

- Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen! De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kruistum, C. van (2013). *Changing engagement of youth in old and new media literacy*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In D. Schram (red.), *Waarom zou je (nu) lezen? Nieuwe inzichten over de functies van lezen* (pp.91–110). Stichting Lezen Reeks 20. Delft: Eburon.
- Naeghel, J. de (2013). *Students' autonomous reading motivation. A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms*. Gent: Universiteit Gent (proefschrift).
- Nielen, T. M. J. (2016). *Aliteracy. Causes and solutions*. Leiden: Universiteit Leiden (proefschrift)
- Notten, N., Kraaykamp, G., & Ultee, W. (2008). Ouderlijke mediasocialisatie. Hulpbron of handicap? Een studie naar de langetermijneffecten van mediasocialisatie op het onderwijssucces van kinderen. *Mens en Maatschappij*, 83(4), 360–375.
- Raad voor Cultuur. (2018). *De daad bij het woord. Sectoradvies letteren en bibliotheken*. Den Haag: Raad voor Cultuur. Geraadpleegd via <https://www.cultuur.nl/upload/documents/tinymce/De-daad-bij-het-woord.pdf>.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013). Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 105–122). Amsterdam: Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon
- Steensel, R., van, Sande, L. van der, Bramer, W.M., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662–673.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation. A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59–68.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition. Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195.

LOES AARTSMA volgde haar bachelor Taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht en heeft aan deze universiteit onlangs ook de master Neerlandistiek met succes afgerond. Het onderzoek in dit artikel maakte onderdeel uit van haar stage bij het Ministerie van OCW.

JACQUELINE EVERS-VERMEUL werkt als universitair docent bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastig te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?
E-mail: j.evers@uu.nl

Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw?

Een inventarisatie

ELISABETH LEHRNER-TE LINDERT, EWOUT VAN DER KNAAP & RICK DE GRAAFF

Dankzij de resultaten van een vragenlijst onder docenten Duits weten we welke leerdoelen de docenten met de inzet van literatuur in de onderbouw Duits nastreven, hoe vaak ze literatuur inzetten, welke didactische methoden ze gebruiken en welke verbeteringsvoorstellen ze ten aanzien van de onderwijspraktijk noemen. Juist gebruik van literatuur in de onderbouw zou de aansluiting tussen onder- en bovenbouw kunnen versterken, het leesplezier vergroten en de taalvaardigheid verbeteren. Uit de opvattingen van de docenten kunnen voorzichtige conclusies getrokken worden over de rol die literatuur in de onderbouw Duits zou kunnen spelen.*

De belangstelling van leerlingen voor literatuur in vreemde talen hangt niet alleen af van de intrinsieke motivatie van de individuele leerling: ook de docenten dragen bij aan de motivatie van leerlingen en daarmee aan hun literaire ontwikkeling. Literaire teksten hebben een marginale positie in de lessen Duits in de onderbouw. Door het lezen van literaire teksten die aansluiten bij de ervaringswereld van leerlingen, hun taalvaardigheidsniveau en hun interesses, kan aan de taalvaardigheidsontwikkeling gewerkt worden en kunnen ook literaire competenties worden ont-

wikkeld (Decke-Cornill & Küster, 2015). Bij de inzet van literatuur gaat het niet alleen om de taalvaardigheid maar ook om persoonlijke aspecten: een literaire tekst roept associaties, beelden en emoties op.

Literatuur^I wordt in het moderne vreemdetalenonderwijs (vto) vaak ingezet voor het bevorderen van de receptieve en ook productieve taalvaardigheid en het motiveren van de leerlingen, maar heeft ook een rol bij het ontwikkelen van esthetische vorming en het kennismaken met de cultuur van het taalgebied. Literatuur vestigt de aandacht op bijzondere aspecten van de taal, en draagt zo bij aan inlevingsvermogen, onderling begrip en aan zelfreflectie. Door het lezen van literaire teksten worden leerlingen aangemoedigd tot een intensieve interactie met literaire teksten en tot het bespreken van hun leeservaringen (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004). Daarnaast kan literatuur natuurlijk ook een bijdrage leveren aan de intellectuele, affectieve en creatieve vorming en aan de discussievaardigheid van de leerlingen (Brumfit & Carter, 1986; Waring & Takakai, 2003; Bredella & Burwitz-Melzer, 2004; Burwitz-Melzer, 2007a en 2007b; Hallet & Nünning, 2007 etc.). Zowel in de literatuurdidactiek van de moedertaal als in die van de vreemde talen is de receptie-esthetische

aanpak op dit moment de meest voorkomende aanpak (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004; Surkamp, 2013 o.a.). Deze aanpak benadrukt de actieve rol van de lezer bij het tekstbegrip en bij de interpretatie van een tekst (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004; Surkamp, 2013). Een belangrijke invulling van de receptie-esthetische literatuurdidactiek is de ondersteuning van het interactieproces tussen lezer en tekst door middel van creatieve, op de productie gerichte opdrachten (vgl. Kimes-Link, 2013, pp. 19–21).

Stand van het onderzoek in Nederland

De laatste kwantitatieve en kwalitatieve Nederlandse onderzoeken die specifiek gaan over literatuur in de lessen Duits zijn al enkele decennia oud. Ook bij andere vreemde talen is weinig recent onderzoek gedaan. Uit onderzoeken onder docenten in de jaren 80 bleek dat literatuur bij Duits in de onderbouw een ondergeschikte rol speelde en dat literatuur weinig werd ingezet (Thijssen, 1985, p. 34). Docenten noemden als reden daarvoor vaak dat voor de onderbouw geschikt materiaal ontbreekt. Bovendien was het vto sterk gericht op de taalverwerving en hadden de docenten onvoldoende zicht op de mogelijkheden hoe literatuur in de eerste leerjaren ingezet zou kunnen worden (Thijssen, 1985). De resultaten van een enquête naar het gebruik in de bovenbouw van Duitse literatuurgeschiedenissen lieten zien dat de docenten culturele vorming en leesplezier als de belangrijkste doelen zagen en dat aan het leerdoel literatuur-esthetische vorming minder waarde werd gehecht (Schalkwijk, 1990).

Nederlandse onderwijsstandaarden en competentieoriëntering

In Nederland zijn er slechts beperkte eisen

ten aanzien van het vto in de onderbouw. In de alleen voor het vak Engels geformuleerde kerndoelen staat taalverwerving centraal (Trimbos, 2007). De eisen zijn zeer pragmatisch in hun oriëntatie. Ze dienen als basis voor het vreemdetalenonderwijs en geven gebruikers veel speelruimte. De ontwikkeling van de literaire competenties is in het kerncurriculum voor het vto in de onderbouw niet vastgelegd. Ze worden niet als doel geformuleerd en ook worden er in de kerndoelen geen specifieke literaire teksten genoemd. Scholen en docenten stellen hun eigen onderwijsprogramma samen en oriënteren zich daarbij vooral op de leergangen die door hen worden gekozen. De docenten bepalen de richting en de inhoud van het curriculum (Bloemert, Jansen & Van der Grift, 2016). In de bovenbouw is het leerplan voor het vto niet gebaseerd op een geïntegreerde aanpak en is de ontwikkeling van taalvaardigheid niet verweven met literaire leerdoelen: er is enerzijds een examenprogramma voor de taalvaardigheid (gebaseerd op het Europees Referentiekader) en anderzijds een examenprogramma voor de literaire ontwikkeling. Deze tweedeling in de eindtermen werkt ook duidelijk door in de onderwijspraktijk. Veel docenten in de bovenbouw scheiden het taalonderwijs van het literatuuronderwijs en focussen zich vervolgens vooral op het taalonderwijs (Bloemert, Paran, Jansen & Van der Grift, 2017). Het centraal schriftelijk examen bestaat uit een leesvaardigheidstoets die vooral zakelijke teksten bevat. Daarom wordt ook bij de leesvaardigheidstraining weinig aandacht aan literatuur besteed (Van der Knaap 2014, pp. 216-217). Het gebruik van literatuur hangt dus ook in de bovenbouw vooral van de voorkeur van de docent af.

Voor het vak Nederlands werd een competentiemodel ontwikkeld dat op veel Nederlandse scholen wordt ingezet. Witte (2008) bracht in kaart hoe de leesontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen verloopt.

Hij onderscheidt zes niveaus van 'literaire competentie' die aansluiten bij de literaire ontwikkeling van de leerling. Om dit model voor het vto inzetbaar te maken, maakte Van der Knaap (2014) een koppeling met ERK-niveaubeschrijvingen. Dit resulteerde in een catalogus met Duitstalige (jeugd)boeken op de site www.lezenvoordelijst.nl die ingedeeld is naar de schalen van Witte, maar ook rekening houdt met het ERK-niveau (zie Van der Knaap, 2014). Over het gebruik van literatuur in de onderbouw Duits is door het ontbreken van empirische gegevens echter nog weinig bekend. Er is bijvoorbeeld nog niet onderzocht of literaire teksten expliciet als literaire teksten worden ingezet of slechts als 'leesmateriaal' (Caspari, 2008, p. 115). Omdat het taalvaardigheidsniveau van leerlingen in het eerste of tweede leerjaar nog laag is, kunnen literatuurdidactische lesdoelen (zoals persoonlijkheidsontwikkeling, inlevingsvermogen etc.) een uitdaging voor leerlingen en leerkrachten zijn (vgl. Caspari, 2004). Dit leidt ertoe dat de literaire tekst slechts als 'leestekst' gezien wordt, waarbij de focus op met name de receptieve vaardigheid (leesvaardigheidstraining) ligt. Intellectuele, affectieve en creatieve aspecten worden buiten beschouwing gelaten, en met de literaire tekst wordt voornamelijk tekstbegrip geoefend.

Niet onderzocht is of de receptie-esthetische aanpak bij docenten Duits als bekend verondersteld kan worden en in hoeverre productiegerichte verwerkingsopdrachten voor literatuur in de lessen Duits worden ingezet. Deze aanpak benadrukt de actieve rol van de lezer bij het begrijpen en interpreteren van de tekst.

Onderzoeksvragen

Doel van dit onderzoek is de docenten Duits zelf aan het woord te laten komen en hun onderwijsprocessen en -behoeften te ver-

zamelen en te categoriseren. De volgende onderzoeksvragen komen daarbij aan bod:

1. Welke leerdoelen streven docenten na bij het gebruik van literatuur in de onderbouw?
2. Hoe vaak wordt er literatuur gelezen?
3. Hoe proberen de docenten de leerdoelen te bereiken?
4. Welke wensen hebben docenten wat betreft de verbetering van hun literatuuronderwijs?

Methode

Deelnemers

De doelgroep van de vragenlijst vormden docenten die in het schooljaar 2014/15 in minstens één havo- of vwo-gymnasiumklas van de onderbouw Duits gaven. De enquête werd aan scholen van het voortgezet onderwijs, uitgeverijen, lerarenopleidingen, samen-opleidings-scholen van de Hogeschool Windesheim en via LinkedIn verstuurd. Er werd verzocht de enquête door te sturen aan vakcollega's die in de doelgroep vielen. Zo kon een breed spectrum in het hele land bereikt worden. In totaal namen 219 docenten uit heel Nederland deel, waarvan het merendeel vrouwelijk (72%) is. Voor de meesten (82%) is Duits niet de moedertaal. Bijna alle docenten hebben hun studie afgerond en een lesbevoegdheid behaald (89%). De andere deelnemers zijn docenten die al les geven, maar nog geen bevoegdheid behaald hebben. Meer dan de helft (54%) van de respondenten heeft een eerstegraads opleiding (hogeschool of universiteit). Een derde van de deelnemers heeft meer dan 15 jaar ondervinding. De deelnemers geven les in het havo, het vwo, het gymnasium of in gemengde klassen; een groot aantal van hen geeft ook in de bovenbouw les. Ondanks deze heterogeniteit kan niet nagegaan worden in hoeverre de steekproef representatief is voor de populatie; het betreft immers een

Filtervragen	
1	Aan welke niveaus geeft u dit schooljaar (2014-2015) Duits?
2	Vanaf welke klas hebben havo- en vwo-leerlingen Duits op uw school?
3	Welke literaire tekstsoorten behandelt u in de onderbouw?
Leerdoelen	
4	Kunt u bij elk doel aangeven hoeverre u dat nastreeft met het inzetten van literatuur in uw lessen?
Lesmethode in de onderbouw Duits	
5	Behandelt u de literaire teksten uit de lesmethode in uw les?
6	Geef aan bij onderstaande stellingen in hoeverre u met uw lesmethode tevreden bent.
Frequentie en didactiek	
7	Met welke regelmaat gebruikt u literaire teksten (korte en lange teksten) in de les?
8	Hoe behandelt u een korte literaire tekst in de onderbouw?
9	Welke verwerkingsopdrachten zet u bij korte literaire teksten in?
10	Hoeveel jeugdboeken laat u per jaar en leerjaar in de onderbouw lezen?
11	Welke criteria hanteert u bij de keuze van een jeugdboek (onderbouw)?
12	Hoe laat u jeugdboeken lezen?
13	Welke aspecten komen in uw lessen bij de behandeling van een jeugdboek in de onderbouw aan de orde?
14	Welke verwerkingsopdrachten zet u bij jeugdboeken in?
Leesvaardigheid in de onderbouw Duits	
15	Hoe belangrijk vindt u literatuur voor de ontwikkeling van leesvaardigheid in de onderbouw?
Tevredenheid	
16	Bent u tevreden met uw lespraktijk wat betreft het gebruik van literatuur?
17	Behandelt u meer literaire of meer zakelijke teksten in uw lessen?
Problemen en verbeteringsvoorstellen	
18	Welke problemen ervaart u m.b.t. inzet van literatuur? In hoeverre bent u het met de volgende uitspraken eens?
19	In hoeverre denkt u dat onderstaande punten een positieve bijdrage aan uw onderbouwlessen zouden kunnen leveren?
20	Bent u van mening dat leerlingen in de onderbouw, wat literatuur betreft, op de bovenbouw moeten worden voorbereid?
21	Vanuit de overheid worden geen formele eisen m.b.t. literatuur in de onderbouw gesteld. Zou u aanbevelen om het verwerven van literaire competenties in de kerndoelen voor moderne vreemde talen als verplicht onderdeel op te nemen?
Opleiding en onderwijservaring	
22	Heeft u een lesbevoegdheid Duits?
23	Welk(e) diploma(s) heeft u behaald?
24	Hoeveel jaar leservaring heeft u in de onderbouw havo / vwo?
25	Is er in uw opleiding aandacht besteed aan literatuurdidactiek?
26	Is er in uw opleiding aandacht besteed aan jeugdliteratuur?
27	Hoe tevreden bent u met de cursussen literatuurdidactiek op uw opleiding wat betreft de volgende aandachtsgebieden?
28	Zet u uw opgedane didactische kennis m.b.t. literatuurdidactiek in de lessen in?
29	Leest u Duitstalige literaire boeken (volwassenenliteratuur en jeugdliteratuur)?
30	Heeft u dit schooljaar of in het afgelopen jaar nascholingsbijeenkomsten op het gebied van literatuuronderwijs gevolgd?

Kader 1. De enquête

zogenaamde zichzelf-aandienende steekproef (convenience sample).

Meetinstrument

Omdat het doel was een zo groot mogelijk aantal deelnemers te verkrijgen is er voor een digitale, schriftelijke en anonieme enquête gekozen.²

De ontwikkeling van de enquête heeft in een gelaagd proces plaatsgevonden. Ervaren docenten, collega's van de lerarenopleidingen en onderzoekers hebben een bijdrage aan die ontwikkeling geleverd. Voor het ontwerpen van de enquête werd een intensief literatuuronderzoek gedaan met de focus op de vakdidactische discussie rond het vto. Bij de formulering van de vragen werden de resultaten van deze studies en die van de competentie modellen (Burwitz-Melzer, 2007; Witte, 2008, Steininger, 2014) als basis voor de samenstelling van de leerdoelen (zie tabel 1) gebruikt. Op basis van het proefschrift van Caspari (1994) werden verschillende productiegerichte oefenvormen in relatie tot literaire teksten aan de deelnemers voorgelegd.

Voor de opbouw van de enquête werden drie curriculumniveaus (*the intended, the imple-*

mented en *the attained curriculum*) als uitgangspunt genomen (Van den Akker et al., 2003). Er is voor deze indeling gekozen om zeker te zijn van een gestructureerde opbouw. De eerste fase werd in de enquête aan de leerdoelen gekoppeld (*intended*), de tweede fase heeft betrekking op de didactiek en de daadwerkelijke inzet van literatuur (*implemented*) en de derde fase concentreert zich op de resultaten: bij het *attained curriculum* wordt in de enquête niet naar de bereikte resultaten van de leerlingen gekeken, maar naar de tevredenheid en de verbeteringsvoorstellen van de docenten.

Zie voor de opbouw van de hele enquête het kader op de vorige bladzijde (voor dit artikel zijn enkele vragen weggelaten). Bij de antwoordschalen is voor een 5-punts-Likert-schaal gekozen.

Analyse

De respondenten hadden drie tot vier weken de tijd om de enquête in te vullen. De gegevens werden automatisch en anoniem opgeslagen. De resultaten werden geëxporteerd naar Excel en SPSS. De gegevens werden aan een descriptieve en aan een toetsende statistiek (variantieanalyse) onderworpen om

	M	SD	Cronbachs alpha	Voorbeelden
(Inter)culturele competentie (3 items)	4,24	0,68	0,87	Leerlingen leren de Duitstalige cultuur kennen
Taalvaardigheidsontwikkeling (5 items)	3,78	0,67	0,73	Leerlingen ontwikkelen hun receptieve vaardigheden
Persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (3 items)	3,74	0,88	0,86	Leerlingen leren een eigen mening vormen
Literaire competentie (5 items) ³	3,65	0,70	0,75	Leerlingen ontwikkelen leesplezier

M = mean, SD = standaarddeviatie, Cronbachs alpha = interne consistentie (mate van betrouwbaarheid)

Tabel 1. Leerdoelen van docenten.⁴

tot generaliseerbare uitspraken over de doelgroep te kunnen komen en om een afgerond beeld van de praktijk van het onderwijs Duits als vreemde taal te krijgen.

Resultaten

Welke leerdoelen streven docenten bij het gebruik van literatuur na?

De docenten werd gevraagd het belang van hun leerdoelen aan te geven met betrekking tot het gebruik van literatuur. Zij konden bij de verschillende items op een schaal van 1 (helemaal niet mee eens) tot 5 (helemaal mee eens) hun antwoord geven. De leerdoelen zijn ingedeeld in vier categorieën:

Uit de F-test ter vergelijking van het belang van de vier categorieën blijkt dat in ieder geval één leerdoel zich van anderen onderscheidt ($F(3, 654) = 49,04; p < 0,01$). De post-hoc-test (pairwise comparison) toont aan dat het leerdoel (inter)culturele competentie gemiddeld als belangrijker wordt gezien dan de andere leerdoelen ($p < 0,001$). Tevens blijkt uit deze post-hoc-test dat er een belangrijk verschil bestaat tussen het leerdoel taalverwerving en het leerdoel literaire competentie ($p = 0,004$). Er is geen significant verschil in belang tussen de leerdoelen persoonlijke ontwikkeling en literaire competentie en ook niet bij de leerdoelen persoonlijke ontwikkeling

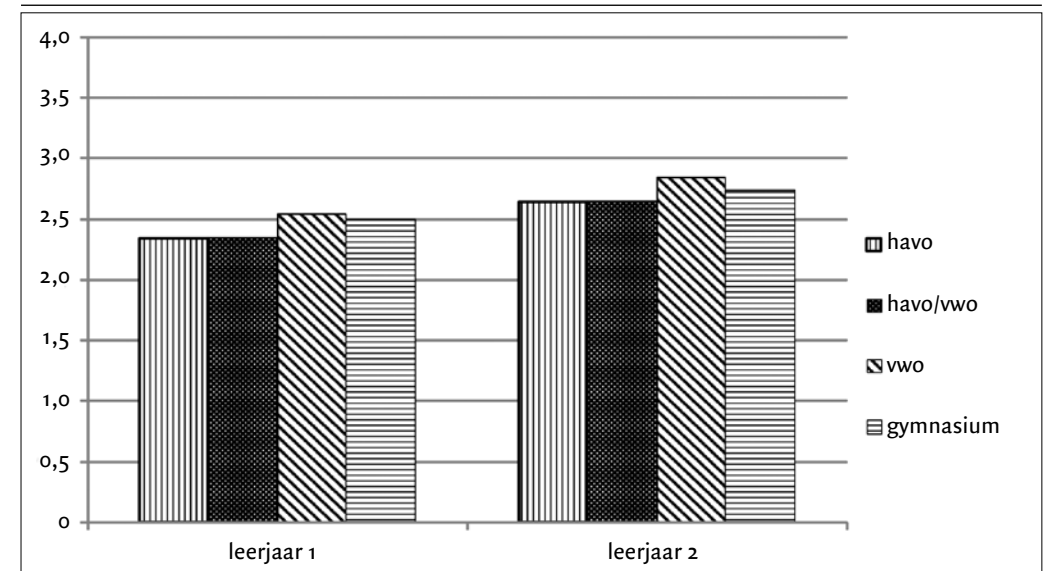
en taalvaardigheidsontwikkeling. Om de samenhang van de doelen te bepalen hebben we de correlatiecoëfficiënten naar Pearson berekend (zie tabel 2). Uit tabel 2 blijkt dat de samenhang tussen de leerdoelen positief is. Opvallend zijn de hoge correlaties tussen taalontwikkeling en (inter)culturele competentie en tussen taalontwikkeling en literaire competentie. Docenten die het leerdoel taalontwikkeling belangrijk vinden, vinden ook de leerdoelen (inter)culturele competentie en literaire competentie belangrijk.

Hoe vaak wordt literatuur gelezen?

Docenten vroegen we hoe vaak zij literaire teksten (korte en lange teksten) in de verschillende schooltypes en leerjaren inzetten. Als we de verschillende leerjaren met elkaar vergelijken, dan constateren we dat er in het tweede leerjaar Duits vaker korte en lange literaire teksten worden ingezet dan in het eerste ($F(7, 1526) = 15,22; p < 0,01$). Door middel van een ANOVA (repeated measures) kan een verschil in gemiddelde score aangetoond worden tussen schooltypes ($F(3, 1076) = 3,84; p = 0,009$) en een verschil in gemiddelde scores tussen leerjaren ($F(1, 1076) = 30,95; p < 0,001$). Een interactie-effect tussen schooltype en leerjaar kon echter niet aangetoond worden ($F(3, 1076) = 0,04; p = 0,099$); het verschil tussen schooltypen varieert niet tussen leerjaren. De beide hoofdeffekten zijn in de onderstaande

LEERDOEL	Persoonlijke ontwikkeling	(Inter)culturele competentie	Literaire competentie
Persoonlijke ontwikkeling	-		
(Inter)culturele competentie	0,34	-	
Literaire competentie	0,39	0,38	-
Taalvaardigheidsontwikkeling	0,34	0,51	0,57

Tabel 2. Samenhang tussen de leerdoelen. Alle correlaties zijn significant ($p < 0,001$)



Figuur 1. Inzetsfrequentie van literatuur in het eerste en tweede leerjaar bij vier schooltypes

grafiek weergegeven (zie figuur 1). Figuur 1 illustreert dat in het eerste leerjaar literaire teksten minder vaak worden ingezet dan in het tweede. Uit de post-hoc-test blijkt dat bij het havo en havo/vwo minder literatuur wordt ingezet dan bij het vwo. Daarnaast werden de docenten gevraagd welke tekstsoorten ze inzetten en hoe vaak ze deze inzetten. Uit de analyse blijkt dat songteksten ($M = 3,46, SD = 1,07$), korte verhalen ($M = 3,44, SD = 1,07$) en jeugdboeken ($M = 3,18; SD = 1,4$) het meest worden ingezet. Deze tekstsoorten worden gemiddeld vaker in de les ingezet dan sprookjes ($M = 2,69, SD = 1,18$), stripverhalen ($M = 2,39, SD = 1,20$) en gedichten ($M = 2,32; SD = 1,14$). Poetry Slams, graphic novels en toneelstukken worden nauwelijks ingezet. Opvallend is de hoge standaarddeviatie bij de tekstsoort jeugdboek. Hier zijn de verschillen tussen docenten groot. Sommige docenten zetten geen enkel jeugdboek in, terwijl anderen per jaar maximaal zelfs elf boeken inzetten. In het eerste leerjaar gebruikt 70% van de geënquêteerden geen jeugdboek, in het

tweede leerjaar is het percentage docenten dat geen boek inzet gedaald naar 56%.

Welke verwerkingsopdrachten worden ingezet?

In de enquête werden bij deze vragen de literaire teksten onderverdeeld in korte en lange teksten. De docenten konden kiezen tussen 1 (nooit) en 5 (altijd) bij de vraag welke opgaven zij bij korte teksten in het onderwijs behandelen (zie tabel 3).

Uit de ANOVA blijkt dat niet alle schrijfoopdrachten even vaak worden ingezet ($F(5, 1090) = 14,70; p < 0,001$). De post-hoc-test laat zien dat de opgaven 'schrijf een ander slot' en 'het schrijven van een eigen literaire tekst' vaker werden ingezet dan andere schrijfoopdrachten. Met betrekking tot mondelinge verwerkingsopdrachten zien we eveneens een verschil met betrekking tot frequentie ($F(2, 436) = 3,82; p = 0,023$). De post-hoc-test toont aan dat presentaties vaker worden gebruikt dan discussies.

Opvallend is, dat alle in de enquête genoemde opdrachten door de docenten

Welke verwerkingsopdrachten zet u bij korte literaire teksten in?	M	SD
Schrijfvaardigheid		
De leerlingen schrijven een ander einde	2,40	1,25
De leerlingen schrijven hun eigen literatuur: gedicht, songtekst etc.	2,19	1,18
De leerlingen maken een schrijfproduct vanuit een ander perspectief	1,97	1,11
De leerlingen schrijven een recensie	1,90	1,08
De leerlingen schrijven een brief aan de auteur of aan een van de hoofdpersonen	1,89	1,13
De leerlingen veranderen de gelezen tekst in een ander genre (bijv. een stripverhaal)	1,85	1,12
Spreekvaardigheid		
De leerlingen houden een presentatie	2,36	1,19
De leerlingen voeren een gesprek (bijv. rollenspel, interview).	2,29	1,21
De leerlingen voeren een discussie..	2,13	1,14

Cronbachs alpha = 0,83

Tabel 3. Creatieve verwerkingsopdrachten bij korte literaire teksten

Welke verwerkingsopdrachten zet u bij jeugdboeken in?	M	SD
De leerlingen maken een leesverslag	2,93	1,41
De leerlingen vergelijken het boek met de verfilming ervan	2,48	1,36
De leerlingen schrijven een recensie	2,38	1,27
De leerlingen houden een presentatie	2,22	1,25
De leerlingen voeren een discussie	1,96	1,18
De leerlingen schrijven hun eigen literatuur: gedicht, songtekst etc.	1,95	1,15
De leerlingen schrijven een brief aan de auteur of aan een van de hoofdpersonen	1,93	1,21
De leerlingen voeren een gesprek (bijv. rollenspel, interview)	1,93	1,15
De leerlingen maken een schrijfproduct vanuit een ander perspectief	1,91	1,16
De leerlingen veranderen de gelezen tekst in een ander genre (bijv. een stripverhaal)	1,87	1,17
De leerlingen maken een filmpje over een boek	1,76	1,10

Cronbachs alpha = 0,89

Tabel 4. Creatieve verwerkingsopdrachten bij jeugdboeken

Welke punten zouden een positieve bijdrage aan uw onderbouwlessen met betrekking tot de inzet van literatuur kunnen leveren?	M	SD
Een lespakket met verwerkingsopdrachten voor actuele jeugdboeken.	4,21	1,00
Een actuele boekenlijst afgestemd op het ERK-niveau.	4,19	1,00
Meer lestijd voor literatuur.	3,79	1,06
Meer handvatten voor de didactische aanpakmogelijkheden van literatuur.	3,79	1,01
Een lesmethode met een groter aanbod aan literatuur.	3,61	1,08
Auteurslezingen van Duitstalige jeugdboekenschrijvers.	3,38	1,32

Cronbachs alpha = 0,76

Tabel 5. Verbeteringsvoorstellen voor de onderwijspraktijk

maar weinig gebruikt worden. De hoogste waarde haalt de opdracht om een ander slot te schrijven ($M = 2,40$; $SD = 1,25$). Het herschrijven van een tekst in een andere tekstsoort, het schrijven van een brief aan de auteur of het schrijven van een recensie wordt zelden ingezet. De ontwikkeling van spreekvaardigheid met behulp van literatuur is eveneens beperkt; hier ligt het hoogste gemiddelde bij $M = 2,36$; $SD = 1,19$ (een presentatie voorbereiden).

Bij de vraag naar het inzetten van verwerkingsopdrachten werd duidelijk, net als bij de korte teksten, dat ook bij de lange teksten (i.c. jeugdboeken) verwerkingsopdrachten weinig prioriteit hebben in de lessen Duits (zie tabel 4).

De variantieanalyse toont aan dat er een significant verschil tussen verwerkingsopdrachten bij jeugdboeken bestaat ($F(10, 2180) = 30,58$; $p < 0,001$). Uit de post-hoc-test blijkt dat het maken van een leesverslag, de vergelijking boek-film, het schrijven van een recensie en het houden van een presentatie vaker ingezet worden dan andere in de enquête genoemde opdrachtentypes.

Welke wensen tot verbetering hebben de docenten met betrekking tot het literatuuronderwijs?

Een laatste vraag van de enquête ging over verbeteringsvoorstellen: hoe kan literatuur in het onderwijs een prominentere positie krijgen?

Uit tabel 5 blijkt dat de docenten meer lesmateriaal en een actuele boekenlijst (canon) op prijs zouden stellen. Daarnaast zouden ze graag meer lestijd voor literatuur willen hebben en meer vakdidactische ondersteuning ten aanzien van methodische en didactische inzetmogelijkheden. Uit de ANOVA met herhaalde metingen bleek dat de afzonderlijke verbeteringswensen van elkaar verschillen ($F(5, 1090) = 30,32$, $p < 0,001$). Via een post-hoc-test kon aangetoond worden dat vooral de wens naar meer lesmateriaal en een actuele

boekenlijst vaker werd genoemd dan andere wensen.

In de vragenlijst werd docenten gevraagd of ze de voorkeur zouden geven aan richtlijnen met betrekking tot literatuur in de onderbouw. De relatief hoge standaardafwijking toont dat docenten hier zeer verschillende opvattingen hebben en een deel van de deelnemers er geen behoefte aan heeft om literatuur in het onderwijs verplicht te stellen. ($M = 2,89$; $SD = 1,28$).

Conclusies

Welke conclusies kunnen uit deze resultaten voor de inzet van literatuur in het onderwijs van Duits als vreemde taal worden afgeleid? Allereerst moeten we bij de analyse en interpretatie van de resultaten rekening houden met de mogelijkheid dat de enquête vooral door in literatuur geïnteresseerde docenten is ingevuld, waardoor het beeld positiever kan uitvallen.

Kennelijk hebben de (inter)culturele competenties en de taalontwikkeling van de leerlingen voor de docenten prioriteit. Literaire teksten worden gebruikt om inzicht te krijgen in de alledaagse cultuur van Duitstalige gebieden, de tradities en zienwijzen, culturele gemeenschappelijkheden en verschillen. Uit de resultaten van de leerdoelen voor taalvaardigheid blijkt bovendien dat vooral de receptieve vaardigheid een hoge prioriteit krijgt. Als literatuur wordt gebruikt, dan vooral voor de ontwikkeling van leesvaardigheid en met het doel het leesplezier te verhogen. Tekstanalyse vinden docenten voor de eerste twee leerjaren niet relevant. Mogelijk kan dit verklaard worden uit het feit dat de docenten van mening zijn dat een literatuur-esthetische analyse in de onderbouw nog niet mogelijk is. Het feit dat leerlingen bij literatuur in de onderbouw al snel overvraagd zijn en de moeilijkheidsgraad niet aan kunnen,

leidt ertoe dat docenten van mening zijn dat literatuur eerder iets voor de bovenbouw is. Dit resultaat past echter niet bij de inmiddels heersende opvatting in de literatuurdidactiek van het vto, dat literatuur vanaf het beginnersniveau (Surkamp, 2013, 139) en het taal-esthetisch bijzondere karakter van literatuur al in het eerste leerjaar (Dobstadt & Riedner, 2011) kan worden ingezet.

Ondanks de relevantie van receptieve taalontwikkeling en op cultuur gericht talenonderwijs, leest meer dan tweederde van de deelnemers geen jeugdboek met de leerlingen in het eerste leerjaar. Kinder- en jeugdboeken worden voor de ontwikkeling en bevordering van leesvaardigheid weinig ingezet. Hoewel in het tweede leerjaar meer wordt gelezen, heeft de helft van de leerlingen ook na het tweede leerjaar nog geen enkel jeugdboek gelezen. Dit betekent dat leerlingen die na het tweede leerjaar (derde klas) Duits laten vallen, nooit met een Duits authentiek jeugdboek in aanraking zijn gekomen. Van de mogelijkheden om literatuur met de taalverwerving te verweven, wordt weinig gebruik gemaakt (vgl. Ehlers, 2010; Riedner, 2010).

Leerlingen die Duits als examenvak kiezen worden nauwelijks voorbereid op het literatuuronderwijs in de bovenbouw. Hier treedt een discrepantie op: docenten vinden het belangrijk leerlingen op het literatuuronderwijs in de bovenbouw voor te bereiden, maar zetten hun woorden maar beperkt in daden om. Het verschil in het aantal gelezen jeugdboeken loopt van 0 tot 11 boeken per leerling per leerjaar. Uit het feit dat die bandbreedte zo groot is, kan wellicht geconcludeerd worden dat de aanpakken per school of per docent zeer verschillend zijn. De enorme verschillen met betrekking tot het aantal jeugdboeken kunnen wellicht verklaard worden uit het ontbreken van onderwijsseisen ten aanzien van literatuur in de onderbouw en de daaruit resulterende vrijheid in de opbouw en inhoud van het curriculum.

In de enquête werd de lezersgerichte, receptie-esthetische aanpak als basis genomen. Dat de productieve vaardigheden bij het gebruik van literatuur geen hoge prioriteit innemen, komt naar voren in de onderwijspraktijk van docenten: er worden weinig productiegerichte verwerkingsopdrachten in de lessen ingezet. Waarom docenten dat soort werkvormen niet inzetten en waarmee dit samenhangt, zou nader onderzocht moeten worden. Docenten geven in de enquête aan dat zij de ter beschikking staande onderwijstijd als beperkt ervaren en dat tijdgebrek een reden is waarom de leerstof uit de leergang prioriteit krijgt. Literaire teksten worden als 'extra' materiaal gezien en daarom ook als eerste geschrapt als er tijdnoed is. Op het gymnasium komt de factor tijd het duidelijkst naar voren. Bij dit schooltype worden jeugdboeken het minst vaak ingezet. Op veel gymnasia hebben leerlingen maar twee uur Duits per week, terwijl de leerlingen op de andere schooltypes vaak drie uur per week Duits krijgen. In die twee uur moeten de gymnasiasten hetzelfde niveau halen en dan is er voor jeugdboeken weinig ruimte.

Naast de factor lestijd speelt ook de tijd die men voor de lesvoorbereiding krijgt een grote rol. Docenten geven aan dat de ontwikkeling van lesmateriaal veel werk met zich meebrengt en een belasting is. Voor leergangonafhankelijk materiaal blijft volgens veel docenten weinig tijd over. Beschikbaar lesmateriaal en een actuele boekenlijst zouden daarom, aldus de geënquêteerden, een bijdrage kunnen leveren aan een verbetering van het vto-literatuuronderwijs. Verder geven de docenten aan dat een groter aanbod aan literatuur in de leergangen wenselijk zou zijn. Uit de resultaten blijkt dat een deel van de docenten niet op de hoogte is van het actuele aanbod en van de inzetmogelijkheden van literatuur en daardoor ook niet weet welke boeken voor welk niveau geschikt zouden zijn (Van der Knaap, 2014).

Aanbevelingen

In de lessen Duits in de onderbouw speelt authentieke, van leergangen losstaande literatuur een ondergeschikte rol. Er ontbreken voor de moderne vreemde talen duidelijk geformuleerde leerdoelen met betrekking tot de inzet van literatuur in de onderbouw, en de inzet van literatuur gebeurt (tenminste ogenschijnlijk) in de praktijk eerder willekeurig en pragmatisch dan systematisch en theoretisch gefundeerd. De behandeling van literatuur is gebaseerd op de bereidwilligheid en de prioriteiten van de individuele docent die wel of niet affiniteit met literatuur heeft. Voor het moedertaalonderwijs zijn de kerndoelen wat betreft de literatuur in de onderbouw expliciet geformuleerd, maar of gemeenschappelijke raakvlakken ook hun weerslag krijgen in het vto, is nog niet onderzocht.

Door leerlingen literatuur aan te bieden kunnen tegelijkertijd literaire competenties en de belangstelling voor literatuur gewekt worden. De potentie tot leesplezier, die in het lezen van literatuur besloten ligt, zouden docenten in het vto meer kunnen uitbuiten. Door meer Duitstalige literaire teksten te laten lezen die bij de interesses en het leesniveau van leerlingen aansluiten, kunnen het leesplezier en de leesmotivatie toenemen. Talrijke studies op het gebied van het vto noemen bijvoorbeeld positieve effecten van extensief lezen op de leesmotivatie (Biebricher, 2008; Kirchhoff, 2009). Ook in de onderbouw zou literatuur een grotere plaats in het curriculum kunnen krijgen waardoor ook de doorlopende leerlijn naar de bovenbouw versterkt zou kunnen worden.

In het onderzoek van Thijssen (1985) gaven de docenten aan dat zij vooral door het ontbreken van lesmateriaal en door beperkte literatuurdidactische kennis weinig literatuur in de onderbouw inzetten. In de laat-

ste dertig jaar is er wat dit betreft weinig veranderd: de potentie van literatuur in de onderbouw wordt nog steeds nauwelijks benut. De behandeling van literatuur ervaren docenten als belangrijk, maar de inzet ervan in de praktijk kan beslist verbeterd worden. Hoe de leerlingen het gebruik van literaire teksten in het onderwijs ervaren is het onderwerp van vervolgonderzoek.

* Dit artikel is een bewerkte en vertaalde versie van het artikel 'Lehrkraftperspektiven auf den Einsatz von literarischen Texten im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I' dat in het tijdschrift *Deutsch als Fremdsprache* (2018)3 verschijnt. Het onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een Dudoc Alfa beurs van het Regie-orgaan Geesteswetenschappen (Vakdidactiek GW).

NOTEN

1. Het begrip 'literatuur' is ruim op te vatten. Onder 'literatuur' worden alle vormen van fictie verstaan, bijvoorbeeld gedichten, songteksten, stripverhalen, originele teksten maar ook vereenvoudigde teksten (easy readers).
2. De digitale vragenlijst is te vinden op: http://fd6.formdesk.com/windesheimoso/Literatuur_in_de_onderbouw_Duits
3. Om het voor docenten duidelijk en eenvoudig te houden werd één categorie 'literaire competentie' genoemd. Tot deze categorie werden items gerekend zoals literaire begrippen leren kennen, de structuur en de opbouw van een tekst herkennen, leesplezier ontwikkelen.
4. De data werden op intervalniveau geanalyseerd. Bij een 5 of meer-puntsschaal is het verschil tussen ordinaal en interval meetniveau relatief gering. Door een grotere informatiewinst werden de data op intervalniveau geanalyseerd (vgl. Mellenbergh, 1994).

LITERATUUR

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscapes and trends*. (pp. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache: eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Bloemert, J., Jansen, E., & Grift, W. van de (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169–188.
- Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., & Grift, van de (2017). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2017.1298149>
- Bredella, L., & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Brumfit, C.J., & R. Carter. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Burwitz-Melzer, E. (2007a). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Bredella & W. Hallet (Eds.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. WVT-Handbücher zur Literatur und Kulturdidaktik*. (pp. 127–158). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Burwitz-Melzer, E. (2007b). Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In W. Hallet & A. Nünning (Eds.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. (pp. 219–237). Trier: WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Caspari, D. (2008). Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick. *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 37, 109–123.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2011). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In M. Ewert, R. Riedner & S. Schiedermaier (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. (pp. 99–115). München: Iudicium.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2014). Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach*. In C. Altmayer, M. Dobstadt, R. Riedner, & C. Schier (2014). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. (pp. 153–169). Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm et al. (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. (pp. 1530–1543). Berlin/New York: De Gruyter.
- Hallet, W., & Nünning, A. (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Band 1*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kimes-Link, A. (2013). *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Tübingen: Narr Verlag.
- Kirchhoff, P. (2009). *Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. Forum Sprache*, 1, 105–120.
- Knaap, E. van der (2014). *Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), 215–225.
- Mellenbergh, G. J. (1994). A unidimensional latent trait model for continuous item responses. *Multivariate Behavioral Research*, 29, 223–236.
- Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Nünning, A., & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Riedner, R. (2010). *Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In H.-J. Krumm et al. (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. (pp. 1544–1554). Berlin/New York: De Gruyter.
- Schalkwijk, E. (1990). *Het functioneren van het literatuurboek Duits. Een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van havo- en vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Proefschrift).
- Surkamp, C. (2013). *Literaturdidaktik*. In W. Hallet, & F.G. Königs (Eds.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (pp. 137–141). Seelze-Velber: Klett.
- Steininger, I. (2014). *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr Verlag.
- Thijssen, M.H.W. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Proefschrift).
- Trimbos, B. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Engels. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op http://www.slo.nl/downloads/Concretisering_20van_2ode_2okerndoelen_20Engels.pdf
- Waring, R., & Takakai, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130–163.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

ELISABETH LEHRNER-TE LINDERT is sinds 2004 werkzaam als lerarenopleider Duits aan de hogeschool Windesheim te Zwolle. Ze heeft een Dudoc-Alfapromotiebeurs en wordt begeleid door prof. dr. Rick de Graaff en dr. Ewout van der Knaap. Het promotieonderzoek heeft als onderwerp de ontwikkeling van leesvaardigheid en literaire competenties in de onderbouw Duits.
E-mail: em.lehrner@windesheim.nl

EWOUT VAN DER KNAAP is hoofddocent Duitse letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Hij doet onder meer onderzoek op het gebied van literatuurdidactiek.
E-mail: E.W.vanderKnaap@uu.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar en lector Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. Zijn onderzoek richt zich op effectieve taalvaardigheidsdidactiek en professionele ontwikkeling van docenten moderne vreemde talen.
E-mail: r.degraaff@uu.nl