

Ten Geleide

Jaron Toonen, Ewout van der Knaap en Rick de Graaff doen verslag van enquêteonderzoek naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Duits en Engels met betrekking tot spreek-/gespreksvaardigheid en literatuur in de bovenbouw van havo/vwo. Docenten hechten veel waarde aan spreek-/gespreksvaardigheid. Ook literatuur vindt men een essentieel onderdeel van het mvt-onderwijs, zij het vooral op het vwo. Opvallend zijn de verschillen tussen Engels en Duits: docenten Engels zijn positiever over het potentieel van literatuurlessen en zetten meer literatuur in, ook op de havo. Daarnaast koppelen docenten Engels vaker taalproductie in de doeltaal aan literaire teksten, terwijl docenten Duits eerder een scheiding maken tussen taalvaardigheids- en literatuuronderwijs. Op basis van deze inzichten doen de auteurs aanbevelingen voor het vreemdetalenonderwijs in de bovenbouw.

Volwassen tweedetaalleerders kunnen woordkennis verwerven door extensief lezen. Voldoen vereenvoudigde romans aan de voorwaarden daarvoor op ERK-niveaus A2/B1? In het onderzoek van Jet Doedel zijn 54 Nederlandse hertalingen aan de hand van de vijfduizend meest frequente woordfamilies geanalyseerd op dekkingsgraad en de frequentie van onbekend veronderstelde woorden. Bij 52 van de 54 boeken blijkt de dekkingsgraad hoger dan 95 procent — een minimumdrempel voor tekstbegrip —, met een gemiddelde dekkingsgraad van 97 procent. Alle boeken bieden voldoende blootstelling aan een aantal ongedekte woorden

om kennis te kunnen verwerven over hun vorm-betekenis-relatie. De bevindingen kunnen bijdragen aan de onderbouwing van het gebruik van hertalingen in de NT2-lescontext.

Liselore van Ockenburg, Daphne van Weijen en Gert Rijlaarsdam beschrijven een studie naar een herontworpen lessenreeks voor vwo 3-leerlingen over syntheseseteksten. Ze voerden een quasi-experimenteel onderzoek uit naar de effecten op tekstkwaliteit en gebruikten ook een schrijfroutinevragenlijst om de invloed van schrijfroutine op tekstkwaliteit te bepalen. De resultaten tonen aan dat de lessenreeks een significant positief effect had op de tekstkwaliteit, ongeacht schrijfroutine. Leerlingen lieten echter weinig zien van verworven inzicht in het eigen schrijfproces. De auteurs concluderen dat de herontworpen lessenreeks de schrijfvaardigheid van de leerlingen effectief verbeterde, en dat er in effectieve lessen schrijfvaardigheid ruimte moet zijn voor bewustwording van de eigen schrijfroutine.

Folkert Kuiken bespreekt het proefschrift van Lieke Holdinga, *Disciplinary writing: Four empirical studies on historical and philosophical literacy*.

Na acht jaar uitmuntend redacteurschap heeft Marrit van de Guchte de redactie verlaten. We danken haar voor al het werk dat ze voor ons tijdschrift heeft verzet. Als nieuwe redacteur heten we welkom Josefiën Sweep.

Namens de redactie
HELGE BONSET

Sprekend literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen

Docenten Duits en Engels over spreken en literatuur in de bovenbouw van havo en vwo

JARON TOONEN, EWOUT VAN DER KNAAP & RICK DE GRAAFF

Dit artikel doet verslag van enquêteonderzoek naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Duits en Engels met betrekking tot spreek-/gespreksvaardigheid en literatuur in de bovenbouw van havo/vwo. Docenten hechten veel waarde aan spreek-/gespreksvaardigheid. Ook literatuur vindt men een essentieel onderdeel van het mvt-onderwijs, zij het vooral op het vwo. Opvallend zijn de verschillen tussen Engels en Duits: docenten Engels zijn positiever over het potentieel van literatuurlessen en zetten meer literatuur in, ook op de havo. Daarnaast koppelen docenten Engels vaker taalproductie in de doeltaal aan literaire teksten, terwijl docenten Duits eerder een scheiding maken tussen taalvaardigheids- en literatuuronderwijs. Op basis van deze inzichten doen we aanbevelingen voor het moderne vreemdetalenonderwijs in de bovenbouw.*

Literatuur

Lange tijd was literatuur een vanzelfsprekend onderdeel in het vreemdetalenonderwijs, maar sinds enkele decennia nemen functionele taalvaardigheden een prominente

plaats in (Van der Knaap, 2019). Inmiddels klinkt (inter)nationaal een pleidooi voor een meer geïntegreerde aanpak van literatuur in het mvt-curriculum (Bloemert & Cats, 2020). Een voorbeeld is het opheffen van de traditionele *language-literature-divide* in het hoger onderwijs, door taal en literatuur te integreren (Viana & Zyngier, 2020). Ook het ERK besteedt inmiddels explicieter aandacht aan literaire competentie (Council of Europe, 2018). In het voortgezet onderwijs in Nederland lijkt literatuur bij mvt met name relevant voor vwo-leerlingen, tenminste als we kijken naar het examenprogramma (College voor Toetsen en Examens, 2022).

Verskillende recente studies tonen aan dat literatuur goed in het huidige communicatieve mvt-curriculum kan worden geïntegreerd, zowel in de onderbouw (Lehrner-te Lindert, 2020) als in de bovenbouw (Bloemert, 2019; Schat, 2022). Nationale heroverwegingen van het mvt-curriculum sluiten hierop aan: creatieve (incl. literaire) teksten zijn onderdeel van het leren communiceren in een vreemde taal. Literaire teksten kunnen als mvt-inhoud dienen, bijdragen aan taalvaardigheid, taal- en cultuurbewustzijn, en langs die weg aan

interculturele communicatieve competenties van leerlingen (Meesterschapsteam, 2022).

Engels en Duits

Dit artikel verkent de onderwijspraktijk van docenten Duits en Engels. Engels neemt een andere plaats in het curriculum in dan Duits. Op Nederlandse scholen is Engels een kernvak, waarvoor meer uren beschikbaar zijn en waarmee vroeger wordt begonnen. Daarnaast komen jongeren buiten schooltijd vaker in contact met Engels dan met Duits. Engelstalige fictie is tegenwoordig populair onder jongeren. Leerlingen halen daarom over het algemeen een hoger niveau voor Engels dan voor Duits (Groen & Trimbos, 2023). Dit maakt het voeren van gesprekken over literatuur in het Engels voor bovenbouwleerlingen makkelijker dan in het Duits.

Spreeken en literatuur

In de praktijk van het voortgezet onderwijs bestaat vaak een scheiding tussen taalvaardigheids- en literatuuronderwijs. Op basis van onderzoek lijkt de hypothese gerechtvaardigd dat docenten in hun literatuurlessen weinig inzetten op de ontwikkeling van productieve taalvaardigheden (Lehrner-te Lindert, 2020; Schat, 2022). Dit is opvallend omdat veel docenten en leerlingen literatuur juist vanwege de ontwikkeling van taalvaardigheid belangrijk vinden (Bloemert, 2019; Lehrner-te Lindert, 2020; Schat, 2022).

Internationaal onderzoek naar spreek-/gespreksvaardigheid in literatuuronderwijs is nog pril (Jones, 2019) en focust vooral op het overbruggen van de kloof tussen taal en literatuur in het hoger onderwijs (Darhower & Smith-Sherwood, 2021). Deze studies tonen aan dat literaire teksten uitstekend als authentieke bron in de doeltaal voor

de productie van geschreven en gesproken output kunnen worden ingezet. Hoewel de onderzochte onderwijslaag anders is, zijn sommige bevindingen relevant voor het voortgezet onderwijs. Het blijkt bijvoorbeeld dat klassikale, literaire discussies niet zomaar tot een hoog spreekniveau in de doeltaal leiden (Donato & Brooks, 2004; Thoms, 2011). Het lijkt erop dat specifieke strategieën en talige ondersteuning, maar ook meer ruimte voor interactie tussen leerlingen onderling en feedback nodig zijn. Onderzoek naar de spreek-/gespreksvaardigheid van middelbare scholieren in literatuurlessen met een onderwijscontext die vergelijkbaar is met de Nederlandse is schaars. De studie van Shelton-Strong (2019) laat zien dat spreken in een literatuurkring de potentie heeft om de spreekvaardigheid in Engels van middelbare scholieren uit Vietnam te verbeteren.

De huidige studie

Deze inventarisatiestudie biedt een beschrijving van het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo/vwo als onderdeel van de schoolvakken Duits en Engels, met bijzondere aandacht voor spreek-/gespreksvaardigheid. Op basis van eerder onderzoek verwachten we dat leerlingen in literatuurlessen weinig gelegenheid krijgen om hun spreek-/gespreksvaardigheid te verbeteren (Lehrner-te Lindert, 2020; Schat, 2022). Via een vergelijking tussen Duits en Engels kunnen we kijken of dat voor beide vakken geldt. De opvattingen en gerapporteerde praktijken worden gerelateerd aan respectievelijk het *beoogde* curriculum, dat de visies en formele verwachtingen omvat over wat geleerd moet worden, en het *uitgevoerde* curriculum, dat beschrijft hoe leraren dit in de praktijk interpreteren en uitvoeren (Van den Akker, 2003). De hoofdvraag luidt daarom: *Wat zijn de kenmerken van*

het beoogde en uitgevoerde curriculum voor spreek-/gespreksvaardigheid en literatuur vanuit de perceptie van docenten Engels en Duits? Deze hoofdvraag is onderverdeeld in drie onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de opvattingen en praktijken van deze docenten met betrekking tot spreek-/gespreksvaardigheid?
2. Wat zijn de opvattingen en praktijken van deze docenten met betrekking tot het literatuuronderwijs?
3. Wat zijn de opvattingen en praktijken van deze docenten met betrekking tot de integratie van spreek-/gespreksvaardigheid in het literatuuronderwijs?

Methode

Meetinstrument

Om de vragen te beantwoorden is een digitale enquête onder docenten Duits en Engels afgenomen. De enquête bestond uit 25 voornamelijk gesloten vragen (bijlage 1 op pagina 18). De helft van de gesloten vragen hadden de vorm van een vijfpuntschaal; de overige vragen waren meerkeuze- en ja/nee-vragen. Omdat gesloten vragen soms niet goed aansluiten bij de specifieke situatie van de respondent werd bij de vragen 6, 7, 10, 15 en 16 de optie 'Anders, namelijk' of 'Ja, namelijk' toegevoegd. De enquête is langs de typologie van curriculaire verschijningsvormen ingericht en verwerkt de tien leerplanaspecten van het curriculaire spinenweb (Van den Akker, 2003).

De enquêtevragen zijn met behulp van surveymethodologische en vakdidactische onderzoeksliteratuur gefundeerd. Zo stoen de topics over spreek-/gespreksvaardigheid (b-d, bijlage 1) op het examenprogramma mvt en literatuur havo/vwo (College voor Toetsen en Examens, 2022), descriptor van het ERK (Council of Europe, 2018) en spreekactiviteiten van communicatief

onderwijs (Van Batenburg & De Jong, 2020). De topics over literatuuronderwijs (e-i) zijn gebaseerd op de eindtermen voor literatuur (College voor Toetsen en Examens, 2022), ERK-descriptoren, de enquête van Lehrner-te Lindert (2020) en besprekingen met deskundigen. Ter verbetering van de enquête en digitale afname met Qualtrics werd de enquête zowel kwalitatief als kwantitatief getest: naast drie hardop-denksessies vulden 16 docenten een pilotversie van de enquête in.

Respondenten

Aan het begin van 2023 is de enquête verstuurd aan scholen met een havo/vwo-bovenbouwafdeling en via verschillende kanalen verspreid (nieuwsbrieven, websites, sociale media van docentenopleiders, vakverenigingen en een educatieve uitgeverij). In totaal participeerden 470 docenten, van wie 409 de enquête volledig invulden. Onder hen waren 257 docenten Duits (55%) en 213 docenten Engels (45%). 293 (62%) docenten vulden de enquête voor vwo in, 177 (38%) voor havo. Het merendeel heeft een eerste-graads bevoegdheid (91%). Gemiddeld hebben de docenten 13,5 jaar onderwijservaring in de bovenbouw.

Analyse

Variantieanalyses werden uitgevoerd met SPSS en JASP. Met Tukey-post-hoc-toetsen zijn de vier subgroepen paarsgewijs vergeleken om hoofdeffecten van schoolvak, niveau en interactie-effecten van vak en niveau nader te bestuderen. Bij twijfel over gelijke varianties van de groepen is gebruik gemaakt van een Welch-toets en, gezien de heterogene steekproefgrootte van de subgroepen, van de Games-Howell-procedure als post-hoc-toets (Field, 2018). Tot slot is de effectgrootte van de verschillen (η_p^2) en de interne consistentie (Cronbach's α /GBL) van de itemsets berekend.¹

Resultaten

1. Wat zijn de opvattingen en praktijken met betrekking tot spreek-/gespreksvaardigheid?

Voordat we inzoomden op spreek-/gespreksvaardigheid, vroegen we docenten naar de relevantie van alle examenonderdelen (domein A-E, tabel 1). Uitgaande van het gemiddelde (GM = 4,22) kan worden gesteld dat de meeste docenten alle onderdelen van het examen van belang vinden. Docenten vinden Spreek-/gespreksvaardigheid en Leesvaardigheid het belangrijkste, gevolgd door Kijk-/luistervaardigheid. Het examenonderdeel Literatuur wordt weliswaar ook belangrijk gevonden,

maar duidelijk minder belangrijk dan de vier taalvaardigheden. Het feit dat Literatuur de hoogste standaardafwijking en het breedste betrouwbaarheidsinterval heeft, duidt er bovendien op dat docentenopvattingen hierover meer verschillen dan over de andere onderdelen. Zo is literatuur relevanter op het vwo dan op de havo ($F(1, 26, 126) = 33,445, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,067$).

RELEVANTIE SPREEK-/GESPREKSVAARDIGHEID
De acht items met betrekking tot spreek-/gespreksvaardigheid worden gemiddeld als erg belangrijk (GM = 4,23) beschouwd. We vinden geen enkel hoofdeffect voor niveau

| Rang-orde | Onderdeel | M (MM) | SD (SE) CI 95% [lower, upper] | Vak (a) | MM (SE) | Niveau (b) | MM (SE) | Hoofdeffect | p (η_p^2) |
|-----------|-----------------------------|-------------|-------------------------------------|---------|-------------|------------|-------------|--------------|--|
| 1 | Spreek-/gespreksvaardigheid | 4,56 (4,55) | 0,62 (0,03) [4,49, 4,61] | Du | 4,54 (0,04) | havo | 4,55 (0,05) | | |
| | | | | En | 4,56 (0,04) | vwo | 4,55 (0,04) | | |
| 2 | Leesvaardigheid | 4,50 (4,51) | 0,69 (0,03) [4,44, 4,57] | Du | 4,32 (0,05) | havo | 4,45 (0,05) | a*** | a < 0,001 (0,066) |
| | | | | En | 4,70 (0,05) | vwo | 4,56 (0,04) | | |
| 3 | Kijk-/luistervaardigheid | 4,30 (4,31) | 0,70 (0,03) [4,24, 4,37] | Du | 4,27 (0,05) | havo | 4,34 (0,05) | | |
| | | | | En | 4,35 (0,05) | vwo | 4,27 (0,04) | | |
| 4 | Schrijfvaardigheid | 4,03 (4,05) | 0,89 (0,04) [3,97, 4,12] | Du | 3,69 (0,06) | havo | 3,97 (0,06) | a*** | a < 0,001 (0,146) b < 0,001 (0,008) |
| | | | | En | 4,40 (0,06) | vwo | 4,12 (0,05) | | |
| 5 | Literatuur | 3,72 (3,68) | 0,92 (0,04) [3,59, 3,76] | Du | 3,48 (0,06) | havo | 3,43 (0,07) | a*** b*** | a < 0,001 (0,043) b < 0,001 (0,067) |
| | | | | En | 3,87 (0,06) | vwo | 3,92 (0,05) | | |

$\alpha = 0,710/\text{GLB} = 0,779, \text{GM} = 4,22, \text{***}p < 0,001$

Tabel 1. Relevantie examenonderdelen (n = 470)

en slechts drie kleine hoofdeffekten voor vak. Vanwege de hoge interne consistentie zijn de resultaten van alle afzonderlijke items (bijlage 1) minder relevant, en hebben we van een itemset alleen het item met

de hoogste score als voorbeeld opgenomen. Tabel 2 bevat een samenvatting van deze en vier andere itemsets met een hoge interne consistentie, inclusief gemiddelden (M, MM) en standaarddeviaties/-fouten (SD, SE).

| Itemset | Voorbeeld | M (MM) | SD (SE) CI 95% [lower, upper] | Vak (a) | MM (SE) | Niveau (b) | MM (SE) | Hoofdeffect | p (η_p^2) |
|---|--|-------------|-------------------------------------|---------|-------------|------------|-------------|-------------|--------------------------------------|
| Relevantie spreek-/gespreksvaardigheid (GM = 4,23, $\alpha = 0,715/\text{GLB} = 0,775$) | Informatie uitwisselen (dialog) | 4,51 (4,50) | 0,59 (0,03) [4,44, 4,56] | Du | 4,48 (0,04) | havo | 4,47 (0,05) | | |
| | | | | En | 4,52 (0,04) | vwo | 4,54 (0,04) | | |
| Frequentie spreekactiviteiten (GM = 2,72, $\alpha = 0,772/\text{GLB} = 0,850$) | Discussiëren (dialog) | 3,40 (3,42) | 1,11 (0,04) [2,72, 2,90] | Du | 3,07 (0,07) | havo | 2,87 (0,07) | a*** | a < 0,001 (0,090) |
| | | | | En | 3,77 (0,07) | vwo | 2,75 (0,06) | | |
| Leerdoelen literatuuronderwijs (GM = 3,73, $\alpha = 0,783/\text{GLB} = 0,865$) | De belangrijkste thema's en personages beschrijven | 4,13 (4,10) | 0,93 (0,05) [4,01, 4,19] | Du | 3,88 (0,07) | havo | 3,94 (0,07) | a*** b** | a < 0,001 (0,040) b 0,013 (0,016) |
| | | | | En | 4,33 (0,06) | vwo | 4,27 (0,06) | | |
| Opbrengsten literatuuronderwijs (GM = 3,48, $\alpha = 0,823/\text{GLB} = 0,874$) | Leesvaardigheid | 4,30 (4,29) | 0,79 (0,04) [4,20, 4,37] | Du | 4,15 (0,06) | havo | 4,23 (0,07) | a** | a 0,003 (0,020) |
| | | | | En | 4,41 (0,06) | vwo | 4,35 (0,05) | | |
| Spreekactiviteiten in de doeltaal in literatuurlessen (GM = 2,82, $\alpha = 0,816/\text{GLB} = 0,878$) | Leerlingen beantwoorden een vraag van de docent | 3,73 (3,74) | 1,20 (0,06) [3,62, 3,86] | Du | 3,35 (0,09) | havo | 3,62 (0,09) | a*** b* | a < 0,001 (0,098) b 0,037 (0,011) |
| | | | | En | 4,13 (0,08) | vwo | 3,86 (0,07) | | |

* p < 0,05, ** p < 0,01, ***p < 0,001

Tabel 2. Samenvatting itemsets Relevantie spreek-/gespreksvaardigheid (8 items, vraag 4, n = 468), Frequentie spreekactiviteiten (10 items, vraag 8, n = 454), Leerdoelen literatuuronderwijs (6 items, vraag 9, n = 431), Opbrengsten literatuuronderwijs (8 items, vraag 9, n = 431) en Spreekactiviteiten in de doeltaal in literatuurlessen (9 items, vraag 17, n = 414)

LEERDOELEN

Het leerdoel Een spreekopdracht met een helder doel uitvoeren streven alle docenten het vaakst na. Bij Engels dienen leerlingen vaker grammaticaal verzorgd te spreken dan bij Duits ($F(1, 466) = 114,200, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,211$). Docenten Duits streven in hun klassen vaker een goede uitspraak na (Welchs $F(1, 391,295) = 64,381, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,127$). Docenten Engels hechten juist weer sterker aan vloeiendheid (Welchs $F(1, 453,134) = 60,056, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,129$). Bij beide vakken geldt dat een goede uitspraak eerder op het vwo dan op de havo een leerdoel is (Welchs $F(1, 339,330) = 12,614, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,028$). Ook grammaticaal verzorgd spreken is vaker op het vwo een leerdoel ($F(1, 464) = 8,421, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,031$).

SPREEKACTIVITEITEN

Hoewel docenten veel waarde hechten aan spreken, voeren leerlingen weinig spreekactiviteiten in de les uit ($GM = 2,72$). De spreekactiviteiten die het vaakst voorkomen zijn Discussiëren en Voordragen of presenteren.

MATERIAAL

De meeste docenten gebruiken eigen materiaal om de spreek-/gespreksvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen (Duits: 94%, Engels: 90%). Ruim de helft (52%) van de docenten Duits geeft aan (daarnaast) een leergang te gebruiken. Van de docenten Engels geeft een derde (34%) aan een leergang te gebruiken. De meest gebruikte leergangen Duits zijn *Neue Kontakte* (35%), *Na Klar!* (30%) en *TrabiTour* (18%). Minder frequent worden andere lesboeken genoemd, zoals *Zugspitze*, leergangen van Duitse uitgevers als Klett en Hueber Verlag of boeken ter voorbereiding op examens van het Goethe-Institut. Van de docenten Engels geeft een derde (34%) aan een leergang te gebruiken bij het spreekonderwijs. De meest gebruikte leergangen zijn *Of Course* (26%), *Stepping Stones* (15%) en *Gold*

Experience (12%). Andere gebruikte lesmaterialen zijn tijdschriften als *Wasp reporter* of *Alquin* en boeken ter voorbereiding op het Cambridge examen, zoals *Gold Advanced*.

2. Wat zijn de opvattingen en praktijken met betrekking tot het literatuuronderwijs?

LEERDOELEN EN OPBRENGSTEN

De meest nagestreefde leerdoelen in literatuurlessen (het beoogde curriculum) zijn *De belangrijkste thema's en personages beschrijven* (tabel 2) en *Een persoonlijke reactie geven op een literaire tekst*. De derde plaats neemt *Zich beter inleven in andere (culturele) perspectieven* in. Het valt op dat de doelen die corresponderen met de eindtermen voor literatuur minder vaak worden nagestreefd. Daarbij gaat het om *Verslag uitbrengen van leeservaringen* (eindterm 7), *Literaire tekstsoorten onderscheiden en literaire begrippen hanteren* (eindterm 8) en *Literaire werken plaatsen in een historisch perspectief* (eindterm 9). Overeenkomend met de aanwijzing in het examenprogramma dat de eindtermen 8 en 9 alleen voor vwo gelden, komt eindterm 9 veel vaker op het vwo voor dan op de havo (Welchs $F(1, 272,353) = 108,624, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,237$). Ook eindterm 8 wordt vaker op het vwo nagestreefd (Welchs $F(1, 297,268) = 30,517, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,072$).

Opbrengsten van literatuurlessen (het uitgevoerde curriculum) betreffen volgens de docenten voornamelijk de verbetering van leesvaardigheid en woordenschat van leerlingen. Daarop volgt de ontwikkeling van cultuurbewustzijn. Minder belangrijke opbrengsten zijn spreek-, schrijf- en luistervaardigheid. Het ontwikkelen van grammaticale kennis sluit de rij op de ranglijst.

FREQUENTIE LITERATUURGEBRUIK

We vroegen docenten ($n = 431$) hoe vaak ze gebruik maken van literatuur in hun lessen op een schaal van 1 tot 5. Gemiddeld wordt literatuur betrekkelijk vaak gebruikt

($M = 3,27$). Docenten Engels maken wezenlijk vaker gebruik van literatuur in de les dan docenten Duits (Welchs $F(1, 360,207) = 38,164, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,085$) en vaker op het vwo dan op de havo (Welchs $F(1, 306,530) = 5,407, p = 0,021, \eta_p^2 = 0,013$).

LITERAIRE TEKSTEN

Leerlingen lezen in de bovenbouw vooral langere prozateksten (romans/novellen, 88%). Korte verhalen worden vooral door docenten Engels (82%) genoemd, maar ze worden ook bij Duits gelezen (57%). Bij Duits komen jeugdboeken (72%) en sprookjes (31%) kennelijk vaker voor dan bij Engels (resp. 37% en 6%). De titelkeuze van literaire werken die vaak worden gelezen is ook relevant (bijlage 1, vraag 13). Zoals uit tabel 3 blijkt, worden bij Duits vooral enkele titels veel gelezen. Van de in totaal 762 genoemde

titels beslaat 21% de top drie. Bij Engels daarentegen zijn de favorieten meer verspreid: de top drie beslaat slechts 11% van de in totaal 687 titels.

KEUZEVRIJHEID

Op de vraag of leerlingen zelf literaire teksten kunnen kiezen (bijlage 1, vraag 14), antwoordt 60% van de docenten Duits en 77% van de docenten Engels bevestigend. Leerlingen lezen bij Engels vaker (31%) zelfstandig dan bij Duits (20%). In de meeste gevallen wordt literatuur deels klassikaal en deels zelfstandig gelezen (Duits 47%, Engels 43%).

TOETSING

Literaire toetsing is bij Duits het vaakst schriftelijk in het Nederlands (45%), terwijl dat bij Engels niet heel gebruikelijk is (14%). Schriftelijke toetsing in de doeltaal komt bij

| Rang-orde | Duits (762) | Engels (687) |
|-----------|---|--|
| 1 | Tschick – Herrndorf (60) | Animal Farm - Orwell (27) |
| 2 | Der Vorleser – Schlink (59) | The Great Gatsby - Scott Fitzgerald (24) |
| 3 | Die Verwandlung – Kafka (43) | 1984 - Orwell (23) |
| 4 | Das Parfum – Süskind (29) | The Lord of the flies - Golding (22) |
| 5 | Im Westen nichts Neues – Remarque (25) | Pride and Prejudice - Austen (21) |
| 6 | Schachnovelle – Zweig (23) | The Hate U Give - Thomas (20) |
| 7 | Am kürzeren Ende der Sonnenallee – Brussig (19) | Macbeth - Shakespeare (14) |
| 8 | Novemberschnee – Banscheraus (18) | It ends with us - Hoover (12) |
| 9 | Der Besuch der alten Dame – Dürrenmatt (17) | Kite runner - Hosseini (12) |
| 10 | Der Fall Collini - Von Schirach (16) | The Handmaid's Tale - Atwood (12) |

Tabel 3. Top tien van meest gelezen literaire werken in de bovenbouw van havo/vwo

Engels vaker voor (49%) dan bij Duits (24%). Ook mondelinge toetsing in de doeltaal is bij Engels (32%) gebruikelijker dan bij Duits (19%). In de meeste gevallen gaat het bij een schriftelijke toets om een proefwerk (Duits 64%; Engels 58%) of verslag (Duits 22%; Engels 24%). Bij mondelinge toetsing wordt vaker de voorkeur gegeven aan een gesprek (Duits 69%; Engels 63%) boven een presentatie (Duits 21%; Engels 27%).² Combinaties zijn niet onderzocht.

3. Wat zijn de opvattingen en praktijken met betrekking tot de integratie van spreek-/gespreksvaardigheid in het literatuuronderwijs?

SPREKACTIVITEITEN

Als we kijken naar spreekactiviteiten in de doeltaal in literatuurlessen, dan zien we dat leerlingen het vaakst een vraag van de docent over literatuur beantwoorden (tabel 2). Daarna volgt het geven van een mening of samenvatting. Een video- of audio-opname is het minst gebruikelijk. Ook het bespreken/presenteren van gedichten wordt weinig gedaan. We vinden grote verschillen tussen Duits en Engels en kleinere verschillen tussen havo en vwo. Bij Engels spreken leerlingen duidelijk vaker in de doeltaal over literatuur: zes van de negen activiteiten komen frequenter voor bij Engels, twee activiteiten verschillen niet significant. De enige activiteit die bij Duits vaker voorkomt is hardop voorlezen.

Tot slot werd de respondenten gevraagd te reflecteren op hun literatuurlessen aan de hand van 27 stellingen. Daarbij vroegen we niet alleen hoe tevreden docenten waren over bijvoorbeeld de lestijd, interactie en het doeltaalgebruik in de klas, maar ook wilden we weten of docenten spreekangst bij leerlingen ervaren en welke meerwaarde literatuurlessen volgens docenten hebben. Om de data te reduceren werd een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd. Omwille van een betere inhoudelijke

samenhang en hogere betrouwbaarheidscores is ervoor gekozen drie stellingen buiten beschouwing te laten en uit te gaan van 24 items (bijlage 2 op pagina 20). Betrouwbaarheidsanalyses laten zien dat de factoren voldoende betrouwbaar zijn ($\alpha = 0,707-0,894$). De EFA leidde tot een vijf-factoren-oplossing (tabel 4).

De factor *Bijdrage literatuur* scoort het hoogst. De docenten zijn het erover eens dat literatuur bij Duits en Engels een bijdrage kan leveren aan bijvoorbeeld de ontwikkeling van burgerschap, cultuurbewustzijn of de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (bijlage 2, items 7-10). Docenten Engels schatten de bijdrage van literatuur hoger in dan docenten Duits (Welchs $F(1, 389,8029) = 25,310, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,058$). Ook het *Belang van taalvaardigheden* is groot (tabel 4). Wederom geven docenten Engels wezenlijk hogere scores dan docenten Duits ($F(1, 410) = 82,341, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,167$) en vwo-docenten zijn positiever dan havo-docenten ($F(1, 410) = 10,879, p = 0,001, \eta_p^2 = 0,026$). Alleen de factor *Spreekangst* levert bij Duits een hogere score op dan bij Engels (Welchs $F(1, 363,982) = 44,315, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,100$). Havisten hebben bij Duits volgens hun docenten de meeste spreekangst ($M = 4,13$); bij Engels op het vwo is de spreekangst het laagst ($M = 3,21$). Over het algemeen is de tevredenheid over materiaal en lestijd niet erg hoog ($GM = 2,89$). Maar ook hier zien we dat docenten Engels ($F(1, 405) = 13,936, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,033$) en vwo-docenten positiever zijn ($F(1, 405) = 12,716, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,030$). Voor *Tevredenheid over interactie/spreken in de klas*, de factor met de laagste score, vinden we een middelgroot hoofdeffect voor vak: bij het vak Engels is de tevredenheid hoger dan bij Duits ($F(1, 405) = 28,468, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,066$). Docenten op het vwo zijn positiever dan op de havo, maar het verschil is klein ($F(1, 405) = 4,968, p = 0,026, \eta_p^2 = 0,012$).

| Rang-orde | Factor | Voorbeeld | Vak (a) | MM (SE) | Niveau (b) | MM (SE) | Hoofdeffect | p (η_p^2) |
|-----------|---|---|---------|-------------|------------|-------------|--------------|--------------------------------------|
| 1 | Bijdrage literatuur (GM = 4,46, n = 414) | Literatuur bij Duits kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschap. | Du | 4,24 (0,05) | havo | 4,37 (0,06) | a*** | a <0,001 (0,058) |
| | | | En | 4,68 (0,05) | vwo | 4,55 (0,05) | | |
| 2 | Belang taalvaardigheden/doeltaalgebruik (GM = 3,81, n = 414) | Ik vind het belangrijk dat leerlingen productieve taalvaardigheid ontwikkelen in de literatuurlessen. | Du | 3,50 (0,05) | havo | 3,69 (0,05) | a*** b** | a <0,001 (0,167) b 0,001 (0,026) |
| | | | En | 4,12 (0,05) | vwo | 3,92 (0,04) | | |
| 3 | Spreekangst (GM = 3,69, n = 414) | Leerlingen vinden het ongemakkelijk om in het Duits te spreken over literatuur. | Du | 4,01 (0,09) | havo | 3,84 (0,07) | a*** | a <0,001 (0,010) |
| | | | En | 3,38 (0,09) | vwo | 3,55 (0,06) | | |
| 4 | Tevredenheid over materiaal en lestijd (GM = 2,89, n = 409) | Ik ben tevreden met de hoeveelheid lestijd die aan literatuur wordt besteed. | Du | 2,75 (0,06) | havo | 2,76 (0,06) | a*** b*** | a <0,001 (0,033) b <0,001 (0,030) |
| | | | En | 3,04 (0,05) | vwo | 3,03 (0,05) | | |
| 5 | Tevredenheid over interactie/spreken in de klas (5 items, GM = 2,89, n = 409) | Ik ben tevreden over de interactie tussen leerlingen en docent. | Du | 2,68 (0,06) | havo | 2,81 (0,06) | a*** b* | a <0,001 (0,066) b 0,026 (0,012) |
| | | | En | 3,10 (0,06) | vwo | 2,98 (0,05) | | |

* p < 0,05, ** p < 0,01, ***p < 0,001

Tabel 4. Factoren Reflectie op literatuuronderwijs en de integratie van spreek-/gespreksvaardigheid (n = 409-414)

Conclusies en discussie

Onderzoeksvraag 1

De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat 'het vto sinds enkele decennia sterk op functionele communicatie' (Van Knaap, 2019, 19) gericht is en minder op literatuuronderwijs. Dit geldt vooral voor havo; in het vwo is literatuur als examenonderdeel belangrijker. Deze scheiding tussen havo en vwo is niet alleen verankerd in het examenprogramma, maar kan ook voortkomen uit de opvatting dat het taalniveau van havisten minder toereikend is voor literatuur.

Het valt op dat docenten Duits veel minder nadruk zeggen te leggen op grammaticaal verzorgd spreken dan docenten Engels. Dit strookt misschien niet met het ingesleten beeld van de docent Duits, maar het is een tendens die we ook in een andere enquête terugzien: zo blijkt dat de docenten (mondelijke) communicatie het belangrijkste vinden in hun lessen, en 'grammatica stampen' afwijzen vanwege het negatieve effect op het schoolvak (Hakvoort et al., 2022, 45). Waarschijnlijk speelt hier het imago van Duits als een complexe taal een rol, mede gevoed door het naamvallensysteem (Lutjeharms, 2010).

Van het Nederlandse talenonderwijs is bekend dat de leergang sterk richtinggevend is voor de invulling van lessen en toetsing (Van Batenburg et al., 2020). Des te opvallender is het dat 90% van de docenten zelfontwikkeld materiaal zegt in te zetten in hun spreek- en gespreksvaardigheidslessen. Aangezien het grootste nadeel van een leergang de beperkte flexibiliteit en toespitsing op een specifieke groep leerlingen is (Tammenga-Helmantel, 2020), kan dit erop duiden dat juist in het spreek-/gespreksvaardigheidsonderwijs die aanpassing aan de (leefwereld van de) doelgroep belangrijk is.

Onderzoeksvraag 2

De formele eindtermen voor het domein Literatuur komen minder vaak voor dan concretere leerdoelen als *De belangrijkste thema's en personages beschrijven* en *Een persoonlijke reactie geven op een literaire tekst*. De eerdergenoemde scheiding tussen havo en vwo in het literatuuronderwijs zien we ook terug in de nagestreefde leerdoelen. Hoewel er grote verschillen zijn tussen docenten, is er vooral op het vwo relatief veel aandacht voor literair-historische doelen.

Verder streven docenten vooral de ontwikkeling na van leesvaardigheid en woordenschat, maar ook van cultuurbewustzijn. Dit docentenperspectief sluit aan bij eerdere onderzoeken (Bloemert, 2019; Lehrner-te Lindert, 2020; Schat, 2022) en bepleit een geïntegreerde didactiek van literatuur in de talenlessen. Docenten Duits noemen vaker dan docenten Engels dezelfde titels, veelal romans of novellen. Mogelijk heeft dit te maken met literaire scholing, belezeneid, de beperktere positie van literatuur, de toegankelijkheid van het aanbod in bibliotheken of scholen. Engelse literatuur daarentegen is tegenwoordig alomtegenwoordig in onderwijs en samenleving. De bevraagde docenten maken verder weinig gebruik van literaire tekst(fragment)en uit de leergang. Toch maken docenten Duits hiervan vaker gebruik, vermoedelijk wegens het genoemde beperktere aanbod van (of kennis over) geschikte Duitse boeken. Ook de lestijdvermindering voor Duits kan een rol spelen. Zo wees een docent Duits erop dat de lestijd de 'afgelopen jaren behoorlijk verminderd is'. Een ander gaf aan dat er 'te weinig tijd is om aan literatuuronderwijs in de les toe te komen'.

Docenten Engels en Duits leggen hun leerlingen in de meeste gevallen een schriftelijke toets voor om het literatuuronderdeel te toetsen. Daar waar bij Duits de leerlingen vaker schriftelijk in het Nederlands antwoord geven, toetsen docenten Engels vaker mondeling in de doeltaal.

Onderzoeksvraag 3

Uit eerder onderzoek weten we dat de ontwikkeling van productieve vaardigheden in literatuurlessen in de onderbouw bij Duits (Lehrner-te Lindert, 2020) en bovenbouw bij Duits, Frans en Spaans (Schat, 2022) slechts een kleine rol speelt. Op basis hiervan spraken we in de inleiding de verwachting uit dat het gebruik van literaire teksten als bron om spreek-/gespreksvaardigheid te ontwikkelen beperkt voorkomt. En inderdaad, ook uit ons onderzoek blijkt dat zelden literaire input wordt gebruikt om de spreek-/gespreksvaardigheid te bevorderen. Dit geldt zowel voor Duits als Engels, maar vooral voor Duits. Met name op de havo is er weinig integratie van spreek-/gespreksvaardigheid en literatuur.

De meest frequente spreekactiviteit in de doeltaal is weinig verrassend: *Leerlingen beantwoorden een vraag van de docent*. Daarnaast geven leerlingen geregeld hun mening over de tekst, vatten de plot samen en worden personages besproken. Het valt op dat leerlingen weinig gesprekken voeren over literatuur. De spreekactiviteiten komen dus voornamelijk neer op klassikale onderwijsleergesprekken, waarbij de spreektijd en interactie voor leerlingen beperkt is.

Wat verder in het oog springt, is de conclusie dat zes van de negen spreekactiviteiten vaker bij Engels dan bij Duits voorkomen. Vooral bij Duits lijkt er bij de spreekactiviteiten weinig initiatief bij de leerlingen te liggen en krijgen leerlingen weinig mogelijkheden om aan de hand van literaire teksten hun spreek-/gespreksvaardigheid te verbeteren. Volgens sommige docenten heeft dit te maken met het niveau van de leerlingen: 'Leerlingen hebben grote moeite om in het Duits een boek te lezen, laat staan erover te communiceren in de doeltaal. Om die reden doe ik de gesprekken erover in het Nederlands. Op die manier is makkelijker te checken of ze het wel begrijpen.' Een andere docent zegt: 'Literatuuronderwijs is voor de

leerlingen al moeilijk genoeg, vandaar dat ik de theorie hierbij in het Nederlands behandel.' De resultaten vertonen overeenkomsten met onderzoek naar literatuurlessen in het hoger onderwijs die worden gekenmerkt door *limited student-teacher interactions* en weinig gelegenheden in de klas om de mondelinge taalvaardigheid te verbeteren (Mantero, 2006, 100).

De factor met de hoogste score is *Bijdrage van literatuur*. Daarbij gaat het om een bijdrage aan cultuurbewustzijn, burgerschap, integratie van inhoud en taal, maar ook persoonlijke ontwikkeling (bijlage 2, items 7-10). Veel docenten vinden dus dat literatuurlessen hieraan kunnen bijdragen. Daarnaast verdienen taalvaardigheden een belangrijke plaats in literatuurlessen. Dit strookt met het belang dat leerlingen en docenten bij het vak Engels hechten aan taalvaardigheidsontwikkeling (Bloemert, 2019).

Beperkingen

Bij deze studie zijn de nodige voorbehouden te plaatsen. Allereerst: de enquête werd onder zoveel mogelijk docenten verspreid, waardoor er sprake is van een gemakssteekproef. Daardoor kunnen we niet uitsluiten dat de respondentengroep voor een relatief groot deel bestaat uit docenten met veel belangstelling voor spreek-/gespreksvaardigheids- of literatuuronderwijs. Ook kunnen we niet uitsluiten dat sommige deelnemers van eenzelfde school afkomstig zijn. Ten tweede: we hebben met deze enquête slechts de *gerapporteerde* lespraktijk vastgelegd. Het is de vraag of de zelfrapportages overeenkomen met de lespraktijk, en of ze wellicht niet eerder het beoogd curriculum weerspiegelen dan het uitgevoerd curriculum. Ten derde: deze studie levert gekwantificeerde inzichten op. Hierdoor ligt de nadruk van dit onderzoek op de meest frequente praktijk, de gemiddelden

en tendensen, maar deze bevindingen geven ons geen informatie over *waarom* en in welke context de docenten bepaalde antwoorden gaven, zoals dat in kwalitatief onderzoek mogelijk is (Creswell & Poth, 2016). Tot slot moet gewezen worden op de grote onderwijsvrijheid die docenten ook met betrekking tot literatuur hebben. Zo wordt het extra moeilijk om algemene uitspraken te doen. Een kwalitatieve blik op spreken en literatuur bij de mvt levert mogelijk aanvullende nuances op. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op lesobservaties, leermiddelenanalyse, leerlingen- en docenteninterviews met betrekking tot spreekactiviteiten in literatuurlessen en op ontwikkeling van materiaal en interventies.

Implicaties

De resultaten van dit onderzoek benadrukken dat mvt-docenten het belang van spreek-/gespreksvaardigheid hoog inschatten, ondanks het feit dat het centraal schriftelijk eindexamen zich al decennialang uitsluitend op leesvaardigheid richt. Vooral bij talen met minder beschikbare lessen dan bij Engels is er een grote discrepantie tussen receptieve en productieve vaardigheden (Feskens et al., 2014). Dit is niet verwonderlijk als je bedenkt dat de gemiddelde leerling in Nederland nauwelijks Duits spreekt in de les en daarbuiten (Loevenich, 2023). Zo bezien is het een direct gevolg van de inrichting van ons mvt-onderwijs en het buitenschoolse taal-aanbod dat veel leerlingen wel goed Engels spreken (Fasoglio & Tuin, 2018), maar Duits en Frans uiteindelijk vooral receptief zullen beheersen. Dit vooruitzicht, in combinatie met de afnemende status van de 'kleinere' talen, kan demotiveren (Gombert, 2022). Het omgekeerde vooruitzicht, een bekwaame spreker in een tweede vreemde taal, zou juist motiverend kunnen werken. Als we willen dat

leerlingen mondeling vaardig worden in twee vreemde talen, dan impliceert dit enquêteonderzoek dat we mondelinge communicatievaardigheden meer centraal moeten stellen in de lessen en examenprogramma's.

Bovendien heeft dit onderzoek aange-toond dat juist de aandacht voor spreek-/gespreksvaardigheid in literatuurlessen zeer beperkt is en dat er meer spreekactiviteiten in de doeltaal aan literatuur zouden kunnen worden gekoppeld. In het verlengde hiervan geven docenten aan dat ze niet tevreden zijn over de interactie en mondelinge taalvaardigheid in literatuurlessen en dat veel leerlingen spreekangst ervaren. Naast begrijpelijke (literaire) input (Krashen, 1985) en adequate feedback via lesmateriaal en docent, is de mogelijkheid om zelf in dialoog met anderen uitgebreid taal te produceren een belangrijk element van taalontwikkeling (Swain, 2000). Het verdient daarom aanbeveling aandacht te schenken aan *pushed output* door elke leerling en meer oefenvormen in te zetten die interactie uitlokken (zie Van der Knaap, 2019 voor voorbeelden). Meer lestijd zou uitkomst kunnen bieden, maar is vooral voor vakken als Duits en Frans lastig, doordat het aantal lessen eerder af- dan toeneemt. Als we kostbare lestijd efficiënt willen benutten, moeten we de scheiding tussen taalvaardigheidsontwikkeling aan de ene kant en literatuurlessen aan de andere kant verminderen. Het mes snijdt dan aan twee kanten: in dezelfde lestijd kunnen leerlingen zowel hun spreek-/gespreksvaardigheid verbeteren als hun literaire competenties ontwikkelen. Leerlingen verbeteren daarnaast impliciet hun leesvaardigheid.

* Dit onderzoek is uitgevoerd met financiële steun van NWO (Promotiebeurs voor leraren, projectnr. 023.019.012, toegekend aan Jaron Toonen). We danken prof. dr. Huub van den Bergh voor ondersteuning op het gebied van statistiek.

NOTEN

1. De maat *partial eta squared* (η_p^2) is een veelgebruikte effectgrootte in het educatieve onderzoeks domein die aangeeft hoeveel procent van de variantie kan worden toegeschreven aan het effect van een onafhankelijke variabele. Hierbij worden de effecten van andere onafhankelijke variabelen en interacties verdisconteerd. Een effectgrootte van 0,01 wijst op een klein, 0,06 op een middelgroot en 0,14 op een groot effect (Richardson, 2011). Omdat Cronbachs α de neiging heeft de betrouwbaarheid van een schaal te onderschatten (Malkewitz et al., 2023), is hier tevens de *greatest lower bound* (GLB) vermeld.
2. In de vorige eeuw was het lange tijd gebruikelijk een mondeling over literatuur (geschiedenis) af te nemen in de doeltaal, terwijl de didactiek hier niet op was afgestemd en de literaire kennis belangrijker was dan de spreekprestaties (Kwakernaak, 2015). Toen men het onwenselijk achtte om tegelijkertijd de literaire competentie én de spreekvaardigheid te toetsen, werd het verplicht literatuurtoetsen in het Nederlands af te nemen. Inmiddels toetst een deel van de docenten, vooral bij Engels, literatuur weer mondeling in de doeltaal (Bloemert & Cats, 2020).

LITERATUUR

- Akker, J. van den. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (red.). *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Kluwer.
- Batenburg, E. van, & de Jong, N. H. (2020). Spreek-en gespreksvaardigheid: zo worden leerlingen vaardige en wendbare gebruikers. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal, & R. de Graaff (red.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud* (pp. 247–260). Coutinho.
- Batenburg, E. van, Oostdam, R. J., van

Gelderden, A., Fukkink, R. G., & de Jong, N. H. (2020). Evaluating opportunities in Dutch EFL course books for developing pre-vocational learners' oral interactional ability. *Language teaching research*, 24(4), 434–455. <https://doi.org/10.1177/1362168818804258>

- Bloemert, J. (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 (dissertatie).
- Bloemert, J., & Cats, E. (2020). Literatuur: geen vak apart. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal, & R. de Graaff (red.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud* (pp. 401–414). Coutinho.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing.
- College voor Toetsen en Examen (2022). *Moderne vreemde talen vwo syllabus centraal examen 2024*. Arabisch, Duits, Engels, Frans, Russisch, Spaans, Turks. CvTE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Darhower, M., & Smith-Sherwood, D. (2021). Bridging the language-literature divide via integrated performance assessments in an introductory Hispanic literature course. *Hispania*, 104(3), 395–413. <https://doi.org/10.1353/hpn.2021.0093>
- Donato, R., & Brooks, F. (2004). Literary discussions and advanced speaking functions: Researching the (dis)connection. *Foreign Language Annals*, 37(2), 183–199.
- Fasoglio, D., & Tuin, D. (2018). Hoe goed spreken leerlingen Engels als zij het voortgezet onderwijs verlaten? De ERK-streefniveaus onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(1), 3–13.

- Feskens, R., Keuning, J., Til, A. van, & Verheyen, R. (2014). *Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar: Een internationaal ijkingsonderzoek*. Cito.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Gombert, W. (2022). *From 'learning to use' towards 'using to learn': long-term effects of structure-based versus dynamic usage-based programs for French*. Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).
- Groen, L., & Trimbos, B. (2023). *Verkenning ERK-niveaus*. SLO. Geraadpleegd op 12 april 2024 via https://www.slo.nl/publish/pages/21281/publicatie_verkenning_erk-niveaus_web.pdf
- Hakvoort, E., Hökberg, M., Hölsgens, T., & Hotje, S. (2022). *Docenten Duits aan het woord*. Duitsland Instituut Amsterdam. Geraadpleegd op 1 april 2024 via <https://duitslandinstituut.nl/enquete-docenten-duits-aan-het-woord>
- Jones, C. (red.). (2019). *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning*. Cambridge University Press.
- Knaap, E. van der (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho.
- Lehrner-te Lindert, E. (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I*. Erich Schmidt Verlag.
- Loevenich, S. (2023). *Kulturunterschiede in der Unterrichtspraxis: Zum praktischen professionellen Wissen von Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenlehrerinnen in den Niederlanden und Deutschland*. Tilburg University.
- Lutjeharms, M. (2010). *Kontrastieve Analyse Niederländisch-Deutsch*. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 641–647). De Gruyter.
- Malkewitz, C. P., Schwall, P., Meesters, C., & Hardt, J. (2023). *Estimating reliability: A comparison of Cronbach's α , McDonald's ω and the greatest lower bound*. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100368. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2022.100368>
- Mantero, M. (2006). *Applied literacy in second language education: (Re)Framing discourse in literature-based classrooms*. *Foreign Language Annals*, 39(1), 99–114.
- Meesterschapsteam. (2022). *Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen*. Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen. Geraadpleegd op 1 april 2024 via <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2022/04/Basistekst-visie-4.4.pdf>
- Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. SLO.
- Richardson, J. T. (2011). *Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research*. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147.
- Schat, E. (2022). *Integrating intercultural literary competence: An intervention study in foreign language education*. Universiteit Utrecht (dissertatie). <https://doi.org/10.33540/1335>
- Shelton-Strong, S. J. (2019). *An analysis of collaborative dialogue in literature circles*. In C. Jones (red.), *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning* (pp. 176–201). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. In J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 97–114). Oxford University Press.
- Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Leermiddelen: bouwstenen voor je onderwijs*. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal, & R. de Graaff (red.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud* (pp. 101–114). Coutinho.
- Thoms, J. (2011). *Researching the (dis)connection between literary discussions and speaking functions: A replication with intermediate learners*. In A. Cortazar & R. Orozco (red.), *Lenguaje, arte, y revoluciones ayer y hoy: New approaches to Hispanic linguistic, literary, and cultural studies* (pp. 315–345). Cambridge Scholars Publishing.
- Viana, V., & Zyngier, S. (2020). *Language-literature integration in high-school EFL education: investigating students' perspectives*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 347–361.
- JARON TOONEN is docent Duits op het Altena College in Sleeuwijk en doet onderzoek aan de Universiteit Utrecht met een NWO-promotiebeurs voor leraren. Het onderzoeksproject richt zich op de vraag hoe literatuurlessen in het mvt-onderwijs kunnen bijdragen aan de mondelinge taalvaardigheden van leerlingen.
E-mail: j.t.toonen@uu.nl
- EWOUT VAN DER KNAAP is hoogleraar Duitstalige literatuur en cultuur aan de Universiteit Utrecht. Hij verricht en begeleidt onder meer onderzoek op het gebied van literatuurdidactiek.
E-mail: e.w.vanderknaap@uu.nl
- RICK DE GRAAFF is hoogleraar Didactiek van het vreemdetalenonderwijs aan de Universiteit Utrecht. Hij doet onderzoek met talentdocenten en vakdidactici in de onderwijspraktijk om het leren en onderwijzen van talen betekenisvoller te maken.
E-mail: r.degraaff@uu.nl

Bijlage 1. Enquêtevragen per topic (versie voor docenten Duits)

| VRAAG | nr. |
|---|-----|
| Niveau | |
| Aan welke niveaus in de bovenbouw geeft u dit schooljaar Duits? | 1 |
| Wij willen u vragen een keuze te maken tussen havo of vwo, waarvoor u de hele enquête invult (bijv. omdat u daar het meeste lesgeeft). | 2 |
| Relevantie examenonderdelen | |
| Als u het zelf mag bepalen, in hoeverre vindt u dan de volgende onderdelen belangrijk in de bovenbouw van havo/vwo? Spreek-/gespreksvaardigheid Leesvaardigheid Kijk-/luistervaardigheid Schrijfvaardigheid Literatuur | 3 |
| Relevantie en leerdoelen spreek- en gespreksvaardigheid | |
| In hoeverre vindt u het belangrijk dat leerlingen de volgende onderdelen van spreken beheersen? Informatie uitwisselen (dialoog) Realistische opdrachten uitvoeren (dialoog) Deelnemen aan een gesprek over vertrouwde onderwerpen (dialoog) Strategieën gebruiken om het gesprek in stand te houden (dialoog) Standpunten verwoorden (monoloog) Gevoelens uiten (dialoog) Beschrijvingen geven (monoloog) Presentaties geven (monoloog) | 4 |
| Hieronder staan mogelijke leerdoelen van spreek-/gespreksvaardigheid. Kunt u aangeven in hoeverre u de volgende doelen nastreeft? Een spreekopdracht met een helder doel succesvol uitvoeren Het taalgebruik afstemmen op de sociale of culturele context Spreken met een goede Duitse uitspraak Vloeiend Duits spreken Zonder veel grammaticale fouten spreken | 5 |
| Lesmateriaal en didactiek spreek- en gespreksvaardigheid | |
| Gebruikt u een lesmethode (leergang) om de spreek-/gespreksvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen? | 6 |
| Maakt u gebruik van eigen lesmateriaal om de spreek-/gespreksvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen? | 7 |
| Hieronder staan mogelijke spreekactiviteiten. Hoe vaak komen deze activiteiten voor in uw lessen waarin leerlingen hun spreek-/gespreksvaardigheid ontwikkelen? Discussiëren (dialoog) Voordragen of presenteren (monoloog) Beschrijven (monoloog) Samen iets oplossen (dialoog) Navertellen (monoloog) Rapporteren (monoloog) Interviewen (dialoog) Spellen spelen (dialoog) Uitleg of instructie geven (monoloog) Naspelen of acteren (dialoog) | 8 |

| | |
|--|----|
| Leerdoelen en opbrengsten literatuuronderwijs | |
| Kunt u aangeven in hoeverre u de volgende leerdoelen/opbrengsten in uw literatuurlessen nastreeft? Leerdoelen De belangrijkste thema's en personages beschrijven Een persoonlijke reactie geven op een literaire tekst Zich beter inleven in andere (culturele) perspectieven Verslag uitbrengen van leeservaringen Literaire werken plaatsen in een historisch perspectief Literaire tekstsoorten onderscheiden en literaire begrippen hanteren Opbrengsten Leesvaardigheid Woordenschat Cultuurbewustzijn Spreek-/gespreksvaardigheid Schrijfvaardigheid Kijk-/luistervaardigheid Grammaticale kennis | 9 |
| Lesmateriaal en didactiek literatuuronderwijs | |
| Welke literaire tekstsoorten lezen (of luisteren) leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo? | 10 |
| Hoe vaak maakt u gebruik van literatuur in uw lessen? | 11 |
| In hoeverre gebruikt u literaire teksten uit een lesmethode? | 12 |
| Zou u minimaal drie boeken kunnen noemen die uw leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo lezen? | 13 |
| Kunnen uw leerlingen literaire teksten kiezen? | 14 |
| Hoe laat u leerlingen literatuur lezen? | 15 |
| Toetsing literatuuronderwijs | |
| Hoe wordt literatuur in de bovenbouw van havo/vwo volgens het schoolexamen getoetst? | 16 |
| Spreken en literatuur | |
| Wanneer u literatuur behandelt, hoe vaak voeren leerlingen dan de volgende spreekactiviteiten uit in het Duits? Leerlingen: Beantwoorden een vraag van de docent Geven hun mening Vatten het verhaal samen Bespreken de personages Lezen hardop voor Voeren een gesprek Bespreken of presenteren gedichten Presenteren Maken een audio-/video-opname | 17 |
| Behoeften en tevredenheid | |
| In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken? | 18 |
| De laatste vraag gaat over uw tevredenheid over uw literatuurlessen. Kunt u aangeven hoe tevreden u bent? | 19 |
| Wilt u nog iets toelichten? | 20 |
| Persoonlijke gegevens | |
| In welke provincie ligt uw school? | 21 |
| Hoeveel jaar onderwijservaring heeft u in de bovenbouw? | 22 |
| Welke lesbevoegdheid heeft u? | 23 |
| Leest u zelf Duitstalige boeken in uw vrije tijd? | 24 |
| Wat is uw moedertaal? | 25 |

Bijlage 2. Itemoverzicht factoranalyse (n = 409-414)

| | Item | Tevredenheid over interactie/spreken in de klas | Bijdrage van literatuur | Spreekangst | Tevredenheid over tijd/materiaal voor literatuur | Belang van taalvaardigheden/doeltaalgebruik (in literatuurles) |
|----|--|---|-------------------------|---------------|--|--|
| 1 | Ik ben tevreden met de interactie tussen leerlingen en docent. | 0,747 | 0,097 | -0,011 | 0,086 | -0,057 |
| 2 | Ik ben tevreden met de interactie tussen leerlingen. | 0,699 | 0,057 | -0,010 | 0,064 | -0,084 |
| 3 | Ik ben tevreden met de variatie aan taalvaardigheden die leerlingen ontwikkelen | 0,542 | -0,011 | 0,073 | -0,206 | 0,214 |
| 4 | Ik ben tevreden met de gelegenheid die leerlingen krijgen om daadwerkelijk te spreken | 0,529 | -0,067 | -0,183 | -0,084 | 0,192 |
| 5 | Ik ben tevreden met de hoeveelheid feedback die ik leerlingen kan geven. | 0,461 | 0,011 | 0,033 | -0,271 | -0,047 |
| 6 | Ik ben tevreden met het doeltaalgebruik van de leerlingen | 0,410 | -0,035 | -0,333 | -0,114 | 0,252 |
| 7 | Literatuur bij Duits kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschap. | 0,067 | 0,901 | -0,024 | -0,007 | -0,102 |
| 8 | Literatuur bij Duits kan bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. | 0,000 | 0,810 | -0,045 | -0,065 | -0,049 |
| 9 | Lessen met literatuur dragen bij aan het cultuurbewustzijn van leerlingen. | -0,003 | 0,760 | -0,021 | -0,013 | 0,032 |
| 10 | Literatuur bij Duits is geschikt om leerlingen niet alleen inhoudelijk uit te dagen, maar ook aan taalvaardigheid te werken. | 0,052 | 0,584 | 0,007 | 0,068 | 0,327 |
| 11 | Leerlingen vinden het ongemakkelijk om in het Duits te spreken over literatuur. | -0,016 | -0,075 | 0,694 | 0,065 | -0,070 |
| 12 | Ik merk dat leerlingen het als een uitdaging zien wanneer zij Duits moeten gebruiken. | 0,103 | 0,010 | 0,652 | 0,021 | 0,055 |
| 13 | Leerlingen vinden het frustrerend om in het Duits te communiceren. | -0,129 | -0,029 | 0,651 | -0,003 | -0,049 |

| | | | | | | |
|----|--|------------------|-------------------|--------------------|--------------------|---------------|
| 14 | Ik ben tevreden met de hoeveelheid lestijd die aan literatuur wordt besteed. | -0,060 | 0,039 | -0,025 | -0,764 | -0,038 |
| 15 | Ik ben tevreden met het aantal teksten dat leerlingen lezen. | -0,020 | -0,065 | 0,006 | -0,710 | 0,048 |
| 16 | Ik ben tevreden met het lesmateriaal voor literatuurlessen | -0,029 | 0,131 | -0,007 | -0,578 | 0,006 |
| 17 | Ik ben tevreden met de variatie aan tekstsoorten. | 0,005 | 0,024 | -0,074 | -0,548 | -0,003 |
| 18 | Ik ben tevreden met de variatie aan opdrachten die leerlingen uitvoeren | 0,349 | -0,129 | 0,050 | -0,350 | 0,016 |
| 19 | Ik ben tevreden met de tijd die ik heb om eigen lesmateriaal te ontwikkelen | 0,200 | -0,059 | -0,037 | -0,341 | -0,112 |
| 20 | Ik vind het belangrijk dat leerlingen productieve taalvaardigheid (spreken, schrijven) ontwikkelen in de literatuurlessen. | 0,074 | 0,204 | 0,023 | 0,081 | 0,599 |
| 21 | Ik vind het belangrijk om vaak in het Duits met mijn leerlingen te spreken over literatuur. | -0,057 | 0,230 | -0,103 | -0,072 | 0,572 |
| 22 | Ik vind dat leerlingen in de les vaak Duits moeten spreken om de taal echt onder de knie te krijgen. | -0,043 | -0,110 | -0,039 | 0,030 | 0,541 |
| 23 | Ik ben tevreden met mijn doeltaalgebruik. | 0,311 | 0,011 | -0,231 | -0,040 | 0,390 |
| 24 | Ik vind het belangrijk dat leerlingen receptieve taalvaardigheid (lezen, luisteren) ontwikkelen in de literatuurlessen. | 0,030 | 0,327 | 0,254 | -0,197 | 0,371 |
| | Eigenwaarde | 5,768 | 3,192 | 2,108 | 1,514 | 1,336 |
| | Verklaarde variantie (%) | 24,032 | 13,300 | 8,783 | 6,310 | 5,566 |
| | α | 0,807 (item 1-6) | 0,894 (item 7-10) | 0,722 (item 11-13) | 0,754 (item 14-19) | 0,707 (20-24) |

Geroteerde factorladingen van meer dan 0,30 zijn dikgedrukt