

University of Groningen

Getting off the fence

Bloemert, Jasmijn

DOI:
[10.33612/diss.101550168](https://doi.org/10.33612/diss.101550168)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2019

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Bloemert, J. (2019). *Getting off the fence: Exploring the role, position, and relevance of literature education in the teaching of English as a foreign language in Dutch secondary education*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.101550168>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

CHAPTER 8

Summary in Dutch

Samenvatting

Summary in Dutch

Samenvatting

Het schoolvak Engels heeft een prominente positie in het Nederlandse voortgezet onderwijs en werd verplicht gesteld voor elke leerling in 2013. Hoewel het grootste deel van het curriculum voor Engels betrekking heeft op taalvaardigheden (lezen, spreken, luisteren en schrijven) speelt ook literatuur een belangrijke rol in de bovenbouw van HAVO en VWO. Het is echter opmerkelijk dat sinds het curriculum voor Engels in 1863 werd geformaliseerd, voortdurende discussies hebben plaatsgevonden over de positie, relevantie en focus van de literatuurcomponent, zoals onder andere beschreven in de Melker (1970), Wilhelm (2005) en Hulshof, Kwakernaak en Wilhelm (2015). Deze discussies vinden ook plaats op internationaal niveau. Studies van bijvoorbeeld Sage (1987), Lazar (1993), Paran (2008) en Paesani (2011) komen tot dezelfde conclusie als de studies die de Nederlandse context beschrijven, namelijk: de positie van literatuur in het moderne vreemde talen (MVT) curriculum lijkt een *principium tertii exclusi* - wet van het uitgesloten midden – waarbij de focus verschuift tussen enerzijds de literaire tekst en anderzijds de taalontwikkeling. Een historisch overzicht van discussies, meningsverschillen en beleidsveranderingen over de positie van literatuur binnen het MVT-onderwijs laat zien dat deze verschuiving al meer dan 150 jaar centraal staat.

De huidige internationale situatie laat een heropleving zien in het gebruik van literatuur in het MVT-curriculum (Paran, 2008). Deze heropleving kan gezien worden als een reactie op een aantal internationale en nationale ontwikkelingen. Allereerst het rapport van de Modern Language Association (2007) waarin de commissie aanbeveelt om de traditionele tweeledige structuur van programma's voor MVT in het hoger onderwijs in de Verenigde Staten te vervangen door een meer samenhangende structuur waarin literatuur en taal worden samengevoegd. De tweede belangrijke internationale ontwikkeling betreft de veranderingen met betrekking tot de positie van literatuur in het aangescherpte Europees Referentie Kader (Raad van Europa, 2018). Terwijl in de editie van 2001 sporadisch naar literatuur of literaire teksten werd verwezen, bevat de 2018-editie de volgende drie aspecten die relevant zijn voor creatieve teksten en literatuur: lezen als een vrijetijdsbesteding; een persoonlijk antwoord geven op creatieve teksten; en analyse en kritiek op creatieve teksten (Raad van Europa, 2018). De meest recente nationale ontwikkeling is Curriculum.nu (gestart in 2018) waar ontwikkelingsteams van

leraren en schoolleiders, onder toezicht van Stichting Leerplan Ontwikkeling, negen leergebieden hebben geformuleerd. Het primaire doel van Curriculum.nu is het ontwerpen van een voorstel voor de herziening van de huidige kerndoelen en eindtermen. Een van de negen leergebieden is Engels/moderne vreemde talen en een van de innovatieve voorstellen is een meer holistische benadering van het leren van vreemde talen waarbij het leren van talen meer is dan het trainen van taalvaardigheden. De positie van literatuur in deze meer holistische benadering wordt gezien als geïntegreerd in het leren communiceren in een vreemde taal.

Deze recente ontwikkelingen lijken te breken met het eerder beschreven *principium tertii exclusi*. Echter, wat is de huidige positie van het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Engels op VWO-niveau en hoe wordt dit ervaren door docenten en leerlingen? Het doel van dit vakdidactisch promotieonderzoek was om meer inzicht te krijgen in bovenstaande vragen. Specifiek is er onderzocht hoe literatuur in de les benaderd wordt, hoe leerlingen tegen literatuuronderwijs bij het vak Engels aankijken en hoe docenten het ervaren om literaire teksten op een meer holistische manier in te zetten in de les waarbij er rekening wordt gehouden met de leerling, de context en de literaire tekst (Paran, 2008). Om dit doel te realiseren zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe ziet een model voor MVT-literatuuronderwijs eruit dat rekening houdt met verschillende aspecten van de leerling, de context en de tekst?
2. Wat kan de bijdrage zijn van leerlingen aan het collaboratieve en co-constructieve proces van validering van een dergelijk model?
3. Hoe ervaren leerlingen de literatuurlessen bij Engels?
4. Hoe wordt literatuur bij Engels momenteel benaderd in het Nederlandse voortgezet onderwijs?
5. Hoe ervaren docenten de relevantie en de bruikbaarheid van een dergelijk model voor MVT-literatuuronderwijs wanneer het wordt toegepast in een naturalistische setting?

Het proefschrift bestaat uit vijf empirische studies. Centraal staat de ontwikkeling van een model voor MVT-literatuuronderwijs waarbij rekening wordt gehouden met de leerling, de context en de literaire tekst (studie 1 en 2). Dit model is vervolgens gebruikt om te onderzoeken hoe leerlingen de literatuurlessen bij Engels ervaren (studies 3 en 4). De laatste stap bestond uit een interventie waarbij docenten het model leerden toepassen op hun bestaande onderwijspraktijk en

onderzochten we hoe acht docenten Engels de relevantie en bruikbaarheid van het model ervoeren nadat ze er een jaar mee hadden gewerkt.

Studie 1: De ontwikkeling van een model voor MVT-literatuuronderwijs

Recente hervormingen op het gebied van MVT-onderwijs laten een sterke beweging zien naar een integratie van literatuuronderwijs en taalverwerving. In studie 1 (Hoofdstuk 2) hebben we deze recente ontwikkeling als uitgangspunt genomen. Een synthese van het onderscheid van Maley (1998) tussen twee primaire doelen voor het onderwijzen van literatuur (de studie van literatuur en het gebruik van literatuur als hulpmiddel), Paran's (2008) kruising van taalfocus en literatuurfocus en een selectie van eerder ontworpen categorisaties van benaderingen van MVT-literatuuronderwijs, leidde tot een eerste ontwerp van een model voor MVT-literatuuronderwijs dat we de 'Meervoudige Benadering MVT-literatuuronderwijs' hebben genoemd. Tijdens het ontwerpproces was de primaire vraag die we ons stelden: op welke manieren kunnen literaire teksten nuttig zijn voor leerlingen in moderne vreemde talenonderwijs? Bij het beantwoorden van deze vraag kwamen twee categorieën naar voren, namelijk een focus op de literaire tekst en een focus op de leerling.

Wanneer de primaire focus van de literatuurles de literaire tekst is, kan een onderscheid worden gemaakt tussen een Tekstgerichte benadering en een Contextgerichte benadering. De Tekstgerichte benadering houdt zich bezig met de formele elementen van de literatuur, waarbij leerlingen bijvoorbeeld leren hoe het gebruik van literaire termen een effect kan hebben op de interpretatie van de tekst. Andere aspecten van deze aanpak zijn kennis van het genre, literaire stijlen en soorten tekst. Binnen de Contextgerichte benadering wordt literatuur beschouwd als een verzameling teksten die de culturele, historische en sociaal rijke diversiteit van onze wereld laat zien. Deze diversiteit, gecontextualiseerd in een literair werk, vertegenwoordigt voor de leerling vaak een vreemde wereld met onderwerpen als identiteit, politieke macht, etniciteit en religie. Daarnaast zou kennis over literaire bewegingen en historische en biografische elementen van een literaire tekst verder kunnen bijdragen aan deze contextualisering.

Wanneer de primaire focus van de literatuurles de leerling is, kan een onderscheid worden gemaakt tussen een Lezersgerichte benadering en een Taalgerichte benadering. De focus van de Lezersgerichte benadering ligt op de leeservaring, de literaire smaakontwikkeling en de algemene ontwikkeling van de leerling. Literatuur nodigt leerlingen uit om uit hun comfortzone te stappen, te

experimenteren met een kritische blik op (on)bekende situaties en te leren dat hun positie als lezer niet los kan worden gezien van de betekenis van de tekst. De Lezersgerichte benadering moedigt studenten aan literaire teksten vanuit meerdere perspectieven te bestuderen en om te analyseren hoe en waarom mensen bijvoorbeeld kunnen verschillen in hun overtuigingen of verlangens. De Taalgerichte benadering is gericht op het gebruik van taal in literaire werken, de eigen taalontwikkeling van de leerling en het bewustzijn van de leerling van de ontwikkeling van de vreemde taal. Literaire teksten in een vreemde taal zijn een potentieel rijke bron van taalkundige input: het biedt leerlingen een grote verscheidenheid aan authentieke en gecontextualiseerde taal die de taalontwikkeling van leerlingen kan ondersteunen.

De dataverzameling van studie 1 bestond uit een vragenlijst voor docenten Engels (n=168). Een confirmatieve factoranalyse toonde aan dat de vier benaderingen één onderliggend construct vertegenwoordigen, wat onze interpretatie van de Meervoudige Benadering bevestigde. In deze studie hebben we ook onderzocht (1) hoe docenten Engels literatuur benaderen in de bovenbouw van het vwo en (2) welke factoren verband houden met het gerapporteerde gebruik van de vier benaderingen.

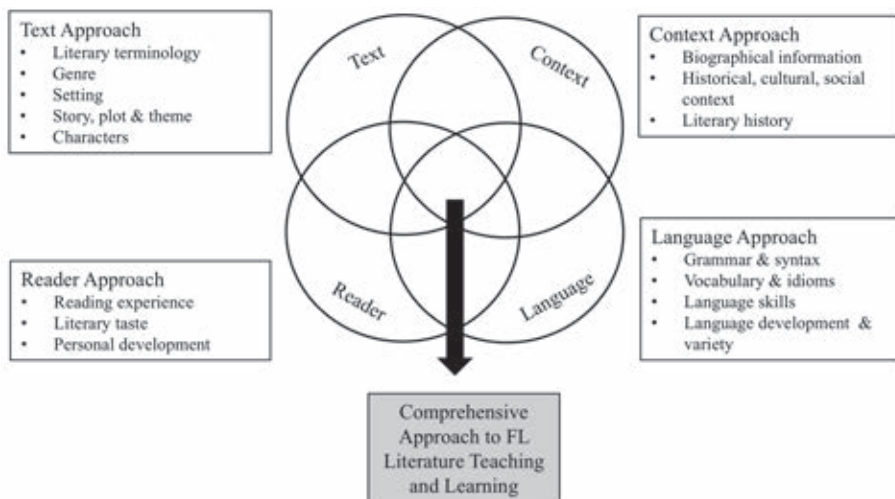
De resultaten laten een grote variatie zien tussen de manieren waarop docenten Engels literatuur benaderen. De resultaten laten ook zien dat de meeste tijd besteed wordt aan de Tekstgerichte benadering, gevolgd door de Lezersgerichte- en Contextgerichte benadering en tot slot de Taalgerichte benadering. Het verschil tussen de vier benaderingen was echter klein. Correlatieanalyses en t-toetsen geven aan dat curriculaire factoren significant verband houden met de manier waarop literatuur wordt benaderd. Demografische factoren van docenten zijn over het algemeen niet significant gerelateerd zijn aan de manier waarop literatuur wordt benaderd. Het kan eerder worden toegeschreven aan curriculaire erfgoed of de manier waarop MVT-curricula zijn ontworpen.

Studie 2: De bijdrage van leerlingen aan de ontwikkeling van de Meervoudige Benadering

Een belangrijk aspect van vakdidactisch onderzoek is het perspectief van leerlingen (Grossman, Schoenfeld, & Lee, 2005). In studie 2 hebben we eerst onderzocht op welke manieren leerlingen constructief betrokken kunnen worden bij de verdere ontwikkeling en valorisatie van de Meervoudige Benadering. Dit resulteerde in een indeling die de volgende drie perspectieven omvat: leerlingen

als gegevensbron, leerlingen in dialoog en leerlingen als initiatiefnemers. Op basis van deze indeling hebben we een multidimensionaal dialoogproces ontworpen waarbij 268 leerlingen van drie verschillende scholen betrokken waren in een van de volgende drie activiteiten: geschreven reflectie, ongebeide focusgroep en het beantwoorden van één open vraag. De activiteiten vonden achtereenvolgens plaats waarbij er na iedere stap een discussie plaatsvond tussen de onderzoekers. Deze discussies resulteerden in een aanscherping van de Meervoudige Benadering die vervolgens als input werd gebruikt voor de volgende activiteit. De combinatie van deze drie activiteiten en discussies zorgde niet alleen voor convergerende en divergerende inclusieve vormen van dialoog (Burbules, 1993) maar gaf ook gehoor aan de stem van zowel de individuele leerling als aan de groep van leerlingen.

De opbrengsten van de drie activiteiten resulteerden in verschillende toevoegingen en wijzigingen in de onderliggende elementen van de Meervoudige Benadering. In feite ondergingen bijna alle 20 onderliggende elementen van het oorspronkelijke model zoals gepresenteerd in hoofdstuk 2 een kleine of soms grotere verandering. Terwijl de meeste veranderingen resulteerden in een reductie van onderliggende elementen (van 20 naar 15) of vereenvoudiging van de beschrijving van het element vanwege een dubbelzinnig onderscheid of omdat elementen te uitgebreid of te kort waren, werden de belangrijkste veranderingen gevonden waar we woorden of een geheel nieuw element toevoegden. Figuur n1 toont de uiteindelijke versie van de Meervoudige Benadering, inclusief de 15 onderliggende elementen.



Figuur n1. De Meervoudige Benadering MVT-literatuuronderwijs

Studie 3: Het nut van literatuuronderwijs volgens leerlingen

In de derde studie (hoofdstuk 4) rapporteerden we over de opvattingen van een grote groep leerlingen (n=635) van 15 verschillende scholen over hun ideeën over de voordelen van de literatuurlessen bij Engels. Een tweede vraag waar we in geïnteresseerd waren, was of we verschillen konden vinden tussen de perceptie van leerlingen van verschillende scholen. Data werd verzameld aan de hand van de volgende open vraag: Wat zijn volgens jou de voordelen van literatuurlessen bij het vak Engels? We ontvingen in totaal 2361 antwoorden van de leerlingen die we eerst kwalitatief geanalyseerd hebben en vervolgens hebben gekwantificeerd.

De belangrijkste bevinding van deze studie is dat de meerderheid van de leerlingen de literatuurlessen bij Engels door de lens van hun taalontwikkeling ziet; in totaal 74% van de leerlingen noemde de Taalgerichte benadering als een voordeel van de literatuurlessen bij Engels, dus dat je er beter Engels van leert. Iets meer dan de helft van de leerlingen (56%) noemde de Contextgerichte benadering minstens één keer en 47% van hen gaf aan het onderliggende element 'historische, culturele en sociale context' hierbij belangrijk te vinden. De twee benaderingen die veelal afwezig waren in de antwoorden van de meerderheid van de leerlingen waren de Lezersgerichte benadering (waarbij 33% van de leerlingen een van de elementen noemde) en de Tekstgerichte benadering (waar slechts 12% van de leerlingen een van de elementen noemde). Het enige onderliggende element van deze twee benaderingen dat door een relatief groot aantal leerlingen werd genoemd (27%, wat voor een element een groot percentage is) was 'persoonlijke ontwikkeling'.

Hoewel de meerderheid van de leerlingen (61%) meer dan één aanpak noemde, gaven slechts acht leerlingen (1%) antwoorden die in alle vier benaderingen vielen. Met andere woorden, deze groep van 635 middelbare scholieren beschouwde literatuurlessen bij Engels niet op een manier zoals wij Meervoudig definiëren. De bevindingen laten ook zien dat er verschillen zijn in de manier waarop leerlingen van verschillende scholen de voordelen van literatuurlessen bij Engels waarnemen. Hoewel voor de meerderheid van de scholen de Taalgerichte en Contextgerichte benadering het meest vaak genoemd werd, is het opmerkelijk dat in een derde van de scholen de combinatie van de meest genoemde benaderingen verschilt. Bovendien kan het verschil tussen scholen als substantieel worden beschouwd in welke mate de benadering genoemd werd door leerlingen: Tekstgerichte benadering (0 - 21%), Contextgerichte benadering (29 - 78%), Lezersgerichte benadering (10 - 63%) en de Taalgerichte benadering (21 - 95%).

Studie 4: Leerlingmotivatie tijdens de literatuurles

Omdat de perceptie van leerlingen een impact kan hebben op hun prestaties (Brown, 2009), is het niet alleen belangrijk om erachter te komen wat ze belangrijk vinden, maar ook hoe dit verband houdt met hun mate van betrokkenheid tijdens de literatuurlessen bij Engels. In de vierde studie van dit proefschrift hebben we een vragenlijst afgenomen onder 365 leerlingen. De resultaten van de vragenlijsten hebben we gebruikt om te onderzoeken in hoeverre de leerlingen betrokken zijn tijdens de literatuurlessen, hoe belangrijk de leerlingen de literatuurlessen vinden en mogelijke relaties tussen deze twee. Om dit te onderzoeken hebben we gebruik gemaakt zowel van een bestaande vragenlijst van Skinner, Kindermann en Furrer (2009) die we hebben aangepast voor de huidige studie als ook de Meervoudige Benadering.

De resultaten werden geanalyseerd door middel van een exploratieve factoranalyse en correlatieanalyses. Dit resulteerde in vier belangrijke bevindingen. Ten eerste hebben we op basis van de antwoorden van de leerlingen in totaal drie factoren gevonden, die we de Literatuur-factor, de Persoonlijke ontwikkeling-factor en de Taal-factor hebben genoemd. De oorspronkelijke Tekst- en Contextgerichte benaderingen worden door de leerlingen als één beschouwd, wat we de Literatuur-factor hebben genoemd. Bovendien beschouwden leerlingen het oorspronkelijke onderliggende element van de Taalgerichte benadering 'Ontwikkeling van de Engelse taal' als een onderdeel van de Literatuur-factor.

Ten tweede konden we de bevindingen van studie 3 bevestigen: leerlingen gaven aan overwegend taalontwikkelingselementen belangrijk te vinden in de literatuurlessen bij Engels. De resultaten wezen er echter niet op dat de leerlingen geloven dat het leren van talen alleen gaat over het verwerven van taalvaardigheden en taalvaardigheid, een positie die Paran (2008, p. 468) de 'isolationistische positie' noemt. Zowel de factor Persoonlijke ontwikkeling als de Literatuur-factor werden door de leerlingen ook als redelijk belangrijk beschouwd. Aansluitend vonden we een significant verband tussen de Persoonlijke ontwikkeling en Taal factoren en tussen de Persoonlijk ontwikkeling en Literatuur factoren. Wat deze bevindingen lijken te suggereren, is dat leerlingen of een benadering van literatuur-persoonlijke ontwikkeling of een benadering van taal-persoonlijke ontwikkeling waarderen. Het ontbreken van een significante relatie tussen de Taal en Literatuur factoren zou kunnen suggereren dat Carter's (2015) observatie van een dichotomie bij docenten, waar het leren van taal voornamelijk betrekking heeft op "relevantie en nut" en waar het leren van taal voornamelijk betrekking heeft op "literatuur,

cultuur en betekenis” (p. 316), ook aanwezig is in de groep leerlingen die wij onderzocht hebben.

Ten derde lieten de resultaten zien dat leerlingen gemiddeld matig betrokken zijn tijdens de literatuurlessen. Daarbij vonden we een significant verschil tussen hun emotionele en gedragsmatige betrokkenheid: leerlingen zijn emotioneel significant meer betrokken tijdens de les dan gedragsmatig. Met andere woorden, leerlingen vertonen meer onvrede in hun gedrag dan ze emotioneel lijken te ervaren. Tot slot, leerlingen die de Literatuur factor als belangrijk ervaren tonen over het algemeen een hoge mate van betrokkenheid. Daarnaast hebben we geen verband kunnen aantonen tussen leerlingen die de Taal factor belangrijk vinden en hun mate van betrokkenheid.

Studie 5: De relevantie en bruikbaarheid van de Meervoudige Benadering volgens docenten

In de vijfde en laatste studie van dit proefschrift hebben we onderzocht hoe acht docenten Engels de relevantie en de bruikbaarheid van de Meervoudige Benadering hebben ervaren bij de implementatie hiervan in hun eigen onderwijspraktijk. In deze studie hebben we ons gericht op de *Theory of Change* (Desimone & Stuke, 2014), d.w.z. of de nieuwe kennis en didactiek van de docenten met betrekking tot hun literatuuronderwijs van invloed is geweest. In jaar 1 hebben we alle literatuurlessen (n = 122) met video camera's opgenomen en geanalyseerd hoe de docenten de literaire teksten benaderden waarbij de Meervoudige benadering als analysekader is gebruikt. Dit werd gevolgd door een nascholingsprogramma waarin de docenten hun eigen literatuurcurriculum verrijkten via de Meervoudige Benadering, waarbij ze zich concentreerden op leerdoelen, toetsing en lesontwerp (Wiggins & McTighe, 2005). In jaar 2 hebben we opnieuw alle literatuurlessen opgenomen (n = 154), gevolgd door individuele interviews. Om erachter te komen hoe docenten de relevantie en de bruikbaarheid van de Meervoudige Benadering hebben ervaren na een jaar ermee te hebben gewerkt, hebben we de gegevens geanalyseerd door de lens van *Sensemaking Theory* (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005) en de *Practicality Theory* (Doyle & Ponder, 1977; Janssen, Westbroek, & Doyle, 2015).

In zowel jaar 1 als jaar 2 werd de meeste lestijd besteed aan de Tekstgerichte benadering en werd de minste lestijd besteed aan de Taalgerichte benadering. Bij het vergelijken van het gemiddelde percentage lestijd dat de acht docenten aan elk van de vier benaderingen hebben besteed, kunnen we concluderen dat na de

interventie minder tijd werd besteed aan de Tekstgerichte benadering en meer tijd werd besteed aan de Lezersgerichte en Taalgerichte benadering (en in zeer kleine mate aan de Contextgerichte benadering). Hoewel gemiddeld genomen we een kleine beweging zagen in jaar 2 naar een groter evenwicht tussen de vier benaderingen, liet de analyse zien dat de verschillen tussen docenten groot waren.

In termen van relevantie ervoeren de docenten de Meervoudige Benadering als een praktisch vakdidactisch kader dat hen (weer) meer bewust maakte van hun literatuuronderwijs. De Meervoudige Benadering bood hen een gemeenschappelijke taal waardoor ze een duidelijk inzicht konden krijgen in het waarom, hoe en wat van hun literatuurcurriculum. Alle acht docenten vonden een match tussen de vakinhoudelijke kennis (d.w.z. de Meervoudige Benadering) en hun eigen referentiekader. Hoewel voor sommige docenten de vier benaderingen een *eye-opener* waren, gebruikten anderen de vier benaderingen als een bevestiging van hun huidige onderwijspraktijk. Met andere woorden, de mate waarin de Meervoudige Benadering leidde tot een getransformeerd eigen referentiekader (het accommodatieproces) (Luttenberg et al., 2013) of tot een aanpassing van de Meervoudige Benadering aan het eigen referentiekader van de docent (het assimilatieproces) varieerde tussen de docenten. Ongeacht assimilatie of accommodatie, ervoeren verschillende docenten een toename van vertrouwen en energie bij het werken met de Meervoudige Benadering.

In termen van bruikbaarheid leek de Meervoudige Benadering bruikbaar voor alle docenten, maar in verschillende mate en met een verschillende foci. De manier waarop docenten de Meervoudige benadering begrepen had invloed op hoe ze deze in hun lessen hadden geïmplementeerd. Sommige docenten omarmden de Meervoudige Benadering en verrijkten hun lessen door elk van de vier benaderingen bewust in te zetten. Andere docenten waren meer gericht op de structuur van hun lessen, op het meer betrekken van hun leerlingen in het leerproces, of op het kunnen improviseren en meer variatie in hun lessen kunnen toevoegen.

Een aspect dat zorgvuldig moet worden overwogen bij het bespreken van de bruikbaarheid van de Meervoudige benadering in het kader van de *Practicality Theory* (Doyle & Ponder, 1977; Janssen, Westbroek, & Doyle, 2015) is de Taalgerichte benadering. Een belangrijk resultaat van deze studie is dat de historisch ongemakkelijke relatie tussen taalverwerving en literatuur tastbaar werd, niet alleen in termen van hoe docenten deze benadering interpreteerden en hoe zij de implementatie ervan als moeilijk en tijdrovend ervoeren, maar ook in termen van analyse (zie hieronder).

Discussie

De Meervoudige Benadering stelde ons in staat om in kaart te brengen hoe literatuur momenteel wordt benaderd binnen het schoolvak Engels en hoe leerlingen deze lessen waarnemen en waarderen. Het bood ook een groep van acht docenten een gemeenschappelijke taal, waardoor ze hun eigen literatuurcurriculum konden analyseren, opnieuw doordenken en verrijken. Echter, de resultaten van de vijf empirische studies roepen ook een aantal vragen op.

Zo bleek de Taalgerichte benadering zowel praktisch als methodologisch een probleem te zijn. Docenten gaven aan dat het implementeren van deze benadering in hun literatuurlessen lastig en tijdrovend was. Een methodologische kwestie met de Taalgerichte benadering betreft de manier van meting. Hoe kun je zien wanneer een leerling nieuwe taalkennis verwerft of bestaande kennis over de taal oefent tijdens de les? Hoe meet je de taalontwikkeling van leerlingen tijdens de MVT-literatuurles?

Hoewel de vier benaderingen van de Meervoudige benadering als conceptueel gescheiden kunnen worden beschouwd, stelden wij niet alleen voor dat er een wederzijds verband bestaat tussen de vier benaderingen maar ook dat de vier benaderingen geïntegreerd aangeboden zouden moeten worden. Hoe integratie wordt geïnterpreteerd, hangt echter af van de leerdoelen, de materialen of activiteiten, of van de rol en positie van de literatuurcomponent in het MVT-curriculum. Met andere woorden, de vraag blijft welk evenwicht tussen de vier benaderingen wenselijk is om de MVT-literatuurlessen zo rijk mogelijk te maken. Breder gezien en in samenhang met recente ontwikkelingen van onder andere Curriulum. Nu blijft de vraag hoe de taalverwervings- en inhoudscomponenten zodanig kunnen worden geïntegreerd en aangeleerd in een situatie waarin het gescheiden houden van deze twee componenten als verouderd wordt beschouwd.

Resultaten van de verschillende studies in dit proefschrift laten zien dat er verschillen zijn tussen de perspectieven van leerlingen en docenten met betrekking tot literatuuronderwijs binnen het schoolvak Engels op drie verschillende niveaus. Ten eerste is er een groot verschil tussen wat leerlingen nuttig en belangrijk vinden en wat er momenteel gebeurt in de literatuurlessen. Terwijl leerlingen aangaven dat de Taalgerichte benadering bijzonder nuttig en belangrijk is, zij het in combinatie met andere benaderingen, besteden docenten Engels over het algemeen het grootste deel van hun lestijd aan de Tekstgerichte benadering en het minst van hun lestijd aan de Taalgerichte benadering. Ten tweede, vanuit een leerlingperspectief

kunnen de Tekstgerichte en Contextgerichte benaderingen binnen de Meervoudige Benadering als één worden beschouwd. En ten derde, volgens leerlingen staat het onderliggende element 'ontwikkeling van de Engelse taal', dat oorspronkelijk als onderdeel van de Taalgerichte benadering werd beschouwd, sterker in verband met elementen uit de Tekstgerichte benadering. Deze substantiële verschillen tussen leerlingen en docenten met betrekking tot hun perceptie van de literatuurlessen roept drie vragen op: Waarom zien leerlingen de literatuurlessen voornamelijk op een pragmatische manier om talen te leren? Waarom worden literaire teksten voornamelijk onderwezen via een Tekstgerichte benadering? IS het relevant om de verschillen tussen leerlingen en docenten te verkleinen?

In de studie beschreven in hoofdstuk 6 hebben we de Meervoudige Benadering als een raamwerk aan de acht docenten gepresenteerd waarmee ze hun bestaande literatuurcurriculum konden analyseren, opnieuw doordenken en verrijken. Deze actieve betrokkenheid bij de ontwikkeling van het literatuurcurriculum vereiste dat de docenten eerst het kader begrepen alvorens deze te implementeren. Omdat de manier waarop de docenten betekenis ontleenden aan de Meervoudige benadering van invloed is op hoe ze deze implementeerden, zijn de uitkomsten variabel. Hoewel deze uitkomst zeer interessant is vanuit het perspectief van de *Theory of Change*, wordt het een probleem wanneer de *Theory of Instruction* (Zorgt de nieuwe kennis tot een verbetering bij leerlingen?) wordt onderzocht. Hoewel het essentieel is in het licht van duurzaamheid om een innovatie te onderzoeken vanuit het perspectief van beide theorieën (Desimone & Stuke, 2014), vereist onderzoek naar een innovatie door verrijking in plaats van vervanging een zorgvuldige afweging van de impact van betekenisgeving op de veranderingen in het leren van leerlingen.

We eindigden het proefschrift door te stellen dat het tijd is om de beslissing te maken dat het *principium tertii exclusi* - wet van het uitgesloten midden – waarbij de focus verschuift tussen enerzijds de literaire tekst en anderzijds de taalontwikkeling verouderd is. We moeten stoppen met het rechtvaardigen van de rol, positie en relevantie van literatuur in het MVT-onderwijs. Het is tijd om een goed gestructureerde onderzoek agenda voor MVT-literatuuronderwijs op te stellen en docenten te gaan helpen met het waarom, het hoe en het wat van een vakeigen inhoudsrijk MVT-curriculum waarvan literatuur een vanzelfsprekend deel uitmaakt.