

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/365318186>

De grenzen van literatuur: ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak

Article · November 2022

CITATIONS

0

READS

52

3 authors:



Jeroen Dera

Radboud University

65 PUBLICATIONS 84 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Helma van Lierop-Debrauwer

Tilburg University

33 PUBLICATIONS 24 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Yke Schotanus

Utrecht University

14 PUBLICATIONS 44 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Uses of Literature in the Classroom [View project](#)

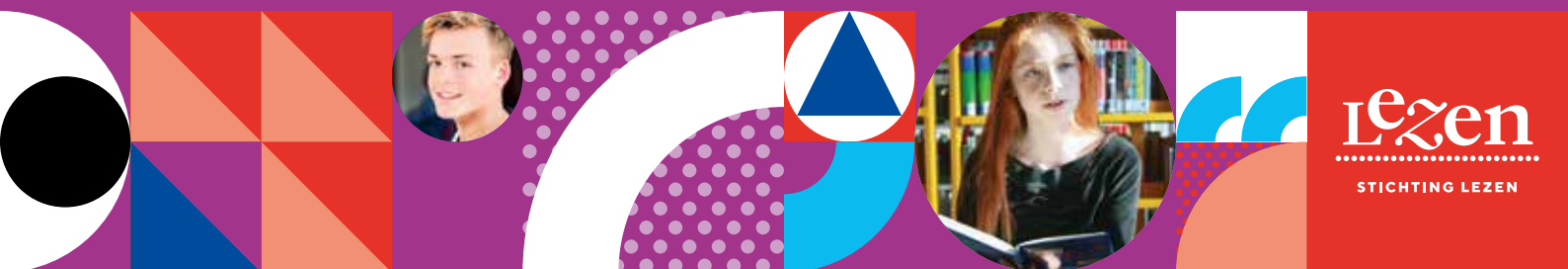


Singing as a figure of speech - Can singing support the effectiveness of verbal communication - a PhD project [View project](#)

ONDERZOEKSPUBLICATIE

De grenzen van literatuur

Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak



Lezen
STICHTING LEZEN

Jeroen Dera, Helma van Lierop-Debrauwer & Yke Schotanus

De grenzen van literatuur

Ontwikkeling en opbrengsten van een
lessenreeks literatuur met expliciete
leerlinginspraak



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteurs

Jeroen Dera
Helma van Lierop-Debrauwer
Yke Schotanus

Eindrapport NRO-project *Grensverleggend literatuuronderwijs: naar een literatuurdidactiek die recht doet aan leesvoorkeuren van leerlingen.*

In dit rapport wordt verslag gedaan van het project ‘Grensverleggend literatuuronderwijs: naar een literatuurdidactiek die recht doet aan leesvoorkeuren van leerlingen’, dat uitgevoerd werd tussen 8 maart 2021 en 31 augustus 2022 in het kader van het programma ‘Kortlopend onderwijsonderzoek’ van NRO (dossiernummer 40.5.20500.155).

Dit project is gefinancierd door het NRO. Het project werd uitgevoerd door een consortium van universitaire onderzoekers en docenten in het voortgezet onderwijs, met Stichting Lezen als externe partner. Het rapport is geschreven door dr. Jeroen Dera (projectleider), prof.dr. Helma van Lierop-Debrauwer en dr. Yke Schotanus. Aan het project werkten daarnaast mee: drs. Erica Beerens, Riemke Boonstra MEd, Nienke van Doeselaar BA, drs. Miriam Piters en drs. Maartje Vosters. Veel dank gaat daarnaast uit naar Jolanda van Dijk-Vissers, voor haar waardevolle betrokkenheid bij de pilot van de ontwikkelde lessenreeks.

Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam

Citeren als: Dera, J., Lierop-Debrauwer, H. van, & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak.* Amsterdam: Stichting Lezen.

©2022 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord	1
Samenvatting	3
1 Grensverleggend literatuuronderwijs: ter inleiding	5
2 De lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’	7
2.1 Doelen van de lessenreeks	7
2.2 Literatuurdidactische ontwerpprincipes	8
2.3 Leerlingkeuze boekfragmenten	9
2.4 Ontwikkeling lesmateriaal pilot	15
2.5 Verloop en evaluatie pilot.....	16
2.6 Definitieve lessenreeks.....	18
3 Opzet van het onderzoek	20
3.1 Enquêtes	20
3.2 Transcripties van leerlinggesprekken tijdens de lessenreeks	22
3.3 Producten gemaakt door leerlingen tijdens de lessenreeks.....	24
3.4 Semigestructureerde interviews.....	25
4 Resultaten onderzoeksvraag 1: leerlingselecties versus docentselecties	27
4.1 Resultaten verhaalscore-enquête	27
4.2 Resultaten slotenquête	30
4.3 Resultaten leerlingposters	32
4.4 Resultaten semigestructureerde interviews	33
5 Resultaten onderzoeksvraag 2: leesmotivatie	34
5.1 Resultaten enquêtes	34
5.2 Resultaten getranscribeerde leerlinggesprekken	36
5.3 Resultaten semigestructureerde interviews	40
6 Resultaten onderzoeksvraag 3: literaire competentie	44
6.1 Resultaten enquêtes	44
6.2 Resultaten getranscribeerde leerlinggesprekken	45
6.3 Resultaten leerlingposters	52
7 Conclusie en discussie	55
7.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen.....	55
7.2 Beperkingen van het onderzoek	57
7.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	58
7.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	59

6	Literatuur	60
	Bijlage 1 Lesbrief ‘De grenzen van literatuur’	62
	Bijlage 2 Dataverzameling enquêtes.....	63
	Bijlage 3 Aanvullende kwantitatieve analyses	65
	Bijlage 4 Interviewprotocol.....	67
	Bijlage 5 Ruwe data	68

Voorwoord

‘Tsjá...is dat iets literatuurs?’ peinst een leerling tijdens de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’. Samen met diens groepje probeert de leerling uit te vogelen of ‘spanning’ een kenmerk is van literatuur. Spanning is een van de literaire concepten die de leerlingen zich tijdens de lessenreeks eigen moeten maken. Steeds gebeurt dit aan de hand van twee tekstfragmenten: één uit een boek gekozen door leerlingen, en één uit een boek gekozen door docenten. Aan de hand van discussievragen worden de leerlingen uitgedaagd om met elkaar over de teksten van gedachten te wisselen.

Over de vraag wat literatuur is, lopen de meningen uiteen. Niet in het minst tussen leerlingen en hun docenten. Leraren vinden de genres die door leerlingen graag gelezen worden, zoals thrillers en fantasyboeken, niet altijd geschikt voor het literatuuronderwijs, terwijl veel leerlingen op hun beurt niet echt warmlopen voor de literaire canon. Om een brug te slaan tussen de leesvoorkeuren van de leraar en die van de leerling, ontwikkelden Jeroen Dera, Helma van Lierop-Debrauwer en Yke Schotanus een nieuwe lessenreeks voor 4 havo en vwo.

Het doel van de lessenreeks: leerlingen leren om hun leeservaring onder woorden te brengen, om literaire concepten toe te passen bij hun tekstinterpretatie en om te onderbouwen wat een prozatekst wat hen betreft ‘literair’ maakt of niet. Door leerlingen inspraak te geven in de tekstkeuze, en door ze in groepjes te laten discussiëren, beogen de onderzoekers niet alleen de literaire competentie van de leerlingen te vergroten, maar ook hun motivatie.

Of de onderzoekers hierin geslaagd zijn, leest u in het voorliggende rapport. Wat Stichting Lezen betreft is de aanpak in ieder geval veelbelovend. Door leerlingen inspraak te geven in de tekstkeuze, kunnen docenten hen sterker bij de literatuurlessen betrekken, zonder dat dit ten koste gaat van de kwaliteit van het onderwijs. Ook tijdens het analyseren van teksten die jongeren zelf gekozen hebben, ervaren zij voldoende interpretatieve uitdagingen. ‘Is dat iets literatuurs?’ Over die vraag zijn jongeren nog lang niet uitgepraat.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

In het literatuuronderwijs komt het nogal eens voor dat leerlingen in de bovenbouw havo/vwo een bepaald boek willen lezen voor hun leeslijst, maar van hun docent te horen krijgen dat dit boek niet 'geschikt' is. Daaruit blijkt een spanningsveld tussen teksten die leerlingen zelf aandragen voor de ontwikkeling van hun literaire competentie en de eisen die docenten – op basis van hun interpretatie van de eindtermen – daaraan verbinden.

In dit project heeft een team van onderzoekers en docenten Nederlands geprobeerd een oplossing voor de bovenstaande spagaat te vinden door een lessenreeks literatuur voor vierdeklassers havo/vwo te ontwikkelen, waarin de helft van de teksten door leerlingen is ingebracht (op basis van een stemprocedure in een havo 4-klas). In deze lessenreeks, getiteld 'De grenzen van literatuur', vergelijken leerlingen in heterogene jurygroepjes steeds een fragment uit een tekst die door leerlingen is gekozen met een fragment uit een tekst die door docenten Nederlands is ingebracht. Dit literaire gesprek wordt begeleid door discussieopdrachten die leerlingen uitnodigen om literaire begrippen te betrekken in hun evaluaties en interpretaties van de tekstfragmenten. Daarbij gaat het concreet om de literaire begrippen *spanning*, *ruimte*, *tijd*, *personages*, *perspectief* en *thema/motieven*. Het uiteindelijke doel van de vergelijkingen is dat leerlingen op het eind van de reeks een beargumenteerde keuze kunnen maken voor de tekst die zij als jurygroep het beste vinden, alsmede voor de tekst die zij het meest literair vinden.

Om de opbrengsten van deze negendelige lessenreeks – uitgevoerd in zeven 4 havo/4 vwo-klassen op drie middelbare scholen in Nederland – in kaart te brengen, werden er drie onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe waarden leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten ten opzichte van de teksten die hun docenten hebben ingebracht?
2. In hoeverre ervaren leerlingen de ontwikkelde lessenreeks als positief voor hun leesmotivatie, en welke argumenten dragen zij daarvoor aan?
3. In welke mate draagt de ontwikkelde lessenreeks bij aan de literaire competentie van leerlingen, zoals af te leiden is uit de manier waarop ze over literatuur en literariteit spreken?

Om deze drie vragen te kunnen beantwoorden, werden tijdens en na afloop van de lessenreeks enquêtes onder de deelnemende leerlingen afgenomen. Daarnaast werden de literaire gesprekken van zeven leerlinggroepjes opgenomen, getranscribeerd en gedetailleerd geanalyseerd. De afrondende leerlingproducten, in de vorm van posters die de juryuitslagen beschreven, werden eveneens aan een analyse onderworpen. Ten slotte werd een deel van de leerlingen enkele maanden na afloop van het project geïnterviewd.

Uit het onderzoek blijkt, aangaande onderzoeksvraag 1, dat leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten gemiddeld hoger waardeerden dan de teksten die hun docenten hadden ingebracht. Dat bleek vooral toe te schrijven aan drie fragmenten die bijzonder goed scoorden, namelijk uit de romans *Bella Italia* van Suzanne Vermeer, *Het diner* van Herman Koch en *Echo* van Thomas Olde Heuvelt.

Een tweede conclusie, aangaande onderzoeksvraag 2, is dat leerlingen na afloop van de lessenreeks niet het gevoel hebben dat hun leesmotivatie is gestegen. Toch zijn er in de geanalyseerde data bemoedigende signalen te zien: de leerlingen zijn gemiddeld genomen positief over de inhoud en opbouw van de lessenreeks, waarbij ze met name het samenwerken in jurygroepjes en de eigen inspraak in tekstkeuze sterk waarderen. De didactische keuze voor vergelijkend lezen stimuleert volgens de leerlingen hun competentie in het lezen van literatuur. Ook het onderling spreken over die vergelijking ervaren de leerlingen als positief voor hun gevoel van competentie.

Leerlingen hebben echter wel de neiging om die competentie te overschatten. De conclusie bij onderzoeksvraag 3 luidt dat een groot deel van de leerlingen na afloop van de lessenreeks niet in staat blijkt om een onderbouwde definitie van het begrip 'literatuur' te geven. Bovendien laten de analyses van de leerlinggesprekken zien dat er in de opgenomen groepjes misvattingen en interpretatieproblemen bestaan bij de toepassing van alle zes de literaire concepten, ook bij de teksten die leerlingen zelf hadden ingebracht.

Voor de onderwijspraktijk kunnen op grond van bovenstaande conclusies de volgende opbrengsten en aandachtspunten worden benoemd:

- Het loont om leerlingen expliciet inspraak te geven in de tekstkeuze voor lessen over literaire analyse. In dit onderzoek werden de teksten die leerlingen aandroegen significant vaker aansprekend gevonden dan de teksten die docenten hadden ingebracht (hoewel ook alle teksten die docenten hadden ingebracht een aantal keer worden genoemd als het best of het meest aansprekend, en het dus ook zinvol blijft leerlingen te verrassen met eigen keuzes).
- Het begrippenapparaat voor de analyse van literair proza kan in de klas uitstekend (mede) worden gedemonstreerd aan de hand van genres die door professionele lezers niet als 'literatuur' worden gezien. Ook bij die genres ondervinden leerlingen in 4 havo en 4 vwo conceptuele en interpretatieve uitdagingen.
- Het vergelijkend lezen van literaire tekstfragmenten wordt door leerlingen als stimulerend voor de eigen literaire competentie gezien. Het systematisch implementeren van comparatief literatuuronderwijs, met expliciete inspraak voor leerlingen in de tekstselectie, zou daarom een verdere verkenning verdienen in de ontwikkeling van een nieuw of verbeterd literatuurcurriculum havo/vwo.

1 Grensverleggend literatuuronderwijs: ter inleiding

Het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands in de bovenbouw havo/vwo zit in een spagaat. Aan de ene kant ziet het leeuwendeel van de docenten het bevorderen van leesplezier onder leerlingen als de belangrijkste doelstelling van hun literatuuronderwijs (Oberon, 2016: 13). Aan de andere kant schrijven de eindtermen voor het schoolvak Nederlands voor dat leerlingen een ontwikkeling in literaire competentie moeten doormaken. Op grond daarvan verbinden docenten eisen aan het literaire niveau van de teksten in het leesdossier van hun leerlingen. Uit een relatief recente studie naar de stand van zaken in het literatuuronderwijs blijkt dat havo/vwo-docenten bepaalde populaire genres, zoals thrillers en fantasyboeken, slechts mondjesmaat op de literatuurlijst toestaan (Oberon, 2016: 35). De onderliggende premisse is dat zulke teksten er niet voor zorgen dat leerlingen de ontwikkeling in literaire competentie doormaken die in de eindtermen vereist wordt. In recent onderzoek zien we weliswaar dat de meerderheid van de docenten Nederlands in de bovenbouw havo/vwo een populair genre als young adult-literatuur toestaat op de leeslijst, maar een grote groep docenten doet dat alleen in de vierde klas, zeker op het vwo (Ackermans, 2022: 27). Onder de teksten die docenten Nederlands aan hun vijfdeklassers aanraden, bevinden zich bovendien weinig van dit soort onder leerlingen populaire genres (Dera & Lommerde, 2020).

Het uitsluiten of niet-adresseren van bij leerlingen populaire genres in het onderwijs is niet zonder risico, wanneer geredeneerd wordt vanuit de doelstelling van docenten om het leesplezier onder leerlingen te bevorderen. Als leerlingen teksten moeten lezen die niet stroken met hun interesses of competentieniveau, kan dat funest zijn voor hun leesplezier en zelfs hun literaire ontwikkeling (Witte, 2008). Dat er überhaupt gelezen moet worden, is voor de meeste leerlingen binnen havo/vwo het probleem niet: eerder onderzoek laat zien dat havo/vwo-leerlingen in de bovenbouw hun leeslijst gemiddeld met een ruime voldoende (6,7) waarderen (Dera, 2019). Opvallend is echter wel dat de teksten die veelal verplicht klassikaal gelezen worden, significant lager gewaardeerd worden dan genres als de adolescentenroman, de literaire thriller en de fantasyroman. Dat zijn genres die op veel belangstelling kunnen rekenen van tieners die graag lezen, maar ze krijgen in de praktijk nauwelijks ruimte in het curriculum van de bovenbouw havo/vwo.

Onderzoek naar leesmotivatie onder Nederlandse kinderen en jongeren van 8 tot 18 jaar laat zien dat de motivatie om boeken te lezen afneemt naarmate kinderen ouder worden. 49% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zegt het (helemaal) niet leuk te vinden om te lezen, terwijl dat op de basisschool voor slechts 18% van de leerlingen geldt (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Landelijk zijn er dan ook grote zorgen over het leesgedrag van jongeren (Raad van Cultuur, Onderwijsraad, 2019). Die worden extra gevoed door de recente PISA-scores. Ten opzichte van het vorige PISA-onderzoek 2015 blijkt de leesvaardigheid onder Nederlandse vijftienjarigen significant gedaald. Hetzelfde geldt voor de leesmotivatie: Nederlandse jongeren staan op dit punt onderaan de internationale ranglijst (OECD, 2019).

Het door NRO gefinancierde onderzoeksproject *Grensverleggend literatuuronderwijs: naar een literatuurdidactiek die recht doet aan de leesvoorkeuren van leerlingen* speelde in op de bovenstaande problematiek. Hoofddoel van het project was om de gesignaleerde spagaat tussen

‘leesplezier faciliteren’ en ‘literaire competentie ontwikkelen’ te doorbreken. Voor dit doel werd een lessenreeks ontworpen en geëvalueerd die de genres die leerlingen waarderen in het literatuuronderwijs incorporeert *zonder* af te doen aan het door docenten gewenste streefniveau van de literatuurlessen. Het ging er kortom om de leesmaak van leerlingen (en daarmee ook de leerlingen zelf) volwaardig onderdeel van de literatuurdidactiek te maken. Concreet betekende dit dat er binnen het project een lessenreeks werd ontwikkeld waarin een deel van de behandelde teksten door de leerlingen zelf werd gekozen.

In dit rapport worden de resultaten en conclusies van het project gepresenteerd. Daarbij worden drie onderzoeksvragen beantwoord:

1. Hoe waarderen leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten ten opzichte van de teksten die hun docenten hebben ingebracht?
2. In hoeverre ervaren leerlingen de ontwikkelde lessenreeks als positief voor hun leesmotivatie, en welke argumenten dragen zij daarvoor aan?
3. In welke mate draagt de ontwikkelde lessenreeks bij aan de literaire competentie van leerlingen, zoals af te leiden is uit de manier waarop ze over literatuur en literariteit spreken?

Het concept ‘leesmotivatie’ (onderzoeksvraag 2) wordt hierbij gedefinieerd als de mate waarin personen gemotiveerd zijn om leesgedrag te vertonen, daarbij gestuurd door de verwachtingen die ze van lezen hebben en de waarde die ze aan lezen toekennen (cf. de ‘expectancy-value theory of motivation’; Wigfield & Eccles, 2016). Het concept ‘literaire competentie’ (onderzoeksvraag 3) wordt gedefinieerd als het vermogen van lezers om met en over literatuur te communiceren (cf. Coenen, 1992).¹

In wat volgt wordt eerst verslag gedaan van de ontwikkeling van de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ die in het kader van het project ontworpen is (hoofdstuk 2). Vervolgens wordt ingegaan op de onderzoeksinstrumenten die zijn ingezet om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden (hoofdstuk 3). Hoofdstuk 4, 5 en 6 geven de resultaten van respectievelijk onderzoeksvraag 1, 2 en 3 weer, waarna er in hoofdstuk 6 enkele conclusies, discussiepunten en aanbevelingen worden gepresenteerd.

¹ Over de definities van zowel ‘leesmotivatie’ als ‘literaire competentie’ kan uitvoerig worden gediscussieerd, aangezien beide constructen sterk getheoretiseerd zijn. Zie bijvoorbeeld Houtveen, Van Steensel & De la Rie, 2019 voor leesmotivatie (in het bijzonder hoofdstuk 8) en Alter & Ratheiser, 2019 voor literaire competentie.

2 De lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’

De lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ (zie bijlage 1) is ontwikkeld door een docentontwikkelteam (DOT) tussen april 2021 en januari 2022. Lid van het DOT waren vijf eerstegraadsdocenten Nederlands van drie middelbare scholen uit verschillende regio’s van het land (respectievelijk Dieren/Rozendaal, Deurne en Rotterdam), die deel uitmaakten van het consortium dat het voorliggende project uitvoerde. De begeleiding van het DOT was in handen van twee van de auteurs van dit rapport, Jeroen Dera en Helma van Lierop-Debrauwer, daarbij ondersteund door een stagiair op onderzoeksmasterniveau.

Voor het ontwerp van de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ werden in totaal acht bijeenkomsten uitgetrokken. De eerste vier daarvan vonden plaats voor de zomervakantie van 2021 en stonden in het teken van het concretiseren van de lessenreeksdoelen (2.1) en de leidende literatuurdidactische ontwerpprincipes (2.2). In september 2021 vond vervolgens een bijeenkomst plaats waarin een vragenlijst werd ontwikkeld om de leesvoorkeuren van leerlingen in kaart te brengen (2.3), gevolgd door een bijeenkomst in oktober waarin concreet lesmateriaal bij deze leesvoorkeuren werd ontwikkeld op basis van de literatuurdidactische ontwerpprincipes in het project (2.4). Het aldus ontstane lesmateriaal werd in november en december gepilot (2.5). In januari 2022 werd de pilotlessenreeks in twee bijeenkomsten geëvalueerd en aangepast tot de uiteindelijke lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ (2.6). Vanwege de coronapandemie hebben alle bijeenkomsten van het DOT plaatsgevonden via de digitale applicatie Zoom.

2.1 Doelen van de lessenreeks

De lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ is bedoeld voor leerlingen in 4 havo en 4 vwo en heeft drie onderling samenhangende doelen. In de lessenreeks leren leerlingen:

1. Hun leeservaring van prozaïsche teksten onder woorden te brengen.
(Relevant in het licht van subdomein E1 binnen het examenprogramma Nederlands op havo en vwo: ‘De kandidaat kan verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.’)
2. Narratologische begrippen toe te passen bij de interpretatie van prozaïsche teksten.
(Relevant in het licht van subdomein E2 binnen het examenprogramma Nederlands op havo en vwo: ‘De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.’)
3. Te beargumenteren wat een prozaïsche tekst in hun ogen ‘literair’ maakt.
(Relevant in het licht van subdomein E1 [zie hierboven] binnen het examenprogramma Nederlands op havo en vwo.)

Deze doelen zijn gebruikelijk in het literatuuronderwijs in vierde klassen in de bovenbouw havo/vwo en passen bij de overstap die leerlingen in die jaarlaag doorgaans maken van het brede ‘fictie’ (onderbouw) naar het specifiekere ‘literatuur’ (bovenbouw). Onderscheidend aan de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ is dat de teksten die leerlingen lezen om de bovenstaande doelen te behalen,

met inspraak van leerlingen tot stand zijn gekomen. Concreet omvat de lessenreeks opdrachten bij twaalf prozaïsche teksten, waarvan er zes door leerlingen en zes door de docenten uit het DOT zijn gekozen.

2.2 Literatuurdidactische ontwerpprincipes

Bij de ontwikkeling van het materiaal werden drie leidende literatuurdidactische ontwerpprincipes gehanteerd:

a. Actief aansluiten bij leesvoorkeuren van leerlingen

Het onderscheidende element van dit project is dat de leesvoorkeuren van leerlingen worden geïncorporeerd in het literatuuronderwijs aan het begin van de bovenbouw havo en vwo. Daarom is de helft van de teksten die in de lessenreeks worden gebruikt gekozen door leerlingen.

Door de tekstselecties van leerlingen te respecteren, wordt tegemoetgekomen aan een van hun basisbehoeften (vgl. Stevens, 2002), namelijk autonomie. Onderzoek naar leesmotivatie-interventies laat zien dat autonomie een belangrijk construct is in effectief leesonderwijs. Als de autonomie van leerlingen wordt ondersteund, heeft dat positieve effecten op zowel leesmotivatie als begrijpend lezen (Van Steensel e.a., 2016). Als leerlingen in de vierde klas havo/vwo in aanraking komen met literatuur, is er doorgaans echter maar weinig sprake van autonomie. De introductie van literaire teksten vindt op het overgrote deel van de scholen immers plaats via lesmethoden of readers die volledig top-down zijn opgesteld, zonder consultatie van de leerlingen (Oberon, 2016). In de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' is dat top-downperspectief losgelaten en werd ook principieel bottom-up gewerkt, door leerlingen eerst te bevragen op hun leesvoorkeuren en hen vervolgens gericht te laten kiezen welke teksten wat hen betreft in de lessenreeks opgenomen moesten worden (zie 2.3 en 2.4). Pas nadat leerlingen 'hun' teksten hadden gekozen, selecteerde het docentontwikkelteam – daarbij gestuurd door de in 2.1 beschreven doelen – de teksten die het materiaal compleet maakten.

Deze actieve enting van het materiaal op de leesvoorkeuren van leerlingen heeft niet alleen als doel de autonomie van de leerlingen te bevorderen, maar ook hun gevoel van competentie aan te spreken. Uitgangspunt voor de ontwikkelde lessenreeks was de gedachte dat leerlingen méér competentiegevoelens zouden ervaren als ze zelf inspraak hadden in de geselecteerde lesstof (cf. Patall e.a., 2008) Het belang van zulke competentiegevoelens voor de leesmotivatie van leerlingen wordt door eerder onderzoek onderschreven (Van Steensel e.a., 2016).

b. Comparatief lezen

Leerlingen werken in deze lessenreeks zowel aan hun literaire competentie als aan hun technische en conceptuele kennis van het begrip 'literatuur'. Aangezien de helft van de teksten in de lessenreeks bottom-up gekozen werd, op basis van de leesvoorkeuren en daarmee samenhangende leesniveaus van leerlingen, lag het van meet af aan voor de hand dat er ook teksten geselecteerd zouden worden die niet zonder meer voldoen aan de traditionele criteria die in het onderwijs worden gehanteerd om 'literatuur' te onderscheiden van bijvoorbeeld 'lectuur' of 'fictie'. Zulke criteria zijn bijvoorbeeld inhoudelijke diepgang, ambiguïteit en talige complexiteit (vgl. Dera, 2020).

Genres als de thriller en de fantasyroman, die onder leerlingen relatief hoog gewaardeerd worden (Dera, 2019), voldoen doorgaans in mindere mate aan dit soort criteria (vgl. Schneider-Mayerson, 2010). Ze worden daarom niet zonder meer gezien als onderdeel van de literatuur, hoewel het literatueurbegrip de laatste decennia wel breder geworden lijkt te zijn (vgl. Dorleijn e.a., 2017). Juist vanwege die status als 'grensgeval' lenen zulke genres zich intussen uitstekend voor discussies over literariteit in de klas. In de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' wordt daarom gewerkt met het principe van 'comparatief lezen', waarbij leerlingen twee teksten gericht met elkaar vergelijken. Twee centrale vragen zijn daarbij leidend: a) Welke tekst spreekt mij het meeste aan? en b) Welke tekst is volgens mij het meest literair? Om die laatste vraag te kunnen beantwoorden, wordt elk tekstkoppel benaderd vanuit specifieke literair-analytische termen die leerlingen gedurende de lessenreeks leren toepassen. Het betreft achtereenvolgens *spanning, ruimte, tijd, personages, perspectief en thema en motieven* (zie ook 2.4).

De comparatieve aanpak is ontleend aan eerder onderzoek naar de didactiek van adolescentenliteratuur. Ook bij dat type literatuur doet zich het spanningsveld voor dat teksten die door jonge lezers gewaardeerd worden (en in dit geval zelfs expliciet op hen zijn gericht) niet vanzelfsprekend in aanmerking komen voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo (zie Sikkema, 2013; Ackermans, 2022). Verschillende onderwijsonderzoekers hebben daarom gepleit voor een vergelijkende didactiek, waarbij literaire teksten voor adolescenten in relatie tot (thematisch verwante) teksten voor volwassenen worden gelezen (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks, 2005; Ackermans, 2017; Van Lierop-Debrauwer, 2020). Dat uitgangspunt is in de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' als principiële ontwerpprincipe overgenomen: elke tekst die door de leerlingen is gekozen, wordt gelezen in vergelijking met een tekst die door de docenten is ingebracht.

c. Samenwerkend lezen

De lessenreeks 'De grenzen van literatuur' vertrekt ten slotte vanuit de gedachte dat literair leesonderwijs bij uitstek een sociaal karakter zou moeten hebben. De comparatieve didactiek wordt dan ook gecombineerd met een didactiek van samenwerkend leren, hier gedefinieerd als 'samenwerkend lezen'. Gedurende de lessenreeks worden de tekstfragmenten in eerste instantie individueel door leerlingen tot zich genomen (via voorlezen door de docent), maar de vergelijking tussen de fragmenten vindt structureel plaats in leesgroepjes. Zulke samenwerking bevordert niet alleen de sociale leesmotivatie (Van Steensel e.a., 2016), maar heeft ook vanuit vakdidactisch perspectief meerwaarde. Uit onderzoek blijkt immers dat dialogisch literatuuronderwijs, waarbij leerlingen met elkaar in discussie treden over hun leeservaringen en interpretaties van een literaire tekst, een hoge leeropbrengst heeft in termen van literair-analytische inzichten (Janssen, 2009) en algehele literaire competentie (Cornelissen, 2016).

2.3 Leerlingkeuze boekfragmenten

In de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' staan zes tekstkoppels centraal, die door leerlingen in leesgroepjes comparatief worden gelezen. In totaal gaat het dus om twaalf fragmenten uit prozaïsche teksten, waarvan de helft door leerlingen is ingebracht. Om de leerlingkeuzes te kunnen bepalen, is aan het begin van het schooljaar 2021-2022 een enquête uitgezet in vierde klassen havo en vwo van de drie deelnemende scholen in dit project. Op basis van de resultaten van deze enquête werd vervolgens een lijst van 11 titels opgesteld waarop 4 havo-leerlingen van de pilotschool (2.4)

een stem mochten uitbrengen. Uit de zes vaakst gekozen titels werden uiteindelijk (door docenten gekozen) fragmenten opgenomen in de lessenreeks.

Gedurende het project is al uitvoerig over de enquête gerapporteerd, ook in relatie tot bredere vragen over de leesattitude en het leesgedrag van leerlingen aan het begin van de bovenbouw havo/vwo (Dera & Van Doeselaar, 2022). De informatie wordt hier daarom beperkt tot de belangrijkste achtergronden en bevindingen.

Participanten

De enquête werd tijdens de eerste week van het schooljaar 2021-2022 voorgelegd aan 196 vierdeklassers havo/vwo van de drie middelbare scholen die deel uitmaakten van het project. 9 leerlingen stopten al na enkele vragen met de enquête, waardoor 187 respondenten in het onderzoek zijn meegenomen (responspercentage 95,4%). Hun gemiddelde leeftijd was $M = 15,2$ jaar. 97 van hen identificeerden zich als man (51,9%); 82 als vrouw (43,9%) en 8 participanten kozen voor 'anders' of 'wil ik niet zeggen' (4,3%). 90 participanten zaten op het havo (48,1%), 97 op het vwo (51,9%). 112 participanten volgden een maatschappijprofiel (59,9%), van wie 16 Cultuur & Maatschappij; 75 participanten volgden een natuurprofiel (40,1%), van wie 19 Natuur & Techniek. De steekproef bestond voor het grootste deel uit leerlingen van wie beide ouders en grootouders in Nederland geboren zijn (52,9%); 21 participanten gaven aan dat een of meerdere van hun ouders of grootouders zijn geboren in een niet-westers land (11,2%).

Opzet enquête

De participanten kregen een korte vragenlijst voorgelegd, ontwikkeld door de leden van het DOT. Omdat er geen gevalideerde vragenlijsten over 'leesvoorkeuren' in omloop zijn en omdat de vragenlijst om praktische redenen niet meer dan 10 minuten van een reguliere les in beslag mocht nemen, is gekozen voor een korte exploratieve vragenlijst. Deze vragenlijst werd voor afname gepilot in een 4 havoklas. Daarnaast werden de vragen doorgenomen met een focusgroep van zes leerlingen, om na te gaan of zij alle vragen en antwoordmogelijkheden begrepen.

De vragenlijst had een tweeledig doel: zicht krijgen op het leesgedrag en de leesvoorkeuren van vierdeklassers havo/vwo (zie Dera & Van Doeselaar, 2022) en onderbouwde aanknopingspunten bieden voor de keuzelijst van 11 titels waarop leerlingen hun stem mochten uitbrengen ten behoeve van de lessenreeks. De volgende vragen stonden in dienst van dat tweede doel:

- Welke van de onderstaande tekstsoorten vind je meestal leuk om te lezen?
(Gesloten vraag met 14 antwoordopties – zie tabel 1 (2.3.3). Het begrip 'tekstsoort' wordt op de deelnemende scholen gebruikt om een onderscheid te maken tussen verschillende typen teksten naar inhoud, vorm en doel. Omdat de ondervraagde leerlingen de term 'tekstsoort' op die manier kennen, is het begrip in de enquête op deze manier gehanteerd.)
- Welk van de onderstaande genres spreekt jou het meeste aan?
(Gesloten vraag met 19 antwoordopties – zie tabel 2 (2.3.3.). Het begrip 'genre' wordt op de deelnemende scholen gebruikt om verschillende soorten boeken inhoudelijk van elkaar te onderscheiden. Omdat de ondervraagde leerlingen de term 'genre' op die manier kennen, is het begrip in de enquête op deze manier gehanteerd.)
- Welk boek zou je een klasgenoot absoluut aanraden? (Open vraag)
- Welk boek zou je een klasgenoot absoluut *niet* aanraden? (Open vraag)

De vragenlijst werd via het programma Qualtrics afgenomen tijdens een fysieke les Nederlands, in aanwezigheid van de docent van de klas (tevens lid van het projectconsortium). De participanten beantwoordden de vragen anoniem en konden de vragenlijst op ieder gewenst moment stopzetten.

Resultaten enquête

Tabel 1 geeft weer welke tekstsoorten de leerlingen in de deelnemende klassen over het algemeen graag lezen.

Tabel 1

Percentage vierdeklassers havo/vwo dat tekstsoort x waardeert, per tekstsoort

Tekstsoort	Percentage dat deze tekstsoort meestal leuk vindt om te lezen (n = 187)
Achtergrondartikelen uit de krant	4,8
Blogs	8,6
Fictieboeken	55,6
Gedichten/gedichtenbundels	3,7
Korte nieuwsteksten op internet	23,0
Korte nieuwsteksten uit de krant	8,6
Korte verhalen	28,9
Non-fictieboeken	17,1
Strips	39,0
Tijdschriftartikelen over de actualiteit	15,0
Tijdschriftartikelen over lifestyle	16,6
Tijdschriftartikelen over sport	20,9
Toneelteksten	5,9
Geen van bovenstaande	9,0

Blijkens de tabel waardeert meer dan de helft van de leerlingen het lezen van fictieboeken. Non-fictieboeken zijn beduidend minder populair, maar spreken nog altijd zo'n zesde van de leerlingen aan. Tabel 2 geeft specifiekere informatie over de favoriete genres van leerlingen, uitgesplitst naar gender (jongens/meisjes) en niveau (havo/vwo).

Tabel 2*Genrevoorkeuren van bovenbouwleerlingen havo/vwo*

Gender	Man		Vrouw	
Niveau	Havo	Vwo	Havo	Vwo
<i>Genre</i>	<i>Percentage leerlingen met voorkeur voor het genre</i>			
Avonturenverhalen	15,9	15,4	2,4	2,6
Biografieën van beroemde mensen	6,8	3,8	2,4	0
Detectives	11,4	9,6	4,8	7,9
Fantasyboeken	11,4	11,5	9,5	15,8
Filosofische boeken	0	1,9	0	0
Griezelboeken/horror	4,5	3,8	4,8	2,6
Historische romans	2,3	7,7	4,8	5,3
Journalistieke boeken	0	5,8	0	0
Kinderboeken (10-15 jaar)	0	0	0	0
Non-fictieboeken	2,3	0	0	0
Oorlogsboeken	15,9	13,5	2,4	2,6
Psychologische romans	0	0	2,4	0
Reisverhalen	0	0	0	0
Romantische boeken	2,3	3,8	4,8	15,8
Sciencefiction	6,8	3,8	0	0
Thrillers	6,8	13,5	21,4	26,3
Waargebeurde verhalen	4,5	3,8	7,1	0
Young adult-boeken (15-18 jaar)	0	1,9	11,9	15,8
Anders	9,1	0	7,1	5,3

De tabel laat zien dat er duidelijke verschillen in favoriete genres zijn tussen leerlingen onderling, maar ook tussen jongens en meisjes. Jongens hebben bijvoorbeeld vaker voorkeur voor avonturenverhalen en oorlogsboeken dan meisjes, die op hun beurt vaker aangetrokken worden door thrillers en young adult-boeken (zie ook Cole, 2008). De verschillen tussen havisten en vwo'ers zijn relatief klein, al valt het op dat vwo'ers nog vaker een voorkeur hebben voor thrillers dan havisten, en dat meisjes op het vwo vaker voor romantische boeken kiezen dan meisjes op het havo.

Een gemene deler tussen veel leerlingen is de voorkeur voor genres die de nadruk leggen op actiespanning (avonturenverhalen, fantasyboeken, thrillers). Dat past bij de focus op belevend lezen die kenmerkend is voor het ontwikkelingspsychologische stadium waarin veel vijftienjarigen verkeren (vgl. Witte 2008). Er zijn nauwelijks leerlingen met een voorkeur voor genres die doorgaans met het domein van het 'literaire' worden geassocieerd: filosofische boeken en psychologische romans scoren zeer laag; ook voor historische romans wordt weinig gekozen (afgezien van oorlogsboeken).

Tabel 3 geeft weer welke titels door de deelnemende leerlingen het vaakst werden aangeraden en afgeraden aan hun klasgenoten:

Tabel 3

Titels die het vaakst worden aangeraden en afgeraden door vierdeklassers havo/vwo

Vaakst aangeraden (aantal keer aangeraden, n = 168 leerlingen)	Vaakst afgeraden (aantal keer afgeraden, n = 112 leerlingen)
J.K. Rowling – <i>Harry Potter</i> (11)	Hella S. Haasse – <i>Oeroeg</i> (15)
Mirjam Mous – <i>Boy 7</i> (5)	J.K. Rowling – <i>Harry Potter</i> (8)
Jan Terlouw – <i>Oorlogswinter</i> (5)	Liza Sips – <i>Expeditie verraad</i> (3)
Titels van Mel Wallis de Vries (5)	J. Bernlef – <i>De pianoman</i> (2)
John Flanagan – <i>De grijze jager</i> (4)	Karen van Holst Pellekaan – <i>Letters van vuur</i> (2)
Jeff Kinney – <i>Het leven van een loser</i> (4)	Dirk Ayelt Kooiman – <i>Montyn</i> (2)
Maren Stoffels – <i>Escape room</i> (3)	
Rick Riordan – <i>Percy Jackson</i> (3)	

Vanzelfsprekend vormen deze titels slechts het topje van de ijsberg. Toch valt meteen op dat de meest aangeraden titels allemaal geassocieerd kunnen worden als jeugdboeken, soms zelfs voor basisschoolkinderen (Terlouw, Kinney). Gezien de leeftijd en leesgeschiedenis van vierdeklassers is dat allerm minst opmerkelijk, ware het niet dat zich onder de afgeraden titels juist ook romans voor volwassenen bevinden. De uitschieter voor *Oeroeg* kan hierbij verklaard worden doordat één deelnemende school deze roman in het derde leerjaar klassikaal gelezen heeft.

Als we beter naar de genoemde titels kijken, valt op dat ze aansluiten bij het patroon dat uit de genrevoorkeuren van de leerlingen (tabel 2) naar voren komt. De focus bij de favorieten van veel leerlingen ligt sterk op actiespanning en avontuur, waarbij (fantasy)reeksen zeer in trek zijn. Van de 133 teksten die de participanten doorgaven, passen er 48 in het genre avonturenroman, fantasyroman of thriller (36%). Het aantal jeugdboeken onder de aanraders is zeer groot, met 54,1% tegenover 19,5% romans voor volwassenen – een percentage dat, gezien de leeftijd van de respondenten, overigens relatief hoog is.² Ook het aandeel internationale teksten (vertaald of in de oorspronkelijke taal), met name die uit het Engelse taalgebied, is erg hoog (63,1%). Het valt op basis van deze gegevens niet uit te maken hoe dat komt, maar mogelijk speelt hier een rol dat ook bij Engels fictieonderwijs wordt aangeboden en dat er op media als BookTok veel Engelstalige titels circuleren. Uitgesproken (jeugd)literaire teksten – in de zin van (jeugd)boeken die worden besproken in de literaire dagbladkritiek en hoge ogen gooien bij (jeugd)literaire jury's – laten zich moeilijk kwantificeren, maar lijken onder de aanraders maar weinig voor te komen.

In de teksten die worden afgeraden, liggen de verhoudingen wat anders. Allereerst valt op dat er veel minder afgeraden dan aanraders zijn doorgegeven. Blijkbaar vinden ook leerlingen die niet veel lezen en weinig repertoirekennis hebben het gemakkelijker om een boek aan te raden dan om een boek af te raden. Van de 71 teksten die participanten doorgaven, is 36,7% een jeugdboek en 29,5% een roman voor volwassenen (waarbij geen rekening is gehouden met het aantal keren dat *Oeroeg* werd genoemd). Vergeleken met het lijstje aanraders liggen jeugdboeken en volwassenenboeken bij

² De resterende 26,4% bestond uit boeken met een andersoortige NUR-code, zoals strips of informatieve non-fictie.

de afraders dus dichter bij elkaar. Ook het aantal internationale (50,7%) en Nederlandse boeken (49,3%) is hier meer in balans.

Van enquête naar stemlijst

Op basis van de resultaten van de enquête is een lijst van 11 titels opgesteld waarop leerlingen uit 4 havo op de pilotschool hun stem mochten uitbrengen. Uitgangspunt was dat er minimaal één titel vertegenwoordigd moest zijn uit elk genre dat in tabel 2 een percentage van 10% behaalde onder een van de subgroepen (bijvoorbeeld: havo-meisjes of vwo-jongens). Er werd besloten niet met strips te werken, omdat de literaire termen die nodig zijn om strips te duiden (bijvoorbeeld op het terrein van woord-beeld-interactie) nog niet courant zijn in het literatuuronderwijs. Wel werden de oorspronkelijk Nederlandstalige titels die minimaal 5 keer expliciet werden aangeraden (tabel 3) in de lijst opgenomen, met uitzondering van *Oorlogswinter*, omdat die tekst een leeftijdsindicatie voor basisschoolleerlingen heeft. Er werd gestreefd naar een variatie van titels die expliciet op jongeren zijn gericht en titels voor volwassenen, die naar de ervaring van de docenten in het DOT goed geëvalueerd worden door vierdeklassers. Tabel 4 geeft een overzicht van de titels in de stemlijst met daarbij per titel een korte toelichting op de selectie ervan.

Tabel 4

Stemlijst, in volgorde van presentatie aan leerlingen, met toelichting per titel

Tekst	Toelichting
Thomas Olde Heuvelt, <i>Echo</i> (2019)	Thriller; detective (tabel 2)
Suzanne Vermeer, <i>Bella Italia</i> (2011)	Thriller (tabel 2)
Mirjam Mous, <i>Boy 7</i> (2009)	5 keer genoemd door leerlingen zelf
Mano Bouzamour, <i>De belofte van Pisa</i> (2013)	Scoort goed naar ervaring docenten
Splinter Chabot, <i>Confettiregen</i> (2020)	Scoort goed naar ervaring docenten
Simone van der Vlugt, <i>De lege stad</i> (2015)	Oorlogsboek (tabel 2)
Henk Spaan, <i>Nouri: de belofte</i> (2018)	Biografie beroemde mensen (tabel 2)
Arthur Japin, <i>Een schitterend gebrek</i> (2003)	Scoort goed naar ervaring docenten; romantiek (tabel 2)
Patty van Delft, <i>Drăgan Duma: Zij die hoort</i> (2014)	Avonturenverhaal; young-adult (tabel 2)
Mel Wallis de Vries, <i>Wreed</i> (2014)	5 keer genoemd door leerlingen zelf
Herman Koch, <i>Het diner</i> (2009)	Scoort goed naar ervaring docenten

Resultaten stemprocedure

De stemlijst werd eind september 2021, drie weken na afname van de enquête, gepresenteerd aan de drie 4 havoklassen op de school waar de pilot van de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' gehouden werd (samen 79 leerlingen). De docent toonde een powerpoint met daarop per slide de omslag van elk boek op de stemlijst, en gaf een korte karakteristiek van de inhoud ervan. In elke klas kozen de leerlingen vervolgens op basis van een klassengesprek één tekst die wat hen betreft in de lessenreeks opgenomen moest worden (waarbij niet meer kon worden gekozen voor de tekst(en) die waren geselecteerd door de klas(sen) waarvan het lesuur eerder plaatsvond). Nadat de leerlingen tot consensus waren gekomen over hun klassikale keuze, stemden zij via de applicatie Google Forms op de overgebleven tekst van hun voorkeur ($N = 79$ leerlingen). De zes titels die voor de lessenserie werden geselecteerd, werden in beginsel dus voor de helft door de klassengesprekken bepaald, en voor de helft door de individuele stemprocedure.

De klassengesprekken leverden de volgende drie titels op: *Een schitterend gebrek* van Arthur Japin, *Wreed* van Mel Wallis de Vries en *Het diner* van Herman Koch. Omdat de eerste klas maar heel moeilijk tot consensus kwam over de keuze voor *Een schitterend gebrek* of *Echo* van Thomas Olde Heuvelt, en leerlingen actief vroegen of dat laatste boek niet óók meegenomen kon worden in de reeks, werd besloten deze titel ook te selecteren. De klassikaal gekozen teksten werden vanuit de individuele stemprocedure aangevuld door *Drăgan Duma: Zij die hoort* van Patty van Delft en *Bella Italia* van Suzanne Vermeer. Tabel 5 geeft een overzicht van de resultaten van de individuele stemprocedure.

Tabel 5

Aantal stemmen per titel op de stemlijst (N = 79 leerlingen)

Tekst	Aantal stemmen
Thomas Olde Heuvelt, <i>Echo</i> (2019)	n.v.t. (klassikaal gekozen in eerste les)
Suzanne Vermeer, <i>Bella Italia</i> (2011)	19
Mirjam Mous, <i>Boy 7</i> (2009)	17
Mano Bouzamour, <i>De belofte van Pisa</i> (2013)	5
Splinter Chabot, <i>Confettiregen</i> (2020)	0
Simone van der Vlugt, <i>De lege stad</i> (2015)	5
Henk Spaan, <i>Nouri: de belofte</i> (2018)	5
Arthur Japin, <i>Een schitterend gebrek</i> (2003)	n.v.t. (klassikaal gekozen in eerste les)
Patty van Delft, <i>Drăgan Duma: Zij die hoort</i> (2014)	20
Mel Wallis de Vries, <i>Wreed</i> (2014)	6 (in les 1, daarna klassikaal gekozen)
Herman Koch, <i>Het diner</i> (2009)	2 (in les 1 en 2, daarna klassikaal gekozen)

2.4 Ontwikkeling lesmateriaal pilot

De zes teksten die de leerlingen hadden geselecteerd, werden door de docenten in het DOT gekoppeld aan zes andere teksten. Voorwaarde voor de koppeling was dat de tekst geschikt was voor de gemiddelde vierdeklasser havo/vwo en dat er thematische, generische of compositorische verwantschap bestond tussen de tekst die de leerlingen gekozen hadden en de tekst die de docenten daarnaast aandroegen. Op die manier wilde het DOT waarborgen dat de praktijk van comparatief lezen (2.2) daadwerkelijk tot zinvolle uitwisselingen tussen de leerlingen zou leiden. Omdat de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' mede als leerdoel heeft dat leerlingen narratologische begrippen leren toepassen bij de interpretatie van literaire teksten, werden bij elk tekstkoppel discussievragen opgesteld die betrekking hadden op een specifiek literair begrip dat leerlingen zich doorgaans eigen maken in vierde klassen havo/vwo. Het betrof achtereenvolgens *spanning*, *ruimte*, *tijd*, *personages*, *perspectief* en *thema/motieven*.

Tabel 6 geeft een overzicht van de gebruikte teksten in de lessenreeks 'De grenzen van literatuur'. Daarbij worden ook de verwantschap tussen beide teksten en het gekoppelde literaire begrip geëxpliciteerd:

Tabel 6

Gebruikte teksten in de lessenreeks 'De grenzen van literatuur'

Leerlingkeuze	Docentkeuze	Verwantschap	Literair begrip
Suzanne Vermeer, <i>Bella Italia</i> (2011)	Gaea Schoeters, <i>Trofee</i> (2020)	Thrillerelement	Spanning
Patty van Delft, <i>Drăgan Duma: Zij die hoort</i> (2014)	Richard Osinga, <i>Arc</i> (2011)	Fantasy/Scifi-element	Ruimte
Arthur Japin, <i>Een schitterend gebrek</i> (2003)	Stefan Brijs, <i>Post voor mevrouw Bromley</i> (2011)	Historische roman	Tijd
Mel Wallis de Vries, <i>Wreed</i> (2014)	Simone Atangana Bekono, <i>Confrontaties</i> (2020)	Adolescente protagonist	Personages
Thomas Olde Heuvelt, <i>Echo</i> (2019)	Gerda Bles, <i>Wij zijn licht</i> (2020)	Detective-element	Perspectief
Herman Koch, <i>Het diner</i> (2009)	Geert van der Kolk, <i>De waterverkoper</i> (2012)	Moordmotief + Familierelaties	Thema/motieven

Nadat de teksten waren geselecteerd en aan een literair begrip waren gekoppeld, werd uit iedere roman een fragment van maximaal 1 A4 gekozen dat zich goed leende voor toepassing van het literaire begrip in kwestie. Vervolgens ontwierp elk van de vijf docenten uit het DOT vijf à zes discussievragen die de leerlingen uitnodigden beide fragmenten in groepjes met elkaar te vergelijken (zie bijlage 1). De eerste vraag die daarbij steeds werd gesteld, luidde: 'Welk van de beide fragmenten spreekt je het meest aan en waarom?' De laatste vraag was steeds (afgezien van de eerste les) welke eerder behandelde literaire begrippen de leerlingen aan het fragment konden koppelen. In twee gevallen, namelijk bij het koppel Van Delft/Osinga en Koch/Van der Kolk, werd expliciet gevraagd welk fragment leerlingen het meest literair vonden en waarom.

2.5 Verloop en evaluatie pilot

De pilot van de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' werd in november/december 2021 uitgevoerd in drie 4 havoklassen van een van de deelnemende scholen aan het project. Er werden 14 lessen van 50 minuten voor de pilot uitgetrokken, waarbij de lessenreeks niet doorbroken werd door andere domeinen binnen het schoolvak. De laatste les moest worden overgeheveld naar januari 2022, als gevolg van het vroegtijdige kerstreces in verband met de omikronvariant van het coronavirus.

Het centrale doel van de pilot was om de zes tekstkoppels met bijbehorende discussieopdrachten uit te proberen in authentieke lessituaties. Het ontwikkelde materiaal werd daarom geïntegreerd in het bestaande verhaalanalyse-onderwijs op de school waar de pilot werd uitgevoerd. Concreet betekende dit dat de leerlingen gedurende zes weken aan de slag gingen met het verwerven van het narratologische begrippenapparaat en dat de toepassing daarvan werd geoefend aan de hand van het ontwikkelde materiaal. In de pilotreeks werd eerst een les besteed aan de vraag wat doorgaans onder het begrip ‘literatuur’ wordt verstaan (met als belangrijke kenmerken: het niet-inlossen van open plekken, spelen met taal, complexe personages, onvoorspelbaarheid). Vervolgens werd er – gedurende in totaal twaalf lessen – steeds afwisselend een les besteed aan de introductie van een nieuw literair begrip (in de volgorde van de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’) en aan de groepsdiscussies op basis van het ontworpen materiaal, waarbij de tekstfragmenten steeds door de docent werden voorgelezen alvorens de leerlingen met elkaar in discussie gingen. In de lessen waarin een nieuw begrip werd geïntroduceerd, werd daarnaast teruggeblikt op de discussies in de voorgaande les en werden klassikaal resultaten uitgewisseld. In de afsluitende les werd niet alleen teruggeblikt op de laatste groepsdiscussie (over de set Koch/Van der Kolk), maar ook op de reeks als geheel.

In de laatste les vulden de leerlingen een korte vragenlijst in ter evaluatie van de reeks. Ten gevolge van coronabesmettingen in de drie klassen waren hierbij geen 79, maar 58 leerlingen aanwezig. Tabel 7 toont hoe deze leerlingen diverse aspecten van de lessenreeks beoordeelden op een 5-puntslikertschaal:

Tabel 7

Likertbeoordelingen (1-5) van diverse aspecten van de pilotreeks (N = 58 leerlingen)

Beoordeeld aspect	M	SD	Modus (%)
Leerzaamheid van de tekstvergelijking in groepjes	3.55	0.70	4 – ‘Best leerzaam’ (60,3%)
Leukheid van de tekstvergelijking in groepjes	2.84	0.69	3 – ‘Niet leuk, maar ook niet vervelend’ (70,7%)
Gemakkelijkheid van de tekstvergelijking in groepjes	3.45	0.62	3 – ‘Niet moeilijk, maar ook niet gemakkelijk’ (56,9%)
Waardering voor eigen inbreng leerlingen bij tekstkeuze	3.69	0.81	4 – ‘Dat waardeerde ik’ (48,3%)

De resultaten suggereerden dat de leerlingen de werkwijze over het algemeen leerzaam vonden en dat ze hun eigen inbreng in de reeks waardeerden, maar het comparatieve lezen vonden ze gemiddeld genomen niet bijzonder leuk en eerder gemakkelijk dan moeilijk.

De korte enquête bevatte twee open vragen waarin leerlingen gevraagd werd wat ze goed vonden aan de lessen waarin ze in groepjes teksten met elkaar vergeleken, en wat juist minder goed. Daaruit kwam het algemene beeld naar voren dat de samenwerking en het discussiëren werden gewaardeerd, maar dat het soms ook frustrerend was dat groepsgenoten zich niet in de discussie mengden en dat het steeds weer samenkomen in de groepjes wat langdradig werd. Het samenwerkend leren was voor de leerlingen in de pilot kortom zowel een kracht als een zwakte van de lessenreeks.

De twee betrokken docenten waren positief over de pilot en onderschreven het beeld dat uit de leerlingenuquête naar voren kwam. Ze gaven aan dat de gesprekken tussen de leerlingen constructief verliepen en dat leerlingen grotendeels positief reageerden op de tekstfragmenten uit de teksten die ze zelf gekozen hadden, hoewel ook de teksten die door de docenten waren ingebracht vaak tot positieve reacties leidden. Tegelijkertijd gaven de docenten ook terug dat leerlingen wel eens zuchtten als ze erachter kwamen dat ze weer met literaire fragmenten aan de slag moesten – al sloeg die tegenzin niet zozeer op de ontwikkelde materialen, als wel op het (literair) lezen in het algemeen.

2.6 Definitieve lessenreeks

Op basis van de grotendeels positieve resultaten van de pilotreeks³ werd besloten de ontwikkelde opdrachten voor de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' grotendeels te handhaven. Enkel op het niveau van individuele discussieopdrachten werden aanpassingen gemaakt. Waar in de pilotversie bijvoorbeeld van leerlingen gevraagd werd zelf een schema te tekenen waarin eigenschappen van personages werden ondergebracht, hoefden ze dat schema in de definitieve versie alleen maar in te vullen (waardoor er meer tijd voor discussie overbleef). Bij andere vragen werden formuleringen aangepast, omdat leerlingen hadden aangegeven niet precies te begrijpen wat de bedoeling was. De algehele strekking van de discussieopdrachten bij de zes tekstkoppels bleef in de definitieve lessenreeks echter overeind. Wel werd voor deze definitieve reeks een belangrijk nieuw element ingebouwd. In tegenstelling tot de leerlingen van de pilotschool hebben leerlingen op andere scholen namelijk geen actieve rol kunnen spelen in de selectie van de teksten, waardoor het eerste ontwerpprincipe van de lessenreeks (*actief aansluiten bij de leesvoorkeuren van leerlingen*) hier noodgedwongen minder goed uit de verf komt. Het DOT heeft ervoor gekozen dit te ondervangen door leerlingen in de definitieve lessenreeks de rol van literair jurylid te geven. De groepjes krijgen aan het begin van de reeks te horen dat zij zich als jury zullen buigen over 12 tekstfragmenten, waarvan de helft door leerlingen van een andere middelbare school is gekozen en de helft door docenten Nederlands. Ieder groepje mag twee prijzen uitreiken: die voor het *beste* fragment (in de zin van meest aansprekend) en die voor het *meest literaire* fragment. De vraag daarbij is natuurlijk welke teksten het beste uit de bus zullen komen: de fragmenten die door de leerlingen gekozen zijn, of de keuzes van de docenten.

De definitieve lessenreeks (bijlage 1) beslaat negen lessen van 45 à 50 minuten. Afgetrapt wordt met een les waarin de jurygroepjes tot hun criteria komen voor goede teksten enerzijds en literaire teksten anderzijds. Daarna volgen de zes lessen waarin de leerlinggroepjes de gekozen tekstkoppels

³ Alleen de definitieve lessenreeks 'De grenzen van literatuur' is als bijlage bij dit rapport opgenomen. Wie interesse heeft in de pilotreeks, kan deze opvragen bij de projectleider, via jeroen.dera@ru.nl.

vergelijken aan de hand van de door het DOT ontworpen discussievragen – eventueel ondersteund door theorielessen waarin de literaire concepten worden uitgelegd (afhankelijk van de voorkennis van de klas waarin de reeks wordt uitgevoerd). In deze zes lessen worden de tekstfragmenten eerst klassikaal door de docent voorgelezen, waarna de leerlingen in heterogene groepjes (samengesteld naar het inzicht van de docent) uiteengaan om gezamenlijk de discussie-oefeningen uit te voeren. De laatste twee lessen worden besteed aan het jurywerk: één les wordt door de leerlingen gebruikt om tot het juryoordeel te komen en dit samen te vatten op een poster; de slotles wordt besteed aan een klassikale presentatie van de gemaakte posters en een plenaire reflectie op het juryproces.

3 Opzet van het onderzoek

Om te onderzoeken hoe de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' in de praktijk uitpakt, is een studie uitgevoerd met drie leidende onderzoeksvragen:

1. Hoe waarderen leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten ten opzichte van de teksten die hun docenten hebben ingebracht?
2. In hoeverre ervaren leerlingen de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' als positief voor hun leesmotivatie, en welke argumenten dragen zij daarvoor aan?
3. In welke mate draagt de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' bij aan de literaire competentie van leerlingen, zoals af te leiden is uit de manier waarop ze over literatuur en literariteit spreken?

Om deze vragen te beantwoorden, zijn er data verzameld op de drie participerende scholen in het project. School A, de school waarop de pilot van de lessenreeks werd uitgevoerd, is een reguliere havo/vwo-school, waar data werden verzameld onder leerlingen in 4 havo. School B is een gymnasiumschool, waar data werden verzameld onder leerlingen in 4 vwo. De deelnemende leerlingen hadden al eens lessen over literaire analyse gehad, toen in maart 2022 de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' werd uitgevoerd. De betrokken docenten gaven daarom geen uitvoerige theorielessen over de literaire begrippen die in de reeks aan de orde komen. School C is een Montessorischool, waarbij data werden verzameld onder leerlingen in 4 havo. Deze leerlingen hadden nog geen lessenreeks literaire analyse gehad bij uitvoering van de lessenreeks. De docent combineerde de lessen uit 'De grenzen van literatuur' daarom met theorielessen waarin de literaire begrippen werden toegelicht.

De onderzoeksvragen worden beantwoord op basis van een combinatie van vier databronnen: (1) enquêtes met een kwalitatieve en een kwantitatieve component, afgenomen tijdens en na afloop van de lessenreeks; (2) transcripties van mondelinge interacties tussen leerlingen tijdens de lessenreeks; (3) producten gemaakt door leerlingen tijdens de lessenreeks; en (4) semigestructureerde interviews met leerlingen na afloop van de lessenreeks. Hieronder worden deze vier databronnen nader besproken.

3.1 Enquêtes

In het onderzoek is gewerkt met twee enquêtes: een **verhaalscore-enquête** die werd afgenomen tijdens de (definitieve) lessenreeks op school B en C, en een **slotenquête** die werd afgenomen na afloop van de (definitieve) lessenreeks op school B en C. Op school A werd na afloop van de pilot eveneens een slotenquête afgenomen, maar in de analyses blijven deze data buiten beschouwing.

Participanten

Aan de **verhaalscore-enquête** namen in totaal 83 unieke leerlingen van school B en C deel (zie bijlage 2 voor een gedetailleerdere bespreking). Het betrof 59 gymnasiasten (71,1%) en 23 havisten (29,9%). Van deze leerlingen zijn geen demografische gegevens bekend.

De verhaalscore-enquête werd in zes opeenvolgende lessen afgenomen (zie 3.1.2). Omdat leerlingen wel eens ziek of afwezig waren, hebben niet alle deelnemende leerlingen elke les een enquête ingevuld. Bijlage 2 bevat preciezere gegevens over het aantal cases per les.

Aan de **slotenquête** namen 48 leerlingen van school B en C deel, van wie 26 jongens (54,2%), 18 meisjes (37,5%), 1 leerling die zich anders identificeerde (2,1%) en 4 leerlingen die geen keuze doorgaven of wilden doorgeven (8,3%). Het betrof 31 leerlingen uit 4 gymnasium (64,6%) en 17 leerlingen uit 4 havo (35,4%).

Opzet van de enquêtes

De **verhaalscore-enquête** werd afgenomen tijdens elk van de zes lessen op school B en C waarin de leerlingen de tekstfragmenten uit de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' met elkaar vergeleken. De leerlingen vulden de enquête via het programma Qualtrics in op hun mobiele telefoon, tablet of laptop, direct nadat hun docent de tekstfragmenten voorgelezen had.

De leerlingen vulden tijdens elke les dezelfde enquête in. Om ze daarbij te kunnen onderscheiden, noteerden ze aan het begin van de vragenlijst steeds een unieke code, bestaande uit de tweede letter van hun achternaam, de laatste drie cijfers van hun telefoonnummer, hun huisnummer en de eerste letter van hun voornaam. Ook vinkten de leerlingen de naam van hun docent aan, zodat de verschillende klassen uit elkaar gehouden konden worden in de analyses. Vervolgens gaven de leerlingen aan welke van de zes sets fragmenten ze net hadden gehoord (meerkeuzevraag met één antwoordmogelijkheid) en gaven ze elk fragment twee scores: een score voor de aansprekendheid (cijfer van 1 tot 10) en een score voor de mate waarin ze het literair vonden (cijfer van 1 tot 10). Ten slotte gaven de leerlingen aan welk fragment volgens hen door leerlingen was ingebracht: het eerste of het tweede fragment. De aldus verzamelde kwantitatieve gegevens werden gebruikt om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden.

De **slotenquête** werd afgenomen na afloop van de lessenreeks. De betrokken docenten van school B en C verspreidden een Qualtricslink via de elektronische leeromgeving van de school en vroegen de leerlingen om deze bij wijze van huiswerk in te vullen. Deze keuze, die samenhangt met uitgevallen lessen op de deelnemende scholen ten gevolge van COVID-19, verklaart waarom het aantal participanten hier lager ligt dan bij de verhaalscore-enquête.

Aan het begin van de slotenquête vulden leerlingen opnieuw hun unieke code in en vinkten ze de naam van hun docent aan. Vervolgens identificeerden ze hun gender. Om zicht te krijgen op de leeropbrengst van de lessenreeks in termen van literaire competentie (onderzoeksvraag 3), werd de leerlingen vervolgens verzocht de vraag 'Wat is literatuur?' te beantwoorden, op basis van de inzichten van de afgelopen weken. Daarna beantwoordden zij de volgende zes vragen op een 5-puntslikertschaal:

1. Tijdens veel van de lessen heb je in groepjes twee teksten met elkaar vergeleken aan de hand van vragen. Hoe leerzaam vond je dit? (1 = Helemaal niet leerzaam; 5 = Erg leerzaam)
2. Tijdens veel van de lessen heb je in groepjes twee teksten met elkaar vergeleken aan de hand van vragen. Hoe leuk vond je het om dit te doen? (1 = Erg vervelend; 5 = Erg leuk)

3. Tijdens veel van de lessen heb je in groepjes twee teksten met elkaar vergeleken aan de hand van vragen. Hoe moeilijk of juist gemakkelijk vond je dit? (1 = Erg moeilijk; 5 = Erg gemakkelijk)
4. Tijdens veel van de lessen heb je in groepjes twee teksten met elkaar vergeleken aan de hand van vragen. Wat vond je ervan dat de helft van deze teksten door leerlingen gekozen was? (1 = Dat waardeerde ik helemaal niet; 5 = Dat waardeerde ik erg)
5. Tijdens deze lessen vormde je een jury. Hoe leuk vond je het om als een jury over de teksten te spreken? (1 = Helemaal niet leuk; 5 = Erg leuk)
6. Hoe leuk vond je de meeste teksten in deze lessen om te lezen? (1 = Helemaal niet leuk; 5 = Erg leuk)

Omdat de gemiddelde scores op deze vragen een indicatie geven van het oordeel van de leerlingen over de lessenreeks, kunnen ze worden ingezet bij de beantwoording van onderzoeksvraag 2. De twee open vragen die de leerlingen daarnaast beantwoordden, geven meer diepte aan dit oordeel: 'Wat vond je allemaal goed aan de lessen waarin jullie in groepjes teksten met elkaar vergeleken?' en 'Wat vond je niet zo goed aan de lessen waarin jullie in groepjes teksten met elkaar vergeleken?'

In het laatste deel van de slotenquêtes blikten de leerlingen terug op de tekstfragmenten die zij gelezen hadden – belangrijk in het licht van onderzoeksvraag 1. Eerst beantwoordden zij de open vraag welke teksten uit de lessen positief zijn blijven hangen (waarbij zij, als zij de titel niet wisten, ook een korte beschrijving van de inhoud mochten geven). Vervolgens kregen zij dezelfde vraag over teksten die hen juist in negatieve zin waren bijgebleven. Daarna kregen de leerlingen een overzicht van de twaalf gelezen tekstfragmenten en gaven zij achtereenvolgens aan bij welk fragment ze het hele boek wilden lezen (meerdere antwoorden mogelijk), welk fragment zij het beste vonden (één antwoordmogelijkheid) en welk fragment zij het meest literair vonden (één antwoordmogelijkheid). Hierbij werden ook steeds de antwoordmogelijkheden 'Ik weet het niet, omdat ik me de verhalen niet goed herinner' en 'Geen van deze fragmenten' geboden.

Analyse

De kwantitatieve gegevens uit de enquête werden geanalyseerd met behulp van het programma SPSS (zie de resultatenparagrafen voor de specificatie van de gebruikte statistische analyses). De open vragen waarbij argumentaties van leerlingen moesten worden geïnterpreteerd, werden door twee van de auteurs van dit rapport (JD en YS) onafhankelijk van elkaar gecodeerd, op basis van een door YS opgesteld codeerschema. Het betrof daarbij de antwoorden op a) de vraag 'Wat is literatuur?', b) de vraag naar de goede punten van de lessenreeks, en c) de vraag naar de minder goede punten van de lessenreeks. Bij elk van deze vragen gold dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij de analyse hoog was (Cohens kappa respectievelijk 0.828 (a), 0.825 (b) en 0.811 (c)).

3.2 Transcripties van leerlinggesprekken tijdens de lessenreeks

Participanten

Tijdens de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' werkten leerlingen een groot deel van de tijd samen in heterogene groepjes van vier leerlingen. Tijdens het project zijn de gesprekken van zeven van deze groepjes opgenomen met een voicerecorder. Tabel 8 vat samen welke groepjes er zijn gevolgd, en laat zien welke lessen er (niet) zijn opgenomen.

Tabel 8

Overzicht getranscribeerde leerlinggesprekken (x = opname gemaakt)

Groepsnummer	A1	A2	A3	B1	B2	C1	C2
School	A	A	A	B	B	C	C
Niveau	Havo	Havo	Havo	Vwo	Vwo	Havo	Havo
Aantal m/v	1/3	2/2	2/2	2/2	2/2	3/1	2/2
Thema van de les							
Spanning	x	x	x	x	x	x	x
Ruimte	x	x	x	x	x	x	-
Tijd	x	x	-	x	x	x	x
Personages	x	x	x	x	x	x	-
Perspectief	x	x	x	x	x	x	x
Thematiek	x	x	x	x	x	x	x
Juryberaad	-	-	-	x	x	x	x

Voor groep A1, A2 en A3 ontbreken transcripties van het juryberaad, omdat er op de pilotschool geen sprake was van de jurywerkvorm. Voor groep A3 ontbreekt de les over tijd, omdat de leerlingen de voicerecorder per abuis uit hadden gezet. Voor groep C2 ontbreken de lessen over ruimte en personages, omdat er tijdens die lessen te veel groepsleden ziek waren om een representatieve opname te kunnen maken.

Materiaal

De opgenomen gesprekken zijn door een onderzoeksassistent woordelijk getranscribeerd (zie bijlage 5). Daarbij is de anonimiteit van de leerlingen geborgd, enerzijds door gespreksdeelnemers een cijfercode te geven (1 t/m 4), anderzijds door expliciete verwijzingen naar de namen van leerlingen niet te transcriberen.

Analyse

De getranscribeerde gesprekken werden op verschillende aspecten geanalyseerd. **Allereerst** werd per groepje de zogeheten 'time on task' vastgesteld. 'Time on task' (Muijs & Reynolds, 2010) is de tijd die leerlingen effectief besteden aan de taak (in dit geval: het vergelijkend toepassen van literaire concepten op twee tekstfragmenten). Deze 'time on task' is een goede indicatie voor de efficiëntie van het leerproces en volgens ons ook voor de 'task motivation', de motivatie die leerlingen hebben voor de taak (Kormos & Wilby 2019). In die zin biedt de 'time on task' aanknopingspunten om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden.

Ten tweede werd voor elk gesprek vastgesteld wat het dominante interactiepatroon was. De onderliggende premisse daarbij is dat de aard van de interactie tijdens de literaire gesprekken aanwijzingen geeft voor de leesmotivatie van leerlingen. Die aanname gaat terug op onder anderen Mercer (1996) en Wegerif & Mercer (1997), die drie typen interactie in het klaslokaal onderscheiden: *disputational*, *cumulative* en *exploratory talk*. Bij *disputational talk* (competitief taalgebruik) overheerst verschil van mening, is er nauwelijks sprake van constructieve kritiek en is de sfeer competitief in plaats van coöperatief. *Cumulative talk* (cumulatief taalgebruik) kenmerkt zich door het delen van kennis, maar wel op een weinig kritische manier. Deelnemers aan de interactie herhalen elkaars ideeën en bouwen erop voort, maar zonder dat ze die ideeën zorgvuldig evalueren.

Exploratory talk (explorerend of verkennend taalgebruik) is interactie waarin de deelnemers actief participeren en ze bijdragen van anderen aanmoedigen, waarin vragen worden gesteld en belangrijke informatie wordt gedeeld. Ideeën staan ter discussie, maar worden wel met respect behandeld. Argumenten zijn belangrijk. De atmosfeer is er een van vertrouwen en er is sprake van een gedeeld leerdoel. In een overzicht van veertig jaar onderzoek naar (de effecten van) *exploratory talk* stelt 't Sas (2018) op basis van de door hem geanalyseerde studies vast dat deze vorm van interactie bijdraagt aan een gedeeld gevoel van eigenaarschap, van autonomie. Eerder is al opgemerkt dat autonomie een positief effect heeft op leesmotivatie (Van Steensel e.a., 2016). Om die reden kan *exploratory talk* gezien worden als een aanwijzing voor een positieve leesmotivatie.

Twee auteurs van dit onderzoeksrapport (JD en HvL) hebben onafhankelijk van elkaar de interactiepatronen in elk getranscribeerd gesprek vastgesteld, redenerend vanuit de driedeling van Wegerif & Mercer. Vervolgens hebben zij onderling overlegd over de resultaten en hun bevindingen gezamenlijk vastgelegd in een tabel (zie 5.2.2). Omdat het hierbij om zeer grofmazige coderingen gaat, is hier geen statistische toets voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitgevoerd.

Onderling overleg vond ook plaats voor de **derde analysecomponent**: de manier waarop de leerlingen in de gesprekken over literatuur en literariteit spreken. In het licht van de derde onderzoeksvraag werden hierbij twee kwesties in het bijzonder onder de loep genomen. De eerste betrof de rol van literaire begrippen in de interactie tussen leerlingen. In de visie van Witte (2008) is het spontaan en correct toepassen van zulke (meer of minder elementaire) literaire begrippen een indicator voor literaire competentie. Per getranscribeerd gesprek werd daarom door beide onderzoekers genoteerd (1) in hoeverre leerlingen uit zichzelf literaire begrippen toepasten in het gesprek, en (2) in hoeverre ze er in het gesprek blijf van gaven die begrippen op een onderbouwde manier aan het tekstfragment te kunnen koppelen. Bij die tweede stap werden tevens evidente misinterpretaties (bijvoorbeeld opmerkingen die in strijd zijn met de inhoud van de tekst) en misconcepties (bijvoorbeeld het door elkaar halen van versnelling en vertraging) genoteerd.

De tweede kwestie betrof zogenaamde postulatieve uitspraken van leerlingen over de begrippen 'literair' en 'literatuur'. In de studie van de literatuurkritiek wordt de term 'postulatieve uitspraken' gebruikt om te verwijzen naar passages in recensies waarin critici algemene uitspraken doen over (de aard van) literatuur (vgl. Praamstra, 1984). In de interacties tussen leerlingen komen ook uitspraken van dat type voor, waarin gespreksdeelnemers (al dan niet uitgenodigd door de discussievraag) op literariteit reflecteren. Evenals de vaardigheid om literaire begrippen te gebruiken en toe te passen, kan het vermogen om te spreken over literariteit gezien worden als een indicator van literaire competentie (onderzoeksvraag 3).

3.3 Producten gemaakt door leerlingen tijdens de lessenreeks

De leerlingen van school B en C maakten ter afronding van de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' een poster waarop ze de resultaten van hun juryberaad samenvatten. In totaal ging het om 16 heterogene groepjes (11 op school B en 5 op school C) van 4 à 5 leerlingen.

Op de posters van school B stond vermeld:

- Welk tekstfragment uit de lessenreeks het jurygroepje het best vond;
- Welk tekstfragment het jurygroepje het slechtst vond;
- Welk tekstfragment het jurygroepje het meest literair vond;
- Welk tekstfragment het jurygroepje het minst literair vond;
- De hoofdlijn van de argumentatie voor elk van deze keuzes.

Op de posters van school C stond vermeld welke tekst volgens het jurygroepje het beste was.

Alle posters werden ten behoeve van het onderzoek gefotografeerd en als databron gebruikt. Ten behoeve van de beantwoording van onderzoeksvraag 1 werd bepaald hoe de leerlingkeuzes scoorden ten opzichte van de docentkeuzes voor elk van bovenstaande jurybeslissingen. Ten behoeve van de beantwoording van onderzoeksvraag 3 werden de door de leerlingen gebruikte argumenten gecodeerd.

3.4 Semigestructureerde interviews

Eind mei en begin juni 2022, ongeveer drie maanden na afloop van de lessenreeks 'De grenzen van literatuur', zijn met leerlingen op school B en C semigestructureerde interviews gehouden met als doel hun herinneringen aan de lessenreeks op te halen, in het licht van onderzoeksvraag 2. De interviews waren dus bedoeld om diepgaandere leerlingevalidaties op te halen over de didactische keuzes in het project in relatie tot hun leesmotivatie en literaire competentie.

Participanten

Op school B is een interview gehouden met alle acht leerlingen (vier jongens en vier meisjes) uit de gevolgde groepjes B1 en B2 (zie tabel 8). Een van hen, leerling 4 uit groep 1, is een-op-een geïnterviewd, de andere zeven zijn bevraagd in een focusgroepgesprek. Voorafgaand aan het interview hebben de leerlingen op een 7-puntslikertschaal aangegeven hoe graag zij in hun vrije tijd lezen (1 = helemaal niet graag; 7 = heel graag). Twee leerlingen in groep B1 scoorden daar negatief (scores 2 en 3); twee leerlingen eerder neutraal (4). In groep B2 zaten twee leerlingen die (relatief) graag lezen (scores 5 en 7), één leerling die niet zo graag leest (3) en één leerling met een neutrale score (4).

Op school C werden vier leerlingen geïnterviewd, twee uit groep C1 (leerling 2 en 3 in de transcripten) en twee uit groep C2 (leerling 1 en 4 uit de transcripten). Het betrof drie jongens en één meisje. Eén leerling had een neutrale houding ten opzichte van lezen in de vrije tijd (score 4), drie leerlingen lazen (helemaal) niet graag in de vrije tijd (scores respectievelijk 1, 3 en 3).

Interviewontwerp

Het interviewprotocol (zie bijlage 4) is opgesteld aan de hand van de vier fasen van het 'Interview Protocol Refinement Framework' van Castillo-Montoya (2016). De vragen zijn opgesteld door de wetenschappelijke partners in het project, die elkaar ook feedback hebben gegeven. Een belangrijke fase in het raamwerk van Castillo-Montoya is de afstemming van de interviewvragen op de onderzoeksvragen. In dit geval moesten de interviewvragen aansluiten bij de onderzoeksvragen naar leesmotivatie en literaire competentie (onderzoeksvraag 2 en 3). De vragen zijn erop gericht inzicht

te krijgen in hoe de leerlingen de didactiek van *samenwerkend en vergelijkend leren* hebben ervaren en in hun perceptie van of en hoe het project bijdraagt aan hun leesmotivatie en literaire competentie. In drie clusters van vragen is specifiek gevraagd naar hun visie op hoe het project hun vertrouwen heeft gegeven in hun eigen literaire kennis en vaardigheden (*competentie*), hen eigenaar heeft gemaakt van de lesstof (*autonomie*) en hoe de samenwerking in groepjes heeft gezorgd voor *verbondenheid* tussen leerlingen.

Van belang was om in het interview te zorgen voor wat Castillo-Montoya een 'balance between inquiry and conversation' (2016: 813) noemt, in het bijzonder omdat het hier gaat om relatief jonge geïnterviewden. Om die reden is bij het opstellen van het protocol speciale aandacht besteed aan de begrijpelijkheid van de vragen. Castillo-Montoya verwijst hiervoor naar Brinkmann en Kvale (2015), die opmerken dat '[t]he research questions are usually formulated in a theoretical language, whereas the interview questions should be expressed in the everyday language of the interviewees' (Brinkmann & Kvale, 2015, in: Castillo-Montoya, 2016: 813). Sleutelconcepten in het project als autonomie en competentie zijn vermeden of ter plekke uitgelegd. Verder begonnen de interviews met vragen naar de herinneringen die leerlingen hadden aan de literatuurlessen en de teksten die ze hebben besproken. Deze vragen waren bedoeld om het gesprek op gang te brengen. Vandaaruit is op specifieke aspecten van de lessen ingegaan, waarbij leerlingen is gevraagd naar hun kijk op het vergelijkend lezen van fragmenten, het samenwerken in groepjes, de ruimte voor eigen keuzes en het vertrouwen in eigen kunnen.

Analyse

De kwalitatieve gegevens uit de interviews zijn geanalyseerd volgens de principes van *constant comparative analysis* of de *constant comparative method*, ontwikkeld door Barney Glaser (zie onder meer Glaser, 2001). Het basisprincipe van deze aanpak is het vergelijken heen en weer gaan tussen vooraf opgestelde categorieën en verzamelde data. Bij het ontwerpen van de semigestructureerde interviews is een onderwerpenlijst samengesteld als leidraad voor de interviews. De hierboven genoemde onderwerpen – vergelijking, samenwerking/verbondenheid, competentie en autonomie – hadden tot doel inzicht te krijgen in hoe leerlingen de literatuurdidactische principes percipiëren in relatie tot hun leesmotivatie. Deze onderwerpen vormden de categorieën waarmee is gewerkt. De analyse bestond uit het plaatsen van de uitspraken van de leerlingen in de vooraf gevormde categorieën. Telkens wanneer een nieuwe uitspraak aan een categorie werd toegevoegd, is deze vergeleken met uitspraken die eerder al in deze categorie waren ondergebracht. Door middel van deze vergelijking kregen de aanvankelijk in algemene termen geformuleerde categorieën gaandeweg meer dimensies.

4 Resultaten onderzoeksvraag 1: leerlingselecties versus docentselecties

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag besproken: ‘Hoe waarderen leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten ten opzichte van de teksten die hun docenten hebben ingebracht?’ Als databronnen worden daarbij de enquêtes (zie 3.1) en de leerlingproducten (zie 3.3) gebruikt.

4.1 Resultaten verhaalscore-enquête

Descriptieve statistieken

Tabel 9 geeft weer hoe aansprekend en hoe literair de jurerende leerlingen op school B en C de fragmenten in de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ vonden.

Tabel 9

Aansprekendheid en literair gehalte volgens leerlingen; gemiddelde score en standaarddeviatie per verhaalfragment (leerlingkeuze + docentkeuze)

Set	Leerlingkeuze		Docentkeuze			
	Verhaal	Aansprekend gem. (SD)	Literair gem. (SD)	Verhaal	Aansprekend gem. (SD)	Literair gem. (SD)
1	<i>Bella Italia</i>	7.11 (1.51)	6.25 (1.46)	<i>Trofee</i>	5.68 (1.90)	6.29 (1.34)
2	<i>Drăgan Duma</i>	5.88 (1.97)	5.96 (1.51)	<i>Arc</i>	5.43 (1.83)	6.59 (1.36)
3	<i>Een schitterend gebrek</i>	5.88 (1.91)	6,17 (1,50)	<i>Post voor mevrouw Bromley</i>	6.43 (1.82)	6.64 (1.25)
4	<i>Wreed</i>	5.66 (1.95)	5.04 (1.70)	<i>Confrontaties</i>	5.85 (1.86)	5.22 (1.71)
5	<i>Echo</i>	6.68 (1.77)	6.45 (1.28)	<i>Wij zijn licht</i>	5.69 (1.86)	6.21 (1.53)
6	<i>Het diner</i>	6.92 (1.60)	6.71 (1.42)	<i>De waterver- koper</i>	5.97 (1.79)	6.32 (1.70)

Als meest aansprekende fragmenten komen *Bella Italia*, *Het diner* en *Echo* uit de bus – alle drie leerlingkeuzes. De gemiddelde scores van dit drietal zorgen ervoor dat de leerlingkeuzes gemiddeld hoger uitvallen dan de docentkeuzes qua aansprekendheid. Voor vier van de zes tekstkoppels geldt dat de leerlingkeuze hoger scoort dan de docentkeuze qua aansprekendheid.

De leerlingen vinden *Het diner*, *Post voor mevrouw Bromley* en *Arc* gemiddeld het meest literair. De gemiddelde score voor literair gehalte ligt bij de docentteksten wat hoger dan bij de leerlingteksten. In vier van de gevallen wordt de docenttekst als literairder beschouwd dan de leerlingtekst, al is het verschil bij *Bella Italia* marginaal. Slechts twee teksten – het koppel *Wreed* en *Confrontaties* – worden, afgaande op de cijfers, door de leerlingen als niet-literair gezien.

Omdat sommige werken vaker beoordeeld zijn dan andere (zie bijlage 2), zijn de descriptieve statistieken in tabel 2 niet helemaal betrouwbaar. Om na te gaan welke verschillen echt significant zijn, zijn verschillende regressieanalyses uitgevoerd.

Aansprekendheid en literair gehalte

Voor **aansprekendheid** is een *mixed model*-regressie uitgevoerd op de aansprekelijkheidsscores voor de verschillende fragmenten, met verhaalfragment als *fixed factor* en id*groep en groep als *random intercepts*. Deze analyse toonde duidelijk verschillen in beoordeling ($F(12) = 158,15$; $p < .0005$; AIC 3197,226). Tabel 10 onderschrijft de observatie hierboven: *Bella Italia*, *Het diner* en *Echo* steken er ten opzichte van de andere fragmenten uit, en in mindere mate *Post voor mevrouw Bromley*.

Tabel 10

Verschillen in aansprekendheid per fragment. Paarsgewijze vergelijking met Bonferronicorrectie

	BI	TR	DD	AR	SG	PB	Wr	CF	EC	WL	HD	WV
BI		***	***	***	***	**	***	***	ns	***	ns	***
TR			ns	ns	ns	**	ns	ns	***	ns	***	ns
DD				ns	ns	*	ns	ns	**	ns	**	ns
AR					+	***	ns	ns	***	ns	***	ns
SG						*	ns	ns	**	ns	***	ns
PB							**	*	ns	**	ns	*
WR								ns	**	ns	***	ns
CF									**	ns	***	ns
EC										***	ns	**
WL											***	ns
HD												***

*** $p < .0005$; ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .06$; BI = *Bella Italia*; TR = *Trofee*; DD = *Drägan Duma*; AR = *Arc*; SG = *Een schitterend gebrek*; PB = *Post voor mevrouw Bromley*; Wr = *Wreed*; CF = *Confrontaties*; EC = *Echo*; WL = *Wij zijn licht*; HD = *Het diner*; WV = *De waterverkoper*.

Een *mixed model*-regressie op het door leerlingen ingeschatte **literaire gehalte** van de verhalen met verhaalfragment als *fixed factor*, en groep en id*groep als *random intercepts* toonde ook een significant effect van de variabele 'verhaalfragment' ($F(12) = 158,65$; $p < .0005$; AIC = 2931,38). Een overzicht van de verschillen per fragment is te zien in tabel 11. Een vergelijkbare regressie met de variabele 'leerlingkeus of docentkeus' toonde ook een significant effect: leerlingen vinden de docentkeus literairder dan de leerlingkeus ($F(2) = 873,42$; $p < .0005$), maar dit model was minder sterk dan het model met 'verhaalfragment' als *fixed factor* (AIC = 3014,33).

Tabel 11

Verschillen in literariteit per fragment. Paarsgewijze vergelijking met Bonferronicorrectie

	BI	TR	DD	AR	SG	PB	Wr	CF	EC	WL	HD	WV
BI		ns	ns	ns	ns	ns	***	***	ns	ns	+	ns
TR			ns	ns	ns	ns	***	***	ns	ns	Ns	ns
DD				**	ns	**	***	**	+	ns	**	ns
AR					*	ns	***	***	ns	ns	Ns	ns
SG						*	***	***	ns	ns	*	ns
PB							***	***	ns	+	Ns	ns
WR								ns	***	***	***	***
CF									***	***	***	***
EC										ns	Ns	ns
WL											Ns	ns
HD												ns

*** $p < .0005$; ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .06$; BI = *Bella Italia*; TR = *Trofee*; DD = *Drägan Duma*; AR = *Arc*; SG = *Een schitterend gebrek*; PB = *Post voor mevrouw Bromley*; Wr = *Wreed*; CF = *Confrontaties*; EC = *Echo*; WL = *Wij zijn licht*; HD = *Het diner*; WV = *De waterverkoper*.

Tabel 10 en 11 laten weliswaar andere patronen zien wat betreft de teksten die eruit springen, maar ‘aansprekendheid’ en ‘literair gehalte’ blijken wel degelijk positief gecorreleerd (Pearsons $r = .426$; $p < .01$). Dit betekent dat leerlingen wel verschil zien tussen een aansprekend fragment en een literair fragment, maar dat de meesten ‘literair’ toch niet per definitie associëren met ‘niet-aansprekend’.

Inschattingen van leerlingen

Tabel 12 vermeldt per tekstkoppel hoeveel procent van de leerlingen voor elk van beide fragmenten inschatte dat dit door leerlingen was ingebracht:

Tabel 12

Percentage leerlingen dat fragment x (leerlingkeuze) of y (docentkeuze) aanmerkt als leerlingkeuze, per tekstkoppel

Les (aantal respondenten)	Fragment x	% leerlingkeuze	Fragment y	% leerlingkeuze
1 (73)	<i>Bella Italia</i>	78,1	<i>Trofee</i>	21,9
2 (75)	<i>Drägan Duma</i>	80,0	<i>Arc</i>	20,0
3 (69)	<i>Een schitterend gebrek</i>	49,3	<i>Post voor mevrouw Bromley</i>	50,7
4 (67)	<i>Wreed</i>	53,7	<i>Confrontaties</i>	46,3
5 (63)	<i>Echo</i>	77,8	<i>Wij zijn licht</i>	22,2
6 (65)	<i>Het diner</i>	73,8	<i>De waterverkoper</i>	26,2

In vier gevallen voelt een grote meerderheid van de leerlingen correct aan wat de leerlingkeuze was. Interessant is dat deze variabele een sterk model oplevert om aansprekendheid te verklaren (AIC = 1600,25; $F(2) = 1290,08$; $p = .0005$). Het boek waarvan de leerlingen denken dat het de leerlingkeuze is, wordt het meest aansprekend gevonden – of andersom: leerlingen denken van het meest

aansprekende boek dat het de leerlingkeuze is. Bij *Een schitterend gebrek* en *Post voor mevrouw Bromley* en *Wreed* en *Confrontaties* liggen de percentages dicht bij elkaar.

4.2 Resultaten slotenquête

Aansprekendheid

In de slotenquête werd de leerlingen gevraagd welke tekst zij in het geheel wilden lezen, welk fragment ze het best vonden, en welke teksten ze zich in positieve en negatieve zin herinnerden. Tabel 13 geeft per titel aan hoe vaak deze bij elk van deze variabelen genoemd werd.

Tabel 13

Aantal keer dat leerlingen het boek geheel willen lezen, het fragment het beste vonden, zich het fragment positief herinnerden en zich het fragment negatief herinnerden – per fragment

Tekst	Geheel lezen	Beste fragment	Positief herinnerd	Negatief herinnerd
<i>Bella Italia</i>	14	10	4	0
<i>Trofee</i>	4	1	2	0
<i>Drägan Duma</i>	3	1	3	7
<i>Arc</i>	5	3	1	1
<i>Een schitterend gebrek</i>	5	1	1	0
<i>Post voor mevrouw Bromley</i>	4	2	2	1
<i>Wreed</i>	4	0	2	1
<i>Confrontaties</i>	4	2	1	1
<i>Echo</i>	9	3	3	0
<i>Wij zijn licht</i>	5	2	3	5
<i>Het diner</i>	16	13	11	2
<i>De waterverkoper</i>	4	0	2	1
Geen keuze*	8	9	12	14
Totaal aantal genoemd	85	47	46	39

*Alleen geteld als een leerling iets als 'nee', 'geen' of 'weet niet' invulde, niet als een antwoord ontbrak.

De best scorende teksten zijn wederom – en dus ook na afloop van de lessenreeks – *Het Diner*, *Bella Italia* en *Echo*, die alle drie voortkomen uit de leerlingkeuzes. Opvallend is voorts dat alle titels door minimaal één leerling positief genoemd worden (hetzij als een tekst die ze geheel willen lezen, hetzij als beste fragment, hetzij als een tekst waar ze een positieve herinnering aan hebben). Negatieve herinneringen zijn er vooral aan *Drägan Duma*, *Wreed* en *Wij zijn licht*. De negatieve herinneringen zijn wel minder sterk vertegenwoordigd dan de positieve: waar er voor de positieve herinneringen 34 keer een antwoord is gegeven, is dat bij de negatieve herinneringen slechts 25 keer het geval.

Nadere analyse van de data laat zien dat er verschillen in tekstwaardering zijn naar gender en niveau (havo of gymnasium). De tabellen in bijlage 3 bieden hierover specifiekere kwantitatieve gegevens. Uit deze gegevens blijkt dat jongens en gymnasiasten relatief negatief reageren: jongens noemen minder vaak een boek in positieve zin, en gymnasiasten relatief vaak een boek in negatieve zin. Verder valt op dat *Echo*, *Wij zijn licht* en *Het diner* relatief hoog gewaardeerd worden op de havo, en dat *Drägan Duma* nauwelijks respons krijgt onder havisten, terwijl op het gymnasium jongens de meeste negatieve reacties op deze tekst geven en niet-jongens verantwoordelijk zijn voor alle positieve reacties. *Post voor mevrouw Bromley* wordt alleen door meisjes van het gymnasium positief genoemd, en *Trofee* alleen door jongens van het gymnasium. *De waterverkoper*, ten slotte, lijkt vooral jongens aan te spreken.

Om de significantie van deze verschillen te onderzoeken is een regressieanalyse uitgevoerd op een variabele waarin per leerling, per vraag en per tekst een 0 is toegekend als de tekst niet wordt genoemd en een 1 als de tekst positief wordt genoemd. Deze regressieanalyse is uitgevoerd met als *fixed factors*: fragment, gender, opleidingsniveau, fragment*gender en fragment*opleidingsniveau. Behalve fragment ($F = 4,48; p < .0005$) toonden ook de beide interacties een significant effect ($F_{\text{fragment*gender}} = 1,74; p = .004; F_{\text{fragment*opleidingsniveau}} = 7,50, p < .0005$). De interactie tussen waardering en geslacht bleek significant wat betreft *Drägan Duma* en de interactie tussen waardering en opleiding wat betreft alle titels, behalve *Bella Italia* en *De waterverkoper*. Dat de opvallende gendergerelateerde verschillen in waardering voor *Trofee* en *Post voor mevrouw Bromley* er niet uitkomen, heeft wellicht te maken met het feit dat negatieve vermeldingen niet meegenomen konden worden in deze analyse.

Literair gehalte

Tabel 14 toont per titel uit de lessenreeks hoe vaak deze in de slotenquête werd aangevinkt als 'meest literair'.

Tabel 14

Aantal keer dat een tekst werd aangemerkt als 'meest literair' in de slotenquête (N = 48)

Tekst	Aantal keer genoemd
<i>Bella Italia</i>	2
<i>Trofee</i>	2
<i>Drägan Duma</i>	4
<i>Arc</i>	3
<i>Een schitterend gebrek</i>	3
<i>Post voor mevrouw Bromley</i>	1
<i>Wreed</i>	2
<i>Confrontaties</i>	1
<i>Echo</i>	7
<i>Wij zijn licht</i>	2
<i>Het diner</i>	9
<i>De waterverkoper</i>	0
Geen antwoord/weet niet	12

De (veel gewaardeerde) leerlingkeuzes *Het diner* en *Echo* worden hier het vaakst genoemd. Opmerkelijk is dat *Drägan Duma*, *Wreed* en *Een schitterend gebrek* in de hiërarchie uit tabel 14

relatief goed scoren, terwijl ze in de verhaalscore-enquête als weinig literair uit de bus kwamen (zie tabel 11).

De leerlingen maken, afgaande op deze resultaten, ook in de slotenquête verschil tussen het beste fragment en het meest literaire fragment. *Bella Italia* wordt bijvoorbeeld nauwelijks genoemd als meest literaire fragment, terwijl het conform tabel 13 onverminderd populair is.

4.3 Resultaten leerlingposters

Tijdens de slotlessen van de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ maakten 16 leerlinggroepjes van 4 à 5 leerlingen op school B en C een poster, waarop zij in de hoedanigheid van literaire jury aangaven wat in hun ogen de beste tekst uit de lessenreeks was. Op school B werd daarnaast vastgelegd welke tekstfragmenten respectievelijk het slechtst, het meest literair en het minst literair waren. Tabel 15 vat de resultaten van deze exercitie samen.

Tabel 15

Beste, slechtste, meest literaire en minst literaire teksten volgens jurygroepjes

Tekst	Aantal x beste	Aantal x slechtste	Aantal x meest literair	Aantal x minst literair
<i>Bella Italia</i>	2	0	1	2
<i>Trofee</i>	0	0	3	0
<i>Drägan Duma</i>	0	2	1	2
<i>Arc</i>	1	0	2	0
<i>Een schitterend gebrek</i>	2	0	1	0
<i>Post voor mevrouw Bromley</i>	2	1	0	0
<i>Wreed</i>	0	3	0	4
<i>Confrontaties</i>	1	1	0	2
<i>Echo</i>	4	1	2	0
<i>Wij zijn licht</i>	0	2	0	0
<i>Het diner</i>	4	0	1	1
<i>De waterverkoper</i>	0	1	0	0
Totaal	16	11	11	11

Van de 16 groepjes die een beste tekst hebben aangewezen, wijzen er 12 een tekst aan die door de leerlingen is ingebracht (75%). De leerlingkeuzes lijken het wederom beter te doen, met de kanttekening dat *Een schitterend gebrek* en *Het diner* zomaar een docentkeuze hadden kunnen zijn (zie verder paragraaf 7). Intussen is ook de meerderheid van de slechtste teksten een leerlingtekst (6 van de 11, 54,5%). Leerlingteksten zijn bovendien licht in het voordeel bij de keuzes voor de meest literaire tekst (6 van de 11, 54,5%). Onder de minst literaire teksten zijn de leerlingkeuzes steviger vertegenwoordigd (9 van de 11, 81,8%).

Door de jury's wordt kortom in alle categorieën vaker op leerlingkeuzes gestemd dan op docentkeuzes. Individuele titels die hier opvallen zijn *Wreed*, *Echo* en *Het diner*. De laatste twee worden het vaakst als beste tekst genoemd. *Wreed* komt onder de jury's het minst goed uit de bus: het fragment wordt het vaakst het slechtst gevonden, en ook het vaakst het minst literair. Opvallend is de positie van *Bella Italia*: deze tekst kwam in de verhaalscore-enquête als meest aansprekend naar voren en eindigde in de slotenquête op een tweede positie, maar in de jurygroepjes deelt het fragment een derde plaats met *Een schitterend gebrek* en *Post voor mevrouw Bromley* (zie verder paragraaf 7.1).

4.4 Resultaten semigestructureerde interviews

In de interviews is de leerlingen gevraagd naar hun waardering voor de incorporatie van de eigen leesvoorkeur van leerlingen in de literatuurlessen. De leerlingen van school B die zich hierover uitspreken (alle leerlingen van groep 1 en leerling 2 en 4 van groep 2) vinden het positief dat ze ook fragmenten hebben gelezen die geselecteerd zijn door leerlingen, ook al waren ze dat niet zelf. Ze oordelen dat het goed is dat er naast het docentperspectief in de lessen ook ruimte is voor het leerlingperspectief. Het argument dat ze hiervoor geven is dat de boeken gekozen door leerlingen hun leessmaak beter representeren dan de door docenten geselecteerde boeken (leerling 2, groep 2). Ze onderstrepen het belang van de keuze van leerlingen door te wijzen op *Confrontaties* van Simone Atangana Bekono, een boek geselecteerd door docenten. Ze vinden dat boek te 'overdreven', 'te hip met kids' (leerling 2, groep 1). Dat docenten dit boek kiezen, laat volgens deze leerling en leerling 1 van groep 1 zien 'dat docenten niet echt precies weten wat de jeugd leuk vindt'. Leerling 2 van groep 2 heeft overigens een vergelijkbaar oordeel over *Drăgan Duma* van Patty van Delft en *Bella Italia* van Suzanne Vermeer. Hoewel deze leerling, zoals hierboven beschreven, enerzijds opmerkt dat de leerlingkeuze beter aansluit bij hun leesvoorkeur, is ze anderzijds van mening dat deze twee boeken (gekozen door leerlingen) geforceerd jeugdig waren vanwege het grote aantal Engelse woorden en 'zeer onrealistische fantasie'.

Op school C zijn de vier leerlingen minder uitgesproken over leerlingkeuze versus docentkeuze dan de leerlingen op school B en ze spreken zichzelf soms ook tegen. Leerling 2 en 3 van groep 1 geven in eerste instantie aan niet precies te weten welke van de teksten door leerlingen gekozen zijn. Leerling 2 merkt echter tegelijkertijd op dat 'kinderen een hele andere smaak hebben als [sic] docenten'. Op basis van deze laatste uitspraak zou het onderscheid tussen leerling- en docentkeuze duidelijk moeten zijn, maar uit wat hij even daarvoor zegt, blijkt dat in het corpus teksten dat hij tijdens de lessenreeks heeft gelezen niet het geval. Leerling 2 merkt ten aanzien van de leerlingselectie ook nog op dat wanneer leerlingen uit zijn klas fragmenten hadden moeten uitkiezen, dat de keuze dan slechts door een paar leerlingen zou zijn gemaakt, omdat anderen daar geen zin in gehad zouden hebben. Toch is hij uiteindelijk met de andere drie leerlingen van mening dat het goed is dat leerlingen betrokken zijn geweest bij de selectie van de fragmenten voor de lessenreeks. Samen met leerling 3 van groep 1 verbindt hij de vraag naar de incorporatie van de leesvoorkeur van leerlingen met de boekenlijst van de school. Allebei vinden ze de keuze op deze lijst te beperkt en zijn ze van mening dat meer rekening gehouden moet worden met wat leerlingen willen door hun boekenkeuze sneller te accepteren: 'Niet alle boeken hoeven per se van de boekenlijst te komen, denk ik.' Saillant detail is hier dat er op de school in kwestie niet met een dergelijke boekenlijst wordt gewerkt.

5 Resultaten onderzoeksvraag 2: leesmotivatie

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag besproken: 'In hoeverre ervaren leerlingen de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' als positief voor hun leesmotivatie, en welke argumenten dragen zij daarvoor aan?' Als databronnen worden daarbij de enquêtes (3.1), de getranscribeerde leerlinggesprekken (3.2) en de semigestructureerde interviews (3.4) gebruikt.

5.1 Resultaten enquêtes

De leerlingen evalueerden de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' in de slotenquête gematigd positief, blijkens hun reacties op de 5-puntslikertstellingen over het werken in de jurygroepjes. Gemiddeld genomen vonden de leerlingen het discussiëren in groepjes best leerzaam ($M = 3.32$; $SD = .99$) en leuk ($M = 3.21$; $SD = .87$). Bovendien vonden ze de meeste teksten relatief leuk om te lezen ($M = 3.36$; $SD = .90$) en werd het principe dat de leerlingen een jury vormden gematigd positief ontvangen ($M = 3.19$; $SD = .92$). Wel vonden de leerlingen het discussiëren in groepjes gemiddeld genomen aan de gemakkelijke kant ($M = 3.50$; $SD = .65$). Het gegeven dat de helft van de teksten door leerlingen was gekozen, werd door de respondenten van de slotenquête relatief sterk gewaardeerd ($M = 3.73$; $SD = .71$). Uit nadere analyses op basis van een factoranalyse (zie bijlage 3) bleek dat er geen verschillen naar gender en onderwijsniveau waren voor de waardering van de lessenreeks.

In de slotenquête kregen leerlingen de open vraag voorgelegd welke aspecten van het werken in groepjes ze waardeerden en juist niet waardeerden. De 48 participanten noemden gezamenlijk 56 positieve en 48 negatieve aspecten. Tabel 16 vat de strekking van de argumentaties samen en vermeldt hun aandeel op het totaal. Omdat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de codering hoog was (vgl. 4.1.3), worden hier de scores van de eerste auteur van dit rapport (JD) aangehouden.

Tabel 16*Positieve en negatieve aspecten van het werken in jurygroepjes volgens leerlingen*

Positief	Aantal x genoemd (%, N = 56)	Negatief	Aantal x genoemd (%, N = 48)
Argumentatievaardigheid	1 (1,8)	Alles	3 (6,3)
Eensgezindheid	2 (3,6)	Discussievragen	5 (10,4)
'Gewoon goed'	3 (5,4)	Drukte	5 (10,4)
Heldere opdrachten	3 (5,4)	Eentonigheid	11 (23,9)
Leerzaamheid	11 (19,6)	Geen meningsverschil	1 (2,2)
Lezen is leuk	1 (1,8)	Korte/vage fragmenten	2 (3,6)
Niets	3 (5,4)	Lezen is niet leuk	1 (2,2)
Samenwerken	12 (21,4)	Maken van opnames	3 (6,3)
Sociaal contact	7 (12,5)	Moeilijkheid teksten	1 (2,2)
Verschillende standpunten	11 (19,6)	Niets/weinig	5 (10,4)
Voorlezen vooraf	1 (1,8)	Relevantie onduidelijk	1 (2,2)
Vrijheid	1 (1,8)	Stomme groep(sgenoot)	5 (10,4)
		Veel werk	4 (7,1)
		Weinig werk	1 (2,2)

Bij de positieve aspecten valt op dat het dialogische en samenwerkende karakter van de didactiek relatief vaak genoemd wordt. Dat betreft het samenwerken op zichzelf, maar ook het voorkomen van verschillende standpunten en het sociale contact. Dat laatste is wel minder inhoudelijk: leerlingen die op deze wijze argumenteren, benadrukken vooral dat het 'gezellig' was om in groepjes te werken. Dat neemt niet weg dat een relatief groot deel van de argumentaties ook over de leerzaamheid van het discussiëren in groepjes gaat.

De negatieve aspecten laten meteen de keerzijde van dat dialogische zien: een vijfde van de argumentaties gaat over de drukte in de klas en de groepssamenstelling. Relevanter voor de evaluatie van de ontworpen lessenreeks is dat bijna een kwart van de argumentaties erop neerkomt dat het werken in jurygroepjes te eentonig was, en dat nog eens tien procent expliciet de discussievragen als negatief aspect aandraagt.

5.2 Resultaten getranscribeerde leerlinggesprekken

Time on task

Tabel 17 geeft per opgenomen jurygroep de *time on task* per gesprek weer, exclusief het juryberaad:

Tabel 17

Time on task per jurygroep per gesprek, in %

Groep	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5	Les 6
A1	67,8	68,7	39,8	77,4	62,9	63,2
A2	93,9	96,0	95,3	96,9	94,6	96,8
A3	67,1	77,4	--	77,7	88,1	90,1
B1	41,3	62,6	72,7	82,8	88,4	87,4
B2	65,6	80,6	78,1	75,9	84,0	70,3
C1	77,4	69,2	69,0	77,4	79,8	60,9
C2	80,0	--	84,4	--	79,3	89,7

De tabel maakt duidelijk dat er in taakgerichtheid, en mogelijk dus motivatie, grote verschillen tussen de jurygroepjes zijn. Groep A2, C2 en in mindere mate A3 en B2 zijn sterk taakgericht; groep A1 en C1 zijn redelijk taakgericht en groep B1 begint de lessenreeks weinig taakgericht, maar wordt naarmate de reeks vordert steeds taakgerichter. Volgens Muijs & Reynolds (2010) zou er voor effectief leren een 'time on task' van ongeveer 80 procent bereikt moeten worden. Op basis van die limiet is alleen in de groepen A2 en C2 sprake van een voldoende hoge taakgerichtheid.

Aard van de interactie

Wanneer de interacties van de zeven leerlinggroepen op de drie scholen worden samengenomen, dan wordt duidelijk dat *cumulative talk* het dominante interactiepatroon is. Het grootste deel van de literaire gesprekken heeft kenmerken van dit interactiepatroon. De leerlingen accepteren elkaars meningen en ze vertellen elkaar hoe ze de literaire concepten toepassen op de tekstfragmenten, maar geven weinig tot geen argumenten voor hun keuzes. Ook zijn ze weinig kritisch ten aanzien van hoe de andere leerlingen uit hun groepje de fragmenten hebben gelezen, zelfs niet wanneer ze zelf tot andere bevindingen komen. Een representatief voorbeeld van *cumulative talk* is het gesprek dat groep 3 op school A tijdens de les over ruimte voert naar aanleiding van het fragment uit *Arc* van Richard Osinga. In het fragment dat in de lesbrief is opgenomen, ligt de door de Aghori, een Indiase sekte, aanbeden goeroe in een kamer met uitzicht op de Ganges. Een van de discussievragen is of de leerlingen vinden dat de rivier als ruimte iets aan de betekenis van het verhaal toevoegt. Naar aanleiding van deze vraag hebben de leerlingen het volgende gesprek:

Ll.1: 'Ik denk dat die er best wel eng uitziet. Anders vroegen ze het niet.'

Ll.3: 'Hm.'

Ll.2: 'Zo.' [Leerling draait het scherm zodat de anderen kunnen meekijken] 'Allemaal troep ligt erin.'

Ll.1: 'O. Beetje een oud ding.'

Ll.3: 'Even kijken hoor...' [korte onderbreking]

Ll.2: 'iets toevoegen... Ik vind het niet per se iets toevoegen, denk ik.'

Ll.3: 'Ik vind het ook niet echt iets toevoegen.'

- LI.2: 'Als het nou per se een rivier was geweest ergens midden in de bergen, dan had het nog wel wat uitgemaakt.'
- LI.3: 'Ja, is het een belangrijke rivier ofzo?'
- LI.2: 'Ja, volgens mij is het gewoon een grote rivier.'
- LI.3: 'Is 't niet een rivier waar ze water uit... dronken, ritueel?'
- LI.2: 'Ik weet niet, is gewoon... grote rivier.'
- LI.1: 'Een grote rivier met heel veel troep erin.'
- LI.2: 'Ja, dus ik vind [het] niet echt per se iets toevoegen.'

Het gesprek gaat op deze wijze nog even verder. Het is een representatief voorbeeld van *cumulative talk*, omdat de gesprekspartners kennis delen door zichzelf en elkaar te herhalen ('gewoon een grote rivier'), te bevestigen ('ik vind het ook niet echt iets toevoegen') en, een enkele keer, door wat de ander zegt iets verder uit te breiden ('Een grote rivier met heel veel troep erin'). Door de herhaling en bevestiging is het niveau van samenwerkend leren relatief laag. Kansen om van elkaar te leren door dieper op de betekenis van de ruimte in dit verhaal in te gaan worden niet benut. In het voorbeeld was die kans er op het moment dat leerling 2 van deze groep opmerkt dat de rivier als ruimte wel een verschil had gemaakt wanneer die rivier 'midden in de bergen' gelegen was. De andere leerlingen doen echter niets met deze opmerking.

Hoewel *cumulative talk* het dominante interactiepatroon is wanneer alle groepen worden samengenomen, zijn er wel verschillen tussen de groepen, ook binnen de scholen, voor wat betreft de variatie in interactiepatronen. Tabel 18 maakt dit inzichtelijk:

Tabel 18

Dominante interactiepatronen per getranscribeerd gesprek (disp = disputational talk; cum = cumulative talk; exp = exploratory talk)

Groep	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5	Les 6
A1	Cum	Cum	Disp/Cum	Cum	Cum	Cum
A2	Exp	Exp	Exp	Exp	Exp	Exp
A3	Cum/Exp	Cum	--	Cum	Cum	Exp
B1	Cum	Cum/Exp	Cum	Cum	Cum	Cum
B2	Cum/Exp	Exp	Cum/Exp	Cum/Exp	Cum/Exp	Exp
C1	Cum	Exp	Disp/Cum	Cum	Exp	Exp
C2	Exp	--	Cum/Exp	--	Exp	Cum/Exp

Op school A is *cumulative talk* het dominante interactiepatroon in groep 1. Deze groep besteedt van de drie groepen daarnaast de meest tijd aan *procedural talk*, de organisatie van de gesprekken, en heeft relatief gezien de meeste hulp nodig van de docent die daarom geregeld als 'stimulerende ander' (Stokmans & Wolters 2020) fungeert: ze stelt vragen aan de leerlingen, nodigt ze uit om na te denken over literaire kenmerken en ze spreekt haar waardering uit voor het werk van de leerlingen. Deze groep heeft moeite met de autonomie die ze tijdens het werken in groepjes hebben.

In groep 2 op school A is de interactie hoofdzakelijk exploratory, terwijl in groep 3 net als in groep 1 *cumulative talk* dominant is. In vergelijking met groep 1 zijn er in groep 3 meer momenten van *exploratory talk* geobserveerd dan in groep 1.

Een representatief voorbeeld van *exploratory talk* in de groepen is het gesprek dat groep 2 op school A voert over personages (les 5) naar aanleiding van *Wreed* van Mel Wallis de Vries en *Confrontaties* van Simone Atangana Bekono. De vraag waarover de leerlingen discussiëren, is welke tekst het meest nieuwsgierig maakt. Leerling 1 nodigt de andere drie leerlingen uit om hun mening te geven:

- Ll.2: 'Nou, ik begin wel, mij eh die van Mel Wallis de Vries, *Wreed*, omdat dat, ik weet niet, dat is gewoon een beetje ehm...
- Ll.1: 'Eerste?'
- Ll.2: 'Ja, da's het eerste inderdaad, fragment 1, omdat 'k weet niet, ja, komt gewoon... komen een beetje onderwerpen in voor zeg maar ja, gewoon het thema beetje, 'k weet niet, dat spreekt mij meer aan dan *Confrontaties*.'
- Ll.1: 'Nou nee, ik had dus het tegenovergestelde, ik vond juist dus dat het eh... dat het stukje 1 een beetje te 'teenage girl problems' is, weet je, dat interesseert me gewoon niet. Terwijl het tweede fragment veel meer eh... drama erachter zet. Dat, dat... wekt meer interesse op, voor wat heftigere problemen.'
- Ll.2: Ja, dat is het dus meer bij mij, ik hoef niet echt hele heftige boeken te lezen ofzo, kan me ook al wel vermaken met gewoon simpele boeken hoor. Ik hoef dat hele... ja, ik denk dat jij ook wel een type bent om dat zelf ook wel, dat jij zelf ook wel een beetje, hoe zeg je dat, die plekken dat je [daar] zelf een beetje fantasie enzo moet gebruiken, of niet? Of vind je dat niet echt eh...?
- Ll.1: 'Sure' [lacht].
- Ll.2: 'Ja hè? Dat heb ik wat minder. En jullie?'
- Ll.4: 'Ja, mij lijkt *Wreed*, dus fragment 1, ook leuker, ja, mij lijkt het daar gewoon meer van "ik wil weten hoe gaat het dan verder met de kamer en verder in het verhaal" en dat heb ik minder bij fragment 2.'
- Ll.3: 'Ik heb het juist bij fragment 2. Wat mij wat spannender lijkt dan een vrouwenprobleem, weet je wel [gelach].'

In deze interactie zijn de leerlingen gemotiveerd om samen te werken. Alle vier de leerlingen nemen met plezier aan het gesprek deel en zijn actief op zoek naar een antwoord op de vraag welk van de twee fragmenten nieuwsgierig maakt. Ze willen graag elkaars mening horen. Leerling 1 die in veel lessen de rol van 'de stimulerende ander' vervult, nodigt de andere leerlingen uit de groep uit om hun voorkeur te verwoorden. Leerling 2 begint aarzelend en geeft nog nauwelijks argumenten voor zijn/haar keuze ('gewoon het thema een beetje'). Leerling 1 heeft geïnteresseerd geluisterd en reageert op leerling 2. Zij is het oneens met leerling 2, maar geeft daarvoor argumenten. De opmerking van leerling 2 die daarop volgt, laat zien dat de atmosfeer er een is van onderling vertrouwen: leerling 2 voelt zich niet aangevallen, maar ziet een interessant verschil in leesvoorkeur tussen zichzelf en leerling 1, die lachend instemt met hoe leerling 2 haar typeert. Deze groep leerlingen benut de geboden autonomie van de groepslessen en maakt in de discussie gebruik van de ruimte die er is om zich uit te spreken over de eigen leesvoorkeuren.

Op school B is *cumulative talk* het dominante interactiepatroon in beide groepen, al wordt in de groep 2 dit interactiepatroon vaker afgewisseld met *exploratory talk* dan in groep 1. Een voorbeeld van *exploratory talk* is te zien bij groep 2 in les 4 over tijd. De leerlingen worden in de lesbrieff uitgenodigd de rol van auteur op zich te nemen en in beide fragmenten (*Een schitterend gebrek* en *Post voor mevrouw Bromley*) een flashback in te voegen:

Ll.4: (over *Een schitterend gebrek*) 'Naja, er staat dat ze prostituee was en eh... daar kan je dan bijvoorbeeld als ze binnenloopt over een herinnering van toen zij prostituee was...'

Ll.1: 'Ja, ja, ja, da's een goeie van fragment één.'

Ll.4: 'Heb jij er één van fragment twee?'

Ll.3: 'Ehm...' [korte stilte].

Ll.1: 'Hebben niet heel veel informatie over de karakters zelf, maar ik zou zeggen in het laatste...'

Ll.4: 'Hier is een stukje overgeslagen, dus daar kunnen een soort van flashback hebben van wat er nu eigenlijk besproken was.'

Ll.1: 'Ben het daar niet helemaal mee eens.'

Ll.4: 'Ja maar in dat stukje kun je wel... Want hij wil, hij wilde zich niet aanmelden dus, dat personage, maar hij wordt een beetje... beïnvloed door verschillende mensen van "O, je zou aan moeten melden".'

Ll.1: 'O, dan kunnen we [een] flashback van de vader doen.'

Ll.4: '[Een] flashback van toen z'n vader hem vertelde van "Hé, meld je aan!"'

Ll.1: 'Ja.'

Ll.4: 'Ja, vind ik een mooie.'

Deze interactie vindt vrijwel uitsluitend plaats tussen leerling 1 en 4. Leerling 4 toont initiatief en doet voorstellen voor het invoegen van de flashbacks. Leerling 1 denkt actief mee en daagt door zijn opmerking 'Ben het daar niet helemaal mee eens' leerling 4 uit om zijn ideeën verder uit te werken. Leerling 1 gaat vervolgens mee in diens gedachtegang en bouwt erop voort door zelf ook met een voorstel te komen. Leerling 4 spreekt zijn waardering daarvoor uit. Beide leerlingen zijn gemotiveerd om met elkaar te zoeken naar een mogelijkheid om in beide fragmenten een flashback in te voeren.

Op school C is in beide groepen sprake van een afwisseling van *cumulative* en *exploratory talk*. Een voorbeeld van *exploratory talk* is de discussie die de leerlingen van groep 2 voeren over spanning in *Bella Italia* van Suzanne Vermeer en *Trofee* van Gaea Schoeters. Ze proberen met elkaar grip te krijgen op de literaire concepten actiespanning en psychologische spanning, en tijdversnelling en tijdvertraging. Door elkaar vragen te stellen, proberen de leerlingen de verschillen tussen de concepten te duiden. Daarbij valt ook de actieve rol van de docent op die de discussie op gang brengt door uitleg te geven over de belangrijkste literaire begrippen. Ze stimuleert hen om de begrippen toe te passen, iets wat, zo blijkt uit de interactie, de leerlingen niet eenvoudig vinden.

Zoals gezegd hebben de twee groepen op school B en de twee groepen op school C na de lessenreeks over de literaire concepten een juryberaad gehouden. Dit juryberaad doet, meer nog dan de lessen over de literaire concepten, een beroep op de autonomie van de leerlingen, op hun inzicht in de eigen leesvoorkeuren en het vertrouwen op hun eigen competentie om met argumenten die leesvoorkeuren te onderbouwen. Op school B is ook tijdens het juryberaad *cumulative talk* het dominante interactiepatroon, afgewisseld met *disputational talk*. Op school C is

sprake van meer variatie: *disputational*, *cumulative* en *exploratory talk* wisselen elkaar af. Groep 1 begint met een competitieve discussie, kenmerkend voor *disputational talk*, over wat het meest literaire fragment is, maar daarna ontwikkelt de interactie zich en is er gedurende enige tijd sprake van actief luisteren naar elkaars argumenten nadat ze gezamenlijk tot de conclusie zijn gekomen dat 'literair' een subjectief begrip is en dat het om die reden bij het vaststellen van het meest literaire fragment erom gaat om een eigen mening te vormen. Met uitzondering van leerling 2 die zich vooral negatief opstelt, delen de leerlingen hun voorkeuren met elkaar en formuleren ze argumenten waarbij ze gebruikmaken van de literaire concepten die in de zes lessen aan bod zijn geweest. Naar het einde toe wordt de discussie weer oppervlakkiger. In groep 2 begint de interactie inventariserend met korte antwoorden op wie welk boek het beste vond. Wanneer argumenten gegeven worden die de keuze moeten onderbouwen, verdiept het gesprek zich. De leerlingen nodigen elkaar uit om argumenten te geven en proberen consensus te bereiken. Omdat de leerlingen regelmatig naar elkaar uitspreken dat ze fragmenten niet begrijpen, verloopt de discussie niet altijd even helder. Ze werken echter uiteindelijk wel naar het gezamenlijke doel: een poster met hun keuze van het meest/minst literaire en het meest/minst aantrekkelijke fragment.

5.3 Resultaten semigestructureerde interviews

In de volgende subparagrafen worden eerst de ervaringen van de leerlingen met het project in het algemeen besproken, waarbij specifiek aandacht besteed wordt aan hoe leerlingen de leerzaamheid van het vergelijken van fragmenten en het samenwerken in groepjes (inclusief het werken als literaire jury) ervaren (5.2.1.). *Vergelijken* (van fragmenten gekozen door leerlingen en fragmenten geselecteerd door docenten) en *samenwerken* (verbondenheid) waren sleutelwoorden in de ontwikkelde didactiek. Bovendien zijn autonomie (in de vorm van tekstkeuze) en samenwerkend leren factoren die een positief effect kunnen hebben op de leesmotivatie (Van Steensel e.a., 2016). Dat geldt ook voor vertrouwen in eigen kunnen. Om die reden wordt in paragraaf 5.2.2. ingegaan op hoe de leerlingen hun eigen competentie in relatie tot de lesstof inschatten. Tot slot worden de antwoorden van de leerlingen besproken op de expliciete vraag naar of en hoe het project een positieve invloed heeft gehad op hun motivatie voor het lezen van literatuur (5.2.3.).

De waardering voor het vergelijkend en samenwerkend leren

De leerlingen van school B kunnen de opzet van het project en de titels van de boeken waaruit fragmenten geselecteerd waren, nog grotendeels reproduceren. Op de vraag hoe ze terugkijken op de lessen, of ze er tevreden over waren en waarom wel of niet, spreken vier leerlingen zich expliciet uit. Drie van hen (leerling 2, 3 en 4 van groep 1) zijn positief, leerling 1 van groep 1 is negatief. De leerlingen uit groep 2 spreken niet expliciet hun (on)tevredenheid uit. De argumenten voor tevredenheid zijn 'vernieuwing' (leerling 4, groep 1), 'fijne invulling van de les' (leerling 3, groep 1) en een 'fijne afwijking van het normale' (leerling 2, groep 1). Leerling 1 vond de lessen saai, vooral de vragen. Het concept van groepswork en de uitgekozen fragmenten waardeert ze wel. Leerling 4 is van mening dat het groepswork tijdens de lessen een goede manier is om nieuwe dingen te leren. Heel concreet geeft hij verder aan dat hij nu beter inziet dat verhaalelementen als spanning, tijd en ruimte een grote rol kunnen spelen in hoe je een verhaal ervaart. Hij vertelt hoe een beschrijving van een ruimte in een verhaal lezers kan helpen om zich een voorstelling te maken van waar de gebeurtenissen zich afspeelen. Ook merkt hij op dat hij literaire concepten nu beter kan uitleggen. Leerling 3 van groep 1 vindt dat de lessen zijn basiskennis van literatuur enigszins verdiept hebben en hij waardeert de selectie van de fragmenten: 'Vond het wel goed uitgekozen teksten.' Dezelfde

leerling geeft daarnaast aan dat hij ook heeft geleerd dat wanneer een fragment leuk is, dat niet hoeft te betekenen dat het hele boek leuk is.

Alle leerlingen zijn het erover eens dat *het vergelijken* van twee fragmenten een goede manier is om met literatuur bezig te zijn. Leerling 3 van groep 1 ziet als belangrijkste voordeel dat je meer inzicht krijgt in de literaire kwaliteiten van fragmenten wanneer je ze met elkaar vergelijkt. Bij één fragment argumenten geven of het literair is of niet vindt hij moeilijk, maar wanneer je kunt vergelijken wordt dat eenvoudiger. Leerling 2 van groep 2 waardeert het vergelijken omdat het uitnodigt tot discussie: '[...] want sommige teksten, daar heb je echt een sterke mening over, en sommige teksten niet. Sommige teksten vind je juist goed geschreven en andere niet, dus dat geeft wel gespreksstof.' Leerling 1 van groep 2 verbindt het vergelijken van fragmenten expliciet met motivatie. Met twee teksten is de kans volgens hem groter dat je gemotiveerd blijft voor de lessen dan met één tekst.

Het samenwerken in groepjes, inclusief het werken als literaire jury, kan ook bij alle leerlingen op school B op een positieve waardering rekenen, al tekenen leerling 3 van groep 1 en de leerlingen 1 en 3 van groep 2 hierbij aan dat het jureren ook wel moeilijk is. Ze vinden de literaire kwaliteit van de fragmenten lastig te bepalen. Dat staat hun waardering voor deze werkvorm echter niet in de weg. Leerling 3 van groep 2 vond het een interessante aanpak omdat haar groepsleden goede argumenten naar voren brachten waartegen ze haar eigen mening kon afzetten. Het samenwerken vinden de leerlingen gezellig. Ze zijn zich ervan bewust dat die gezelligheid soms weinig efficiënt is, maar volgens leerling 2 van groep 1 is er desalniettemin nog altijd meer focus dan in een gemiddelde Nederlandse les. Een ander belangrijk voordeel van samenwerken is het 'twee-zien-meer-dan-een-principe': wanneer je samenwerkt, zie je minder over het hoofd ziet dan wanneer je alleen werkt.

De interviews op school C zijn gehouden op 2 en 7 juni 2022. De vier leerlingen die aan het interview hebben deelgenomen, herinneren zich de structuur van de lessen (in een groepje vragen beantwoorden), noemen enkele titels van de boeken waaruit ze een fragment gelezen hebben en een aantal literaire concepten. Op de vraag naar de (on)tevredenheid over de lessen, antwoordt leerling 1 van groep 2 dat hij het 'handige lessen' vond, omdat hij er leesvaardiger door werd. Hij vond ze echter ook wel wat 'saaï'. Beide leerlingen uit deze groep zijn op zich wel tevreden over de lesstof. Leerling 2 van groep 1 geeft aan dat de lessen hem meer inzicht hebben gegeven in welke boeken bij hem passen. Verder voegt hij eraan toe dat door deze aanpak van vragen bij teksten hij meer grip heeft gekregen op de concepten waardoor hij de toets beter kon maken. Hiermee geeft hij aan dat hij vooral extrinsiek gemotiveerd werd door de lessen. Leerling 1 en 4 van groep 2 hebben vooral geleerd hoe ze naar verhalen moeten kijken en hoe ze kunnen zoeken in teksten.

De twee leerlingen uit groep 2 zijn positief over het *samenwerken* in groepjes. Ze geven daarvoor twee argumenten. Het eerste argument is dat in een klassikale les leerlingen minder aan het woord komen en dus minder inbreng hebben, ook omdat klassikale lessen vaak chaotischer verlopen. Ze stellen de autonomie die ze tijdens groepswork hebben op prijs. Het tweede argument betreft het 'twee-zien-meer-dan-een'-principe, waardoor leerlingen elkaar kunnen helpen. Leerling 2 en 3 uit groep 1 plaatsen kanttekeningen bij het groepswork. De eerste is van mening dat in tweetallen werken productiever is dan in een groep, maar hij is vooral ook ontevreden over samenstelling van de groep waarin hij zat, omdat twee groepsleden weinig productief waren. In zijn algemeenheid prefereert hij groepswork boven klassikaal onderwijs, omdat je onafhankelijker bent. Waar hij

feitelijk op wijst, is dat bij een didactiek van samenwerkend leren, de samenstelling van groepen van cruciaal belang is voor de effectiviteit van deze werkvorm.

Het *vergelijken* van fragmenten, vooral tijdens het juryberaad, vinden leerling 2 en 3 uit groep 1 ingewikkeld, opnieuw vooral vanwege de groepssamenstelling. Leerling 2 geeft aan het bovendien moeilijk te vinden om argumenten te geven bij de boeken die hij gelezen heeft. Leerling 3 voegt daaraan toe dat het lastig is om de eigen mening te onderbouwen bij zulke korte fragmenten. Beide leerlingen zijn van mening dat het jammer is dat de vraag wat literatuur is niet vaker tijdens de lessen aan bod is gekomen. Leerling 2 merkt op dat daardoor het verband tussen de literaire concepten en literatuur niet helder was. In tegenstelling tot de leerlingen uit groep 2, zijn beide leerlingen uit groep 1 wel enthousiast over het vergelijken van fragmenten, al zijn ook zij van mening dat het niet altijd eenvoudig was. Vooral het juryberaad was voor hen een fijne les. Voor leerling 1 is het een werkwijze die hem motiveert om na te denken over literatuur en voor leerling 4 was het vooral boeiend omdat hij zo de mening van anderen over een verhaal hoorde.

Perceptie van de eigen competentie in relatie tot de lesstof

Alle leerlingen van de twee groepjes op school B hebben het idee dat ze competent genoeg waren om de vragen bij de tekstfragmenten te beantwoorden. Ze zijn van mening dat de basiskennis van literatuur die ze bij aanvang van de lessen hadden hen in staat stelden om met de literaire concepten te werken. Interessant is dat ze ook aangeven dat de samenwerking tijdens de lessen hun gevoel van competentie heeft versterkt. Wanneer ze zelf een begrip niet snapten, konden ze altijd te rade gaan bij een medeleerling. De wetenschap dat anderen konden aanvullen was essentieel voor hun perceptie van competentie. Leerling 1 van groep 2 merkt hierover op dat:

[...] zonder de aanvulling [...] het inderdaad een stuk lastiger [zou] zijn, maar als een iemand iets niet begrijpt en iemand anders vult aan, dan wordt het wel [een] stuk gemakkelijker, dus denk dat we daar allemaal samen uit zijn gekomen, dat het voor iedereen te doen was.

Volgens leerling 1 en 3 van groep 2 heeft de samenwerking ervoor gezorgd dat ze de literaire concepten beter begrijpen dan daarvoor. Door de discussie in de groep beklijven de concepten beter.

De perceptie van de leerlingen van school B dat samenwerking een positieve invloed heeft op de competentie wordt op school C gedeeld door de leerlingen 1 en 4 uit groep 2. Ook het argument waarmee ze hun perceptie onderbouwen is hetzelfde: wanneer je samen de opdrachten maakt, kun je elkaar assisteren.

Evaluatie van de eigen leesmotivatie

Wanneer de waardering voor de verschillende aspecten van de didactiek worden samengenomen, dan blijkt dat de geïnterviewde leerlingen van beide scholen in meerderheid positief zijn over de kernonderdelen van de didactiek: *vergelijken* en *samenwerken*. Het vergelijken van fragmenten geeft een beter inzicht in de literaire kwaliteit van teksten, ook al blijft het volgens enkele leerlingen moeilijk om die vast te stellen. Dat in de selectie van de fragmenten die vergeleken moeten worden ook rekening gehouden is met de smaak van de leerlingen wordt ook gewaardeerd. De meeste leerlingen kijken ook positief naar het werken in groepjes, omdat de samenwerking leidt tot nieuwe

inzichten en een beter begrip van de literaire concepten. Dat komt vooral doordat ze de vragen niet alleen hoeven te beantwoorden. Ze waarderen de hulp die ze krijgen van hun medeleerlingen. De belangrijkste kanttekening die twee leerlingen bij het groepswerk plaatsen, is dat het succes ervan staat of valt met de samenstelling van de groepen.

Van de twaalf leerlingen op de twee scholen vinden zeven dat er niets aan het concept veranderd hoeft te worden wanneer de didactiek ook op andere scholen ingevoerd zou worden. Leerling 4 van groep 1 op school B verwoordt het zo:

Ik denk het oprecht niet, ik zou op het moment niks kunnen bedenken. Ik vond het wel prima hoe het was, goede lessen, goed uitgelegd, ook wel redelijk leuk. Iets nieuws, uniek, maar op het moment kan ik niets bedenken wat beter of anders zou moeten.

Drie van zijn medeleerlingen zien wel verbeterpunten: er zit te veel herhaling in de lesopzet. Variatie in de vragen zou al een verbetering zijn. Ook meer aandacht voor de theorie is volgens deze leerlingen wenselijk. Leerling 2 en 3 uit groep 1 op school C zijn dezelfde mening toegedaan: zij vinden dat de literaire concepten meer uitleg behoeven. Een ander punt van feedback van deze leerlingen is dat in duo's werken te prefereren is boven groepswerk.

In de interviews is de leerlingen expliciet gevraagd of ze door deze lesaanpak enthousiaster zijn geworden voor (het lezen van) literatuur. Ondanks de waardering voor de kernonderdelen van het project blijkt dat nauwelijks het geval, althans voor de zeven leerlingen die deze vraag beantwoord hebben. Op school B geven vier leerlingen (leerling 1, 2, en 4 van groep 1 en leerling 4 van groep 2) aan dat hun motivatie gelijk is gebleven. Dat geldt ook voor leerling 2 en 3 van groep 1 op school C. Leerling 3 las altijd boeken en vindt dat nog steeds leuk, terwijl leerling 2 nooit heeft gelezen en dat ook na het project niet van plan is te doen. Leerling 1 van groep 2 op school C vindt dat de manier van werken tijdens het project hem gemotiveerd heeft om meer na te denken over literatuur (zie ook 5.2.1.).

6 Resultaten onderzoeksvraag 3: literaire competentie

In deze paragraaf worden de resultaten met betrekking tot de derde onderzoeksvraag besproken: 'In welke mate draagt de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' bij aan de literaire competentie van leerlingen, zoals af te leiden is uit de manier waarop ze over literatuur en literariteit spreken?' Als databronnen worden daarbij de enquêtes (3.1), de getranscribeerde leerlinggesprekken (3.2) en de leerlingposters (3.3) gebruikt.

6.1 Resultaten enquêtes

In de slotenquête kregen de leerlingen de open vraag 'Wat is literatuur?' voorgelegd. De 48 participanten gaven in totaal 54 (deel)definities van dit begrip. Eén leerling citeerde letterlijk wat er op een Wikipediapagina stond; deze definitie werd niet meegenomen. Tabel 19 vat de strekking van de gegeven definities samen en vermeldt hun aandeel op het totaal. Omdat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de codering hoog was (vgl. 4.1.3), worden hier de scores van de eerste auteur van dit rapport (JD) aangehouden.

Tabel 19

Leerlingdefinities van 'literatuur' na afloop van de lessenreeks

Strekking van de definitie	Aantal keer genoemd (% , N = 54)
Literatuur is...	
1 ... best gaaf	1 (1,9%)
2 ... boeken die docenten/kenners aanraden	2 (3,7%)
3 ... datgene wat bepaalt of je een verhaal waardeert	1 (1,9%)
4 ... een lang verhaal	1 (1,9%)
5 ... een manier waarop we teksten schrijven en begrijpen	1 (1,9%)
6 ... een mooi begrip	1 (1,9%)
7 ... een tekst met aansprekende elementen	1 (1,9%)
8 ... een tekst met een achterliggende/diepere betekenis	8 (14,8%)
9 ... een tekst met een bijzondere stijl/mooie woorden	9 (16,7%)
10 ... een tekst met hoge kwaliteit	1 (1,9%)
11 ... een verhaal/tekst	6 (11,1%)
12 ... een verhaal met een balans tussen moeilijk en makkelijk	1 (1,9%)
13 ... een verhaal met literaire kenmerken/conventies	7 (13,0%)
14 ... een verzamelnaam voor literaire dingen	1 (1,9%)
15 ... iets wat je als persoon beïnvloedt	1 (1,9%)
16 ... lezen	1 (1,9%)
17 ... origineel	1 (1,9%)
18 ... saaie verhalen met moeilijke woorden	6 (11,1%)
19 ... schoonheid	2 (3,7%)
20 ... schrijven als kunstvorm	2 (3,7%)

Ongeveer een derde van de antwoorden (de categorieën 8, 9 en 20) neigt naar kenmerken die vaak worden genoemd in essentialistische definities van literatuur (vgl. Dera, 2020): het schrijven als kunstvorm, met een bijzondere taalbehandeling en een dieperliggende, complexe betekenis. Leerlingen die dergelijke definities geven, lijken te begrijpen wat de meeste leergangen over literatuur stellen, namelijk dat literaire taal moet worden afgegrensd van alledaagse taal. Afgezien van de leerlingen die literatuur definiëren als 'schrijven als kunstvorm' (20), zijn ze bovendien in staat concreet te maken waar dat specifiek literaire volgens hen in zit (stijl of achterliggende betekenis).

Daarmee verschillen ze van leerlingen die wel neigen naar een geijkte definitie van literatuur, maar te abstract blijven in hun formulering (de categorieën 7, 10, 13 en 14). Met name de definitie 'Literatuur is een verhaal met literaire kenmerken' (goed voor grofweg 1 op de 8 definities) heeft veel weg van een cirkelredenering.

Meer dan een kwart van de definities is zo oppervlakkig (de categorieën 1, 4, 6, 11, 16 en 18), dat betwijfeld moet worden of de leerlingen in kwestie na afloop van de lessenreeks iets beklijvends over literatuur en literariteit hebben geleerd. In het geval van de definitie 'Saaie verhalen met moeilijke woorden' is het mogelijk dat een negatieve leesattitude een onbevangen definitie in de weg zit.

Alle gegevens in tabel 19 overziend, lijkt het erop dat een minderheid van de deelnemers aan de slotenquête in staat is een steekhoudende definitie van literatuur te geven, hetgeen suggereert dat de gemiddelde leerling na afloop van de lessenreeks nog weinig literair competent is. Mogelijk speelt daarbij ook 'satisficing' een rol, het mechanisme dat respondenten van enquêtes weinig moeite doen om de vragen optimaal te beantwoorden (vgl. Krosnick & Presser, 2018). Zeker omdat de slotenquête als huiswerk ingevuld moest worden, ligt 'satisficing' op de loer. Het hier gerapporteerde beeld zou in werkelijkheid dus gunstiger kunnen zijn dan de enquêteantwoorden doen vermoeden – of ongunstiger, rekening houdend met de mogelijkheid dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven.

6.2 Resultaten getranscribeerde leerlinggesprekken

Hieronder wordt gerapporteerd hoe de leerlingen tijdens de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' over literatuur en literariteit communiceerden. Daarbij wordt eerst ingegaan op de mate waarin leerlingen (zelf) literaire begrippen gebruiken (6.2.1), vervolgens op de manier waarop ze zulke begrippen toepassen (6.2.2) en ten slotte op postulatieve uitspraken die ze tijdens de gesprekken doen over literatuur (6.2.3).

Zelfstandig inzetten van literaire begrippen

Een van de doelen van de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' is dat leerlingen narratologische begrippen kunnen toepassen in de interpretatie van prozaïsche teksten. De discussievragen zijn zo ontworpen dat leerlingen actief met enkele van deze begrippen aan de slag gaan. Literaire competentie veronderstelt dat lezers in staat zijn zulke begrippen actief te gebruiken. Binnen het kader van Theo Witte kunnen leerlingen met een beperkte literaire competentie (niveau 2) al literaire begrippen toepassen, meer specifiek op het vlak van genre, chronologie en personages (2008: 178). Op niveau 3 – het streefniveau voor havo-leerlingen – wordt dit uitgebreid met

begrippen op het vlak van vertelperspectief, verhaallijnen, thema's, motieven, en het onderscheid tussen lectuur en literatuur (187).

Hoewel de lessen in 'De grenzen van literatuur' steeds expliciet werden gekoppeld aan een literair begrip, en leerlingen op het eind van elke discussie de opdracht kregen begrippen uit eerdere lessen aan de besproken fragmenten te koppelen, speelden deze termen slechts een marginale rol in de discussies binnen de groepjes. In de 39 geanalyseerde gesprekken komt het slechts 4 keer voor dat een leerling *op eigen initiatief*, dus niet uitgelokt door de discussievraag, een literair begrip noemt dat in de lessenreeks aan de orde is geweest. Het betreft respectievelijk de begrippen 'spanning' (groep A2, les 'Spanning'), 'chronologisch' (groep B2, les 'Spanning') en 'perspectief' (groep A1, les 'Perspectief' + groep B2, les 'Perspectief').

Een enkele keer gebruiken leerlingen uit zichzelf literaire termen die niet in deze lessenreeks aan de orde zijn gekomen. Het gaat dan om begrippen als 'beeldend' (groep A2, les 'Spanning'), 'open plekken' (groep A2, les 'Spanning'), 'metafoor' (groep A2, les 'Perspectief') en 'cliffhanger' (groep B1, les 'Perspectief'). Over de gehele linie geldt intussen dat de leerlingen (op alle drie de scholen) literaire begrippen pas gebruiken als ze daar expliciet toe worden uitgenodigd.

Toepassing van literaire begrippen

Spanning

Het literaire begrip 'spanning' pasten leerlingen toe op fragmenten uit *Bella Italia* (2011, leerlingkeuze) van Suzanne Vermeer en *Trofee* (2020, docentkeuze) van Gaea Schoeters. In de vergelijking tussen de fragmenten discussieerden ze onder andere over de vraag in welk fragment actiespanning domineerde, en in welk fragment psychologische spanning. Dit onderscheid leidde in drie van de zeven opgenomen groepjes tot conceptuele problemen die niet in de discussie werden opgelost. Leerling 3 in groep A1 duidt het verschil tussen beide soorten spanning als 'Actie is vechten' en 'Psychologisch is gewoon gek in je hoofd zijn' en wordt hierbij niet door groepsleden gecorrigeerd. In groep A2 stelt leerling 3 dat het fragment uit *Trofee* wel actiespanning moet bevatten, omdat het over jagen handelt. Die redenering komt ook voor in groep B2, maar daar corrigeert leerling 2 zichzelf: 'Je zou haast denken dat 2 actiespanning is omdat zeg maar door de jungle eh... dat klinkt meer als een soort actie.' In groep A2 meent leerling 2 voorts dat er in *Bella Italia* sprake moet zijn van psychologische spanning, omdat er in dat fragment veel gevoelens expliciet worden benoemd.

Er laten zich kortom twee misvattingen aanwijzen die correcte toepassing van het begrippenpaar 'actiespanning/psychologische spanning' in de weg staan: het idee dat actiespanning gelijk is aan handelingen en topoi uit actiefilms (vechten, geweren, jungle), en het idee dat er expliciete gevoelens benoemd moeten worden in het geval van psychologische spanning. Deze misconcepties komen in bijna de helft van de getranscribeerde gesprekken terug.

Ruimte

Het begrip 'ruimte' was gekoppeld aan fragmenten uit *Drägan Duma: Zij die hoort* (2014, leerlingkeuze) van Patty van Delft en *Arc* (2021, docentkeuze) van Richard Osinga. Hieronder worden

twee discussievragen in het bijzonder besproken.

Allereerst betreft dat de vraag of de ruimtetekening bij Van Delft bijdraagt aan de spanning tussen droom en werkelijkheid in dat fragment. De tekst in kwestie beschrijft hoe protagonist Jill na het wakker worden uit haar raam kijkt en een draak in het weiland aan de overkant ziet staan. Van de 6 opgenomen groepjes is alleen A2 in staat een relevante koppeling tussen het weiland en de spanning droom/werkelijkheid te leggen: leerling 1 zegt dat er een abnormaal iets gebeurt op een normale locatie, en stelt dan vast dat er een spanning is 'omdat dus de... surrealistische, abnormale gebeurtenis plaatsvindt op een hele doodgewone plek'. De andere groepjes komen niet tot een interpretatie (leerling x uit groep B2: een weiland is 'niet heel veel speciaals'), of blijven steken in een realisme-frame (bijvoorbeeld in groep B1: 'een draak in een weiland is niet realistisch', leerling 3).

Het tweede interessante moment in de gesprekken betreft de vraag naar de rol van de Ganges in *Arc*. Het fragment uit Osinga's roman beschrijft hoe protagonist Neil Canterbury in de Indiase stad Varanasi met sekteleider Dharma afdaalt naar een ruimte waarin zich de goeroe bevindt die door Dharma's sekte wordt vereerd. Het is een muffe en donkere ruimte, waarvan een raam uitkijkt op de Ganges. In deze context heeft die rivier iets symbolisch: het is uitgerekend deze heilige rivier waarop de kamer van een aanbeden goeroe uitkijkt – en het is ook uitgerekend deze rivier van de hindoeïstische 'bevrijding' die de donkere ruimte nog enigszins verlicht.

In hun discussies over de rol van de Ganges in het fragment komt niet één groepje tot een meer symbolische duiding van de rivier. Leerling 1 kan de Ganges wel in verband brengen met 'de oude Indiase cultuur' en weet dat het om een heilige rivier gaat, 'dus heeft het zeker wel toevoeging [sic]'. Wat die toegevoegde waarde is, wordt echter niet geëxpliciteerd. In de andere groepen wordt de rivier over het algemeen opgezocht (leerling 2 uit groep A3: 'Allemaal troep ligt erin'), tot het intensief volgen ervan in Google Maps aan toe (groep B2), maar het lukt ze niet de rituele functie van de rivier te koppelen aan de context van de goeroe. Leerling 2 uit groep B1 zet wel een stap in de richting ('Nee maar dat het heilig is en dat de goeroe daar zit...'), maar wordt vervolgens door leerling 3 afgekapt: 'Ja maar dat wordt niet gezegd.'

De algehele trend met betrekking tot het begrip ruimte is dat de leerlingen wel specifieke plaatsen in de tekst kunnen markeren die met ruimtetekening te maken hebben, maar dat ze deze niet kunnen inzetten in een meer interpretatieve handeling. In het geval van *Arc* lijkt dat deels toe te schrijven aan een gebrek aan kennis en opzoekvaardigheden (leerlingen baseren zich op gevonden beeldmateriaal, niet op teksten).

Tijd

Het literaire begrip 'tijd' is aan de orde in de groepsdiscussie over fragmenten uit *Een schitterend gebrek* (2003, leerlingkeuze) van Arthur Japin en *Post voor mevrouw Bromley* (2011, docentkeuze) van Stefan Brijs. Omdat groep A1 tijdens deze les zeer weinig gemotiveerd was en de opdrachten niet serieus besprak, is het onduidelijk of deze leerlingen in staat zijn het concept 'vertraging' toe te passen. De vijf andere groepen waarvan een getranscribeerd gesprek beschikbaar is, slagen erin een passage in Japins tekst aan te wijzen waarin sprake is van vertraging – al beperkt groep A2 zich tot het antwoord 'het einde', zonder een specifiek citaat te markeren.

De toepassing van het literaire begrip ‘historische tijd’ zorgt binnen de meeste groepjes voor meer problemen. De leerlingen begrijpen weliswaar wat er onder deze term verstaan wordt, maar ze identificeren de historische tijd in Brijs’ geval meestal verkeerd. Alleen de groepjes B1 en B2 (de gymnasiumleerlingen) situeren het fragment ten tijde van de Eerste Wereldoorlog; de andere groepjes denken dat het om de Tweede Wereldoorlog gaat. Leerling 3 uit groep A1 oppert weliswaar de mogelijkheid dat het ook de Eerste Wereldoorlog zou kunnen zijn, maar deze suggestie wordt door leerling 1 afgekappt met de opmerking ‘Ja, daar heb ik geen verstand van.’

Waar in het geval van Brijs sprake lijkt te zijn van een gebrek aan historische kennis (het fragment vermeldt bijvoorbeeld expliciet dat de Turken zich bij de Duitsers hebben aangesloten), laten de discussies over Japin een ander probleem zien rond de toepassing van het begrip ‘historische tijd’. De leerlingen moeten ook de handeling in *Een schitterend gebrek* – meer specifiek het bekogelen van prostituees in een spinhuis – dateren. Wederom zijn het alleen de leerlingen uit groep B1 en B2 die hierin relatief goed slagen, al situeren ze het spinhuis eerder in de middeleeuwen (B1) en de zestiende eeuw (B1/B2) dan in de achttiende eeuw, de tijd van handeling in *Een schitterend gebrek*. Opvallend is dat de leerlingen in de groepen A2, C1 en C2 weliswaar begrijpen dat de term ‘spinhuis’ (in groep A2 aangeduid als ‘theater-ding-achtig huis’, leerling 2) aanknopingspunten biedt om het fragment te dateren, maar vervolgens verzuimen om op te zoeken of te vragen in welke periode spinhuizen voorkwamen. Al deze groepen plaatsen het spinhuis in de twintigste eeuw, groep C2 uiteindelijk zelfs rond 2000.

Evenals het literaire begrip ‘ruimte’ vraagt het begrip ‘tijd’ kortom om algemene kennis die de leerlingen in de meeste gevallen ontberen – wat, mogelijk in combinatie met desinteresse om informatie op te zoeken, ook consequenties heeft voor hun vermogen om de literaire tekstfragmenten te duiden.

Personages

Voor de discussie rond het literaire begrip ‘personages’ lazen leerlingen fragmenten uit *Wreed* (2014, leerlingkeuze) van Mel Wallis de Vries en *Confrontaties* (2020, docentkeuze) van Simone Atangana Bekono. Daarbij moesten zij onder andere innerlijke en uiterlijke kenmerken van de hoofdpersoon uit het tekstfragment halen. In het geval van *Wreed* hebben alle groepjes daar moeite mee, omdat er in de tekst weinig expliciete informatie over het personage Daniëlle (een ik-verteller) wordt gegeven. Groep A2 komt tot de conclusie dat zij ‘niet heel sterk op d’r benen’ staat (leerling 1), groep A3 noemt haar ‘verlegen’ (mogelijk doordat ze in het fragment, in tegenstelling tot haar vriendinnen, weinig zegt) en groep B2 vindt haar ‘impulsief’, omdat het door haar geboekte appartement in de praktijk heel vies en bouwvallig blijkt te zijn. Dat Daniëlle de situatie in het fragment zelf wel mee vindt vallen, maar daarbij overstemd wordt door haar dominante vriendin Loulou, komt in de discussies tussen de leerlingen niet terug. Haar positie in het sociale netwerk van personages (in dit geval: de vriendinnengroep) wordt door de leerlingen niet meegenomen in hun reflecties op Daniëlle.

In groep B1 speelt daarbij nog iets anders, namelijk de neiging om een personage te veroordelen. Leerling 3 noemt Daniëlle ‘superdom’. Ook Salomé uit *Confrontaties* wordt in deze groep op een veroordelende manier benaderd; leerling 2 noemt haar ‘een bitch’ en leerling 1 zet haar neer als ‘Ali Illegali, want ze heeft iemand in mekaar gemept.’ In deze groep raakt de analyse vertroebeld door

persoonlijke antipathieën die ideologisch gemotiveerd lijken. Zeker in het geval van Salomé uit *Confrontaties* leidt dat ertoe dat de reflecties schematisch worden. Hoewel de neerbuigende manier van spreken in de groepen A3 en C1 afwezig is, gebeurt daar iets soortgelijks. Leerling 2 uit groep A3 meent dat Salomé ‘agressief’ is, met als enkel argument dat ze in een gevangenis zit. Leerling 2 uit groep C1 zou iemand in Salomé’s positie adviseren: ‘Je normaal gaan gedragen en een leven opbouwen ofzo.’ De psychologische complexiteit van een personage in een jeugddetentiecentrum wordt daarbij platgeslagen. De leerlingen in de groepen A1 en A2 hebben als enigen oog voor dat probleem in het gesprek. Leerling 2 uit groep A1 noemt Salomé in eerste instantie een ‘probleemkind’, maar leerling 1 bekritiseert die duiding: ‘Ik zou geen probleemkind opschrijven, is een beetje raar.’ In groep A2 maakt leerling 1 het frame van een ‘probleemkind’ van meet af aan onmogelijk, door op te merken dat Salomé veel moet hebben meegemaakt; anders zou ze niet in een jeugddetentiecentrum zitten.

Perspectief

In de les over het literaire begrip ‘perspectief’ bogen de discussiegroepjes zich over fragmenten uit *Echo* (2019, leerlingkeuze) van Thomas Olde Heuvelt en *Wij zijn licht* (2020, docentkeuze) van Gerda Blees. In beide fragmenten is sprake van een personage in een slachtofferrol: bij Olde Heuvelt vertelt ik-verteller Sam hoe zijn vriend Nick ijzerdraad over zijn gezicht heeft getrokken; bij Blees lezen we vanuit het perspectief van de burens hoe de politie onderzoek doet bij de woongroep ‘Klank en liefde’, waar een van de bewoners onder verdachte omstandigheden gestorven is.

Of de leerlingen grip hadden op het concept, valt goed af te leiden uit hun reflecties op de vraag in welk fragment je het meest over het slachtoffer te weten komt en wat dat te maken heeft met het perspectief. In twee van de zeven getranscribeerde leerlinggesprekken slagen leerlingen erin een expliciet verband te leggen tussen het perspectief en de hoeveelheid informatie die we over het slachtoffer krijgen (bij Olde Heuvelt focaliseert het slachtoffer en komt de lezer dus precies te weten wat hij meemaakt; bij Blees ligt het perspectief bij buitenstaanders en komt het slachtoffer dus niet aan het woord). Leerling 2 uit groep A1 spreekt bij Olde Heuvelt van ‘het perspectief van degene die pijn heeft’, terwijl leerling 2 uit groep B2 gedecideerd opmerkt dat het perspectief in *Echo* onder meer bij het slachtoffer ligt, terwijl Blees gebruikmaakt van een ‘buitenstaandersperspectief’.

In de twee andere groepjes blijft het verband impliciet. In groep A2 wordt opgemerkt dat de situatie in *Echo* ‘een-op-een’ is, ‘dus je leert veel meer over de tegenspeler’ (leerling 1) – hetgeen lijkt te duiden op het meervoudige perspectief dat Olde Heuvelt gebruikt, met zowel dader als slachtoffer als ik-vertellers. In groep C2 zegt leerling 1: ‘Bij één ben je het slachtoffer; bij twee wordt [...] niet verteld vanuit het slachtoffer’ – een goede observatie, waarin evenwel geen gebruik wordt gemaakt van het narratologische begrippenapparaat.

De drie resterende groepjes slagen er niet in uit te leggen wat het perspectief te maken heeft met de hoeveelheid informatie die het verhaalfragment geeft over de slachtoffers. Groep B1 zoekt het antwoord in de hoeveelheid details die de lezer krijgt (dat zijn er meer bij Olde Heuvelt), maar legt geen verband met het perspectief. Groep C1 doet allerlei observaties over beide fragmenten, tot opmerkingen over open eindjes aan toe, maar steeds duikt de vraag op: ‘Ja maar wat heeft dat met perspectief te maken?’ (leerling 4). Groep A3 komt tot de conclusie dat Blees het duidelijkste beeld van het slachtoffer geeft, omdat er in dat tekstfragment meer persoonskenmerken worden

genoemd.

Op twee uitzonderingen na hebben de leerlingen kortom veel moeite met de toepassing van het literaire begrip 'perspectief'. Dat blijkt ook uit verschillende misvattingen. Leerling 3 in groep A2 stelt de vraag: 'Maar hoe bedoelen ze het perspectief?', waaruit een gebrek aan conceptuele kennis blijkt. Leerling 2 uit groep A3 stelt over Blees' fragment: 'Bij de tweede is er niet echt een perspectief? Is meer alwetende verteller.' Hier wordt ten onrechte gesuggereerd dat een auctoriaal perspectief 'niet echt een perspectief' is, én wordt de vertelsituatie in *Wij zijn licht* onterecht aangeduid als 'alwetende verteller'. De overige leerlingen corrigeren dit niet. Ook in de groepen B1 (leerling 1 over *Echo*: 'Je zit opgesloten een beetje in het perspectief, is een donkere ruimte, dan wekt het spanning') en C1 (waarin Blees' fragment wordt gekarakteriseerd als 'persoonlijk' of 'hij/zij') blijkt dat de toepassing van de technische term 'perspectief' problemen oproept.

Thema/motieven

In de laatste les, met thematiek en motieven als literair begrippen, lezen de leerlingen passages uit *Het diner* (2009, leerlingkeuze) van Herman Koch en *De waterverkoper* (2012, docentkeuze) van Geert van der Kolk. Ze moesten onder andere een verhaalmotief benoemen dat het fragment uit *Het diner* verbindt met het fragment uit *De waterverkoper*. In beide teksten is sprake van een moord (bij Koch steekt een groep jongens, onder wie de zoon van protagonist Paul, een dakloze in brand; bij Van der Kolk vindt op Haïti een drugsmoord plaats), en in beide gevallen zijn de moordenaars gezien: in *Het diner* zijn ze op een beveiligingscamera vastgelegd; in *De waterverkoper* is ik-verteller Nodieu getuige van de moord.

Het lukt alleen groep A3 om die parallel concreet te benoemen: deze leerlingen noemen 'het zien plegen van een misdaad' als het element dat *De waterverkoper* met de videobeelden in *Het diner* verbindt. Groep C2 zit daar wat verder van af: hier wordt het gedetailleerd vertellen van de misdaad als verbindend element gezien, met respectievelijk de camera en Nodieu als 'vertellers'. De overige groepjes slagen er niet in een verbindend element te benoemen: groep B1 blijft steken in 'moord', groep A2 in een 'aanslag', en de groepen A1, B2 en C1 komen überhaupt niet tot een antwoord.

In drie van de zeven groepen speelt een conceptualiseringsprobleem rond het begrip 'motief'. De betrokken leerlingen interpreteren het direct als een leidmotief en gaan op zoek naar terugkerende voorwerpen in de tekst, terwijl het in de discussieopdrachten ging om verhaalmotieven. In groep A2 corrigeert leerling 3 een medeleerling die naar voorwerpen zoekt, dus in deze groep leidt de samenwerking ertoe dat terminologisch de juiste koers wordt gevaren. In de groepen C1 en C2 vindt zo'n correctie niet plaats. De leerlingen in groep C1 komen niet tot een antwoord, omdat ze 'geen camera' zien in *De waterverkoper* (leerling 4); groep C2 komt tot de conclusie dat de boot vaak terugkomt bij Van der Kolk en kan vervolgens geen plausibele link met *Het diner* leggen.

Het comparatief lezen op het niveau van verhaalmotieven blijkt voor de meeste groepjes kortom bijzonder lastig. Daarbij speelt ook een rol dat veel leerlingen aangeven het fragment van Van der Kolk moeilijk te vinden: in de groepen B1 en C2 komen herhaaldelijk uitingen van onbegrip over *De waterverkoper* voor.

Postulatieve uitspraken over literatuur

Gedurende de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' doen verschillende leerlingen uitspraken waaruit blijkt hoe zij de aard van literaire teksten (ten opzichte van niet-literaire of minder literaire teksten) inschatten. Op school A worden die uitspraken sterk gestuurd door de toelichting die de docenten in een openingsles over het thema 'Literatuur' gegeven hebben. Daarin hebben zij verteld dat onder meer 'open plekken' en 'spelen met taal' als belangrijke kenmerken van literatuur worden gezien door professionele lezers – begrippen die in de groepjes A1, A2 en A3 zo nu en dan terugkomen als het om literariteit gaat.

In de groepen B1 en B2 wordt een enkele keer geredeneerd vanuit de eigen leesgeschiedenis om de positie ten opzichte van het gelezen fragment te duiden. Leerling 2 uit groep B1 vindt de stijl van Blees' fragment weinig interessant, omdat deze doet denken aan 'zo'n verhalenboekje, *Dagboek van een Muts-dingen* (...) Wij zijn de burens, *Leven van een loser*'. Kennelijk zijn zulke populaire kinderboeken voor deze leerling geen referentiepunt als het gaat om 'literatuur'. Leerling 2 uit groep B2 gaat eerder andersom te werk: zij vindt Olde Heuvelts werkwijze in *Echo* onrealistisch 'en ook voor mij niet realistisch gemaakt', waarmee ze lijkt te bedoelen dat er geen 'suspension of disbelief' optreedt. In die zin kan *Echo* voor haar niet tippen aan J.K. Rowlings *Harry Potter*, dat hier als literair referentiepunt wordt ingezet.

De meeste uitingen over literatuur en literariteit worden echter uitgelokt door expliciete discussievragen in de lessen over ruimte (*Drăgan Duma* en *Arc*) en thema/motieven (*Het diner/De waterverkoper*). Daarin moeten de leerlingen aangeven welk fragment zij het meest literair vinden en waarom. Op school A valt hier wederom op hoe bepalend de docentuitleg is geweest voor de conceptualisering van 'literatuur'. Groep A1 en A3 noemen in beide lessen 'open plekken' als belangrijkste criterium voor literariteit. Groep A2 hanteert in het geval van *Het diner* (dat zij literairder vinden dan *De waterverkoper*) het criterium dat er 'kenmerken van literatuur' in de tekst moeten voorkomen, waarbij zij concreet ingaan op flashbacks, 'ruimte', actiespanning en psychologische spanning. Ze lijken kortom narratologische begrippen die op bijna alle prozateksten toepasbaar zijn te zien als 'kenmerk' van literatuur. Bij *Drăgan Duma* speelt voor deze groep intussen een ander criterium: deze tekst is in de ogen van de leerlingen minder literair, omdat ze voor 'een wat jonger... een jonger audience' is geschreven. Literatuur lijkt daar voor hen kortom om 'volwassenheid' te draaien.

In groep B1 heerst de opvatting dat een tekst meer literair is naarmate er meer over te zeggen valt. Dat is de heersende opinie over zowel *Arc* als *Het diner*, ten opzichte van *Drăgan Duma* en *De waterverkoper*. Voor groep B2 speelt, evenals voor groep A2, het criterium 'volwassenheid': *Drăgan Duma* noemen ze 'een beetje kinderachtig, beetje... young adult', waarbij dat laatste niet als positieve literaire kwalificatie bedoeld is. Leerling 2 in groep B2 duidt Van Delfts tekst daarbij en passant als stereotiepe genrefictie: 'Iemand komt in een magische wereld terecht... 't is het Harry Potter-idee.' Diezelfde leerling weegt ook verschillende concepten tegen elkaar af, met als achterliggende vraag welke het meest doorslaggevend zijn voor de bepaling van literariteit. Daarbij komt ze tot de conclusie dat literariteit meer schuilt in bijzonder taalgebruik dan in bijzonder gebruik van de ruimte.

Van alle groepen hebben C1 en C2 ogenschijnlijk de minst gekaderde ideeën over wat literatuur is. De leerlingen uit groep C1 komen in de les over *Drăgan Duma* en *Arc* nog tot een interessant spanningsveld tussen de eigen voorkeur en de tekst die zij het meest literair vinden. Ze constateren daar dat Osinga's fragment stilistisch sterker is en een beter uitgewerkte ruimte heeft (waarbij literariteit dus afhangt van stijl en ruimtetekening), maar merken toch dat ze een voorkeur voor Van Delft houden. In de les over *Het diner* en *De waterverkoper* ontbreekt die nuance echter en besluit de groep dat Koch literairder is, want 'die was gewoon makkelijk te lezen' (leerling 2). Groep C2 antwoordt eveneens dat *Het diner* literairder is, want dat fragment is 'duidelijker' en 'beter geschreven'. In dat tweede aspect is een definitie als 'Literatuur omvat goed geschreven teksten' te herkennen, maar de leerlingen komen niet tot een uitwerking daarvan.

6.3 Resultaten leerlingposters

Tijdens de slotlessen van de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' maakten 11 leerlinggroepjes van 4 à 5 leerlingen op school B een poster waarop zij de resultaten van hun juryberaad samenvatten. Op de poster gaven ze niet alleen aan wat volgens hen het beste, slechtste, meest literaire en minst literaire fragment uit de lessenreeks was, maar noteerden ze ook de kern van de argumenten voor die keuzes.

De leerlingen gaven in totaal 26 argumenten voor het beste fragment en 25 argumenten voor respectievelijk het slechtste, meest literaire en minst literaire fragment. Tabel 20 bevat de argumenten voor het beste en slechtste fragment:

Tabel 20

Argumenten voor het beste (N = 26) en slechtste (N = 25) fragment volgens leerlingen

Beste fragment (aantal keer genoemd)	Slechtste fragment (aantal keer genoemd)
Leuke/interessante verhaallijn (7)	Ongeloofwaardig (3)
Spannend geschreven (4)	Saaie verhaallijn (3)
Bijzondere personages (2)	Overdreven (2)
Je wilt doorlezen (2)	Vage verhaallijn (2)
Aangrijpend verhaal (1)	Verwarrende personages (2)
Diepe betekenis (1)	Clichématig (1)
Goed uitgewerkte achtergrond (1)	Je wilt niet verder lezen (1)
Goede match tussen taal en personages (1)	Onorigineel onderwerp (1)
Goede representatie van het onderwerp (1)	Oppervlakkig (1)
Leidt tot inleving (1)	Raar perspectief (1)
Meerdere perspectieven (1)	Schuingedrukte woorden (1)
Meest erotisch (1)	Slecht taalgebruik (1)
Niet saai (1)	Stereotiepe personages (1)
Onalledaags qua plaats en tijd (1)	Te weinig spanning (1)
Uniek concept (1)	Uitgerekte verhaallijn (1)
	Vergezocht (1)
	Voorspelbaarheid (1)

Meer dan de helft van de argumenten in de linkerkolom gaan over de verhaallijn, die dan leuk, interessant of spannend moet zijn, en moet verleiden tot doorlezen. Redenerend vanuit

essentialistische definities van literatuur kunnen deze argumenten net zo goed opgaan voor literaire teksten als voor niet-literaire teksten. Meer in de buurt van klassiek literaire criteria komen de argumenten ‘bijzondere personages’, ‘diepe betekenis’, ‘goede match tussen taal en personages’ en ‘meerdere perspectieven’. Zulke argumenten worden echter minder vaak gebruikt bij de bepaling van het beste tekstfragment dan argumenten rond de aansprekendheid.

De argumenten in de rechterkolom zijn wat gevarieerder van aard; er is ook geen argument dat er duidelijk uitspringt, zoals in de linkerkolom. De categorie ‘verhaallijn’ beslaat nu ongeveer dertig procent van de argumenten (‘saaie verhaallijn’, ‘je wilt niet verder lezen’, ‘te weinig spanning’, ‘uitgerekte verhaallijn’). Vergeleken met de linkerkolom zijn er in dit geval meer argumenten die vaak voorkomen in discussies over literariteit. In essentialistische definities krijgen teksten immers *niet* het stempel ‘literair’, als ze clichématig, onorigineel, oppervlakkig, stereotiep, voorspelbaar en arm van taal zijn – allemaal argumenten die in de rechterkolom terugkomen. In die kolom is ook te zien hoe onbegrip van bepaalde fragmenten doorwerkt in leerlingoordelen (‘vage verhaallijn’, ‘verwarrende personages’, ‘raar perspectief’).

Tabel 21 maakt concreet welke argumenten leerlingen gebruiken om te bepalen wat het meest en het minst literaire fragment in de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ is:

Tabel 21

Argumenten voor het meest literaire (N = 25) en het minst literaire (N = 25) fragment volgens leerlingen

Meest literair (aantal keer genoemd)	Minst literair (aantal keer genoemd)
Goed/mooi taalgebruik (6)	Oppervlakkig/weinig diepgang/simpel (5)
Goede beschrijving van de ruimte (3)	Slecht/te gemakkelijk taalgebruik (4)
Goed plot (2)	Engels taalgebruik (2)
Goed uitgewerkte personages (2)	Standaard personages (2)
Aangeraden door iedere docent (1)	Veel scheldwoorden (2)
Diepere betekenis (1)	Alledaags (1)
Gebruik spreekwoorden en gezegdes (1)	Geen gebruik van literaire concepten (1)
Goed gebruik van literaire concepten (1)	Niet beeldend (1)
Goed gebruik van tijd (1)	Niet origineel (1)
Goede interpunctie (1)	Onduidelijk ruimtegebruik (1)
Leuke tekst (1)	Onduidelijke personages (1)
Literaire thematiek (1)	Ongeloofwaardig (1)
Mooie cultuur beschreven (1)	Rare interpunctie (1)
Je wilt doorlezen (1)	Voorspelbaarheid (1)
Spannend geschreven (1)	Weinig beschrijving van gedachtes (1)
Unieke verhaallijn (1)	

Aspecten van het taalgebruik (‘Goed/mooi taalgebruik’, ‘Gebruik spreekwoorden en gezegdes’, ‘Goede interpunctie’) zijn in de linkerkolom het breedst vertegenwoordigd en beslaan samen ongeveer een derde van de argumenten. Voor veel groepjes is de omgang met de taal dus een belangrijk aspect van literariteit. Interessant in de linkerkolom zijn argumenten als ‘Goede beschrijving van de ruimte’, ‘Goed gebruik van literaire concepten’ en ‘Goed gebruik van tijd’. Die

zijn duidelijk gekoppeld aan de inhoud van de lessenreeks en impliceren dat een deel van de leerlingen de omgang met narratologische procedés als onderscheidend criterium voor literariteit is gaan zien. Daar staat een kleine groep argumenten tegenover die eerder met leesbeleving te maken lijken te hebben dan met de vraag wat een tekst literair maakt ('Je wilt doorlezen', 'Leuke tekst'). Interessant is de opmerking 'Aangeraden door iedere docent', waaronder een meer functionalistische visie op literatuur schuilgaat: 'literair' zijn die werken die worden aangeraden door mensen die iets van literatuur weten, zoals docenten Nederlands.

Veel van de argumenten in de rechterkolom komen terug in klassieke discussies over het onderscheid tussen lectuur en literatuur. Het niet-literaire wordt dan voorgesteld als oppervlakkig en weinig diepgaand, met gemakkelijk taalgebruik en weinig psychologisch complexe personages. Meer dan de helft van de argumenten die de leerlingen geven voor het minst literaire fragment, past binnen die redeneertrant. Ook hier is de invloed van de gebruikte concepten in de lessenreeks te zien, zij het in mindere mate dan in de linkerkolom: niet-literair zijn die teksten die geen bijzonder gebruik maken van literaire concepten zoals ruimte. Opvallend zijn de argumenten 'Veel scheldwoorden' en 'Engels taalgebruik', ontleend aan de fragmenten uit *Wreed* en *Confrontaties*. Voor meerdere groepjes staat literatuur kennelijk op gespannen voet met het gebruik van Engelse woorden en scheldwoorden in een verhaal.

Al met al blijkt uit de posters op school B dat een groot deel van de leerlingen plausibele argumenten kan aandragen om de voor hen literaire teksten af te grenzen van teksten die ze niet literair vinden, waarbij ze relatief vaak gebruikmaken van argumenten die ook terugkomen in essentialistische definities van literatuur. In die zin lijken zij een bewustzijn te hebben ontwikkeld over hoe de notie 'literatuur' vandaag de dag is ingevuld en kunnen ze beargumenteren waarom ze bepaalde teksten wel of niet onder die noemer vinden vallen. Omdat zulke argumenten niet zijn geboekstaafd voor school A en C, kan de bevinding voor school B intussen niet zomaar worden gegeneraliseerd naar het hele project.

7 Conclusie en discussie

In deze paragraaf worden eerst de antwoorden op de drie onderzoeksvragen geformuleerd (7.1). Vervolgens worden de beperkingen van het onderzoek besproken (7.2) en worden mogelijkheden voor vervolgonderzoek besproken (7.3).

7.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen

Hoe waarderen leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten ten opzichte van de teksten die hun docenten hebben ingebracht?

Uit de resultaten blijkt dat de teksten die door leerlingen zijn ingebracht, in vier van de zes gevallen hoger gewaardeerd werden dan de teksten die door docenten zijn ingebracht, zo blijkt uit de resultaten. Drie 'leerlingteksten' maakten het verschil: *Bella Italia* van Suzanne Vermeer, *Echo* van Thomas Olde Heuvelt en *Het diner* van Herman Koch. Deze teksten scoorden niet alleen de hoogste cijfers in de enquêtes die tijdens de lessenreeks werden ingevuld (respectievelijk 7,1, 6,7 en 6,9); ook na afloop van de lessenreeks worden ze het vaakst door leerlingen genoemd als fragmenten waar ze positieve herinneringen aan hebben.

Voor *Echo* en *Het diner* wordt dat resultaat bekrachtigd door de juryposters op school B en C. *Bella Italia* blijft in dat geval achter: hoewel er relatief veel individuele leerlingen zijn die het fragment van Vermeer hoog waardeerden, legt de tekst het in collectieve jurygroepjes vaak af tegen andere fragmenten.

Bij de teksten die door de docenten werden ingebracht, scoort alleen *Post voor mevrouw Bromley* van Stefan Brijs rond de 6,5 gemiddeld. De andere fragmenten werden gemiddeld met een cijfer onder de 6 gewaardeerd. Hoewel de 'docentteksten' gemiddeld genomen literairder werden gevonden dan de leerlingteksten en die laatste aansprekender dan de docentteksten, blijkt uit het onderzoek dat er geen negatieve samenhang is tussen literariteit en aansprekendheid. Anders gezegd: uit het onderzoek blijkt niet dat leerlingen teksten die zij literair vinden, tegelijkertijd niet-aansprekend vinden.

Dat het vooral individuele tekstfragmenten zijn die in dit onderzoek het verschil maken, blijkt ook uit het gegeven dat veel leerlingen negatieve herinneringen bewaren aan *Wreed* van Mel Wallis de Vries en *Drăgan Duma* van Patty van Delft – allebei teksten die door de leerlingen zelf werden ingebracht. De lage scores voor deze fragmenten zijn opvallend, omdat jeugdboeken in eerder onderzoek (onder nota bene examenleerlingen) een hogere leerlingwaardering kregen dan boeken voor volwassenen (Dera, 2019). Mogelijk speelt hier een rol dat *Wreed* en *Drăgan Duma* door de meeste leerlingen te voorspelbaar en te ongeloofwaardig werden gevonden.

Al met al luidt de conclusie dat leerlingen de teksten die zij zelf inbrachten over het algemeen hoger waardeerden dan de teksten die hun docenten inbrachten. Daarbij moeten echter twee belangrijke kanttekeningen worden gemaakt. De eerste is dat twee van de teksten die zeer goed onder leerlingen scoorden – *Het diner* en *Echo* – mogelijk ook een docentkeuze hadden kunnen zijn: *Het diner* behoort al enige jaren tot de meest gelezen en aangeraden titels op de middelbare school,

terwijl Thomas Olde Heuvelt een internationaal gelauwerd horrorschrijver is die met zijn roman *Hex* (2013) relatief vaak op leeslijsten voorkomt. De tegenstelling tussen ‘leerlingkeuzes’ en ‘docentkeuzes’ blijkt zo bezien niet absoluut. Van de goed scorende teksten is alleen van *Bella Italia* van Suzanne Vermeer waarschijnlijk dat docenten het niet zullen aanraden: ander werk van deze auteur wordt door docenten Nederlands collectief niet geschikt bevonden voor de leeslijst in 4 vwo (vgl. Van Dreven, 2021: 44).

De andere kanttekening: de keuze van leerlingen valt weliswaar relatief vaak op de ‘leerlingteksten’, maar in dit onderzoek waren er keer op keer leerlingen die juist de docentkeuzes als beste fragment aanmerkten, en daarentegen negatief oordeelden over de leerlingkeuze. Dat laat zien dat ook de docentkeuzes een belangrijke toegevoegde waarde hebben, dat leesvoorkeuren uiteindelijk heel individueel zijn en dat literatuurlessen dus vragen om een aandachtige docent met veel repertoirekennis.

In hoeverre ervaren leerlingen de ontwikkelde lessenreeks als positief voor hun leesmotivatie, en welke argumenten dragen zij daarvoor aan?

De leerlingen die in de semigestructureerde interviews terugblikten op de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’, geven aan dat hun leesmotivatie niet is toegenomen naar aanleiding van de lessenreeks. Zo bezien lijkt er geen (expliciete) stijging van leesmotivatie plaats te vinden naar aanleiding van de gebruikte didactiek, althans niet in de beleving van leerlingen zelf.

Omdat het hier om een interventie van korte duur ging, is het niet verrassend dat een door leerlingen gepercipieerd effect op de leesmotivatie uitbleef. Leesmotivatie in termen van verwachtingen van lezen en waarde toegekend aan lezen is immers niet iets wat op korte termijn verandert. Toch zijn de resultaten hoopvol te noemen. De gebruikte didactiek, met vergelijking en samenwerking als sleutelwoorden, wordt namelijk goed ontvangen door de leerlingen. De enquêtes laten zien dat leerlingen redelijk positief oordelen over de leerzaamheid van de lessen, alsmede over het werken in discussiegroepjes en de gebruikte tekstfragmenten. Ze waarderen het bovendien sterk dat een deel van de teksten door leerlingen is gekozen.

Het comparatief lezen stimuleert volgens de leerlingen zelf hun competentie in het lezen van literatuur, blijkt uit de interviews. Aangezien een gevoel van competentie een belangrijk aspect van leesmotivatie is, is dat een bemoedigend resultaat. Een kanttekening is wel dat de leerlingen hun competentie dermate hoog inschatten, dat ze de lessenreeks weinig uitdagend vinden. Uit de enquêtes blijkt dat zij het werken in groepjes eerder gemakkelijk dan moeilijk vonden. Tegelijkertijd bevatten zowel de leerlinggesprekken als de interviews diverse uitingen over de moeilijkheidsgraad van bepaalde literaire begrippen, tekstfragmenten en discussievragen, waardoor het beeld rond de gepercipieerde competentie enigszins diffuus is.

Het element ‘samenwerking’, dat een belangrijke rol speelt in het bevorderen van leesmotivatie (vgl. Van Steensel e.a., 2016), wordt door de leerlingen expliciet gewaardeerd – zowel in antwoorden op de open enquêtevragen als in de interviews. In de interviews melden leerlingen bovendien dat samenwerking – net als vergelijking – de competentie stimuleert. De leerlinggesprekken laten intussen zien dat er bij die samenwerking nog wel het nodige te halen valt. In de gesprekken domineert een cumulatief interactiepatroon, waarbij leerlingen veelal kritiekloos op elkaars

antwoorden voortbouwen. Hoewel de meeste onderzoekers op het terrein van de interactieanalyse afzien van een hiërarchie als het gaat om de drie interactiepatronen *disputational*, *cumulative* en *exploratory*, benadrukt een deel van de onderzoekers die interacties op scholen onderzochten, dat *exploratory talk* het grootste potentieel heeft voor het leren, omdat het een vorm van *samenwerkend leren* is, terwijl *cumulative talk* veel meer een vorm van *solitair* leren is ('t Sas, 2018, 62-63). Het is dan ook hoopgevend voor de ontwikkeling van de leesmotivatie dat tijdens de geobserveerde lessen ook voorbeelden te vinden zijn van *exploratory talk*.

Een achilleshiel van de ontwikkelde lessenreeks is – met het oog op de bevordering van leesmotivatie – dat de leerlingen weinig autonomie hadden. Hoewel leerlingen duidelijk waardering hadden voor de inspraak die zijzelf (of hun leeftijdsgenoten) hadden in de selectie van de tekstfragmenten, werd er in de enquête en de interviews de nodige kritiek geuit op de discussievragen en (vooral) de eentonigheid van de lessenreeks, waarin elke les volgens hetzelfde stramien was opgezet. Dat repetitieve karakter – dat mogelijk ook ondervangen kan worden door activerende(re) instructies over de literaire theorie – is uiteindelijk weinig bevorderlijk voor de ontwikkeling van leesmotivatie.

In welke mate draagt de ontwikkelde lessenreeks bij aan de literaire competentie van leerlingen, zoals af te leiden is uit de manier waarop ze over literatuur en literariteit spreken?

Uit de enquêtes blijkt dat een meerderheid van de leerlingen aan het eind van de lessenreeks niet in staat is een onderbouwde definitie van het begrip 'literatuur' te geven. Daarnaast laten de leerlinggesprekken zien dat leerlingen nauwelijks uit zichzelf literaire begrippen gebruiken. De literaire begrippen die ze – daartoe uitgenodigd door de discussievragen – wél inzetten, blijken bovendien bijna allemaal tot toepassingsproblemen te leiden.

Hoewel uit de juryposters op school B blijkt dat een groot deel van de deelnemende gymnasiumleerlingen argumenten kan aandragen om het (volgens hen) literaire af te grenzen van het niet-literaire, laten alle data tezamen zien dat de literaire competentie van deze vierdeklassers nog stevige doorontwikkeling behoeft, ook en vooral als het gaat om het vermogen om met gebruikmaking van literaire terminologie over teksten te spreken. Die conclusie is belangwekkend in het licht van de eigen perceptie die leerlingen hebben over hun literaire competentie: zowel uit de enquêtes als de interviews bleek dat leerlingen zich goeddeels competent genoeg achtten om over literatuur te spreken, maar de analyses laten zien dat hier toch sprake is van enige zelfoverschatting.

7.2 Beperkingen van het onderzoek

Bij de bovenstaande conclusies moeten de nodige slagen om de arm worden gehouden. De conclusie dat de leerlingkeuzes in de ontwikkelde lessenreeks positiever ontvangen worden dan de teksten die de docenten hebben ingebracht, werd al genuanceerd door de constatering dat sommige door leerlingen hooggewaardeerde teksten (meer specifiek *Het diner* en *Echo*) niet op gespannen voet staan met het type tekst dat docenten doorgaans aanraden. Daarnaast moet worden onderstreept dat de leerlingen in deze lessenreeks slechts *fragmenten* hebben beoordeeld, en geen complete boeken. Een goed scorend fragment betekent niet automatisch dat een boek hogelijk gewaardeerd wordt, en vice versa – iets wat een van de leerlingen tijdens de interviews ook opmerkte. Anders gezegd: het zou kunnen dat de scores heel anders waren uitgevallen wanneer het complete boek

was gelezen, of wanneer er een ander fragment was geselecteerd. Ook de volgorde van de fragmenten in de reader zou invloed gehad kunnen hebben op de resultaten. In de lessenreeks 'De grenzen van literatuur' werd elke les geopend met de tekst die door leerlingen was aangedragen. Het zou kunnen dat een andere volgorde van de fragmenten tot andere beoordelingen had geleid.

Een belangrijke beperking wat betreft de leesmotivatie is dat deze niet expliciet is gemeten, bijvoorbeeld aan de hand van een gevalideerde leesmotivatievragenlijst. Eventuele veranderingen in de leesmotivatie hadden dan via een *pre-test/post-test*-design gekwantificeerd kunnen worden.

Een vertroebelende factor bij de analyse van de getranscribeerde leerlinggesprekken was de rol van de docent c.q. de aanwezige onderzoeksassistent. Op school B is er nauwelijks sprake geweest van inmenging van anderen in de leerlinggesprekken, terwijl de docent op school A en C diverse malen optrad als 'stimulerende ander' (cf. Stokmans & Wolters, 2019) die de discussie op gang hielp of kwesties verduidelijkte. Vanuit didactisch oogpunt is dat vanzelfsprekend een goede zaak, maar het werkt in het onderzoek wel complicerend voor de analyse van de literaire competentie van de leerlingen.

Een andere kanttekening bij de getranscribeerde leerlinggesprekken is dat de aanwezigheid van opnameapparatuur mogelijk afbreuk doet aan de ecologische validiteit van de bevindingen in dit onderzoek. In de transcripties is herhaaldelijk te zien dat de leerlingen zich zeer bewust zijn van de opnameapparatuur, en zowel in de enquêtes als de semigestructureerde interviews melden leerlingen dat ze het niet leuk vonden dat ze opgenomen werden, hoewel ze daar wel toestemming voor gaven. Het is dan ook aannemelijk dat de gesprekken geen geheel representatief beeld geven van de manier waarop leerlingen over literatuur spreken – niet alleen omdat ze zich misschien minder vrij voelen om te spreken zoals ze dat normaal gesproken doen, maar mogelijk ook omdat ze sociaal wenselijke antwoorden gaan geven in het bewustzijn dat ze opgenomen worden.

Vermeldenswaard is verder dat de rol van de docent niet expliciet onderzocht is. Hoewel alle leerlingen in dit onderzoek ondersteunende theorielessen hebben gevolgd (die vanwege ontoereikende middelen niet in de data-analyse zijn meegenomen), hebben zij in de leerlinggesprekken zeer zelfstandig gewerkt, vaak zonder dat de docent zich in het gesprek mengde om feedback te geven. Het is mogelijk dat die grote zelfstandigheid ook doorwerkt in de hier gerapporteerde resultaten – bijvoorbeeld in de gesignaleerde problemen op het gebied van de literaire competentie of in het algehele oordeel over de lessenreeks (sturende docentinterventies zijn cruciaal voor intrinsieke leesmotivatie; zie Ryan & Deci, 2020).

Een laatste beperking is dat de lessenreeks op slechts drie scholen is uitgevoerd, en dat er geen ruimte was voor een meer longitudinale aanpak.

7.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoeksproject roept tal van vervolgvragen op, waarvan er hier vier worden uitgelicht.

Ten eerste blijkt uit het onderzoek dat vierdeklassers zich in literaire gesprekken hoofdzakelijk van *cumulative talk* bedienen, maar dat er wel aanzetten tot *exploratory talk* worden gegeven. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek is hoe *exploratory talk* in literaire gesprekken kan worden

gefaciliteerd: welke eisen moeten daartoe aan discussieopdrachten worden gesteld en welke interventies dienen er op het niveau van de docent instructie te worden gedaan?

Ten tweede laat het onderzoek zien dat leerlingen moeite hebben met het toepassen van literaire termen in de interpretatie van prozateksten, ook als het gaat om genres die vaak als ‘te gemakkelijk’ of weinig ‘rijk’ worden gezien (vgl. Dera, 2022), zoals jeugdthrillers (*Wreed*) en fantasyteksten (*Drägan Duma*). Dat roept de vraag op hoe conceptuele problemen rond de verschillende literaire begrippen het best ondervangen zouden kunnen worden. Vervolgonderzoek naar effectieve(re) didactiek(en) rond literaire termen en literaire tekstinterpretatie is dan ook een desideratum.

Ten derde wijzen de resultaten erop dat het begrip ‘literatuur’ voor veel leerlingen wel erg weinig omlijnd blijkt. In theorieën over het begrip ‘literaire competentie’ wordt het begrip ‘literatuur’ echter zelden geproblematiseerd. In de definitie van Coenen (1992) die in dit onderzoek is gehanteerd, bijvoorbeeld, wordt literaire competentie gezien als het vermogen om met en over ‘literatuur’ te communiceren – maar wat nu precies onder dat laatste verstaan wordt, ook in relatie tot de opvattingen en (mis)concepties van leerlingen, is onduidelijk. Nader onderzoek naar de betekenis van het begrip ‘literatuur’ in theorieën over literaire competentie zou deze observatie verder kunnen uitdiepen.

Een laatste vervolgvraag hangt samen met het gebrek aan autonomie dat leerlingen in de lessenreeks ‘De grenzen van literatuur’ ervoeren. Aangezien zowel het comparatieve als het samenwerkende aspect van de gebruikte didactiek positief ontvangen werd, lijkt het de moeite waard om de lessenreeks verder te verbeteren door meer autonomie voor leerlingen in te bouwen. Een volgend praktijkgericht onderzoek zou daarop kunnen focussen: hoe ziet comparatief literatuuronderwijs eruit waarin de leerlingen meer regie over de vergelijkende discussies kunnen voeren? Daarnaast zou onderzoek kunnen worden uitgevoerd waarin er juist meer docentsturing plaatsvindt in de groepsdiscussies, zodat ook kan worden verkend of de hierboven gesignaleerde problemen rond literaire terminologie daardoor ondervangen kunnen worden.

7.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Voor de onderwijspraktijk kunnen op grond van bovenstaande conclusies drie belangrijke opbrengsten en aandachtspunten worden benoemd:

- Het loont om leerlingen expliciet inspraak te geven in de tekstkeuze voor lessen over literaire analyse. In dit onderzoek werden de teksten die leerlingen aandroegen significant vaker aansprekend gevonden dan de teksten die docenten hadden ingebracht.
- Het begrippenapparaat voor de analyse van literair proza kan in de klas uitstekend (mede) worden gedemonstreerd aan de hand van genres die door professionele lezers niet als ‘literatuur’ worden gezien. Ook bij die genres ondervinden leerlingen in 4 havo en 4 vwo conceptuele en interpretatieve uitdagingen.
- Het vergelijkend lezen van literaire tekstfragmenten wordt door leerlingen als stimulerend voor de eigen literaire competentie gezien. Het systematisch implementeren van comparatief literatuuronderwijs, met expliciete inspraak voor leerlingen in de tekstselectie, zou daarom een verdere verkenning verdienen in de ontwikkeling van een nieuw of verbeterd literatuurcurriculum havo/vwo.

6 Literatuur

- Ackermans, L. (2017). Bruggen bouwen. Van Zwigtman tot Hermans. *Levende Talen Magazine*, 105(4), 4-8.
- Ackermans, L. (2022). *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk*. Stichting Lezen.
- Alter, G., & Ratheiser, U. (2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal*, 73(4), 377-386.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-835.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Cole, P.B. (2008). *Young adult literature in the 21st century*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je er over nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Eburon.
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Dera, J. (2020). Het begrip literatuur binnen het literatuuronderwijs. In G. Rijlaarsdam e.a., *Didactiek Nederlands*. Handboek. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>
- Dera, J. (2022). Rijke teksten en het literatuuronderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 30(3), 6-9.
- Dera, J., & Lommerde, N. (2020). Persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen: Literatuur volgens leraren Nederlands in opleiding. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(1), 3-13.
- Dera, J., & Doeselaar, N. van (2022). Leesvoorkeuren van havo- en vwo-leerlingen aan het begin van de bovenbouw: een enquêteonderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(2), 3-13.
- Dorleijn, G.J., Geest, D. de, & Verstraeten, P. (2017). *Literatuur*. Amsterdam University Press.
- Dreven, M. van (2021). *Mag ik van u dit boek lezen? Een onderzoek naar de attitude van docenten Nederlands tegenover Nederlandse romans op de leeslijst*. Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Stichting Lezen.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Sociology Press.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers.
- Houtveen, T., Steensel, R. van, & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Hogeschool Utrecht.
- Kormos, J., & Wilby, J. (2019). Task Motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 267-286). Palgrave Macmillan.
- Krosnick, J.A., & Presser, S. (2018). Questionnaire Design. In D. Vannette & J. Krosnick (eds.), *The Palgrave Handbook of survey research* (pp. 263-313). Palgrave Macmillan.

- Lierop-Debrauwer, H. van, & Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Eburon.
- Lierop-Debrauwer, H. van (2020). Literary education that crosses borders: adolescent fiction in the upper grades of secondary schools. In M. Cadden, K. Coats & R. Seelinger Trites (eds.), *Teaching young adult literature* (pp. 163-171). The Modern Language Association of America.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching. Evidence and practice*. Derde editie. Sage.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Stichting Lezen.
- OECD (2019). *PISA 2018 results. Combined executive summaries. Volumes I, II & III*. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Robinson, J.C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- Praamstra, O. (1984). De analyse van kritieken. *Voortgang: Jaarboek voor de neerlandistiek*, 5, 241-264.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Raad voor Cultuur.
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sas, J. 't (2018). *Learning outcomes of exploratory talk in collaborative activities*. Proefschrift Universiteit Antwerpen.
- Schneider-Mayerson, M. (2010). Popular fiction studies: the advantages of a new field. *Studies in Popular Culture*, 33(1), 21-35.
- Sikkema, M. (2013). De opmars van adolescentenliteratuur. Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 37-47.
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Erasmus Universiteit.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Garant.
- Stokmans, M., & Wolters, R. (2019). *Lezen doe je samen. Hoe is leeshonger te stimuleren?* Stichting Lezen Reeks 32. Utrecht: Eburon.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Bijlage 1 Lesbrief ‘De grenzen van literatuur’

De lesbrief ‘De grenzen van literatuur’ is als externe bijlage te downloaden via:
<https://www.lezen.nl/publicatie/de-grenzen-van-literatuur>.

Bijlage 2 Dataverzameling enquêtes

In de zeven deelenquêtes (6x verhaalscore-enquête, 1x slotenquête) samen leken aanvankelijk ruim 120 unieke id's voor te komen, waarvan er 3 alleen in de slotenquête voorkwamen. Ook waren er zo'n 30 enquêtes zonder id. Veel id's bleken echter gecombineerd te kunnen worden. Dan ontbrak bijvoorbeeld enquête 2 bij id a, kwam id b alleen bij enquête 2 voor, en was het verschil tussen id a en b marginaal. Er ontbrak dan bijvoorbeeld een teken in een van beide id's, er waren kapitaal-onderkast verschillen, er waren kleine verschillen in volgorde, et cetera.

Een grote groep andere id's moest als onbetrouwbaar worden gezien. Deze id's kwamen maar één keer voor en zijn te herleiden tot een sessie waarbij duidelijk veel nepenquêtes zijn ingevuld. Dit was te zien omdat er sets beoordeeld werden die op de betreffende datum nog niet besproken waren, omdat er afwijkende groepscode's werden opgegeven, omdat er in sessie meer trials werden ingestuurd dan er leerlingen in de groep zaten, en er plotseling sterk afwijkende beoordelingen werden gegeven. Het is wel mogelijk dat hierdoor ook een aantal serieuze enquêtes zijn afgewezen, bijvoorbeeld van leerlingen die hun id vergeten waren, maar het is waarschijnlijker dat ze niet deugdelijk waren.

Afgewezen zijn ook de id's HHHH en JZajaa, hoewel ze in relatief betrouwbare sessies naar voren kwamen. Beide kwamen maar één keer voor en zijn niet gevormd volgens de instructies. HHHH gaf bovendien ook niet op over welke verhalenset het ging.

Omdat ook enquêtes zonder id vaak in een onbetrouwbare context voorkwamen en ze bovendien niet aan elkaar te koppelen waren, zijn ook deze trials niet meegenomen in de analyse. Uiteindelijk bleven er na het combineren van id-codes met minimale verschillen, en het verwijderen van onbetrouwbare id's en van trials zonder id, 84 id's over, waarvan er slechts één alleen in de slotenquête voorkomt (59 van deze id's behoren toe aan gymnasiasten, 24 aan havisten, van een leerling is onbekend in welke groep diegene zat). Aan hoeveel ingevulde enquêtes elk van deze id's gekoppeld kan worden is te zien in onderstaande tabel. Het is niet uitgesloten dat achter verschillende van deze id's toch één persoon schuilgaat.

Overzicht van het aantal ingevulde enquêtes per geldig id

Cases	Sets	Set 1	Set 2	Set 3	Set 4	Set 5	Set 6	Eind
29	6	29	29	29	29	29	29	29
17	6	17	17	17	17	17	17	
9	5	8	6	8	7	7	9	9
5	5	3	5	3	5	5	4	
5	4	4	5	5	5	1	0	5
7	4	5	7	6	5	2	3	
1	3	0	0	1	1	1	0	1
1	3	1	0	0	0	1	1	
2	2	1	2	1	0	0	0	2
2	2	1	2	0	0	0	1	
2	1	2	0	0	0	0	0	2
3	1	2	1	0	0	0	0	
1	0	0	0	0	0	0	0	1
84		73	74	70	69	63	64	48

Bijlage 3 Aanvullende kwantitatieve analyses

Tabellen tekstwaardering, uitgesplitst naar gender en niveau

Tabel 1

Het totaal aantal keren dat een tekst positief genoemd is in de slotenquête, opgesplitst naar genderindicatie en naar opleidingsniveau van de leerlingen

	BI	TR	DD	AR	SG	PB	Wr	CF	EC	WL	HD	WV	T ¹	GK ²
Naar genderindicatie														
Jongens	10	7	0	6	1	0	1	6	6	7	26	5	75	19
Meisjes	16	0	4	3	5	7	4	1	7	4	11	1	63	9
anders/onb.	3	0	3	0	1	0	0	0	2	0	4	0	13	0
Naar opleidingsniveau														
gymnasium	24	7	7	5	7	7	2	6	6	4	17	3	95	24
Havo	5	0	0	4	0	0	3	1	9	7	24	3	56	4

¹T = totaal; ²GK = 'geen keuze'; alleen geteld als iemand iets als 'weet niet', 'nee' of 'geen' invulde, niet als een antwoord ontbreekt.

Tabel 2

Het totaal aantal keren dat een tekst negatief genoemd is in de slotenquête, opgesplitst naar genderindicatie en naar opleidingsniveau van de leerlingen

	BI	TR	DD	AR	SG	PB	Wr	CF	EC	WL	HD	WV	T ¹	GK ²
Naar genderindicatie														
Jongens	0	1	5	0	0	1	4	0	0	1	2	0	14	10
Meisjes	0	0	3	0	0	0	3	1	0	2	0	1	10	5
anders/onb.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0
Naar opleidingsniveau														
gymnasium	0	1	7	1	0	1	5	1	0	3	1	0	20	11
Havo	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2	1	1	7	4

¹T = totaal; ²GK = 'geen keuze'; alleen geteld als iemand iets als 'weet niet', 'nee' of 'geen' invulde, niet als een antwoord ontbreekt.

Tekstwaardering en gender

Een aanvullende *mixed model*-regressie met gender en verhaal*gender als extra *fixed factors* liet zien dat de twee personen die aangaven geen uitspraak te willen doen over hun gender vier verhalen afwijkend beoordeelden. Hoewel het verschil statistisch gezien significant is, is het niet betrouwbaar, omdat het om een groep van niet meer dan twee personen gaat.

Tekstwaardering en niveau

Een regressie met schooltype en verhaal*schooltype als *fixed factors* toonde een marginale verbetering van het model (AIC = 3190,54) veroorzaakt door een significant verschil in waardering voor *Wreed*. Gymnasiasten waardeerden dit lager dan havisten ($F_{\text{verhaal*schooltype}} 2,79, p = ,001$; effect schooltype niet significant).

Resultaten factoranalyse evaluatievragen

Gehanteerde methode: Principal Axis Factoring met *oblique rotation (direct oblimin)*

Evaluatievraag	Leuk en leerzaam	Oninteressant
Factor 'loadings'		
Hoe leerzaam ?	.47	-.02
Hoe leuk?	.67	-.40
Hoe makkelijk?	.07	.51
Hoe leuk is het dat leeftijds- genoten de titels kozen?	.16	-.70
Hoe leuk is jureren?	.87	.21
Hoe leuk waren de verhalen?	.68	-.15
Factoreigenschappen		
Initiële 'eigenvalue'	2.67	1.23
Percentage voorspeld	36,98 %	11.52 %
<i>Rotated sum of squared loadings</i>	2.03	1.30

Determinant .181; KMO statistic = .629; *p*-waarde *Bartlett's test of sphericity* < .0005; MSA voor alle variabelen > .5

Nota bene:

- De tweede factor is 'oninteressant' genoemd, omdat zij de reacties vertegenwoordigt van leerlingen die de activiteiten in de lessen niet moeilijk vonden, maar ook niet leuk, en die het ook niet op prijs stelden dat een deel van de verhalen door leeftijdsgenoten was gekozen. De grootste gemene deler hier lijkt 'onverschilligheid' te zijn.
- Regressieanalyses van deze factoren met gender, schooltype en gender*schooltype toonden geen significante effecten.

Bijlage 4 Interviewprotocol

Sectie 1: Terugblik

1. Wat kun je je nog herinneren van de literatuurlessen die jullie gehad hebben? Welke teksten herinner je nog en wat is daar precies van blijven hangen? Welke begrippen of concepten herinner je je nog?
2. Hoe kijk je terug op de inhoud van de zeven literatuurlessen? Kun je uitleggen waarom je er wel of niet tevreden over was?
3. Wat heb je geleerd van de literatuurlessen? Kun je een paar concrete voorbeelden geven van wat je hebt geleerd?
4. Word je door deze literatuurlessen enthousiaster voor literatuur? Waarom wel of niet?
5. Vind je het belangrijk dat de helft van de fragmenten in deze literatuurlessen gekozen was door leeftijdsgenoten? Waarom wel of niet?
6. Hoe vond je het om per les steeds twee fragmenten te vergelijken?
7. Hoe vond je de les waarin jullie een literaire jury vormden die moest beslissen over de kwaliteit van de fragmenten die jullie gelezen hebben? Is dat een manier van werken die je motiveert om over literatuur na te denken?

Sectie 2: Competentie

8. Had je tijdens de lessen het idee dat je goed in staat was om de opdrachten te bespreken?
9. In elke les stond een literair concept zoals spanning, ruimte of personages centraal. Heb je het idee dat je deze begrippen goed begrijpt? Komt dat door de inhoud van de lessen of begreep je ze daarvoor ook al?

Sectie 3: Verbondenheid

10. Vind je praten over literatuur in een groepje met medeleerlingen prettig? Prettiger dan klassikaal?
11. Zorgt het in groepjes praten over literatuur (in de lessen en tijdens het jureren) ervoor dat je anders leest?

Sectie 4: Autonomie

12. Er was steeds één fragment dat door leerlingen (van een andere school) was uitgekozen. Vind je dat daardoor beter rekening wordt gehouden met de mening van leerlingen over boeken?
13. Had je zelf meer autonomie (eigen keuze) willen hebben?
14. Stel dat een andere school deze lessen ook gaat gebruiken. Wat zou er wat jullie betreft dan nog anders moeten?

Bijlage 5 Ruwe data

De databestanden waarop de analyses in de hoofdstukken 4, 5 en 6 zijn gebaseerd, zijn *open access* raadpleegbaar via: <https://osf.io/wngpu/>

Het betreft hierbij:

- De enquêtedata
- De getranscribeerde leerlinggesprekken (geanonimiseerd)
- De leerlingposters
- De transcripties van de semigestructureerde interviews (geanonimiseerd)

