

Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo

OBERON



o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo

Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteurs

Marleen Kieft, Geertje Damstra e.a.

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Citeren als: Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

© 2016 Stichting Lezen, Amsterdam.

Dit onderzoek is uitgevoerd door Oberon in opdracht van Kunst van Lezen.

Inhoud

| | |
|--|-----------|
| Voorwoord..... | 1 |
| 1 Inleiding..... | 2 |
| 1.1 Doel en aanleiding | 2 |
| 1.2 Onderzoeksvraag en onderzoeksoepzet..... | 2 |
| 1.3 Leeswijzer..... | 5 |
| 1.4 Dankwoord..... | 5 |
| 2 Inrichting van het onderwijs | 6 |
| 2.1 Organisatie | 6 |
| 2.2 Methoden en websites | 8 |
| 2.3 Poëzie..... | 10 |
| 2.4 Referentieniveaus | 10 |
| 2.5 Doorgaande leerlijn | 11 |
| 3 Het belang van lees- en literatuuronderwijs..... | 12 |
| 3.1 Belang | 12 |
| 3.2 Doelstellingen | 13 |
| 4 Beleid rond lees- en literatuuronderwijs | 14 |
| 4.1 Aanwezigheid van beleid | 14 |
| 4.2 Afspraken, verantwoordelijkheden, budget | 16 |
| 4.3 Deskundigheid van docenten | 17 |
| 4.4 Informatievaardigheden | 18 |
| 5 Samenwerking met mediatheek en openbare bibliotheek | 20 |
| 5.1 De mediatheek..... | 20 |
| 5.2 Samenwerking met de mediathecaris | 21 |
| 5.3 Samenwerking met de openbare bibliotheek | 22 |
| 5.4 De Bibliotheek <i>op school</i> | 24 |
| 6 Leesklimaat..... | 26 |
| 6.1 Draagvlak | 26 |
| 6.2 Vrij lezen | 27 |
| 6.3 Leesplezier | 28 |
| 6.4 Leesbevorderingsactiviteiten..... | 30 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 7 | Boeken lezen voor school | 34 |
| | 7.1 Regels, eisen en afspraken..... | 34 |
| | 7.2 Boekenkeuze..... | 34 |
| | 7.3 Digitale boeken | 39 |
| | 7.4 Lezenvoordelijst.nl..... | 40 |
| 8 | Toetsen van literatuuronderwijs..... | 42 |
| 9 | Successen en knelpunten..... | 45 |
| 10 | Conclusies..... | 47 |
| 11 | Aanbevelingen | 50 |

Voorwoord

Het onderwijs is voortdurend in beweging. Onderwijsvernieuwingen volgen elkaar in hoog tempo op en bij elke vernieuwing wordt ook aan het literatuuronderwijs gesleuteld. In de afgelopen twintig jaar werden verplichte leeslijsten korter, werd het leesdossier ingevoerd en weer afgeschaft en werden de referentieniveaus geïntroduceerd – om maar een paar zaken te noemen. En er kwam meer aandacht voor individuele verschillen in de leesontwikkeling, gezien de brede aandacht in het onderwijs voor lezenvoordelijst.nl van Theo Witte.

Hoe vertalen dit soort veranderingen zich naar de lespraktijk? Is het leesdossier inderdaad verdwenen uit de klas? Welke eisen stelt een docent op literair vlak aan de eindexamenkandidaat in de havo? Hoe groot is de rol van de sectieleider bij het bepalen van het onderwijsprogramma? En is de afdelingsleider erbij betrokken? Bestaat de verplichte leeslijst nog, en zo ja: hoe wijd is die aanpak verbreid? Allemaal vragen waar Stichting Lezen en Kunst van Lezen graag het antwoord op wilden weten, en die samen met een groot aantal andere vraagstukken werden ondergebracht in het onderzoek waarvan het rapport nu voor u ligt. De kernvraag: “Wat is de actuele stand van zaken rond lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo?”

Een belangrijke bevinding uit dit onderzoek is dat de verplichte leeslijst op zijn retour is. Verreweg de meeste ondervraagde docenten Nederlands geven aan dat hun leerlingen zelf titels mogen aandragen voor hun leeslijst. De onderzochte docenten Nederlands hebben leesplezier hoog in het vaandel staan: zij zien dit als het belangrijkste doel van het literatuuronderwijs. Ook het bevorderen van de persoonlijke groei van leerlingen wordt als belangrijk streven genoemd.

Dit grootschalige onderzoek naar de stand van zaken in het literatuuronderwijs is van groot belang. Niet alleen omdat er in het recente verleden zo veel veranderd is, maar ook omdat er juist nu veel discussie wordt gevoerd over de toekomst van het onderwijs. Zie bijvoorbeeld het Platform Onderwijs 2032.

Ook ontwikkelingen bij Stichting Lezen en Kunst van Lezen vragen om meer inzicht. Stichting Lezen streeft naar een structurele aanpak voor het stimuleren van de leesmotivatie en -ontwikkeling van kinderen in de leeftijd 0 tot 18 jaar (de doorgaande leeslijn). Kunst van Lezen heeft met de Bibliotheek *op school* deze structurele aanpak al gerealiseerd in het basisonderwijs. In 2015 zijn er ook pilots in het vmbo gestart. De komende periode zal de Bibliotheek *op school* wellicht ook een plaats krijgen binnen havo/vwo, waar een grotere nadruk ligt op de ontwikkeling van literaire competentie en het bevorderen van excellentie.

Dit onderzoek geeft ons meer zicht op de gewenste en benodigde ingrediënten voor de aanpak van de Bibliotheek *op school* havo/vwo. Daarnaast biedt het op zichzelf een verhelderend inzicht in de huidige praktijk van het lees- en literatuuronderwijs.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

1 Inleiding

1.1 Doel en aanleiding

Dit onderzoeksrapport geeft een actueel beeld van de stand van zaken rond lees- en literatuuronderwijs in havo en vwo. Het doel van het onderzoek is enerzijds om Stichting Lezen de informatie te bieden die zij nodig heeft om haar beleid en activiteiten rond leesbevordering goed af te kunnen stemmen op de havo- en vwo-praktijk. Anderzijds is het onderzoek bedoeld om de informatie te verzamelen die nodig is voor de doorontwikkeling van het programma de Bibliotheek *op school*.

De Bibliotheek *op school* is een van de succesvolle programmalijnen van Kunst van Lezen, het actieplan dat Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek in nauwe samenwerking coördineren en uitvoeren. Tot nu toe was de programmalijn gericht op het basisonderwijs en op het vmbo. De Bibliotheek *op school* heeft in het basisonderwijs inmiddels een stevige plaats verworven: op 36% van de basisscholen in Nederland is een Bibliotheek *op school* te vinden.¹ Er zijn inmiddels verschillende pilots rond de Bibliotheek *op school* in het vmbo gestart, die aansluiten bij de bestaande lokale situaties. Kunst van Lezen heeft het voornemen om nu ook een aanpak voor de Bibliotheek *op school* voor havo/vwo-scholen te ontwikkelen en te introduceren.

1.2 Onderzoeksvraag en onderzoeksofzet

De centrale onderzoeksvraag luidt: Wat is de actuele stand van zaken rond lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo op praktijk- en beleidsniveau? Omdat de onderzoeksvraag zich richt op verschillende niveaus (zowel praktijk als beleid) bestaat de onderzoeksgroep uit drie verschillende subgroepen:

- docenten Nederlands;
- voorzitters van secties Nederlands;
- afdelingsleiders havo/vwo.

Werkwijze

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, hebben we de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd.

1. We hebben oriënterende gesprekken gevoerd met vier docenten Nederlands als voorbereiding op het ontwikkelen van de vragenlijsten. De gesprekken waren niet alleen bedoeld om te achterhalen welke onderwerpen er in de vragenlijsten aan de orde moesten komen, maar ook om de juiste terminologie en toon te kunnen bepalen.
2. We hebben drie concept-vragenlijsten opgesteld. Deze vragenlijsten zijn voorgelegd aan en becommentarieerd door de opdrachtgever.
3. De definitieve vragenlijsten zijn gedigitaliseerd en uitgezet onder de drie doelgroepen (mei/juni 2015).

¹ Kunst van Lezen (2014). *Feitenrelaas Kunst van Lezen*. Amsterdam/Den Haag: Stichting Lezen/KB.

- De sectievoorzitters en de afdelingsleiders hebben via het algemene adres van de school een papieren uitnodiging gekregen; na enkele weken hebben zij via het algemene e-mailadres van de school nog een digitale herinnering ontvangen.
 - De docenten hebben we via een open oproep op websites en in nieuwsbrieven uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen.
4. De resultaten van het vragenlijstonderzoek zijn besproken in drie bijeenkomsten met (een delegatie van) secties Nederlands. Op deze manier konden we de kwantitatieve resultaten verder uitwerken, nuanceren en illustreren.
 5. Het definitieve rapport is opgesteld.

De vragenlijsten en de respondenten

Zoals gezegd hebben we drie verschillende vragenlijsten opgesteld voor de drie verschillende doelgroepen. In de uitvoerige vragenlijsten komen veel verschillende onderwerpen aan de orde, afgestemd op de doelgroep. Deels overlappen de vragenlijsten elkaar; zo hebben we bijvoorbeeld sommige vragen zowel aan de docenten als aan de sectievoorzitters gesteld, andere zowel aan de sectievoorzitters als aan de afdelingsleiders. In totaal zijn sectievoorzitters Nederlands en afdelingsleiders van 516 havo/vwo-scholen of -locaties uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Hiervoor hebben we het algemene adressenbestand van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs) gebruikt. Helaas viel de respons tegen, ook na een rappel: 57 sectievoorzitters en 33 afdelingsleiders vulden de vragenlijst in. De docenten Nederlands zijn op een andere manier geworven: hen hebben we uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen via een open oproep op websites en in nieuwsbrieven, bijvoorbeeld van Stichting Lezen en CPNB. 117 docenten Nederlands reageerden. Mogelijkerwijs heeft deze manier van werving geleid tot een onderzoeksgroep van docenten die een wat positievere houding heeft ten opzichte van lezen en literatuur dan de gemiddelde docent Nederlands.

Deze responsaantallen zijn te klein om voor alle drie de groepen een representatief beeld te geven van de stand van zaken voor alle havo/vwo-scholen in Nederland. Maar omdat de vragenlijsten elkaar deels overlaptten, hebben we waar mogelijk de responsaantallen bij elkaar opgeteld. Bij de vragen die zijn beantwoord door de volgende responsgroepen spreken we van een acceptabele nauwkeurigheidsmarge (respectievelijk 8%, 6% en 5%):

- docenten;
- docenten en sectievoorzitters;
- docenten, sectievoorzitters en afdelingsleiders.

Overigens hebben niet alle respondenten de vragenlijst compleet ingevuld. Sommigen hebben vragen overgeslagen of zijn tijdens het invullen afgehaakt. Daarom vermelden we bij iedere tabel het aantal respondenten dat de vraag heeft beantwoord en dat doen we meestal in absolute aantallen en niet in percentages. Het weergeven van percentages in tabellen zou uitlokken tot vergelijking van de percentages tussen de responsgroepen onderling. Maar onderlinge vergelijking is in onze ogen niet betekenisvol omdat de drie responsgroepen zo verschillend van omvang zijn (50% van 20 respondenten is iets heel anders dan 50% van 100 respondenten). Alleen waar de responsgroep door het samennemen van responsgroepen uit flink meer dan 100 respondenten bestaat, vermelden we percentages.

De grootste groep respondenten bestaat uit vrouwelijke docenten Nederlands, gemiddeld 41 jaar oud. Meer dan de helft van de docenten en sectievoorzitters is universitair geschoold. Het zijn echte lezers: de meerderheid leest iedere dag en dan vooral oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur.

Tabel 1.1

Wat is de hoogste opleiding die u heeft afgerond?

| | Docenten (n = 117) | Sectievoorzitters (n = 57) | Totaal (n = 174) |
|---|-----------------------|-------------------------------|---------------------|
| Hbo bachelor | 26 | 6 | 18% |
| Hbo master | 13 | 10 | 13% |
| Universiteit bachelor | 1 | 0 | 0,5% |
| Universiteit master | 37 | 17 | 31% |
| Universiteit doctor (gepromoveerd) | 1 | 0 | 0,5% |
| Hbo (voormalige systeem) | 13 | 8 | 12% |
| Universiteit doctoraal (voormalige systeem) | 22 | 15 | 21% |
| Anders | 4 | 1 | 3% |

Tabel 1.2

Hoe vaak leest u verhalende boeken en/of poëzie in uw vrije tijd?

| | Docenten (n = 114) | Sectievoorzitters (n = 57) | Totaal (n = 171) |
|---|-----------------------|-------------------------------|---------------------|
| Ik lees iedere dag | 62 | 36 | 57% |
| Ik lees ten minste 1 keer per week | 32 | 13 | 26% |
| Ik lees ten minste 1 keer per maand | 8 | 2 | 6% |
| Ik lees voornamelijk in de vakanties | 10 | 6 | 9% |
| Ik lees niet of nauwelijks in mijn vrije tijd | 2 | 0 | 1% |

Tabel 1.3

Welke genres leest u in uw vrije tijd?

| | Docenten (n = 111) | Sectievoorzitters (n = 57) | Totaal (n = 168) |
|---|-----------------------|-------------------------------|---------------------|
| Oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur | 104 | 55 | 95% |
| Vertaalde volwassenenliteratuur | 76 | 39 | 68% |
| Jeugdliteratuur/Young Adult-literatuur (doelgroep 15+ jaar) | 69 | 34 | 61% |

Kwantitatieve en kwalitatieve informatie

We hebben voor dit onderzoek niet alleen kwantitatieve, maar ook kwalitatieve informatie verzameld. Het gaat bij die kwalitatieve informatie om:

- toelichtingen op de gegeven antwoorden;
- antwoorden op open vragen;
- discussiebijeenkomsten met secties Nederlands.

De voorbeelden, citaten en andere informatie uit de interviews hebben we gebruikt om de resultaten van het vragenlijstonderzoek te toetsen, te verdiepen en te illustreren. In de tekst geven we steeds duidelijk aan welke informatie afkomstig is uit de interviews.

1.3 Leeswijzer

We doen verslag van dit onderzoek in twee rapporten:

1. Een hoofdrapport (deze publicatie) waarin we de belangrijkste resultaten bespreken aan de hand van samenvattende tabellen en figuren. In dit hoofdrapport verwijzen we regelmatig naar de aanvullende informatie uit het tabellenrapport.
2. Een tabellenrapport waarin alle onderzoeksresultaten per onderzoeksgroep zijn te vinden, inclusief alle antwoorden op open vragen. Het tabellenboek geeft een integraal overzicht van de gegeven antwoorden, inclusief de antwoorden op de open vragen. Het tabellenrapport is te downloaden via de site van Stichting Lezen.

Het hoofdrapport starten we met een bespreking van de inrichting van lees- en literatuuronderwijs in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 gaan we in op het belang van lees- en literatuuronderwijs op havo- en vwo-scholen. Het beleid dat gevoerd wordt op dit gebied komt aan de orde in hoofdstuk 4. De samenwerking van docenten Nederlands met mediatheek en openbare bibliotheek vormt het onderwerp van hoofdstuk 5. Hoofdstuk 6 gaat over het leesklimaat op scholen. Vervolgens gaan we in hoofdstuk 7 in op de boeken die leerlingen lezen voor school. Hoofdstuk 8 is gewijd aan het toetsen van literatuuronderwijs. In hoofdstuk 9 komen successen en knelpunten aan de orde. Ten slotte beschrijven we onze conclusies en aanbevelingen in de hoofdstukken 10 en 11.

1.4 Dankwoord

We willen de docenten Nederlands van de volgende scholen heel hartelijk danken voor hun medewerking aan dit onderzoek:

- Ulenhofcollege te Doetinchem
- Candea College te Duiven
- Christiaan Huygens College te Eindhoven
- Lyceum Oudehoven te Gorinchem
- Goudse Scholengemeenschap Leo Vroman te Gouda
- Carolus Borromeus College te Helmond
- Haarlemmermeer Lyceum te Hoofddorp
- Sint-Laurens College te Rotterdam

2 Inrichting van het onderwijs

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe lees- en literatuuronderwijs in havo en vwo anno 2015 wordt georganiseerd. Achtereenvolgens komen aan de orde: de hoeveelheid tijd die beschikbaar is voor literatuur (paragraaf 2.1), het gebruik van methoden en websites (paragraaf 2.2), de aandacht voor poëzie (paragraaf 2.3), de referentieniveaus (paragraaf 2.4) en de doorgaande leerlijn (paragraaf 2.5). In dit hoofdstuk geven we de belangrijkste onderzoeksresultaten weer met behulp van een combinatie van tekst en enkele samenvattende tabellen of figuren. Wie meer getallen of toelichtingen wil lezen, verwijzen we naar het tabellenboek.

2.1 Organisatie

Zowel in havo als in vwo zien we dat in de bovenbouw meer tijd wordt besteed aan literatuur dan in de onderbouw: in de onderbouw wordt ongeveer 15% van de lestijd Nederlands aan literatuur besteed, in de bovenbouw loopt dat op tot ongeveer een kwart van de lestijd Nederlands. Omdat de lengte van lessen verschilt, geven we in onderstaande tabellen de lestijd weer in minuten en niet in uren.

Tabel 2.1a

Hoeveel minuten per week volgen havo-leerlingen op uw school Nederlands?

| | Docenten, n | Aantal lesminuten Nederlands per week | Gemiddeld percentage van de totale lestijd dat besteed wordt aan literatuuronderwijs |
|--------|-------------|---------------------------------------|--|
| Havo 1 | 57 | 182 | 14% |
| Havo 2 | 55 | 160 | 14% |
| Havo 3 | 54 | 155 | 14% |
| Havo 4 | 63 | 170 | 22% |
| Havo 5 | 59 | 166 | 23% |

Tabel 2.1b

Hoeveel minuten per week volgen vwo-leerlingen op uw school Nederlands?

| | Docenten, n | Aantal lesminuten Nederlands per week | Gemiddeld percentage van de totale lestijd dat besteed wordt aan literatuuronderwijs |
|-------|-------------|---------------------------------------|--|
| Vwo 1 | 71 | 173 | 14% |
| Vwo 2 | 69 | 152 | 14% |
| Vwo 3 | 74 | 148 | 15% |
| Vwo 4 | 72 | 148 | 24% |
| Vwo 5 | 69 | 147 | 25% |
| Vwo 6 | 63 | 144 | 26% |

Tijd voor literatuuronderwijs – of meer nauwkeurig gezegd: het gebrek daaraan – is ook in de interviews ter sprake gekomen. Met name in de onderbouw vinden de docenten dat ze wel heel veel

moeten in de lestijd: “Het werken aan spelling, grammatica, ontleden enzovoort kost onevenredig veel tijd.” Enkele docenten noemen het taalniveau waarmee leerlingen vanuit de basisschool in de brugklas havo/vwo binnenkomen “echt dramatisch”. In dit kader vertelt een docent dat ze enthousiast is over de digitale methode voor de onderbouw *Leswijs*. Leerlingen werken volgens deze methode zelfstandig aan hun eigen leerroute spelling en grammatica, waardoor ze in de klas meer tijd overhoudt voor literatuur. Op het knelpunt tijdgebrek komen we terug in hoofdstuk 9 (*Successen en knelpunten*).

In de bovenbouw speelt een andere kwestie: leerlingen worden bij het eindexamen vooral afgerekend op leesvaardigheid; literatuur telt maar voor een heel klein percentage mee. “Zolang dat de situatie is, zou ik niet pleiten voor meer uren voor literatuuronderwijs,” betoogt een van de docenten.

Niet alleen het percentage lestijd dat aan literatuur en lezen wordt besteed is relevant, ook de manier waarop de lessen over het jaar worden verdeeld is dat. Bijna de helft van de respondenten clustert de lessen literatuur en besteedt een aantal weken per jaar alle lessen aan literatuur. Een kwart van de respondenten geeft wekelijks minimaal één les over literatuur. Nog een kwart heeft een andere werkwijze, meestal een combinatie van beide antwoordopties; bijvoorbeeld een aantal weken per jaar helemaal aan literatuuronderwijs besteden en daarnaast in alle andere lessen Nederlands boekentips geven.

Tabel 2.2

Hoe verdeelt u de tijd voor literatuuronderwijs over het jaarrooster?

| | Docenten (n = 99) | Sectievoorzitters (n = 43) | Totaal (n = 142) | |
|---|----------------------|-------------------------------|---------------------|-----|
| Ik geef iedere week een of meer lessen literatuuronderwijs | 33 | 12 | 45 | 23% |
| Ik besteed een aantal weken per jaar al mijn lessen aan literatuuronderwijs | 36 | 26 | 62 | 44% |
| Anders, namelijk... | 30 | 5 | 35 | 25% |

Uit de toelichtingen blijkt dat er allerlei variaties op bovenstaande antwoordopties bestaan. De tijd die aan literatuuronderwijs wordt besteed is soms maar heel beperkt (“Ik besteed per periode twee lessen aan literatuur. Dat komt neer op ongeveer acht lessen per jaar.”). Andere docenten kiezen ervoor steeds een deel van de les aan literatuur te besteden, maar in ieder geval ook in iedere les de leerlingen de tijd te geven om te lezen. Een enkeling meldt dat literatuur wordt geïntegreerd met andere vakken of een geheel apart vak is, maar dat is zeker niet gangbaar.

Ten slotte: op ruim de helft van de scholen uit dit onderzoek bepaalt de gehele sectie hoe de literatuurlessen verdeeld moeten worden over het schooljaar. Ongeveer een op de tien respondenten heeft de vrijheid om hierover individuele keuzes te maken.

Tabel 2.3
Hoe is dit vastgelegd?

| | Docenten (n = 99) |
|--|-------------------|
| Dat is vastgelegd in het beleid van de school | 7 |
| Dat hebben we bepaald in het sectieoverleg | 55 |
| Dat heb ik bepaald met de collegae die in parallelklassen werken | 21 |
| Dat heb ik zelf bepaald | 11 |
| Dat weet ik niet | 0 |
| Anders, namelijk... | 5 |

2.2 Methoden en websites

Literatuurmethoden

De methoden *Laagland, literatuur en lezer* en *Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie* zijn op de scholen uit dit onderzoek de meest gebruikte literatuurmethoden, genoemd door respectievelijk zo'n 40% en zo'n 20% van de docenten. Meestal worden ze niet van a tot z volledig ingezet. Van de methodegebruikers geeft de meerderheid aan de methode als basis te gebruiken en die aan te vullen met materialen van websites of zelf ontwikkelde materialen. Dat hoorden we ook in de interviews. *Laagland* wordt dan bijvoorbeeld gebruikt als naslagwerk of handboek bij het behandelen van literatuurgeschiedenis.

Tabel 2.4
De twee meest gebruikte literatuurmethoden volgens docenten

| | Docenten (n = 99) |
|---|-------------------|
| <i>Laagland, literatuur en lezer</i> | 38 |
| - volledig | 6 |
| - als basis | 24 |
| - als aanvulling | 7 |
| <i>Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie</i> | 18 |
| - volledig | 2 |
| - als basis | 13 |
| - als aanvulling | 3 |

Websites

Van de websites zijn vooral lezenvoordelijst.nl en literatuurgeschiedenis.nl populair. Overigens wel met een opvallend verschil tussen deze websites, want tot het gebruiken van lezenvoordelijst.nl wordt vaak door de hele sectie besloten, terwijl literatuurgeschiedenis.nl veel meer een keuze van individuele docenten is (zie paragraaf 2.2 in het tabellenboek). lezenvoordelijst.nl valt ook op doordat het de enige site is die door een kleine groep docenten (5%) volledig wordt gebruikt en voor

ruim een op de tien docenten als basis voor het literatuuronderwijs dient. De website dbnl.nl wordt ook nog relatief vaak als aanvulling op de lessen gebruikt door docenten Nederlands (door ongeveer een derde van de docenten). Andere sites, zoals leesplein.nl en leesadviezen.nl, worden veel minder vaak genoemd (zie tabel 2.5 en de complete lijst methoden en websites in het tabellenboek).

Tabel 2.5
De drie meest gebruikte websites volgens docenten

| | Docenten (n = 99) |
|---------------------------|-------------------|
| lezenvoordelijst.nl | 71 |
| - volledig | 5 |
| - als basis | 12 |
| - als aanvulling | 48 |
| literatuurgeschiedenis.nl | 58 |
| - volledig | 0 |
| - als basis | 4 |
| - als aanvulling | 50 |
| DBNL.nl | 29 |
| - volledig | 0 |
| - als basis | 1 |
| - als aanvulling | 26 |

In de vragenlijst hebben we de sectievoorzitters gevraagd aan te vinken welke criteria een rol spelen bij het kiezen van een methode of website. De drie meest aangevinkte criteria zijn:

- aansluiting bij de manier waarop wij lesgeven;
- kwaliteit/beoordelingen van de methode;
- aandacht voor literatuurgeschiedenis.

Tachtig procent van de docenten gebruikt buiten de bestaande methoden of websites ook zelf ontwikkeld materiaal. Veel docenten hebben toegelicht waarom ze eigen materiaal ontwikkelen en inzetten. Actualiteit is een belangrijk argument, net zoals eigen verdieping of accenten willen leggen. Maar ook het willen aanpassen aan een specifieke visie van de school of aan bepaalde leerlingen (zoals autismespectrumleerlingen) kan een argument zijn om zelf materialen te ontwikkelen en in te zetten.

2.3 Poëzie

Bijna negen op de tien docenten besteden aandacht aan poëzie in het literatuuronderwijs, waarbij vooral de technische aspecten centraal staan: gedichtenanalyse, verschillende dichtvormen, gedichten als onderdeel van de literatuurgeschiedenis. Het zelf laten schrijven of voordragen van gedichten komt minder vaak voor.

Tabel 2.6

Hoe besteedt u aandacht aan poëzie?

| | Docenten (n = 81) |
|---|-------------------|
| Ik behandel de verschillende dichtvormen | 70 |
| Ik behandel gedichtenanalyse | 68 |
| Ik behandel gedichten binnen literatuurgeschiedenis | 61 |
| Leerlingen schrijven gedichten | 56 |
| Ik laat leerlingen hun eigen voorkeur voor poëzie ontwikkelen | 42 |
| Leerlingen dragen gedichten voor | 32 |
| Anders, namelijk... | 9 |

Bij 'anders, namelijk' vermelden enkele docenten dat ze leerlingen een bloemlezing laten maken, een lesbrief gebruiken of een dichtersbezoek organiseren.

2.4 Referentieniveaus

De referentieniveaus hebben we aan de orde gesteld in zowel de docentenvragenlijst als de vragenlijst aan de sectievoorzitters. Aan de docenten hebben we gevraagd of ze de referentieniveaus kennen en of ze deze gebruiken. Ruim driekwart van de docenten (74 van de 95) kent de referentieniveaus fictie. Van deze groep stemt nog eens driekwart het literatuuronderwijs af op de referentieniveaus fictie, hetzij via de methode, hetzij zelfstandig.

Tabel 2.7

Stemt u uw literatuuronderwijs af op de referentieniveaus fictie?

| | Docenten (n = 73) |
|---|-------------------|
| Ja, want de methode(n) die ik gebruik is/zijn afgestemd op de referentieniveaus | 28 |
| Ja, ik stem mijn literatuuronderwijs zelf af op de referentieniveaus | 25 |
| Nee | 20 |

In de vragenlijst voor sectievoorzitters hebben we doorggevraagd naar de rol die de referentieniveaus fictie spelen in het literatuuronderwijs op school, en ook naar de rol die de algemenere referentieniveaus Nederlandse taal op school spelen. De uitkomsten laten zien dat de referentieniveaus taal bij de sectievoorzitters wat meer leven dan de referentieniveaus fictie, al komen ze niet altijd heel expliciet aan de orde. "We weten wat de algemene referentieniveaus inhouden, maar zijn daar verder niet uitvoerig mee bezig," licht een van de sectievoorzitters toe. Twee respondenten wijzen er nog op dat in de onderbouw de VAS-toetsen ingezet worden bij het vak Nederlands en dat die toetsen ook een beeld geven van de referentieniveaus.

2.5 Doorgaande leerlijn

Driekwart van de docenten en sectievoorzitters geven aan dat de doorgaande leerlijn in het literatuuronderwijs gewaarborgd wordt doordat deze onderwerp van gesprek is in het sectieoverleg. Ook is het volgens veel respondenten zo dat docenten die in meerdere klassen lesgeven voor doorgaande leerlijnen zorgen. Een docent beschrijft het zo: “We spreken af wat (literaire begrippen, periodes) we wanneer behandelen, maar iedere docent bepaalt hoe hij dit doet en hoe hij dit toetst.” Het agenderen van de doorgaande lijn in het sectieoverleg zegt overigens niet alles, zo licht een docent toe: “De doorgaande lijn is wél onderwerp van gesprek, maar verder gebeurt er niet zoveel mee...”

Enkele docenten wijzen in de categorie ‘anders’ nog op de vakleer- of vakwerkplannen en op het PTA, waarin doorgaande leerlijnen en alle toetsmomenten staan beschreven. Tot slot: uit de tabel blijkt ook dat scholen waar een schoolbreed taalbeleidsplan het instrument is om aan doorgaande lijnen binnen het literatuuronderwijs te werken een relatieve uitzondering zijn.

Tabel 2.8

Hoe is de doorgaande lijn in literatuuronderwijs op school gewaarborgd? (meerdere antwoorden mogelijk) (n = 93 docenten en 44 sectievoorzitters)

| | Aantal (n = 137) | Percentage |
|--|---------------------|------------|
| De doorgaande lijn is onderwerp van gesprek in het sectieoverleg | 105 | 77% |
| Docenten geven in meerdere klassen les | 84 | 61% |
| We gebruiken dezelfde methode in alle klassen | 72 | 53% |
| Wij hebben een schoolbreed taalbeleidsplan waarin dit aan de orde komt | 18 | 13% |
| Niet, de docenten behandelen per jaar wat zij belangrijk vinden | 11 | 6% |

Het kost veel tijd en energie om een doorgaande lijn op te stellen die daadwerkelijk in praktijk gebracht wordt, zo blijkt uit een van de interviews: “Ik heb er heel hard voor moeten werken, maar nu ligt er een doorgaande lijn die gedragen wordt door de hele sectie.” Dat is niet vanzelfsprekend, want ook docenten Nederlands kunnen een belemmering vormen voor doorlopende leerlijnen. “Collega’s uit de sectie die lezen en literatuur zelf niet zo belangrijk vinden zijn fnuikend voor de doorlopende leerlijnen.” De lerarenopleiding is hier wellicht mede debet aan. Een van de docenten die we spraken vertelde hoe weinig haar jongere collega’s die in de bachelorfase van de opleiding tot leraar Nederlands zitten nog maar hoeven te lezen voor hun opleiding. “Tien boeken maar. Dat is toch schrikbarend weinig!”

3 Het belang van lees- en literatuuronderwijs

3.1 Belang

In tabel 3.1 is te zien hoeveel belang de respondenten hechten aan literatuuronderwijs, informatievaardigheden en leesbevordering. Uit de tabel valt af te lezen dat zij zowel literatuuronderwijs als informatievaardigheden hoog waarderen. Aan leesbevordering wordt zelfs nog meer belang gehecht.

Tabel 3.1

Het belang van literatuuronderwijs, informatievaardigheden en leesbevordering. Gemiddeld cijfer (op een schaal van 1 tot 10).

| | Literatuuronderwijs | Informatie- vaardigheden | Leesbevordering |
|----------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------|
| Docenten (n = 117) | 8,7 | 8,5 | 9,3 |
| Sectievoorzitters (n = 56) | 8,9 | 8,7 | 9,3 |
| Afdelingsleiders (n = 31) | 8,5 | 8,8 | 9,1 |

Docenten en sectievoorzitters onderstrepen in hun toelichting op deze vraag het belang van literatuuronderwijs. Ze vinden literatuuronderwijs voor leerlingen bijvoorbeeld noodzakelijk voor het kritisch leren kijken naar de wereld om hen heen. Het draagt volgens hen bij aan de persoonlijke vorming en algemene ontwikkeling van leerlingen en het kan veel inzichten bieden aan jongeren. "Literatuuronderwijs bevordert leesvaardigheid, creativiteit en fantasie. Het leert je alle dingen uit het dagelijks leven een plaats te geven en het laat je ervaren wat anderen ervaren," aldus een van de sectievoorzitters. Een andere sectievoorzitter verwoordt het als volgt: "Literatuuronderwijs heeft volgens mij een sterk vormende rol. Wat is er mooier dan leerlingen enthousiast te maken voor mooie boeken?"

Informatievaardigheden worden vrijwel net zo belangrijk gevonden, waarbij een van de docenten als toelichting geeft: "Informatievaardigheden vormen eigenlijk de kern van Nederlands, je hebt het nodig om je te kunnen bewegen in de maatschappij." Of, zoals verwoord door een andere docent: "om de wereld te kunnen ontsluiten". Aan informatie- en zoekvaardigheden zou volgens een aantal docenten wel meer aandacht moeten worden besteed. "Leerlingen weten vaak niet waar ze het zoeken moeten," aldus een van hen.

Leesbevordering wordt nog belangrijker gevonden, zowel door docenten als door sectievoorzitters. Daarbij wordt door veel van de respondenten opgemerkt dat lezen de basis is van leren; je hebt het overal nodig, het verbreedt de horizon van leerlingen en het is goed voor hun algemene ontwikkeling. Een van de afdelingsleiders tekent hierbij aan: "Lezen is de basis van kennis in het huidige systeem, maar kijken is in opkomst."

Aan de sectievoorzitters hebben we gevraagd of ze de indruk hebben dat het belang dat wordt gehecht aan literatuuronderwijs binnen het vak Nederlands de afgelopen jaren is veranderd. Bijna de helft van hen heeft de indruk dat het belang van literatuuronderwijs is afgenomen. Een deel van hen ziet dit vooral tot uitdrukking komen richting het eindexamen, zo bleek uit de interviews en uit de antwoorden op de vraag naar knelpunten. Ten eerste doordat de schoolleiding vaak de

eindexamenresultaten benadrukt, waardoor literatuuronderwijs onder druk komt te staan. Ten tweede doordat docenten afgerekend worden op het verschil tussen SE- en het CSE-cijfer, dat niet te groot mag zijn. Daardoor wordt literatuuronderwijs in de bovenbouw “op een zijspoor gezet”.

Binnen het literatuuronderwijs zien sectievoorzitters ook verschuivingen. Zo is er volgens meer dan de helft van hen meer aandacht voor het leesplezier en de persoonlijke leesbeleving van leerlingen. Het lesaanbod is meer leerlinggericht geworden en leerlingen zijn vrijer in hun keuze voor het type boeken en/of de genres die ze willen lezen.

3.2 Doelstellingen

In de vragenlijst hebben we de docenten en de sectievoorzitters een lijst met mogelijke doelen van literatuuronderwijs voorgelegd (zie voor de complete lijst hoofdstuk 3 van het tabellenboek). Ze konden de vijf belangrijkste selecteren en in volgorde van belangrijkheid zetten. Dit zijn de vijf doelstellingen van literatuuronderwijs die door docenten en sectievoorzitters het meest werden gekozen:

1. Het leesplezier van leerlingen bevorderen.
2. De persoonlijke groei van leerlingen bevorderen.
3. Het bevorderen van de leesvaardigheid van leerlingen.
4. De literaire ontwikkeling/competentie van leerlingen bevorderen.
5. Bijdragen aan het kritisch reflectievermogen van leerlingen.

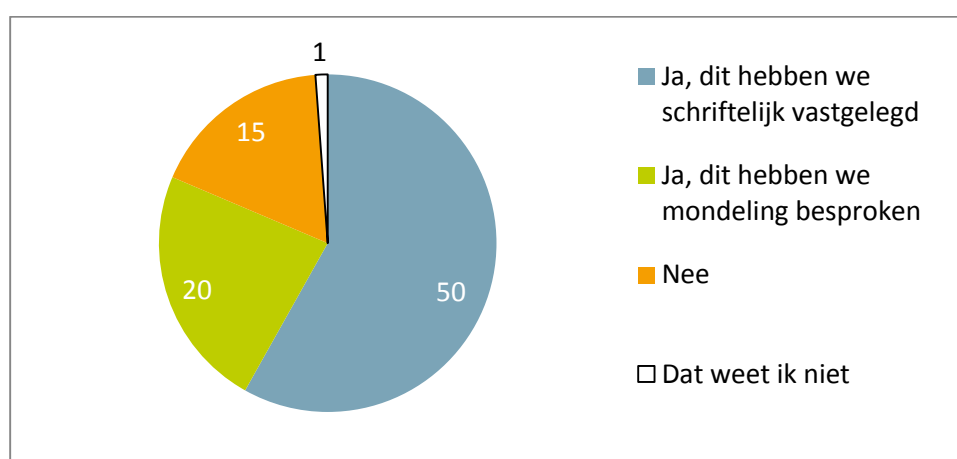
Welke doelstellingen worden buiten de school, door overheid en maatschappij het belangrijkste gevonden? De sectievoorzitters, aan wie we deze verdiepende vraag stelden, denken dat in de maatschappij heel anders naar literatuuronderwijs wordt gekeken. Ze denken vooral dat het bevorderen van de leesvaardigheid van leerlingen van belang wordt geacht; dit staat met stip op nummer één. Ook de woordenschat wordt naar hun inschatting in de maatschappij belangrijk gevonden, terwijl deze in de top 5 van doelstellingen van docenten en sectievoorzitters niet eens voorkomt. Hetzelfde geldt voor de doelstellingen ‘leerlingen laten kennismaken met literatuurgeschiedenis’ en ‘literaire klassiekers’. Er lijkt dus nogal een afstand te bestaan tussen de doelen die de docenten en sectievoorzitters nastreven bij het geven van literatuuronderwijs en de doelen waarvan men denkt dat die buiten school leven.

4 Beleid rond lees- en literatuuronderwijs

Aan sectievoorzitters en afdelingsleiders hebben we een aantal vragen gesteld over beleidsvorming rond taal, lezen en informatievaardigheden en over de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van dat beleid. De resultaten hiervan vindt u in dit hoofdstuk. Aan de orde komen allereerst de aanwezigheid van beleid en de verdeling van afspraken en verantwoordelijkheden (paragraaf 4.1 en 4.2). Ook hebben we gevraagd naar de deskundigheid van docenten op het gebied van literatuuronderwijs (paragraaf 4.3) en, tot slot, naar de aandacht voor informatievaardigheden in het onderwijs (paragraaf 4.4).

4.1 Aanwezigheid van beleid

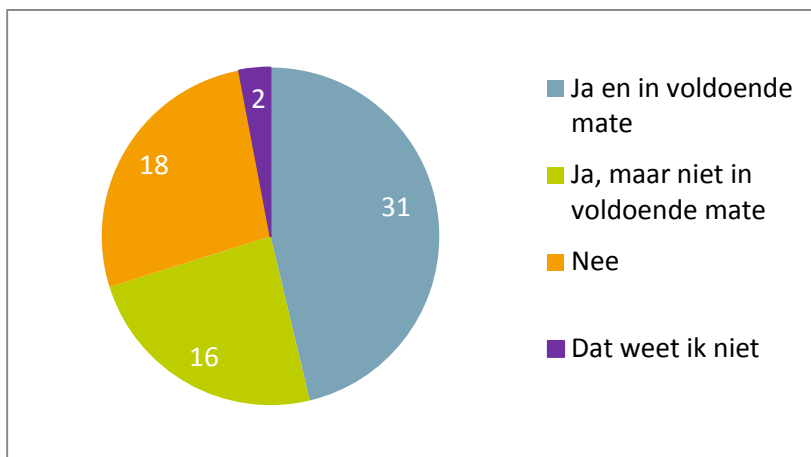
Een ruime meerderheid van de afdelingsleiders en sectievoorzitters in dit onderzoek geeft aan dat bij hen op school taal- en leesbeleid schriftelijk is vastgelegd of mondeling is besproken. Op bijna een vijfde deel van de scholen is geen beleid op dit gebied geformuleerd (zie figuur 4.1).



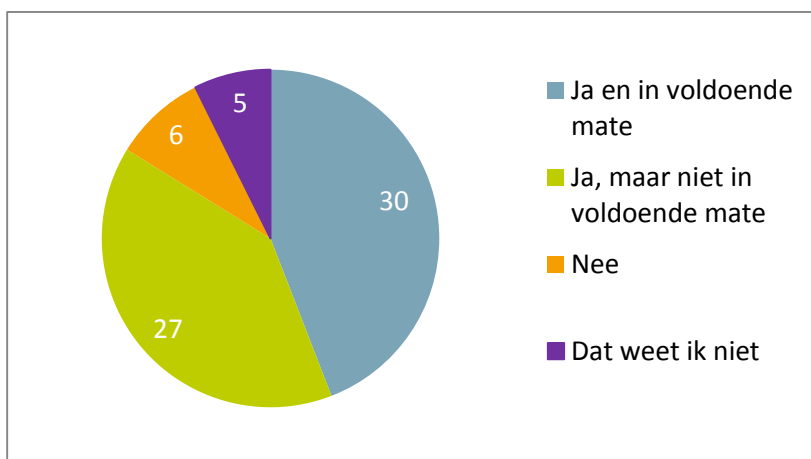
Figuur 4.1 Aanwezigheid van taal- en leesbeleid. Afdelingsleiders en sectievoorzitters (n = 86).

Taal- en leesbeleid is dus op veel scholen aanwezig. Maar maken literatuuronderwijs en leesbevordering daar ook deel van uit? Ja, doorgaans wel, hoewel dat voor leesbevordering vaker geldt dan voor literatuuronderwijs (84% versus 70%), zo blijkt uit de onderstaande cirkeldiagrammen.

Bijna de helft van de afdelingsleiders en sectievoorzitters vindt dat literatuuronderwijs in voldoende mate deel uitmaakt van het taal- en leesbeleid. Er is daarnaast ook een flinke groep scholen (ruim een kwart) waar literatuuronderwijs helemaal geen deel uitmaakt van het beleid. Dit laatste geldt voor leesbevordering in mindere mate. Leesbevordering en lezen voor het plezier zijn dus weliswaar vaker dan literatuuronderwijs opgenomen in het taal- en leesbeleid, maar in de ogen van sectievoorzitters en afdelingsleiders dikwijls niet in voldoende mate.



Figuur 4.2a Literatuuronderwijs als onderdeel van het beleid. Afdelingsleiders en sectievoorzitters (n = 67).

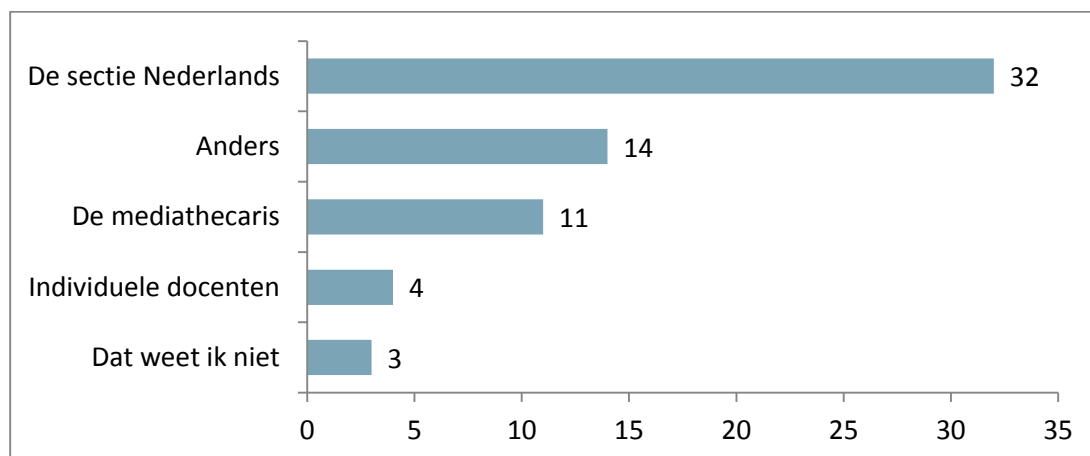


Figuur 4.2b Leesbevordering als onderdeel van het beleid. Afdelingsleiders en sectievoorzitters (n = 68).

Een aantal afdelingsleiders en sectievoorzitters geeft aan dat het taal- en leesbeleid nog volop in ontwikkeling is of nog niet duidelijk is vastgelegd. Sommige sectievoorzitters missen samenwerking en afstemming met andere vakken. De docenten hebben we niet expliciet gevraagd naar het beleid op school, maar sommige docenten geven in hun open antwoord aan het einde van de vragenlijst aan dat het ontbreken van beleid op hun school een knelpunt is en dat ze behoefte hebben aan beleid dat gedragen wordt door alle collega's, van de sectie, maar ook daarbuiten. In de interviews hoorden we meerdere keren dat collega's van andere vakken taalbeleid beschouwen als "iets van de sectie Nederlands". Maar ook neerlandici zelf hebben niet altijd zoveel vertrouwen in de taalvaardigheid van hun collega's. ("Als ik afga op het taalgebruik in de e-mailtjes die rondgestuurd worden is hun taalvaardigheid niet zo best.")

4.2 Afspraken, verantwoordelijkheden, budget

De meeste sectievoorzitters geven aan dat de sectie Nederlands verantwoordelijk is voor het leesbevorderingsbeleid op school: zij stuurt aan en formuleert de doelstellingen. Op bijna een kwart van de ondervraagde scholen is de mediathecaris verantwoordelijk voor het leesbevorderingsbeleid. Onder de categorie 'anders' vallen bijvoorbeeld een coördinator of een werkgroep taal(beleid) die hiervoor verantwoordelijk zijn gesteld.



Figuur 4.3 Wie is verantwoordelijk voor het leesbevorderingsbeleid? (Meerdere antwoorden mogelijk). Sectievoorzitters (n = 48).

Als verdiepende vraag hebben we de sectievoorzitters en de afdelingsleiders gevraagd wie er voor de verschillende aspecten van lees- en literatuuronderwijs verantwoordelijk is. In onderstaande samenvattende tabel geven we alleen de aantallen weer voor de twee meest genoemde partijen: de directie en de sectie Nederlands. In hoofdstuk 4 van het tabellenboek zijn de volledige tabellen terug te vinden.

Tabel 4.1

Kunt u aangeven wie binnen uw school verantwoordelijk is voor de volgende aspecten van lees- en literatuuronderwijs? (n = 74, waarvan 29 afdelingsleiders en 45 sectievoorzitters)

| | Directie, schoolleiding | Sectie Nederlands (geheel of gedeeltelijk) |
|--|----------------------------|--|
| Opstellen taal- en leesbeleid | 41 | 39 |
| Draagvlak creëren voor literatuuronderwijs | 11 | 65 |
| Stimuleren ouderbetrokkenheid bij literatuuronderwijs | 5 | 20 |
| Bepalen hoeveel lesuren worden besteed aan literatuuronderwijs | 13 | 68 |
| Bepalen hoe die lesuren over het jaarrooster verdeeld worden | 16 | 61 |

Vervolgens hebben we nog een aantal aspecten van lees- en literatuuronderwijs aan de respondenten voorgelegd en gevraagd wie er op school verantwoordelijk is voor deze aspecten. We geven een korte samenvatting van de uitkomsten (voor de complete tabellen, zie het tabellenboek, paragraaf 4.2):

- De verschillende aspecten van de inhoud van literatuuronderwijs (zoals vaststellen van een doorgaande lijn en kiezen in hoeverre poëzie aan bod komt) liggen vooral bij de sectie Nederlands als geheel.
- Kwesties rond boeken lezen voor school (zoals bepalen hoeveel en welke boeken gelezen mogen worden), worden ook vooral bepaald door de sectie Nederlands als geheel.
- De verantwoordelijkheden rond toetsbeleid zijn wat meer verspreid: meestal liggen die bij de gehele sectie Nederlands, maar de verantwoordelijkheid hiervoor ligt ook relatief vaak bij de directie of een deel van de sectie.
- Voor informatievaardigheden ligt de verantwoordelijkheid doorgaans óf bij de gehele sectie Nederlands óf bij de directie.

Ook in de interviews ontstond het beeld van autonome secties Nederlands. Ze bepalen veel zelf en er is weinig afstemming met de secties vreemde talen, bijvoorbeeld over de boeken die gelezen worden of over literatuurgeschiedenis. Een van de docenten vertelde: “Ik had een leerling uit een onderbouwklas die vroeg of hij *Weeffout in onze sterren* bij Nederlands mocht lezen. ‘Ja,’ zei ik. Vervolgens bleek dat dat boek bij Engels was behandeld, maar dat wist ik niet...” In de vragenlijsten zijn er een of twee respondenten die bij de open vragen refereren aan succesvolle samenwerking tussen de verschillende talensecties, maar dat zijn echt uitzonderingen. In de interviews hoorden we alleen over samenwerking die er ooit wel is geweest, maar inmiddels is gestrand (wegens praktische bezwaren) of die er nooit is geweest (vanwege grote verschillen in aanpak van literatuuronderwijs). “Bij de vreemde talen is het altijd een lastig punt dat de boeken die leerlingen aankunnen qua taalvaardigheid, niet passen bij hun leesbeleving. De docenten van de andere talen kiezen daarom voor klassikaal lezen van hetzelfde boek met een afsluitende toets.”

Budget

Uit de antwoorden op de vragen over budget (zie het tabellenboek, hoofdstuk 9) is vanwege het kleine aantal afdelingsleiders dat de vragenlijst (geheel) heeft ingevuld geen eenduidig beeld op te maken van het beschikbare budget. Wél is te zien dat de meeste respondenten voor alle onderdelen (literatuuronderwijs, mediatheek/bibliotheek, boekencollectie, automatisering, leesbevorderende activiteiten en scholing van docenten in het kader van literatuuronderwijs) budgetten opgeven van tussen 0 en 500 euro per jaar. Op de vraag naar knelpunten bij literatuuronderwijs antwoorden meerdere docenten en sectievoorzitters dat geld een knelpunt vormt. Ze willen graag meer middelen en financiële armslag om bijvoorbeeld boeken te kunnen aanschaffen of deel te kunnen nemen aan leesbevorderende activiteiten.

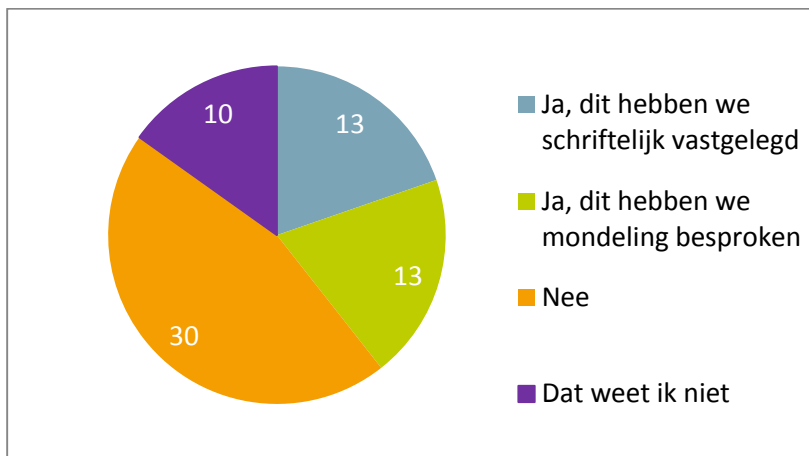
4.3 Deskundigheid van docenten

Iets meer dan 70 procent van de afdelingsleiders en sectievoorzitters stelt geen specifieke eisen aan docenten met betrekking tot literatuuronderwijs. Sommige van hen kijken wel naar het enthousiasme van docenten over lezen en literatuur. Veel van de afdelingsleiders uit dit onderzoek vinden hun docenten Nederlands deskundig genoeg om literatuuronderwijs te geven, ook de sectievoorzitters achten de meeste van de docenten binnen hun sectie deskundig om goed literatuuronderwijs te kunnen geven.

Alle afdelingsleiders geven aan dat er voor de docenten mogelijkheden zijn tot nascholing op het gebied van literatuuronderwijs of leesbevordering. Er zijn voldoende cursussen, trainingen en congressen waar docenten (al dan niet op eigen verzoek) aan kunnen deelnemen en dit is dan ook in veel gevallen onderwerp van gesprek bij functionerings- en beoordelingsgesprekken. Ruim de helft van de sectievoorzitters geeft aan dat docenten op hun school geen nascholing volgen op het gebied van literatuuronderwijs of leesbevordering. De overige sectievoorzitters geven aan dat docenten bijvoorbeeld deelnemen aan de Dag van het literatuuronderwijs of nascholing van Lezen voor de lijst.

4.4 Informatievaardigheden

Het overgrote deel (ruim 90%) van de docenten en sectievoorzitters (n = 110) geeft aan in hun onderwijs aandacht te besteden aan informatievaardigheden, hoewel er op bijna de helft van de scholen in dit onderzoek geen beleid is geformuleerd rond dit onderwerp.



Figuur 4.4 Aanwezigheid van beleid rond informatievaardigheden. Afdelingsleiders en sectievoorzitters (n = 66).

Op een op de vijf van de scholen is volgens afdelingsleiders en sectievoorzitters beleid rond informatievaardigheden schriftelijk vastgelegd. Wanneer er beleid op dit gebied aanwezig is, is dit in de meeste gevallen vakoverstijgend. Docenten Nederlands en docenten van zaakvakken zijn vaak degenen die leerlingen begeleiden bij het trainen van hun informatievaardigheden. De verschillende informatievaardigheden komen ruimschoots aan bod, zoals blijkt uit tabel 4.5.

Tabel 4.5

Welke informatievaardigheden komen aan bod?

| | Docenten en sectievoorzitters (n = 103) |
|--|---|
| Naar bronnen verwijzen | 91% |
| Bekijken wat de kwaliteit van de gevonden informatie is | 90% |
| Bedenken hoe en waar de informatie het beste gevonden kan worden | 89% |
| Bedenken welke informatie gezocht moet worden | 88% |
| Selecteren van bruikbare informatieve bronnen | 85% |
| Verwerken van bruikbare informatieve bronnen | 76% |
| Beoordelen van het eindproduct | 63% |
| Reflecteren op het zoekproces en het benoemen van verbeterpunten | 52% |

5 Samenwerking met mediatheek en openbare bibliotheek

In dit hoofdstuk draait het om samenwerking van docenten Nederlands met de mediatheek en openbare bibliotheek. We gaan in op de samenwerking tussen de sectie Nederlands en de schoolmediatheek of schoolbibliotheek (paragraaf 5.1). We gebruiken steeds de term ‘mediatheek’, waar we ‘mediatheek of schoolbibliotheek’ bedoelen. In 2012 hebben we, ook in opdracht van Stichting Lezen, een onderzoek uitgevoerd naar mediatheken in het voortgezet onderwijs.² Waar relevant betrekken we die resultaten bij het huidige onderzoek.

5.1 De mediatheek

Uit het mediathekenonderzoek (2012) weten we dat het niet vanzelfsprekend is dat leerlingen op school boeken kunnen lenen. Aan de sectievoorzitters en de afdelingsleiders hebben we daarom als eerste gevraagd of leerlingen op hun school boeken kunnen lenen. Op de meeste havo/vwo-scholen is dat inderdaad het geval. Soms staat de openbare bibliotheek dicht bij de school en lenen leerlingen daar hun boeken. Niet alle docenten zijn daar echter blij mee, zo blijkt: “Er is bij ons op school geen schoolbibliotheek en dat vind ik een ernstig manco. Al eens aangekaart, maar ‘geen budget’ en ‘de centrale bibliotheek is vlakbij’. Dat is ook zo, maar toch.”

Dat de situaties op de havo/vwo-scholen veel van elkaar verschillen bleek ook in de interviews. Een van de geïnterviewde docenten beschouwt de nabijheid van boeken als “absoluut belangrijk”. Er is een mediatheek op school en er staan veel boeken in zijn lokaal. “Als leerlingen een van mijn eigen boeken mogen lenen, merk ik dat ze zich heel betrokken voelen bij het boek.” Geheel anders is de situatie op de school waar de schoolleiding zonder overleg besloot de mediatheek te sluiten met als argument ‘te duur en er wordt te weinig gebruik van gemaakt’.

Tabel 5.1

Kunnen leerlingen op school boeken lenen? (meerdere antwoorden mogelijk)

| | Sectievoorzitters en afdelingsleiders (n = 71) |
|--|---|
| Ja, wij hebben een mediatheek | 54 |
| Ja, in de lokalen Nederlands zijn boeken aanwezig die geleend mogen worden | 18 |
| Ja, wij hebben een schoolbibliotheek | 14 |
| Ja, ze kunnen via school boeken van de openbare bibliotheek lenen | 8 |
| Nee | 8 |
| Ja, anders, namelijk... | 3 |

² Kieft, M., Eck, P. van, & Grinten, M. van der (2012). *Mediatheken in het voortgezet onderwijs. Een werkveld in beweging*. Utrecht: Oberon.

De sectievoorzitters en afdelingsleiders oordelen gemiddeld genomen positief over de verschillende aspecten van de boekencollectie, zoals aantal, verscheidenheid en aantrekkelijkheid van de collectie (zie het tabellenboek, hoofdstuk 5). Toch is voor docenten de boekencollectie wel een verbeterpunt, zo blijkt uit de open antwoorden in de docentenvragenlijst op de vraag wat zij als knelpunten ervaren (bijvoorbeeld: “Meer boeken op school” en “meer actuele boeken”).

De afdelingsleiders die op een school werken waar een mediatheek/bibliotheek aanwezig is, hebben we gevraagd wat de functie van die mediatheek is. Hoewel het aantal respondenten maar heel klein is, zoals blijkt uit de tabel hieronder, geven we toch een overzicht van de gegeven antwoorden. Interessant is namelijk dat de top 5 geheel overeenkomt met de top 5 van functies die de mediathecarissen gaven in 2012.

Tabel 5.2

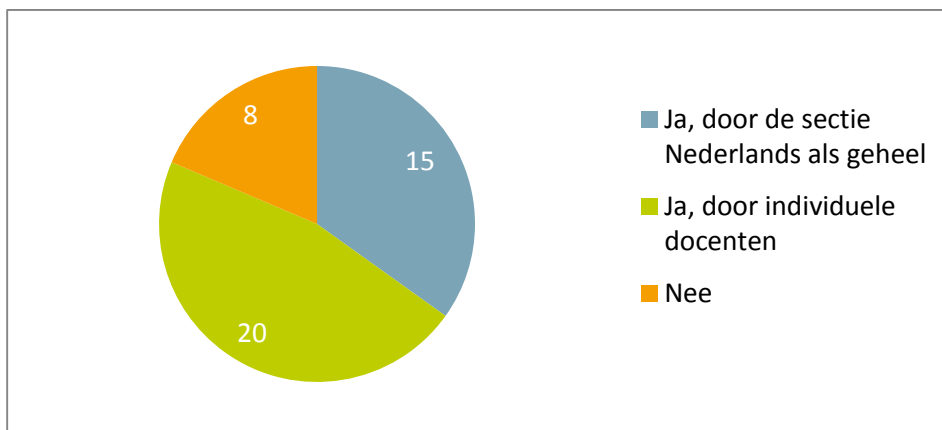
Wat zijn de drie belangrijkste functies van de mediatheek/bibliotheek binnen uw school?

| | Afdelingsleiders (n = 23) |
|---|---------------------------|
| leer- en werkruimte bieden | 20 |
| opbouwen van een collectie materialen en deze ter beschikking stellen | 17 |
| adviseren van leerlingen | 10 |
| leesbevordering | 6 |
| vergroten informatievaardigheid | 6 |

De twee onderzoeken bevestigen elkaar in het beeld dat de mediatheek met name een leer- en werkruimte is en een collectie materialen biedt. In de volgende paragraaf gaan we verder in op de samenwerking tussen docenten Nederlands en de mediatheek.

5.2 Samenwerking met de mediathecaris

We weten uit het eerder genoemde onderzoek dat mediathecarissen in hun samenwerking met docenten grote verschillen ervaren tussen docenten van de verschillende vakken. Bij de talendocenten en dan in het bijzonder de docenten Nederlands merkten zij de meeste betrokkenheid bij de mediatheek. In het huidige onderzoek hebben we de sectievoorzitters gevraagd naar de samenwerking met de mediatheek op school in het kader van literatuuronderwijs, leesbevordering en/of informatievaardigheden. Inderdaad blijkt dat zij in groten getale rapporteren dat er door individuele docenten, of door de gehele sectie Nederlands, met de mediathecaris wordt samengewerkt. Op een vijfde van de scholen uit dit onderzoek vindt helemaal geen samenwerking met de mediatheek plaats.



Figuur 5.1 Wordt er in het kader van literatuuronderwijs, leesbevordering en/of informatievaardigheden samengewerkt met de schoolbibliotheek/mediatheek? Sectievoorzitters (n = 43).

Op de scholen waar wél samenwerking plaatsvindt tussen docenten Nederlands en de mediatheek, bestaat die vooral uit het informeren en adviseren van docenten en het samen uitvoeren van projecten. Scholen waar mediathecarissen werkzaam zijn die onderdelen van lessen verzorgen of docenten trainen, zijn een stuk zeldzamer. Ook dit komt overeen met de bevindingen uit het mediathecarissenonderzoek, dat liet zien dat de plaats van de mediatheek in het onderwijsprogramma niet prominent was. De meerderheid van de mediathecarissen beschouwde het nadrukkelijk niet als hun hoofdtaak om een rol in het primaire onderwijsproces te vervullen. Als dat wél het geval was, ging het meestal om het integreren van mediawijsheid in het curriculum. Leesbevordering werd toch vooral als een taak van docenten beschouwd.

Tabel 5.3

Waar bestaat de samenwerking met de schoolbibliotheek/mediatheek uit?

| | Sectievoorzitters (n = 35) |
|---|-------------------------------|
| medewerkers voorzien onze docenten van informatie | 22 |
| medewerkers adviseren individuele docenten | 15 |
| samen een leesbevorderingsproject uitvoeren | 15 |
| anders, namelijk... | 8 |
| medewerkers verzorgen onderdelen van de les | 4 |
| medewerkers trainen onze docenten | 2 |
| samen lessen voorbereiden | 1 |

In de categorie 'anders' melden enkele sectievoorzitters dat mediathecarissen ondersteunend zijn op het gebied van het geven van boekentips en leesadviezen en dat er overleg plaatsvindt over de collectie.

5.3 Samenwerking met de openbare bibliotheek

Het onderwerp samenwerking met partners buiten de school op het gebied van literatuuronderwijs hebben we met name aan de orde gesteld in de vragenlijst voor de afdelingsleiders. Ten eerste: structurele samenwerking met samenwerkingspartners buiten de school is – althans bij het beperkte

aantal afdelingsleiders uit dit onderzoek – niet erg gangbaar. De openbare bibliotheek is de samenwerkingspartner waar men het meest in ziet, net zoals in samenwerking met landelijke organisaties op het gebied van leesbevordering.

Als we wat dieper ingaan op de samenwerking met de openbare bibliotheek blijkt die meestal ontstaan op initiatief van de school. De veertien afdelingsleiders van scholen waar wordt samengewerkt met de bibliotheek zeggen dat zij meestal contact hebben met medewerkers van de bibliotheek, veel minder met de directeur van de bibliotheek.

Aan zowel de afdelingsleiders als de sectievoorzitters hebben we gevraagd waaruit de samenwerking met de openbare bibliotheek bestaat. In tabel 5.4 ziet u dat de samenwerking zich vooral richt op het samen uitvoeren van leesbevorderingsprojecten en op informatievoorziening van de bibliotheek richting docenten.

Tabel 5.4

Waaruit bestaat de samenwerking met medewerkers van de bibliotheek? (meerdere antwoorden mogelijk).

| | Afdelingsleiders en sectievoorzitters (n = 49) |
|---|---|
| samen een leesbevorderingsproject uitvoeren | 19 |
| medewerkers voorzien onze docenten van informatie | 12 |
| medewerkers adviseren individuele docenten | 7 |
| medewerkers verzorgen onderdelen van de les | 4 |
| medewerkers trainen onze docenten | 2 |
| samen lessen voorbereiden | 0 |
| anders, namelijk... | 14 |

Een afdelingsleider noemt in de categorie ‘anders’ dat de school overweegt samen te gaan werken in het kader van Biebsearch. Een andere afdelingsleider vertelt dat er gesprekken gaande zijn over een gezamenlijke locatie. In hoofdstuk 5 van het tabellenboek vindt u de gedetailleerde informatie. Sectievoorzitters wijzen in de categorie ‘anders’ vooral op bestellingen voor Nederland Leest en het op de hoogte houden van acties. Het blijkt ook dat er scholen zijn waar alleen de mediathecaris van de school contact heeft met de openbare bibliotheek, zonder dat de sectievoorzitter daarbij betrokken is.

Uit het eerder aangehaalde mediathecarissenonderzoek uit 2012, weten we dat de tevredenheid over de samenwerking tussen school en openbare bibliotheek nogal afhankelijk is van de medewerker educatie van de bibliotheken waar men mee te maken krijgt. Dat constateert ook deze afdelingsleider: “Een aantal jaar geleden was de samenwerking met de gemeentebibliotheek intensiever; sterk afhankelijk van individuen.”

In de interviews hoorden we meerdere keren dat het voor leerlingen nog wel een (grote) stap is om naar de openbare bibliotheek te gaan, voor havo-leerlingen nog meer dan voor vwo-leerlingen. De eigen mediathecarissen op school binnenstappen doen leerlingen veel eerder en gemakkelijker. “Maar weinig leerlingen bezoeken de openbare bibliotheek; ik schat dat 10% van de havo-leerlingen en 40%

van de vwo-leerlingen er weleens een boek leent.” Een docent die met haar leerlingen meedoet aan de Jonge Jury verwijst haar leerlingen voor de Jury-boeken naar de openbare bibliotheek. Leerlingen vinden deze boeken soms moeilijk te vinden; ze staan verspreid over verschillende kasten. “Sommige bibliotheken maken een thematafel met de Jury-boeken, maar lang niet allemaal. Kan dat niet standaard worden, zodat onze leerlingen ze gemakkelijk kunnen vinden?” Een mooi en nieuw bibliotheekgebouw kan wel helpen de drempel van de openbare bibliotheek te verlagen. Zo blijken in Gouda de werkplekken in de Chocoladefabriek populair te zijn bij leerlingen, die daar graag zitten te leren.

5.4 De Bibliotheek op school

De Bibliotheek *op school* is een van de programmalijnen van Kunst van Lezen, het actieplan dat de Koninklijke Bibliotheek en Stichting Lezen in nauwe samenwerking coördineren en uitvoeren. Tot nu toe was deze programmalijn gericht op basisonderwijs en op vmbo, maar Kunst van Lezen heeft het voornemen om in de komende periode een aanpak voor de Bibliotheek *op school* voor havo/vwo-scholen te ontwikkelen. Eind 2014 is een omnibusonderzoek onder directeuren in primair en voortgezet onderwijs uitgevoerd, waarin de Bibliotheek *op school* ook aan de orde kwam. We hebben daarom de afdelingsleiders in het huidige havo/vwo-onderzoek dezelfde vragen over de Bibliotheek *op school* gesteld als in dat omnibusonderzoek.

Tabel 5.5

Heeft u wel eens gehoord van het programma de Bibliotheek op school?

| | Sectievoorzitters en afdelingsleiders (n = 84) |
|---|--|
| Nee | 57 |
| Ja | 27 |
| Onze school doet mee aan de Bibliotheek <i>op school</i> | 3 |
| Onze school doet niet mee aan de Bibliotheek <i>op school</i> | 22 |
| Ik weet niet of onze school meedoet aan de Bibliotheek <i>op school</i> | 2 |

De meeste afdelingsleiders en sectievoorzitters uit dit onderzoek hebben nog nooit gehoord van het programma de Bibliotheek *op school*. De aantallen respondenten die werken op een school die wél meedoet aan de Bibliotheek *op school* zijn te klein om hier te rapporteren, maar de betreffende informatie is wel te vinden in hoofdstuk 5 van het tabellenboek. In de vragenlijst is in navolging van het eerdere omnibusonderzoek een korte introductie gegeven van de Bibliotheek *op school* met de vraag of de school op grond van die informatie zou overwegen mee te doen aan het programma. Voor de meeste respondenten was die vraag te moeilijk te beantwoorden; zij konden daar geen goede inschatting van maken. Sommige respondenten gaven aan geen interesse te hebben en hadden daarvoor argumenten van verschillende aard:

1. De openbare bibliotheek heeft geen of onvoldoende menskracht.
2. De eigen mediatheek voldoet prima.
3. Het waarborgen van de christelijke identiteit van de school.
4. De openbare bibliotheek staat naast de school.

Een van de scholen waar we met docenten Nederlands hebben gesproken staat in een regio waar al veel toeleverende basisscholen meedoen aan de Bibliotheek *op school*. De docenten merken dat instromende leerlingen minder weerstand hebben tegen lezen dan voorheen. “We merken dat de brugklasleerlingen van dit jaar het fijn vinden om vrij te lezen in het wekelijkse leesuur. Zou dat al te maken kunnen hebben met de Bibliotheek *op school*?” vragen ze zich af.

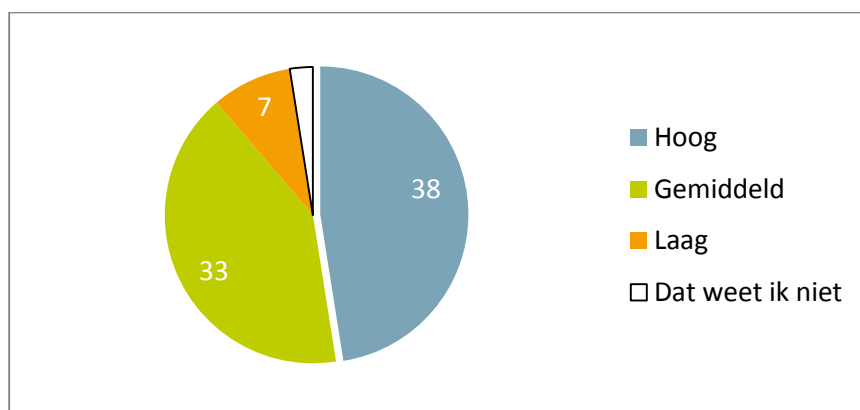
6 Leesklimaat

Hoe is het met het leesklimaat op havo/vwo-scholen gesteld? Het antwoord op die vraag geven we door in dit hoofdstuk achtereenvolgens in te gaan op:

- het draagvlak voor literatuuronderwijs;
- de plaats van vrij lezen in het curriculum;
- leesplezier van leerlingen;
- leesbevorderingsactiviteiten.

6.1 Draagvlak

Aan zowel de sectievoorzitters als de afdelingsleiders hebben we de vraag voorgelegd hoe zij het draagvlak voor het geven van literatuuronderwijs op hun school beoordelen. Bijna 90% van deze respondentengroep vindt het draagvlak op school gemiddeld tot hoog.



Figuur 6.1 Wat is uw oordeel over het draagvlak voor het geven van literatuuronderwijs op uw school? Sectievoorzitters en afdelingsleiders (n = 80).

Docenten hebben we er niet direct naar gevraagd, maar sommigen beginnen bij de open vragen naar knelpunten en behoeften uit zichzelf over het draagvlak voor literatuuronderwijs op hun school. Enkele docenten hebben te kampen met te weinig draagvlak bij de schoolleiding, zoals deze sectievoorzitter het verwoordt: “De schoolleiding vindt het minder belangrijk. Het gaat hun vooral om de CE-resultaten.” En een docent meldt: “Er bestaat twijfel bij ouders en afdelingsleiders over het nut van lezen (bijvoorbeeld in een les).” Maar ook het draagvlak bij andere secties wordt als een knelpunt genoemd. Zo wenst deze docent... “meer draagvlak binnen school, een minder conservatieve houding bij andere secties”. Ten slotte komt het ook voor dat docenten Nederlands er tegenaan lopen dat in de eigen sectie weinig enthousiasme heerst voor literatuuronderwijs, zo blijkt bij de open vraag naar knelpunten bij literatuuronderwijs: “Er bestaat minder tot geen enthousiasme en te weinig kennis bij collega’s, wat resulteert in krampachtig vast blijven houden aan conservatieve ideeën en manieren van werken.”

Draagvlak blijkt ook uit de mate waarin activiteiten rond lees- en literatuuronderwijs structureel of incidenteel in beleid zijn opgenomen. De enige activiteit die echt in beleid geborgd is, is het

bezoeken van de schoolbibliotheek; de overige activiteiten, zoals het bezoek van een schrijver of deelname aan leesbevorderingsprojecten, komen incidenteel of sporadisch voor. Ook het bezoeken van een boekhandel is een zeldzaamheid waar we niet of nauwelijks iets over hoorden – noch in de vragenlijst, noch in de gesprekken.

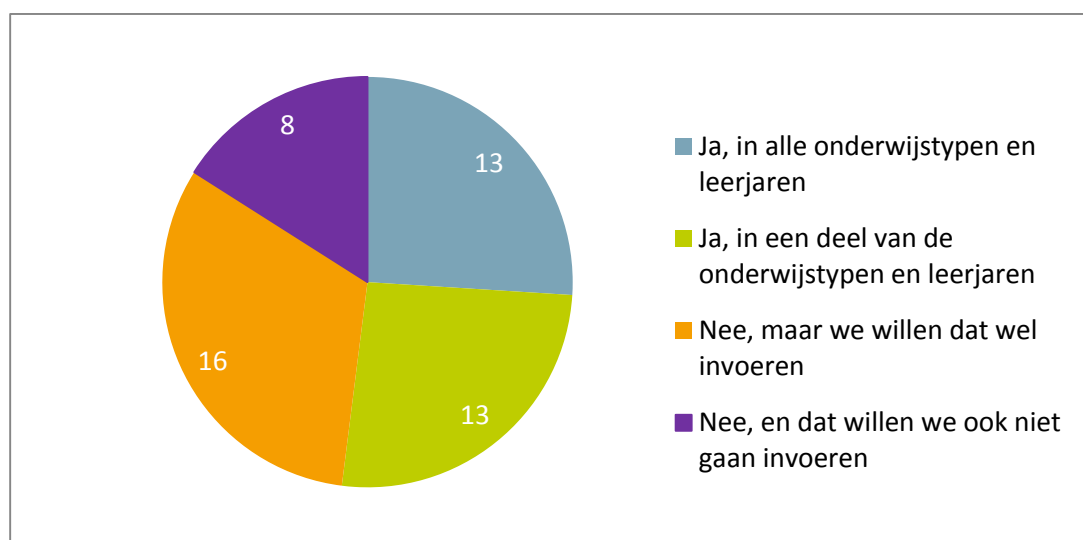
Tabel 6.1

Welke van de onderstaande activiteiten vinden structureel (als onderdeel van het beleid) of incidenteel plaats op uw school? Sectievoorzitters (n = 50)

| | Structureel (onderdeel van het beleid) | Incidenteel | Niet of nauwelijks |
|--|--|-------------|-----------------------|
| Leerlingen brengen met hun klas een bezoek aan de schoolbibliotheek | 28 | 11 | 11 |
| Auteursbezoek: een schrijver bezoekt een of meerdere klassen | 13 | 17 | 20 |
| Deelname aan leesbevorderende projecten zoals de Boekenweek, De Jonge Jury of De Inktaap | 12 | 24 | 14 |
| Leerlingen brengen met hun klas een bezoek aan de openbare bibliotheek | 9 | 11 | 30 |
| Docenten van zaakvakken zetten verhalende boeken in | 1 | 12 | 37 |
| Leerlingen brengen een bezoek aan de lokale boekhandel | 0 | 2 | 47 |

6.2 Vrij lezen

De helft van de sectievoorzitters geeft aan dat er op hun school aan vrij lezen wordt gedaan, in alle leerjaren en onderwijstypen of in een deel daarvan (meestal in de onderbouw). De duur van het vrij lezen varieert van wekelijks een kwartier tot meerdere dagen per week een kwartier (zie het tabellenboek, paragraaf 6.2).



Figuur 6.2 Vrij lezen wil zeggen dat leerlingen gedurende de les stil lezen uit een boek dat ze zelf hebben uitgekozen. Is 'vrij lezen' een structureel onderdeel van het lesrooster op uw school? Sectievoorzitters (n = 50).

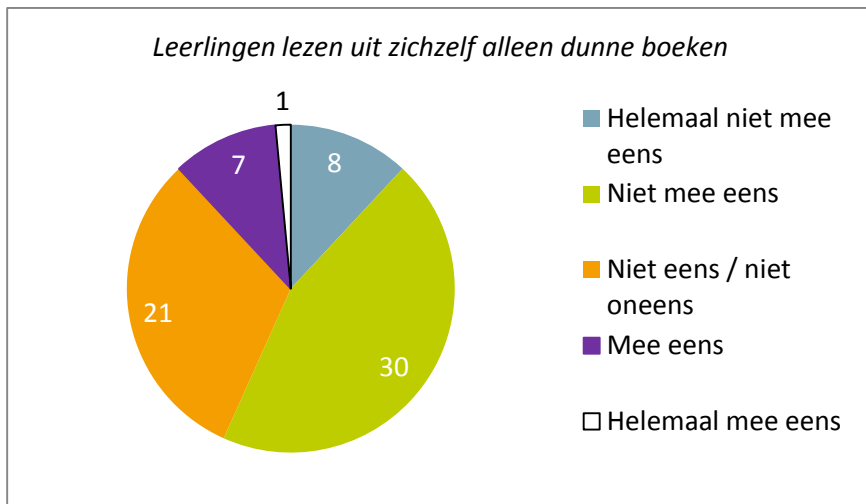
Een deel van de geïnterviewde secties lijkt nog echt zoekend te zijn naar een goede manier om vrij lezen vorm te geven. Er wordt – ook onderling – volop over gediscussieerd. Misschien is het een goed idee om leerlingen te verplichten een boek bij zich te hebben waarin ze kunnen lezen op verloren momenten – maar dat stuit weer op praktische bezwaren (te zwaar, te lastig). Een boekendoos in de klas dan? Dat is weer niet fijn voor leerlingen die thuis net in een ander boek bezig zijn. Een vast leesuur kan heel goed werken, zo bleek uit de interviews, maar dat kan alleen gerealiseerd worden als er voldoende lessen Nederlands ingeroosterd zijn en dat is lang niet op alle scholen het geval.

6.3 Leesplezier

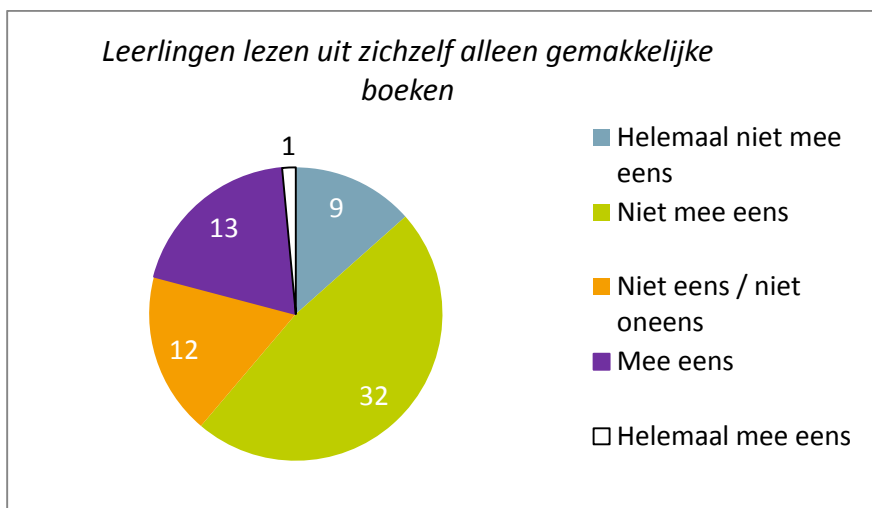
“Er zijn heel veel leerlingen die helemaal niets hebben met lezen,” verzucht een van de sectievoorzitters bij de open vraag naar het belangrijkste knelpunt bij literatuuronderwijs. Na het gebrek aan tijd voor literatuuronderwijs is het gebrek aan motivatie het knelpunt dat door zowel docenten als sectievoorzitters het meest wordt genoemd. Sommigen preciseren hun antwoord nog wat: ze melden dat het vooral de jongens in klas vier zijn die alleen spannende boeken willen lezen en “zelfs dat kost moeite”. Anderen zien vooral desinteresse bij de havo-leerlingen of bij bèta-jongens. Bij deze leerlingen helpt het volgens een geïnterviewde docent om hun uit te leggen waarom lezen zo belangrijk is: “Ik leg daarom altijd uit dat lezen goed is voor de woordenschat.”

In de vragenlijst hebben we de docenten ook gevraagd welk deel van de leerlingen naar hun inschatting weleens in de vrije tijd verhalende boeken of poëzie leest. De docenten denken over het algemeen dat leerlingen zelden tot nooit thuis voor het plezier een poëziebundel lezen. Leerlingen uit havo of vwo en uit onderbouw en bovenbouw ontlopen elkaar niet veel voor wat betreft het (niet) lezen van poëzie. Over verhalende boeken zijn de docenten wat positiever; ze schatten in dat maximaal een kwart tot de helft van de leerlingen weleens thuis voor de lol een verhalend boek leest. En vwo-leerlingen doen dat nog wat vaker dan havo-leerlingen, verwachten de docenten. Zie het tabellenboek, paragraaf 6.3.

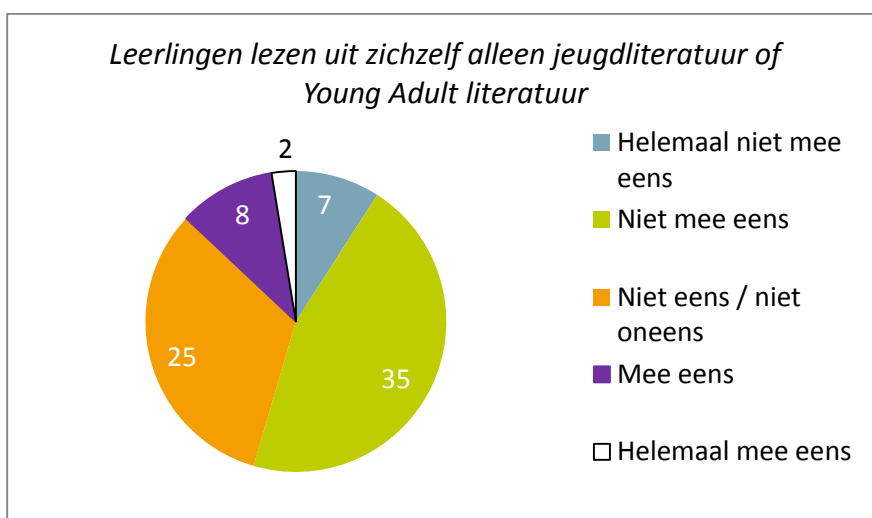
Tot slot laten de antwoorden van docenten op een aantal stellingen zien dat ze toch ook weer niet heel pessimistisch zijn over het leesgedrag van leerlingen. Zoals blijkt uit onderstaande cirkeldiagrammen is het grootste deel van de 67 docenten het (helemaal) niet eens met de stelling dat leerlingen alleen dunne, gemakkelijke of Young Adult-boeken zouden willen lezen.



Figuur 6.3a Stelling 1 over leesplezier (n = 67 docenten).



Figuur 6.3b Stelling 2 over leesplezier (n = 67 docenten).



Figuur 6.3c Stelling 3 over leesplezier (n = 67 docenten).

Tot slot: in de interviews kwam leesplezier en het gebrek daaraan ook ter sprake. Sommige docenten merken dat het helpt als leerlingen merken dat de docent alles leest wat ze zelf lezen. “Als ze merken dat je de boeken die zij lezen ook kent, komen ze vanzelf naar je toen om erover te praten.” Zo vertelt een docent over een jongen die bij de mariniers wil en *Montyn* van Kooiman had gelezen: “Ik merk dat zo’n boek dan zoveel kan losmaken bij een leerling. We hebben het dan opeens écht ergens over, over thema’s zoals oorlog en zijn toekomst.”

Een andere docent onderscheidt twee typen leerlingen: zij die bij het lezen plezier willen beleven (anders haken ze af) en zij die hun kennis willen vergroten (anders haken ze af). Docenten staan dan dus voor de uitdaging om in hun onderwijs zowel te streven naar leesplezier bij de leerlingen als naar het vergroten van inhoudelijke kennis. Het zien van verschillende niveaus in een boek, het leren onderscheiden van de grote lijnen en golfbewegingen door de tijden heen is voor veel leerlingen heel verhelderend. “Als ik een boek van Mulisch met ze bespreek, waar allerlei mythologische kennis voor nodig is om het goed te begrijpen, dan ontdekken ze meer dan ze er zelf in eerste instantie uit hadden gehaald en dat vinden ze dan leuk.”

6.4 Leesbevorderingsactiviteiten

Aan de sectievoorzitters en de docenten hebben we een lijst van leesbevorderingsactiviteiten voorgelegd met de vraag aan te geven aan welke activiteiten ze (al dan niet met de hele sectie) meedoen. Zo ongeveer de helft van de docenten doet mee aan Nederland Leest, en dit is daarmee de activiteit die bovenaan de lijst eindigt (zie onderstaande tabel 6.2a). De Boekenweek is ook populair. Er zijn flink wat activiteiten die wel bekend zijn, maar waar secties noch individuele docenten aan meedoen. We hebben niet naar de reden gevraagd waarom er wel of niet aan leesbevorderingsactiviteiten wordt meegedaan, maar als we naar de knelpunten en behoeften kijken (de open vraag aan het eind van de vragenlijst), dan speelt de factor tijd daar vermoedelijk een grote rol bij. Uit de interviews bleek dat voor scholen ook de (reis)kosten een bezwaar kunnen zijn.

Tabel 6.2a

Met welke van de onderstaande leesbevorderingscampagnes en -activiteiten doet uw school mee en/of bent u bekend? Docenten en sectievoorzitters (n = 103-113).

| | Hier doen we met de hele sectie aan mee | Hier doe ik met mijn eigen klassen aan mee | Ik ken het wel, maar we doen er niet aan mee | Hier ben ik niet mee bekend |
|---|---|--|--|-----------------------------|
| Nederland Leest | 23 | 29 | 43 | 7 |
| Boekenweek | 18 | 24 | 68 | 2 |
| Jonge Jury | 15 | 16 | 75 | 4 |
| Dag van de literatuur | 15 | 10 | 69 | 12 |
| Poëzieweek | 11 | 26 | 63 | 8 |
| Kinderboekenweek | 11 | 7 | 85 | 1 |
| Inktaap | 8 | 5 | 77 | 17 |
| Read2Me! | 8 | 1 | 49 | 46 |
| Nederland Leest Live | 7 | 6 | 54 | 40 |
| Bibliotheek op school | 6 | 5 | 47 | 48 |
| Lestips bij de Poëzieweek | 6 | 23 | 41 | 37 |
| Boekenweek Live | 3 | 4 | 60 | 39 |
| Why I Love This Book | 3 | 9 | 26 | 68 |
| Literatour | 3 | 8 | 68 | 26 |
| Weddenschap | 2 | 6 | 52 | 46 |
| Dioraphte Literatour Prijs ³ | 1 | 7 | 58 | 43 |

Bovenstaande tabel 6.2a laat niet zien of er misschien enkele docenten zijn die aan heel veel activiteiten meedoen, of dat er heel veel docenten zijn die aan één activiteit meedoen. Daarom hebben we de gegevens in tabel 6.2b op een andere manier geordend, namelijk per aantal activiteiten waar docenten aan meedoen (met de hele sectie of alleen met de eigen klassen). Zo wordt duidelijk dat er enkele enthousiaste docenten zijn die met veel activiteiten meedoen en dat ruim de helft van de docenten die meedoen aan leesbevorderingsactiviteiten (29 van de 53), aan een, twee of drie activiteiten meedoen.

³ Voorheen Dioraphte Jongerenliteratuur Prijs

Tabel 6.2b

Docenten en hun deelname aan leesbevorderingsactiviteiten. Docenten en sectievoorzitters die met de sectie of met de eigen klassen aan activiteiten meedoen.

| Aantal leesbevorderingsactiviteiten | Docenten (n = 53) |
|-------------------------------------|-------------------|
| 1 | 14 |
| 2 | 7 |
| 3 | 8 |
| 4 | 5 |
| 5 | 6 |
| 6 | 3 |
| 7 | 4 |
| 8 | 1 |
| 9 | 2 |
| 10 | 2 |
| 11 | 1 |

Het al dan niet deelnemen aan leesbevorderingsactiviteiten hangt vooral af van het enthousiasme bij individuele docenten. Slechts een kleine minderheid geeft aan dat schoolbeleid een rol speelt bij het besluit om aan campagnes of activiteiten mee te doen, zoals blijkt uit tabel 6.3.

Tabel 6.3

Wordt uw deelname aan dergelijke leesbevorderingscampagnes en -activiteiten vooral bepaald door schoolbeleid of door enthousiasme van uzelf of een collega?

| | Docenten (n = 64) |
|--|-------------------|
| Vooraf mijn eigen enthousiasme | 35 |
| Vooraf door het enthousiasme van een collega | 21 |
| Deels schoolbeleid, deels enthousiasme | 5 |
| Vooraf door schoolbeleid | 3 |

Tot slot besteden we nog enige aandacht aan leesbevorderingsactiviteiten tijdens de lessen. In de vragenlijst kregen de docenten een lange lijst voorgelegd van mogelijke activiteiten die tijdens de les kunnen voorkomen. In het tabellenboek vindt u de complete lijst. Hieronder presenteren we de drie meest voorkomende en de drie minst voorkomende activiteiten onder de docenten uit dit onderzoek. Samengevat: docenten voeren regelmatig individuele (advies)gesprekken met leerlingen over boeken, maar voorlezen (door docent of door leerlingen) is een uitzondering.

Tabel 6.4

Hoe vaak organiseert u de volgende activiteiten tijdens uw lessen? Docenten (n = 63-67)

| | Elke dag | Niet elke dag, maar minstens één keer per week | Niet iedere week, maar minstens één keer per maand | Niet iedere maand, maar minstens één keer per jaar | Nooit |
|--|----------|--|--|--|-------|
| De drie meest voorkomende activiteiten | | | | | |
| Boekenadvies: ik geef leerlingen individueel advies over boeken | 4 | 21 | 32 | 10 | 0 |
| Leerlingen lezen stil voor zichzelf een boek (vrij lezen) | 8 | 16 | 19 | 18 | 4 |
| Boekengesprek: ik praat met leerlingen individueel over boeken | 3 | 15 | 26 | 16 | 5 |
| De drie minst voorkomende activiteiten | | | | | |
| Ik lees boeken voor | 2 | 10 | 17 | 24 | 13 |
| Creatieve activiteiten rondom een boek/verhaal, zoals het maken van een toneelstuk of film | 0 | 3 | 16 | 31 | 16 |
| Leerlingen lezen boeken voor | 0 | 3 | 8 | 14 | 39 |

7 Boeken lezen voor school

Welke boeken worden gelezen door de leerlingen? En wie bepaalt om welke genres en titels het gaat? Dergelijke vragen stellen we aan de orde in dit hoofdstuk. In paragraaf 7.1 gaan we in op regels, eisen en afspraken rondom het lezen van boeken door leerlingen. Paragraaf 7.2 is gewijd aan de keuze van boeken door docenten en door leerlingen. Paragraaf 7.3 richt zich op het lezen van digitale boeken door leerlingen en paragraaf 7.4 op het gebruik van Lezen voor de lijst in het literatuuronderwijs.

7.1 Regels, eisen en afspraken

Bijna tachtig procent van de docenten en de sectievoorzitters laat de leerlingen zelf boektitels kiezen, die ze vervolgens ter goedkeuring aan hun docent moeten voorleggen. Bijna de helft van de neerlandici laat leerlingen (daarnaast) kiezen uit een lijst met boektitels. Drie docenten die ‘anders, namelijk’ aankruisten, gebruiken de website lezenvoordelijst.nl als richtlijn bij het kiezen van boeken. De sectievoorzitters wijzen er bij ‘anders, namelijk’ op dat er vaak combinaties bestaan: er bestaan verschillen tussen de leerjaren of er wordt een mix gehanteerd waarbij leerlingen deels zelf mogen kiezen en deels voorgeschreven titels lezen.

Tabel 7.1

Hoe wordt bepaald welke boeken leerlingen lezen voor school? (meerdere antwoorden mogelijk)

| | Docenten en sectievoorzitters (n = 133) |
|---|--|
| Leerlingen mogen zelf titels kiezen die worden goedgekeurd | 104 |
| Leerlingen kunnen kiezen uit een specifieke lijst met titels. | 73 |
| Leerlingen moeten verplicht bepaalde titels lezen | 36 |
| Leerlingen mogen helemaal vrij titels kiezen | 16 |
| Anders, namelijk... | 8 |

7.2 Boekenkeuze

7.2.1 De boekenkeuze van docenten

Hoe komt de keuze voor boeken tot stand als het gaat om ‘verplichte’ boeken, die de docenten bijvoorbeeld willen bespreken in de klas? Op die vraag wordt geen eenduidig antwoord gegeven, zoals onderstaande tabel laat zien. Het is de sectie als geheel, een deel van de sectie en de individuele docent die zulke boeken kiest. Of een combinatie van die drie. Op één school houdt de schoolleiding zich ook bezig met de keuze van boeken en op één school geldt hetzelfde voor de mediathecaris.

Tabel 7.2

Wie kiest binnen uw school boeken die de leerlingen moeten lezen? (meerdere antwoorden mogelijk)

| | Docenten (n = 89) |
|-----------------------------------|-------------------|
| De sectie Nederlands als geheel | 44 |
| Een deel van de sectie Nederlands | 43 |
| Ikzelf | 42 |
| De directie / schoolleiding | 1 |
| Anders, namelijk... | 7 |

Boeken die door docenten worden uitgekozen voor hun leerlingen, behoren tot verschillende genres. Hierbij bestaan tamelijk grote verschillen tussen onder- en bovenbouw; de verschillen tussen havo en vwo zijn wat minder groot. Opvallend is dat lezenvoordelijst.nl het enige 'genre' is dat zowel in onder- als bovenbouw relatief veel wordt gebruikt. De overige genres worden vaak óf door de onderbouw óf door de bovenbouw gebruikt. Jeugdliteratuur en Young Adult-literatuur (al dan niet vertaald) gebruiken docenten vooral in de onderbouw, Nederlandstalige volwassenenliteratuur vooral in de bovenbouw. In de bovenbouw van het vwo wordt populaire Nederlandstalige fictie door een kleinere groep docenten gekozen. Vertaalde literatuur stuit op de meeste bezwaren bij docenten. Zie tabel 7.3 hieronder en de complete lijst in hoofdstuk 7 van het tabellenboek. In het tabellenboek vindt u ook nog een lijst met aanvullende eisen die een rol spelen bij het selecteren van boeken voor leerlingen. Literair niveau en een maximum aantal titels van één bepaalde auteur zijn de belangrijkste aanvullende eisen die docenten hanteren.

Tabel 7.3

Meest genoemde genres waaruit docenten boeken voor hun leerlingen kiezen

| | Onderbouw havo Docenten (n = 57) | Onderbouw vwo/ gymnasium Docenten (n = 56) | Bovenbouw havo Docenten (n = 50) | Bovenbouw vwo/ gymnasium Docenten (n = 56) |
|---|---|--|---|--|
| Boeken van de lijst van Witte (lezenvoordelijst.nl) | 37 | 39 | 42 | 47 |
| Kinderboeken/Jeugdboeken | 51 | 45 | 2 | 0 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige Young Adult-literatuur | 49 | 51 | 14 | 10 |
| Vertaalde Young Adult-literatuur | 32 | 33 | 3 | 1 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur van vóór 1880 | 1 | 2 | 33 | 46 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur van ná 1880 en voor 2011 | 6 | 10 | 44 | 52 |
| Actuele oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur (van ná 2011) | 14 | 15 | 46 | 50 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige populaire fictie (bijvoorbeeld thrillers, romantische boeken, streekromans, fantasy) | 19 | 22 | 23 | 14 |

Een bevinding uit de interviews is dat het gebrek aan financiële middelen een belemmering kan vormen voor docenten en de boeken die zij uitkiezen voor hun leerlingen. Zo vertelde een van de docenten dat de sectie Nederlands op haar school (waar geen mediatheek is) als oplossing heeft bedacht om leerlingen verplicht de (niet dure) Lijsters aan te laten schaffen. Op die manier wordt het mogelijk om met de hele klas hetzelfde boek te lezen; een bewuste keuze van de sectie Nederlands vanwege het lage leesniveau van de leerlingen. (“Ze vinden een perspectiefwisseling al raar.”) Gezamenlijk lezen van hetzelfde boek maakt het mogelijk om een boek te bespreken, leerlingen er onderling over te laten praten en leerlingen ook elkaar dingen uit te laten leggen. Maar de afhankelijkheid van de Lijsters werkt ook beperkend qua boekenkeuze.

Titels

Tot slot presenteren we enkele lijstjes van boektitels. We vroegen de docenten van welke boeken zij willen dat onderbouw- en bovenbouwleerlingen er kennis van hebben genomen, en waarom ze dat willen. Hieronder vindt u de meest genoemde auteurs en titels. In hoofdstuk 7 van het tabellenboek staan daarbij ook de redenen vermeld.

Tabel 7.4

Van welke boeken wilt u dat onderbouwleerlingen kennis hebben genomen?

| | Aantal keer genoemd |
|---|------------------------|
| J. Boyne – <i>De jongen in de gestreepte pyjama</i> | 3 |
| M. Mous – o.a. <i>Boy 7</i> | 3 |
| C. Slee – o.a. <i>Spijt</i> | 3 |
| T. Beckmann – diversen | 2 |
| T. Krabbé – o.a. <i>De Grot, Het gouden ei</i> | 2 |
| T. van Lieshout – o.a. <i>Gebr.</i> | 2 |
| J. Terlouw – diversen | 2 |
| E. van de Vendel – diversen | 2 |
| A. Woltz – diversen | 2 |

Tabel 7.5

Van welke boeken wilt u dat bovenbouwleerlingen kennis hebben genomen?

| | Aantal keer genoemd |
|--|------------------------|
| W.F. Hermans – o.a. <i>De donkere kamer van Damokles</i> | 18 |
| H. Mulisch – o.a. <i>De aanslag</i> | 14 |
| Multatuli – <i>Max Havelaar</i> | 8 |
| G. Reve – o.a. <i>De avonden</i> | 4 |
| <i>Van den vos Reynaerde</i> | 4 |
| K. Abdolah – o.a. <i>Spijkerschrift</i> | 3 |
| L. Couperus – diversen | 2 |
| A. Grunberg – <i>Tirza</i> | 2 |
| H. Haasse – diversen | 2 |

7.2.2 De boekenkeuze van de leerlingen

In deze paragraaf zijn we aanbeland bij de boeken die leerlingen zelf mogen kiezen (maar die vaak nog wel door hun docenten moeten worden goedgekeurd). Hoeveel boeken moeten de leerlingen lezen en uit welke genres mogen ze kiezen?

Aantal boeken

Gemiddeld lezen havo-leerlingen minimaal negen boeken en vwo-leerlingen twaalf, waarbij gymnasiumleerlingen iets meer boeken moeten lezen dan atheneumleerlingen.

Tabel 7.6

Hoeveel boeken moeten leerlingen verplicht lezen voor hun eindexamen? Het gaat hier om boeken die tijdens het schoolexamen getoetst worden.

| | Gemiddeld aantal | Docenten |
|-----------|------------------|----------|
| Havo | 8,8 | 59 |
| Vwo | 12,2 | 56 |
| Gymnasium | 12,6 | 42 |

Genres

We zien dat leerlingen veel ruimte hebben om te kiezen: het aantal docenten dat genres verplicht stelt is relatief klein. Vertaalde literatuur – of dat nu populaire fictie, Young Adult-literatuur of volwassenen literatuur is – stuit op de meeste bezwaren. Overigens worden deze eisen aan de genres meestal door de sectie Nederlands als geheel vastgesteld (zie hoofdstuk 7 in het tabellenboek).

Tabel 7.7

Uit welke genres mogen leerlingen zelf boeken kiezen? Docenten (n = 63-73)

| | Verplicht | Toegestaan | Niet toegestaan |
|--|-----------|------------|-----------------|
| Kinderboeken/Jeugdboeken | 8 | 56 | 7 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige Young Adult-literatuur | 7 | 62 | 3 |
| Vertaalde Young Adult-literatuur | 2 | 40 | 22 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur van vóór 1880 | 24 | 32 | 3 |
| Vertaalde volwassenenliteratuur van vóór 1880 | 3 | 20 | 30 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur van ná 1880 en voor 2011 | 22 | 41 | 4 |
| Vertaalde volwassenenliteratuur van ná 1880 en voor 2011 | 3 | 23 | 31 |
| Actuele oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur (van ná 2011) | 11 | 55 | 2 |
| Actuele vertaalde volwassenenliteratuur (van ná 2011) | 3 | 22 | 31 |
| Oorspronkelijk Nederlandstalige populaire fictie (bijvoorbeeld thrillers, romantische boeken, streekromans, fantasy) | 3 | 42 | 19 |

| | | | |
|--|---|----|----|
| Vertaalde populaire fictie (bijvoorbeeld thrillers, romantische boeken, streekromans, fantasy) | 3 | 22 | 35 |
|--|---|----|----|

Docenten die aanvullende eisen hanteren bij de boekenkeuze door leerlingen, geven aan dat ze vooral op het literair niveau van de boeken letten en ook een grens stellen aan het aantal boeken van één bepaalde auteur dat leerlingen mogen lezen. Zie voor het volledige overzicht van aanvullende eisen hoofdstuk 7 in het tabellenboek.

We noemden al eerder dat de meeste docenten Nederlands eisen stellen aan boeken of genres die door leerlingen voor school worden gelezen. Sommige boeken of genres zijn populair onder leerlingen, maar mogen door hen niet voor school gelezen worden. Het gaat hierbij vooral om fantasy en (literaire) thrillers (zie de tabel hieronder en hoofdstuk 7 van het tabellenboek).

Tabel 7.8

Zijn er boeken of genres die populair zijn onder leerlingen, maar die ze voor school niet mogen lezen?

| | Docenten (n = 65) |
|---|-------------------|
| Ja, namelijk... | 42 |
| Nee | 8 |
| Niet van toepassing, leerlingen mogen alles lezen voor school | 8 |
| Dat weet ik niet | 7 |

Ook deze paragraaf ronden we af met een tweetal lijstjes van boektitels. Docenten konden drie titels opgeven van boeken die leerlingen in de onderbouw respectievelijk de bovenbouw zelf het meeste kiezen. We hebben alle titels geturfd en hieronder staan de boeken die volgens de docenten het meest door hun leerlingen worden gekozen als ze voor school lezen.

Tabel 7.9

Welke drie boeken kiezen leerlingen in de onderbouw het meest als ze voor school lezen?

| | Aantal keer genoemd |
|--|---------------------|
| M. Wallis de Vries - o.a. <i>Klem, Wreed, Vals</i> | 10 |
| S. Collins – <i>The Hunger games</i> (Hongerjaren) | 10 |
| J. Flanagan – <i>De grijze jager</i> | 7 |
| J. Green – <i>Een weeffout in onze sterren</i> | 7 |
| M. Mous – o.a. <i>Boy 7, Test</i> | 7 |
| C. Slee – o.a. <i>Afblijven, Spijt</i> | 5 |
| J. Kinney – <i>Het leven van een loser</i> | 4 |
| M. Stoffels – o.a. <i>Dreadlocks & lippenstift</i> | 4 |
| V. Roth – <i>Divergent</i> (serie) | 3 |
| J.K. Rowling – <i>Harry Potter</i> (serie) | 3 |
| H. Vreeswijk – o.a. <i>Loverboys</i> | 3 |

Tabel 7.10

Welke drie boeken kiezen leerlingen in de bovenbouw het meest als ze voor school lezen?

| | Aantal keer genoemd |
|---|---------------------|
| T. Krabbé – o.a. <i>Het gouden ei, De renner</i> | 11 |
| H. Mulisch – <i>De aanslag</i> | 8 |
| H. Koch – <i>Het diner</i> | 7 |
| W.F. Hermans – <i>De donkere kamer van Damokles</i> | 5 |
| T. Wieringa – <i>Joe Speedboot</i> | 5 |
| A. van der Zijl – <i>Sonny Boy</i> | 5 |
| J. Bernlef – <i>Hersenschimmen</i> | 4 |
| K. Glastra van Loon- <i>De passievrucht</i> | 4 |
| S. Brijs – <i>De engelenmaker</i> | 3 |
| Kluun – <i>Komt een vrouw bij de dokter</i> | 3 |
| <i>Van den vos Reynaerde</i> | 3 |

7.3 Digitale boeken

Lezen leerlingen het liefst fysieke boeken, of kiezen ze eerder voor digiboeke op e-readers of tablets? De meeste docenten laten de keuze tussen het lezen van fysieke boeken of het lezen van boeken met behulp van digitale dragers over aan de leerlingen. Digitale boeken lezen mag, maar het wordt niet gestimuleerd. Een paar docenten wijzen in de toelichting op hun antwoord specifiek op dyslectische leerlingen die soms baat hebben bij het lezen van digitale boeken.

Tabel 7.11

Lezen leerlingen boeken op digitale dragers?

| | Docenten (n = 75) |
|-------------------------------|-------------------|
| Ja, op eigen initiatief | 62 |
| Ja, dat stimuleren wij | 3 |
| Nee, dat ontmoedigen wij | 2 |
| Nee, daar vragen ze niet naar | 2 |
| Dat weet ik niet | 4 |
| Anders, namelijk... | 2 |

Ook in de interviews met de docenten merkten we dat velen van hen geen moeite hebben met het lezen van boeken op digitale dragers. (“Geen probleem, ik zou niet weten waarom niet.”) Integendeel, digitale boeken zouden weleens de oplossing kunnen zijn voor scholen waar weinig of geen budget beschikbaar is voor de aanschaf van boeken. De app VakantieBieb werd als voorbeeld genoemd: “Daar maken veel leerlingen gebruik van.” Een ruim aanbod van digitale boeken, bijvoorbeeld gekoppeld aan Lezen voor de lijst, zou bij de meeste docenten van harte welkom zijn. Maar er zijn zeker ook docenten die digitale dragers verbieden, bijvoorbeeld omdat leerlingen er ook op kunnen internetten.

7.4 Lezenvoordelijst.nl

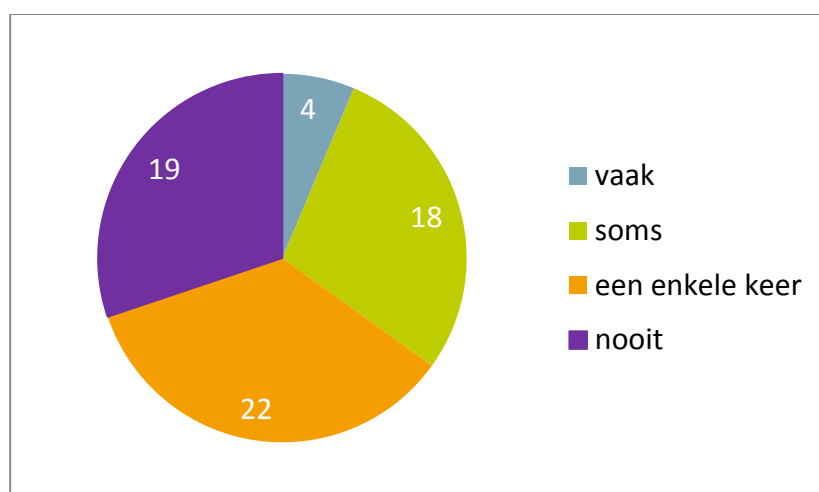
In paragraaf 2.2 en 7.2 bleek al dat lezenvoordelijst.nl een veel gebruikte aanpak is in het hedendaagse literatuuronderwijs. Aan de docenten die eerder in de vragenlijst hebben aangegeven met lezenvoordelijst.nl te werken, hebben we hierover twee vervolgvragen gesteld. Ten eerste: welk niveau moeten de boeken uit de lijst van Theo Witte minimaal hebben? In de onderbouw laat het grootste deel van de docenten de keuze meestal afhangen van het niveau van de leerling. In de bovenbouw zijn de niveaus 2 en 3 in havo en de niveaus 3 en 4 in vwo/gymnasium de meest gehanteerde niveaus.

Tabel 7.12

Welk niveau moeten de boeken uit de lijst van Theo Witte minimaal hebben?

| | Onderbouw havo Docenten (n = 38) | Onderbouw vwo/ gymnasium Docenten (n = 41) | Bovenbouw havo Docenten (n = 36) | Bovenbouw vwo/ gymnasium Docenten (n = 42) |
|---|---|--|---|--|
| Niveau 1 | 4 | 5 | 0 | 0 |
| Niveau 2 | 9 | 9 | 13 | 5 |
| Niveau 3 | 2 | 5 | 17 | 15 |
| Niveau 4 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| Niveau 5 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Niveau 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Geen verplichting, niveau dat bij de individuele leerling past | 21 | 19 | 5 | 6 |
| Dat weet ik niet | 1 | 3 | 1 | 1 |

Ten tweede stelden we de opdrachten van Lezen voor de lijst aan de orde. Die worden duidelijk op minder grote schaal gebruikt dan de niveau-indeling. Een enkeling gebruikt de opdrachten bij lezenvoordelijst.nl vaak, maar de meeste docenten laten deze opdrachten zelden of nooit maken.



Figuur 7.1 Gebruikt u de opdrachten die binnen lezenvoordelijst.nl worden gegeven?

Alle docenten die we in de interviews hebben gesproken, kenden lezenvoordelijst.nl en gebruiken de aanpak in meer of mindere mate. Een van de secties heeft dit jaar voor het eerst Lezen voor de lijst op structurele basis ingevoerd voor zowel onder- als bovenbouw. Daar zijn ze tevreden en enthousiast over, en de leerlingen ook. “Leerlingen zeggen vaak over een boek dat ze het ‘verwarrend’ vonden. Lezen voor de lijst helpt bij het uitleggen van wat ze daar nu eigenlijk mee bedoelen, het helpt ze te begrijpen waarom ze iets lastig vinden, om ze duidelijk te maken hoe het komt dat ze het verwarrend vinden. Het helpt ze om in te zien dat *Bint* een moeilijk boek is, ook al lijkt het een leuk klein boekje.” Bovendien, zo vult een collega aan: “Ik vind dat ‘lees nou eens een niveauverhogend boek’ beter klinkt dan ‘je moet nog drie punten halen’, zoals het in het oude puntensysteem ging.” Als nadeel werd door een docent van een andere school genoemd dat de titellijsten van lezenvoordelijst.nl nogal uitgebreid zijn en dat ze daarom gecharmeerd is van de lijsten op de website leesadviezen.nl. Voor een derde docent is het werk van Theo Witte juist een inspiratiebron geweest voor het opzetten van een eigen doorgaande leeslijn, inclusief eigen boekenlijsten die nog uitgebreider zijn dan de lijsten van lezenvoordelijst.nl.

8 Toetsen van literatuuronderwijs

We hebben aan docenten gevraagd hoe de toetsing van literatuuronderwijs op hun school wordt vormgegeven. We hebben een aantal vragen gesteld over praktische zaken rondom toetsing en wat meer inhoudelijke vragen over het type toets en de inhoud daarvan. Hieronder presenteren we de antwoorden op deze vragen. Voor een gedetailleerde weergave van de antwoorden verwijzen we graag naar hoofdstuk 8 van het tabellenboek.

Toetsbeleid

Doorgaans stelt de sectie Nederlands het toetsbeleid voor literatuur op, soms doet een deel van de sectie dit, maar vaker de sectie als geheel. In de onderbouw van havo/vwo tellen de literatuercijfers gemiddeld voor 16% procent mee op het rapport, in de bovenbouw van havo/vwo tellen de cijfers zwaarder mee en bepalen deze gemiddeld voor 26% het eindcijfer voor Nederlands. De meeste docenten vinden dit voldoende, een minderheid vindt dat het cijfer voor literatuur zwaarder mee zou moeten tellen. Zie de tabellen in hoofdstuk 8 van het tabellenboek.

Toetsvormen

Uit tabel 8.1 is af te lezen in welke mate verschillende vormen van toetsing worden ingezet door de docenten uit dit onderzoek bij het geven van literatuuronderwijs. In de bovenbouw is een mondeling tentamen gangbaar, maar in de onderbouw komt dit nauwelijks voor. In de onderbouw is het maken van creatieve verwerkingsopdrachten een geliefde toetsvorm.

Tabel 8.1

Hoe worden onderdelen van literatuuronderwijs getoetst?

| | Onderbouw havo Docenten (n = 43) | Onderbouw vwo/gymnasium Docenten (n = 43) | Bovenbouw havo Docenten (n = 41) | Bovenbouw vwo/gymnasium Docenten (n = 44) |
|--|--|--|---|--|
| Ze houden een boekbespreking voor de klas | 27 | 22 | 15 | 16 |
| We houden een mondeling examen | 3 | 4 | 35 | 37 |
| Ze schrijven een boekverslag | 28 | 27 | 22 | 21 |
| Ze maken er een creatieve verwerkingsopdracht over | 39 | 38 | 27 | 29 |
| Ze houden een leesdossier bij | 24 | 19 | 28 | 31 |
| Ze maken er een schriftelijke toets over | 15 | 14 | 21 | 22 |

We hebben docenten gevraagd een creatieve verwerkingsopdracht te beschrijven die ze de leerlingen (hebben) laten doen. Hieronder vindt u de top 20 (in willekeurige volgorde) van meest genoemde en meest originele ideeën. Voor een compleet overzicht kunt u het tabellenboek raadplegen (hoofdstuk 8).

- Een Facebookpagina maken voor de hoofdpersoon van een boek.
- Een dagboekfragment schrijven voor de hoofdpersoon.
- Een film(script) maken bij een scène uit een boek.
- Een mindmap maken over het boek.
- Een (gedichten)poster maken.
- Leerlingen een boekpromotie of elevator pitch laten verzorgen.
- Een lied of rap maken naar aanleiding van een boek.
- Het maken van een boekdoos: tien voorwerpen die met het boek te maken hebben verzamelen in een doos met per voorwerp een passend citaat uit het boek en een korte toelichting.
- Een (strip)tekening maken bij een boek.
- Het einde van een boek herschrijven.
- Een andere voorpagina bij een boek ontwerpen.
- Een recensie schrijven.
- Het maken van een reportage-item à la *DWDD*.
- Moodboard of collage maken over het thema van een boek.
- Pecha Kucha: een voorstelling (ppt) van twintig afbeeldingen maken bij een boek.
- Een boektrailer maken.
- Een ontmoeting (gesprek) tussen twee hoofdpersonen uit twee verschillende boeken uitschrijven.
- Het herschrijven van teksten in verschillende varianten.
- Een kijkdoos maken van een ruimte uit een boek.
- Een toneelstuk maken bij een scène uit een boek.

Naast de gelezen boeken worden ook nog andere onderdelen van literatuurgeschiedenis getoetst. Hieronder vindt u een schematische samenvatting van de antwoorden van de docenten op de vraag welke onderdelen van literatuuronderwijs worden getoetst. De verschillende onderdelen worden in de bovenbouw van havo/vwo (veel) meer getoetst dan in de onderbouw.

Tabel 8.2

Welke onderdelen van literatuuronderwijs worden getoetst?

| | Onderbouw havo Docenten (n = 43) | Onderbouw vwo/gymnasium Docenten (n = 43) | Bovenbouw havo Docenten (n = 41) | Bovenbouw vwo/gymnasium Docenten (n = 44) |
|--|---|--|---|--|
| Verhaaltheorie (vertelperspectief, thema, etc.) | 22 | 25 | 37 | 41 |
| Literatuurgeschiedenis | 1 | 2 | 32 | 40 |
| Gedichtenanalyse (rijm, metrum, stilistische middelen) | 14 | 14 | 28 | 32 |
| Leesvaardigheid en groei daarin | 18 | 19 | 20 | 23 |
| Literaire competentie volgens Witte | 6 | 6 | 11 | 12 |

9 Successen en knelpunten

In de loop van dit rapport hebben we al af en toe geciteerd uit de open vragen die we de docenten en sectievoorzitters hebben gesteld, namelijk:

1. Wat is het belangrijkste succes van literatuuronderwijs op uw school?
2. Wat is het belangrijkste knelpunt bij literatuuronderwijs op uw school?
3. Waar heeft u behoefte aan als het gaat om literatuuronderwijs?

Wie geïnteresseerd is in de antwoorden die de docenten hebben gegeven, verwijzen we naar het tabellenrapport, waar we de open antwoorden integraal en ongewijzigd hebben weergegeven. Voor wie snel een globaal beeld wil hebben van wat docenten hier antwoordden, geven we in dit hoofdstuk een beknopte samenvatting. We hebben alle open antwoorden geturfd en ingedeeld in categorieën. De categorieën waar meer dan vijf docenten uitspraken over hebben gedaan, staan hieronder opgesomd, steeds geïllustreerd met een typerend citaat.

Tabel 9.1

De belangrijkste successen

| Categorie | Voorbeeldcitaat |
|-----------------------------------|---|
| Een bepaald project of activiteit | “Schrijversbezoek dat leesplezier en reflectievermogen bevordert.” “Projecten met de bibliotheek over poëzie slaan aan.” |
| Leesplezier bij leerlingen | “Sinds we ons literatuuronderwijs hebben ingericht volgens Lezen voor de lijst, is de belangstelling van leerlingen voor lezen en het plezier erin toegenomen.” |
| Ontwikkeling bij leerlingen | “Dat het lezen van een boek de ‘kijk’ van leerlingen kan veranderen.” |

Tabel 9.2

De belangrijkste knelpunten

| Categorie | Voorbeeldcitaat |
|----------------------------------|---|
| Leerlingen houden niet van lezen | “Leerlingen willen niet lezen. Na het mondeling net de ontboezeming te horen gekregen: Meneer, ik heb nul titels gelezen en de uittreksels voorbereid.” |
| Tijd | “Tijd; er is te veel stof die in te korte tijd moet worden behandeld in de onderbouw waardoor literatuur een ondergeschoven kindje dreigt te worden.” |
| Boekenaanbod | “Het gemis van een goede mediatheek/bibliotheek.” |

Tabel 9.3
Behoeften

| <i>Categorie</i> | <i>Voorbeeldcitaat</i> |
|--|--|
| Nieuwe lesmaterialen, lesideeën, verwerkingsopdrachten | “Een of meerdere goede methode(s) voor literatuurgeschiedenis / literatuuronderwijs! Voorheen waren er diverse methodes die om de paar jaar vernieuwd werden of er verschenen nieuwe methodes. Al minstens tien jaren verschijnt er niets (nieuws) meer. Voor mij behoort literatuurgeschiedenis tot cultuuroverdracht en is daarom van groot belang voor met name de hoogst opgeleiden in onze samenleving. In de omringende landen denkt men hier niet anders over!” |
| Beter boekenaanbod Tijd | “Meer geld om boeken te kunnen kopen.” “Meer uren om af en toe een boek te behandelen en andere stof te laten voor wat het is.” |

10 Conclusies

In de voorgaande hoofdstukken hebben we de resultaten van dit onderzoek naar de actuele stand van zaken rond lees- en literatuuronderwijs in het havo en vwo beschreven. We schetsen in dit rapport een rijk en breed beeld van de actuele stand van zaken rond lees- en literatuuronderwijs in havo en vwo. Rijk, omdat de respondenten veel vragen over veel verschillende aspecten van lees- en literatuuronderwijs hebben beantwoord. Breed, omdat drie verschillende responsgroepen aan het onderzoek hebben deelgenomen: docenten, sectievoorzitters en afdelingsleiders van havo/vwo-scholen of -locaties. Maar voordat we overgaan tot de conclusies is het goed nog even te herhalen dat de responsaantallen in de drie responsgroepen niet groot genoeg zijn om voor de groep docenten, de groep sectievoorzitters en de groep afdelingsleiders afzonderlijk een representatief beeld te schetsen. Ook is door de wijze van werving (zelfselectie) de docentengroep wellicht wat positiever over lezen en literatuur dan de gemiddelde docent Nederlands.

Vergroten van leesplezier: doel, succes en knelpunt tegelijk

De docenten Nederlands uit dit onderzoek vinden het bevorderen van het leesplezier van de leerlingen het belangrijkste doel van literatuuronderwijs. Ze belijden dat niet alleen, maar brengen het ook in praktijk; ze laten leerlingen bijvoorbeeld het liefst zelf kiezen welke boeken ze willen lezen. Het ligt voor de hand dat dat het leesplezier bij leerlingen bevordert. Veel docenten lukt het ook om leerlingen met plezier te laten lezen, want als we docenten vragen naar het grootste succes van literatuuronderwijs op school, noemen velen succesvolle ervaringen op dat vlak. Maar tegelijkertijd is het gebrek aan leesplezier voor hen ook een fors knelpunt. Docenten worstelen met leerlingen die echt niet van lezen houden; ze noemen bijvoorbeeld havo-leerlingen, jongens, of, nog specifiek, bèta-jongens.

Doorgaande leerlijnen literatuur en informatievaardigheden liggen niet vast

Op de meeste scholen uit dit onderzoek is taal- en leesbeleid geformuleerd en ook schriftelijk vastgelegd. Maar dat betekent niet dat doorgaande leerlijnen ook zijn vastgelegd. Doorgaande lijnen in het literatuuronderwijs komen vooral op pragmatische wijze tot stand. Bijvoorbeeld door er in het sectieoverleg over te spreken of door docenten die in meerdere klassen lesgeven en op die manier een doorgaande leerlijn creëren. Voor informatievaardigheden geldt hetzelfde: ze worden meer in praktijk gebracht dan dat ze in beleidsplannen zijn opgenomen. Bijna alle docenten Nederlands zeggen namelijk aandacht te besteden aan informatievaardigheden in hun onderwijs, terwijl er volgens bijna de helft van de sectievoorzitters en de afdelingsleiders op school geen beleid is geformuleerd op dit gebied.

Lees- en literatuuronderwijs ligt bij de sectie Nederlands

Secties Nederlands bepalen veel zelfstandig op het gebied van lezen en literatuur, ze opereren onafhankelijk van de andere (talen)secties en werken tamelijk autonoom. Meestal draagt de sectie Nederlands de verantwoordelijkheid voor de verschillende aspecten van lees- en literatuuronderwijs. De secties stellen doorgaans ook vast hoeveel uren er worden besteed aan literatuur en hoe die literatuurlessen over het jaar verdeeld worden, ze zijn verantwoordelijk voor het creëren van draagvlak voor literatuuronderwijs en stellen toetsbeleid op. Weliswaar maakt leesbevordering vaak

deel uit van taal- en leesbeleid op de scholen, maar de deelname aan landelijke leesbevorderingsactiviteiten en -campagnes is niet erg geborgd in beleid. Deelname aan dergelijke activiteiten hangt vaak af van het enthousiasme van individuele docenten. Ten slotte het vrij lezen: op basis van dit onderzoek kunnen we concluderen dat men zeker niet afwijzend staat ten opzichte van vrij lezen in de klas. Wel worstelen docenten met de beperkte beschikbare tijd voor Nederlands, met de concrete invulling van vrij lezen en met praktische kwesties als: hoe zorg je ervoor dat alle leerlingen een boek bij zich hebben?

Er is te weinig tijd voor literatuuronderwijs

Zowel in havo als in vwo zien we dat in de bovenbouw meer tijd wordt besteed aan literatuur dan in de onderbouw: in de onderbouw wordt ongeveer 15% van de lestijd Nederlands aan literatuur besteed, in de bovenbouw loopt dat op tot ongeveer een kwart van de lestijd Nederlands. Veel docenten vinden dit te weinig: tijdgebrek is een duidelijk knelpunt dat naar voren komt in de vragenlijst. Aan de andere kant: het cijfer voor literatuur bij het eindexamen telt relatief maar weinig mee en dus hebben lang niet alle docenten behoefte aan meer lestijd voor literatuur.

De aanpak Lezen voor de lijst heeft een stevige plek verworven in het literatuuronderwijs

Van de beschikbare websites op het gebied van literatuuronderwijs wordt www.lezenvoordelijst.nl door de docenten uit dit onderzoek het meest gebruikt. Bovendien dient deze website vaker dan andere sites als basis van het literatuuronderwijs. Ook wordt tot het gebruiken van [lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) vaak door de hele sectie besloten, waar andere sites veel meer de keuze van individuele docenten zijn. Daarnaast gebruiken veel docenten in zowel onder- als bovenbouw deze boeken als basislijst waaruit ze boeken kiezen voor hun leerlingen. Doordat de aanpak van Witte rekening houdt met het leesniveau van leerlingen, wordt de kans op positieve leeservaringen bij leerlingen vergroot en past deze aanpak dus goed bij het streven van docenten om leerlingen met plezier te laten lezen. Overigens worden de opdrachten bij Lezen voor de lijst niet zo vaak gebruikt; het gaat vooral om de niveau-indeling en de boekenlijst.

Behoeftte aan nieuwe materialen

De methoden *Laagland, literatuur en lezer* en *Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie* zijn op de scholen uit dit onderzoek de meest gebruikte methoden. Meestal worden ze als basis gebruikt en niet volledig van a tot z ingezet. Maar liefst 80% van de docenten gebruikt naast bestaande methodes of websites ook zelf ontwikkeld materiaal bij het geven van literatuuronderwijs. Bij een deel van de docenten bestaat er behoefte aan nieuw actueel lesmateriaal, creatieve lesideeën en een verzameling verhalen die gebruikt kan worden bij verhaalanalyse. Er zijn ook docenten die vaststellen dat er al heel veel materialen en websites bestaan en dat er vooral behoefte is aan de ontsluiting daarvan, bijvoorbeeld door een overzichtelijk platform dat hetgeen er al beschikbaar is ordent en goed toegankelijk maakt.

Over de boekencollecties op school lopen de meningen uiteen

Op de meeste havo/vwo-scholen uit dit onderzoek is een mediatheek of schoolbibliotheek te vinden. De sectievoorzitters en afdelingsleiders zijn tamelijk tevreden over de collectie boeken die de mediatheek biedt. De docenten zijn wat kritischer: zij vinden de beschikbare boekencollectie op school nogal eens een belangrijk knelpunt bij het geven van literatuuronderwijs. De meeste

sectievoorzitters en schoolleiders hebben nog nooit gehoord van de Bibliotheek *op school*, het programma waarbij openbare bibliotheek en scholen samenwerken op het gebied van deskundigheid en boekencollectie.

11 Aanbevelingen

We eindigen dit rapport met een aantal aanbevelingen voor Stichting Lezen en Kunst van Lezen, enerzijds met het oog op het formuleren van beleid rond lees- en literatuuronderwijs in havo en vwo, anderzijds met het oog op het doorontwikkelen van de Bibliotheek *op school*.

Rol de Bibliotheek *op school* uit in havo en vwo

Voor de Bibliotheek *op school* is er – ook in havo en vwo – een wereld te winnen. Op deze plek noemen we twee bouwstenen van de Bibliotheek *op school* die we allereerst van belang vinden om mee te starten: ‘lees- en mediaplan’ en ‘collectie’.

- Een lees- en mediaplan voor havo en vwo kan prima aansluiten bij de taalbeleidsplannen die er op veel scholen al zijn. Maar volgens veel docenten zou de aandacht voor leesbevordering in die plannen wel wat prominenter mogen zijn. Ondersteuning bij het opstellen van een lees- en mediaplan waarin aandacht is voor literatuuronderwijs en leesbevordering, maar ook voor informatievaardigheden, lijkt dan ook een goede zet te zijn.
- Vooral op scholen waar geen mediatheek is en de sectie Nederlands te maken heeft met een schoolleiding die een fysieke boekencollectie overbodig vindt, is de bouwsteen collectie van groot belang. Dat geldt overigens ook voor scholen waar de docenten niet tevreden zijn over de kwaliteit van de boekencollectie.

Benader scholen ook op sectieniveau bij de doorontwikkeling van de Bibliotheek *op school*

Lees- en literatuuronderwijs is doorgaans de verantwoordelijkheid van de sectie Nederlands op school. Zij zijn verantwoordelijk en nemen de beslissingen. Bij de doorontwikkeling van de Bibliotheek *op school* naar havo en vwo is het van belang om rekening te houden met de autonomie van de secties en niet alleen de schoolleiders, maar ook de secties te benaderen en op de hoogte te brengen en te houden van de Bibliotheek *op school*.

Profileer de openbare bibliotheek als samenwerkingspartner

De openbare bibliotheek is voor docenten Nederlands geen gangbare samenwerkingspartner en er bestaat vaak een tamelijk beperkt beeld van wat de bibliotheek voor hen kan betekenen. Docenten denken bijvoorbeeld als eerste aan het uitlenen van wisselcollecties bij projecten of materiële ondersteuning op piekmomenten (veel exemplaren van hetzelfde boek, veel exemplaren van Jonge Jury-boeken et cetera). Het is dus zaak te investeren in communicatie en beeldvorming rond de meerwaarde van de openbare bibliotheek in het algemeen en de Bibliotheek *op school* in het bijzonder.

Bied veel ruimte voor keuzemogelijkheden

Lees- en literatuuronderwijs ondersteunen is een kwestie van maatwerk leveren. Docenten en secties Nederlands verschillen enorm in de manier waarop ze er vorm aan geven en de ruimte die ze daarvoor krijgen op hun school. Sommigen hebben de luxe van een wekelijks leesuur en een goed geoutilleerde mediatheek, anderen moeten het doen met een paar lesuren literatuur in een heel schooljaar en een schoolbibliotheek die “vanwege gebrek aan belangstelling” wordt opgeheven. Er zijn trouwens niet alleen verschillen tussen scholen, maar ook tussen docenten binnen een en

dezelfde sectie. Literatuur ligt mensen vaak na aan het hart en heeft sterk te maken met persoonlijke voorkeuren. Wat de ene docent een geweldig boek vindt om jaar in jaar uit te bespreken met zijn leerlingen, ziet de andere docent totaal niet zitten. Nieuwe (beleids)initiatieven moeten dan ook altijd rekening houden met verschillen tussen secties en docenten en dus veel keuzemogelijkheden bieden.

Investeer in een database of platform met lesmaterialen

Veel docenten zoeken naar aanvullende materialen die ze in hun lessen kunnen gebruiken naast bestaande literatuurmethoden of websites. Ze zoeken bijvoorbeeld naar goede verwerkingsopdrachten, naar verhalen die ze kunnen gebruiken bij verhaalanalyse of ze zoeken aansprekende televisiefragmenten over schrijvers of boeken. Een database van verhalen en beeldfragmenten die docenten kunnen gebruiken bij het geven van literatuuronderwijs zal dus zeker in een behoefte voorzien, niet alleen bij het uitleggen van termen en begrippen uit de verhaalanalyse, maar ook bij het geven van literatuurgeschiedenis. Tegelijkertijd zijn er ook al veel lesmaterialen beschikbaar, maar niet iedereen weet ze even goed te vinden. Er is vraag naar een online platform dat voor zowel docenten als leerlingen een helder overzicht geeft van het aanbod aan websites op het gebied van literatuuronderwijs.

Help bij het verankeren van leesbevordering in de les

In de dagelijkse lespraktijk bestaat leesbevordering vooral uit praten over boeken en vrij lezen. Het zou goed zijn om docenten en secties te ondersteunen bij het (verder) verankeren van leesbevordering, bijvoorbeeld door een handreiking over het opnemen van lezen in beleidsplannen of door ondersteuning bij het invoeren van vrij lezen. (Hoe krijg je dat voor elkaar bij de schoolleiding, hoe organiseer je het en hoe regel je het praktisch?) Ook het stimuleren van uitbreiding van het leesbevorderingsrepertoire is zinvol: voorlezen komt bijvoorbeeld nauwelijks voor. In dit licht is het de moeite waard om ook samen te gaan werken met de lerarenopleidingen, zodat aankomend leraren weten hoe ze gestructureerd en op verschillende manieren aan leesbevordering kunnen werken.

Ga naar de scholen toe met leesbevorderingsactiviteiten

Leesbevorderingsactiviteiten buiten de schooldeuren stuiten al snel op bezwaren van praktische aard (te ver reizen, te veel tijd). Deelname aan leesbevorderingsactiviteiten hangt ook sterk af van het enthousiasme van individuele docenten. We denken dat het de moeite waard is om na te denken over de mogelijkheden voor meer aanbod van activiteiten op de school zelf, zoals workshops die plaatsvinden op de Dag van de Literatuur, maar dan op school. Zulke activiteiten zullen in ieder geval tegemoetkomen aan de praktische bezwaren die er leven.

Investeer in het aanbod van digiboeken

De meeste docenten lijken niet uitgesproken voor of tegen het lezen van digitale boeken te zijn en laten de keuze aan de leerling. We willen niets afdoen aan het belang van de nabijheid van fysieke boeken, maar daarnaast kunnen digiboeken wel de oplossing zijn voor praktische problemen bij het geven van lees- en literatuuronderwijs waar docenten mee geconfronteerd worden. We denken bijvoorbeeld aan scholen waar geen mediatheek is en aan docenten die graag met de hele klas hetzelfde boek lezen. Ook voor praktische problemen rond vrij lezen kunnen digiboeken nuttig zijn:

leerlingen met een tablet of e-reader hebben altijd een leesboek bij zich en kunnen altijd verder lezen in het boek waarin ze bezig zijn. Een ruim aanbod van digiboeken, goed toegankelijk en met een niveau-indeling volgens Lezen voor de lijst, zou een aanwinst zijn voor het onderwijs.

o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e



STICHTING LEZEN

Nieuwe Prinsengracht 89

1018 VR Amsterdam

lezen.nl