

# Theorie en praktijk van historisch literatuuronderwijs: een vignettenonderzoek

R. van Keulen

## Samenvatting

Dit artikel is onderdeel van een onderzoek dat zich richt op het ontwerpen van een gamificationdidactiek voor historisch literatuuronderwijs in de bovenbouw van het vwo. Het gaat in op de vraag in hoeverre het belangrijkste inhoudelijk-didactische ontwerpprincipes dat op basis van een theoretische studie is geformuleerd, aansluit bij de praktijk. Dit ontwerpprincipes houdt in dat een didactiek voor historisch literatuuronderwijs vier benaderingen moet combineren: een historische, tekstgerichte, contextgerichte en een lezersgerichte benadering. Om na te gaan in hoeverre dit ontwerpprincipes aansluit bij de gangbare praktijk van docenten, is een vignettenonderzoek uitgevoerd onder negen docenten Nederlands die lesgeven in de bovenbouw van het vwo. In dit onderzoek zijn les- en toetsituaties voorgelegd die de verschillende benaderingen representeren. De docenten beoordeelden de voorgelegde les- en toetsituaties op de mate waarin zij deze herkennen en zelf toepassen in hun lespraktijk. De resultaten laten zien dat de docenten alle vier de benaderingen herkennen en toepassen. Dit betekent dat het ontwerpprincipes uit de theoretische studie, namelijk dat een didactiek voor historisch literatuuronderwijs vier benaderingen moet combineren, aansluit bij gangbare praktijken en dat het verantwoord is om het geformuleerde basisprincipes te operationaliseren in het ontwerp. De resultaten geven ook steun voor een zestal andere inhoudelijk-didactische uitgangspunten die op basis van de theoretische studie zijn bepaald: (1) de basis is een canonieke tekst die buiten de belevingswereld van de doelgroep ligt; (2) leerlingen doen kerninzichten op binnen de vier benaderingen met als doel een totaalinzicht; (3) leerlingen moeten verbanden leggen tussen de tekst, de historische en maatschappelijke

context en hun persoonlijke wereldbeeld; (4) de didactiek moet zich richten op vaardigheden die ook bij volgende teksten toepasbaar zijn; (5) de didactiek moet een begaanbare route bieden voor leerlingen met verschillende leesniveaus en (6) leerlingen moeten de didactiek ook zelfstandig kunnen uitvoeren. De bevindingen van dit onderzoek leveren een bijdrage aan het ontwerp van de gamificationdidactiek voor historisch literatuuronderwijs.

**Kernwoorden:** literatuurgeschiedenis, benadering, gamification, didactiek, perspectieven

## 1 Inleiding

### 1.1 Een nieuwe didactiek voor historisch literatuuronderwijs

Wat hebben leerlingen in het voortgezet onderwijs aan het lezen van historische teksten? Wie Slings (2007) leest, wordt ongetwijfeld enthousiast over de mogelijkheden die deze teksten lijken te bieden om leerlingen op te leiden tot taalvaardige, wereldwijze en kritische burgers. Ook culturele ontwikkeling, historisch besef en het verbeteren van de leesvaardigheid zijn belangrijke doelstellingen van historisch literatuuronderwijs (SLO, 2017; Bax & Mantingh, 2018; Oberon, 2016). Bovendien zou de kennismaking met denkbeelden uit andere tijden ervoor kunnen zorgen dat leerlingen hun wereldbeeld verbreden en hun kritisch vermogen vergroten (Slings, 2008; Bax & Mantingh, 2018).

Hoewel de potentie van historisch literatuuronderwijs dus groot is, blijkt die in de praktijk niet altijd te worden gerealiseerd. Dat heeft deels te maken met bekende problemen als de beperkte ruimte in het curriculum (Oberon, 2016), motivatiegebrek bij leerlingen (o.a. Verboord, 2003; Witte, Rijlaarsdam, & Schram, 2008; Stokmans, 2013) en een te beperkte literaire competentie bij leerlingen

(Witte, 2008). Maar ook de manier waarop docenten inhoud en vorm geven aan het historisch literatuuronderwijs doet ertoe. Docenten bieden het onderwijs nu vaak aan in college-achtige vorm, toegespitst op een gezamenlijk behandeld, verplicht werk van voor 1880 (Oberon, 2016). Zo wordt het historisch literatuuronderwijs gescheiden van het lezen voor de lijst, dat meer ruimte voor persoonlijke inbreng en reflectie kan bieden.

Vakdidactisch onderzoek en didactische ontwikkelingen op het gebied van historisch literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands zijn schaars. Bij een beoordeling van schoolboeken voor een themanummer van *Levende Talen* (Oostdam & Witte, 1994) constateerde het betrokken onderzoekspanel dat een bewuste didactiek om leerlingen historisch besef bij te brengen ontbreekt. Er zijn sinds die constatering wel ontwikkelingen. Slings (2000) heeft op basis van zijn proefschrift 'Toekomst voor de middeleeuwen' de reeks 'Tekst in context' en de website [literatuurgeschiedenis.nl](http://literatuurgeschiedenis.nl) vormgegeven. Witte ontwikkelde [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl), een site die ook opdrachten bij romans van voor 1880 aanbiedt. Bax & Mantingh (2018) ontwikkelden naar analogie van het bij geschiedenis veelgebruikte concept van 'historisch redeneren' een theoretisch model voor literatuurhistorisch redeneren, waarbij literatuurhistorische kennis wordt ingezet om literaire taaluitingen uit het heden en het verleden te interpreteren. Vakdidactisch onderzoek gericht op de ontwikkeling van een didactiek voor het behandelen van historische teksten draagt ertoe bij dat deze teksten in het literatuuronderwijs een duidelijkere en beter verankerde plaats krijgen dan tot nu toe het geval is.

## 1.2 Didactische uitgangspunten

Een eerste stap bij het ontwikkelen van een didactiek voor historisch literatuuronderwijs is bepalen welke benadering van de historische teksten en bijbehorende literatuurgeschiedenis centraal zal staan. Dit is geen gemakkelijke opgave, omdat een duidelijke visie op het literatuuronderwijs ontbreekt en de meningen over de doelen uiteenlopen, niet alleen bij publicisten, maar ook bij docenten

en vakdidactici (Witte & Mantingh, 2016). Een theoretische studie die voorafging aan het vignettenonderzoek waarvan dit artikel verslag doet, geeft een indruk van de context en de problemen van historisch literatuuronderwijs op basis van vakdidactische literatuur en (online) methodes (schoolboeken en websites voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs). De studie laat zien dat de traditionele cultuurhistorische benadering nog altijd aanwezig is, net als de tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte benadering die in de afgelopen vijftig jaar hun intrede hebben gedaan in het literatuuronderwijs. De huidige eindtermen Nederlands bevatten weinig richtlijnen met betrekking tot historisch literatuuronderwijs, waardoor scholen en individuele docenten relatief vrij zijn in hun aanbod. Dit leidt ertoe dat de wijze waarop historisch literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs wordt gegeven, sterk varieert (Oberon, 2016; Dera, 2019).

De theoretische studie laat verder zien dat de cultuurhistorische benadering tot 50 jaar geleden het meest gangbaar was en dat sindsdien de tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte benadering afwisselend domineerden. De benaderingen hebben elkaar echter niet van het toneel verdrongen. Empirische studies, didactische theorieën en actuele lesmethodes laten zien dat ze tegenwoordig naast en met elkaar bestaan en elkaar kunnen versterken (o.a. Witte, 2008; Slings, 2008; Koek, 2018; Bax & Mantingh, 2019). Dit gegeven leidt tot het inhoudelijk-didactische uitgangspunt dat een didactiek voor historisch literatuuronderwijs de vier benaderingen moet representeren en daarom cultuurhistorische, tekstuele (betekenis en vorm), contextuele (maatschappelijk en sociaal) en lezersgerichte aspecten (beleving en reflectie) moet combineren. Naast dit centrale uitgangspunt van een combinatiedidactiek leverde de theoretische studie nog een zestal andere inhoudelijk-didactische principes op:

1. De didactiek moet worden ontworpen rondom een canonieke historische tekst die door zijn historische karakter *buiten* de belevingswereld van de leerlingen ligt. Deze keuze sluit aan bij de theorieën van Slings (2000) en Bax & Mantingh (2018)

die de tekst centraal stellen bij het streven naar het behalen van leerdoelen. Daarbij is het belangrijk aan te geven dat de definitie van ‘historische tekst’ hier afwijkt van die in de eindtermen: het jaartal 1880 is verruimd naar 2000. Voor de huidige leerlingen in het voortgezet onderwijs, allemaal geboren in de eenentwintigste eeuw, zijn boeken uit de twintigste eeuw ook deel van de literatuurgeschiedenis. Hoewel het taalgebruik in twintigste-eeuwse romans voor deze leerlingen al een stuk toegankelijker is dan dat in romans van voor 1880, is het een misvatting te denken dat twintigste-eeuwse teksten zonder toelichting wel voor zich zullen spreken (Bax & Mantingh, 2013).

2. De opdrachten moeten gebaseerd zijn op het vergaren van inzichten binnen de vier perspectieven. Dit principe sluit aan bij diverse didactische onderzoeken en theorieën over (historisch) literatuuronderwijs (o.a. Van Assche, 1988; Slings, 2008; Koek, 2018; Bax & Mantingh, 2019). De inzichten die leerlingen opdoen binnen de vier perspectieven kunnen gecombineerd worden tot een totaalinzicht dat het eindpunt vormt van de te ontwikkelen didactiek.
3. Bij het opdoen van inzichten moet het leggen van verbanden tussen de tekst enerzijds en de historische context, de maatschappelijke context of het eigen wereldbeeld anderzijds een rol spelen. Het leggen van verbanden tussen de tekst en kenmerken uit de periode waarin deze geschreven is, speelt ook een rol in de meest gebruikte en meest recente methodes (‘Nieuw Nederlands’, ‘Laagland, literatuur en lezer’ en ‘Literatuur, geschiedenis en theorie’) en populaire websites ([www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl) en [www.lezenvoor-delijst.nl](http://www.lezenvoor-delijst.nl)). Witte (2008) geeft aan dat het vermogen om tekstinterne en tekstexterne verbanden te leggen past bij een hoog niveau van literaire competentie. Ook in het voorstel van de Meesterschapsteams Nederlands (2020) is opgenomen dat leerlingen zich moeten richten op de manier waarop literatuur zich verhoudt tot historische en maatschappelijke contexten.

4. Naast het nastreven van specifieke doelen, gebaseerd op inzichten over het gekozen werk en de bijbehorende context, moet de didactiek leerlingen vaardigheden aanleren die ze ook kunnen toepassen bij andere historische teksten. Op die manier draagt de didactiek bij aan het ontwikkelen van bewuste literaire competentie (Meesterschapsteams Nederlands, 2020). Voorbeelden van deze boekoverstijgende vaardigheden zijn het leren redeneren over literatuur binnen de vier perspectieven, het leggen van verbanden en het verwoorden van inzichten.

5. De didactiek moet een begaanbare route bieden voor leerlingen met verschillende niveaus van literaire competentie (Witte, 2008).

6. De didactiek moet efficiënt zijn; ze mag niet te veel onderwijstijd vragen en moet ook thuis, zonder aanwezigheid van een docent, kunnen worden uitgevoerd. Op die manier kan de didactiek een oplossing bieden voor de geringe tijd die docenten voor historisch literatuuronderwijs vrij kunnen maken in het curriculum (Oberon, 2016, Verboord, 2003, Slings, 2008).

Wie een didactiek ontwikkelt, moet naast het bepalen van inhoudelijk-didactische principes ook keuzes maken met betrekking tot de vorm. Hoewel dit artikel niet op deze keuzes ingaat, is het voor het totaalbeeld relevant om te vermelden dat de didactiek de vorm krijgt van een digitale game rondom een historische tekst. De leerlingen maken via de game kennis met het verhaal en voeren opdrachten uit binnen de vier perspectieven om tot inzichten te komen over de tekst. De keuze voor deze vorm heeft in de eerste plaats te maken met de motivatie van leerlingen voor (het lezen van) literatuur en literatuuronderwijs. Een game kan jongeren kennis laten maken met een literair werk op een manier die aansluit bij hun verwachtingen: de huidige generatie leerlingen ziet entertainment en spel immers als een belangrijk onderdeel van school en het sociale leven (Marzano, 2012). Bovendien bevorderen effectief ontworpen (educatieve) games de betrokkenheid, creativiteit en productiviteit van leerlingen (Johnson et al., 2014).

### 1.3 Onderzoeksvragen

De theoretische studie leidde tot het centrale inhoudelijk-didactische uitgangspunt dat een didactiek voor historisch literatuuronderwijs een combinatiedidactiek moet zijn van cultuurhistorische, tekstuele, (betekenis en vorm), contextuele (maatschappelijk en sociaal) en lezersgerichte aspecten (beleving en reflectie). In hoeverre dit uitgangspunt aansluit bij de onderwijspraktijk, was echter niet bekend. Daarom luidt de onderzoeksvraag voor het onderzoek waar dit artikel verslag van doet als volgt: In hoeverre sluit het op basis van theoretische overwegingen geformuleerde combinatiedidactische uitgangspunt aan bij de gerapporteerde praktijk van docenten uit de bovenbouw van het vwo? Binnen deze hoofdvraag onderscheid ik twee deelvragen:

1. In hoeverre worden de in de theorie onderscheiden benaderingen door de bevroegde docenten herkend en toegepast?
2. In hoeverre worden de in de theorie onderscheiden benaderingen in de lespraktijk van de docenten gecombineerd?

Paragraaf 2 beschrijft het theoretisch kader dat de basis vormt voor de vergelijking tussen de theorie en de gerapporteerde praktijk van historisch literatuuronderwijs. Paragraaf 3 beschrijft de methode van onderzoek: een kwalitatief vignettenonderzoek. Paragraaf 4 presenteert de resultaten van het onderzoek en beantwoordt de deelvragen. Daarna geeft paragraaf 5 antwoord op de hoofdvraag. Bovendien rapporteert deze paragraaf in hoeverre de antwoorden van de bevroegde docenten de andere zes geformuleerde inhoudelijk-didactische uitgangspunten ondersteunen. In paragraaf 6 worden de bevindingen aan een kritische discussie onderworpen.

## 2 Tendensen in de benadering van historisch literatuuronderwijs

Het schoolvak Nederlands leeft in de publieke opinie (Van der Aalsvoort, 2016; Hulshof, Kwakernaak, & Wilhelm, 2015). Onderwijsgevend en vakdidactici, maar ook schrijvers en journalisten buigen zich regelmatig

over de kwaliteit van het onderwijs in het Nederlands. Het literatuuronderwijs is daarbij niet buiten schot gebleven. Schrijvers als Kluun en Christiaan Weijts en columnisten als Sylvia Witteman pleitten in 2016 in de media voor een omwenteling in het literatuuronderwijs en riepen het verplicht lezen van canonieke werken een halt toe. Daar zette Herman Pleij (2016) in *De Wereld Draait Door* een vurig pleidooi voor behandeling van de Max Havelaar tegenover. Ook onder docenten en vakdidactici is sinds lang sprake van uiteenlopende opvattingen (Janssen, 1998; Witte, Mantingh, & Van Hertzen, 2017). De theoretische studie die voorafging aan het hier gerapporteerde vignettenonderzoek bevestigt dit beeld. In de afgelopen 50 jaar zijn ook andere algemene tendensen te onderscheiden, waarvan ik er zes kort aanduid.

1. In schoolboeken tot de jaren zeventig staat met name het overdragen van cultureel erfgoed centraal. De theorie en opdrachten zijn historisch-biografisch georiënteerd, met een focus op de literaire canon (Dirksen, 2007; Janssen, 1998; Hulshof et al., 2015).
2. In de jaren zeventig komen er nieuwe schoolboeken op de markt, die als doel hebben leerlingen beter te leren lezen via het analyseren van teksten aan de hand van begrippen als motief, thema en vertelperspectief. Voorbeelden zijn 'Indringend lezen' van Drop & Steenbeek (1970), 'Ik heb al een boek' van Anbeek & Fontijn (1975) en 'Literaire kunst' van Lodewick (1976). Historisch-biografisch georiënteerde theorie en opdrachten blijven in de schoolboeken aanwezig.
3. Een benadering die in de jaren zeventig ook zichtbaar wordt, is de aandacht voor de maatschappelijke context waarbinnen een literaire tekst functioneert. Deze benadering zien we in de ontstaansperiode slechts beperkt terug in didactische literatuur. In de schoolboeken is er geen aandacht voor (Janssen, 1998). Pas later is het Van Assche (1988) die in zijn theorie over historisering en actualisering expliciet de context van de tekst betreft. Aandacht voor de relatie tussen context en tekst krijgt in

latere publicaties meer navolging (o.a. Geljon, 1994; Slings, 2000; 2008, Bax & Mantingh, 2019).

4. In de jaren tachtig verschuift het accent in het literatuuronderwijs meer naar de lezer en het effect dat een tekst bij de lezer teweegbrengt (Janssen, 1998). In deze tijd ontstaan schoolboeken die uitgaan van een lezersgerichte opvatting als 'Inlevend Lezen' van Drop (1983) en 'Over-lezen' van Segers (1984). Dit betekent overigens niet dat schoolboeken met een cultuurhistorisch perspectief verdwijnen. In 1989 verschijnt bijvoorbeeld 'Nederlandse literatuurgeschiedenis, bloemlezing en theorie' van J.A. Dautzenberg, een schoolboek dat populair wordt en in nieuwe druk nog altijd in gebruik is. We kunnen wel stellen dat de leerling sinds de jaren tachtig centraler is komen te staan binnen het literatuuronderwijs. Dit uit zich ook in de in 1998 vastgestelde eindtermen van de tweede fase<sup>2</sup>, waarin expliciet is opgenomen dat de leerling zijn persoonlijke leeservaring moet kunnen beschrijven, verdiepen en evalueren in het leesdossier. Ook in de eindtermen die nu nog gelden (SLO, 2007) is opgenomen dat leerlingen beargumenteerd verslag uit moeten brengen van hun leeservaringen. Het leesdossier is sinds 2000 niet meer verplicht, maar wordt nog wel op de meeste scholen gebruikt (Oberon, 2016).
5. In recente literatuur wordt de waarde van literatuuronderwijs voor burgerschapsvorming en persoonlijke vorming benadrukt. In de trendanalyse van SLO (2017) zijn burgerschapsvorming en persoonlijke ontwikkeling opgenomen als doel van het literatuuronderwijs. Ook in recente didactische onderzoeken naar literatuuronderwijs staat de persoonlijke ontwikkeling van de leerling centraal. Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam (2017) lieten bijvoorbeeld zien dat een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering leidt tot meer leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht dan een analytisch-interpretatieve benadering.
6. Een tendens die we al langer zien, is de aandacht voor de context van literaire teksten. Oostdam & Witte (1994) constateer-

den dat methodeschrijvers de kans lieten liggen om leerlingen te laten ontdekken dat het verleden in het heden doorwerkt en dat mensen vroeger wezenlijk anders gedacht en gevoeld hebben. Inmiddels is de aandacht voor de context van historische teksten toegenomen. Veel didactische voorstellen richten zich op het leggen van verbanden tussen de tekst enerzijds en de cultureel-historische context, de maatschappelijke context of het eigen wereldbeeld anderzijds (o.a. Geljon, 1994; Slings, 2000; 2008; Bax & Mantingh, 2019; Schrijvers, 2019). Het leggen van verbanden tussen de tekst en kenmerken uit de periode waarin deze geschreven is, speelt een rol in actuele schoolboeken als 'Nieuw Nederlands' (2018), 'Laagland, literatuur en lezer' (2011), 'Literatuur, geschiedenis en theorie' (2012) en websites als [www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl) en [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl). Ook in het voorstel van de Meesterschapsteams Nederlands (2020) en het voorstel van Curriculum.nu (2019) is opgenomen dat leerlingen zich moeten richten op de manier waarop literatuur zich verhoudt tot historische en maatschappelijke contexten.

Hoewel de benadering van literatuuronderwijs in de vakdidactische literatuur veel aandacht krijgt, is empirisch onderzoek naar het feitelijk handelen van docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk schaars. Belangrijke inzichten leverde het onderzoek van Janssen (1998) dat de vorm, de doelstellingen en de leeropbrengsten van het literatuuronderwijs voor de invoering van de tweede fase in kaart brengt. Een van de onderzoeksvragen was of de in de retoriek van het literatuuronderwijs onderscheiden benaderingen ook in de lespraktijk zichtbaar zijn. Janssen laat zien dat er vier profielen van docenten kunnen worden onderscheiden die corresponderen met de benaderingen van literatuuronderwijs. Die benaderingen blijken in de periode van het onderzoek dus niet alleen in de theorie, maar ook in de onderwijspraktijk zichtbaar te zijn. Opvallend is dat 48% van de ondervraagde docenten past binnen het literair-historische, cultureel vormende profiel. Dit sluit volgens

Janssen niet aan bij de vakdidactische literatuur in die periode, waarin het zwaartepunt eerder op de lezersgerichte benadering ligt. Janssen maakt de kanttekening dat docenten zich in de praktijk niet op één type benadering laten vastleggen en dat de onderwijswerkelijkheid bijzonder complex is. Docenten vinden het volgens Janssen bovendien lastig om hun onderwijswerkelijkheid, doelen en resultaten te expliciteren, waardoor hun gerapporteerde praktijk kan afwijken van hun reële lespraktijk.

In haar onderzoek gebruikt Janssen het communicatiemodel van Jakobson (1960) om de benaderingen uit de literatuur te categoriseren. De vier hoofdcomponenten uit dit model (auteur, literaire tekst, lezer en context) vormen de basis voor haar indeling van benaderingen. In een latere publicatie presenteert Janssen (2002) onderstaande typologie van benaderingen van literatuuronderwijs. De omschrijving en gehanteerde termen sluiten aan bij de theorie die in deze paragraaf is besproken. In mijn onderzoek gebruik ik de typologie die Janssen (2002) presenteert bij het ontwerpen van een analysemodel voor de onderzoeksresultaten.

#### *Historische benadering*

Bij de historische benadering is cultuuroverdracht of culturele vorming het belangrijkste doel. De docent draagt vooral kennis over. Deze benadering wordt gekenmerkt door een accent op de literaire canon en op biografische, literair-historische en cultuurhistorische informatie. Teksten dienen vooral ter illustratie van de literatuurgeschiedenis en worden in chronologische volgorde aangeboden. Deze benadering sluit aan bij de eerder in deze paragraaf beschreven eerste tendens.

#### *Tekstgerichte benadering*

Bij de tekstgerichte benadering is literairesthetische vorming het hoofddoel. Het analyseren van de literaire tekst staat centraal. Volgens Janssen (1998) gaat het vaak om moderne prozateksten. Leerlingen hanteren literaire begrippen als perspectief, motief en verteltijd. Door structuuranalyse en close reading kunnen leerlingen de betekenis van de tekst ontdekken en tot een beter oordeel

komen over de esthetische waarde ervan. De docent is leidend als tekstautoriteit. Deze benadering sluit aan bij de eerder in deze paragraaf beschreven tendens 2.

#### *Contextgerichte benadering*

Bij de contextgerichte benadering is het doel maatschappelijke vorming of bewustwording. Er is aandacht voor de relatie tussen de tekst en de sociale context waarnaar de tekst verwijst. Thematisch werken en projectonderwijs passen volgens Janssen (1998) bij deze benadering die aansluit bij de eerder in deze paragraaf beschreven tendensen 3 en 6. De docent is in zulk onderwijs eerder begeleider bij denkprocessen van leerlingen dan kennisoverdrager of tekstautoriteit.

#### *Lezersgerichte benadering*

De lezersgerichte benadering heeft persoonlijke vorming of individuele ontplooiing als hoofddoel en het bevorderen van het leesplezier als nevendoeel. De docent is mederecipiënt en begeleider van individuele leesprocessen. Er is veel aandacht voor identificatie en persoonlijke beleving. De benadering gaat uit van verschillen tussen lezers bij het lezen, interpreteren en beoordelen van teksten. Een lezer construeert de betekenis van teksten zelf. Door op een persoonlijke manier op literaire teksten te reageren, krijgen leerlingen zelfinzicht. Deze benadering sluit aan bij de eerder in deze paragraaf beschreven tendens 5.

## 3 Methode van onderzoek

### 3.1 Design

Het gerapporteerde onderzoek kan worden aangeduid als een kwalitatief vignettenonderzoek. Docenten Nederlands krijgen denkbeeldige situaties uit de praktijk van het historisch literatuuronderwijs voorgelegd met de vraag er vanuit hun praktijk op te reflecteren en die reflecties te verwoorden. Gekozen is voor groeps gesprekken tussen de onderzoeker als gespreksleider en twee of drie docenten. In de vignetten kunnen bepaalde kenmerken van het historisch literatuuronderwijs worden gevarieerd om op die manier vast te stellen in welke mate deze

kenmerken aansluiten bij het gerapporteerde gedrag of de keuzes van de deelnemende docenten (Atzmüller & Steinder, 2010).

Vignetten worden vaak toegepast in sociologisch onderzoek om gedrag en attitudes te meten. Verschillende auteurs geven aan dat deze vorm van onderzoek zorgt voor een grotere validiteit dan andere onderzoeksvormen doordat het onderzoeksobject beter wordt gecontextualiseerd (Finch, 1987; Gupta, Kristensen, & Pozzoli, 2010). Het contextualiseren leidt tot rijkere en meer doordachte antwoorden van de participanten. Vignetten worden ook regelmatig gebruikt als hulpmiddel bij kwalitatieve interviews, om participanten een beeld te geven bij het onderwerp waarop ze worden bevestigd. Daarnaast is de vignettenmethode zeer bruikbaar wanneer een onderzoeker om sociaal wenselijke antwoorden te vermijden niet rechtstreeks wil vragen naar bepaald gedrag of een bepaalde attitude (Finch, 1987). Een ander voordeel is dat alle deelnemers op dezelfde situatie reageren en de resultaten dus goed vergeleken kunnen worden.

De hoofdvraag bij dit onderzoek is in hoeverre de op basis van de theoretische studie geformuleerde combinatie didactiek aansluit bij de gerapporteerde praktijk van de bevestigde docenten. Reacties op voorgelegde situaties geven indirecte informatie en vormen voor het doel van dit onderzoek een betrouwbaarder instrument dan het stellen van directe vragen (Finch, 1987; Alexander & Becker, 1978). Antwoorden over gedrag en attitude corresponderen (bewust of onbewust) niet altijd met de werkelijkheid. Dit sluit aan bij de analyse van Janssen (1998) die aantoonde dat de retoriek van docenten (wat zij zeggen dat zij doen) niet altijd overeenkomt met hun daadwerkelijke handelen in de klas.

### 3.2 Instrument

De literatuur over vignettenonderzoek noemt twee voorwaarden voor een succesvolle toepassing van deze methode: herkenbaarheid en inhoudsvaliditeit. Herkenbaarheid is essentieel, omdat de vignetten de basis vormen voor het gespreksonderwerp. Hughes en Huby (2004) benadrukken dat vignetten een grote garantie geven op validiteit, mits het onder-

zoek goed is voorbereid. Vignetten kunnen zorgen voor focus, maar alleen als ze duidelijk verbonden zijn met het onderzoeksobject. Het ligt voor de hand om in een vignettenonderzoek naar (historisch) literatuuronderwijs te kiezen voor de formulering van vignetten over een aantal gangbare situaties uit de les- en toetspraktijk waarin canonieke literatuur wordt besproken die bij iedere deelnemende docent bekend is. Door alledaagse situaties als onderwerp te kiezen, kan worden voorkomen dat de vignetten discussies oproepen over onderwerpen die te ver van het onderzoek af staan (Wilson & While, 1998). Het schetsen van een alledaagse situatie zorgt er volgens Jenkins, Bloor, Fischer, Berney & Neale (2010) bovendien voor dat mensen gaan nadenken over zaken die ze normaal vanzelfsprekend vinden en waar ze bij een onderzoek met interviews of vragenlijsten niet op zouden komen.

Inhoudsvaliditeit (de tweede voorwaarde) houdt in dat de vignetten zo zijn samengesteld dat ze een reactie oproepen op de gewenste elementen (Hughes & Huby, 2004; Jenkins et al., 2010). In dit geval wordt onderzocht in hoeverre deelnemende docenten die in de literatuur onderscheiden benaderingen herkennen en in de praktijk brengen. Een voorwaarde is dan ook dat de vignetten elementen bevatten van alle vier de onderscheiden benaderingen.

Een werkgroep bestaande uit de onderzoeker en twee collega's uit de bovenbouw van het vwo van het Van Maerlantlyceum in Eindhoven stelde de vignetten samen. Op basis van de gangbare les- en toetspraktijk op het gebied van historisch literatuuronderwijs op het Van Maerlantlyceum ontwierp de werkgroep vier vignetten: vignet 1 met een gesprek tussen een van de docenten uit de werkgroep en een leerling op een mondeling examen; vignet 2 met vragen uit een papieren literatuurtoets die in het schooljaar 2017-2018 in vwo 5 werd afgenomen; vignet 3 met een situatie uit de lespraktijk van een van de docenten uit de werkgroep waarbij leerlingen met de docent in gesprek gaan over een opdracht; vignet 4 met een fragment uit een leesverslag van een leerling van de onderzoeker. Ieder vignet wordt ingeleid met ach-

Tabel 1

*Overzicht van de inhoud, gegeven achtergrondinformatie en gekozen benadering per vignet*

Nr.	Omschrijving	Achtergrondinformatie	Benadering
1	Fragment van een gesprek tussen een leerling uit vwo 5 en docent tijdens een mondeling examen over De donkere kamer van Damokles van W.F. Hermans. De docent stelt een vraag over de schrijfstijl en het effect van die stijl op het leesplezier van de leerling.	Informatie over de inhoud van het mondeling examen en de voorbereiding in de vorm van een leesverslag.	Tekstgericht Lezersgericht
2	Vragen uit een papieren toets literatuurgeschiedenis voor vwo-5. Leerlingen moeten een gedicht beoordelen op renaissancistische vorm- en inhoudskenmerken en bij een achttiende-eeuwse tekst een verband leggen tussen een tekst en het belang van de ratio in de maatschappij.	Informatie over de klassikale lessen literatuurgeschiedenis en de gelezen fragmenten die stof waren voor de literatuurtoets.	Historisch Tekstgericht Contextgericht
3	Lessituatie in een vwo-5 klas bij de klassikale behandeling van De familie Stastok (een verhaal uit de Camera Obscura van Hildebrand). De docent bespreekt met een groep van vier leerlingen het fenomeen Camera Obscura en vraagt hen de betekenis van deze titel te relateren aan het behandelde fragment.	Informatie over de werkwijze: in groepen het verhaal analyseren op inhoud, maatschappelijke context en schrijfstijl.	Tekstgericht Contextgericht
4	Fragment uit een leesverslag van een vwo 5-leerling over Bint van Bordewijk, waarin de leerling beschrijft dat het boek een metafoor is voor een fascistische samenleving en zijn keuze voor het boek verantwoordt. Onder het leesverslag staat de reactie van de docent: 'mooi en interessant beschreven'.	Informatie over de inhoud van het leesverslag dat deel uitmaakt van een leesdossier.	Historisch Contextgericht Lezersgericht

tergrondinformatie, op basis waarvan de deelnemers aan het onderzoek de beschreven situatie kunnen duiden. Tabel 1 bevat voor ieder vignet een overzicht met de geschetste situatie, de gegeven achtergrondinformatie en de in het vignet aanwezige benadering.

Om na te gaan of de samenstelling van de vignetten aansluit bij het doel van het onderzoek is na het eerste afnamemoment (op school 1; zie hierna) geëvalueerd of de gepresenteerde situaties herkenbaar zijn en ele-

menten bevatten waarop een reactie wordt gewenst (Hughes & Huby, 2004; Jenkins et al., 2010). De opmerkingen van de twee deelnemers van school 1 duiden op begrip en herkenning van de geschetste situaties. In de opmerkingen komen alle vier de benaderingen uit de theorie terug, waarbij sprake is van een gelijkmatige verdeling tussen de vier benaderingen (zie Tabel 2). Dit betekent dat de vignetten elementen bevatten waarop een reactie wordt gewenst, waarmee wordt voldaan aan de voorwaarde van inhoudsvaliditeit. De evaluatie van de samenstelling van de vignetten gaf geen aanleiding tot aanpassingen. Dit betekent dat de data van de pilot (school 1) op dezelfde wijze zijn meegenomen in het onderzoek als die van school 2, 3 en 4.

Een handleiding beschrijft de stappen die de onderzoeker bij ieder gesprek moet volgen. Deze stappen zijn als volgt:

1. Leg de deelnemers een informatiebrief voor met daarin uitleg over het doel en de uitvoering van het onderzoek en geef hun

Tabel 2

*Aanwezigheid van de benaderingen uit de theorie in de opmerkingen van docenten*

Benadering	Aantal opmerkingen docent 1	Aantal opmerkingen docent 2	Totaal
Historisch	1	12	13
Tekstgericht	6	6	12
Contextgericht	11	8	19
Lezersgericht	12	5	19



ter ondertekening een verklaring waarin ze toestemming geven voor het geanonimiseerde gebruik van hun data (*informed consent*).

2. Laat de vragenlijst met enkele persoonlijke gegevens invullen door de deelnemers.
3. Licht de procedure mondeling toe: de deelnemers krijgen een viertal situaties gepresenteerd over de praktijk van historisch literatuuronderwijs met het verzoek hierop te reageren.
4. Zet de voicerecorder aan voor de opname van het gesprek.
5. Geef de deelnemers de tijd om de vignetten in hun eigen tempo door te nemen.
6. Bied de deelnemers de mogelijkheid om een mondelinge reactie te formuleren. Dit kan spontaan of indien nodig door het stellen van een vraag als 'Wat is hierop je reactie?' of 'Wat valt je op?' De onderzoeker zorgt ervoor dat de deelnemers om en om starten met de eerste reactie en dat alle deelnemers op ieder vignet reageren.
7. Bepaal na het voorleggen en bespreken van het vierde vignet of de docenten tijdens het gesprek in hun reacties voldoende informatie hebben verstrekt over (1) de onderwerpen die in hun lespraktijk op het gebied van historisch literatuuronderwijs aan de orde komen, (2) de tijd die ze aan historisch literatuuronderwijs besteden, (3) de manier van toetsing die ze hanteren, (4) de doelen die ze voor ogen hebben met historisch literatuuronderwijs en (5) de even-

tuele wensen die ze hebben voor hun eigen onderwijs. Vraag indien nodig aan het einde van het gesprek over deze onderdelen door.

### 3.3 Deelnemers

Voor het vignettenonderzoek zijn vijf scholen benaderd via het netwerk van de onderzoeker. Vier scholen namen ten slotte deel: twee scholen voor mavo, havo en vwo, een school voor havo en vwo en een school voor gymnasium. De scholen liggen in Noord-Brabant, Limburg en Utrecht. Per school zijn twee of drie docenten die lesgeven in de bovenbouw van het vwo of gymnasium gevraagd om deel te nemen. In overleg met de secties is voor zover mogelijk gestreefd naar variatie in leeftijd, sekse en aantal jaren leservaring in de bovenbouw van het vwo. In totaal hebben negen docenten deelgenomen (zie Tabel 3). De deelnemende docenten verklaarden zich schriftelijk akkoord met het gebruik van de geanonimiseerde gesprekken als onderzoeksdata.

### 3.4 Procedure

Het onderzoek vond plaats in de vorm van groeps gesprekken. Bij de scholen A, B en C namen twee docenten deel en bij school D drie. De gesprekken vonden na lestijd plaats op de scholen in een lokaal of vergaderruimte en zijn opgenomen. Behalve de genoemde gesprekspartners en de onderzoekers waren er geen aanwezigen. Bij iedere school is

Tabel 3  
Kenmerken van de deelnemers aan het vignettenonderzoek

Docent	School	Leeftijd	Sekse	Opleiding	Jaren ervaring bovenbouw vwo
1	A	56	V	UL	25
2	A	26	V	UL	2
3	B	55	V	HBO eerstegraads	12
4	B	28	V	UL	3
5	C	29	M	UL	1
6	C	62	M	UL	24
7	D	33	M	UL	3
8	D	33	V	UL	9
9	D	34	V	UL	10

Noot: UL staat voor universitaire lerarenopleiding

Tabel 4

*Analysemodel voor het labelen van de opmerkingen*

Label	Opmerkingen m.b.t.:
Historisch	de literaire canon biografische informatie literair-historische informatie cultuurhistorische informatie cultuuroverdracht of culturele vorming teksten die dienen ter illustratie van de literatuurgeschiedenis kennisoverdracht door de docent
Tekstgericht	de literaire tekst als centraal element betekenis begrippen voor tekstanalyse structuurverschijnselen structuuranalyse close reading oordelen over de esthetische waarde van een tekst literair-esthetische vorming
Contextgericht	de sociale context waarbinnen de tekst functioneert de verhouding tussen literatuur en de maatschappelijke werkelijkheid het groeperen van teksten rond een maatschappelijk thema maatschappelijke vorming maatschappelijke bewustwording
Lezersgericht	verschillen tussen lezers bij het lezen, interpreteren en beoordelen het zelf construeren van betekenissen door de lezer identificatie persoonlijke beleving een persoonlijke reactie op teksten lezen om zicht te krijgen op de eigen persoonlijkheid en manieren van reageren de docent als begeleider van individuele leesprocessen persoonlijke vorming individuele ontplooiing het bevorderen van leesplezier

dezelfde procedure gevolgd volgens de handleiding in paragraaf 3.2.

De vignetten zijn op iedere school in een andere volgorde gepresenteerd om eventuele invloeden van vermoeidheid, tijdsdruk, vergelijking of anderszins te voorkomen. Bij school A was de volgorde 1-2-3-4, bij school B 2-3-4-1, bij school C 3-4-1-2 en bij school D 4-1-2-3.

De reacties werden veelal spontaan gegeven en indien nodig na een vraag van de onderzoeker als ‘Wat is hierop je reactie?’ of ‘Wat valt je op?’ De reactie van de tweede (of derde) deelnemer werd in een aantal gevallen spontaan gegeven in vervolg op een opmerking van de eerdere gespreksdeelnemer. In andere gevallen reageerden de deelnemers om de beurt. De deelnemers zijn om en om gestart met het geven van de eerste reactie. Ze hebben allemaal op ieder vignet gereageerd. Indien nodig werden vragen om opheldering of verduidelijking gesteld. Na het laatste vignet nam de onderzoeker de tijd om na

te gaan of de docenten tijdens het gesprek voldoende informatie hadden verstrekt over de onderwerpen onder punt 7 van de handleiding. Wanneer dit niet (voldoende) het geval was, is aan het einde van het gesprek over deze onderdelen doorgevraagd. De gesprekken duurden 44 tot 63 minuten bij de scholen met twee deelnemende docenten en 79 minuten bij de school met drie deelnemende docenten.

### 3.5 Codering

Alle gesprekken zijn op basis van de geluidsopnames woordelijk getranscribeerd. Vervolgens zijn in de transcripten alle opmerkingen geselecteerd die verwijzen naar ideeën, opvattingen, de eigen praktijk of andermans praktijken van historisch literatuuronderwijs. Deze opmerkingen zijn gecodeerd op basis van een analysemodel dat kernelementen bevat uit de typologie van Janssen (2002). Het gaat om de codes ‘historisch’, ‘tekstgericht’, ‘contextgericht’ en ‘lezersgericht’

(Tabel 4). Opmerkingen die wel verwijzen naar ideeën, opvattingen, de eigen praktijk of andermans praktijken, maar niet onder een van de labels in het analysemodel konden worden ingedeeld, kregen het label ‘overig’.

Vervolgens is open codering toegepast om de aard van opmerkingen te duiden. Bij open codering worden labels toegekend waarmee concepten gegroepeerd kunnen worden in categorieën (Corbin & Strauss, 1990). Bij dit onderzoek zijn de opmerkingen gecategoriseerd op hun aard (denk bijvoorbeeld aan ‘mening’ of ‘herkenning uit de eigen lespraktijk’). In overeenstemming met de methode van open codering is bij iedere gelabelde opmerking een beschrijving genoteerd (bijvoorbeeld ‘de docent is positief over deze manier van toetsen’ of ‘de docent herkent de methode, maar past deze niet toe in de eigen lespraktijk’). De beschrijvingen zijn vergeleken en overeenkomstige beschrijvingen zijn onder dezelfde code geplaatst. Op deze manier ontstond een coderingssysteem met zeven categorieën die informatie geven over de aard van de opmerkingen (Tabel 5).

De eerste twee categorieën in Tabel 5 (‘doet dit zelf’ en ‘constatering’) geven informatie over de concrete gerapporteerde lespraktijk: de eerste zegt iets over de handelingen van de docent (bijvoorbeeld ‘ik richt me op teksten in een sociaal-culturele context plaatsen’) en de tweede over het gedrag van leerlingen (bijvoorbeeld ‘in het begin denken ze: wat is dat nou weer en als je ze dan meeneemt, vinden ze het best leuk’). De derde

categorie betreft algemene meningen van de docenten over literatuuronderwijs, didactiek of pedagogiek die in de gesprekken naar voren kwamen zonder dat daarbij expliciet werd aangegeven wat de docent zelf doet in de lespraktijk (bijvoorbeeld ‘empathie creëren is een taak voor het literatuuronderwijs’). Het gaat hierbij niet om meningen over wat er in het vignet beschreven staat. De opmerkingen binnen de categorie ‘mening’ geven informatie over de attitude van de docent. De opmerkingen in de categorie ‘wens’ geven weer wat de docent graag in de eigen lespraktijk of meer algemeen bij het literatuuronderwijs zou willen zien (bijvoorbeeld ‘Als ik heel veel tijd had, zou ik eigenlijk alleen maar met tekstfragmenten willen werken’). De categorieën ‘herkenning-neutraal’, ‘herkenning-positief’ en ‘herkenning-negatief’ zijn opgenomen voor opmerkingen die een directe reactie zijn op het getoonde vignet. Gaat het om een neutrale beschrijving als ‘de docent gaat hier uit van de beleving van de leerling’, dan herkent de docent een van de richtingen, maar zonder oordeel. Wordt de herkenning gevolgd door een oordeel (positief of negatief), dan biedt dit informatie over de attitude van de docent (bijvoorbeeld ‘ja het is op een hele toegankelijke manier leerlingen kennis laten maken met de tijdvakken’ of ‘deze transfer is niet literair en heeft niets meer met taalverzorging of stijl te maken’).

De geanalyseerde opmerkingen zijn ingevoerd in een Excel-bestand. Bij iedere opmerking is de categorie benoemd volgens

Tabel 5  
*Analysemodel voor het categoriseren van de opmerkingen*

Categorie	Omschrijving
Doet dit zelf	De docent doet dit zelf ook zo (geeft zelf zo onderwijs/streeft ernaar dit zo te doen/verlangt dit van leerlingen).
Constatering	De docent constateert dit zelf bij de leerlingen in de eigen lespraktijk (leerlingen doen dit/laten dit zien).
Mening	De docent formuleert een mening (over literatuuronderwijs, didactiek of pedagogiek in het algemeen).
Wens	De docent formuleert een wens (zou dit graag zelf doen of zou het graag in het lesprogramma opnemen).
Herkenning-positief	De docent herkent de situatie (in het algemeen of bij specifiek genoemde anderen) en is er positief over.
Herkenning-neutraal	De docent herkent de situatie (in het algemeen of bij specifiek genoemde anderen) en is er neutraal over.
Herkenning-negatief	De docent herkent de situatie (in het algemeen of bij specifiek genoemde anderen) en is er negatief over.

Tabel 4 en de aard van de opmerking volgens Tabel 5, met het vignet- en docentnummer. Een aantal opmerkingen kon worden ingedeeld onder meerdere categorieën in Tabel 4, omdat in dezelfde zin meerdere benaderingen aan de orde kwamen en de zin niet ‘opgeknijpt’ kon worden in twee aparte opmerkingen. Een voorbeeld: ‘maar als leerlingen dat stukje krijgen bij een boek, gaat het ze juist heel erg helpen omdat ze dat op weg helpt met: hoe moet ik dan naar de tekst kijken. Waardoor ze niet alleen maar naar het verhaal kijken. Want wat ze vaak zeggen is: er gebeurde niks of er gebeurde wel iets, daar blijven ze een beetje op hangen, maar als je hen die informatie geeft...’. Op basis van de context kan deze opmerking worden ingedeeld in de categorie ‘historisch’ (het betreft hier het geven van cultuurhistorische achtergrond bij een tekst), maar ook in de categorie ‘tekstgericht’ (omdat het gaat om tekstbegrip en interpretatie). In totaal gaat het om 18 gecombineerde opmerkingen die twee categorieën omvatten. De opmerkingen zijn twee keer gecodeerd naar de aard van de opmerking volgens de systematiek in Tabel 5, omdat ze niet vanzelfsprekend dezelfde code krijgen per categorie. De voorbeeldopmerking hierboven kreeg bij de categorie ‘historisch’ bijvoorbeeld het label ‘doet dit zelf’ (gebaseerd op verdere toelichting van de docent) en bij de categorie ‘tekstgericht’ het label ‘constatering’.

Bij de analyse van de resultaten telden ‘dubbele’ opmerkingen mee als twee afzonderlijke opmerkingen. Dit is gezien het doel van dit onderzoek een verantwoorde keuze, omdat de docent weliswaar voor één formulering kiest, maar wel refereert aan twee verschillende benaderingen.

Om de betrouwbaarheid van de analyse te bepalen is een gedeelte van de opmerkingen van school 1 behalve door de onderzoeker ook geanalyseerd door een tweede beoordelaar volgens de categorieën in Tabel 4 en Tabel 5. Het gaat om 62 opmerkingen (17,5% van het totaal van de vier scholen). Bij vergelijking bleek slechts één opmerking door de beoordelaars verschillend te zijn gecategoriseerd volgens Tabel 4. De toegekende labels (Tabel 5) kwamen allemaal overeen.

## 4 Resultaten

Om een antwoord te kunnen geven op de deelvragen (‘In hoeverre worden de in de literatuur onderscheiden benaderingen door de docenten herkend en in de praktijk gebracht?’ en ‘In hoeverre worden de in de literatuur onderscheiden benaderingen in de lespraktijk van de bevraagde docenten gecombineerd?’) wordt in deze paragraaf gerapporteerd hoeveel aandacht de benaderingen krijgen in de opmerkingen van de bevraagde docenten. Het aantal opmerkingen dat betrekking heeft op een benadering, wordt gebruikt als indicator voor de hoeveelheid aandacht die deze benadering krijgt. Vervolgens worden de resultaten inhoudelijk geanalyseerd.

Deze paragraaf bevat allereerst een algemeen overzicht van het aantal gemaakte opmerkingen per docent, categorie en label (paragraaf 4.1). Vervolgens worden de opmerkingen met de labels ‘doet dit zelf’ en ‘constatering’ apart besproken omdat deze directe informatie geven over de lespraktijk. In paragraaf 4.2 worden de resultaten besproken die informatie geven over de attitude van de docenten met betrekking tot de in de literatuur onderscheiden benaderingen.

### 4.1 Opmerkingen per docent, categorie en label

In totaal zijn 355 opmerkingen geanalyseerd. Het gemiddeld aantal opmerkingen per docent is 39, met een minimum van 18 (docent 9) en een maximum van 53 (docent 6). De variabelen leeftijd, sekse en leservaring in de bovenbouw van het vwo lijken geen invloed te hebben op de hoeveelheid gemaakte opmerkingen of de categorieën waarbinnen de opmerkingen zijn gemaakt (zie Tabel 6).

Tabel 6  
Totaal aantal opmerkingen per label

Label	Aantal
Historisch	62
Tekstgericht	107
Contextgericht	81
Lezersgericht	86
Overig	19

Tabel 7  
Aantal opmerkingen per categorie

Categorie	Aantal
Doet dit zelf	255
Constatering	11
Mening	34
Wens	13
Herkenning-positief	20
Herkenning-neutraal	20
Herkenning-negatief	2

Zoals Tabel 6 laat zien, betreffen de meeste opmerkingen (107) de tekstgerichte benadering; 86 opmerkingen zijn geplaatst onder de lezersgerichte benadering en 81 onder de contextgerichte benadering. Bij de historische benadering zijn 62 opmerkingen opgenomen en 19 opmerkingen vallen onder de categorie 'overig'.

Tabel 7 geeft een overzicht van de verdeling van de opmerkingen per label. Het grootste deel van de 355 opmerkingen betreft het label 'doet dit zelf' (255). De docent handelt zelf zo of streeft naar een bepaalde handeling of houding van de leerlingen. Deze opmerkingen zijn bruikbaar om een beeld te geven van de lespraktijk. Elf opmerkingen betreffen een constatering over leerlingengedrag: de leerlingen laten bepaald gedrag of bepaalde handelingen zien, soms positief beoordeeld door de docent, soms negatief. Deze opmerkingen kunnen aanvullend dienstdoen om een beeld te krijgen van de lespraktijk van de docenten. De opmerkingen met het label 'mening' (34) en 'wens' (13) geven informatie over de attitude van de docenten. Dat geldt eveneens voor de opmerkingen met het label 'herkenning-positief' (20) en 'herkenning-negatief' (2). De opmerkingen waarin docenten puur beschrijven wat er gebeurt zonder een oordeel te geven, vallen onder het label 'herkenning-neutraal' (20). Deze laatste opmerkingen laten zien dat een bepaalde aanpak wel bekend is bij de docent, maar dat die herkenning niet gepaard gaat met een oordeel.

#### 4.2 De lespraktijk

Om een beeld te schetsen van de gerapporteerde lespraktijk zijn de opmerkingen met

Tabel 8  
Verdeling van de opmerkingen binnen het label 'doet dit zelf' per bevraagde docent. H=historisch, T=tekstgericht, C=contextgericht, L=lezersgericht.

	H	T	C	L	O
Docent 1	1	6	11	12	0
Docent 2	12	5	8	5	0
Docent 3	12	13	7	3	0
Docent 4	4	9	1	4	3
Docent 5	2	3	8	15	0
Docent 6	6	17	4	7	1
Docent 7	3	4	12	6	6
Docent 8	1	17	5	6	2
Docent 9	2	7	4	1	0
<b>Totaal</b>	<b>43</b>	<b>81</b>	<b>60</b>	<b>59</b>	<b>12</b>

het label 'doet dit zelf' apart geanalyseerd. De verdeling van deze opmerkingen is vergelijkbaar met die van het totale aantal opmerkingen (zie Tabel 6). De meeste opmerkingen zijn tekstgericht (81). Onder de contextgerichte benadering vallen 60 opmerkingen en onder de lezersgerichte benadering 59. Met betrekking tot de historische benadering zijn 43 opmerkingen gemaakt. In de categorie 'overig' werden 12 opmerkingen gemaakt die informatie geven over het handelen van de docent in de lespraktijk. In Tabel 8 is te zien hoe de opmerkingen met het label 'doet dit zelf' zijn verdeeld over de deelnemende docenten. In het vervolg van deze paragraaf wordt per benadering een beschrijving gegeven van de (gerapporteerde) lespraktijk.

#### Historische benadering

De historische benadering krijgt, afgaande op het totale aantal opmerkingen, de minste aandacht. Twee docenten hebben over deze benadering meer opmerkingen gemaakt dan over andere benaderingen, terwijl de meeste andere docenten slechts een paar opmerkingen binnen deze categorie maakten. Nadere analyse van de opmerkingen laat zien dat er vaak wordt gesproken over een historische aanpak als basis: 'Zonder historische achtergrond verliezen werken hun waarde' (docent 2) en 'Je moet de achtergrondinformatie erbij geven' (docent 4). Meer expliciet laten sommige docenten het belang van literatuurgeschiedenis met betrekking tot een bepaald

werk zien: 'Dan kan je de koppeling met het realisme leggen' (docent 5) en 'Hier wordt geen koppeling gemaakt met Hermans, de auteur en biografie' (docent 6). Een aantal opmerkingen betreft de historische aanpak met als doel een algemeen beeld te geven van de literatuurgeschiedenis: 'Ik wil dat ze een lijn zien, van wat gebeurt er nou in die literatuur' (docent 2) en: 'Het is puur om elkaar te informeren over de literatuurgeschiedenis' (docent 4). Docent 3 constateert dat 'leerlingen niet bezig zijn met het tijdsbeeld of geschiedenis stom vinden' en vindt literatuurgeschiedenis daarom belangrijk.

### *Tekstgerichte benadering*

De tekstgerichte benadering wordt door de bevraagde docenten het vaakst genoemd. Bij vijf van de negen docenten is deze benadering dominant. Ook de andere vier docenten laten blijken dat ze aandacht hebben voor de tekst zelf. Docent 1 zegt: 'Ik wil meer aan de oppervlakte krijgen over de tekst in hogere leerjaren' en docent 2 zegt: 'Ik wil dat je leest en begrijpt, het hoe en waarom.' Ook docent 5 heeft aandacht voor de tekst, maar wel in combinatie met beleving: 'Op basis van begrippen een zinnig gesprek voeren en dan werken naar interpretatie en beleving.' Docent 7 maakt een opmerking over versleer en noemt dit 'Een instrument om goed naar een gedicht te kijken.'

De inhoud van de opmerkingen over de tekstgerichte benadering varieert. In verschillende opmerkingen wordt de nadruk gelegd op betekenis en diepgang: 'Dat je met de heel de klas kan achterhalen wat de betekenis is van zo'n verhaal' (docent 4) of 'Leerlingen moeten lijnen zien, rode draden benoemen, uit zichzelf op diepere lagen ingaan' (docent 3). Daarbij constateert docent 2: 'Leerlingen blijven nu vaak hangen bij de tekst, de gebeurtenissen'. Dit geeft aan dat deze docent kennelijk streeft naar meer diepgang bij de leerlingen bij het omgaan met literatuur. Verschillende docenten noemen ook de literaire begrippen die ze leerlingen aanreiken om de tekst te begrijpen en te analyseren: 'Zelf koppel ik het met literaire analyse: motief, personage, vertelperspectief' (docent 8), 'Leerlingen moeten waardering verbinden aan literaire argumen-

ten' (docent 3) en 'Bij ons is het wat meer gestuurd: van wat vind je van de personages, verhaallijn, taalgebruik' (docent 4).

Ook leggen docenten nadruk op wat literair is. Zij vinden oog voor de esthetische waarde belangrijk: 'Stijl vind ik belangrijk; we zijn wel bezig met taalkunst' (docent 6) en 'Het is wel de waardering van een kunstvorm' (docent 8).

Sommige docenten richten zich op vormaspecten: 'Zo'n gedicht wordt echt gefileerd, met een stuk of vier subvragen over rijmschema en vorm' (docent 7) of 'Het gaat ook om de lengte van de zin, het gebruik van bijvoeglijke naamwoorden' (docent 6).

### *Contextgerichte benadering*

De contextgerichte benadering wordt door alle docenten genoemd in relatie tot de eigen lespraktijk. Docent 7 maakte over deze benadering meer opmerkingen dan over andere benaderingen. Bij vier andere docenten komt deze benadering op de tweede plaats. Opvallend is dat de acht docenten in hun opmerkingen allemaal en meestal meer dan eens spreken over de verbinding tussen de oudere tekst en het heden. Docent 1 zegt bijvoorbeeld: 'Een historisch werk moet ook nu nog zeggingskracht hebben.' Docent 2 zegt: 'Ik probeer zoveel mogelijk de dingen in het hier en nu te trekken.' De andere docenten sluiten hierbij aan met opmerkingen als 'Ik zou leerlingen willen laten zien dat wat wij nu normaal vinden, een heel andere oorsprong heeft' (docent 3), 'Nadenken over: wat was er in die tijd en wat betekende dat dan bijvoorbeeld voor Jeroen?' (docent 4) of 'Beschrijf eens hoe een les van mij er in die tijd zou hebben uitgezien' (docent 5). Docent 6 zegt: 'Actualiseren, maar ook andersom: oog krijgen voor dingen waarmee ze niet meer vertrouwd zijn' en docent 7 merkt op: 'Met de context kan je de universaliteit aantonen: wat was hetzelfde en wat was anders?' Ook docent 8 ('Leg dan de link met de actualiteit: waarom is het nog altijd relevant om dit boek te lezen?') en docent 9 ('Je kunt een goede link leggen naar een televisieprogramma van nu bijvoorbeeld') laten zien dat zij dit een belangrijk doel vinden. Andere opmerkingen gaan over de rol die het literaire werk heeft

als het gaat om leren van de context: ‘Nadenken over de cultuur van Nederland, die zijn weerslag krijgt in de boeken’ (docent 1) of ‘Ze vertellen iets over de tijdgeest’ (docent 8). Andersom zien we opmerkingen als: ‘Dat ze zich kunnen verplaatsen en van daaruit betekenis aan het verhaal kunnen toekennen’ (docent 3) en ‘Die koppeling met de context maakt dat het gaat leven en dat maakt het interessant’ (docent 7).

#### *Lezersgerichte benadering*

Twee docenten benadrukken de lezersgerichte benadering vaker dan de andere benaderingen. Bij drie andere docenten komt deze benadering op de tweede plaats. De overige docenten benadrukken deze benadering minder vaak dan de andere drie benaderingen, maar laten in hun opmerkingen wel zien ook oog te hebben voor de lezer. Docent 3 zegt bijvoorbeeld: ‘Normaal focus ik meer op de leesbeleving van kinderen en waar de spanning uit voorkomt’ en docent 9 geeft leerlingen de opdracht om hun mening te geven naast de onderdelen waarbij ze informatie van internet halen.

Beleving komt in de opmerkingen regelmatig terug: ‘Je ziet hoe leerlingen reageren op een tekst’ (docent 1) en ‘Hoe komt het dat je dit als lezer zo ervaart?’ (docent 6). Docent 5 merkt op: ‘Ik wil dat ze die ervaring, die beleving eerst zelf hebben’ en benadrukt het belang van inleven voor de leerlingen: ‘Ik wil inlevingsvermogen creëren door teksten uit andere tijden of absurde personages.’ Leesplezier is een ander aspect dat genoemd wordt. Docent 1 wil dat leerlingen elkaar enthousiasmeren en docent 8 hoopt dat ze het gewoon leuk vinden.

Verschillende opmerkingen gaan over leesontwikkeling. Voorbeelden zijn: ‘Reke-

ning houden met het niveau van de lezer’ (docent 1) en ‘Ik vraag op een mondeling: heb je het idee dat je gegroeid bent?’ (docent 8). Daarnaast vinden sommige docenten persoonlijke ontwikkeling belangrijk: ‘Je wilt horizonnen geven, visies, zodat het voorwaarts gaat’ (docent 7) of ‘Identiteit ontwikkelen doe je ook met stukken die buiten je straatje liggen’ (docent 5).

#### *Overige opmerkingen*

De opmerkingen in de categorie ‘overig’ lopen zeer uiteen en zijn vaak een weergave van een specifiek (sub)doel dat de docent in kwestie heeft met historisch literatuuronderwijs. Denk bijvoorbeeld aan: ‘Het psychologische aspect van de geschiedenis benadrukken’ (docent 7) of ‘Taalontwikkeling laten zien’ (docent 6). Een onderdeel komt bij meer docenten terug: de koppeling van (historisch) literatuuronderwijs met andere vaardigheden en met andere vakken. ‘Wij koppelen literatuur aan het schrijfonderwijs’ (docent 4) en ‘Literatuur wordt vaak als subdomein gezien, maar neem het overkoepelend en hang er vaardigheden aan. Dan kom je ook qua tijd en interesses uit’ (docent 8). Docent 1 zegt: ‘Samenwerking met andere vakken kan meerwaarde geven.’

#### **4.3 Wensen, meningen en oordelen**

De door de deelnemers geuite wensen, meningen en oordelen over de vignetten tot slot leveren informatie op over visies van docenten op het literatuuronderwijs. Opmerkingen in deze categorieën zijn regelmatig verdeeld over de benaderingen (zie Tabel 9).

De analyse laat zien dat de opmerkingen binnen deze categorieën vooral persoonsgebonden zijn en geen opvallende gemeen-

Tabel 9

*Overzicht per label van het aantal opmerkingen in de categorieën mening, wens, herkenning-positief en herkenning-negatief*

Label	Mening	Wens	Herkenning-positief	Herkenning-negatief	Totaal
Historisch	5	3	3	1	12
Tekstgericht	7	4	5	0	16
Contextgericht	6	4	5	1	16
Lezersgericht	9	2	7	0	18

schappelijke kenmerken hebben. Alleen met betrekking tot de tekstgerichte benadering valt op dat drie docenten van verschillende scholen de wens uitspreken om tijd te krijgen voor het uitgebreid behandelen van teksten: ‘Als ik heel veel tijd had, zou ik eigenlijk alleen maar met tekstfragmenten willen werken’ (docent 6), ‘Ik zou een lessenserie willen ontwikkelen rondom een werk’ (docent 2) en ‘Ik zou fragmenten ook met ze willen bespreken’ (docent 4).

## 5. Conclusie

Om na te gaan in hoeverre de in de literatuur onderscheiden benaderingen worden herkend en toegepast in de eigen praktijk (deelvraag 1), zijn de opmerkingen van de docenten naar aanleiding van de vignetten cijfermatig en inhoudelijk geanalyseerd. De cijfermatige resultaten laten zien dat alle docenten zeggen de vier benaderingen als zodanig te herkennen en in de eigen praktijk te gebruiken. Wel is te zien dat docenten onderling verschillen in de benadering waar ze het meest over spraken.

De analyses per onderscheiden benadering laten zien dat opmerkingen over de historische benadering minder vaak voorkomen dan opmerkingen over de andere benaderingen. Een verklaring vanuit de inhoud van de opmerkingen kan zijn dat de historische benadering vooral wordt gezien als ondersteuning en niet als doel op zich. Slechts één docent uit de wens om meer pure literatuurgeschiedenis te geven. Het beeld van literatuurgeschiedenis als ondersteuning van begrip van tekst en context komt naar voren in opmerkingen als: ‘Ik vind toepassing het belangrijkste, maar daar heb je die kennis voor nodig’ (docent 2) en ‘Je creëert door historische context een bepaalde gelaagdheid die je ze niet moet ontnemen’ (docent 5). Deze opmerkingen zijn opgenomen in de categorie ‘historisch’.

Een kanttekening hierbij is dat de contextgerichte en historische benadering soms lijken te overlappen. Wanneer docenten zeggen dat ze het belangrijk vinden om de tekst met de context te verbinden, is hun opmerking geplaatst bij ‘contextgericht’. Uit de inhoud

van de gesprekken blijkt echter dat docenten de sociale, maatschappelijke en historische context soms als een geheel benoemen of termen door elkaar halen. Docent 2 zegt bijvoorbeeld: ‘Je ziet de historische achtergrond terug in boeken’ en laat later in het gesprek doorschemeren dat het daarbij vooral gaat om de manier waarop mensen leefden. Aan de andere kant wordt het plaatsen van een tekst in de literatuurgeschiedenis op basis van de omschrijving van Janssen (2002) onder de historische benadering geplaatst, terwijl het relateren van teksten aan andere literaire uitingen uit dezelfde tijd of aan opvattingen van auteurs ook gezien kan worden als een vorm van contextualiseren (Bax & Mantingh, 2019). Dit lastige onderscheid pleit voor een scherpere omschrijving van de benaderingen, waarbij alles wat met contextualiseren te maken heeft (historisch, maatschappelijk en sociaal) onder deze term wordt geschaard.

De meeste opmerkingen vallen binnen de tekstgerichte benadering. Daarbij moet worden opgemerkt dat de variatie in doelen groot is en het begrip ‘tekstgericht’ erg breed wordt opgevat (betekenis, vorm, literaire begrippen). We kunnen echter wel concluderen dat de bevroegde docenten kiezen voor de tekst als middelpunt van de literatuurlessen.

Binnen de contextgerichte en de lezersgerichte benadering zijn ongeveer evenveel opmerkingen gemaakt. Ze zijn voor dit onderzoek losgekoppeld van de tekst, maar zijn er in feite nauw mee verbonden. Het gaat in de opmerkingen over de lezer om de beleving en waardering van teksten. Bij de opmerkingen over de context gaat het er voornamelijk om uit het verhaal elementen te halen die ook nu nog toepasbaar zijn. Op die manier hangen lezer en context altijd met de tekst samen. De volgende opmerking illustreert deze verwevenheid: ‘Het voorstellen in welke tijd het boek geschreven is en wat de schrijver daar toen mee bedoeld heeft. En dat ze zich daarin kunnen verplaatsen. En dat ze van daaruit ook de betekenis aan het verhaal kunnen toekennen’ (docent 2).

Ook voor het beantwoorden van deelvraag 2 (‘In hoeverre worden de in de theorie onderscheiden benaderingen gecombineerd in de lespraktijk’) zijn de opmerkingen zowel cij-



fermatig als inhoudelijk geanalyseerd. In de opmerkingen van de docenten lijkt gezien de verdeling de belangrijkste focus te liggen op de tekst en krijgt de historische benadering de minste aandacht. Individueel maken de bevraagde docenten allemaal minstens één opmerking binnen alle vier de categorieën met het label 'doet dit zelf'. Op basis hiervan kan worden geconcludeerd dat in de lespraktijk van de negen docenten alle benaderingen een rol spelen. De individuele docenten hebben gezien het aantal gemaakte opmerkingen en de inhoud ervan wel persoonlijke voorkeuren in hun keuze voor de benadering van historisch literatuuronderwijs. Tegelijkertijd zien we aan de inhoud van de opmerkingen die docenten maken buiten hun 'voorkeursbenadering' dat zij ook aan de andere benaderingen waarde hechten. Hoewel sommige docenten wel uitgesproken meningen geven over de manier waarop bepaalde onderdelen moeten worden toegepast, laten zij geen negatieve attitude zien ten opzichte van (een van) de benaderingen. Dit wordt geïllustreerd door het zeer geringe aantal opmerkingen in de categorie 'herkenning-negatief' (2).

De resultaten laten een duidelijke verwevenheid zien tussen de benaderingen. Dit komt tot uitdrukking in de opmerkingen waarbij verschillende benaderingen expliciet door elkaar zijn genoemd, maar ook in opmerkingen met betrekking tot persoonlijke beleving, historische context of maatschappelijke context waarbij een relatie wordt gelegd met de inhoud van de tekst.

Op basis van de resultaten kan als antwoord op deelvraag 2 worden geformuleerd dat de bevraagde docenten aan alle benaderingen belang hechten en alle benaderingen terug laten komen in hun lespraktijk.

De antwoorden op de deelvragen laten zien dat de op basis van de theoretische studie getrokken conclusie over de wenselijkheid van het hanteren van een combinatiebenadering in het historisch literatuuronderwijs voldoende aansluit bij de onderwijspraktijk om dit inhoudelijk-didactische basisprincipe voor het game-ontwerp te hanteren. Meer concreet betekent dit dat in de te ontwerpen game voor historisch literatuuronderwijs de historische, tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerich-

te benadering zullen worden gecombineerd.

Hoewel het vignettenonderzoek zich richt op het basisprincipe van de te ontwerpen game, zijn de opmerkingen van de docenten ook gerelateerd aan de overige zes inhoudelijk-didactische uitgangspunten. Dit leverde een aantal interessante aanwijzingen op voor het ontwerp. Zo sluit de conclusie dat de docenten kiezen voor de tekst als middelpunt van de literatuurles aan bij de keuze om de game te ontwerpen rondom een canonieke tekst. Ook voor het uitgangspunt dat binnen de opdrachten het leggen van verbanden tussen de tekst enerzijds en de historische context, de maatschappelijke context en het persoonlijke wereldbeeld anderzijds een rol moet spelen, is in de opmerkingen van de docenten steun te vinden. Het leggen van verbanden wordt door meerdere docenten als doel genoemd bij opdrachten en acht docenten hebben het één keer of vaker over de verbinding tussen de oudere tekst en het heden. Naar het werken met kerninzichten wordt door docenten wel verwezen, maar minder expliciet: 'Als hij probeert naar de diepere laag te komen van de betekenis zie je inzicht en nadenken' (docent 3) of 'Wat zegt dit over jou? Over wat boeken voor jou moeten betekenen?' (docent 7). Dat geldt ook voor het aanleren van overkoepelende vaardigheden: 'Er is ook zo'n methode die heet De Hamvraag' (docent 5), 'Vanaf klas vier: hoe lees je een boek, wat kun je eruit halen, hoe hangt alles samen' (docent 8) en 'Versleer is een instrument om te dwingen goed naar een gedicht te kijken' (docent 7).

Ook aan de meer praktische problemen waarvoor de game een oplossing moet bieden, wordt in de groepsgesprekken door de docenten gerefereerd. Twee docenten benoemen het probleem van een geringe literaire competentie bij leerlingen. Docent 2 zegt: 'Leerlingen blijven hangen in gebeurtenissen en kunnen niet door de tekst heen kijken. Docent 6 geeft aan dat leerlingen het moeilijk vinden om boeken te lezen die wat verder van hun belevingswereld liggen en liever kiezen voor wat ze al kennen. Daar stelt hij tegenover: 'Je moet niet altijd bevestiging zoeken in literatuur. Dat is te weinig'. Drie docenten benoemen de beperkt beschikbare

onderwijstijd: 'Ik zou de literatuurlessen graag zo willen geven, maar het past niet qua tijd' (docent 3), 'Als ik meer tijd had, zou ik een lessenserie maken' (docent 2) en 'Als ik heel veel tijd had, zou ik eigenlijk alleen maar met tekstfragmenten willen werken' (docent 6).

## 6 Discussie

De resultaten van dit vignettenonderzoek laten zien dat de negen bevroegde docenten alle vier de voorgelegde benaderingen herkennen, gebruiken en belangrijk vinden. Toepassing van een combinatie didactiek in de te ontwerpen game voor historisch literatuuronderwijs lijkt daarmee verantwoord. Wanneer we de resultaten in een breder kader plaatsen, zien we dat de docentprofielen die Janssen (1998) onderscheidt in dit onderzoek minder duidelijk zichtbaar zijn. Ook de aandacht van de docenten voor de verschillende benaderingen is anders. Waar uit het onderzoek van Janssen blijkt dat 48% van de ondervraagde docenten binnen het literair-historische, cultureel vormende profiel past, zijn in dit onderzoek juist de minste opmerkingen gemaakt binnen de cultuurhistorische benadering. De conclusie dat dit vignettenonderzoek een verschuiving laat zien in de lespraktijk, zou echter te ver voeren. Daarvoor is het onderzoek met negen docenten te beperkt van opzet. Bovendien zouden individuele docentprofielen daarvoor nauwkeuriger moeten worden samengesteld. Instemming met een bepaald aspect van een benadering wijst immers niet per se op instemming met alle onderdelen van die benadering.

De representativiteit van de groep docenten is een belangrijk aandachtspunt. De docenten variëren in leeftijd, sekse en leservaring, maar met negen docenten is de invloed van individuele opvattingen relatief groot, waardoor een vertekend beeld kan ontstaan. Individuele factoren kunnen ook invloed hebben op de resultaten door de gekozen analysemethode, waarin het aantal opmerkingen een indicatie is voor de aandacht die een benadering krijgt. Docenten die

meer praten of langer van stof zijn, maken meer opmerkingen. Ook is er de invloed van de scholen die een lesprogramma voorschrijven en daarmee de docenten (deels) sturen in hun aanpak. De antwoorden van individuele docenten van dezelfde school laten weliswaar verschillen zien, maar het feit dat er maar vier scholen vertegenwoordigd zijn, kan ervoor hebben gezorgd dat deze verschillen beperkt zijn gebleven.

Een ander aandachtspunt is de vignettenmethode zelf. Janssen (1998) gaf al aan dat de onderwijswerkelijkheid bijzonder complex is, waardoor de gerapporteerde praktijk van docenten kan afwijken van hun reële lespraktijk. Docenten vinden het lastig om hun onderwijswerkelijkheid, doelen en resultaten te expliciteren. Met de vignetten is in dit opzicht een oplossing gezocht door niet direct naar de praktijk te vragen. De vignetten leidden ertoe dat docenten vlot reageerden en de interactie tussen docenten binnen de gespreksgroepen werkte productief. Tegelijkertijd is er mogelijk een sturende invloed geweest van de vignetten, die effect heeft op de mate waarin over bepaalde benaderingen is gesproken. Het feit dat in de vignetten gekozen is voor gangbare situaties, zou bovendien de breedte van de reacties belemmerd kunnen hebben. Tot slot mag niet worden uitgesloten dat het werken met groepsgesprekken invloed heeft gehad op de opmerkingen van individuele docenten.

Hoewel de methode en het geringe aantal bevroegde docenten vragen oproepen, biedt het onderzoek steun voor een belangrijk uitgangspunt voor het educatieve ontwerp: in de te ontwerpen game kan zonder de theorie en de praktijk geweld aan te doen worden uitgegaan van een combinatie didactiek. Bovendien geven de resultaten steun voor het gebruik van enkele andere ontwerpregels die de theoretische studie opleverde en bieden de reflecties van de docenten en hun voorbeelden uit de lespraktijk stof tot nadenken bij het ontwerpen van de opdrachten voor de game.

## Noten

Dit artikel is gericht op historisch literatuuronderwijs in de bovenbouw van het vwo op Nederlandse scholen. Het literatuuronderwijs op dit onderwijsniveau toont veel raakvlakken met dat in het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) van de derde graad (vijfde en zesde middelbaar) in Vlaanderen (Van de Ven, 1984; Nicolaas & Vanhooren, 2008).

Geraadpleegd via [http://taaluniversum.org/sites/tuv/files/downloads/Bijlage\\_2\\_Examenprogramma\\_havo\\_en\\_vwo\\_1998.pdf](http://taaluniversum.org/sites/tuv/files/downloads/Bijlage_2_Examenprogramma_havo_en_vwo_1998.pdf).

## Literatuur

Aalsvoort, M. van der. (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1998-2008)*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.

Alexander, C. S., & Becker, H.J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public opinion quarterly*, 42(1), 93-104.

Assche, A. van. (1988). Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school? In: A. van Assche (red.). *Literatuurgeschiedenis op school?* (pp. 37-58). Leuven en Amersfoort: Acco.

Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(3), 128-138.

Bax, S., & Mantingh, E. (2013). Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: Historische letterkunde van de 20e eeuw? In A. Mottart, & S. Vanhooren (eds.), *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 200-202). Academia Press.

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse letterkunde: Driemaandelijks tijdschrift*, 23(3), 257-286.

Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! 'Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?': Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 135(2), 100-127.

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.

Curriculum.nu. *Voorstel Leergebied Nederlands*. Opgehaald op 8 oktober 2020 van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/>.

Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Dirksen, J. (2007). Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs. In: H. Goosen (red.). *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. Opgehaald op 10 december 2019, van <http://taaluniversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>.

Finch, J. (1987). Research Note. The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.

Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.

Gupta, N. D., Kristensen, N., & Pozzoli, D. (2010). External validation of the use of vignettes in cross-country health studies. *Economic Modelling*, 27(4), 854-865.

Hughes, R., & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review*, 11(1), 36-51.

Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs: een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), 20-26.

Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010). Putting it into context: The use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 175-198.

Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kamyplis, P., Vuorikari, R., Punie, Y. (2014): *Horizon Report Europe: 2014*. Texas: The New Media Consortium.

Koek, M. (2018). Frustratie is goed: kritisch denken in de literatuurles. *Levende Talen Magazine*, 105, 6-9.

Marzano, R. J. (2012). *Klaar voor de 21e eeuw*. Vlissingen: Bazalt.

Meesterschapsteams Nederlands (2020). *Het schoolvak Nederlands in perspectief*. Opgehaald op 25 maart via <https://nederlands.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Nederlands-in-perspectief-5mrt2020.pdf>

Nicolaas, M. & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Opgehaald op 28 september 2020 van <http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/literatuuronderwijs.pdf>

Oberon. (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Opgehaald op 20 april 2020, van <https://www.lezen.nl/nl/publicaties/lees-en-literatuuronderwijs-in-havovwo>.

Oostdam, R. & Witte, T. (1994). 'Vergelijkend waardenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans' *Levende Talen nr. 495*, 584-594.

Pleij, H. (2016, januari 21). *Max Havelaar. Een reactie op Christiaan Weijts*. Opgehaald van DWDD: <https://dewerelddraaitdoor.bnnvara.nl/media/352408>.

Schrijvers, M. S. T. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'. De impact van Literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.

Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.

Slings, H. (2007). Het waarom en hoe van het historisch literatuuronderwijs. In: H. Goosen (red.). *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. Opgehaald op 10 december 2019 van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>.

SLO (2007). *Examenprogramma Nederlandse*

*taal en literatuur havo/vwo*. Opgehaald op 20 februari 2020, van <http://leerplaninbeeld.slo.nl/examenprogrammas/examenprogramma-nederlands-hv.pdf>.

SLO (2017). *Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Opgehaald op 17 maart 2020, van <http://www.slo.nl/nederlands-vakspecifieke-trendanalyse-2017.pdf>.

Stokmans, M. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving: noodzaak en stimulering. In: D. Schram (red.) *De aarzelende lezer over de streep* (pp.295-332). Delft: Eburon.

Witte, T. & Mantingh, E. (2016). *#Literatuurgeschiedenisonderwijs2016*. Opgehaald op 15 september 2020 van [https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/09/2016\\_5\\_literatuuronderwijs\\_1\\_Witte.pdf](https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/09/2016_5_literatuuronderwijs_1_Witte.pdf).

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

## Auteurs

**Renate van Keulen** is promovenda aan Tilburg University en is daarnaast als docent Nederlands werkzaam op het Van Maerlantlyceum in Eindhoven.

*Correspondentieadres:* R. van Keulen, Bankven 45, 5052 BB Goirle; e-mail: [r.vankeulen@uvt.nl](mailto:r.vankeulen@uvt.nl)

## Abstract

### Theory and practice of historical literature education: a vignette study

This research is part of a PhD project that focuses on designing a game-based didactic method for historical literature education. A theoretical study led to several conclusions about historical literature teaching, which are used as guiding principles for the game to be designed. The main conclusion and thus the main design principle is that combining a historical, text-oriented, context-oriented and reader-oriented approach can result in a complete and effective didactic method. In order to determine if this conclusion is in line with

educational practices, an empirical study was conducted to find out to what extent teachers recognize and apply the approaches distinguished in literature. In a vignette study teachers responded to examples of lessons and tests. The results show that it is justified to apply the chosen basic principle in the game. The results also support the use of other substantive didactic principles that were determined based on the theoretical study.

Keywords: historical literature, approach, game-based learning, didactics, perspectives