

LAURENCE AUENER heeft een bachelor in Communicatie- en Informatiewetenschappen (specialisme Taalstoornissen) aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Dit artikel is gebaseerd op haar scriptieonderzoek dat begeleid is door Marco Bril. Momenteel zit ze in het laatste jaar van de onderzoeksmaster Forensic Linguistics aan de Vrije Universiteit Amsterdam.
E-mail: laurenceauener@gmail.com

MARCO BRIL is universitair docent en onderzoeker Psycholinguïstiek en Franse Taalkunde aan de Universiteit Utrecht en de Vrije Universiteit Amsterdam. Hij studeerde Franse taal en cultuur aan de Universiteit van Amsterdam, voltooide de lerarenopleiding aan de Universiteit Utrecht en promoveerde aan de Vrije Universiteit Amsterdam op onderzoek naar het verwervingsproces van grammaticale inflectie in het Frans. Zijn expertise ligt in het experimenteel psycholinguïstisch onderzoek.
E-mail: m.bril@uu.nl / m.bril@vu.nl

‘Een open einde kan leuk zijn, maar dit is wel heel open’ Waarover leerlingen praten, als zij over verhalen praten

LISANNE DE NOOD & MARJOLEIN VAN HERTEN

Dit artikel doet verslag van een verkennend onderzoek naar wat vo-leerlingen zelf zouden willen bespreken als zij over verhalen praten op school. Daarnaast is onderzocht wat leerlingen daadwerkelijk bespreken over verhalen, als zij zelf invulling mogen geven aan een gesprek daarover. In hoeverre komt ‘willen’ overeen met ‘doen’? Dat blijkt in de praktijk niet helemaal met elkaar overeen te komen. Leerlingen geven aan dat zij vooral willen praten over interpretatie en oordeel, en in mindere mate over beleving. In de praktijk blijkt dat interpretaties inderdaad veelvuldig besproken worden, maar dat praten over oordeel maar weinig aan bod komt in hun gesprekken. Als leerlingen weinig worden gestuurd voor en tijdens hun gesprek over een verhaal, krijgen de gesprekken grotendeels een interpreterend karakter.

‘Jongeren willen best lezen’, aldus schrijver Philip Huff (2016) in de NRC: ‘als je er maar een gedeelde, gelijktijdige beleving van maakt.’ Van Herten (2015) toonde met haar promotieonderzoek aan dat deelname aan een leesclub op verschillende manieren waardevol, motiverend en leerzaam kan zijn voor de deelnemers. Docenten Nederlands maken gebruik van de werkvorm *Praten over litera-*

tuur, onder andere aan de hand van materiaal en handvatten die geleverd werden door De Wit (2017), de werkgroep *Praten over romanfragmenten*, digitaal laboratorium Litlab en het DocentOntwikkelTeam (DOT) *Praten over literatuur* (De Nood, Palm, De Vries en Van Herten, 2019). Persoonlijke ervaringen tijdens de lessen Nederlands leerden ons dat leerlingen bovendien informeel – zonder instructie of gestelde doelen – in groepjes met toewijding en enthousiasme kunnen praten over boeken, *graphic novels*, series en games. Het leken voor leerlingen vaak inspirerende, grappige of interessante gesprekken. We waren benieuwd naar de mate waarin dit soort enthousiaste, informele gesprekken zouden aansluiten bij het formele literatuuronderwijs.

Literaire competentie

Verschillende onderzoekers hebben in het verleden een eigen invulling gegeven aan het begrip *literaire competentie*, zoals Coenen (1992), Witte (2008) en Van der Pol (2010). Het meest recente model dat beschreven is voor het definiëren van dit begrip is afkomstig van Cornelissen (2016), die zich binnen haar promotieonderzoek richtte op de ontwikke-

ling van literaire competentie bij leerlingen uit de groepen 7 en 8 van de basisschool. Cornelissen benadrukt dat leerlingen vanuit een interactie met en over literatuur tekstwerelden bouwen, waarin literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip wordt gelezen (p. 47). Dit noemt zij *dimensies van literaire competentie*. Als lezers een tekst interpreteren, dan brengen ze stukjes informatie die ze uit de tekst halen in verband met elkaar en met hun eigen achtergrondkennis, zodat er een meer samenhangend geheel ontstaat. *Beoordelen* is het geven van een waardeoordeel. *Narratief begrip* heeft betrekking op de mate waarin lezers de constructie van het boek onderkennen en zich bewust zijn van de ‘gemaaktheid’ van het verhaal. Het gaat hierbij om het bewustzijn van de ‘gemaaktheid’ van de literaire tekst en het kunnen leggen van verbanden tussen inhoud (de vertelde wereld) en vorm (de manier waarop de vertelde wereld voorgesteld wordt). Daarvoor is het zinnig dat leerlingen in de gaten krijgen dat in literatuur kenmerkende patronen optreden die samenhangen met het genre, het perspectief van de verteller en de focalisatie van het personage. Leerlingen kunnen ‘narratieve competentie’ aantonen door deze patronen te benoemen en verbanden te leggen tussen vorm en inhoud. Door gebruik te maken van narratologische begrippen, zoals ‘tijdsprong’, kunnen leerlingen laten zien dat zij zich bewust zijn van de gemaaktheid van het verhaal en van de functie van dit vormaspect in het verhaal. Naast de dimensies onderscheidt Cornelissen manieren waarop leerlingen uitspraken over (het lezen van) een literaire tekst kunnen voorzien van argumentatie. Zij onderscheidt hierbij verschillende ‘niveaus’ van argumentatie. Hierbij moet ‘argumentatie’ gezien worden als onderbouwing van een uitspraak. Leerlingen kunnen een uitspraak doen zonder verdere argumentatie, een argumentatie geven waarin zij verwijzen naar de tekst, of een argumentatie geven

waarin zij verwijzen naar de wereld buiten de tekst (zoals een ervaring uit het eigen leven).

Onderzoeksvragen

Wij wilden meer inzicht krijgen in hoe vo-leerlingen onderling een verhaal bespreken, en of dit overeenkomt met wat zij zelf waardevol denken te vinden om samen over te praten:

1. Hoe bespreken vo-leerlingen onderling een verhaal, uitgaande van het begrip van literaire competentie van Cornelissen?
 - 1a. Bij welke dimensies van literaire competentie zijn de uitspraken van de vo-leerlingen in te delen?
 - 1b. Bij welke categorieën van argumentatie binnen deze dimensies zijn de uitspraken van de vo-leerlingen in te delen?
2. Wat geven leerlingen zelf aan waardevol te vinden als het gaat om het bespreken van een verhaal, en hoe verhoudt zich dat tot wat ze doen?

Methoden: gesprekken en interviews

Aan het onderzoek hebben 69 leerlingen van De Nieuwe Internationale School Esprit in Amsterdam (DENISE) deelgenomen. Voor deze school is gekozen om praktische redenen. Hier hadden we verschillende leeftijdsgroepen tot onze beschikking aan wie voor ons onderzoek lessen konden worden gegeven door eenzelfde docent, Lianne de Nood (eerste auteur). Juist deze verschillende leeftijdsgroepen wilden we onderzoeken, om een breed beeld te krijgen van leerlingen die op een verschillend punt in hun ontwikkeling staan. Dit past bij het verkennende karakter van ons onderzoek. Wel hebben veel leerlingen op DENISE niet het Nederlands

als moedertaal, maar dit is op meer scholen in de grootstedelijke context het geval. DENISE heeft een driejarige brugklas waarin nog geen verdeling wordt gemaakt in vmbo, havo en vwo. De voertaal in de onderbouw is Nederlands en het onderwijsprogramma is gebaseerd op zowel de internationaal gerichte leerdoelen van het IMYC (International Middle Years Curriculum), als op de kern-doelen van het Nederlandse onderwijs. De 69 leerlingen waren verdeeld over vier groepen (tabel 1).

Groep 1 bestond uit eerstejaars brugklasleerlingen en groep 2 bestond uit derdejaars brugklasleerlingen. Groep 3 bevatte leerlingen die gemiddeld iets ouder waren dan de leerlingen uit groep 2 (15-16 jaar), maar die zich net als groep 2 voorbereiden op uitstroom naar een bovenbouwdiploma-programma in vmbo, havo of vwo. In onderzoeksgroep 4 waren de leerlingen 16-17 jaar oud. Zij bereidden zich voor op het internationale IB-programma: een groep die

vergelijkbaar is met het Nederlandse 4-vwo (een meer homogene groep qua leerniveau, in vergelijking met de overige groepen). De leerlingen uit de groepen 1 t/m 4 spraken en schreven Nederlands op ERK-niveau B1 of B2. Dit betekent dat zij volgens de ERK-niveaus niet allemaal ‘vaardige’ taalgebruikers waren, maar wel ‘onafhankelijke taalgebruikers’. De leerlingen waren dus in staat om zelfstandig Nederlandse teksten te lezen.

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag werden zestien leerlingen individueel geïnterviewd: vier uit elke groep. Om recht te doen aan verschillen in leesmotivatie van leerlingen, wilden we ervoor zorgen dat we leerlingen met een verschillende houding ten opzichte van lezen te spreken kregen. Alle leerlingen vulden een vragenlijst in over leesmotivatie. Met deze (naar het Nederlands vertaalde) meerkeuzevragenlijst van Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) werd onder andere onderzocht hoe hoog leerlingen scoorden op intrinsieke motivatie voor

GROEP	AANTAL LEERLINGEN	LEEFTIJD	NIVEAU
groep 1. brugklas, leerjaar 1; 17 % moedertaalspreker	N = 21	12-13	vmbo/havo/vwo
groep 2. brugklas, leerjaar 3; 13 % moedertaalspreker	N = 19	14-15	vmbo/havo/vwo
groep 3. ‘doorstroomklas’ als voorbereiding op de bovenbouw, vergelijkbaar met leerjaar 3; geen moedertaalsprekers	N = 20	15-16	vmbo/havo/vwo
groep 4. voorbereiding op International Baccalaureate, vergelijkbaar met vwo leerjaar 4; geen moedertaalsprekers	N = 9	16-17	vwo

Tabel 1. Beschrijving van de vier groepen respondenten (aantal, leeftijd, niveau)

lezen en het vermijden van leesactiviteiten. Waar mogelijk hebben wij uit elke groep leerlingen geselecteerd die van elkaar verschilden in uitkomsten op het gebied van motivatie en vermijding.

Voor het onderzoek volgden alle groepen een les in een blokuur van 100 minuten. De leerlingen startten de les met het individueel invullen van de vragenlijst over leesmotivatie. In overleg met de docent werden groepjes gevormd van 4 à 5 leerlingen, zodat er heterogene (onder andere jongens en meisjes) maar wel veilige groepjes ontstonden. De groepjes, vijf in de groepen 1, 2 en 3, en drie in de kleinere groep 4, kozen vervolgens één verhaal uit een selectie van vier verhalen¹ (de selectie was afgestemd op leeftijden en leesniveaus van de klas) en lazen dat in stilte. Het ging om korte verhalen omdat de leerlingen al bekend waren met dit genre en de lestijd beperkt was. Om te voorkomen dat woordenschat een belemmering zou vormen voor het begrijpen van het verhaal, mochten leerlingen gebruik maken van een woordenboek. Bij de keuze van de verhalen werd rekening gehouden met het taalniveau van de leerlingen (ERK B1 of B2), zodat de leerlingen de verhalen konden lezen zonder veel problemen. Dit laatste bleek in de praktijk ook het geval te zijn. De leerlingen noteerden tijdens het lezen voor zichzelf een ? bij fragmenten die voor hen onbegrijpelijk, vaag of onduidelijk waren en een ! bij fragmenten die hen raakten, boeiden of anderszins opvielen en die zij zouden willen bespreken. Klassikaal werd de opdracht doorgenomen:

1. Bekijk met de docent hoe het geluidsopname-apparaat werkt en bepaal wie van jullie dit apparaat hanteert.
2. Ga naar de aangewezen plek (in het lokaal of ergens anders in de school).
3. Bespreek met je groepje jullie reacties op het verhaal. Jullie docent is hier niet bij. Laat elkaar uitpraten en luister goed naar elkaar.

Dit gesprek nemen jullie op. Je bepaalt zelf wat je interessant of zinnig vindt om samen te bespreken. Je kunt naar je eigen aantekeningen kijken. De geluidsopname hoeft maar aan twee dingen te voldoen:

- Begin de geluidsopname met het noemen van jullie namen: stel jezelf even voor.
- Probeer een opname te maken van ongeveer 10 minuten. Weten jullie even niet meer waar je het over moet hebben? Kijk naar je eigen (!) en (?) en vraag naar die van anderen.

Vervolgens kregen de leerlingen een kort videofragment te zien van de website Pratenoverromanfragmenten.nl, waarin vier leerlingen uit 5-vwo met elkaar in gesprek zijn over een gelezen boek. In dit fragment kwamen alle vier de dimensies van literaire competentie aan bod. Hoewel de insteek van het onderzoek was de leerlingen zo min mogelijk sturing en instructie mee te geven, is hier bewust voor gekozen. Leerlingen blijken het in de praktijk moeilijk te vinden om zonder enig voorbeeld of instructie te starten met een gesprek over literatuur (Chambers, 1995); ook de leden van de werkgroep Praten over Romanfragmenten constateerden dit. De groepjes gingen naar verschillende ruimten en namen hun gesprek op.

Het starten van het gesprek leek de leerlingen niet veel moeite te kosten. Het gesprek voortzetten, reageren op elkaar en vragen stellen aan elkaar bleek echter lastiger, vooral voor de eerstejaars leerlingen. Doordat leerlingen geen rolverdeling toegewezen hadden gekregen, waren welbespraakte leerlingen meer aan het woord dan minder makkelijke sprekers of meer introverte leerlingen. De gespreksopnames werden getranscribeerd en ingedeeld in uitspraken. Alle uitspraken die binnen een dimensie vielen, werden ingedeeld in een dimensie van literaire competentie en vervolgens gecodeerd naar categorieën van argumentatie, die deels overeenkomen met de 'niveaus van literaire competentie' (resp. niveau 2, 3 en 4) van Cornelissen (2016).² Zie tabel 2.

	CATEGORIE 1 GEEN ARGUMENTATIE	CATEGORIE 2 ARGUMENTATIE BINNEN TEKST	CATEGORIE 3 ARGUMENTATIE BUITEN TEKST
1. Beleving	'Nou, ik vond het uhm... het was wel spannend.' (meisje, 13 jaar, groep 1)	'O ja, ik vond het ook best wel zielig: dat zijn moeder de hele tijd werkte en die vader is ook de hele tijd weg.' (meisje, 15 jaar, groep 2)	'Ik vond het een beetje grappig verhaal, want het deed mij denken aan mij en mijn moeder. Wij zijn net zo samen: heb ik iets gekozen, dan wil ik vaak toch wat zij heeft gekozen. Dat heb ik ook. Vond ik grappig.' (meisje, 16 jaar, groep 4)
2. Interpretatie	'Al met al denk ik dat deze gebeurtenis beschrijft wat de wetenschappelijke methode is. Maar weet nog niet precies hoe.' (jongen, 17 jaar, groep 4)	'Maar het verhaal was uiteindelijk heel anders dan ik dacht, want ik dacht dat het alleen maar om de date ging.' (meisje, 14 jaar, groep 2)	'Nou, ik vind dat het belangrijkste stuk van dit verhaal is: niet geestes-spelletjes spelen. Want dat komt nooit goed.' (jongen, 13 jaar, groep 1)
3. Oordeel	'Ik hield erg van het verhaal, maar ik haat het einde.' (meisje, 13 jaar, groep 1)	'En het midden was wel echt leuk, want hij wilde het meisje ontdekken dus, want hij was niet wie zij was maar hij hoorde steeds haar stem en hij zag alleen maar haar haar.' (meisje, 16 jaar, groep 3)	'Ik zou het wel kopen. Nou omdat, ik houd van boeken. En ik houd van spannende dingen.' (jongen, 13 jaar, groep 1)
4. Narratief begrip	'Het is gewoon een beschrijving; meer een beschrijving dan een verhaal, vind ik.' (jongen, 17 jaar, groep 4)	'Ik vond het wel apart met de tijden. Dus eerst was het na het spel, en dan gaan ze weer terug... schrijven over het spel. Dus: dat vind ik wel cool.' (meisje, 13 jaar, groep 1)	'Ik dacht nog aan wat (naam medeleerling) zei: het is toch ook een beetje dagboekachtig. Hij beschrijft gewoon alles wat op dat moment gebeurt, hoe zijn relatie met haar is veranderd, en wat hij allemaal denkt. Dat is in dagboeken ook.' (meisje, 16 jaar, groep 4)

Tabel 2. De vier dimensies in combinatie met drie categorieën van argumentatie geïllustreerd door uitspraken van deelnemende leerlingen

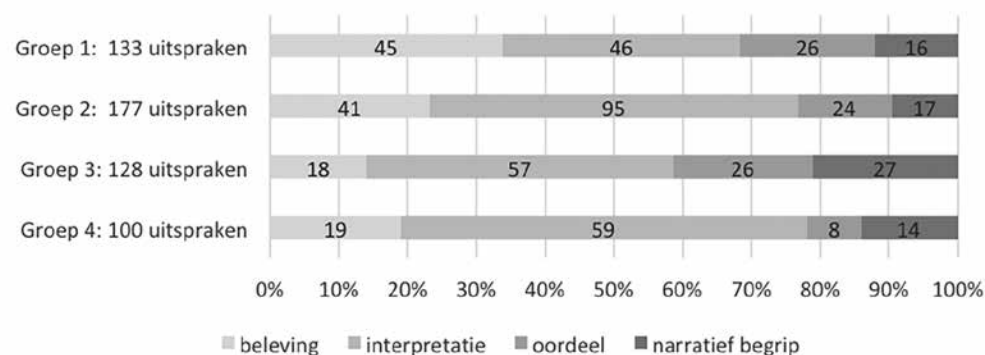
Uitspraken die helemaal geen betrekking hadden op het lezen en bespreken van het verhaal, zoals ‘hoe laat is het eigenlijk?’ werden niet meegenomen. De overige uitspraken werden door de eerste auteur gecodeerd. Vervolgens heeft de tweede auteur zelfstandig van elke klas één groep gecodeerd. Verschillen in interpretatie werden besproken. Tijdens de analyse heeft de tweede auteur alle uitspraken en de coderingen van de eerste auteur gelezen. Bij twijfel of andere bevindingen zijn uitspraken samen alsnog besproken tot er overeenstemming was.

De semigestructureerde interviews werden opgenomen en waren gericht op de wensen of behoeften van leerlingen met betrekking tot de gespreksinhoud van gesprekken over verhalen. Enkele interviewvragen lagen van tevoren vast, maar de nadruk lag op het doorvragen naar wat leerlingen zelf ter sprake brachten en op het specificeren en concretiseren hiervan. De antwoorden van leerlingen werden opgeschreven, samengevat en vervolgens net als in onderzoek 1 gecodeerd naar dimensie van literaire competentie. Beide auteurs deelden apart van elkaar de uitspraken in en kwamen tot overeenstemming.

Resultaten

Hoe bespreken vo-leerlingen onderling een verhaal, uitgaande van het begrip van literaire competentie van Cornelissen?

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 1 luidde: bij welke dimensies van literaire competentie zijn de uitspraken van de vo-leerlingen in te delen? De opgenomen gesprekken waren samen goed voor 867 uitspraken. In totaal konden 538 uitspraken worden ingedeeld binnen de dimensies van literaire competentie. 274 uitspraken konden we in 6 andere categorieën indelen, 124 daarvan waren uitnodigingen van leerlingen aan andere leerlingen om de gespreksbeurt over te nemen. 55 uitspraken deelden wij uiteindelijk niet in: 42 uitspraken deden niet ter zake (zoals: ‘Hoe laat is het?’), 13 uitspraken konden wij niet indelen in één van de vier dimensies of zes alternatieve indelingscategorieën. Het grootste deel van de ingedeelde uitspraken (538 van 812, dat is 66%) konden wij dus plaatsen binnen de vier dimensies van literaire competentie van Cornelissen. In figuur 1 is te zien hoe de verhouding is tussen de vier verschillende dimensies in de 538



Figuur 1. Uitspraken ingedeeld naar dimensie literaire competentie

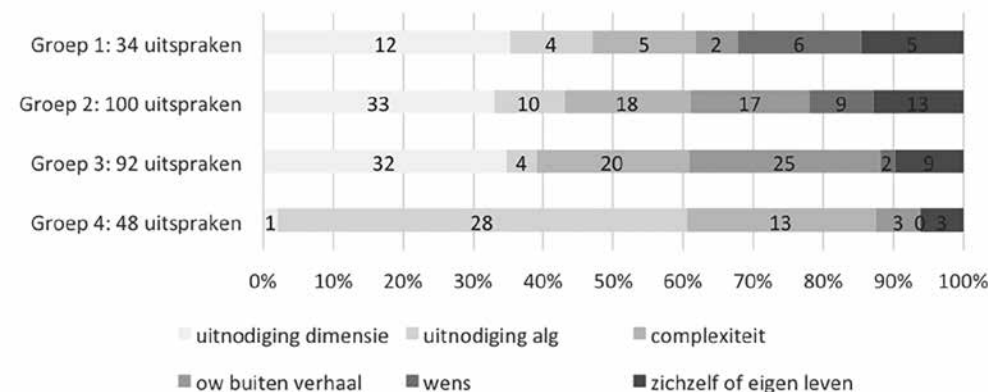
uitspraken die door de vier groepen gedaan werden.

Daarbij valt op dat uitspraken in de dimensie *interpretatie* de grootste groep vormen: leerlingen probeerden op verschillende manieren aspecten en gebeurtenissen in het verhaal met elkaar in verband te brengen, om zo tot een meer samenhangende interpretatie te komen. Na *interpretatie* vielen de meeste uitspraken onder de dimensie *beleving*: leerlingen deden daarbij vooral uitspraken over de mate waarin het verhaal voor hen spannend, grappig of saai was, of zij gaven aan waarom zij zich wel of juist niet konden inleven in een bepaald personage. Bij de oudere leerlingen (de groepen 3 en 4) kwamen uitspraken over de *beleving* van het verhaal (respectievelijk 14% en 19% van de uitspraken die binnen de dimensies vielen) minder voor dan bij de jongere leerlingen (de groepen 1 en 2; respectievelijk 34% en 23% van de uitspraken die binnen de dimensies vielen). De minste uitspraken vielen binnen de dimensies *narratief begrip* en *oordeel*.

Tijdens het onderzoek kwamen wij erachter dat leerlingen ook heel wat uitspraken

deden die buiten de dimensies vielen, maar die wel betrekking hadden op het (lezen van) het verhaal. Dit betrof 34% van het totale aantal ingedeelde uitspraken die leerlingen deden tijdens dit onderzoek (274 van 812 ingedeelde uitspraken). Deze uitspraken konden we groeperen in categorieën, die niet binnen de beantwoording van onze onderzoeksvragen vallen, maar die wel inzicht geven in: wat bespreken leerlingen en wat willen ze bespreken? Figuur 2 toont het aantal uitspraken dat leerlingen deden die niet binnen een dimensie vielen, zoals uitspraken waarin een leerling aangeeft het verhaal moeilijk te vinden (complexiteit), uitspraken over zichzelf of het eigen leven gerelateerd aan het verhaal, uitnodigingen naar andere leerlingen om iets te zeggen (binnen een bepaalde dimensie of daarbuiten), of wensen die een leerling uitspreekt over (iets in) het verhaal. *Ow* buiten het verhaal heeft betrekking op uitspraken die niet specifiek over het verhaal zelf gaan, maar wel gaan over een onderwerp dat centraal staat in het verhaal.

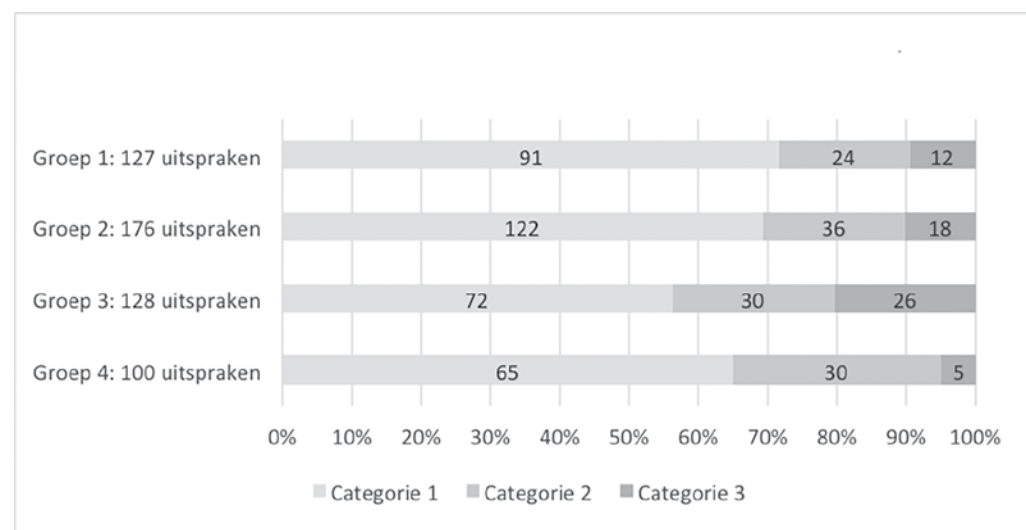
Bij de uitspraken die buiten de dimensies vielen, zien we dat bij de groepen 1, 2 en 3



Figuur 2. Overige uitspraken van leerlingen die niet binnen een dimensie vallen

ongeveer een derde van de uitspraken uitnodigingen inhield naar anderen, om iets te zeggen over het verhaal binnen een dimensie. In groep 4 nodigden leerlingen elkaar vaker uit om uitspraken over het (lezen van) het verhaal te doen dan in de overige groepen. Deze uitnodigingen waren meestal niet gericht op een bepaalde dimensie van literaire competentie. Andere typen uitspraken die regelmatig voorkwamen: *onderwerp buiten het verhaal* (uitspraak die betrekking heeft op een onderwerp dat centraal staat in het verhaal, maar die niet direct bijdraagt aan de interpretatie van het verhaal zelf) en *complexiteit* (aangeven dat iets lastig of juist makkelijk te begrijpen is).

De tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 1: bij welke categorieën van argumentatie binnen deze dimensies zijn de uitspraken van de vo-leerlingen in te delen? Een leerling kan de uitspraak ‘ik vond het een interessant verhaal’ bijvoorbeeld toelichten met het argument ‘ik ben veel nieuwe dingen te weten gekomen’. Figuur 3 geeft aan hoe per groep de verdeling was tussen drie verschillende categorieën van argumentatie.



Figuur 3. Uitspraken binnen categorieën argumentatie

Bij de meeste uitspraken gaven leerlingen geen argumentatie of toelichting (categorie 1). De groepen 1 en 2 bleken vergelijkbaar te zijn in de verdeling van categorieën argumentaties: zo'n 20% van de uitspraken ging samen met argumentatie binnen de tekst (categorie 2). De argumentatie had betrekking op iets (bijvoorbeeld een zin of gebeurtenis) in het verhaal. Ongeveer 10-11% van de uitspraken werd voorzien van een argumentatie buiten de tekst (categorie 3). De argumentatie had betrekking op iets buiten het verhaal (argumentatie gebaseerd op bijvoorbeeld een levenservaring of eigen kennis over literatuur). In groep 3 werd 20% van de uitspraken toegelicht met een argument buiten de tekst: meer dan bij de jongere groepen. Deze leerlingen gaven ook relatief vaak aan de verhalen vrij moeilijk te vinden. Leerlingen in groep 4 verwezen in hun argumentatie voornamelijk naar de tekst.

De tweede onderzoeksvraag luidde: wat geven leerlingen zelf aan waardevol te vinden als het gaat om het bespreken van een verhaal en hoe verhoudt zich dat tot wat ze doen? Aan

Respondent uit groep ...↓ wil praten over ...→	Interpretatie	Beleving	Oordeel	Narratief begrip	Overig	Totaal
Groep 1 n=4	0	3	4	0	0	7
Groep 2 n=4	4	1	3	0	1	9
Groep 3 n=4	3	1	3	0	0	7
Groep 4 n=4	3	2	1	0	2	8
Totaal	10	7	11	0	3	31

Tabel 3. Overzicht antwoorden interviews

zestien leerlingen werd tijdens een semigestructureerd interview gevraagd waarover zij zouden willen praten met andere leerlingen, naar aanleiding van een gezamenlijk gelezen verhaal.

Drie leerlingen gaven aan maar over één aspect te willen praten, elf benoemden twee aspecten en twee wilden over drie aspecten praten. De aspecten die leerlingen in de interviews benoemden als wenselijke gespreksonderwerpen, waren op drie na te categoriseren binnen een dimensie van literaire competentie. *Oordeel* en *interpretatie* werden het vaakst genoemd, gevolgd door *beleving*. *Narratief begrip* kwam in de interviews helemaal niet naar voren als een interessegebied of geliefd gespreksonderwerp van leerlingen. Zie tabel 3.

Ten slotte wilden we te weten komen in hoeverre leerlingen tijdens een gesprek ‘doen’ wat ze ‘willen’: bespreken zij daadwerkelijk de aspecten waarover ze graag zouden willen spreken? Leerlingen geven aan dat zij vooral willen praten over interpretatie en

oordeel en in mindere mate over beleving (onderzoeksvraag 2). In de praktijk blijkt dat interpretaties inderdaad veelvuldig besproken worden, maar dat praten over oordeel maar weinig aan bod komt in hun gesprekken (onderzoeksvraag 1). Waarom leerlingen maar weinig over oordeel spreken terwijl dit wel hun interesse lijkt te hebben, hebben we niet onderzocht. Dit kan verschillende oorzaken hebben. *Oordeel* is persoonlijk en wellicht voelt de groep zich bij zo'n eerste bespreking niet veilig genoeg of missen leerlingen de middelen om over oordeel te spreken. Afgezien van leerlingen in groep 1 deden de leerlingen binnen dit onderzoek ook weinig uitspraken die betrekking hadden op hun beleving van het verhaal: in figuur 1 is te zien dat bij groep 2, 3 en 4 minder dan een kwart van de uitspraken die binnen een dimensie vielen betrekking had op beleving. In tabel 3 is te zien dat in een aantal interviews in de vier groepen deze dimensie wel naar voren kwam als een dimensie die leerlingen graag willen bespreken.

Conclusies en discussie

De resultaten van dit onderzoek wijzen erop dat als leerlingen weinig worden gestuurd voor en tijdens hun gesprek over een verhaal, de gesprekken grotendeels een interpreterend karakter krijgen (alleen in groep 1 was het aandeel *beleving* ook relatief groot). Tegelijkertijd lijken leerlingen het echter lastig te vinden om daadwerkelijk samen tot meer of rijkere interpretaties te komen. Binnen het onderzoek van Cornelissen gaven leerlingen weinig argumentaties bij uitspraken in de dimensies *beleving* en *oordeel*. Binnen ons onderzoek waren argumentaties binnen alle dimensies vrij schaars, terwijl het toelichten van uitspraken leerlingen ertoe had kunnen zetten dieper in te gaan op wat zij precies bedoelen of denken. Bovendien nodigen toegelichte, beargumenteerde uitspraken anderen uit tot nadenken en reageren. Wat betreft de argumentatie, wezen de onderzoeksresultaten erop dat leerlingen vaker verwijzen naar iets in het boek, dan naar iets buiten het boek (vooral in groep 4: de oudste groep met vwo-niveau). Wellicht is dit te wijten aan de schoolse situatie: dat leerlingen denken dat dit 'zo hoort'.

Ook in het onderzoek naar wat leerlingen willen bespreken, komt de dimensie 'interpretatie' duidelijk naar voren. Leerlingen zijn daadwerkelijk graag samen interpreterend bezig en zien het interpreteren als een uitdaging. Geen enkele uitspraak in de interviews wijst op een interesse in narratieve kenmerken. Dat valt op, juist omdat veel lesmethoden literatuur wel vrij uitgebreid hierop ingaan. Wat verder opvalt is dat leerlingen zeggen te willen spreken over hun oordeel (tabel 3: 11 van 16 leerlingen), maar dat de leerlingen binnen dit onderzoek dit weinig deden (figuur 1: 84 van 538 uitspraken). Veel leerlingen lijken het lezen en bespreken van verhalen op school voornamelijk te zien als iets dat buiten hen zelf staat en waar zij zich

zelf ook buiten horen te houden.

Wij hebben getracht te onderzoeken wat leerlingen uit zichzelf bespreken en willen bespreken, onder andere door hen vrij te laten in de spreekopdracht, maar leerlingen hebben natuurlijk al literatuuronderwijs genoten waardoor zij wellicht werden beïnvloed. Dit kan worden gezien als een beperking van dit onderzoek. Wel bestonden er tussen de leerlingen wel veel grote verschillen in afkomst, cultuur en onderwijsloopbaan. Verder moet rekening worden gehouden met het gegeven dat er relatief veel leerlingen deelnamen die de Nederlandse taal beheersten als 'onafhankelijk taalgebruiker' (ERK-niveau B1 of B2) maar niet als 'vaardig taalgebruiker' (ERK-niveau C1). Wellicht dat leerlingen met ERK-niveau C1 bijvoorbeeld gemakkelijker hun argumentaties bij uitingen onder woorden zouden kunnen brengen, of dat zij minder uitspraken zouden doen met betrekking tot de 'complexiteit' van een verhaal. Wel hebben we met de keuze van de verhalen zoveel mogelijk voorkomen dat complexiteit van de teksten een belemmering zou vormen voor begrip.

Het literair ontwikkelingsmodel dat Cornelissen ontwikkelde voor het basisonderwijs gebruikten wij in het voortgezet onderwijs. Het model blijkt bruikbaar voor onderzoek naar vo-leerlingen. Het merendeel (66%) van de uitspraken van leerlingen viel binnen de vier dimensies van literaire competentie zoals Cornelissen die formuleerde. Wel zou dit model nog uitgebreid kunnen worden voor het voortgezet onderwijs. De aansluiting van de leerling met literatuuronderwijs zou gezocht kunnen worden door meer onderzoek te doen naar manieren waarop leerlingen literatuur bespreken, maar ook naar hoe zij literatuur lezen. In hoeverre passen hun leesmanieren bij modellen van literaire ontwikkeling die in het literatuuronderwijs gebruikt worden? Binnen ons onderzoek stond het model voor literaire ontwikkeling

van Cornelissen centraal, maar er zijn ook andere modellen voor literaire ontwikkeling. Als men een beter beeld heeft van wat leerlingen doen, kunnen en willen met betrekking tot het bespreken en lezen van literatuur, kan men nagaan in hoeverre het huidige formele literatuuronderwijs met zijn begrip van literaire competentie en zijn doelen en lesmateriaal hierbij aansluit.

NOTEN

1. De verhalen waar leerlingen uit konden kiezen: Een hangmat vol beloften (Plot26, Rom Molemaker), Een ongelukkig tijdstip (Plot26, Tanja de Jonge), Voor vrienden door het vuur (Plot26, Buddy Tegenbosch), Buiten adem (Plot26, Annemarie van den Brink), Kijk niet achterom (Plot26, Jennefer Mellink), De wetenschappelijke methode (Aidan Chambers) en Het echte leven zeg maar (Aidan Chambers). De verhalen van Plot26 zijn te vinden op plotify.plot26.nl.
2. Cornelissen onderscheidt vier niveaus, waarbij niveau 1 inhoudt: 'leerling doet geen uiting'. Voor het coderen van uitingen (uitspraken) in ons onderzoek was deze categorie niet relevant.

LITERATUUR

- Bolt, L. van der. (2000). *Ontroerend goed: Een onderzoek naar de affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (Proefschrift).
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens: Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt ... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Amsterdam: Stichting Lezen. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55–78.

- Guthrie, J.T., Coddington, S.C., Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literary Research*, 41, 317–353.
- Herten, M. van (2015). *Learning communities, informal learning and the humanities. an empirical study of book discussion groups*. Heerlen: Open Universiteit (Proefschrift).
- Huff, P. (2016). *Een boek is even leuk als een serie*. NRC 20 januari 2016.
- Nood, L. de, Palm, G., Vries, M. de, & Herten, M. van. (2019). *Praten over literatuur: Lessenserie leesclub in de klas*. Geraadpleegd op <https://nederlands.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/Praten-over-literatuur.pdf>.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pol, C. van der. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' bij kleuters*. Stichting Lezen Reeks deel 16. Delft: Eburon. (Proefschrift Tilburg University).
- Spiro, R. J., Feltovich, P. L., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction in ill-structured domains. *Educational Technology*, 33(5), 24–33.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Stichting Lezen Reeks 2. Delft: Eburon.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wit, M. de. (2017). *Lezen doe je met elkaar. Leeskringen en groepsmondelingen*. *Levende Talen Magazine* (8), 4–9.
- Witte, Th., (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*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon. (Proefschrift Universiteit Groningen).

Witte, Th., (2018). De kunst van het onderwijzen: naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 257–286.

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

Websites

<https://litlab.nl/leesclubs/>

<https://pratenoverromanfragmenten.nl/>

<https://plotify.plot26.nl/>

LISANNE DE NOOD (1989) studeerde Nederlands aan de UvA en behaalde vervolgens haar master Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij werkt als eerstegraads docent Nederlandse taal en literatuur. Momenteel is zij verbonden aan het Gymnasium Novum, voorheen werkte zij bij De Nieuwe Internationale School Esprit (DENISE). Het volgende onderzoek van Lianne richt zich op hoe onderbouwleerlingen korte verhalen lezen.

E-mail: nod@gymnasiumnovum.nl

MARJOLEIN VAN HERTEN (1981) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde aan de Radboud Universiteit en werkte als eerstegraads docent Nederlands in het vo. In 2015 promoveerde zij aan de Open Universiteit, waar zij werkzaam is als universitair docent letterkunde en vakdidactiek Nederlands. Zij is lid van het Meesterschapsteam Nederlands. E-mail: Marjolein.vanHerten@ou.nl

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Geïntegreerd literatuuronderwijs in het schoolvak Engels

CHRISTOPHER CUSACK

Jasmijn Bloemert (2019). *Getting off the fence: Exploring the role, position, and relevance of literature education in the teaching of English as a foreign language in Dutch secondary education*. Rijksuniversiteit Groningen. 227 blz. ISBN 978 94 034 2017 2.

Er is een discussie gaande over de rol van literatuur binnen het moderne vreemdetalenonderwijs in Nederland (Schat, De Graaff & Van der Knaap, 2018). Hoewel literatuur een verplicht examenonderdeel is voor havo en vwo richt het Centraal Examen zich op de taalvaardigheden en wordt literatuur alleen getoetst in het schoolexamen. Doordat de exameneisen onder Domein E, ‘Literatuur’, bovendien weinig specifiek zijn, kunnen vaksecties en docenten niet vertrouwen op formele richtlijnen of modellen bij het inrichten van hun literatuuronderwijs. Hierdoor is er veel variatie tussen scholen in de manier waarop literatuur in de mvt-curricula in bovenbouw havo/vwo ingebed is en geëxamineerd wordt.

Hoewel dit gebrek aan kaders ook veel vrijheid geeft, komt het er in de praktijk vaak op neer dat literatuur het ondergeschoven kindje is in het mvt-onderwijs (Van der Knaap, 2019). Het ontbreken van duidelijkheid zorgt er ook voor dat voor veel docenten de leerdoelen en ontwerpcriteria voor hun literatuuronderwijs niet helder zijn. Bovendien zijn doorgaans de communicatieve vaardigheden leidend bij het uitvoeren van het curriculum, aange-

zien deze de basis vormen van het Centraal Examen (Van der Knaap, 2019). Veel leergangen besteden geringe aandacht aan Domein E (Bloemert & Cats, 2020, p. 403). Literatuur verdwijnt hiermee gemakkelijk naar de achtergrond, en voor zowel leerling als docent is het dan ook vaak onduidelijk wat precies het doel ervan is.

In haar proefschrift, gefinancierd vanuit het Dudoc-Alfa-programma en in november 2019 verdedigd aan de Rijksuniversiteit Groningen, onderzoekt Jasmijn Bloemert de positie van literatuur in het schoolvak Engels. Zoals Bloemert opmerkt, kunnen de rollen die literatuur historisch heeft gespeeld in het mvt-curriculum gezien worden als voorbeeld van *principium tertii exclusi* – de wet van het uitgesloten midden. Tussen 1867 en de invoering van de Mammoetwet in 1968 werd literatuur primair instrumentalistisch aangewend voor het ontwikkelen van de taalvaardigheid. In de periode daarna, tot de nieuwe Wet op het Voortgezet Onderwijs uit 1998, werd literatuur doorgaans alleen maar behandeld in het kader van de (vermeende) esthetische, culturele en morele waarde van literaire teksten. Nog steeds wordt het onderdeel zelden aangeboden op een manier die deze twee perspectieven expliciet en doelbewust integreert. Bloemert pleit dan ook voor het inzetten van een ‘Comprehensive Approach’ of Meervoudige Benadering, een holistische vorm van literatuuronderwijs die vier verschillende invalshoeken samenbrengt, respectievelijk gericht op tekst, context, lezer en taal.