breder, mijn spieren sterker en mijn stem is een halve octaaf gezakt. [...] (met) jongens en meisjes die mij niet anders kennen dan als Ben (Idem., 89).

In dit fragment valt te lezen hoe het hoofdpersonage een duidelijke fysieke transformatie heeft doorstaan. Zijn mannelijke lichaam komt nu overeen met de genderidentiteit van het personage. Ook identificeert hij zich als Ben en zijn directe omgeving beantwoord hieraan. Op diezelfde pagina zijn de inzichten die Ben in het proces heeft opgedaan, te lezen:

Tegen Benito had ik gezegd dat hij niet vanbuiten, maar vanbinnen moest veranderen. Het slechte nieuws is dat dat vaak, maar toch niet altijd waar is. Het goede nieuws is dat er vanbuiten best veel valt te sleutelen. [...] Het goede nieuws is ook dat ik geen heimwee heb naar Lieke. (Ibid.)

Ben is tot het inzicht gekomen dat zijn genderidentiteit al die tijd volledig legitiem is geweest en hij komt terug op zijn advies aan Benito. Ook beschrijft Ben dat zijn moeder hem, vanaf zijn coming out, heeft bijgestaan in zijn transitie.

Directere verwijzingen naar het transformatieve aspect van het verhaal, zien we niet meer in Ben en Lieke, maar zijn wel terug te vinden in de verhaallijn van Benito Benin. Het verhaal van deze slak wordt namelijk door Lieke verteld. Deze complexe vertelinstantie versterkt het queerthema van dit verhaal en de gesprekken die Lieke met Benito voert zetten gendernormen (en heteronormativiteit) onder druk. Deze literaire technieken worden, net zoals de voorbeelden in de Engelstalige literatuur die Blackburn et al. (2012) analyseerden, ingezet om de rol van queerness in queerliteratuur te versterken.

Men zou, door de bijzondere vertelsituatie, kunnen stellen dat er enige verband bestaat tussen de gedachten van Benito en de gedachten van Lieke. Wanneer men hiervan uitgaat, zouden onderstaande fragmenten ook relevant zijn voor het mentale proces dat Lieke op dat moment doormaakt:

(toen) begreep Benito wat er met hem aan de hand was: hij moest groeien. Hij was, net als de basilicum die hij zo argeloos onthoofde, nog niet áf. [...] Zijn huidige lichaam was een fase, een kiemstadium als tijdelijke vermomming, waaruit hij zou ontpoppen tot iets anders. [...] Doorzetten, dacht hij, mijn tijd komt nog, ik ben een laatbloeier, let maar op (Idem., 14)

Hij zou, als hij over een paar maanden weer wakker werd, een ander zijn! Zo zou het gaan. Natuurlijk! Hoe had hij zo dom kunnen zijn te denken dat zijn transformatie van het ene op het andere moment zou plaatsvinden? Zo'n verbouwing had, net als bij een vlinder of gewapende tor, tijd nodig. (Idem., 15)

Beide fragmenten tonen een bewustzijn van hoe een lichaam aan verandering onderhavig is en hoe dit proces een complexe en tijdrovende transitie is. Op de overige pagina's van het eerste deel van de roman valt te lezen hoe Benito pogingen doet aan zijn fysieke verschijning te wennen, blijft hij hopen op verbetering en ziet hij het pikkedonker om hem een (wanneer hij is beland in het tentdoek van Lieke) als een straf voor zijn grote dromen: 'Zijn transitie was de verkeerde kant op gegaan. Dit was zijn straf!' (Idem., p. 25). Wanneer Benito op pagina 28 voor het eerst met Lieke in contact komt, is zijn transitie écht begonnen: er zit een klein gaatje in zijn schelp!

Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny biedt meerdere aanknopingspunten om tot queeranalyse te kunnen komen. Het zijn zowel de voorbeelden van heteronormativiteit (en homofobie in de vorm van Jacqueline) als de focus op de transitie van Benito Benin, die opvallend veel overeenkomsten met Lieke vertoont, die een gesprek over heteronormativiteit, genderrollen en transgenderliteratuur kunnen openen. De bijzondere vertelinstantie waarin Benito focaliseert en Lieke de rol van (ik-)verteller op zich neemt, zorgen voor nog meer focus op de transformatieve elementen uit het boek en leent zich daarmee uitstekend voor een queeranalytische benadering in de klas.

Conclusie

In dit verkennend onderzoek naar queerrepresentatie in het Nederlandse literatuuronderwijs is een poging gedaan antwoord te geven op de vragen: ‘in hoeverre zijn docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs bekend met queer en in hoeverre passen zij queer-gerelateerde inzichten toe in hun literatuuronderwijs?’ en ‘hoe kan een didactische aanpak van queerliteratuur in het literatuuronderwijs eruitzien?’.

Allereerst kan geconcludeerd worden dat docenten Nederlands in redelijke mate bekend zijn met het begrip ‘queer’. Dertig procent van de deelnemers wist het begrip te definiëren in verhouding tot heteronormativiteit en heteroseksualiteit, zoals dat ook in de literatuur over queerness wordt gedaan. Nog eens één derde verbond het begrip aan hokjesdenken en geldende normen. Een kleine minderheid gaf aan ‘queer’ helemaal niet te kunnen duiden. Ook werden er veertien unieke queertitels meer dan eens genoemd toen docenten gevraagd werd zelf queerboeken te noemen waarover zij een les zouden kunnen geven. *Confettiregen* van Splinter Chabot (2020) werd hier het vaakst genoemd. Daartegenover staat dat veel docenten de selectie queerboeken (van *queerboeken.nl*) die hen aangedragen werd, niet leken te herkennen. Het zijn met name de (school)canonieke werken, young adult-literatuur en boeken die veel aandacht in de media hebben gekregen die door docenten Nederlands herkend werden. Overige recente titels van queerboeken werden door een overweldigende meerderheid niet gekend.

Ten tweede valt uit de vragenlijst op te maken dat een groot deel van deze docenten Nederlands die de vragenlijst heeft ingevuld rekening zegt te houden met diversiteit en inclusiviteit. Zestig procent van de deelnemers geeft aan queerboeken in hun literatuuronderwijs opgenomen te hebben. In de bespreking van deze boeken ligt bij hen de nadruk op (het gebrek aan) acceptie en jezelf mogen zijn. Het grootste deel van de participanten die aangeven geen queerliteratuur in hun lessen te behandelen geeft aan zich hier niet eerder bewust van te zijn geweest of geen specifieke reden te hebben om het niet te doen. Uit de tweede deelstudie blijkt, dat het voor een queerpedagogische benadering van literatuur essentieel is om de heteronormatieve elementen uit het boek te bekijken. De meerderheid van de docenten Nederlands die de vragenlijst volledig hebben ingevuld, lijkt gebruik te maken van queerboeken in hun literatuuronderwijs, maar een grote meerderheid lijkt dit niet te doen volgens een insteek die volgens internationaal onderzoek succesvol is gebleken.

Aan de hand van het belang dat Docenten Nederlands hechten aan aandacht voor queerliteratuur, valt de afwezigheid ervan in lesmethodes en de schoolcanon niet te verklaren. Docenten Nederlands geven aan het belangrijk te vinden dat er meer aandacht voor

queerliteratuur komt en een grote meerderheid geeft aan queerliteratuur relevant te vinden voor elk type leerling.

Uit de tweede deelstudie kunnen we opmaken dat een (succesvolle) didactische aanpak van queerliteratuur duidelijk moet maken hoe de heteronormatieve omgeving van de personages uit het boek als onderdrukkende kracht geldt. In een grootschalig onderzoek van McLaughlin-Cahill (2019) pleit zij voor een queerpedagogische aanpak ('queer pedagogy') voor het bespreken van literatuur met LGBTQIA+-thema. Deze aanpak zou onder andere bijdragen aan een sterke toename van de acceptatie van queer leerlingen. Op basis van het meta-onderzoek van McLaughlin-Cahill (2019) naar queer pedagogy, vergelijkbare vormen van literatuur-analyse in Meijer (2006) en de didactische aanpak van Blackburn et al. (2012) en Hermann-Wilmarth et al. (2017) zou een queerpedagogische benadering van queerliteratuur de invloed van een heteronormatief systeem op de in het boek beschreven situaties moeten weergeven, de onderdrukkende kracht van dit systeem aantonen, normen van seksualiteit en genderidentiteit bevragen en het heteronormatief systeem onder druk zetten.

In de casussen is te zien hoe een dergelijke aanpak eruit kan zien, wanneer we die toepassen op twee Nederlandse werken van *queerboeken.nl*. Uit *Confettiregen* (2020) zijn passages gehaald die een heteronormatief systeem blootleggen en direct aantonen wat het effect daarvan is op de identiteitsontwikkeling van Wobie. Waar vermijding van het bespreken van Wobie's geaardheid niet zou bijdragen aan de queertolerantie van leerlingen (McLaughlin-Cahill, 2019; Barker, 2015; Clark & Blackburn, 2009) zou het blootleggen van heteronormativiteit dat wel doen (Idem.). Het is daarom belangrijk, dat docenten dit interpretatiekader inzetten in hun lessen, omdat uit de eerste deelstudie blijkt dat zij dit momenteel niet doen. Daarnaast is te lezen hoe de voorgestelde didactische aanpak ook op *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny* (2018) toe te passen valt. Opvallend aan de casussen is dat beide hoofdpersonages (Wobie en Lieke) de geldende heteronormativiteit lijken te hebben geïnternaliseerd, wat hun identiteitsontwikkeling des te moeilijker maakt.

Aanbevelingen voor het onderwijs

Tijdens het schrijven van deze scriptie werd op dinsdag 22 juni 2021 het wetsvoorstel goedgekeurd om de veiligheid en acceptatie van leerlingen uit de LHBTI-gemeenschap verplicht te waarborgen. Dit betekent dat scholen worden verplicht te zorgen voor de veiligheid en acceptatie van deze leerlingen. Het (queerpedagogisch) behandelen van queerliteratuur kan,

zoals uit verscheidene onderzoeken uit het buitenland blijkt, bijdragen aan de acceptatie van jongeren uit de queer community.

Naast de aanbevelingen voor een queerpedagogische benadering van queerliteratuur die in dit onderzoek zijn gedaan, wordt het ook sterk aanbevolen queeranalytische begrippen te gebruiken in het bespreken van queerliteratuur. Een grote meerderheid van de ondervraagde docenten Nederlands geeft aan dit niet te doen. Begrippen uit de queeranalyse (zoals heteronormativiteit, gendernormen, identiteit etc.) zouden eraan bijdragen dat docenten op nieuwe en productievere manieren onderwerpen als seksualiteit en gender kunnen bespreken. Tegelijkertijd zou dit nieuwe denkwijzen voor het begrijpen van diverse genders en seksualiteiten voor leerlingen kunnen opleveren (Helmer, 2015). Zoals in de literatuurstudie al werd genoemd, wordt het aanbevolen queerliteratuur met enige regelmaat aan te bieden, om de kans te vergroten dat het bespreken van queerliteratuur bijdraagt aan de acceptatie van queer jongeren (Clark & Blackburn, 2009).

Omwille van de omvang van dit onderzoek heb ik slechts op twee romans deze queerpedagogische benadering kunnen toepassen. Er zijn echter veel interessante en relevante romans om in een les over queerliteratuur te bespreken. De titels die hier volgen, zou ik zeker aanbevelen voor een queerpedagogische benadering in de klas.

In *Confettiregen* (2020) zien we veel steun in de omgeving van Wobie. De roman maakt duidelijk hoe heteronormativiteit Wobie onderdrukt; zowel door de mensen om hem heen (zowel goed als kwaad bedoeld) als de geïnternaliseerde homofobie die Wobie vrijwel het hele boek bij zich draagt. Wel zien we dat hij op veel steun kan rekenen van zijn vrienden en familie, maar het is wanneer hij in aanraking komt met de queer community, dat hij voor zijn seksuele identiteit durft uit te komen. We vinden in queerliteratuur ook voorbeelden waarbij deze steun minder vanzelfsprekend is. In Tofik Dibi's autobiografie *Djinn* (2015) zien we hoe Dibi niet op deze steun kan rekenen en hoe dit hem in gevaarlijke situaties brengt. Waar het voor Wobie in *Confettiregen* door zijn veilige omgeving relatief weinig risico's met zich meebracht om uit de kast te komen, lezen we bij Dibi over hoe hij opgroeit als Marokkaans-Nederlandse jongen in Vlissingen. We lezen over de positie die hij inneemt in de politiek en over hoe zijn seksuele identiteit een continue dreiging vormt voor zijn positie binnen de Marokkaanse gemeenschap en de politiek.

Deze omgeving belemmert niet alleen zijn coming out, maar ook zijn zoektocht naar zijn seksuele identiteit. Zo verloopt zijn communicatie met de queer community via louche sites

vanuit een internetcafé en chat hij met andere, onbekende mannen, die zeer discreet zijn over hun geaardheid. Dit brengt Dibi in onveilige situaties:

Ik moet naar de Bronx. Het is al bijna middernacht. [...] Ik loop naar binnen, maar er klopt iets niet. [...] Ik moet hier weg. 'Sorry, I think I'm gonna go...'
Een hand grijpt naar mijn kraag. Ik schrik en deins naar achteren. [...] Er wordt aan mijn kleren getrokken. Ik treuzel met opzet. Er volgt een stoot in mijn gezicht. Dit is menens. Mijn broek wordt omlaaggetrokken. [...] Dit is niet de eerste keer. Ik verdwijn in mezelf, weg van hier, naar een plek waar alles klopt (Dibi, 2015, 13-14).

Het zou waardevol zijn om ook deze kant van de queer community in de lessen over queerliteratuur te bespreken. Een situatie waarin een gebrek aan hulp vanuit de directe context van een personage ook de queer community een belemmerende factor kan worden binnen het coming out-narratief.

Veel literatuur op queerboeken.nl richt zich op de identiteitsontwikkeling van queer personages in aanloop naar hun coming out. Er is echter genoeg te lezen en te bespreken over de tijd ná de coming out, waarin personages hun seksueel diverse leven leiden. Onderstaande titels lenen zich ondanks dat voor een queerpedagogische benadering, omdat de personages nog altijd met heteronormativiteit te maken hebben. In *Dennie is een star* (2019) van Maartje Wortel volgen we Ted in haar wanhoopspogingen betekenisvolle relaties aan te gaan en te behouden. Er is namelijk een mooie allegorie in de relatie die Ted met Dennie opbouwt te vinden. Ook in *Confituurwijk* (2019) van Femke Vindevogel volgen we een jonge lesbische vrouw in de jaren ná haar coming out. Er zijn verschillende signalen van heteronormativiteit en homofobie in de roman te bespeuren, die voornamelijk tot uiting komen in de confrontaties tussen Marie en haar buurman en buurkinderen. Verschillende docenten hebben in de enquête aangegeven *Fuzzie* (2017) van Hannah Bervoets te hebben gelezen. Wanneer zij ervoor kiezen dit boek klassikaal te behandelen, wordt eenzelfde insteek aanbevolen.

Daarnaast zou het, in de geschikte klas, interessant zijn om te spreken over de binair gezond en ongezond, natuurlijk en onnatuurlijk die sinds het interbellum aan seks worden gekoppeld (Barker, 2016). Jagose (1996) schrijft over een verband tussen homoseksualiteit en sadomasochisme en hoe dit voort zou komen uit een geïnternaliseerd verlangen naar heteroseksuele gemeenschap. Dit zou verband houden met de natuurlijke verschillen in kracht

tussen man en vrouw gedacht vanuit *male supremacy*. In Barker (2016) is te lezen hoe vanaf Freudiaanse analyse sadomasochisme en homoseksualiteit als afwijkend of zelfs als ongezond werd bestempeld. In de boeken *Tox* (1995), *Soap* (1996) en *Web* (1997) van Paul Mennes, *Dani Bennoni* (2004) van Bart Moeyaert en *Weg met Eddy Bellegueule* (2014) van Eduard Louis valt te lezen hoe verscheidene homoseksuele personages zich in zekere mate tot sadomasochisme verhouden en hoe dit juist verband houdt met enige vorm van martelaarschap. Enkele personages vinden dat de marteling hen toekomt door wie zij zijn. Het zou gesprekken met leerlingen kunnen openen over seksualiteit, wat normaal is en waarom.

Tot slot zou ik ook de verhalen- en gedichtenbundel *Gloei* (2020) van Edward van de Vendel willen aanraden als basis waarvan uit gewerkt kan worden aan het regelmatig aanbieden van (korte) verhalen met queer thematieken. Deze bundel bevat ervaringen van verschillende queer jongeren en zal in dat opzicht mooi aansluiten op de belevingswereld van leerlingen.

Discussie en vervolgonderzoek

De gegevens die uit het vragenlijstonderzoek voortkomen, zullen enigszins genuanceerd moeten worden, omdat het een zelfselecterende steekproef betrof. De kans is daardoor groot dat er voornamelijk participanten hebben gereageerd die affiniteit hebben met het onderwerp (Sharma, 2017). Daarnaast is er een grote groep participanten die het onderzoek al na het beantwoorden van de eerste paar vragen heeft beëindigd. Er is dus in het deel dat specifiek vroeg naar de onderwijspraktijk van de participanten een grote hoeveelheid non-respons te vinden, wat zou kunnen betekenen dat het percentage docenten dat daadwerkelijk queerboeken in hun lessen literatuur bespreekt, in werkelijkheid veel lager ligt dan uit deze studie blijkt. Ook waren er door het geringe aantal participanten geen correlaties te ontdekken tussen de verschillende variabelen uit het vragenlijstonderzoek. Het zou zinvol zijn eenzelfde onderzoek uit te zetten onder een grotere (en diversere) groep docenten Nederlands, zonder dat dit op vrijwillige basis gebeurt om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten.

Daarnaast viel het me op dat de helft van de kleine groep docenten die zich als queer identificeert het niet aandurft om queerliteratuur in de lessen te behandelen uit angst beticht te worden van indoctrinatie. Een aantal docenten deelt in de enquête aanvaringen met ouders en/of collega's toen zij dit wel deden. Het zou waardevol zijn een grotere groep docenten die zichzelf als queer identificeert te vragen dit soort ervaringen te delen, om ook hier meer onderzoek naar te doen.

Tot slot is het belangrijk op te merken dat de twee casussen uit deze scriptie niet genoeg zijn voor volledige representatie van de queer community. In de casussen lezen we over twee

witte jongeren van prima komaf, terwijl er ook binnen de queer community grote sociaal-economische diversiteit, als neurodiversiteit en diversiteit in validiteit is. Hierover is te lezen in onder andere Barker (2016) en Zimman (2009). Een groot deel van de werken op *queerboeken.nl* gaat over homoseksuele, lesbische of transgender jongeren. Deze representatie zien we ook terug in de associaties die participanten bij ‘queer’ hebben en de definities die zij geven. Het zou zeker relevant zijn onderzoek te doen naar het uitblijven van de verhalen van diversere groepen uit de queer community.

Ik hoop van harte dat deze scriptie het startblok kan zijn voor meer onderzoek naar queerrepresentatie in het Nederlandstalig onderwijs en dat het bij zal dragen aan meer representatie van queer jongeren in het onderwijs dat zij genieten.

Literatuur

- Asher, N. (2007). Made in the (multicultural) USA: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational researcher*, 36(2), 65-73.
- Barker, M. (2016). *Queer: a graphic history*. Londen: Icon books.
- Bervoets, H. (2017). *Fuzzie*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Blackburn, M. V. (2012). *Interrupting hate: Homophobia in schools and what literacy can do about it*. New York, NY: Teachers College Press.
- Blackburn, M. V., Clark, C. T., & Nemeth, E. A. (2015). Examining queer elements and ideologies in LGBT-themed literature: What queer literature can offer young adult readers. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 11-48.
- Britzman, D., Santiago-Valles, K., Jimenez-Munoz, G., Lamash, L., & McLaren, P. (1995). Dusting off the erasures: race, gender and pedagogy. *Postmodernism, postcolonialism and pedagogy*, 145-166.
- Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap: handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Chabot, S. (2020). *Confettiregen*. Amsterdam: Spectrum.
- Clark, C. T., & Blackburn, M. V. (2009). Reading LGBT-themed literature with young people: What's possible?. *English Journal*, 25-32.
- COC Nederland & De Leescoalitie (2019). *Queerboeken.nl*. Geraadpleegd op 20 januari 2021, van <http://www.queerboeken.nl>
- Curriculum.nu (2019). *Uitwerking Burgerschap*. Geraadpleegd op 20 januari 2021, van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/uitwerking-burgerschap/>
- Curwood, J. S., Schliesman, M., & Horning, K. T. (2009). Fight for your right: Censorship, selection, and LGBTQ literature. *English Journal*, 37-43.
- Dera, J. (2018). De lezende leraar. Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134(2), 146-170.
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dera, J. (2021). De helaasheid der leeslijsten. Over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*, 64(1), 115-121.
- Dibi, T. (2015). *Djinn*. Amsterdam: Prometheus.

- Eliason, M. J., & Schope, R. (2007). Shifting sands or solid foundation? Lesbian, gay, bisexual, and transgender identity formation. In I. H. Meyer & M. E. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual, and transgender populations* (pp. 3–26). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Entius, Y. (2018). *Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Galda, L. (1998). Mirrors and windows: Reading as transformation. In T. E. Raphael (Ed.) *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum*, 1-11.
- Helmer, K. (2015). Gay and lesbian literature disrupting the heteronormative space of the high school English classroom. *Sex Education*, 16(1), 35-48.
- Hermann-Wilmarth, J. M., Lannen, R., & Ryan, C. L. (2017). Critical Literacy and Transgender Topics in an Upper Elementary Classroom: A Portrait of Possibility. *Journal of Language and Literacy Education*, 13(1), 15-27.
- Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. New York: NYU Press.
- Korsten, M. M. C. (2020). *Adolescentenromans uit de kast: Een onderzoek naar de bijdrage van literatuuronderwijs over adolescentenromans met als thema homoseksualiteit aan de acceptatie van homoseksualiteit en het seksuele zelfinzicht van adolescenten*. Nijmegen: Radboud Repository [masterscriptie].
- Klein, K., Holtby, A., Cook, K. & Travers, R. (2015). Complicating the coming out narrative: Becoming oneself in a heterosexist and cissexist world. *Journal of homosexuality*, 62(3), 297-326.
- Krosnick, J. A. (2018). Questionnaire design. In D. L. Vannette & J. A. Krosnick (Eds.) *The Palgrave handbook of survey research* (pp. 439-455). Cham: Springer.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts*, 79(5), 382-392.
- Lezenvoordelijst.nl (z.d.). *Titellijsten*. Geraadpleegd op 1 mei 2021 van <https://www.lezenvoordelijst.nl/bibliotheekmedewerkers/titellijsten/>
- Louis, E. (2014). *Weg met Eddy Bellegueule* (5^e editie; E. Borger, Vert.). Amsterdam: De Bezige Bij.
- McLaughlin Cahill, J. (2019). *Queering Secondary English: Practitioner Research Examining Culturally Responsive Pedagogy and YA Queer Book Clubs* (Doctoral dissertation, Columbia University).
- Mennes, P. (1995). *Tox*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Mennes, P. (1996). *Soap*. Amsterdam: Singel Uitgeverijen.

- Mennes, P. (1997). *Web*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Meijer, M. (2006). *In tekst gevat: inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam University Press.
- Moeyaert, B. (2004). *Dani Bennoni: Lang zal hij leven*. Amsterdam: Querido.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. *Educational design research*, 11-50.
- Schrijvers, M. (2020). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandeling*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International journal of applied research*, 3(7), 749-752.
- Vendel, E. van de (2020). *Gloei*. Amsterdam: Querido.
- Vindevogel, F. (2019). *Confituurwijk*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Wortel, M. (2019). *Dennie is een star*. Amsterdam: Das Mag.
- Zimman, L. (2009). 'The other kind of coming out': Transgender people and the coming out narrative genre. *Gender & Language*, 3(1), 53-80.

Bijlage 1: begrippenlijst queeranalyse

Coming out Onder *coming out* verstaan we in het Nederlands ‘uit de kast komen’. Dit wordt gezien als een volstrekt sociale handeling. In de literatuur wordt nog wel eens gesproken van een *coming out*-narratief, waarbij desbetreffende persoon verschillende fases van zelfidentificatie doorloopt.

Diversiteit Bij *diversiteit* gaat het over een brede representatie in zowel sociaal-economische afkomst, seksuele geaardheid en gender.

Inclusiviteit Bij *inclusiviteit* wordt een diverse representatie opgenomen binnen de gemeenschap waarin deze diverse groep actief deelneemt.

Gender *Gender* wordt gezien als een identificatiemiddel dat niet vast staat en wordt bepaald door hoe iemand zich identificeert op basis van handeling. Enkele voorbeelden zijn mannelijk, vrouwelijk, non-binair, non-conforming e.d..

Genderidentiteit Onder *genderidentiteit* verstaan we de wijze waarop een persoon zich identificeert ten aanzien van gender.

Gendernormen Wanneer er wordt gesproken over *gendernormen* gaat het vaak om eigenschappen die worden toebedeeld aan mannelijkheid óf vrouwelijkheid. Er is hierin meestal sprake van een binair perspectief.

Heteronormativiteit Met *heteronormativiteit* wordt een omgeving bedoeld waarin heteroseksualiteit de norm is en waar onderscheid wordt gemaakt tussen enkel man óf vrouw. Afwijkingen hiervan worden onderdrukt door de wijze waarop deze maatschappij is ingericht. Queer studies gaan ervan uit dat de wereld waarin wij leven in de basis heteronormatief is.

Homofobie *Homofobie* is de haat jegens, bewuste benadeling of onderdrukking van personen met een andere seksuele geaardheid dan heteroseksueel. *Queerfobie* heeft eenzelfde definitie ten aanzien van queer personen in het algemeen.

Queer *Queer* wordt gedefinieert als niet-, contra- of anti-heteronormatief. Tegelijkertijd wordt het begrip gebruikt als overkoepelende term voor de LHBTQIA+-gemeenschap.

Queerliteratuur Dit is literatuur die de geldende normen van seksualiteit en genderidentiteit in de omgeving van de (queer) personages bevraagt en onder druk zet.

Seksuele identiteit Met *seksuele identiteit* bedoelen we net als bij genderidentiteit de identificatie van iemand ten aanzien van seksualiteit.

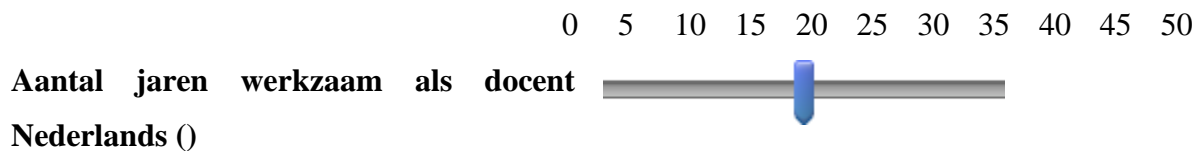
Bijlage 2: enquête

Queerrepresentatie in het literatuuronderwijs

Vraag 1 Met welke voornaamwoorden dient u te worden aangesproken?

- hij / zijn (1)
- zij / haar (2)
- hen / hun (3)
- Anders (4)

Vraag 2 Hoe lang bent u al werkzaam als docent Nederlands?



Vraag 3 Voor welke groepen verzorgt u Nederlands literatuuronderwijs? (mocht u inmiddels gepensioneerd zijn, kruis dan aan aan welke groepen u in het verleden Nederlands literatuuronderwijs heeft gegeven)

-Kruis alle opties aan die voor u van toepassing zijn-

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> vmbo 1 (1) | <input type="checkbox"/> havo 3 (7) |
| <input type="checkbox"/> vmbo 2 (2) | <input type="checkbox"/> havo 4 (8) |
| <input type="checkbox"/> vmbo 3 (3) | <input type="checkbox"/> havo 5 (9) |
| <input type="checkbox"/> vmbo 4 (4) | <input type="checkbox"/> vwo 1 (10) |
| <input type="checkbox"/> havo 1 (5) | <input type="checkbox"/> vwo 2 (11) |
| <input type="checkbox"/> havo 2 (6) | <input type="checkbox"/> vwo 3 (12) |

vwo 4 (13)

vwo 6 (15)

vwo 5 (14)

Informatie De enquête bestaat uit twee onderdelen die belangrijk zijn voor dit onderzoek. In het eerste deel wordt gevraagd naar uw kennis over 'queerness'. Het is niet erg als u niet of nauwelijks met dit onderwerp bekend bent; het gaat erom inzicht te krijgen in de gedachten die docenten bij dit onderwerp hebben.

Alvast bedankt voor uw deelname!

Vraag 4 Aan welke woorden denkt u bij het woord 'queer'? Als u geen enkele associatie bij het woord hebt, omdat het voor u onbekend is, vul dan 'geen' in.

Vraag 5 Wat is volgens u de definitie van het woord 'queer'? Als u dit woord niet kent, vul dan 'weet ik niet' in.

Informatie Queer kan verschillende betekenissen hebben:

- Queer kan worden gebruikt als een overkoepelende term voor personen uit de LHBTQIA+-community (lesbisch, homoseksueel, biseksueel, transseksueel, queer, intersekse en asexueel). Queer is in deze context vaak een bijvoeglijk naamwoord.
- Queer kan ook worden gebruikt om een 'nieuwe norm' aan te geven en is daarbij de tegenhanger van heteronormatief. De focus ligt hierbij op de maatschappij waarin wij leven of de maatschappij zoals gerepresenteerd in een tekst. Onder heteronormatief verstaan we dat heteroseksueel zijn de veronderstelde norm is en er ook over gender wordt gedacht in twee verschillende opties: man of vrouw.
- Queerliteratuur is literatuur die, omdat deze ingaat tegen het heteronormatieve, de maatschappij of de thuissituatie in het boek ontregelt. Denk bij ontregeling aan personages die afwijken van de heteroseksuele norm als het gaat om gender- of seksuele identiteit. Deze ontregeling krijgt in queerliteratuur veel aandacht en queer(ness) maakt sterk deel uit van het thema van het boek.

Vraag 6 Als u volgende week een les zou moeten geven over *queer*, welk boek zou u dan in uw les bespreken?

Vraag 7 Welk boek zou u leerlingen die zichtbaar met hun gender- of seksuele identiteit worstelen aanraden om te lezen?

Vraag 6 Geef van onderstaande boeken aan of u denkt dat er queer personages in voorkomen, het boek tot queerliteratuur gerekend kan worden of dat geen van beide van toepassing is.

	Er komen queer personages in dit boek voor. (1)	Dit boek behoort tot queerliteratuur. (2)	Allebei niet van toepassing. (3)	Ik ken dit boek niet (4)
Tim Krabbé - Het gouden ei (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jan Wolkers - Turks fruit (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Splinter Chabot - Confettiregen (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yolanda Entius - Het verhaal van Benito Benin en dat van Fanny (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annejet van der Zijl - Sonny Boy (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edward van de Vendel - Oliver (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anna Blaman - Eenzaam avontuur (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herman Koch - Het Diner (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hella Haasse - Oeroeg (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harry Mulisch - Twee vrouwen (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vraag 9 Geef van de volgende titels afkomstig van *queerboeken.nl* aan in hoeverre u bekend bent met dat boek.

	Ik heb niet eerder van dit boek gehoord. (1)	Ik heb van dit boek gehoord, maar het niet gelezen. (2)	Ik heb dit boek gelezen of ben het aan het lezen. (3)
Mariken Heitman - De wateraap (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hanna Bervoets - Fuzzie (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sofie Lakmaker - Geschiedenis van mijn seksualiteit (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andreas Burnier - Het jongensuur (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Thomas van der Meer - Welkom bij de club (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edward van de Vendel - De dagen van de bluegrassliefde (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ted van Lieshout - Gebr. (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tom Lanoye - Kartonnen Dozen (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Informatie Nu volgt het tweede onderdeel over seksuele en genderdiversiteit in uw eigen lespraktijk. Elk antwoord is een goed antwoord dat dit onderzoek verder helpt.

Vraag 10 Voor welk type leerling acht u queerliteratuur interessant en relevant? Licht uw antwoord toe.

Vraag 11 Geef op schaal van 1 tot en met 7 aan in hoeverre de volgende stelling op u van toepassing is.

	1 (11)	2 (12)	3 (18)	4 (19)	5 (20)	6 (21)	7 (22)
<input checked="" type="radio"/> Ik houd in mijn literatuurlessen rekening met diversiteit en inclusiviteit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(1)

Vraag 11a Op welke manier houdt u in uw literatuurlessen rekening met diversiteit en inclusiviteit? Licht uw antwoord toe.

Vraag 12 Behandelt u in uw literatuurlessen queerliteratuur of fragmenten uit queerliteratuur?

ja (1)

nee (2)

Vraag 12a Welke boeken of fragmenten uit boeken behandelt u?

Vraag 12b Over welke elementen hieruit gaat u met leerlingen in gesprek?

Vraag 12c Gebruikt u concepten uit de queeranalyse wanneer u deze boeken bespreekt? (denk hierbij aan termen als 'heteronormativiteit', 'genderidentiteit', 'gaze' etc.) Zo ja, welke?

Vraag 13 Is er een specifieke reden waarom u geen queerliteratuur behandelt? Zo ja, welke?

Q33 Geef op schaal van 1 tot en met 7 aan in hoeverre de volgende stelling op u van toepassing is.

	1 (11)	2 (12)	3 (18)	4 (19)	5 (20)	6 (21)	7 (22)
<input checked="" type="radio"/> Ik vind het belangrijk dat er meer aandacht voor queerliteratuur komt in het onderwijs en binnen de literatuurwetenschap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(1)

Vraag 14 Licht uw antwoord op de vorige vraag toe.

Vraag 15 Identificeert u zichzelf als queer?

- ja (1)
- nee (2)
- soms (3)