

Short Forms Beyond Borders

SWOT-analyse van een
kortverhalendatabank voor meer
literatuur in de lessen Frans

Aurélie Slegers

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
Master in de taal- en letterkunde

Promotor: prof. dr. Beatrijs Vanacker (promotor)

Academiejaar 2022-2023

233 314 tekens



Ik verklaar me akkoord met de code of conduct van de faculteit Letteren voor geloofwaardig auteurschap.

Samenvatting

De massale ontleding van het Vlaams secundair onderwijs vormt een grote bedreiging voor de plaats van literatuur in de lessen Frans. Dat is problematisch in veel opzichten. Literatuur vormt een belangrijk deel van de cultuur die met een taal gepaard gaat. Ze ademt de taal. Bovendien is literatuur een sterk middel om allerhande leerdoelen te bereiken. Literatuur kan namelijk ingezet worden voor het bereiken van literaire doelstellingen, maar ook voor talige doelen en de culturele, persoons-, kritische, maatschappelijke, sociale, kunstzinnige en talige vorming van de leerling.

Om de plaats van literatuur opnieuw te verdedigen, werd literatuur opnieuw opgenomen in de eindtermen voor Moderne Vreemde Talen. Als reactie daarop ontwikkelden uitgeverijen nieuwe methodes voor het vak Frans. Literatuur komt in die nieuwe handboeken echter niet noodzakelijk meer diepgaand aan bod. Leerkrachten Frans hebben dus nood aan adequate materialen die ze rechtstreeks in de lessen kunnen integreren. Volgens de SWOT-analyse in deze masterproef (dat is een analyse die de sterktes, werkpunten, kansen en bedreigingen van een concept in kaart brengt) kan Short Forms Beyond Borders, een project van KU Leuven en Erasmus+, mits aanpassingen, een oplossing bieden voor dat probleem. De databank, aangevuld met de vijfstappenmethode voor literatuur in de klas, werkt immers leesbevorderend en komt tegemoet aan de eindtermen voor literatuur. Verder houdt zij grotendeels rekening met de noden van de praktijk.

De SWOT-analyse hield rekening met vijf belangrijke aspecten van het literatuuronderwijs: de inzichten uit de vakliteratuur, de vooropgestelde literaire eindtermen, de beperkingen van de beschikbare leermaterialen, de noden van de onderwijspraktijk en de eventuele oplossingsstrategieën. De criteria voor de SWOT-analyse werden op basis van de inzichten uit die verschillende domeinen opgesteld en werden vervolgens gebruikt om de databank te evalueren.

Het project houdt rekening met belangrijke criteria voor leesbevorderend literatuuronderwijs. De aangeboden methode kadert namelijk binnen de dialogische aanpak van literatuuronderwijs. In die aanpak wordt de leerling gestimuleerd om zijn/haar leeservaring te onderbouwen met elementen uit de tekst en wordt de leerling (onder meer door de taalleerkracht) ondersteund om tot diepgaand tekstbegrip te komen. De vijfstappenmethode biedt daarin een goede leidraad.

De bijgevoegde kortverhalen, die in een databank met zoekcriteria worden aangeboden, zijn in hun huidige staat te weinig aangepast aan de onderwijspraktijk. Aan dit luik van het project, moeten nog enkele werkpunten worden aangepast. Zo moet de databank uitgebreid worden en worden de beschikbare kortverhalen idealiter voorzien van mee didactische kadering voor leerkracht en leerling.

Het project Short Forms Beyond Borders kan dus zeker een oplossing bieden om meer literatuur in de lessen Frans te integreren, maar er is nog werk aan de winkel om de kortverhalendatabank in zijn meest volledige potentieel te benutten.

Résumé

La diminution massive de la lecture des textes littéraires dans l'enseignement secondaire en Flandre, constitue une grande menace pour la place des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère. Cela pose problème à plusieurs niveaux. La littérature fait intégralement partie de la culture de la langue en question. De plus, la littérature est un moyen exceptionnel pour atteindre divers objectifs d'apprentissage. La littérature peut, notamment, être utilisée dans des cours qui visent des objectifs littéraires, culturels, personnels, critiques, sociaux, artistiques et linguistiques.

Afin de revaloriser la place de la littérature, celle-ci a été réintégrée dans les objectifs finaux des langues étrangères modernes. En réponse à cela, les maisons d'édition ont développé de nouvelles méthodes pour les cours de français. Cependant, la littérature n'est plus nécessairement abordée en profondeur dans ces nouveaux manuels. Par conséquent, les enseignants de français ont besoin de matériaux adéquats qu'ils peuvent intégrer directement dans leurs cours. Selon l'analyse SWOT réalisée dans ce mémoire, c'est-à-dire une analyse qui identifie les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces d'un concept, le projet *Short Forms Beyond Borders* de l'Université catholique de Louvain et d'Erasmus+ pourrait apporter une solution à ce problème moyennant quelques modifications. La base de données, complétée par une approche à cinq étapes pour l'intégration de la littérature en classe de langue, favorise en effet la lecture et répond aux objectifs littéraires. De plus, elle tient largement compte des besoins de la pratique d'enseignement.

L'analyse SWOT a pris en compte cinq aspects importants de l'enseignement de la littérature : les connaissances spécialisées issues des sciences littéraires, les objectifs finaux concernant la littérature en classe de FLE, les limites des matériaux d'apprentissage disponibles, les besoins de la pratique d'enseignement et les éventuelles stratégies de solution. Les critères de l'analyse SWOT ont été établis sur la base des perspectives de ces différents domaines et ont ensuite formé l'ensemble des critères pour évaluer la base de données.

Le projet tient compte des critères importants pour un enseignement de la littérature favorisant la lecture. De plus, la méthode proposée s'inscrit en effet dans une approche dialogique de l'enseignement de la littérature. Dans cette approche, l'élève est encouragé à étayer son expérience de lecture avec des éléments du texte et il est soutenu par le professeur de langue afin d'arriver à une compréhension approfondie et bien argumentée du texte. La méthode des cinq étapes constitue un bon guide dans cette optique.

Les récits brefs inclus, proposés dans une base de données avec des critères de recherche, dans leur état actuel, ne sont pas suffisamment adaptés à la pratique éducative. Certains points de cette base de données doivent sans doute être améliorés pour atteindre leurs objectifs principaux. Par exemple, la base de données doit être élargie et les récits brefs affichés devraient être accompagnés d'un encadrement didactique aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

Le projet *Short Forms Beyond Borders* peut certainement apporter une solution pour intégrer plus de littérature dans les leçons de français langue étrangère, mais il reste encore du travail à faire pour être en mesure d'exploiter la base de données au maximum de son potentiel.

Voorwoord

Met trots zet ik deze masterproef neer aan het einde van mijn master in de taal- en letterkunde. Nadat ik de optie kreeg om een masterproef te schrijven over literatuuronderwijs binnen de lessen Frans, heb ik geen seconde getwijfeld om een ambitieus onderzoek op te starten waarin ik een volledig academiejaar mijn hart en ziel heb gelegd. Literatuuronderwijs is altijd mijn passie geweest en ik zal in mijn verdere carrière als leerkracht de plaats van literatuur in ons onderwijs blijven verdedigen.

Ik dank mijn promotor, Professor Beatrijs Vanacker, voor de intensieve begeleiding van mijn onderzoek en voor het beantwoorden van mijn vele vragen. Zonder haar inzichten, zou dit rapport niet hetzelfde geweest zijn.

Verder dank ik mijn mama, Christel Geuens, voor de primaire lectuur van mijn onderzoeksrapport. Zij staat aan de basis van de laatste afwerking van dit rapport.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden enorm bedanken. Zonder hun steun, was ik nooit tot op dit punt in mijn academische carrière geraakt.

Veel leesplezier.

Aurélie Slegers

Lommel, 4 juni 2023.

Lijst van figuren

1 De leescirkel volgens Aidan Chambers.

Wat bepaalt de leescultuur op school? - Lezen in het primair onderwijs. (2022, August 22).
 Lezen in Het Primair Onderwijs. <https://www.lezeninhetpo.nl/bouwsteen/wat-bepaalt-de-leescultuur-op-school/?id=181>

2 De leesdriehoek volgens Elke D'hoker.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*, p. 116. Tielt: Lannoo.

3 De positieve en de negatieve leesspiraal volgens Elke D'hoker.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*, p. 119. Tielt: Lannoo.

4 De leescontext en de leesdriehoek volgens Elke D'hoker.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*, p. 120. Tielt: Lannoo.

5 Literatuur in schematische vorm.

Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. (I. Walther, Red.), p. 20. Parijs: CLE International.

6 De zes doelen van literatuuronderwijs volgens Elke D'hoker.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*, p. 73. Tielt: Lannoo.

7 Zoekcriteria Klascement.

Departement Onderwijs en Vorming. (2023). *Leermiddelen*. Opgeroepen op mei 19, 2023, van Klascement: <https://www.klascement.net/lesmateriaal/>

8 Pagina 'Langue Française' op TV5 Monde.

TV5 Monde. (sd). *Langue française*. Opgeroepen op mei 19, 2023, van TV5 Monde: https://langue-francaise.tv5monde.com/?utm_source=tv5monde&utm_medium=metanav&utm_campaign=langue-francaise

9 Webpagina: Korte verhalen in de klas.

KU Leuven Faculteit Letteren. (sd). *Korte verhalen in de talenklas*. Opgeroepen op juni 3, 2023, van Faculteit Letteren: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/tenl/korte-verhalen-in-de-talenklas>

10 Zoekcriteria kortverhalendatabank.

KU Leuven Faculteit Letteren. (sd). *Kortverhalendatabank*. Opgeroepen op juni 3, 2023, van Faculteit Letteren: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/tenl/korte-verhalen-in-de-talenklas/kortverhalendatabank>

11 Het vijfstappenplan

KU Leuven, Faculteit Letteren. (sd). *Vijfstappenplan*. Opgeroepen op juni 4, 2023, van Faculteit Letteren: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/tenl/korte-verhalen-in-de-talenklas/vijfstappenplan>

Lijst van tabellen

- 1 Kwam literatuur veel aan bod? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 2 Hoe heb je het gebruik van literatuur ervaren? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 3 Zie je de meerwaarde van literatuur? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 4 In welke mate voel je je gewapend? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 5 Hoe staat je stageschool ertegenover? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 6 Ik zou meer literatuur gebruiken als...**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 7 Ben je op de hoogte van de literatuurdoelen?**
Enquête bij studenten lerarenopleiding.
- 8 Komt literatuur veel aan bod? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 9 Hoe heeft u het gebruik van literatuur ervaren? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 10 Ziet u de meerwaarde van literatuur?**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 11 Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op het leesgedrag? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 12 In welke mate voelt u zich gewapend? Grafiek in vijfpuntenschaal.**
Enquête bij leerkrachten Frans.



- 13 Weet u waar u goede literaire teksten kan raadplegen?**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 14 Interpretatie van de plaats van uitgewerkte literatuurlessen in methodes Frans.**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 15 Hoe staat u tegenover didactische fiches?**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 16 Hoeveel leerlingen behalen de doelstellingen?**
Enquête bij leerkrachten Frans.
- 17 Omschrijving databank in kernwoorden.**
Feedbackbevraging.
- 18 Functies waarvoor databank werd ingezet.**
Feedbackbevraging.
- 19 Vormingen waarvoor databank werd ingezet.**
Feedbackbevraging.
- 20 Redenen voor niet gebruiken databank.**
Feedbackbevraging.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Résumé.....	5
Voorwoord	6
Lijst van figuren	7
Lijst van tabellen.....	8
Inhoudsopgave	10
Inleiding.....	12
1 Leesbevorderend literatuuronderwijs	14
1.1 Leesgedrag van adolescenten	14
1.1.1 De persoonlijkheid: leesmotivatie en leesplezier.....	14
1.1.2 De leesomgeving: socialisatie en leescontext	17
1.1.2.1 De helpende volwassene.....	18
1.1.2.2 Peers.....	23
1.1.3 Boekenaanbod.....	23
1.1.4 Leesvaardigheid.....	24
1.1.5 Conclusie: leesdriehoek en leesspiraal.....	25
1.2 Literatuuronderwijs: hoe opgevat?.....	27
1.2.1 Wat is literatuur?.....	27
1.2.2 Evolutie van de plaats van literatuur in het onderwijs.....	29
1.2.3 Argumenten voor literatuuronderwijs	30
1.3 Leesbevordering in het secundair onderwijs	31
1.3.1 Hoe literatuur onderwijzen?	32
1.3.2 Welke literatuur onderwijzen?.....	35
2 Decretale bepalingen inzake literatuuronderwijs: eindtermen	37
2.1 Literatuur in de eerste graad.....	37
2.2 Literatuur in de tweede graad.....	38
2.3 Literatuur in de derde graad	39
3 Materialen voor literatuuronderwijs.....	43
3.1 Methodes	43
3.2 Databanken en externe bronnen	48
4 Literatuuronderwijs in de praktijk: een bevraging.....	51
4.1 Focusgesprek Hogeschool PXL	51
4.1.1 Methodologie	51
4.1.2 Resultaten.....	52
4.2 Focusgesprek Hogeschool UCLL	56
4.2.1 Methodologie	56
4.2.2 Resultaten.....	57
4.3 Enquête bij studenten lerarenopleiding.....	58
4.3.1 Methodologie	58
4.3.2 Resultaten.....	60
4.3.3 Samenvattend	65
4.4 Enquête bij leerkrachten Frans	65
4.4.1 Methodologie	65
4.4.2 Resultaten.....	66
4.4.3 Samenvattend	72
5 Verzoening van normen en lespraktijk?.....	73
6 Short Forms Beyond Borders: een oplossing?	75
6.1 Het project.....	75



6.1.1	Vijfstappenmethode.....	76
6.2	Ervaringen.....	78
6.3	Short Forms Beyond Borders in de praktijk: een SWOT-analyse	81
6.3.1	Sterktes.....	82
6.3.2	Werkpunten.....	83
6.3.3	Kansen	84
6.3.4	Bedreigingen.....	84
7	Conclusie	85
8	Discussie	86
9	Bibliografie.....	87
10	Bijlagen	89
10.1	Bijlage 1: Enquêteresultaten bevraging studenten lerarenopleidingen	89
10.2	Bijlage 2: Enquêteresultaten bevraging leerkrachten Frans	110
10.3	Bijlage 3: Resultaten feedbackbevraging	144

Inleiding

Literatuur krijgt in het secundair onderwijs steeds vaker een ondergeschikte plaats tijdens de lessen Frans. Verschillende oorzaken liggen aan de basis van die ontwikkeling: leerlingen lezen niet meer graag, het niveau van Frans gaat zienderogen achteruit, het aantal lessen Frans wordt verminderd, literatuur is steeds minder sterk vertegenwoordigd in de leerwerkboeken en het vreemdetalenonderwijs geeft steeds meer de voorkeur aan het behalen van talige en communicatieve doelstellingen gebaseerd op receptieve, productieve en interactieve taalvaardigheden. Om die taalvaardigheden te bereiken worden bovendien grotendeels zakelijke teksten ingezet, waardoor literatuur opnieuw haar plaats moet afstaan aan de functionaliteit van een vreemde taal.

Die nakende verdwijning van literatuur in de lessen Frans is problematisch. Literatuur ademt namelijk de taal waarin ze geschreven is. Ze zit boordevol culturele en talige verwijzingen die de taal levensecht maken en weergeven. Voor taalleerders is het bovendien interessant om naast de functionele kant van de taal, kennis te maken met haar esthetische component. Deze verruimt de blik en toont de taal in haar mooiste wezen.

Met de lancering van de nieuwe eindtermen voor Moderne Vreemde Talen, willen taalonderwijsexperts literatuur opnieuw een prominentere plaats geven in het secundair onderwijs. Toch blijkt men in dat opzet nog steeds niet geslaagd. Wanneer we twee leerwerkboeken Frans voor de derde graad aso of doorstroomfinaliteit van dezelfde uitgeverij openslaan, zien we het tegendeel bewezen. In de verouderde handboeken, gebaseerd op de oude eindtermen, is literatuur sterker en diepgaander vertegenwoordigd dan in de vernieuwde handboeken, gebaseerd op de nieuwe eindtermen. Nochtans staat literatuurbeleving met stip in de vernieuwde eindtermen en is het een einddoel geworden binnen het vreemdetalenonderwijs.

Deze bevindingen roepen alvast enkele vragen op: als leerkrachten het benodigde lesmateriaal niet terugvinden in de methodes van de uitgeverijen, waar vinden ze het dan wel? Kunnen leerkrachten de nodige materialen vinden en inzetten in hun lespraktijk? Weten zij hoe ze daaraan kunnen beginnen of missen ze dat didactische inzicht? Volstaan de materialen die voorhanden zijn om de literaire doelstellingen te behalen? Op die vragen biedt dit rapport antwoorden.

Bovendien willen we onderzoeken of de kortverhalendatabank van Short Forms Beyond Borders, een samenwerking tussen Erasmus+ en KU Leuven Letteren, een oplossing kan zijn voor de nijpende verdwijning van literatuur in de lessen Frans.

Voor dat project werd een kortverhalendatabank ontwikkeld met kortverhalen in verschillende moderne (vreemde) talen zoals o.a. Engels, Frans, Nederlands en Italiaans. Die kortverhalen databank wordt samen met de vijfstappenmethode, waarover later meer, aan taalleerkrachten aangeboden om met literatuur aan de slag te gaan in de les.

Deze uiteenzetting maakt een SWOT-analyse voor het gebruik van die kortverhalendatabank in de lessen Frans van ons Vlaams secundair onderwijs. Een SWOT-analyse is een analyse die de sterktes (strengths), zwaktes (weaknesses), kansen (opportunities) en bedreigingen (threats) van een concept belicht, rekening houdend met relevante factoren.

Deze SWOT-analyse houdt ten eerste rekening met de inzichten uit de vakliteratuur (hoofdstuk 1): over het leesgedrag van adolescenten en de factoren die dat leesgedrag beïnvloeden; over de organisatie van het literatuuronderwijs; over de visie op literatuur; over wat leesbevordering is en hoe

we leesbevorderend kunnen werken. De inzichten uit de vakliteratuur worden uiteengezet in een literatuurstudie.

Ten tweede houdt de analyse rekening met de decretale bepalingen inzake literatuuronderwijs (hoofdstuk 2), d.w.z. met de eindtermen die door de overheid werden opgesteld en dus de minimale einddoelen zijn van het literatuuronderwijs in Vlaanderen. Voor dit rapport werd gekozen om slechts een overkoepelende studie van de eindtermen te integreren, om drie redenen. Ten eerste zijn de vernieuwde leerplannen voor de derde graad van het secundair onderwijs nog niet gepubliceerd door alle koepels. Ten tweede worden de leerplannen op de eindtermen gebaseerd en moeten zij volledig aan de eindtermen tegemoet komen. Ten derde geven de eindtermen een volledig beeld van wat er van de leerlingen verwacht wordt in alle scholen van alle koepels. In de leerplannen mogen koepels eigen accenten leggen. Dat is voor de eindtermen niet het geval.

Ten derde houdt de analyse rekening met de reeds beschikbare materialen voor dat literatuuronderwijs (hoofdstuk 3) en onderzoekt ze hoe de kortverhalendatabank die materialen kan vervangen, aanvullen en/of ondersteunen. Daarbij worden enerzijds het beschikbaar materiaal in de handboeken en methodes en anderzijds de materialen die online voorhanden zijn, onderzocht. Voor de handboeken wordt rekening gehouden met de positie van literatuur, de geviseerde doelen in een literatuurles en de aard van de literaire teksten. Voor de onlinematerialen wordt een lijst van databanken voorzien waarin leerkrachten op zoek kunnen gaan naar concreet lesmateriaal. Die databanken worden kort besproken.

Ten vierde houdt de analyse rekening met de effectieve lespraktijk (hoofdstuk 4): wat leeft er echt bij de taal- en literatuurleerkrachten; hoe gaat het er in de literaire lespraktijk aan toe; welke plaats kent literatuur in het onderwijs; welke plaats kent literatuur in de Vlaamse lerarenopleidingen; welke materialen worden gebruikt; welke noden hebben taalleerkrachten wanneer ze met literatuur aan de slag willen gaan...? Op die vragen wordt een antwoord geboden aan de hand van twee empirische studies bij studenten uit de lerarenopleiding Frans en bij leerkrachten Frans in Vlaanderen.

Ten vijfde probeert dit rapport de inzichten uit de vier voorgaande paragrafen samen te brengen (hoofdstuk 5). Die inzichten liggen aan de basis voor de beoordelingscriteria van de databank in de SWOT-analyse.

Ten zesde wordt het opzet van het project kort gekaderd en wordt de werking van bijbehorende vijfstappenmethode stap voor stap uitgelegd (hoofdstuk 6.1) om zowel het project als de methode als uitgangspunt van de SWOT-analyse te kaderen.

Ten slotte worden bovenstaande inzichten gecombineerd om een onderbouwde SWOT-analyse van de kortverhalendatabank op te stellen (hoofdstuk 6.2). Die SWOT-analyse wordt verder versterkt door de bevindingen van enkele leerkrachten Frans die de kortverhalendatabank in de lessen Frans hebben geïntegreerd.

1 Leesbevorderend literatuuronderwijs

Om deze state of the art vorm te geven, werden verschillende secundaire bronnen gebruikt. Een eerste belangrijke bron betreft handboeken voor leerkrachten. Handboeken bundelen theoretische inzichten en praktische wenken om met literatuur aan de slag te gaan in de lessen. Zo wordt verwezen naar onder meer *Leespraat* van auteur en specialist in leesdidactiek Aidan Chambers en *Littérature en classe de FLE* van Martine Fiévet. Verder wordt verwezen naar handboeken van colleges in literatuurwetenschappelijke opleidingen. Zo worden er vaak inzichten aangehaald uit *Leerlingen en Literatuur* van hoogleraar Elke D’hoker, docent van het vak ‘Leerlingen en literatuur’ uit de educatieve master talen en naar inzichten uit *Leesbeesten en boekenfeesten* van Jan van Coillie, gebruikt in de lerarenopleiding van Hogeschool UCLL. Daarnaast wordt regelmatig verwezen naar een verslag in boekvorm van een empirisch onderzoek van Cedric Stalpers, specialist in leesgedrag van adolescenten. Verder wordt ook verwezen naar academische geschriften zoals dat van Deci en Ryan over motivatiepsychologie. Voor de volledige state of the art werd hoofdzakelijk verwezen naar stemmen, theorieën en inzichten die het Vlaamse secundair onderwijs mee vorm hebben gegeven, die een grote rol spelen in de visie op dat onderwijs en die algemeen worden aangenomen als kaders daarvoor.

In *Leerlingen en literatuur* (2022) geeft Elke D’hoker, hoogleraar literatuur aan de KU Leuven, haarscherp een aantal breed gedragen bevindingen weer over de massale ontleding die plaatsvindt in onze huidige maatschappij en dan vooral bij onze leerlingen. Leerlingen lezen minder. Daarnaast lezen ze ook minder graag en minder vaak en zijn ze lang niet meer even gemotiveerd om te lezen. Die ontleding uit zich het sterkst in de vroege adolescentie en vormt daardoor een uitdaging voor ons secundair onderwijs (D’hoker, 2022, pp. 7-13, 110-114). Hoe is het gesteld met het leesgedrag van onze jongeren? Wat is leesbevordering en hoe kan het een oplossing bieden voor die massale ontleding? Wat begrijpen we onder literatuuronderwijs en welke rol speelt leesbevordering daarin? Die theoretische uitgangspunten worden in deze paragraaf besproken.

1.1 Leesgedrag van adolescenten

Volgens Cedric Stalpers (2007) wordt het leesgedrag van een adolescent bepaald door zijn/haar leesattitude. Die leesattitude wordt dan weer bepaald door vier factoren: de persoonlijkheid, de opvoeding, het boekenaanbod en de leesvaardigheid (Stalpers, 2007, pp. 5-6). Die factoren worden achtereenvolgens besproken in de volgende paragrafen.

1.1.1 De persoonlijkheid: leesmotivatie en leesplezier

Ten eerste, volgens Stalpers, zullen leerlingen met een grotere interne interesse voor boeken een betere leesattitude ontwikkelen (Stalpers, 2007). Een grotere interesse voor boeken uit zich in een hogere leesmotivatie. Leesmotivatie is “verwant aan leesattitude”, stelt Elke D’hoker, “maar is dynamischer: je motivatie om te lezen kan groter of kleiner zijn naargelang de situatie” (D’hoker, 2022, p. 116). Stalpers vermeldde dat onderscheid al eerder. De leesattitude van een leerling is stabiel en stuurt het leesgedrag van de leerling. Leesplezier kan verschillen tijdens elke lectuur en is daardoor afhankelijk van de leeservaring en het ervaren leesplezier tijdens de lectuur van één bepaald werk (Stalpers, 2007).

Om leesmotivatie verder te definiëren, vertrekken we van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985). Die zelfdeterminatietheorie beschrijft het belang van autonomie, betrokkenheid en competentie voor het creëren van intrinsieke en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 1985). Wanneer ingespeeld wordt op die drie psychologische basisbehoeften, wordt de motivatie verhoogd. Autonomie, ten eerste, is het gevoel controle te hebben over de eigen taken en het eigen leerproces. Het wordt gestimuleerd door leerlingen inspraak te geven in hoe ze bijvoorbeeld een taak oplossen, of door hen keuzevrijheid te geven. Dat kan bijvoorbeeld door de leerlingen zelf het boek te laten

kiezen waarover ze een boekbespreking schrijven. Aan betrokkenheid, verbondenheid of sociale interactie, ten tweede, kan tegemoet gekomen worden door de leerlingen te ondersteunen of door samen te werken met klasgenoten. Ten slotte kan het competentiegevoel gestimuleerd worden door de leerlingen het gevoel te geven dat ze bekwaam zijn om een taak uit te voeren. Dat gevoel creëer je door taken te voorzien die op het niveau van de leerling zijn, door te differentiëren (Deci & Ryan, 1985; D'hoker, 2022).

In hun boek *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* beschrijven Deci en Ryan, specialisten in de motivatiepsychologie, de rol van hun zelfdeterminatietheorie in het onderwijs. Volgens hen werd in het onderwijs te lang gefocust op de extrinsieke motivatie: "... too frequently, educators, parents, and policymakers have ignored intrinsic motivation and viewed education as an extrinsic process, one that must be pushed and prodded from without." (Deci & Ryan, 1985, p. 245). Extrinsieke motivatie is motivatie die gestimuleerd wordt door externe factoren zoals bijvoorbeeld straffen en beloningen of door verplichting en overtuiging. Een extrinsiek gemotiveerde leerling zal niet lezen omdat hij dit zelf wil en belangrijk acht, maar omdat hij van buitenaf aangespoord wordt om te lezen. De intrinsieke motivatie van de leerling mag daarin niet achterwege blijven aangezien "[r]ecent views of education [...] have increasingly recognized the importance of intrinsic motivation and have emphasized the role of both intrinsic and extrinsic motivational processes..." (Deci & Ryan, 1985, p. 245). Intrinsieke motivatie is volgens Deci en Ryan de motivatie die vanuit het kind zelf ontstaat. In dat geval leert het kind uit eigen nieuwsgierigheid en interesse voor een bepaald subject (Deci & Ryan, 1985). Voor leesmotivatie betekent dat, dat je als intrinsiek gemotiveerde leerling leest "omdat je het zelf wil, omdat je het lezen zelf plezierig of interessant vindt" (D'hoker, 2022, p. 116). Die intrinsieke motivatie kan volgens D'hoker hedonistisch of utilitarisch zijn (D'hoker, 2022, pp. 116-117).

In dat eerste geval staat het leesplezier van de leerling centraal (D'hoker, 2022). Lynn Moerenhout schrijft in haar thesis over het *bevorderen van het leesplezier bij leerlingen in het Vlaamse onderwijs* voor de Universiteit Antwerpen: "Leesplezier kan op verschillende manieren worden gedefinieerd. Men kan puur ter ontspanning lezen, zonder enige inspanningen te moeten doen, maar men kan ook plezier vinden in lezen door steeds de grenzen te verleggen. Dit grensverleggend leesplezier kan twee soorten leesdoelen nastreven. Ten eerste het ontsnappen aan de werkelijkheid, of er net vat op krijgen, waardoor de lezer zijn eigen wereld en identiteit creëert. Een tweede leesdoel is het toekennen van betekenis aan taaltekens door een groeiende leesvaardigheid, waardoor de lezer cultureel geletterd wordt" (Moerenhout, 2012-2013, p. 13).

Moerenhout stelt in haar rapport een lijst op van succesfactoren die het leesplezier van de leerling positief stimuleren. Ze baseert zich daarvoor op een brochure van CANON Cultuurcel, Jaar van het lezen (2013) en een adaptatie van de daarin verschenen lijst door Daniëlle Daniels van CANON Cultuurcel (2013).

De lijst bestaat uit de volgende factoren:

1. Een gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod;
2. Een ondersteunende en enthousiasmerende rol van de professional (leerkracht);
3. Een stimulerende rol van ouders en vrienden;
4. Tijd en aandacht voor het lezen: een rustige plek en een rustig moment;
5. Voorlezen;
6. Vrij lezen;
7. Leesverwerking: spreken over het lezen, maar ook uitwisseling over lectuur vanuit niet-talige media: muziek, beeld, dans...;
8. Differentiatie in de klas: rekening houden met leesmotivatie / interesse en genrevoorkeur / jongens en meisjes / leesvaardigheid;
9. Taalmethodes die leesplezier meer stimuleren;
10. Een andere manier van evalueren.

(CANON Cultuurcel, 2013; Moerenhout, 2012-2013; Slegers A. , 2020)

Elke D’hoker ziet leesplezier als een belangrijke randvoorwaarde voor een succesvolle literaire ontwikkeling. Leesplezier ligt aan de basis van een positieve leesspiraal (Stalpers, 2007; D’hoker, 2022). Zonder leesplezier, gecreëerd door positieve leeservaringen, is er geen sprake van (intrinsieke) leesmotivatie (Deci & Ryan, 1985; Stalpers, 2007; D’hoker, 2022) en “een hoge leesmotivatie verhoogt ook de betrokkenheid van de lezer in de beleving van de tekst en heeft op die manier een positieve impact op de andere literaire vaardigheden” (D’hoker, 2022, p. 107). Eerder werd al aangehaald dat leesplezier één van de stimuli van intrinsieke leesmotivatie is. In dat geval is de intrinsieke leesmotivatie, zoals eerder aangegeven, hedonistisch (D’hoker, 2022, pp. 116-117).

In het tweede geval leest de leerling omdat hij/zij “geboeid [is] door een bepaald onderwerp en er meer over wil weten” (D’hoker, 2022, p. 116). Een utilitarische intrinsieke leesmotivatie kan de jongere aanzetten om complexere teksten te lezen zodat de leerling uit de teksten kan bijleren. “Wie sterk gemotiveerd is om te lezen, zal ook meer bereid zijn een inspanning te doen om, bijvoorbeeld, moeilijkere teksten te lezen” (D’hoker, 2022, p. 117), stelt D’hoker. Ook Deci en Ryan benoemen die vorm van leesmotivatie. Door af te stappen van de extrinsieke stimulering van het leesgedrag van de leerling, leren ze inzien dat de beloning voor het lezen niet altijd van buitenaf moet komen. Ze kunnen zichzelf evenzeer belonen aan de hand van plezierervaringen, ontdekkingen en kennisverwerving (Deci & Ryan, 1985).

Intrinsieke motivatie is volgend Deci en Ryan het ideale scenario voor een hoog leerrendement (Deci & Ryan, 1985). Ze heeft bovendien, bevestigt Elke D’hoker, de grootste invloed op het gedrag. Daardoor zorgt een grotere intrinsieke leesmotivatie ook voor een betere leesattitude of een beter leesgedrag (D’hoker, 2022, pp. 115-119). Toch kunnen ook extrinsieke motivatoren de leerling ondersteunen in het leerproces. Ze moeten correct worden ingezet om de zelfregulatie van de leerling te stimuleren en te verhogen (Deci & Ryan, 1985). “Extrinsiek gemotiveerde handelingen kunnen gedaan worden met weerstand, afkeer en desinteresse, maar even goed met aanvaarding, overtuiging en (deels) vrije wil”, geeft D’hoker aan (D’hoker, 2022, p. 123). Ook extrinsieke motivatoren kunnen dus bijdragen aan de creatie van een hogere intrinsieke motivatie. Er is in dat geval sprake van internalisering van externe drijfveren. Het blijft echter wel zo dat de intrinsieke motivatie een sterkere en meer rechtstreekse invloed heeft op het gedrag (Deci & Ryan, 1985; D’hoker, 2022).

Leesmotivatie is dus een eerste belangrijke component die het leesgedrag van de leerling beïnvloedt. Door de leerlingen de kans te geven leesplezier te ervaren, en door de juiste externe motivatoren en extrinsieke stimuli in te zetten, zal de leerling een positieve leesattitude creëren en intrinsiek gemotiveerd raken om te lezen.

De theorie van Deci en Ryan werd hier aangehaald aangezien hun zelfdeterminatietheorie de theorie is die in de lerarenopleidingen en de onderwijspraktijk aan de basis ligt van de principes die gehanteerd worden om leerlingen intrinsiek te motiveren om zo hun welbevinden in de klas te stimuleren. De inzichten van professor Elke D’hoker vullen die theorie aan. Om het leesgedrag van leerlingen positief te beïnvloeden, is het dus van primordiaal belang om hun leesmotivatie te prikkelen en zo intrinsiek mogelijk te maken. Een hogere leesmotivatie komt voornamelijk voort uit het ervaren van leesplezier of uit het inzien van de relevantie van lezen. Die kettingreactie wordt afgebeeld in de leesspiralen van Elke D’hoker.

1.1.2 De leesomgeving: socialisatie en leescontext

Ten tweede zullen kinderen van lezende ouders volgens Stalpers een positieve leesattitude ontwikkelen omdat zij in hun omgeving positief gestimuleerd worden om te lezen (Stalpers, 2007).

“Plaats, tijd, omstandigheden, aanbod en gedrag bepalen met elkaar de sociale context van het lezen, dat wat ik de leesomgeving noem.”
 (Chambers, 2012, p.11)

Dat de omgeving van de leerling een grote rol speelt bij het bepalen van zijn/haar leesgedrag, haalt Elke D’hoker eveneens aan in haar *Leerlingen en literatuur*. De leesontwikkeling kan gezien worden als een persoonlijk ontwikkelingsproces, “dat wil zeggen dat een lezer, die toegang heeft tot geschikte boeken en veel leest, deze ontwikkeling min of meer automatisch doormaakt” (D’hoker, 2022, p. 93), maar ook als een socialisatieproces “waarbij het de sociale context is (ouders, leraar, school) die de jongere tot literatuurlezer maakt” (D’hoker, 2022, p. 93).

D’hoker verwijst daarvoor naar de vijf fasen in de literaire socialisatie van Graf en Garbe (2002). Graf en Garbe omschrijven de vroege adolescentie als de fase van de leescrisis. Na een primaire literaire initiatie, waarin de lezer dankzij zijn omgeving voor het eerst kennis maakt met lezen en voorgelezen worden, volgt de leesplezierfase (Garbe, 2002; D’hoker, 2022). De leerling leert voor het eerst zelf lezen, ervaart daardoor een competentiegevoel, vindt dit plezierig en zal daarvoor intrinsiek gemotiveerd worden om te lezen (Deci & Ryan, 1985; Garbe, 2002; D’hoker, 2022). In sommige gevallen zullen leerlingen in deze fase zelf zo graag lezen, dat er een leesverslaving kan worden vastgesteld. Daarna volgt de leescrisis, zoals eerder vermeld (Garbe, 2002; D’hoker, 2022). Die leescrisis omschrijft D’hoker als volgt: “Bij het begin van de puberteit en de overgang naar het secundair onderwijs, echter, breekt een periode van ‘leescrisis’ aan. Jongeren maken zich los van de thuiscontext, ontwikkelen andere interesses en hobby’s, worden erg vatbaar voor de (vermeende) opinies van leeftijdsgenoten. De boeken die ze in de lagere school graag lasen, verliezen hun aantrekkingskracht, maar tegelijk vinden ze het moeilijk om in de youngadult- of volwassenenliteratuur hun gading te vinden. Hiervoor is de ‘tweede literaire socialisatie’, van 15 tot 19 jaar, dan ook van cruciaal belang.” (D’hoker, 2022, p. 94). Dat betekent dat net zoals tijdens de primaire literaire initiatie, de context van de leerling hem/haar opnieuw in contact moet brengen met lezen om zo een nieuwe positieve leesspiraal te creëren. Die rol is volgens Garbe in het bijzonder weggelegd voor de taalleeraar, wat de secundaire literaire socialisatie inherent anders maakt dan de primaire (Garbe, 2002; D’hoker, 2022).

Volgens Jan van Coillie speelt ‘de (pedagogische) bemiddelaar’ een grote rol in de leescontext van de leerling. Die bemiddelaar kan een (groot)ouder, een leerkracht, een bibliothecaris of een leeftijdsgenoot zijn. De rol van ouders bestaat er voornamelijk in de leerling het goede voorbeeld te geven door zelf veel te lezen of de leerling te stimuleren om te lezen door bijvoorbeeld samen naar de bibliotheek te gaan, voor te lezen, boeken cadeau te geven. Op school spelen leerkrachten een grote rol: zij brengen de leerlingen in contact met boeken door bijvoorbeeld voor te lezen of door literatuurlessen en leeservaringsgesprekken te organiseren. De rol van de bibliotheek is hoofdzakelijk lezen aantrekkelijker te maken door boeken op de juiste manier te promoten en uit te stallen. Leeftijdsgenoten tot slot, hebben volgens van Coillie de grootste invloed op het leesgedrag van de jongeren doordat zij bepalen hoe er naar boeken gekeken wordt en hoe erover gepraat wordt. Zij bepalen welke auteurs je gelezen moet hebben en sturen de ‘hypes’ (van Coillie, 2007, pp. 53-55).

Aidan Chambers daarentegen, maakt een onderscheid tussen het belang van de ‘helpende volwassene’ en de invloed van peers. Beide partijen bepalen volgens hem voor een groot deel de leescontext van de leerling (Chambers, 2012). Chambers inzichten worden in de volgende twee paragrafen verder belicht. De helpende volwassene speelt volgens zowel Chambers als van Coillie een centrale rol in het uitwisselen van leeservaringen. Het handboek van van Coillie steunt voor het uitwisselen van leeservaringen ook op de theorieën van Aidan Chambers (van Coillie, 2007).

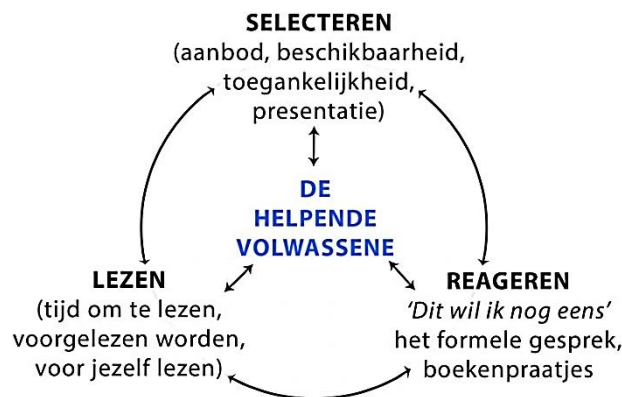
1.1.2.1 De helpende volwassene

“Wie anderen, en vooral kinderen, wil helpen gretige aandachtige en kritische lezers te worden, moet uitzoeken welke leesomgeving hen de beste kansen biedt.”
 (Chambers, 2012, p.11)

De taalleeraar, ouder, ondersteuner... vervult tijdens zowel de primaire als de secundaire literaire initiatie idealiter de rol van ‘helpende volwassene’ zoals die in de leescirkel van Aidan Chambers wordt beschreven. Die ondersteunende volwassene kan een ouder of leraar zijn, maar kan ook een bibliothekmedewerker zijn bijvoorbeeld (Chambers, 2012; D’hoker, 2022). De ondersteunende of helpende volwassene “helpt de lezer om een geschikt boek te kiezen, om tijd en ruimte te vinden voor het lezen zelf en peilt vervolgens naar de leeservaring of persoonlijke reacties van de lezer” (D’hoker, 2022, p. 129). Het is dus aan de volwassene om ervoor te zorgen dat de juiste omstandigheden gecreëerd worden voor de jongere om te lezen. De volwassene levert bovendien een aan het doelpubliek aangepast boekenaanbod en speelt in op de interesses van de jongere. Na het lezen zal de volwassene de leeservaring van de jongere peilen door met de lezer in dialoog te gaan. Bij een negatieve leeservaring, zal de volwassene het verval in een negatieve leesspiraal voorkomen door het boekenaanbod aan te passen. Bij een positieve leeservaring echter, zal de volwassene een nieuw boek aanbieden waarmee hij/zij de lezer denkt te stimuleren om een positieve leesspiraal in gang te zetten. Hoe verder de leerling in de positieve leesspiraal verzeild raakt, hoe minder hij/zij de ondersteunende volwassene nodig zal hebben om een juiste boekenkeuze te maken (Chambers, 2012; D’hoker, 2022).

Chambers benadrukt dat een helpende volwassene, alvorens hij de lezer-in-de-leer kan helpen, eerst zichzelf moet helpen. “Lezers worden gemaakt door lezers”, zo stelt Chambers ten eerste (Chambers, 2012, p. 79). Daarmee bedoelt Chambers hoofdzakelijk dat de helpende volwassene zelf erg belezen moet zijn en een zekere leeservaring moet hebben opgedaan om jongeren wegwijs te kunnen maken in het uitgebreide boekenaanbod. Bovendien kan hij/zij de leesmicrobe enkel doorgeven wanneer hij/zij zelf graag leest. Ten tweede geeft hij aan hoe belangrijk het is dat de helpende volwassene zichzelf als lezer kent, dat hij/zij weet wat verhalen voor hem/haar betekenen en welke plaats ze in het eigen leven vervullen, waarom bepaalde leesvoorkeuren ontwikkeld werden en hoe de eigen visie

op lezen vorm kreeg. Ten derde raadt hij aan om leestijd te blijven creëren, ook voor de helpende volwassene zelf. Tijdens die leestijd kan de volwassene uitdagende en nieuwe boeken leren kennen zodat de literaire kennis steeds wordt uitgebreid. Ten vierde is het aangeraden om op de hoogte te blijven van wat er zich in het literaire landschap afspeelt: welke auteurs invloedrijk en populair zijn, welke nieuwe boeken er uitgebracht worden en hoe zij gerecenseerd worden, hoe literatuur in de actualiteit voorkomt enz. Ten vijfde vindt Chambers het belangrijk dat helpende volwassenen elkaar helpen om literair vaardiger te worden. Zo kunnen volwassenen hun eigen leeservaringen met elkaar delen. Ten slotte blijft het belangrijk dat de helpende volwassene zichzelf helpt om de literaire leesvaardigheid te vergroten door te blijven lezen en leeservaringen concreet bij te houden (Chambers, 2012, pp. 12-19).



*Figuur 1: De leescirkel volgens Aidan Chambers.
 Bron: Stichting Lezen, SLO & Taalunie, 2022*

Op bovenstaande figuur is het diagram van de leescirkel van Aidan Chambers te zien. De helpende volwassene staat hierin centraal. Daarnaast kunnen we drie onderdelen die elkaar beïnvloeden en onderling met elkaar in relatie staan, onderscheiden. Die drie onderdelen zijn selecteren, reageren en lezen. Chambers benadrukt dat het hier niet gaat over een lineair verband waarin we van een beginpunt naar een eindpunt streven, maar over een circulaire relatie waarin elk element van het diagram ons terug bij de oorsprong brengt. De helpende volwassene selecteert eerst een boek dat volgens hem/haar voldoet aan de verwachtingen van de lezer. Vervolgens zal de lezer het gekozen boek lezen. Daarna wordt er een gesprek aangegaan tussen helpende volwassene en lezer. In dat gesprek peilt de helpende volwassene naar de leeservaring van de lezer waarna de helpende volwassene het boekenaanbod in het geval van een negatieve leeservaring, bijstelt of, in het geval van een positieve leeservaring, uitbreidt (Chambers, 2012, pp. 12-19).

De pijlen rond de helpende volwassene wijzen in twee richtingen. De lezer leert niet alleen van de helpende volwassene, de helpende volwassene kan minstens evenveel leren van de beginnende lezer. Chambers stelt dat “helpers’ ook leren van hen die zij helpen” (Chambers, 2012, p. 18). Toch is het volgens hem voornamelijk de lezer-in-de-leer die de helpende volwassene nodig heeft om te leren aangezien hij/zij meer ervaring hebben om door te geven (Chambers, 2012, pp. 12-19).

Het selectieproces ondersteunen (selecteren)

“Lezen begint met selecteren”, zegt Chambers (Chambers, 2012, p. 13). Niet alleen de helpende volwassene, maar ook de lezer selecteert. Uit het grote aanbod aan teksten waardoor de leerlingen dagelijks omringd worden, kiezen zij soms gericht, soms willekeurig een of enkele teksten om te lezen. De lezer hanteert daarvoor persoonlijke selectiecriteria waaronder eigen leesvoorkeuren, de beschikbare leestijd, de toegankelijkheid van het aanbod enz. De rol van de helpende volwassene bestaat er dus in om de leerlingen te helpen bij het vinden van hun persoonlijke selectiecriteria. Dat

kan door open gesprekken te voren over boeken en de uitwisseling van leeservaringen te stimuleren. Een goede kennis van het eigen doelpubliek is daarbij noodzakelijk (Chambers, 2012, pp. 17-19).

“Reserveer eens per week vijf, tien of twintig minuten voor de introductie van een paar geschikte boeken. Vertel iets over het verhaal, lees een fragment voor dat de nieuwsgierigheid prikkelt en leg uit wat je er zelf zo mooi aan vindt.” (Chambers, 2012, p. 66)

Jan van Coillie haalt aan dat een leerkracht de leerling kan helpen met het selecteren van een gepast boek door regelmatig boeken waarover hij/zij zelf enthousiast is te presenteren in de klas. Er kunnen ook momenten voorzien worden waarop leerlingen met elkaar over boeken praten en waarop ze hun favoriete boeken aan elkaar aanraden. De leerkracht speelt in dat geval een bijsturende en coachende rol (van Coillie, 2007, pp. 380-382).

Leestijd creëren (lezen)

“Lezers lezen voor zichzelf, voor hun eigen genoegen. Lezen kost tijd. Uit deze twee beweringen volgt als vanzelf een derde. Volwassenen die het belangrijk vinden dat kinderen zich ontwikkelen tot lezers, moeten ervoor zorgen dat er voldoende tijd is voor ‘zelf lezen’, Leestijd.” (Chambers, 2012, p. 30)

Het is dus van belang om tijd vrij te maken voor de lectuur van dat boekenaanbod. Lezen vraagt tijd en leestijd doet lezen volgens Chambers. Daarom moet de helpende volwassene bewust tijd maken voor de lectuur van literaire teksten. Door enerzijds de tijd te nemen om op regelmatige basis boeken aan jongeren voor te stellen en door anderzijds meer leestijd te creëren, verhoogt de helpende volwassene het concentratievermogen van de lezer. Bovendien moet er in die leestijd kennis gemaakt worden met boeken die de lezer de moeite waard vindt om te lezen (Chambers, 2012, pp. 66-69). Chambers zegt daarover: “Het opbouwen van positieve leeservaringen en concentratievermogen hangt nauw samen met het aantal keren dat we bezwijken voor boeken die de moeite van die inspanning waard blijken” (Chambers, 2012, p. 15).

Leerlingen zijn bovendien meer gemotiveerd om een boek te lezen wanneer ze het gevoel hebben dat de lectuur waardevol is. Dat kan, net zoals Deci en Ryan aangeven in de zelfdeterminatietheorie, betekenen dat de leerling lezen waardevol acht omdat hij/zij lezen plezierig vindt en daardoor intrinsiek gemotiveerd is om te lezen, maar ook dat de leerling lezen nuttig acht of door te lezen iets nieuws wil bijleren (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Wigfield, 2002; Chambers, 2012; D'hoker, 2022). De leerkracht speelt daarin een grote rol. De leerkracht kan de leerlingen aansporen om te lezen door lezen te promoten als een nuttige leerzame activiteit (D'hoker, 2022).

Leestijd kan bewust gecreëerd worden door te werken met momenten waarop leerlingen vrij kunnen lezen. Dat wil zeggen dat leerlingen voor een bepaalde periode tijdens de lessen een zelfgekozen tekst mogen lezen. Daaraan hangt geen enkele vorm van evaluatie vast en de leerlingen krijgen na het lezen geen taak. De positieve effecten van vrij lezen op leesmotivatie, taalvaardigheid, literaire kennis en leesvaardigheid zijn niet te overzien. Daarnaast kan leestijd ingelast worden door teksten samen te lezen. De leraar leest in dat geval de tekst voor en de leerlingen volgen mee in de tekst. Die methode kan van pas komen bij taalzwakke leerlingen en/of zwakke lezers (D'hoker, 2022, pp. 133-136).

Het leeservaringsgesprek leiden (reageren)

De invloed van de helpende volwassene is dus groot, zelfs in het individuele selectieproces van de lezer. Het aanbevelen van de juiste boeken begint bij het correct aftoetsen van de leesvoorkeuren van de lezer. Om dat te realiseren, is het belangrijk om open over leeservaringen te praten en actief te luisteren naar leerlingen in een leeservaringsgesprek (Chambers, 2012, pp. 69-72). Chambers zegt daarover “We luisteren beter als we weten dat de ander jou respecteert. Als een volwassene echt belangstelling heeft voor wat een kind mooi vindt, zal het kind de leessuggesties van die volwassene eerder serieus nemen.” (Chambers, 2012, p. 66).

“Lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Literatuur maakt ontvankelijk. [...] En een enkele keer gebruiken we voor de hoogste vorm van leesplezier, net als de Franse criticus Roland Barthes, het seksueel geladen *jouissance* (genot, gelukzaligheid, vervoering.” (Chambers, 2012, p. 16)

Lezen doet volgens Chambers ook delen. Over een leeservaring willen leerlingen praten, zeker wanneer die ervaring positief was. Leerlingen willen het boek na die ervaring delen met de helpende volwassene en met peers. Daarna is het aan de helpende volwassene om de leeservaring uit te diepen in het leeservaringsgesprek en vervolgens boeken van dezelfde aard aan te bevelen aan de leerling in kwestie. Zowel de interactie met de helpende volwassene als die met peers maken de cirkel rond (Chambers, 2012, pp. 61-66).

Chambers stelt dat “‘praten over boeken’ de mogelijkheden van lezers vergroot en verdiept” (Chambers, 2012, p. 70). Het is daarom van belang dat de helpende volwassene het gesprek in goede banen leidt. Daar kan hij/zij verschillende technieken voor gebruiken (Chambers, 2012).

Die technieken worden door Elke D’hoker uitvoerig beschreven in *Leerlingen en literatuur*. Haar handboek werkt systematisch naar een dialogische literatuurdidactiek toe waarin het literaire gesprek centraal staat.

Een eerste aandachtspunt van D’hoker is dat de leraar de juiste vragen moet stellen tijdens het leeservaringsgesprek om de leerlingen aan te zetten tot literaire reflectie. Volgens D’hoker is het ten eerste belangrijk om alle vragen toe te laten en leerlingen op weg te helpen naar de juiste vragen tijdens de reflectie. Zo worden de leerlingen voor een literair gesprek steeds minder afhankelijk van de leerkracht of de helpende volwassene.

Ten tweede mag de leerkracht het literaire gesprek niet te hard sturen of in de richting van één zogezegd ‘juiste’ interpretatie duwen. Dat benadeelt de interne reflectie van de leerlingen. D’hoker merkt wel op dat dit niet betekent dat elke interpretatie een juiste interpretatie is, maar dat je leerlingen moet ondersteunen in hun interpretatie en hen moet leren de eigen interpretatie te onderbouwen met tekstuele argumenten, literaire begrippen en achtergrondkennis (D’hoker, 2022, pp. 145-157).

Vanuit die visie verwijst D’hoker naar Judith Langers raamwerk voor literaire gesprekken. Langer onderscheidt vijf belangrijke fasen in het literaire gesprek vanuit het lerarenperspectief. De leraar moet eerst toegang verlenen tot het literaire gesprek. Dat betekent dat de leerkracht de voorkennis van de leerlingen activeert en ervoor zorgt dat iedereen voldoende gerustgesteld is om aan het gesprek te beginnen. Dat vereist namelijk zowel van leraar als leerling een open lees- en discussiehouding. Daarna sprokkelt de leraar de eerste reacties, de eerste leeservaringen van de leerlingen. Vervolgens stelt de leraar de juiste vragen om de interpretaties van de leerlingen uit te diepen en met elkaar te confronteren. Na die uitdiepingsfase helpt de leraar de leerlingen om kritisch afstand te nemen van de

eigen interpretatie. Zo komen de leerlingen uiteindelijk tot een onderbouwde en genuanceerde literaire interpretatie van de tekst. Ten slotte maakt de leraar de balans op door de eindstand van de discussie te overlopen en de belangrijkste punten vast te zetten (Langer, 1995; D'hoker, 2022, pp. 154-156).

Ten derde stelt D'hoker tien principes van dialogisch literatuuronderwijs op die de leerkracht idealiter volgt wanneer hij/zij een literair gesprek organiseert in de klaspraktijk. Die tien principes zijn de volgende:

1. Literatuuronderwijs als vaardigheidsonderwijs

De focus ligt op literaire leesvaardigheid: “d.w.z. het zelfstandig lezen, interpreteren, beoordelen en analyseren van een literaire tekst” (D'hoker, 2022, p. 158).

2. Dialoog als gemeenschappelijk leerproces

Vanuit de dialogische didactiek ligt de focus van de dialoog niet op het vinden van een consensus, maar wel op het uitdiepen en onderbouwen van een perspectief of interpretatie.

3. Multiperspectivisch lezen

De dialoog vertrekt vanuit de idee dat literatuur inherent polyfoon en ambigu is. Daardoor zijn er bij één en dezelfde tekst steeds meerdere (onderbouwde) interpretaties mogelijk en moet een tekst vanuit meerdere perspectieven bekeken worden.

4. De literaire tekst als leidraad

Dat er meerdere interpretaties mogelijk zijn, wil niet zeggen dat elke interpretatie goed is. Een interpretatie moet, met extra ondersteuning van de leerkracht, steeds gestaafd worden met argumenten en fragmenten uit de tekst.

5. Respect als basis van discussie

Samen met de leerkracht spreken de leerlingen regels af voor het houden van een respectvolle discussie. Die regels kunnen variëren van elkaar laten uitspreken tot het toekennen van rollen en het benoemen van een gespreksmoderator.

6. Faciliteren echte dialoog

De leraar kan rollen aannemen om het gesprek in goede banen te leiden. Hij/zij stelt de juiste bijvragen om de interpretatie van de leerlingen uit te diepen, zonder het gesprek te veel te sturen.

7. Oefening en afwisseling

Het houden van een literair gesprek is een vaardigheid die de leerlingen stapsgewijs moeten aanleren. De leerkracht verdwijnt, naarmate de leerlingen meer oefenen en vorderingen maken, meer en meer naar de achtergrond. Leerlingen worden tijdens het literair gesprek steeds meer onafhankelijk van de leraar en leren het gesprek op zelfstandige basis in goede banen leiden.

8. Diepgang boven volledigheid

Ondanks dat er veel tijd nodig is om het literair gesprek grondig te voeren, weegt die bestede tijd niet op tegen de positieve effecten van de dialogische aanpak op leesmotivatie, betrokkenheid, literaire competentie, talige en communicatieve vaardigheden, kritisch inzicht, probleemoplossend denken en argumentatieve en sociale vaardigheden. Actieve betrokkenheid is bovendien belangrijk voor een diepgaande kennisopbouw.

9. Durf de lat hoog leggen

Leerkrachten mogen hun leerlingen niet onderschatten. Mits een juiste aanpak, loont het om hoge doelen te stellen. Een uitdagende opdracht, een langere tekst, een grote zelfsstandigheid... zijn dus zeker niet te hoog gegrepen.

10. Durf loslaten

Een literair gesprek kan je in tegenstelling tot andere les- en werkvormen niet goed op voorhand inschatten. De les van het begin tot het einde plannen wordt daardoor praktisch onmogelijk. Het literaire gesprek is krachtig, maar onvoorspelbaar. De leerkracht moet daardoor zowel de controle over het lesverloop als de weg naar de ideale interpretatie loslaten (D'hoker, 2022, pp. 158-172).

Het leeservaringsgesprek maakt de circulaire leescirkel van Chambers rond. Nadat de leerling een boek geselecteerd hebben met de aanbevelingen van de helpende volwassene in het achterhoofd en ze dat boek vervolgens tijdens de voorziene leestijd gelezen hebben, kan de leerkracht aftoetsen of het geselecteerde boek in de smaak is gevallen aan de hand van een leeservaringsgesprek. De drie componenten van het model – selecteren, lezen en reageren, volgen elkaar dus niet zomaar op, maar creëren, indien de rol van de helpende volwassene met succes vervuld wordt, de aanzet van een positieve leesspiraal (Chambers, 2012; D'hoker, 2022).

1.1.2.2 Peers

Naast de helpende volwassene, spelen ook peers een belangrijke rol in de leesomgeving van de leerling. Leerlingen praten immers niet alleen met volwassenen over hun leeservaring, maar ook met leeftijdsgenoten. De uitwisseling van ervaring onder leeftijdsgenoten is minstens even belangrijk als de tussenkomst aan de helpende volwassene (Chambers, 2012; D'hoker, 2022).

Leerlingen houden rekening met de informatie die ze van peers krijgen bij het selecteren van een boek om te lezen. Vrienden en vriendinnen spelen dus een grote rol in de boekenkeuze (Chambers, 2012, pp. 61-66). In een klassituatie kan een moment om leeservaringen uit te wisselen jongeren die minder wegwijs zijn in het boekenaanbod, inspireren om een bepaald (aangeraden) boek te lezen (Chambers, 2012; D'hoker, 2022). Als de leerkracht zo'n moment in de klas organiseert, kan die leerkracht er het best voor zorgen dat de leerlingen dat gesprek kunnen voorbereiden (Chambers, 2012).

Daarnaast is het van belang dat boeken door de leerkracht centraal geplaatst worden en ter beschikking worden gesteld voor leerlingen zodat ze samen over die boeken kunnen praten en leeservaringen kunnen uitwisselen. Om de uitwisseling van die ervaringen te stimuleren, kunnen door de leerkracht verschillende activiteiten georganiseerd worden (Chambers, 2012; D'hoker, 2022). “Zodra mensen betrokken raken bij de organisatie van een activiteit, worden ze nog enthousiaster dan zij al waren en slepen ze anderen in dat enthousiasme mee.” (Chambers, 2012, pp. 64-65) De rol van de leerkracht is volgens Chambers voornamelijk die van katalysator. “De leerkracht is katalysator, scheidt de voorwaarden en levert de middelen; zij is gids, administrateur en figuur op de achtergrond. Wat leerlingen onder leiding van een ervaren leraar voor zichzelf doen, is effectiever dan wat onderwijzers kunnen bereiken met leerlingen die elkaar niet willen helpen.” (Chambers, 2012, p. 65)

1.1.3 Boekenaanbod

Ten derde haalt Stalpers aan dat het boekenaanbod dat ter beschikking van de leerling wordt gesteld, een invloed uitoefent op de leesattitude (Stalpers, 2007). Dat het boekenaanbod een grote rol speelt in de keuze van de boeken die jongeren lezen, vermeldde Chambers al in zijn *Leespraat* (Chambers, 2012). Hij stelt “Bij een gering aanbod is de kans datgene te vinden wat je zou willen lezen kleiner dan bij een groot aanbod. Hetzelfde geldt bij een groot aanbod van het soort boeken waar je toevallig niet dol op bent [...]. Om te kunnen lezen moeten er dus boeken zijn, en in dat aanbod moeten boeken zitten die jou interesseren. Die boeken moeten bovendien binnen bereik zijn” (Chambers, 2012, p. 13).

Het is volgens Chambers de taak van de helpende volwassene om dat boekenaanbod te voorzien en op een aantrekkelijke manier uit te stallen en in het lesgebeuren te integreren. Dat betekent dat het boekenaanbod altijd toegankelijk moet zijn en een actieve plaats in de onderwijspraktijk moet krijgen (Chambers, 2012). “Opvallend uitgestalde boeken trekken de aandacht”, zegt Chambers (Chambers, 2012, p. 23). De leesomgeving wordt dus extra aantrekkelijk wanneer het boekenaanbod uitnodigend wordt voorgesteld. Dat is bevorderend voor het leesgedrag van de leerlingen. Dankzij een doordachte opstelling van het boekenaanbod kan de helpende volwassene daarnaast bewust zijn/haar leesadvies geven: door bepaalde boeken extra in de verf te zetten in de opstelling van het boekenaanbod,

vergroot de helpende volwassene de kans dat leerlingen dat boek zullen lezen (Chambers, 2012). Dat een aantrekkelijke opstelling van het boekenaanbod leerlingen kan stimuleren om meer te lezen, stelt ook van Coillie in zijn *Leesbeesten en boekenfeesten* (van Coillie, 2007, p. 380). Bovendien moeten “exemplaren van tentoongestelde boeken [...] bij voorkeur direct beschikbaar zijn” (Chambers, 2012, p. 24).

Elke D’hoker bevestigt die visie in *Leerlingen en literatuur*. Relevantie van de teksten is volgens haar één van de vier pijlers van leesbevordering, waarover later meer. Het is belangrijk om de juiste teksten te selecteren om de leerlingen te motiveren om te lezen. De leerkracht houdt daarbij best rekening met de persoonlijke voorkeuren van de doelgroep en houdt het boekenaanbod zo ruim mogelijk (D’hoker, 2022, p. 130). Over de kracht van een aangepast boekenaanbod zegt Elke D’hoker verder “dat goed gekozen literaire teksten meerdere doelen tegelijk kunnen dienen in de talenklas: de ontwikkeling van talige vaardigheden en literair vaardig lezen, het versterken van culturele en kritische competenties, persoonsvorming en sociale vorming” (D’hoker, 2022, p. 179). De testkeuze is volgens D’hoker dus belangrijk wanneer (taal)leerkrachten doelgericht met literatuur aan de slag willen gaan.

1.1.4 Leesvaardigheid

Stalpers stelt ten slotte dat een hogere leesvaardigheid de leesattitude positief beïnvloedt (Stalpers, 2007).

“PISA definieert leesvaardigheid als het begrijpen, het gebruiken van, het reflecteren op en het zich inlaten met geschreven teksten, zodat iemand zijn doelen kan bereiken, zijn kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij. Het gaat daarbij dus verder dan het louter decoderen van informatie en het letterlijk interpreteren van wat in teksten geschreven staat. Leesvaardigheid benadrukt de vaardigheden van de leerlingen om geschreven informatie te gebruiken in realiteitsgebonden contexten.” (Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde, PISA, sd)

Een grotere leesvaardigheid vergroot het leesgemak waardoor lezen sneller als plezierig zal worden ervaren en een grotere leesvaardigheid zorgt daardoor dus voor een groter competentiegevoel en daardoor weer een hogere intrinsieke leesmotivatie. Om dat competentiegevoel te stimuleren, kan de leraar opteren voor een adequaat boekenaanbod. Boeken die te gemakkelijk zijn, zullen een competente leerling snel vervelen. Boeken die te moeilijk zijn daarentegen, voelen aan als een zware opgave en werken demotiverend. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor genres en thema’s. Thema’s die het doelpubliek interesseren, motiveren het leespubliek. Boeken waarmee het doelpubliek geen aansluiting vindt, zullen demotiveren. Die inzichten met betrekking tot leesvaardigheid kunnen gelinkt worden aan de zelfdeterminatietheorie en het belang van een aangepast boekenaanbod (Deci & Ryan, 1985; Stalpers, 2007; D’hoker, 2022).

“Je leesplezier als lezer wordt aanzienlijk verhoogd wanneer je verhaallijnen kan verbinden, bepaalde plots kan herkennen en voorspellen, intertekstuele verwijzingen kan begrijpen, of een spel met genre en vertelperspectief kan doorprikken. He toont aan dat leesbevordering niet alleen belangrijk is voor literatuuronderwijs, maar dat literatuuronderwijs ook een rol speelt bij leesbevordering. Een goede literaire leesvaardigheid heeft immers een positieve invloed op leesmotivatie en leesgedrag.” (D’hoker, 2022, P. 118)

Leesvaardigheid kan gestimuleerd worden door leesplezier en leesgedrag. Eerder werd al aangehaald dat D’hoker leesmotivatie in verband brengt met leesvaardigheid: “wie graag leest, leest meer en dus ook beter” (D’hoker, 2022, p. 117). Die relatie werkt ook rechtstreeks, zonder dat de leerlingen eerst

meer moeten lezen. Het effect van een hoge leesmotivatie uit zich rechtstreeks op de leesvaardigheid van de leerling aangezien “gemotiveerde lezers [...] meer betrokken [zijn] bij het lezen, [...] meer bereid [zijn] tot het zogenaamde ‘deep reading’ dat de complexe leesvaardigheid bevordert” (D’hoker, 2022, p. 117).

Daarnaast wordt leesvaardigheid gestimuleerd door op regelmatige basis te lezen. Literaire leesvaardigheid daarentegen vraagt een andere benadering. Volgens Elke D’hoker bestaat de kern van literatuurdidactiek uit drie componenten: de leraar, de leerstof en de leerling (D’hoker, 2022, pp. 137-138). Die drie componenten kennen elk hun eigen plaats en kunnen, afhankelijk van de gehanteerde benadering, meer of minder belicht worden.

Elke D’hoker merkt wel op dat het intensief verhogen van de leesvaardigheid, door leerlingen bijvoorbeeld leesstrategieën aan te leren, het leesgedrag niet rechtstreeks bevordert. Leesmotivatie blijft de grootste beïnvloedende factor (D’hoker, 2022, p. 118).

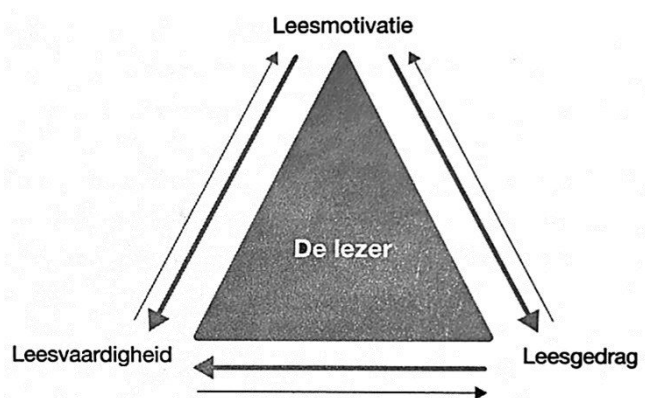
1.1.5 Conclusie: leesdriehoek en leesspiraal

Leesgedrag is dus een complex gegeven en kan alleen via zijn verschillende componenten bevordert worden. Het Vlaams literatuuronderwijs heeft dus als opdracht om de massale ontleding aan te pakken door zowel leesplezier als leesmotivatie te stimuleren. De taalleraar speelt een grote rol in dat proces: hij/zij ondersteunt de leerling, geeft de leerling de juiste handvaten en presenteert een aangepast boekenaanbod om het leesgedrag optimaal te stimuleren. Daarnaast speelt de leraar ook een belangrijke rol in de bredere leescontext van de leerlingen. De leraar biedt ook ouders de juiste handvaten om lezen te stimuleren buiten de school en geeft boeken opnieuw een trendy imago zodat leerlingen onder elkaar meer over boeken zullen praten en elkaar zullen stimuleren om te lezen.

Naast een positief leesgedrag of een positieve leesattitude creëren door leesmotivatie en leesplezier aan te wakkeren, speelt de leraar een cruciale rol in het aanleren van een sterk literaire leesvaardigheid. Door regelmatig met literatuur aan de slag te gaan en de literaire leesvaardigheid te trainen, zal het leesgemak vergroten waardoor vervolgens het leesplezier verhoogt, de leesmotivatie stijgt en het leesgedrag positief wordt beïnvloed.

De samenhang tussen al die factoren wordt door elke D’hoker op twee verschillende manieren weergegeven: in de leesdriehoek en in de leesspiraal.

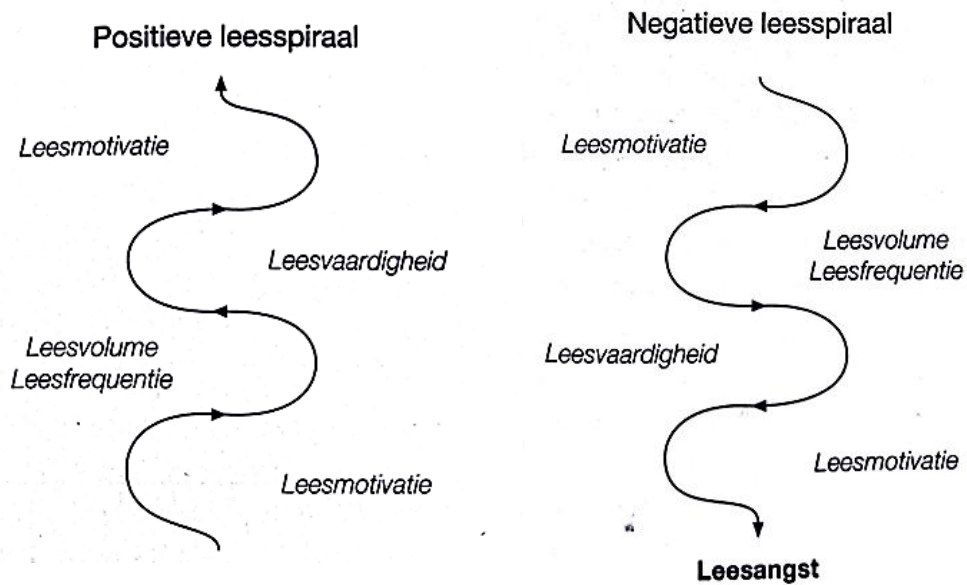
De leesdriehoek toont volgens D’hoker “de onderlinge samenhang van leesvaardigheid (hoe goed je kan lezen), leesmotivatie (hoe gemotiveerd je bent om te lezen) en leesgedrag (hoeveel, wat en wanneer je leest)” (D’hoker, 2022, p. 115). De centrale positie is in de leesdriehoek weggelegd voor de lezer, waarvoor de uithoeken van de leesdriehoek individueel verschillend zijn.



Figuur 2: De leesdriehoek volgens Elke D’hoker.
 Bron: D’hoker, 2022, p. 116

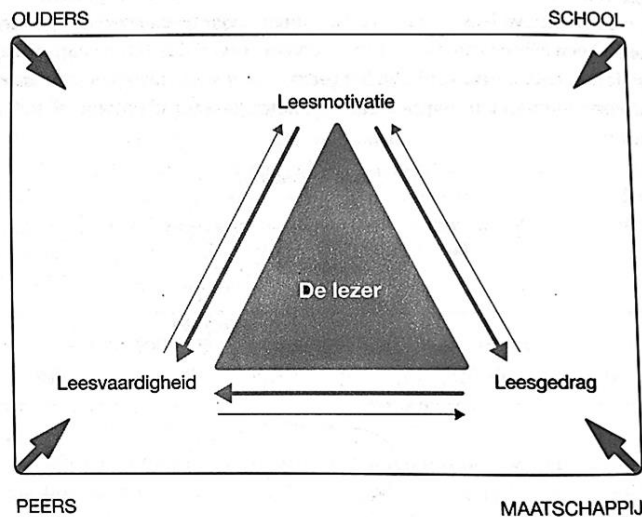
De drie uithoeken zijn tenslotte onlosmakelijk met elkaar verbonden en beïnvloeden elkaar onderling. Een hogere leesmotivatie bevordert het leesgedrag, maar meer leeservaring dankzij beter leesgedrag verhoogt dan weer de leesmotivatie. Meer lezen zorgt voor een hogere leesvaardigheid, waardoor de leerling meer leesgemak en dus ook meer leesplezier ervaart. Dat heeft positieve gevolgen voor de

leesmotivatie. En dat heeft op zijn beurt weer positieve gevolgen voor het leesgedrag. Als één van deze factoren negatief evolueert, zullen de andere uithoeken bijgevolg eveneens negatief evolueren. Die evoluties worden door D’hoker afgebeeld in een positieve en een negatieve leesspiraal (D’hoker, 2022, pp. 115-119).



Figuur 3: De positieve en negatieve leesspiraal volgens Elke D’hoker.
 Bron: D’hoker, 2022, p. 119

D'hoker vult het schema later aan met de leescontext van de leerling. Dat is de maatschappelijke en educatieve context van de leerling. De ouders, de school en het schoolteam, de maatschappij en peers spelen een grote rol in het bepalen van het leesgedrag van leerlingen. In onderstaande figuur krijgen die factoren eveneens een plaats in het schema van de leesdriehoek (D'hoker, 2022, pp. 120-123).



Figuur 4: De leescontext en de leesdriehoek volgens Elke D'hoker.
 Bron: D'hoker, 2022, p. 120

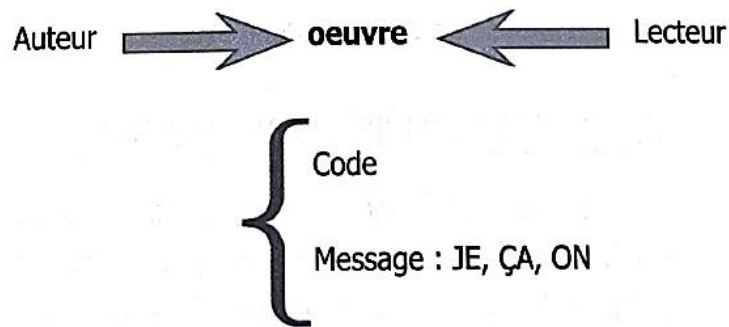
1.2 Literatuuronderwijs: hoe opgevat?

Om te weten hoe literatuuronderwijs kan worden opgevat, is het eerst en vooral belangrijk om de vraag te stellen wat literatuur nu eigenlijk is. Vanuit die vraag vertrekken zowel Elke D'hoker in haar *Leerlingen en literatuur* als Martine Fiévet in haar *Littérature en classe de FLE*.

1.2.1 Wat is literatuur?

D'hoker, ten eerste, "gebruikt de term literatuur in haar meest brede betekenis. [...] Dat wil niet zeggen dat er geen onderscheid bestaat tussen genres, vormen en teksten of dat elke tekst voor elk doel en elk situatie even geschikt is; wel dat al die uiteenlopende soorten creatieve teksten in het taalonderwijs aan bod kunnen komen én erkenning verdienen als literatuur. Het zijn immers allemaal teksten waarbij het proces en de vorm van communicatie minstens even belangrijk is als de boodschap die wordt gecommuniceerd." (D'hoker, 2022, p. 9). Voor D'hoker is ook de tekstuele dimensie van primordiaal belang om een onderscheid te maken tussen wat onder de noemer literatuur valt en wat niet. Daardoor vallen films, series en games voor haar buiten dat genre. Literatuuronderwijs wordt vanuit die visie even breed opgevat en is voor D'hoker meer dan "het onderwijzen van literatuurgeschiedenis en -analyse in de derde graad van het aso. Elk gebruik van literaire teksten in de talenklas is een vorm van literatuuronderwijs en moet als dusdanig worden erkend." (D'hoker, 2022, p. 10).

Fiévet, ten tweede, geeft vorm aan het begrip literatuur door de dubbelzinnigheden die aan het begrip worden gelinkt, uit de doeken te doen. Die dubbelzinnigheden bevinden zich op verschillende niveaus: de benadering van het begrip door zowel auteur als lezer, het taalgebruik dat eigen is aan literatuur, de esthetische functie van literatuur en de meervoudigheid van literatuur (Fiévet, 2013).



*Figuur 5: Literatuur in schematische vorm.
Bron: Fiévet, 2013, p. 20*

Wanneer we ten eerste spreken over de benadering van literatuur, kunnen we twee invalshoeken onderscheiden: die van de auteur en die van de lezer. In tegenstelling tot D’hokers visie, omschrijft Fiévet literatuur als “l’ensemble de la production écrite ou orale, objet de la contemplation durable des hommes” (Fiévet, 2013, p. 16). Teksten kunnen volgens haar dus ook literair zijn wanneer ze niet geschreven, maar gesproken zijn. De voornaamste voorwaarde om een tekst ‘literair’ te noemen is volgens Fiévet een tekst waarin een auteur “inscrit dans le langage l’expérience, la sensibilité, la vision du monde, les émotions... qu’il porte à l’intérieur de soi et qui lui sont propres” (Fiévet, 2013, p. 16). Een auteur van een literaire tekst gebruikt de tekst dus niet louter om een boodschap te verkondigen, maar hij die de taal gebruikt op zo’n manier dat het zijn eigen taal wordt waarmee hij zichzelf vertaalt naar een literaire tekst. Vanuit de auteursbenadering is literatuur dus de vertaling van het zijn van een auteur en is een auteur slechts een auteur vanuit de tekst die hij/zij geschreven heeft (Fiévet, 2013).

Vanuit de lezersbenadering echter, krijgt literatuur pas betekenis wanneer de tekst van de auteur wegdrijft en in contact komt met anderen die de tekst lezen, met andere woorden een tekst is pas literair wanneer zij gereconstrueerd wordt door een lezerspubliek. Zij zullen tijdens hun lectuur van de tekst de verschillende aanwezige stemmen, waaronder die van de auteur, reconstrueren en vormgeven op basis van het eigen referentiekader (Fiévet, 2013).

Een volgende dubbelzinnigheid situeert zich op het niveau van het taalgebruik. Die dubbelzinnigheid komt voort uit de inherente dubbelzinnigheid van taal. Een taal wordt door een taalgebruiker steeds geïnterpreteerd naargelang de context waarin ze gebruikt wordt en kan daardoor meerdere betekenissen krijgen afhankelijk van de taalgebruikssituatie en het referentiekader van de taalgebruiker. Bovendien kan taal refereren aan zowel een letterlijke als figuurlijke betekenis en kunnen woorden zelfs gekozen worden voor hun muzikale aspect, hun ritme en hun klank. Het spelen met al die vormen van betekenis is voor Fiévet eigen aan literaire teksten (Fiévet, 2013).

Daaruit vloeit dan weer de derde dubbelzinnigheid: de esthetische functie van literatuur. Literatuur heeft namelijk meer dan één functie en een auteur wil meer doen dan louter een boodschap verspreiden. Doordat hij/zij woorden aan elkaar rijgt op een manier waardoor muziek ontstaat, krijgt literatuur een esthetische functie. De auteur besteedt er tijd aan om de schoonheid van de boodschap te verzorgen door klankenspel, ritmes, stijlfiguren en beeldspraak. Daardoor wordt een tekst meer dan een zakelijke boodschap en kan zij als literair worden ervaren (Fiévet, 2013).

Toch mogen we volgens Fiévet niet vergeten dat een auteur een concreet doel voor ogen kan hebben wanneer hij/zij een literaire tekst schrijft. Soms laat de auteur letterlijk van zich horen in paratekstuele elementen of tekstuele interventies van een auteur of een verteller, maar zelfs wanneer de auteur niet letterlijk aan het woord komt in de literaire tekst, kan hij/zij zijn intenties duidelijk maken via de stemmen van de personages. Bovendien kan het niet alleen de stem van de auteur zijn die resoneert

in een literaire tekst. Dat kan ook een externe stem zijn, een onbetrouwbare stem, een stem van een maatschappij, een stem met een eigen ideologie etc. Als lezer kies je dus op welke stem je je focust tijdens de lectuur. Die meervoudigheid aan stemmen is karakteristiek voor literaire teksten (Fiévet, 2013).

1.2.2 Evolutie van de plaats van literatuur in het onderwijs

Literatuuronderwijs wordt volgens D’hoker stevast aangeboden in het taalonderwijs en dat heeft volgens haar alles te maken met de geschiedenis van ons onderwijs. In haar handboek *Leerlingen en literatuur* bespreekt zij de geschiedenis van dat literatuuronderwijs in vogelvlucht beginnende van de jaren 1900. Voor 1970 werd literatuur voornamelijk exemplarisch gebruikt. Door literatuur te lezen, konden leerlingen kennis maken met de ‘schone’ taal, die ze in hun taalvaardigheid moesten proberen te evenaren. In het vreemdetalenonderwijs, stond de grammatica-vertaalmethode centraal. Literaire teksten in de doeltaal werden gelezen en vertaald, hun grammatica en woordenschat werden bestudeerd. Die analytische tekststudie werd aangevuld met literaire kennis: literatuurstudie en - geschiedenis (D’hoker, 2022, pp. 15-18).

Na 1970 verandert de benadering van het taalonderwijs: de communicatieve methode was in opmars. Het hoofddoel van het taalonderwijs verschuift van kennis naar taalvaardigheid. Doelgerichte communicatie in de (vreemde) doeltaal wordt het hoofddoel van de taalles. Daardoor verschuift literatuur naar de achtergrond en worden literaire teksten verstoet door zakelijke teksten. Het idee van ‘geletterd zijn’ krijgt daardoor een nieuwe invulling. Wie vroeger geletterd was, was belezen en kende zijn klassiekers. Wie nu geletterd is, kan zichzelf wegwijzen maken in zakelijke teksten binnen een bepaald domein. Er ontstaat een waaier aan vormen van geletterdheid: financiële geletterdheid, gezondheidsgeletterdheid... Literaire geletterdheid verdwijnt in het Vlaams onderwijs bijna volledig naar de achtergrond (D’hoker, 2022, pp. 18-21).

Onze huidige maatschappij kent de laatste decennia een massale ontleding. Dat is “de stelselmatige afname in leestijd, leesfrequentie en leesplezier” (D’hoker, 2022, p. 110). De ontleding is het grootst bij de min-35-jarigen. Voor die massale ontleding formuleert Elke D’hoker drie verklarende hypothesen: de levensfase-, de periode- en de generatie-hypothese. Volgens de eerste hypothese worden adolescenten afgeleid van het lezen door andere vormen van (digitaal) tijdverdrijf: hobby’s, games, sociale media enz. Na de adolescentie, zouden ze vanuit die invalshoek weer meer gaan lezen. Volgens de tweede hypothese wordt lezen bedreigd door de algemene opkomst van nieuwe media en de enorme digitalisering van onze maatschappij in de laatste decennia. Het fysieke leesboek verliest daardoor aan populariteit. Volgens de laatste hypothese lezen mensen over het algemeen minder doordat de socioculturele en de educatieve contexten veranderd zijn en doordat lezen in die contexten een ondergeschikte plaats heeft gekregen. Vanuit die visie lezen mensen uit de hedendaagse tijd minder dan vroeger en zullen ze het lezen niet hernemen in de toekomst (D’hoker, 2022, p. 111).

Door de veranderingen in onze maatschappij krijgen boeken een nieuwe rol, vorm en plaats. Boeken worden al lang niet meer enkel op papier gelezen. Steeds vaker wordt er gelezen op een digitale drager zoals een smartphone, tablet of e-reader (Chambers, 2012, p. 72). De manier waarop we lezen verandert daardoor onvermijdelijk. Een papieren boek verstuurt de tekst rechtstreeks van de auteur naar de lezer. De boodschap is daardoor niet manipuleerbaar, enkel interpreteerbaar. Wanneer een tekst digitaal gelezen wordt, kan een tekst gemanipuleerd worden: het lettertype kan veranderd worden, de tekengrootte aangepast enz. Daarnaast ontbreekt volgens Chambers een groot deel van de beleving van het lezen van een fysiek boek: het omslaan van de bladzijden, het aanvoelen van het papier. Bovendien kan de lezer door de dikte van het boek normaal gezien inschatten hoeveel tijd en moeite in het boek geïnvesteerd moet worden. Ook die ervaring verdwijnt bij het digitaal lezen (Chambers, 2012, pp. 74-75).

1.2.3 Argumenten voor literatuuronderwijs

Literatuuronderwijs onderscheidt zich van andere onderwijsvormen doordat het verschillende educatieve en pedagogische doelen tegelijk kan dienen (D'hoker, 2022, p. 61).

Ten eerste benoemt Jan van Coillie zes functies van literatuur: de ontspannende functie, de creatieve functie, de emotieve functie, de informatieve functie, de zingevende functie en de esthetische functie. Die functies zijn volgens van Coillie complementair en fluïde: d.w.z. dat ze niet strikt af te bakenen zijn en dat ze elkaar kunnen aanvullen of in elkaar kunnen overvloeien. Literatuur ontspant de lezer en bezorgt de lezer leesplezier. In dat geval heeft literatuur een ontspannende functie. Wanneer literatuur aanspraak maakt op de fantasie en de verbeelding van de jongere, spreken we over de creatieve functie van literatuur. De lezer leert daardoor creatief om te gaan met de eigen wereld en die van een ander en leert op een creatieve manier om te gaan met de taal waarin gelezen wordt. Wanneer literatuur inspeelt op de emoties van lezers, op hun gevoel voor empathie en identificatie, heeft literatuur een emotieve functie. Literatuur kan de leerling echter ook informeren. De lezer zal bijleren tijdens het lezen en vervult een informatieve functie. Bij de informatieve functie van literatuur wordt de lezer kennis bijgebracht, maar literatuur kan de leerling ook meer bijleren over wat goed en kwaad is of wat juist en fout is. In dat geval speelt literatuur in op de moraal van de leerling en vervult ze een zingevende functie. Tot slot kan literatuur gewoon mooi zijn dankzij taalspel, woordspel, zinsbouw, beeldspraak... Dan vervult literatuur een esthetische functie (van Coillie, 2007, pp. 17-24).

Ten tweede geeft Martine Fiévet een overzicht van de voornaamste argumenten voor het inzetten van literaire teksten in de lessen Frans. Volgens Fiévet kan een taalleerkracht literaire teksten eerst en vooral inzetten voor talige doeleinden. Een literaire tekst leent zich daar perfect toe. Een literaire tekst is namelijk een goed voorbeeld van een authentieke maar tegelijkertijd esthetische tekst. Daarnaast kan een literaire tekst perfect dienen als studieobject: van een taalfenomeen in context of van de taal van een auteur. Nog belangrijker is dat er aan de hand van literaire teksten aan de vijf talige vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren, spreken en interageren) gewerkt kan worden. Naast het talige aspect, kan een literaire tekst het object zijn van een les met de focus op burgerschapsdoelen. Een literaire tekst is steeds een getuigenis van een nieuw perspectief. De lezer wordt ondergedompeld in een verhaalwereld die niet noodzakelijk gelijk op de eigen leefwereld. Literaire teksten kunnen uitzonderlijke blikken werpen op andere culturen, maar ook op andere periodes uit de geschiedenis (of de toekomst). De lezer beleeft het andere referentiekader doordat hij/zij het verhaal meemaakt vanuit het perspectief van een verteller of personage. Zo kunnen interculturele en historische aspecten binnensijpelen in de literatuurles. Vervolgens kan een literaire tekst ingezet worden voor het aanleren van literaire competenties. In dat geval leren leerlingen literaire bouwstenen, literaire kennis en literaire leesvaardigheid samenbrengen met als doel het zelfstandig interpreteren van een literaire tekst en het uitbouwen van een beargumenteerde en met de tekst gestaafde literaire interpretatie (Fiévet, 2013, pp. 21-28).

Ten derde benoemt Elke D'hoker de zes vormen van de leerling waarvoor literaire teksten kunnen worden ingezet: de culturele vorming, de persoonsvorming, de sociale vorming, de talige vorming, de kritische vorming en de kunstzinnige vorming. Wanneer literatuur wordt ingezet voor de culturele vorming van de leerling, dient literatuur als een afbeelding van de eigen of van een andere cultuur. De leerling leert zijn/haar eigen cultuur in een nieuw daglicht plaatsen of maakt kennis met een andere cultuur. Literatuur geeft een bijzondere kijk op de cultuur waarin ze is ontstaan of waarover ze handelt. De lezer beleeft de cultuur als het ware door de ogen van een personage. Er kan in dat opzicht met literatuur gewerkt worden om begrippen zoals interculturaliteit en multiculturaliteit aan te halen in de les (D'hoker, 2022, pp. 34-36). Literatuur kan verder ingezet worden om aan de persoonsvorming van de leerling te werken. In dat geval wordt de focus gelegd op persoonsontwikkeling door identificatie met personages, door te ontsnappen aan de realiteit, door op te gaan in de verhaalwereld, door

zelfinzicht te creëren, door de eigen identiteit af te wegen tegenover de fictieve identiteit van personages en door de relaties in de fictieve wereld te vergelijken met eigen relaties (D'hoker, 2022, pp. 38-40). De leerling creëert door te lezen niet alleen meer zelfinzicht, maar ook meer sociaal inzicht. In dat geval wordt ingespeeld op de humaniserende waarde van literatuur en kan literatuur het object zijn van de sociale vorming of de burgerschapseducatie van de leerling. De leerling leert omgaan met verschillende perspectieven en moraliteitsdilemma's en creëert daardoor een groter empathisch vermogen (D'hoker, 2022, pp. 42-45). Daarenboven is literatuur bij uitstek een middel om de talige vorming van leerlingen te stimuleren. Er wordt aan de hand van literatuur gewerkt aan hun leesvaardigheid, hun woordenschat wordt uitgebreid en hun grammaticaal inzicht wordt versterkt (D'hoker, 2022, pp. 46-49). Daarnaast wordt er met literatuur aan de kritische vorming van de leerling gewerkt. De leerling wordt daardoor meer kritisch geletterd: hij/zij leert feiten en meningen van elkaar te onderscheiden en leert dubbelzinnigheden herkennen (D'hoker, 2022, pp. 49-52). "Kortom, het lezen, bespreken, analyseren en evalueren van literaire teksten in het secundair onderwijs is van cruciaal belang als we onze leerlingen willen uitrusten met de kritische geletterdheid die in de huidige maatschappij zo essentieel is." (D'hoker, 2022, p. 52) Verder kan literatuur ingezet worden om leerlingen kunstzinnig te vormen. Literatuur wordt in dat opzicht bekeken als een kunstvorm: een tekst met een esthetische functie. Er wordt gewerkt aan creatieve expressie, beeldspraak en artistieke beleving (D'hoker, 2022, pp. 54-58). Al die vormingen kunnen in elkaar overvloeien en kunnen elkaar aanvullen. De specificiteit van literatuur bestaat erin dat het meerdere doelen tegelijkertijd kan dienen en daardoor zowel nuttig als aangenaam kan zijn op hetzelfde moment. Literatuur inschakelen voor één van deze doelen, brengt automatisch andere doelen met zich mee (D'hoker, 2022, pp. 58-61).

Ten slotte beschrijft Aidan Chambers de linken tussen lezen en het brein. Wanneer de mens leest, worden er drie delen van het brein geactiveerd: het deel dat klanken met woorden verbindt waardoor de mens zichzelf hoort lezen in zijn/haar hoofd, de occipitale kwab (het deel dat de visuele informatie verwerkt) en de neocortex (die bevat het mentale lexicon dat woorden linkt aan betekenissen en voorkennis). Lezen is daardoor hoofdzakelijk belangrijk om die drie delen van de hersenen te trainen en te ontwikkelen. Hardop lezen is belangrijk om lezen te vergemakkelijken, zelfs wanneer de leerling een tekst al in stilte kan verwerken. Door de woorden eerst te horen kan de leerling nieuwe woorden opslaan in het geheugen. Hoe uitgebreider ons mentaal lexicon, hoe gemakkelijker het brein aanknopingspunten vindt in de voorkennis. Dat vergemakkelijkt op zijn beurt weer de lectuur van nieuwe of onbekende teksten. Daarom is het belangrijk om jonge kinderen van kleins af aan in contact te brengen met boeken en (voor)lezen (Chambers, 2012, pp. 53-56).

We kunnen dus concluderen dat het aanbieden van krachtig literatuuronderwijs op verschillende vlakken relevant en bevorderlijk is voor de ontwikkeling van leerlingen. In al die contexten kan de leraar een cruciale rol spelen. De leraar maakt immers deel uit van de leescontext en bepaalt daarin mee het leesgedrag van leerlingen. Literatuur is dus zowel een doel als een middel en de positieve effecten van een uitgebouwd literatuuronderwijs worden door zowel van Coillie als Fiévet, D'hoker en Chambers opgesomd en benadrukt. Het wordt door de veranderingen in de moderne maatschappij echter steeds moeilijker om literatuur een centrale rol te laten spelen in de leefwereld van de adolescent. Een inhaalmanoeuvre is nodig om literatuur weer sterk op de kaart te zetten en dat in de breedste zin van het woord en met zo veel mogelijk doelen in zich. Er is dringend nood aan leesbevordering in het secundair onderwijs.

1.3 Leesbevordering in het secundair onderwijs

Om die leesbevordering concreet te maken, is het nodig goed te weten wat leesbevordering is en hoe leesbevordering het best wordt aangepakt. Elke D'hoker spreekt van de vier pijlers van leesbevordering: competentie, autonomie, relevantie en interactie (D'hoker, 2022, p. 126).

Om ten eerste het competentiegevoel van de leerlingen te stimuleren, moeten leerkrachten inspelen op het niveau van hun doelpubliek. Door de juiste teksten aan te bieden, hebben leerlingen het gevoel dat ze de tekst aankunnen. Die succeservaring leidt hoofdzakelijk tot competentiegevoel, maar stimuleert daarnaast de leesmotivatie en het leesplezier. Voor sterke leerlingen worden om verveling te voorkomen best geen te gemakkelijke teksten aangeboden. Omgekeerd wordt voor leeszwakke leerling best gelet op een boekenaanbod op maat. Zoals eerder reeds vermeld voelen te moeilijke boeken aan als een opgave. Daardoor daalt het leesplezier en volgens de leesspiraal ook de leesmotivatie (D'hoker, 2022, pp. 126-127). Het zelfvertrouwen van de leerlingen wordt dus gestimuleerd door het creëren van succeservaringen en door de focus te leggen op een growth mindset – waarin de leerlingen groeien naar beheersingsdoelen en waarin gefocust wordt op het kunnen van leerlingen in plaats van op het niet-kunnen (Slegers M. , 2022; D'hoker, 2022, p. 126).

Om ten tweede de autonomie te stimuleren, kan de leerkracht extra inzetten op keuzevrijheid en zelfstandigheid van de leerling. Keuzevrijheid kan gestimuleerd worden door de leerlingen zelf inspraak te geven in welke boeken ze willen lezen. De leerkracht kan dat keuzeproces ondersteunen door de vereiste selectievaardigheden aan te leren, maar de leerling moet het gevoel houden dat hij/zij zelf inspraak heeft gehad in dat proces (D'hoker, 2022, p. 128). De leerkracht speelt bovendien ook een centrale rol in het aanbieden van een adequaat boekenaanbod en in het aanbevelen van interessante lectuur, zoals eerder werd aangehaald (Chambers, 2012; D'hoker, 2022, p. 129)

Ten derde moeten de aangeboden teksten een duidelijke relevantie voor de leerlingen hebben. Die relevantie kan duidelijk worden als de leerlingen inzien waarom het lezen van een bepaalde tekst hen in het latere leven iets zal opbrengen. Het is dus belangrijk dat een leerkracht goed kan kaderen waarom lezen belangrijk is en waarom het voor de toekomst nuttig is dat leerlingen een sterke (kritische) leesvaardigheid beheersen. De plaats van lezen moet in het secundair onderwijs opnieuw versterkt en verdedigd worden. Ook hier haalt D'hoker het belang van een zo ruim en aangepast mogelijk boekenaanbod aan. Wat een leerling voor zichzelf als relevante literatuur beschouwt, is individueel verschillend. Daarom moet er door de leerkracht voor alle voorkeuren wat voorzien worden (D'hoker, 2022, p. 130).

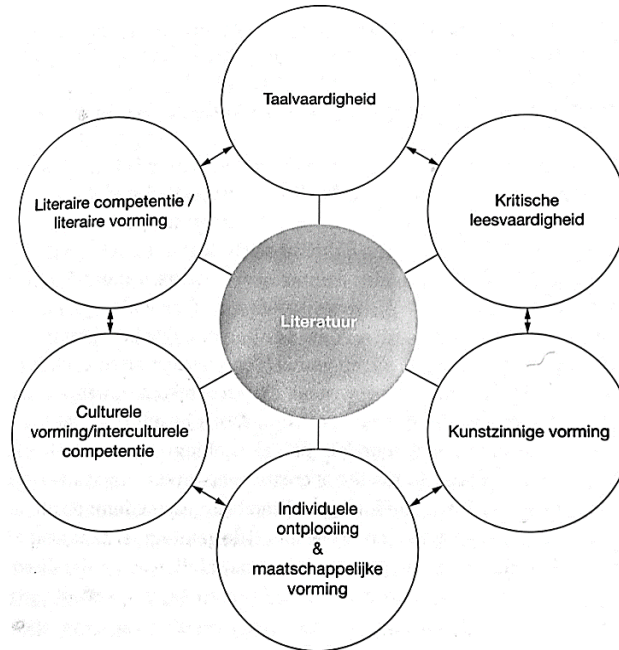
Ten slotte moet de lectuur naar de klas gebracht worden en moet erover in interactie gegaan worden. De interactie over boeken is voor Elke D'hoker ook de kern van haar dialogische aanpak. Die interactie stimuleert de leesmotivatie door de leerlingen actief te betrekken en kan de vorm aannemen van een leeservaringsgesprek, maar kan ook in kleinere elementen vevat zitten. Zo kan de leerkracht af en toe eens vertellen over een boek waarover hij/zij zelf enthousiast was of kan de leerkracht een klasklimaat creëren waarin leerlingen spontaan met elkaar over boeken (kunnen) praten via groepswerken of leesclubs (D'hoker, 2022, pp. 132-133).

1.3.1 Hoe literatuur onderwijzen?

Om literatuur zo goed mogelijk te onderwijzen, is het belangrijk dat er enerzijds aan alle componenten van het leesgedrag van de leerling gewerkt wordt, anderzijds moet ook aan alle pijlers van leesbevordering en het literair gesprek gewerkt worden.

Om het leesgedrag van de leerling te stimuleren, kunnen verschillende modellen gehanteerd worden. Doorheen de tijd zijn de modellen die voor literatuuronderwijs werden gebruikt regelmatig herzien en aangepast of zelfs vervangen door andere modellen. Elke D'hoker pleit voor een literatuuronderwijs met zes hoofddoelen, gebaseerd op de vormingen waaraan literatuur kan bijdragen. Met deze weergave wil ze vooral duidelijk maken dat alle doelen die in een literatuurles geïmplementeerd kunnen worden elkaar onderling beïnvloeden. Het 'netwerkmodel' bevat bovendien niet enkel vaardigheidsdoelen, maar ook vormingsdoelen. Literatuur blijft een centrale positie vervullen in het

schema, maar de doelen zijn niet alleen met literatuur verbonden. Ze zijn ook onlosmakelijk verbonden aan elkaar.



Figuur 6: De zes doelen van literatuuronderwijs volgens Elke D'hoker.
 Bron: D'hoker, 2022, p. 73

Volgens van Coillie ligt de kern van leesbevorderend literatuuronderwijs in het laten lezen van leerlingen. Leespromotie is voor hem het belangrijkste doel van literatuuronderwijs. Enthousiasme over een gelezen boek, zorgt er vanzelf voor dat leerlingen hun leeservaring willen delen. De rol van de leraar is daarin eerder ondersteunend. De leraar biedt de juiste kennis, termen, denkkaders, vaardigheden enz. aan om ervoor te zorgen dat leerlingen hun literaire uitspraken kunnen staven. Daarvoor vindt van Coillie, net zoals D'hoker, het van primordiaal belang dat er een ruim boekenaanbod voorhanden is, dat de begeleidende volwassene zelf een enthousiaste lezer is en dat de lezer centraal staat (zoals in de leesdriehoek van D'hoker). Volgens van Coillie stel je de lezer centraal door hun betrokkenheid te stimuleren en hun gevoel van autonomie en competentie positief te bekrachtigen. De nadruk blijft voor van Coillie wel liggen op de leeservaringsgesprekken. Ook daar zet hij de ondersteunende rol van de leraar in de verf (van Coillie, 2007, pp. 375-379; D'hoker, 2022).

“Voor adolescenten is het uitwisselen van leeservaringen het belangrijkste, wat diepgaander kan en met steeds meer kennis van literaire technieken en genres.” (van Coillie, 2007, p. 379)

Zoals eerder reeds vermeld, legt ook Elke D'hoker in haar boek *Leerlingen en literatuur* de focus op een dialogische aanpak van het literatuuronderwijs. Ze hanteert voor die aanpak tien basisprincipes, die hier kort worden herhaald: (1) literatuuronderwijs als vaardigheidsonderwijs, (2) dialoog als gemeenschappelijk leerproces, (3) multiperspectivisch lezen, (4) de literaire tekst als leidraad, (5) respect als basis van discussie, (6) faciliteren echte dialoog, (7) oefening en afwisseling, (8) diepgang boven volledigheid, (9) durf de lat hoog leggen en (10) durf loslaten (D'hoker, 2022, pp. 158-172). In die aanpak staat het literaire gesprek duidelijk centraal. Dat literaire gesprek wordt het best geëvalueerd aan de hand van de vier componenten van literair lezen aangevuld met een vijfde pijler: discussie. Die vijfde pijler wordt aan de beoordelingscriteria toegevoegd om het literaire gesprek mee te kunnen evalueren (D'hoker, 2022, pp. 159-161).

Die vier componenten van literair vaardig lezen zijn volgens D’hoker beleving, interpretatie, analyse en beoordeling. Beleving betekent dat de leerling gedurende een langere periode affectief betrokken moet zijn bij de tekst die hij/zij aan het lezen is om van literaire vaardigheid te kunnen spreken. Daarbij wordt aanspraak gemaakt op de fantasie en de verbeelding van de leerling. Interpretatie betekent dat de leerling voortdurend zijn/haar eigen interpretatie geeft aan de gelezen tekst. Die interpretatie ontstaat tijdens de lectuur in de vorm van verwachtingen. Tijdens het lezen worden de verwachtingen van de lezer steeds bijgestuurd. Op basis van het referentiekader van de lezer, wordt de tekst zo geïnterpreteerd. Beoordeling betekent dat de lezer zowel tijdens als na de lectuur een waardeoordeel over de tekst zal vellen. Tijdens het literair gesprek kan dat waardeoordeel evolueren tot een onderbouwde en beargulenteerde evaluatieve interpretatie van de literaire tekst. Analyse, ten slotte, betekent dat de lezer zijn/haar literaire kennis aan de interpretatie van de gelezen tekst koppelt. Zo wordt betekenis gegeven aan de gelezen tekst en wordt de literaire tekst binnen een grotere maatschappelijke, culturele of sociale context geplaatst (D’hoker, 2022, pp. 99-102).

Voor zowel D’hoker als voor van Coillie staat het praten over boeken aan de hand van een leeservaringsgesprek met de leerkracht als ervaren ondersteuner centraal in het leesbevorderend literatuuronderwijs. Ze verwijzen daarvoor allebei naar de inzichten van Aidan Chambers. Op basis van de visies van Chambers, van Coillie en D’hoker op het literair gesprek, worden enkele aandachtspunten geformuleerd (van Coillie, 2007; Chambers, 2012; D’hoker, 2022).

1. De leerkracht als ondersteuner

De leerkracht moet vooral de juiste handvaten aanbieden waarmee de leerlingen zelf tot een onderbouwde versie van hun literaire interpretatie kunnen komen. De leerkracht onthoudt zich in dat proces van de sturende rol en laat een ‘juiste’ interpretatie achterwege. Leerlingen moeten weten dat er niet één juiste interpretatie bestaat, maar dat verschillende interpretaties mogelijk zijn mits een correcte onderbouwing met elementen uit de tekst of met literaire kennis. Voor zwakkere of beginnende lezers kan de leerkracht voorbereidingstijd voorzien. Zo kunnen ook die leerlingen zelfzeker aan de discussie deelnemen.

2. De leerkracht als vragensteller

De leerkracht stelt activerende en aangepaste vragen. Die vragen zijn open en sporen de leerlingen aan tot onderbouwing van hun uitspraken. Er kunnen verschillende vragen gesteld worden: vragen naar verduidelijking, naar uitbreiding, naar verdieping of naar onderbouwing. De kern hiervan is dat de leerkracht leerlingen stimuleert om hen leeservaringen klaar en duidelijk te formuleren en helder te communiceren. Er wordt dus de voorkeur gegeven aan interpretatievragen en evaluatievragen, omdat zij de leerling aansporen tot sterk denken. Feiten- en kennisvragen moeten daarom niet volledig verbannen worden uit het gesprek. Zij kunnen het gesprek nieuw leven inblazen of nieuwe inzichten creëren. Variatie in de soorten vragen die door de leerkracht worden gesteld, blijven het belangrijkste.

3. De leerkracht als moderator

De leerkracht treedt op als moderator. Hij/zij zorgt ervoor dat iedereen ongeveer even veel aan bod komt. Daarnaast leidt de leerkracht de discussie in goede banen door op voorhand duidelijke afspraken te maken voor tijdens de discussie (bv. elkaar laten uitspreken, het woord vragen...). Wanneer de discussie dreigt stil te vallen, zorgt de leerkracht ervoor dat deze weer op gang komt.

4. De leerkracht als ervaren lezer

De leerkracht speelt een aanvullende rol. Daar waar de kennis van de leerlingen tekortschiet, kan de leerkracht vanuit zijn eigen leeservaring en/of literaire kennis de nodige aanvulling bieden in het literair gesprek. (Chambers, 2012; van Coillie, 2007; D’hoker, 2022)

Twee andere methodes die door Elke D’hoker als zeer effectief worden bestempeld om met literatuur aan de slag te gaan in de les, zijn Vrij Lezen en Samen Lezen. Wanneer leerlingen vrij lezen is het

belangrijk dat de leerlingen zelf kunnen kiezen wat ze lezen gedurende een afgebakende periode die door de leerkracht wordt vastgelegd. Bovendien mag aan de lectuur geen enkele vorm van evaluatie vasthangen. De leerlingen moeten dus kunnen lezen zonder dat er een taak of toets aan vasthangt. Door leerkrachten wordt vrij lezen net daardoor vaak als tijdsverlies en onnuttig beschouwd. Vrij lezen heeft echter tal van voordelen: het bevordert de taalvaardigheid, de schrijfvaardigheid en de leesvaardigheid, stimuleert de taalontwikkeling, de leesmotivatie en het leesplezier en vergroot de kennis van woordenschat, grammatica, literatuur en referentiekaders. In het moedertaalonderwijs is vrij lezen vooral effectief voor leerlingen die niet graag of niet vaak lezen, maar in het vreemdetalenonderwijs is vrij lezen voor iedereen effectief aangezien elke vreemdetalaleerder van de voordelen zou kunnen profiteren (D'hoker, 2022, pp. 133-134). Bij Samen Lezen wordt er klassikaal voorgelezen door de leerkracht terwijl de leerlingen op papier de voorgelezen tekst meevolgen. Deze methode is voornamelijk bedoeld om laaggeletterden mee te krijgen in het leesonderwijs. Na de klassikale lectuur wordt plaats gemaakt voor een uitgebreide analyse van de tekst (met woordverklaringen en interpretaties) en een leeservaringsgesprek. Aangezien de methode bedoeld is voor taalzwakke leerlingen, is ze bij uitstek ook geschikt voor nieuwe taalgebruikers en vreemdetalaleerders (D'hoker, 2022, pp. 135-136). Zowel Vrij Lezen als Samen Lezen kunnen dus worden ingezet om literatuur toegankelijker te maken in de vreemdetalenklas.

1.3.2 Welke literatuur onderwijzen?

Valeria Catalano, lector Franse vakinhoud en vakdidactiek aan Hogeschool PXL-Education, verkondigt in haar seminarie *L'exploitation de documents artistico-littéraires* tijdens het DiWeF-congres voor Franse didactiek, dat in het onderwijs gestreefd moet worden naar het zoveel mogelijk aanbieden van artistiek-literaire teksten. Dat begrip is breder dan alleen literatuur in tekstvorm. Catalano breidt het tekstuele aanbod in haar lessen uit naar songteksten, gedichten, slam, videoclips enz. Die teksten moeten volgens haar voornamelijk culturele en literaire bagage bieden aan leerlingen alsook een uitgebreide talige bagage. Elke vorm van artistiek-literaire documenten behoren volgens Catalano tot het taalbad waarin de leerkracht de leerling moet onderdompelen om een taal te leren beheersen. Het literaire kader is daarbij zeker niet onbelangrijk. Auteurs, genres en genrekenmerken maken een belangrijk deel uit van de doeltaalcultuur. Leerlingen hebben die kennis nodig om artistiek-literaire teksten in een bredere context te plaatsen en in tijd en ruimte te situeren. Het voornaamste doel van het literatuuronderwijs is volgens Catalano de leerlingen in contact brengen met de prachtige artistiek-literaire teksten uit de doeltaalcultuur en hen leren hoe ze daarover in interactie kunnen gaan. Daarom wordt literatuur door haar zeer breed opgevat (Catalano, 2022).

Elke D'hoker wijt een volledig hoofdstuk van haar *Leerlingen en literatuur* aan welke literatuur onderwezen moet worden. D'hoker pleit daarin vooral voor een uitbreiding van de canon. De canon tekent mee de literatuur die onderwezen wordt in het Vlaams onderwijs, maar die Vlaamse canon zoals zij vandaag bestaat is volgens haar te weinig divers en geen afbeelding meer van onze huidige maatschappij. Door de canon in zijn huidige vorm te behouden, worden veel groepen die in het secundair onderwijs les volgen, buiten beschouwing gelaten en helemaal niet gerepresenteerd. Door een actieve verbreding van de canon voelen alle leerlingen zich vertegenwoordigd. Die identificatie met literaire personages en/of auteurs is belangrijk om de doelen van literatuuronderwijs te behalen. Maar ook voor andere leerlingen zijn die nieuwe perspectieven interessant. Ze leren daardoor empathisch te zijn en hun blik te verruimen (D'hoker, 2022, pp. 179-183). Verder is het belangrijk om de juiste teksten te kiezen om in de lessen in te zetten. Volgens Elke D'hoker moet een leerkracht rekening houden met het doel van de literatuurlles, het niveau van het doelpubliek, aanknopingspunten tussen de tekst en de leerling, de lengte van de tekst en diversiteit (D'hoker, 2022, pp. 184-189).

Het is eerst en vooral belangrijk om een tekst te kiezen in functie van het uiteindelijke doel dat tijdens de les bereikt moet worden. Dat doel kan een bepaalde opdracht zijn, kan één van de doelen van literatuuronderwijs zijn, kan leesbevordering zijn... Eén goedgekozen tekst kan bovendien meerdere doelen tegelijk dienen (D'hoker, 2022, pp. 184-185).

Daarenboven speelt het niveau van het doelpubliek een grote rol in de tekstkeuze die de leerkracht maakt. De leerkracht houdt daarbij best rekening met de talige en literaire complexiteit van een tekst. Het overgrote deel van de woordenschat uit de tekst moet beheerst zijn door het doelpubliek voor een vlotte lectuur (enkele moeilijke woorden kunnen van uitleg worden voorzien) en de verhaalopbouw moet duidelijk te volgen zijn. Ook grammaticaal en stilistisch moet de tekst afgestemd worden op het niveau van de leerlingen. D'hoker raadt voor taalleerders verschillende teksten aan zoals vereenvoudigde versies van canonieke teksten. Zij zijn niet authentiek, maar zorgen wel voor een goede introductie op de tekst en passen bij het doelpubliek qua schoolniveau. Verder raadt ze teksten aan met een lineaire verhaalopbouw, met een snelle plot, met veel spanning en actie, met weinig of eenvoudige symboliek, met weinig intertekst en met weinig culturele vreemdheid. Andere teksten zijn daardoor niet uitgesloten, maar worden door de leerkracht best van meer ondersteuning voorzien (D'hoker, 2022, p. 185).

Verder is het belangrijk een tekst te kiezen die inspeelt op de interesses van de leerlingen of waarmee de leerlingen zich kunnen identificeren. Die identificatie kan op basis van identiteitskenmerken of contextgebonden factoren die leerlingen herkennen en/of begrijpen. Toch kan identificatie eveneens optreden bij teksten die vreemde elementen bevatten (D'hoker, 2022, p. 186). "Naast die herkenbare elementen kan de tekst dan zeker ook elementen van vreemdheid of verschil bevatten. Het is immers ook de taak van het literatuuronderwijs om leerlingen in contact te brengen met wat niet tot hun onmiddellijke leefwereld behoort." (D'hoker, 2022, p. 186)

Een volgende overweging die een leerkracht maakt bij het kiezen van de juiste tekst, is of hij/zij de volledige tekst aanbiedt of fragmenten uit de tekst. Voor bepaalde werkvormen mag de tekst namelijk niet te lang zijn, bijvoorbeeld wanneer de leerkracht een klassikale lectuur voorziet. Fragmenten geven dan weer een vertekend beeld van een literair werk en tonen slechts kleine delen van een groter geheel. Daardoor kunnen bepaalde verhaalelementen nooit in hun totaliteit worden gelezen en kan de lezer nooit tot een onderbouwde interpretatie komen. Kortverhalen zijn in dat geval een goede verzoening van beide argumenten: ze hebben een beperkte lengte maar tonen wel een volledig afgewerkt verhaal met alle literaire elementen die daarbij horen (D'hoker, 2022, p. 187).

Als laatste zorgt de leerkracht voor een divers tekstaanbod. Het ideale aanbod weerspiegelt de samenleving in zijn polyfone en diverse vorm. Het is daarom belangrijk om een divers aanbod aan genres, auteurs en thematieken te voorzien. Bovendien komt dat breed boekenaanbod, zoals reeds vermeld, gemakkelijker tegemoet aan de leesvoorkeuren van een divers lezerspubliek (D'hoker, 2022, p. 188).

Kortom, een krachtig literatuuronderwijs vereist een belezen en geïnteresseerde leerkracht die de leerlingen kan ondersteunen in alle onderdelen van het leesproces en de literaire ontwikkeling: van gepaste boeken aanbieden, aanbevelen en selecteren tot de handvaten bieden om over boeken te praten, te leren en te discussiëren... Een sterke literatuurleerkracht ondersteunt de leerling in elke stap van het groeiproces.

2 Decretale bepalingen inzake literatuuronderwijs: eindtermen

In de voorgaande paragrafen werden de belangrijkste inzichten uit de vakliteratuur op een rijtje gezet. Literatuuronderwijs wordt dan ook sterk getekend door de inzichten op literatuur en onderwijs en op de literaire ontwikkeling van de leerlingen. Wat het onderwijs op literair vlak verwacht van de leerling, staat beschreven in de eindtermen van het Vlaams secundair onderwijs.

In deze paragraaf wordt besproken wat de doelen zijn van het Vlaams literatuuronderwijs. Hiervoor wordt *grosso modo* gebruik gemaakt van de eindtermen met ingang na de onderwijshervorming met uitzondering van de eindtermen voor de derde graad (daarvan zijn de nieuwe eindtermen momenteel nog niet bekend) en enkele vergelijkende opmerkingen. In dat laatste geval wordt steeds duidelijk aangegeven welke eindtermen van voor de vernieuwing zijn en welke nadien werden ontwikkeld. Er wordt gekeken naar de eindtermen onder de bouwsteen onder de sleutelcompetentie ‘Competenties in andere talen’ aangezien die eindtermen de gangbare eindtermen zijn voor het vak Frans.

2.1 *Literatuur in de eerste graad*

In de eerste graad A-stroom wordt literatuur grotendeels attitudinaal benaderd. Leerlingen moeten kennis maken met verschillende vormen van taaluitingen waaronder lezen en cultuur. Er wordt gestreefd naar een open houding.

3.1° De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem. (attitudinaal)

Die eindterm valt onder de bouwsteen ‘Vreemde talen receptief, productief en interactief, zowel mondeling als schriftelijk gebruiken als communicatiemiddelen in relevante situaties.’. Niet alleen de open houding valt onder die bouwsteen, ook de eindtermen voor de leesvaardigheid vinden leerkrachten hier terug. Bij het lezen van een schriftelijke tekst moeten de leerlingen volgens de eindtermen het onderwerp, de globale inhoud, de hoofdgedachte en de hoofdpunten kunnen bepalen en relevante informatie kunnen selecteren ‘in functie van doelgerichte communicatie’. Wat doelgerichte communicatie inhoudt, kan door koepels en leerkrachten breed worden ingevuld.

3.2 De leerlingen bepalen het onderwerp en de globale inhoud van geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte communicatie.

3.3 De leerlingen bepalen wat de hoofdgedachte en de hoofdpunten zijn in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte communicatie.

3.4 De leerlingen selecteren relevante informatie in geschreven en gesproken teksten in functie van doelgerichte communicatie.

Opmerkelijk in deze eindtermen is het opduiken van een aparte bouwsteen voor ‘Literatuur in vreemde talen beleven’. Voor moderne vreemde talen was er tot 2010 geen aparte eindterm voor literatuur voorzien. Artistiek-literaire teksten hoorden bij de lijst van tekstsoorten die ingezet werden voor het behalen van taalvaardigheidsdoelen en begrijpend lezen (D’hoker, 2022, p. 21). Nu vinden we daarentegen een eindterm die de plaats van literatuur in het onderwijs opnieuw in de verf zet.

3.10 De leerlingen verwoorden hun gedachten en gevoelens bij het lezen en beluisteren van fictionele teksten met een literaire inslag.

In die eindterm ligt de nadruk sterk op het verwoorden van de leeservaring. Het leeservaringsgesprek krijgt dus inderdaad een prominente plek in het literatuuronderwijs, ook in de eindtermen.

In de eerste graad B-stroom valt die aparte eindterm voor literatuur weg. De attitudinale eindterm en de eindtermen inzake leesvaardigheid, worden wel overgenomen. Volgens de eindtermen, wordt in de B-stroom dus noch verwoording van leeservaringen van de leerlingen verwacht noch getoetst.

2.2 *Literatuur in de tweede graad*

Voor de richtingen met een doorstroomfinaliteit in de tweede graad worden de attitudes gekoppeld aan lezen uitgebreid met de volgende eindtermen:

3.1° De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem. (attitudinaal)

3.2° De leerlingen beleven plezier aan taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem. (attitudinaal)

Die twee attitudes kunnen gekoppeld worden aan respectievelijk het stimuleren en ontwikkelen van leesmotivatie en leesplezier. Dat die elementen een plaats krijgen in de eindtermen voor vreemde talen, is opnieuw opmerkelijk. Er wordt dus van leerlingen verwacht dat ze streven naar een positieve leeshouding. De eindtermen voor de leesvaardigheid worden meegenomen naar de tweede graad doorstroom. Het onderwerp, de globale inhoud, de hoofgedachte, de hoofdpunten en relevante informatie bepalen in functie van doelgerichte communicatie, blijft aanwezig. De eindtermen over het verwoorden van de leeservaring, zoals we dat in de eerste graad zagen, wordt in de tweede graad dan weer afgezwakt.

3.13° De leerlingen staan open voor literaire teksten. (attitudinaal)

De aparte bouwsteen voor literatuur wordt behouden, maar de aard van de eindterm die eronder valt verzwakt. In de eerste graad ligt de nadruk op het verwoorden van gedachten en gevoelens, wat geen attitudinale eindterm is. In de tweede graad verdwijnt het verwoorden van die leeservaring naar de achtergrond en wordt ze vervangen door een open houding ten opzichte van literaire teksten, wat opnieuw een attitudinale eindterm is (die bovendien overeenkomt met de open houding tegenover taal die terug te vinden valt in de eindtermen voor de eerste graad).

In de tweede graad worden naast bovenstaande minimumdoelen voor alle leerlingen, ook cesuurdoelen geformuleerd voor de leerlingen van een specifieke richting. Het vak Frans maakt deel uit van de keuzeoptie moderne vreemde talen. De cesuurdoelen voor die richting bevatten uitbreidende literatuurdoelen. De leerlingen uit de richting moderne talen moeten voor Frans en Engels literaire teksten kunnen analyseren.

2.14.1 De leerlingen analyseren literaire teksten.

De eindtermen voor de dubbele finaliteit zijn dezelfde als die voor de doorstroomfinaliteit. In de arbeidsmarktfinaliteit worden de eindtermen over leesmotivatie, leesplezier en leesvaardigheid overgenomen. Over literatuurdoelen in het bijzonder wordt niks vermeld.

2.3 *Literatuur in de derde graad*

Voor de derde graad bestonden er voor de modernisering geen aparte eindtermen voor literatuur. De eindtermen na modernisering zijn nog niet van kracht, maar zijn wel al gepubliceerd.

Voor de modernisering:

Artistiek-literaire teksten maken in de momenteel geldende eindtermen voor de derde graad algemeen secundair onderwijs deel uit van de teksten die in functie van het behalen van talige vaardigheden worden aangehaald. De leesdoelen zijn bedoeld voor teksten met onderstaande kenmerken:

Onderwerp

- af en toe enige abstractie
- eigen leefwereld en dagelijks leven
- ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit

Taalgebruikssituatie

- voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
- met en zonder visuele ondersteuning
- socioculturele verschillen tussen de Franstalige/Engelstalige wereld en de eigen wereld
- met aandacht voor digitale media

Structuur/ Samenhang/ Lengte

- ook samengestelde zinnen met een zekere mate van complexiteit
- niet al te complex gestructureerde argumentatieve en artistiek-literaire teksten
- relatief complex gestructureerde informatieve, prescriptieve en narratieve teksten
- af en toe relatief lange teksten
- ook met redundante informatie

Woordenschat en taalvariëteit

- vaker minimale afwijking van de standaardtaal
- informeel en formeel
- aandacht voor taalvariëteiten

Voor de leesvaardigheidsdoelen mogen de onderwerpen van die teksten 'af en toe enige abstractie' vertonen. De structuur van de artistiek-literaire teksten mag 'niet al te complex' zijn en de teksten mogen 'af en toe relatief lang' zijn. Het gebruik van literatuur wordt door die kenmerken zeker niet uitgesloten.

De leerlingen moeten bij het lezen van een artistiek-literaire tekst het onderwerp kunnen bepalen, de hoofdgedachte kunnen achterhalen, de gedachtegang kunnen volgen en relevante informatie kunnen selecteren. Die relevante informatie moeten ze bovendien op een overzichtelijke en persoonlijke manier ordenen.

6 De leerlingen kunnen volgende taken structurerend uitvoeren: de informatie van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten met de volgende kenmerken op overzichtelijke en persoonlijke manier ordenen.

Toch bevatten de eindtermen een verwijzing naar het verwoorden van een leeservaring, hoewel de eindterm evenzeer kan doelen op een evaluatieve en kritische benadering van de tekst.

7 De leerlingen kunnen volgende taken beoordelend uitvoeren: een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten met de volgende kenmerken:

Even opvallend is de expliciete vermelding van de bijbehorende leesstrategieën.

17 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- onduidelijke passages herlezen;
- het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen;
- hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden en uitdrukkingen afleiden uit de context;
- relevante informatie aanduiden

Bij de eindtermen voor spreekvaardigheid vinden we nog enkele verwijzingen naar narratieve teksten.

18 De leerlingen kunnen volgende taken beschrijvend uitvoeren: informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten met de volgende kenmerken meedelen:

19 De leerlingen kunnen volgende taken beschrijvend uitvoeren: beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten met de volgende kenmerken navertellen:

20 De leerlingen kunnen volgende taken structurerend uitvoeren: beluisterde en gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten met de volgende kenmerken samenvatten:

Die eindtermen verwijzen hoofdzakelijk naar het verwerven van tekstbegrip en het samenvattend weergeven van wat de leerling gelezen heeft. Een diepgaand begrip van de artistiek-literaire tekst blijft echter achterwege. In de eindtermen wordt niet vermeld dat ze voor die verwoordingen moeten verwijzen naar de tekst of naar literaire kennis.

Bij de attitudes staan eveneens relevante eindtermen voor het literatuuronderwijs.

45° De leerlingen werken aan de volgende attitudes: tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans/Engels;

49° De leerlingen werken aan de volgende attitudes: stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

Eindterm 45 bevat de open houding ten opzichte van lezen en de positieve leesattitude. In eindterm 49 wordt gesproken over de esthetische component van teksten. In het kader van die eindterm kan gewerkt worden rond literatuur en haar esthetische kenmerken. Die esthetische kenmerken zijn opnieuw breed invulbaar door de leerkracht en kunnen variëren van beeldspraak tot ritme en taalspel.

Net zoals in de tweede graad, wordt er in de derde graad een onderscheid gemaakt tussen de eindtermen Frans voor alle leerlingen van een bepaalde onderwijsvorm en de specifieke eindtermen voor de leerlingen van de richting moderne talen. De specifieke eindtermen bevatten de volgende literatuurdoelen.

8 De leerlingen kunnen elementen uit de literatuurgeschiedenis, zoals stromingen, aanwenden om teksten in hun historische, politieke en sociale context te plaatsen;

9 De leerlingen kunnen gevoelens en leeservaringen op een creatieve manier vormgeven.

Het verwoorden van een leeservaring wordt opnieuw vermeld. Dat is niets nieuws. Wel opmerkelijk is eindterm 9. Voor het eerst zien we de vermelding van literatuurgeschiedenis. De leerlingen van de derde graad aso moderne talen maken kennis met stromingen en andere elementen uit de literatuurgeschiedenis met als doel de literaire teksten in een bredere context te plaatsen.

Voor het technisch secundair onderwijs ligt de focus op begrijpend lezen: het onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen en relevante informatie selecteren. Verder wordt er geoefend op het vormen van een spontane mening over een tekst, wat kan wijzen op een beperkte verwoording van de leeservaring.

13 De leerlingen kunnen volgende taken beschrijvend uitvoeren: een spontane mening vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.

Net zoals in het aso, bevatten de eindtermen voor tso het verwoorden van een spontane mening over een tekst, het reproduceren en samenvatten van gelezen informatie, de leesstrategieën en de kenmerken van de aan te bieden teksten. Ook de attitudes inzake literatuur zijn dezelfde: bereidheid en durf om te lezen en het openstellen voor de esthetische component van teksten. De eindtermen voor het kso zijn dezelfde als die voor het tso.

Voor het beroeps secundair onderwijs wordt opnieuw begrijpend lezen vooropgesteld. De leerlingen moeten het onderwerp en de hoofdgedachte bepalen en relevante informatie kunnen selecteren van narratieve teksten en er wordt gewerkt aan de bijbehorende leesstrategieën. Over artistiek-literaire teksten wordt niets vermeld. De attitudes voor lezen zijn eveneens beperkter: bereidheid en durf om te lezen is de enige leesattitude voor het bso.

Pas in het zevende jaar van het beroepsonderwijs wordt het volgen van de gedachtegang van een narratieve tekst toegevoegd aan de eindtermen alsook het schriftelijk verwoorden van een spontane mening over een narratieve tekst.

8 De leerlingen kunnen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.

20 De leerlingen kunnen volgende taken beschrijvend uitvoeren: een spontane mening verwoorden in een informatieve of narratieve tekst (schrijven).

Na de modernisering:

Voor de leerlingen met een doorstroomfinaliteit wordt er net zoals in de gemoderniseerde eindtermen van de tweede graad plaats gemaakt voor twee attitudinale eindtermen over leesmotivatie en

leesplezier. Daarnaast komen de eindtermen over leesvaardigheid overeen met die van de tweede graad: de leerlingen kunnen het onderwerp en de globale inhoud en de hoofdgedachte en de hoofdpunten bepalen. De leerlingen kunnen overigens relevante informatie selecteren. Dat alles verloopt in functie van doelgerichte communicatie.

De bouwsteen 'literatuur in vreemde talen beleven' bevat in de derde graad identiek dezelfde eindterm als diezelfde bouwsteen in de tweede graad. Er wordt gestreefd naar een open houding ten opzichte van literaire teksten, naar een positieve leesattitude.

In de doorstroomfinaliteit kunnen leerlingen kiezen voor de richtingen economie – moderne talen, Latijn – moderne talen, moderne talen – wetenschappen en taal en communicatiewetenschappen. Bij die richtingen horen opnieuw specifieke eindtermen voor Frans. De literatuurdoelen die daaronder vermeld worden zijn:

2.14.1 De leerlingen analyseren literaire teksten met ondersteuning van literaire concepten.

2.14.2 De leerlingen verwoorden in interactie hun gedachten, gevoelens en beleving bij het lezen, beluisteren en bekijken van literaire teksten.

Er wordt plaats gemaakt voor literaire analyse die onderbouwd wordt met aangeboden literaire kennis. Die literaire concepten worden dus actief aangeleerd in de talige richtingen in de derde graad doorstroomfinaliteit. Nog een belangrijke verandering is de verschuiving van het individueel verwoorden van de leeservaring naar het in interactie gaan daarover. Het leeservaringsgesprek wordt daardoor onvermijdelijk.

De eindtermen voor de dubbele finaliteit zijn dezelfde als die voor de doorstroomfinaliteit. Voor de arbeidsmarktfinaliteit blijven de eindtermen voor de tweede en de derde graad gelijk.

3 Materialen voor literatuuronderwijs

Wanneer leerkrachten op de hoogte zijn van wat ze met hun literatuuronderwijs volgens de overheid minimaal moeten bereiken, moeten de juiste materialen ontwikkeld worden om die leerinhouden over te brengen aan de leerlingen. Leerkrachten kunnen die materialen zelf ontwikkelen, maar dat proces is zeer tijdrovend. Daarom nemen uitgeverijen die taak voor veel leerkrachten over. Ze ontwikkelen uitgewerkte methodes die klaar zijn om in de klas te implementeren. In paragraaf 3.1 wordt een algemeen beeld geschetst van de plaats van literatuur in die methodes en de mate waarin zij tegemoetkomen aan de vooropgestelde eindtermen voor literatuur.

Naast de methodes van de uitgeverijen, zijn er nog heel wat andere plaatsen waar leerkrachten op zoek kunnen gaan naar geschikte materialen voor het literatuuronderwijs. In paragraaf 3.2 wordt een overzicht geboden van enkele belangrijke bronnen van lesmateriaal om met literatuur aan de slag te gaan in de lessen Frans.

3.1 Methodes

Om een beeld te krijgen van de manier waarop literaire teksten aan bod komen in de verschillende methodes, werd een grondige analyse gemaakt van een aantal methodes voor de tweede en derde graad van vijf verschillende uitgeverijen.

Voor de analyse werd rekening gehouden met onderstaande onderzoeksvragen.

- Welke aard van literaire teksten en/of artistiek-literaire documenten werd geïntegreerd?
- Welke oefeningen werden bij die documenten voorzien?
- Welke doelen werden met de les waarin het document voorkomt geïntegreerd?
- Welke positie vervult literatuur in deze methode?

De analyse werd uitgevoerd op onderstaande lijst van uitgeverijen en methodes.

- | | |
|------------------------------|----------|
| 1. Uitgeverij Pelckmans | |
| a. Quartier Latin | jaar 3-6 |
| b. Quartier Français | jaar 3-6 |
| c. Nouveau Quartier Français | jaar 3-4 |
| 2. Uitgeverij VAN IN | |
| a. C'est parti | jaar 3-6 |
| 3. Uitgeverij Die Keure | |
| a. Audace | jaar 3-4 |
| 4. Uitgeverij Plantyn | |
| a. Coup de Coeur | jaar 3-4 |
| b. Coup de Pouce | jaar 5-6 |
| 5. Uitgeverij Averbode | |
| a. Adomania | jaar 3-4 |

Uit de grondige analyse blijkt dat elke uitgeverij een eigen manier heeft om literatuur in de lessen te integreren.

Quartier Latin, uitgeverij Pelckmans

Wanneer literatuur aan bod komt in de methode Quartier Latin voor de tweede graad, is dat vaak louter voor het bereiken van tekstbegrip. De vragen die bij de tekstfragmenten staan, viseren de

leesvaardigheidsdoelen. De focus ligt daardoor vaak op hoofdzaken herkennen, hoofdgedachten bepalen, relevante informatie selecteren en de globale inhoud achterhalen. De vragen die bij de artistiek-literaire teksten gesteld worden zijn vaak van topische aard.

Elk hoofdstuk bevat een literatuurles. In die literatuurles buigen de leerlingen zich over een romanfragment. Tijdens die lessen hanteert de methode steeds dezelfde herkenbare aanpak. Eerst wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd waarna de leerlingen overgaan tot de lectuur van het fragment gevolgd door tekstbegripsvragen. Naast tekstbegrip creëren, wordt er vaak een koppeling gemaakt met de leefwereld van de leerlingen en/of wordt er gevraagd naar een eigen interpretatie van het fragment. In enkele gevallen gaat die interpretatievraag gepaard met een oefening creatief schrijven. Voorbeelden van romans die voor deze lessen werden ingezet in deze methode zijn *Verte* van Marie Desplechain, *Tobie Lolness* van Timothée de Fombelle en *Jude l'étrangleur* van Guy Jimines. De literatuurlessen bevinden zich eerder achteraan het hoofdstuk, maar worden niet op de allerlaatste pagina's van het hoofdstuk geplaatst in tegenstelling tot andere methodes. De literatuurlessen worden ten slotte opgedeeld in twee delen. Elk deel van de literatuurles wordt in een afzonderlijk hoofdstuk aangeboden. De tijdelijke afstand tussen het behandelen van de twee romanfragmenten uit eenzelfde roman, bedraagt daardoor een volledig hoofdstuk. De opgave om beide leeslessen aan te halen kan daardoor groter lijken.

Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan andere vormen van artistiek-literaire teksten zoals filmaffiches, filmfragmenten, cartoons en stripverhalen. De filmfragmenten en -affiches komen voor in kijk- en luisterlessen waarin de kijk- en luistervaardigheid van de leerlingen wordt getraind. De fragmenten uit stripverhalen en de cartoons komen enkel aan bod voor het behalen van talige doelen.

De handboeken voor de derde graad bevatten opmerkelijk veel uitgewerkte literatuurlessen van een degelijke kwaliteit doorheen de volledige cursus. De literatuurlessen staan niet achteraan het hoofdstuk, maar literatuur komt regelmatig aan bod doorheen de verschillende lessen. Literatuur wordt gebruikt als introductie, als invultekst of als middel tot het behalen van literaire doelstellingen. In de onderdelen 'sentier littéraire' is dat zeer duidelijk zichtbaar. De literaire tekst is zowel doel als middel. Voorbeelden van teksten die daarvoor gebruikt werden zijn *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran*, fragmenten van Amelie Nothomb, poëzie van Jacques Prévert en *La cigale et la fourmi* van Jean de La Fontaine.

Het is belangrijk om op te merken dat deze methode niet meer relevant is voor het secundair onderwijs. Zij is gebaseerd op de onderwijsdoelen van voor de modernisering van de eindtermen. De analyse van deze methode kan wel dienen ter ondersteuning van eventuele vergelijkende interpretaties en vaststellingen met betrekking tot de verschuiving van de positie van literatuur in de vreemdetalenklas van het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Quartier Français, uitgeverij Pelckmans

In de methode Quartier Français voor de tweede graad van uitgeverij Pelckmans komt literatuur voornamelijk aan bod in functie van talige doelen zonder kadering van het literaire aspect van de gepresenteerde tekst. In slechts enkele literatuurlessen in het handboek wordt bewust aan literaire doelen gewerkt. De leerlingen lezen in die lessen de tekst pas nadat er een goede context geschetst wordt zowel door het leerwerkboek zelf als door de eventuele aanvullingen van de leerkracht. Tijdens die literatuurlessen wordt ingespeeld op tekstbegrip, tekstevaluatie en tekstinterpretatie.

Bij het handboek worden kleine magazines voorzien met artikels over uiteenlopende thema's op maat van de leerlingen. Die magazines zijn een interessante bron van teksten. Ze bevatten zakelijke en

literaire teksten die tot allerhande domeinen en interessevelden behoren. Toch kan daarbij de kanttekening geplaatst worden of deze bijlagen effectief gebruikt worden in de klaspraktijk. Ze staan in aparte boekjes en vallen dus volledig buiten de context van het leerwerkboek. De bijbehorende opdrachten vinden we op de allerlaatste bladzijden van het leerwerkboek zelf. Ten slotte wil ik nog opmerken dat zakelijke teksten duidelijk sterker vertegenwoordigd zijn dan literaire teksten en dat talige en communicatieve doelen de bovenhand nemen ten opzichte van literaire vaardigheden en competenties.

Voor de derde graad voorziet de uitgeverij duidelijk meer tekstmateriaal. Het gaat grotendeels over non-fictie. Wanneer het handboek fictieve teksten aanbiedt, gaat het over korte narratieve teksten (en dus geen artistiek-literaire teksten). De plaats van literatuur is in Quartier Français het laatste hoofdstuk van het boek. Hoewel die lessen sterk in elkaar zitten en ze de leerlingen in contact brengen met canonieke werken, betwijfel ik of de literatuurlessen effectief aan bod komen in de klaspraktijk. Gezien hun positie achteraan in het handboek, bestaat de kans dat leerkrachten er nooit aan toe komen door bijvoorbeeld tijdsgebrek. Het ligt er dus vooral aan of een leerkracht hier belang aan hecht en deze hoofdstukjes eerder in de lessen aan bod laat komen.

Nouveau Quartier Français, uitgeverij Pelckmans

Nouveau Quartier Français is de nieuwe methode van uitgeverij Pelckmans na de vernieuwing van de eindtermen. Tijdens die vernieuwing heeft literatuur een prominentere plaats gekregen in de doelen voor de vreemde talen. Dat betekent dat literatuur sterker vertegenwoordigd is in de handboeken. Dat zien we duidelijk in deze methode. De leerlingen worden in contact gebracht met poëzie, romanfragmenten, filmfragmenten enz. Wanneer die documenten behandeld worden, worden er vragen gesteld die de interpretatie van de tekst vormgeven en die de leeservaring peilen. De leerlingen leren verder expressief een gedicht voorlezen. Ze leren gedichten interpreteren. Ze lezen voorspellend, evaluatief en kritisch... De vragen bij de documenten zijn van uiteenlopende aard en viser de doelstellingen inzake literatuur. Het doel dat het sterkst geïmagineerd wordt, is het verwoorden van de leeservaring. Slechts in enkele gevallen wordt literatuur ingezet voor het behalen van louter talige doelen.

Opmerkelijk is dat deze methode aan de slag gaat met kortverhalen. Die kortverhalen worden gebruikt voor het aanleren van een (beperkte) literaire analyse. Ze leren de boodschap van de auteur achterhalen en leren hun tekstinterpretatie staven met elementen uit de tekst.

C'est parti, uitgeverij VAN IN

Over het algemeen zijn literaire teksten in C'est parti zeer afwezig. Wanneer er literaire teksten aan bod komen, worden deze voornamelijk gebruikt voor talige doeleinden. Zo wordt een liedjstekst van ZAZ gebruikt voor het inoefenen van 'en' en 'y' en wordt een stripfragment gebruikt voor het aanduiden van de comparatief en de superlatief. Zelfs in de les over films en boeken zijn er maar weinig literaire doelstellingen te bespeuren. Hier en daar vinden we sterk uitgewerkte culturele lessen waarin wel artistiek-literaire teksten worden vermeld, maar waarin de literaire fragmenten achterwege blijven.

Er wordt aan het einde van elk hoofdstuk verwezen naar de Kiosque maar deze teksten staan niet in het handboek zelf en worden verder niet aangehaald. Het lijkt daardoor alsof de teksten vrijblijvend te lezen zijn. Hoeveel die teksten in de praktijk worden ingezet, hangt ook hier dus af van interesses en prioriteiten van de leerkracht.

Na de onderwijshervorming kreeg *C'est parti* een nieuwe invulling. In de nieuwe versie van het handboek, staan meer literaire fragmenten. Bij die literaire fragmenten wordt opnieuw sterk ingespeeld op tekstbegrip, leesvaardigheid en leeservaring. Toch worden literaire teksten ook in deze vernieuwde versie van het handboek nog vaak ingezet voor het vastzetten van grammaticale structuren. In dat geval wordt literatuur ingezet voor het behalen van talige doelstellingen.

In de handboeken voor de derde graad zien we geen toename van het aantal literaire fragmenten hoewel de literaire doelstellingen met deze handboeken behaald zouden moeten worden. De werkboeken voor de derde graad bevatten wel enkele artistiek-literaire documenten, maar net zoals in de handboeken voor de tweede graad van deze methode, blijft literatuur achterwege.

Wanneer literatuur aan bod komt (zoals bijvoorbeeld een romanfragment), wordt ze vaak gebruikt als invultekst voor het bereiken van talige doelstellingen en het vastzetten van de zopas aangeleerde grammatica. De roman waaruit het fragment werd gehaald, wordt in dat geval slechts besproken indien de leerkracht voor die aanvulling zorgt.

De leesvaardigheidsdoelstellingen worden wel geïllustreerd. Leerlingen worden na het lezen gevraagd om de hoofgedachte en de globale inhoud te bepalen. Ook worden vragen voorzien die de leerlingen aanzetten tot tekstbegrip en zoekend lezen en worden leeslessen voorzien van gele kaders met leesstrategieën. Al gaat het in die gevallen quasi altijd over non-fictieteksten. De lessen waarin die doelen vooropgesteld worden op basis van een fictietekst zijn zeldzaam.

Verspreid in de handboeken voor de derde graad vinden we cartoons. Met die cartoons wordt echter niets gedaan. Ze worden gebruikt ter illustratie en zijn vaak komisch bedoeld en/of geven een voorbeeld van datgene wat er in die les aangeleerd of herhaald wordt. In het merendeel van de gevallen gaat het over een grammaticaal concept.

Het handboek maakt duidelijk veel werk van een culturele insteek en speelt in op transversale doelstellingen. Daardoor is het nog opvallender dat literatuur afwezig blijft. In dit rapport werd immers al aangehaald dat literatuur een belangrijke rol kan spelen in de culturele, sociale en kritische vorming van de leerling.

Helemaal achteraan het handboek, vinden we uiteindelijk een volledig hoofdstuk over literatuur. In dat laatste hoofdstuk wordt duidelijk aan de slag gegaan met literaire doelstellingen en daarvoor wordt literatuur van verschillende genres en periodes gebruikt. Het hoofdstuk wordt eveneens voorzien van een tijdlijn waarop grote Franstalige auteurs worden gesitueerd. Hier opnieuw loopt men bij het gebruik van het handboek, door de positie van de literatuurlessen achteraan het boek, het risico dat de literatuurlessen nooit worden behandeld. Of de literatuurlessen doorheen het jaar worden aangehaald en geïntegreerd in de klaspraktijk, hangt dus af van de interesses van de leerkracht en de plaats die hij/zij aan literatuur geeft in het lessenplan.

Voor de leerlingen van de richtingen met moderne talen als keuzeoptie, gelden bovendien de specifieke eindtermen. De specifieke eindtermen voor Frans zijn uitgebreider op het vlak van literatuur. Om aan die eindtermen tegemoet te komen, ontwikkelde uitgeverij VAN IN een extra boek voor de derde graad: *C'est parti 5/6 SET(OC)*. In dat handboek leren de leerlingen omgaan met stijlkenmerken in proza en poëzie. Bovendien komen ze in dit handboek – in tegenstelling tot de handboeken voor de algemene doelen – regelmatig in contact met literatuur. De leerlingen leren systematisch een literaire analyse en interpretatie op te bouwen en ze leren de literaire teksten in een bredere context plaatsen.

Audace, uitgeverij Die Keure

De handboeken van de methode Audace van uitgeverij Die Keure bieden weinig artistiek-literaire teksten aan. De handboeken voor de tweede graad zetten artistiek-literaire documenten in voor het behalen van talige doelen en taalvaardigheidsdoelen. De oefeningen die bij de documenten voorzien worden, viseren dan ook vaak het tekstbegrip of worden ingezet voor het vastzetten van nieuwe grammatica of woordenschat.

In enkele lessen worden achterflapteksten en/of fragmenten uit romans aangehaald. In die lessen wordt er voornamelijk gewerkt aan algemeen tekstbegrip, maar vaak vraagt het handboek ook naar de eigen interpretatie van de leerling en naar zijn/haar mening over de tekst. In die gevallen wordt dus van de leerlingen verwacht dat ze hun leeservaring leren verwoorden. De tekstfragmenten worden nadien wel bijna altijd ingezet voor het bereiken van talige doelstellingen en het vastzetten van grammaticale structuren.

Coup de coeur, uitgeverij Plantyn

Deze handboeken bevatten weinig literatuur. Wanneer literatuur aan bod komt, ligt de focus op leesvaardigheid en tekstbegrip. Na oefeningen met betrekking tot het tekstbegrip (en eventueel oefeningen die de tekst inzetten voor talige doelstellingen), wordt de leesles vaak gekoppeld aan een creatieve schrijfpdracht zoals het verzinnen van een vervolg op het fragment bijvoorbeeld.

In één les in Coup de coeur 3 wordt een les voorzien waarin leerlingen leren om een bewuste boekenkeuze te maken. Ze lezen daarvoor vier samenvattingen van romans waarna ze uit de vier aangeboden romans een fragment lezen. Er worden oefeningen voorzien om het tekstbegrip te verbeteren. Ten slotte maken de leerlingen een gemotiveerde keuze voor één van de vier aangeboden boeken. Deze les is in het kader van leesbevordering zeer interessant en helpt leerlingen om in de toekomst interessante boekenkeuzes te maken voor zichzelf.

Coup de pouce, uitgeverij Plantyn

Coup de pouce biedt een zeer beperkte selectie van literaire teksten aan, maar de lessen waarin literatuur voorkomt, zijn goed opgebouwd. Er wordt regelmatig verwezen naar literaire bouwstenen, diepgaande tekstinterpretatie en leeservaring door bijvoorbeeld diepgang in de tekst te zoeken, door de tekstinterpretatie te ondersteunen en voorspellend te lezen. De literaire context ontbreekt echter. Teksten worden bijna niet geleid.

De doelen die geïmplementeerd worden zijn in dat geval literaire doelstellingen. Toch worden de teksten vaak gekoppeld aan taalvaardigheidsdoelstellingen en talige doelstellingen. Opmerkelijk is dat Coup de pouce auteurs aanhaalt zoals Baudelaire en Victor Hugo in het werkboek voor het vijfde middelbaar en Albert Camus en Emile Zola in het werkboek voor het zesde middelbaar.

Adomania, uitgeverij Averbode

Adomania speelt duidelijk sterk in op het gebruik van artistiek-literaire documenten als middel om andere doelen te bereiken of als doelstelling op zich. Er wordt aandacht besteed aan verschillende vormen van artistiek-literaire teksten. Het handboek is namelijk voorzien van romanfragmenten, poëzie, stripverhalen, liedjesteeksten, slam, video en film. Het aanbod aan auteurs is groot en gevarieerd. Zo besteedt het handboek een les aan Victor Hugo en komt in diezelfde les de slam-poëet Amanda Gorman aan bod. Een andere les gaat dan weer over fragmenten van Voltaire. De vragen die

bij de documenten gesteld worden, peilen vaak naar de leeservaring van de leerlingen en naar hun tekstinterpretatie. Die vragen worden vaak gekoppeld aan een creatieve schrijfo opdracht en/of interactie over de gelezen tekst. Een dialogische aanpak wordt daarmee gestimuleerd.

In Adomania valt het op dat de leeservaring en tekstinterpretatie stap voor stap wordt opgebouwd en dat tekstinterpretaties systematisch moeten worden gestaafd. Dat wordt de leerlingen constructief aangeleerd. De leefwereld van de leerlingen wordt aangesproken, de voorkennis geactiveerd en de fantasie gevoed. Daarnaast worden literaire bouwstenen aangeleerd zoals personages, ruimte, plot, vertelperspectief, stijlfiguren, genrekenmerken en symboliek. Die bouwstenen leren de leerlingen eveneens inzetten om hun uitspraken over de tekst te onderbouwen.

Ook leesstrategieën krijgen een belangrijke rol in de literatuurlessen. Leerlingen worden aangespoord om woorden te herkennen en op te zoeken, betekenissen af te leiden uit de context enz. Andere strategieën die aangeboden worden om literaire uitspraken te staven, zijn het actualiseren en contextualiseren van de gelezen teksten alsook het benoemen van gelijkenissen en verschillen met andere teksten.

3.2 Databanken en externe bronnen

Aangezien het aanbod aan materiaal om met literatuur aan de slag te gaan in de handboeken eerder beperkt blijft, gaan leerkrachten vaak elders op zoek naar het benodigde materiaal. Hieronder worden enkele belangrijke bronnen van materiaal opgesomd en besproken. De databank die het object vormt van deze studie, wordt hier bewust niet besproken. De SWOT-analyse van die databank wordt uitgebreid en nauwgezet beschreven in paragraaf 6.4.

Klascement – www.klascement.net

Klascement is een databank voor en door leerkrachten. Leraren en onderwijsondersteuners kunnen er hun eigen materialen uploaden in ruil voor punten. Met die punten kunnen ze lesmaterialen van andere leerkrachten downloaden en gebruiken. Daarnaast bevat Klascement ook een forum voor vragen en uitwisselingen tussen leraren en een pagina met verwijzingen naar andere deelsites en initiatieven van de organisatie (Departement Onderwijs en Vorming, 2023).

Wanneer we in de navigatiebalk zoeken naar leermiddelen voor het secundair onderwijs, voor het vak Frans en voor de taalrubriek literatuur, vinden we 74 resultaten. 74 uitgewerkte online- en offline-materialen werden door andere leerkrachten ter beschikking gesteld voor vrij gebruik in de eigen lespraktijk. Er staan lessen over poëzie, fabels, sprookjes en romans tussen maar ook lessen over literaire instanties, lectuurlijsten, rubrics om literaire competentie te evalueren en weblinks naar andere interessante literaire materialen (Departement Onderwijs en Vorming, 2023).

Kortom, Klascement bevat veel materialen die rechtstreeks bruikbaar zijn in de klaspraktijk. Bovendien is de databank erg toegankelijk en kan je een gratis account aanmaken. Ook de zoekfunctie is sterk uitgebouwd. Zo kan een leerkracht zoeken op onderwijsniveau, vak, soort leermiddel, deler, sleutelcompetentie, categorie, doelgroep, publicatiedatum, licentie, kosten, databank en taal (Departement Onderwijs en Vorming, 2023).

The screenshot shows a search interface for Klascement with the following filters:

- Onderwijsniveau:**
 - Niet niveaugebonden (2806)
 - Secundair, buso OV4 (34432)
 - Secundair 1e graad (20614)
 - A-stroom (18283)
 - B-stroom (16658)
 - Secundair 2e graad (21780)
 - Aso (16844)
 - Bso (16362)
 - Kso (13294)
 - Tso (16856)
 - Secundair 3e graad (19316)
- Vak:**
 - Algemeen
 - Niet vakgebonden (11262)
 - Secundair onderwijs
 - Frans (2077)
 - Nederlands (4303)
 - OKAN - NT2 (1443)
- Soort leermiddel:**
 - Downloadbaar lesmateriaal (48735)
 - Interactieve oefening (7606)
 - Artikel (2910)
 - Website (6495)
 - App of software (1538)
 - Video (7157)
 - Beeld (665)
 - Audio (197)
 - Aankondiging (300)
 - Nascholing of activiteit (1165)
 - Fysiek materiaal (991)
- Gedeeld door:**
 - Leraar (58423)
 - Organisatie (10409)
 - Student (3751)
 - Ander (5077)
- Sleutelcompetentie:**
 - Lichamelijke en geestelijke gezondheid (739)
 - Nederlands (1938)
 - Andere talen (1947)
 - Digitale competenties (1107)
 - Sociaal-relatieve competenties (773)
 - Wiskunde – wetenschappen – technologie – STEM (2576)
 - Burgerschap (1010)
 - Historisch bewustzijn (918)
 - Ruimtelijk bewustzijn (434)
 - Duurzaamheid (555)
- Categorie:**
 - Geschied voor
 - Datum
 - Licentie
 - Kosten
 - Zoek in
 - Taal van het leermiddel

Figuur 7: Zoekcriteria Klascement.

Bron: Klascement, 2023

TV5 Monde – www.tv5monde.com

TV5 Monde is een Franse website van de gelijknamige Franse zender. Naast een pagina over hun programma's en uitzendingen, wijdt TV5 Monde een volledig onderdeel van hun website aan het Franstalig onderwijs over de hele wereld. Op die pagina bieden ze vier modules aan: 'Découvrir le français', 'Jouer avec le français', 'Apprendre le français' en 'Enseigner le français' (TV5 Monde, sd).

Die eerste twee modules bevatten artikels, filmpjes, spelletjes, quizvragen enz. die leerlingen de Franse taal en de cultuur van alle Franstalige landen laat ontdekken. Zij kunnen door de leerlingen op zelfstandige basis gebruikt worden. De derde module kan ook door de leerlingen gebruikt worden. Leerlingen maken tal van oefeningen over verschillende thema's en aspecten van de taal. Een van de collecties die TV5 Monde in deze module aanbiedt, heet 'Culture, littérature et francophonie'. Toch bevat de module geen literaire lessen noch fragmenten. De laatste module is niet gericht aan de leerlingen, maar aan leerkrachten. Leerkrachten vinden in deze module uitgewerkte lesfiches, werkbundels en lerarenhandleidingen over uiteenlopende thema's en voor verschillende niveaus (TV5 Monde, sd).

≡ LANGUE FRANÇAISE

The screenshot shows the 'Langue Française' page with the following content:

- Header: AMOUREUX OU SIMPLE CURIEUX DE LA LANGUE FRANÇAISE ? DÉCOUVREZ L'UNIVERS TV5MONDE LANGUE FRANÇAISE
- Section 1: A LA DÉCOUVERTE DU FRANÇAIS
 - DÉCOUVRIR LE FRANÇAIS: Plus de 400 vidéos et articles pour enrichir vos connaissances, ne plus vous tromper et même devenir expert! [JE DÉCOUVRE]
 - JOUER AVEC LE FRANÇAIS: Des quiz, des jeux, des distées... Tester vos connaissances sur la langue française et progressez en vous amusant! [JE JOUE]
- Section 2: L'OFFRE ÉDUCATIVE DE TV5MONDE
 - APPRENDRE LE FRANÇAIS: Vous apprenez le français ? de 3 500 exercices gratuits à partir de vidéos selon votre niveau! [J'APPRENDS]
 - ENSEIGNER LE FRANÇAIS: Vous êtes professeur ? de 1000 fiches pédagogiques gratuites à utiliser en classe pour tous les niveaux. [J'ENSEIGNE]

Figuur 8: Pagina 'Langue Française' op TV5 Monde.

Bron : TV5 Monde, 2023

TV5 Monde heeft als grootste voordeel dat zij uitgewerkte lessen aanbiedt. De lessen zijn voorzien van authentieke materialen, uitgewerkte oefeningenbundels voor de leerlingen en een uitgebreide lerarenhandleiding. In die handleiding worden didactische wenken gegeven, mogelijke vragen voor het op gang brengen van een onderwijsleergesprek voorzien, lesdoelen opgesomd en oplossingen gegeven. Vaak wordt in de lerarenhandleiding eveneens een eindopdracht voorgesteld die de leerkracht dan naar eigen zin kan aanpassen (TV5 Monde, sd).

Podcast Français Facile – www.podcastfrancaisfacile.com

Podcast Français Facile is een website die lessen Frans aanbiedt. Vaak begint de les met een luister- of leesfragment waarop oefeningen volgen. De website biedt dus veel tekstmateriaal aan. Het gaat hier vaak over niet-authentieke narratieve teksten. Dat wil zeggen dat de teksten gemaakt zijn voor het onderwijs. Daardoor zijn ze opgesteld in het kader van een bepaald taalbeheersingsniveau. In tegenstelling tot bijvoorbeeld een krantenartikel, worden deze teksten niet gelezen door Franstaligen. Aangezien er geen authentieke teksten worden aangeboden, kunnen we niet spreken van literatuurlessen (Durrenberger, 2020).

Le Point du FLE – www.lepointdufle.net

Le Point du FLE bevat zelf geen leermaterialen maar verwijst de gebruiker door naar andere interessante sites die wel leermaterialen bevatten op basis van de ingegeven zoektermen. Ook deze website maakt het onderscheid tussen 'Apprendre le français', voor leerlingen en 'Enseigner le français', voor leerkrachten. Op de pagina voor leerkrachten is een blok voorzien voor alle verwijzingen naar websites met literaire leermaterialen. Op die pagina worden weblinks voorzien naar didactische inzichten, naar materiaal om een leeservaringsgesprek op gang te brengen, naar materiaal om een boekbespreking te organiseren, naar pagina's van auteurs, naar verschillende literaire teksten zoals sprookjes en fabels, naar roman en naar theaterstukken. Daarnaast somt de website nog enkele interessante links op die geen rechtstreeks verband houden met literatuur maar die wel interessant zouden kunnen zijn bij het uitbouwen van een krachtige literatuurles (Le point du FLE, 2023).

4 Literatuuronderwijs in de praktijk: een bevraging

Het laatste luik van het onderzoek naar de plaats van literatuur in de les Frans bestaat uit een empirisch onderzoek bij studenten van de lerarenopleiding secundair onderwijs Frans en bij leerkrachten Frans in Vlaanderen. Bij de studenten wordt gepeild naar de plaats van literatuur in de lerarenopleiding en de visie op literatuuronderwijs tijdens stages. Bij de leerkrachten wordt gepeild naar de plaats van literatuur in de lespraktijk en de obstakels die leerkrachten tegenkomen wanneer ze met literatuur aan de slag gaan in de lessen Frans. Door eerst te bestuderen welke plaats literatuuronderwijs kent in de lessen van een leerkracht FLE, kan er een beeld gevormd worden van de handvaten die leerkrachten nodig hebben om met literatuur aan de slag te gaan in de klaspraktijk.

4.1 Focusgesprek Hogeschool PXL

4.1.1 Methodologie

Om de enquête voor de studenten op te stellen werden eerst twee verkennende gesprekken gevoerd. Het eerste gesprek was een focusgesprek met de studenten Frans uit de lerarenopleiding van Hogeschool PXL in Hasselt. De studenten werden uitgenodigd voor een onlinegesprek over de opleiding in het bijzijn van hun vaklektor.

Het focusgesprek met de studenten van Hogeschool PXL vond plaats op 21 november 2022 en verliep als volgt.

Deel 1: Opname en privacy (vooraf via mail)

- Mag dit gesprek opgenomen worden?
- Mogen jullie namen vernoemd worden?
- Transcriptie?
- Camera's bij voorkeur aan.
- Inloggen met herkenbare naam (voornaam volstaat, maar geen pseudoniem)
- Microfoons uit – handjes opsteken en/of gewoon het woord nemen

Deel 2: Kadering van het onderzoek

Deel 3: Literatuuronderwijs FLE in het secundair onderwijs

- Wat zijn jouw eigen ervaringen met artistiek-literaire teksten in de lessen Frans in het secundair onderwijs?
 - In je eigen schoolcarrière, in je stagescholen...
 - Fragmenten, kortverhalen, roman...
 - Gezamenlijke lectuur, individuele lectuur
 - Lezen thuis, lezen in de klas, voorlezen...
 - Toets, geen toets, taak, geen taak...
 - Aard van taak? (creatief, recensie, samenvatting, presentatie...)

Deel 4: Literatuuronderwijs FLE in de lerarenopleiding

- Wat zijn jouw ervaringen met artistiek-literaire teksten binnen de lerarenopleiding?
 - Plaats?
 - Wordt het vaak aangeboden?
 - Verscheidenheid aan bronnen?
 - Documenten?
 - Bronnen?
 - Belang?

- Hoe is je eigen houding tegenover artistiek-literaire teksten?
 - Ga je hier graag mee aan de slag?
 - Heb je het gevoel dat er genoeg handvaten zijn?
 - Wat zou voor jou het gebruik ervan vergemakkelijken?
- Wat is de houding van je stagementoren tegenover artistiek-literaire teksten?

4.1.2 Resultaten

Uit het gesprek kwamen interessante inzichten. Zo blijkt dat literatuur sterk vertegenwoordigd is in de lerarenopleiding maar dat leerkrachten die belangstelling voor literatuur vaak niet meenemen naar de lespraktijk. Dat komt volgens de studenten hoofdzakelijk door het gebrek aan didactische sturing en ondersteuning en aan de dalende populariteit van lezen.

Bovendien kaarten de studenten aan dat alles vertrekt vanuit de literaire competentie van de leraar Frans. Een leerkracht die zelf weinig leest en daardoor de leerlingen niet kan ondersteunen en niet kan begeleiden in hun leesproces, zal de liefde voor literatuur nooit overbrengen naar de leerlingen. Daaruit volgt dat de vooruitgang van leerlingen vooral afhangt van de inbreng van leerkrachten zelf, volgens de studenten. Als de leerkracht het leesproces goed kan leiden, zal het leerrendement in de literatuurles hoger zijn.

Literaire kennis is, volgens de studenten, daarbij even belangrijk als leeservaring leren verwoorden. De eindtermen kunnen immers bereikt worden door zowel aan leesplezier als aan literaire concepten te werken. Zo is het belangrijk om leerlingen enerzijds aan te leren hoe ze hun leeservaring verwoorden en anderzijds hoe ze uitspraken over literatuur met de juiste literaire concepten verantwoorden. Didactische fiches kunnen voor de leerkracht een leidraad zijn om al die verschillende aspecten van literatuuronderwijs gestructureerd te onderwijzen.

Didactische fiches

Over didactische fiches hebben de studenten echter uiteenlopende meningen. Sommige studenten geven aan de didactische fiches als een groot houvast te zien, anderen geven aan dat didactische fiches eerder een beperkend effect kunnen hebben. Het nut van de fiches hangt volgens hen af van de graad waarin ze gebruikt worden. Een eerste graad zal meer nood hebben aan extra ondersteuning en een sterk houvast tijdens de lectuur, terwijl in een derde graad die ervaring heeft met literaire gesprekken, het houvast stilaan kan afnemen en de leerkracht de sturing meer kan loslaten. De meerwaarde van didactische fiches hangt in dat geval vooral af van wat men wil bereiken aan het einde van de literatuurles: literaire analyse staat hier tegenover leeservaring. Zonder fiche moet de leerling de tekst volledig zelf ontdekken, ook dit kan het doel zijn. Sommige leerlingen hebben daarvoor echter meer sturing nodig. Het is belangrijk om daarbij op te merken dat het ene het andere niet uitsluit. Didactische fiches zijn er om als ondersteuning te dienen tijdens een literatuurles en structuur te geven aan de lesopbouw.

Ook vanuit het lerarenperspectief zijn de meningen over didactische fiches verdeeld. Een didactische fiche kan handig zijn, maar dat geldt niet voor elke leraar. De mate waarin een didactische fiche als leidraad kan dienen, hangt af van de competenties en de literaire kennis van de leraar die voor de klas staat. Sommige leraren voelen zich niet competent genoeg om zonder houvast een literatuurles tot een goed einde te brengen. Dat zorgt ervoor dat de leerkracht bang is om zonder fiche met literatuur aan de slag te gaan of dat de leraar zich zonder fiche onzeker voelt over zijn/haar les. Volgens de studenten zijn veel leerkrachten bang om zonder leidraad met literatuur aan de slag te gaan in de klas. Zij houden sterk vast aan een voorbereide didactische fiche om hun les vorm te geven. Andere leraren vinden dan net weer dat een didactische fiche de gedachtestroom van de leerlingen (en de leraar) in

een bepaalde richting duwt, de vrijheid van interpretatie en de creatieve visie van de leerling beperkend.

Toch geven de studenten duidelijk enkele voordelen van didactische fiches aan. Het is ten eerste altijd handig om een tekst in een bepaalde kadering/context te integreren in de klas. Daar kan een didactische fiche voor de leerkracht eventueel de nodige context bieden. Dat kan gaan van sterk geleide lectuur tot de aanbrenge van abstracte concepten, aangepast aan het doelpubliek. De didactische fiche zorgt bovendien voor zekerheid van het behalen van de doelen van die les. In dat geval kan het werkblad voor de leerling zelfs weggelaten worden en kan de fiche alleen voor de leerkracht als ondersteuning dienen.

Om van die voordelen te kunnen genieten benadrukken de studenten dat fiches nooit verplicht kunnen worden. Ze mogen ook niet verplicht te volgen zijn. De leraar moet steeds de kans krijgen om de fiches aan te passen naar eigen goeddunken. Er zouden eventueel fiches aangeboden kunnen worden naargelang de geïndiceerde lesdoelen, de invalshoek, het niveau... Toch kunnen didactische fiches helpen om de drempel naar een goede literatuurles te verlagen. Het kan leerkrachten ook helpen om, zelfs bij gebrek aan tijd, een sterke literatuurles voor te bereiden. Daarenboven geeft het structuur en houvast aan leerkrachten die zich minder competent voelen in het literatuuronderwijs. In sommige klassen werkt een didactische fiche helemaal niet. In dat geval is het aan de leerkracht om de werking ervan aan te voelen en aan te passen.

Ten slotte mag volgens de studenten niet vergeten worden dat materiaal opstellen een job op zich is. Uitgeverijen besteden er vaak een lange periode aan om een goed handboek op de markt te brengen. Stagiairs hebben vaak zonder de tijd die ze besteden aan het opstellen van eigen materiaal, al een hoge werklast. Daardoor kan het voor veel leerkrachten een verademing zijn om kant-en-klaar lesmateriaal te gebruiken in de lespraktijk. Een belangrijke kanttekening is wel dat een leraar erop moet toezien dat gebruiksklare fiches de les niet te sterk in één bepaalde richting duwt. In sommige gevallen kan dat precies zijn wat de leerkracht wil (bijvoorbeeld wanneer tijdens de les naar één bepaald thema wordt toegewerkt) maar in een sterke literatuurles is dit net wat de leraar absoluut wil vermijden wanneer de vrije tekstinterpretatie en de ontwikkeling van een leeservaring de geïndiceerde lesdoelen zijn.

Profiel van de leerkracht

Volgens de studenten lezen leerkrachten zelf heel weinig in het Frans. Daardoor zijn ze ook te weinig op de hoogte van de nieuwe tendensen in de Franse literatuur. Met als gevolg dat de leerkracht de boekenkeuze van de leerling niet voldoende kan sturen en het leesproces onvoldoende kan ondersteunen. Het is dus belangrijk om als leerkracht op de hoogte te blijven van wat er gebeurt in de Franstalige artistiek-literaire wereld. Hoe meer teksten de leerkracht kent, hoe sneller hij op een tekst zal komen die geschikt is voor bepaalde lesdoelen.

Elke leerkracht heeft op die manier een eigen referentiekader op basis van de eigen ervaringen en het eigen karakter. Dus niet elke leerkracht begint aan dezelfde startlijn aan een literatuurles. Hoe een goede literatuurles eruitziet, hangt dus af van het profiel van de leerkracht in kwestie. Welke lesdoelen stelt de leraar centraal? Welke eindtermen koppelt hij daaraan? Hoe worden die doelen aan de leerling verduidelijkt? Weet de leerling wat het nut van de literatuurles is? Hoe stimuleert de leraar het leesplezier? Maakt de leerkracht gebruik van een didactische fiche? Wat is voor de leraar de waarde van een didactische fiche?

Er is genoeg materiaal voorhanden, maar de leraar bepaalt hoe die materialen worden ingezet. We kunnen voorgemaakte didactische fiches bijvoorbeeld ook toepassen op andere verhalen dan waarvoor ze oorspronkelijk bestemd zijn. Materiaal is dus niet het probleem, het gaat voornamelijk

over de wil van leerkrachten om met literatuur aan de slag te gaan en de voorkennis die ze daarvoor nodig hebben. Leerkrachten slaan literatuur vaak over of houden het aan de kant voor wanneer er nog een beetje tijd over is. Literatuur wordt als minder prioritair beschouwd dan bijvoorbeeld grammatica en schrijfvaardigheid. Daardoor verschuift het onderwerp naar de achtergrond.

Decretale bepalingen

Wat volgens de studenten mist in de eindtermen, is de analyse van de literaire tekst. Om de eindtermen te behalen, hoeven we met de leerlingen niet op zoek te gaan naar de essentie van een tekst of de diepere betekenis ervan. Het van dichtbij benaderen van een tekst wordt niet verwacht noch vermeld in de eindtermen, met uitzondering van de eindtermen voor de derde graad aso moderne talen. Alleen daar wordt er van de leerlingen verwacht dat ze diepgaand naar de tekst kijken en literaire teksten kunnen analyseren aan de hand van de juiste literaire concepten en bouwstenen. Die termen en concepten hebben de leerlingen natuurlijk nodig om een literaire analyse vorm te geven. Dat deze dus niet worden aangeboden aan alle leerlingen van het secundair onderwijs, is volgens de studenten een gemiste kans.

In de praktijk blijft de vrijheid van interpretatie voor de leerlingen vrijwel altijd achterwege. De leerkracht stuurt het denkproces van de leerlingen door een geleid onderwijsleergesprek waarin de leerkracht vraag per vraag naar zijn eigen interpretatie van een tekst toewerkt. Dat gaat ten koste van het ontwikkelen van autonomie- en competentiegevoel. Ook de echte dialoog komt zelden aan bod waardoor de betrokkenheid daalt. Leesmotivatie wordt daardoor negatief gestimuleerd.

In de eindtermen staat alleen 'literatuur beleven'. Voor de studenten lijkt het alsof die doelstelling reeds behaald is wanneer de leraar literatuur kort heeft aangehaald, zonder er diep op in te gaan. De studenten zijn teleurgesteld in het feit dat diepgaande literaire analyse niet meer opgenomen wordt in de leerplannen. De focus ligt volgens hen te sterk op het verwoorden van een leeservaring zonder meer. Daardoor ligt er te weinig focus op het staven van een bepaalde mening tegenover een tekst.

Stage-ervaringen

Cultuur in een les aanbieden als stagiair, is volgens de studenten een groot risico. Niet elke stagementor noch elke klasgroep staat hiervoor open. Het wordt te snel bestempeld als te ambitieus voor de doelgroep. Bovendien laten stagescholen stagiairs liever aan de slag gaan met standaard grammatica- en woordenschatlessen. Toch zijn er hier en daar enkele studenten die al de kans kregen om literatuur in de les te integreren. Al ging het in die gevallen vaak over een introductie van een les rond hoofdzakelijk taaldoelen. Die introductie bevatte dan een gedicht of een lied.

Veel hangt dus af van de perceptie van de stageschool op het doelpubliek. Leerkrachten laten literatuur vaak achterwege omdat ze dit te moeilijk vinden voor het steeds zwakker wordende publiek. Alles begint in dat geval bij de perceptie van de leerkracht. Volgens de studenten moet daar serieus aan gewerkt worden. Het materiaal is overigens beschikbaar. Het is vooral een kwestie van te weten waar het goede materiaal te vinden is en hoe je het juist inzet. Literaire teksten zouden een meer primordiale plaats moeten krijgen in het onderwijs.

De studenten hebben vaak al zeer goede stagementoren gekend, maar moeten toch steeds het programma volgen dat de stagementor heeft opgesteld. Daardoor wordt de vrijheid van de student-leerkracht drastisch beperkt. De stagiair kan niet kiezen welke lessen gegeven worden en daardoor ook niet binnen welke domeinen hij zich nog meer wil ontplooiën of dingen wil uittesten.

De plaats van literatuur in de lerarenopleiding

In de lerarenopleiding van Hogeschool PXL wordt zowel de vakinhoud als de vakdidactiek gegeven door dezelfde lector: Valeria Catalano. Literatuur is een van de rode draden in de opleiding die de studenten genieten. Literaire teksten spelen een belangrijke rol en komen vrijwel elke les aan bod. Volgens Valeria Catalano is dat noodzakelijk om goede leraren te vormen. Ze schat de waarde van zowel gezamenlijke als individuele lectuur hoog in.

Uit elke grote en invloedrijke periode in de geschiedenis van de Franstalige wereld worden werken gelezen. Daarmee wil ze haar studenten een overzicht bieden van de Franstalige literatuur. De lectuur wordt bovendien altijd uitvoerig besproken in de klas waardoor de studenten anders leren lezen. Ze krijgen meer inzicht in de werking van literatuur en worden opgeleid tot een leraar met een uitgebreide culturele bagage.

De studenten vinden het oeuvre dat aan bod komt in de lerarenopleiding nauwgezet gekozen. Volgens hen probeert lector Valeria Catalano aan de hand van enkele grote klassiekers, meeslepende romans, graphic novels, hippe jeugdromans enz. hen te laten proeven van verschillende genres en moeilijkheidsgraden. Verder behandelt ze tijdens de hoorcolleges steeds de periode(s) in de geschiedenis die belangrijk is/zijn voor een diepgaander begrip van de gelezen literatuur. Het tekstaanbod is overigens allesbehalve Frans. Valeria Catalano probeert teksten te integreren van de volledige Franssprekende wereld, waardoor auteurs van verschillende nationaliteiten aan bod komen.

Valeria Catalano geeft overigens aan dat het verruimen van de blik van haar studenten voor haar de belangrijkste doelstelling is. Dat probeert ze grotendeels te bereiken door te vertrekken vanuit literatuur. Na de lectuur gaat ze met haar studenten in debat over het gelezen werk. Ze zet daarbij stevig in op het verwoorden van leeservaringen en het creëren van diepgaande inzichten in de gelezen tekst. Volgens haar zorgt het werken met teksten voor een betere interpretatie van literatuur. De uitdaging die daarmee gepaard gaat, geeft ze graag aan haar studenten. Hoe literair competent haar studenten zijn, probeert ze op verschillende manieren te evalueren. Want ook dat de evaluatie van literaire competenties kan en moet variëren, vindt Valeria Catalano belangrijk om mee te geven aan nieuwe leerkrachten Frans.

De studenten hebben na deze opleiding dan ook het gevoel dat ze competent zijn om met literatuur aan de slag te gaan mits de juiste ondersteuning. Ze weten welke bronnen ze kunnen raadplegen om goede literaire teksten te vinden en hoe ze daarmee een krachtige literatuurles uitwerken. Toch merken ook enkele studenten op dat ze beseffen dat de weg naar de ideale literatuurles hobbelig is. Ze geven aan dat ze waarschijnlijk enkele keren een slechte les zullen geven, fouten zullen maken en daaruit zullen leren. Het belangrijkste is volgens hen om na een faalervaring door te gaan en het niet op te geven.

Adomania is de methode die door de studenten het hardst wordt aangeraden. Die methode combineert volgens hen het beste van twee werelden en zet literaire teksten consequent in om de taal- en literatuurdoelstellingen te onderwijzen. De methode biedt veel materiaal aan om met literatuur aan de slag te gaan in de klas. Ze combineert verschillende genres, moeilijkheidsgraden, aanpakken enz. Hoewel de studenten deze methode als een geweldige methode beschouwen, merken ze dat de leerkrachten in het onderwijsveld deze methode vaak niet haalbaar achten voor hun publiek. Stagementoren vinden het consequent gebruik van artistiek-literaire teksten in de les Frans te hoogdrempelig, te veeleisend en te moeilijk.

Ten slotte merkt Valeria Catalano op dat het interessante inzichten zou bieden om ook te spreken met lerarenopleidingen buiten Limburg. Er geven ook leerkrachten les in het Limburgs secundair onderwijs die hun diploma elders behaalden. Het bereik van het empirisch onderzoek werd daarom uitgebreid.

4.2 Focusgesprek Hogeschool UCLL

4.2.1 Methodologie

Naast het focusgesprek met de studenten van de lerarenopleiding van Hogeschool PXL werd een tweede focusgesprek gehouden met de vaklectoren van de lerarenopleiding Frans van Hogeschool UCLL. Met hen werd besproken welke plaats literatuur in hun lessenspakket kent en hoe studenten worden opgeleid om met literatuur aan de slag te gaan in de lessen Frans.

Aan deze hogeschool worden de vakinhoud en de vakdidactiek onderwezen door twee verschillende lectoren. Op de dag van het focusgesprek heeft de lector vakdidactiek zich moeten excuseren. De lector van de vakinhoud representeerde beide lectoren.

Het focusgesprek vond plaats op 22 november 2022 en verliep als volgt.

Deel 1: Opname en privacy (bij aanvang gesprek)

- Mag dit gesprek opgenomen worden?
- Mogen jullie namen vernoemd worden?
- Transcriptie?

Deel 2: Kadering van het onderzoek

Deel 3: Literatuuronderwijs FLE in de lerarenopleiding

- Welke plaats krijgen artistiek-literaire teksten binnen jullie lerarenopleiding?
 - Wordt het vaak aangeboden?
 - Verscheidenheid aan bronnen?
 - Documenten?
 - Bronnen?
 - Belang?
- Hoe is de houding van studenten tegenover artistiek-literaire teksten?
 - Gaan ze hier graag mee aan de slag?
 - Heb je het gevoel dat er genoeg handvaten zijn?
 - Wat zou voor hen het gebruik ervan vergemakkelijken?
- Wat is de houding van stagementoren tegenover artistiek-literaire teksten?
 - Staan ze ervoor open?
 - Tijdverspilling?
 - Stagiairs moeten andere lessen geven?

Deel 4: Eindtermen en leerplannen

- Wat vinden jullie van de huidige eindtermen inzake artistiek-literaire teksten?
- Wat mist er volgens jullie?
- Wat proberen jullie mee te geven aan studenten om met artistiek-literaire teksten aan de slag te gaan in de lespraktijk?

4.2.2 Resultaten

Plaats van literatuur in de opleiding

Kurt Monten verdeelt zijn leertraject in drie grote delen die alle drie op het niveau van de student worden gegeven: een algemeen inleidend deel, een verdiepend deel en een praktijkdeel.

In het eerste algemeen inleidende deel lezen de studenten verschillende boeken ter voorbereiding van het college. Ze bereiden vragen voor tijdens de lectuur en bespreken het gelezen werk aan de hand van die vragen en via verschillende werkvormen. Deze sessies zijn voor de studenten een aanleiding tot spreken over literatuur. Via deze weg maken ze kennis met de literatuur en krijgen ze een algemeen beeld van de literaire wereld.

Tijdens het tweede verdiepende deel komt literatuur meer op de voorgrond in het vak civilisation dat twee uren per week in beslag neemt. Binnen dat vak krijgen de studenten een overzicht van de Franse literatuurgeschiedenis. Of daar aandacht besteed wordt aan literatuur van over de hele Francophonie, is niet bekend. De studenten leren er wat literatuur is en hoe de literaire mechanismes werken. Zo focussen ze zich vaak op verschillende stijlfiguren en voeren ze open discussies met elkaar. Teksten vanuit verschillende periodes (van de middeleeuwen tot de 21ste eeuw) en in verschillende genres worden vanuit verschillende perspectieven benaderd: vanuit de hermeneutische code, vanuit de symbolische code, vanuit de sociologische methode, via codexaction en via contextualisering. Zo krijgen de studenten een echte literaire vorming. Als basis voor die analyses hanteert de opleiding voornamelijk de uitgangspunten van literatuurwetenschappers zoals bijvoorbeeld Roland Barthes.

De lector geeft aan dat literatuur zeer gevarieerd wordt aangeboden. Een eerste praktijkvoorbeeld is bijvoorbeeld dat de studenten *La Cigale et la Fourmi* van Jean de La Fontaine lezen waarna ze die fabel vergeleken met een moderne versie van de fabel van Jean et Louis. Een tweede praktijkvoorbeeld is de stijlloefening waarbij studenten 'faits divers' op negenennegentig verschillende manieren moesten vertellen. Ze kiezen zelf een 'fait divers' en herschrijven die op hun eigen manier in hun eigen stijl. In die les kunnen linken gelegd worden met lezen, schrijven, literaire concepten enz. De activiteit kan ook op leerlingniveau georganiseerd worden.

Tijdens het derde praktijkgerichte deel gaan de studenten zelf aan de slag met literatuur aan de hand van microteaching. Ze bereiden een les voor van dertig minuten over een werk naar keuze. Die mini-les geven ze aan hun medestudenten. De focus ligt niet op een biografische uiteenzetting van een auteur maar op een diepgaande uiteenzetting van een literaire tekst. Biografische vermeldingen van de auteur moeten ten dienste staan van de literaire bespreking. De les wordt opgebouwd aan de hand van een primaire literaire bron en secundaire bronnen die door de lectoren worden aangeboden.

De studenten lezen 4 boeken per jaar (2 per semester), maar echte literatuurdidactiek komt weinig aan bod in de opleiding. Het literatuuronderwijs situeert zich hoofdzakelijk in het vakinhoudelijke luik. Aan de studenten wordt tijdens de lessen vakdidactiek verteld waar ze later zelf op zoek kunnen gaan naar gepaste literaire teksten en dat ze de aangeboden literatuur best zo veel mogelijk actualiseren door gebruik te maken van gemoderniseerde versies en moderne herschrijvingen van grote literaire werken. Zij zijn geschreven op maat van de leerlingen en houden rekening met de niveaus op het Europees Referentiekader.

Didactische fiches

Didactische fiches verhogen volgens de lector de gebruiksvriendelijkheid van een literaire bron. Leerkrachten zullen een literaire tekst daardoor sneller in de klas gebruiken. Erasmus+ zou literaire

analyse met de databank toegankelijker kunnen maken voor leerkrachten. Literaire analyse is niet voor iedereen weggelegd. Didactische fiches zouden dus een drempelverlagend effect kunnen hebben.

Stage-ervaringen

De studenten van hogeschool UCLL presteren hun stage-uren voornamelijk in het eerste tot en met het vierde middelbaar. De nadruk ligt daar eerder op de bouwstenen van de taal dan literaire kennis. Bovendien gaat het niveau van de leerlingen steeds meer achteruit waardoor leerkrachten voornamelijk bezig zijn met het bijwerken van die achterstand. Stagiairs hebben daarin dan geen keuze, volgens de lector, en geven vaak de lessen die hen door de stagementor worden opgelegd.

Daarnaast beschouwen leerkrachten literatuur vaak als iets waar ze tijd voor moeten overhebben omdat ze al in tijdsnood komen voor het behandelen van alle bouwstenen op het programma. Sommige leerkrachten staan dus wel open voor het gebruik van literaire teksten in de les, maar eerder als een extraatje voor wanneer er tijd over is.

De leerstof die studenten tijdens hun stages voornamelijk onderwijzen, is talig van aard en aardigheidsgericht. De focus ligt in dat geval op de basis van de taal. Het onderwijs is te hard gefocust op de functionaliteit van een taal en te weinig op het creatieve of het literaire waardoor literatuur naar de achtergrond verdwijnt.

Handboeken en methodes

In handboeken en methodes wordt literatuur vaak gekoppeld aan andere lesdoelen (die eerder talig zijn dan literair). Wanneer literatuur *in se* aan bod komt, wordt zij vaak vereenvoudigd aan de hand van een gemoderniseerde of aangepaste versie van het bestudeerde werk. Van de oorspronkelijke literaire tekst blijven slechts enkele sporen (of in sommige gevallen zelfs slechts een vermelding van titel en auteur) over. De authentieke documenten worden zelden bekeken. Dat het om een bewerkte versie gaat, wordt nochtans wel vermeld.

Een vaak terugkerende manier van literatuur integreren om talige doelen te bereiken, is het gebruik van liedjesteksten om aan grammatica te werken. De lector benadrukt dat hij het belangrijk vindt dat de echte literatuurles blijft bestaan omdat zij van even groot belang is als de vaardigheids-, woordenschats- of grammaticales in de vorming van onze leerlingen.

Ook bij studenten blijft dat belangrijk, vindt de lector. De literaire (voor)kennis van studenten gaat jaar na jaar achteruit. Studenten hebben slechts een kleine literaire en culturele bagage aan de start van de opleiding. Slechts 25% (schatting) van de studenten leest uit eigen interesse. Nog eens 50% raakt tijdens de opleiding geprikkeld en de overige 25% ziet lezen als een opgave, zelfs na het beëindigen van de lerarenopleiding. Die literaire ontwikkeling verdient dus meer aandacht en dat reeds in het secundair onderwijs.

4.3 Enquête bij studenten lerarenopleiding

4.3.1 Methodologie

De inzichten uit de twee focusgesprekken sluiten aan bij de vakliteratuur. Met die inzichten in het achterhoofd, werd een enquête opgesteld om de plaats van literatuur in de lerarenopleiding Frans in kaart te brengen. De enquête werd eerst verspreid over alle Limburgse lerarenopleidingen (Hogeschool PXL en Hogeschool UCLL), maar dat leverde te weinig respondenten op. Om de kans op

het verkrijgen van valabele resultaten te vergroten, werd het bereik van de enquête uitgebreid naar alle lerarenopleidingen Frans in Vlaanderen. Daar kwamen uiteindelijk 34 respondenten uit.

De enquête werd opgedeeld in zes secties. In die secties werden onderstaande vragen gesteld. De uitgebreide resultaten zijn terug te vinden in bijlage 1.

1. Sectie 1: Inleiding
 - 1) In welke fase van je opleiding zit je? Kies de fase waarvan je de meeste studiepunten opneemt.
2. Sectie 2: Eigen ervaringen in het secundair onderwijs
 - 1) Kwam literatuur veel aan bod in de lessen Frans?
 - 2) Welke vormen van literatuur kwamen het vaakst aan bod in de lessen Frans?
 - 3) Hoe kwam literatuur aan bod in de lessen Frans?
 - 4) Hoe heb je het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren? En waarom heb je dat zo ervaren?
 - 5) Zie je de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans? Hoe ziet u die meerwaarde?
 - 6) In welke mate voel je je voldoende gewapend om na je opleiding literaire teksten in te zetten in de lessen Frans? Waarom vind je dat?
 - 7) Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op jouw leesgedrag gehad? Hoe komt dat? Hoe uitte die invloed zich?
3. Sectie 3: Eigen stage-ervaringen
 - 1) Heb je al literatuur gebruikt in stagelessen?
 - 2) Hoe staat je stageschool tegenover het gebruik van literatuur in de lessen Frans? Waaruit kan je dat opmaken?
 - 3) Hoe capabel voel je je als student om literatuur in je eigen stagelessen Frans te gebruiken? Hoe werd dit gevoel gecreëerd? Welke handvaten heb je aangeboden gekregen/vind je belangrijk of nuttig...?
4. Sectie 4: Eigen visie als toekomstig leerkracht
 - 1) Wordt er volgens jou voldoende literatuur aangeboden in de methodes Frans (zoals bijvoorbeeld Coup de pousse, Quartier Français, Adomania, Audace...)?
 - 2) Wordt er volgens jou voldoende literatuur voor de lessen Frans aangeboden in externe bronnen en databanken (zoals bijvoorbeeld websites, Klascement, Le Point du FLE...)?
 - 3) Weet je waar je goede literaire teksten voor in de klas kan zoeken/raadplegen...? Zo ja, waar raadpleeg je literaire teksten?
 - 4) Ik zou meer literatuur in de les Frans gebruiken als...
 - 5) In de meeste methodes Frans voor de derde graad doorstromen en dubbele finaliteit staan volledig uitgewerkte literatuurlessen aan het einde van een hoofdstuk of aan het einde van het boek. Hoe interpreteert u die positie in de methodes?
 - 6) Hoe sta jij tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?
 - 7) Zou jij de databank van Erasmus+ (een databank met kortverhalen in verschillende talen op niveau) raadplegen?
5. Sectie 5: Doelstellingen
 - 1) Ben je op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen? Wil je nog iets kwijt over jouw interpretatie/zorgen/vragen... over de doelstellingen Franse literatuur? Noteer ze dan hier.
 - 2) Hoe werk je aan literaire doelstellingen?
6. Sectie 6: Lerarenopleiding
 - 1) Stellingen
 - i. Literatuur komt voldoende aan bod in de lerarenopleiding.

- ii. Ik weet dankzij de opleiding hoe ik een goede literatuurles kan maken.
 - iii. Ik voel me capabel om met literatuur aan de slag te gaan in de klas.
 - iv. Ik heb dankzij mijn lerarenopleiding een goed overzicht van de verschillende literaire teksttypes.
 - v. Ik kan dankzij mijn lerarenopleiding een literaire analyse uitbouwen.
 - vi. Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding veel gelezen.
 - vii. Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding kennis gemaakt met teksten die ik in de klas kan gebruiken.
 - viii. Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding kennis gemaakt met bronnen waar ik literaire teksten voor mijn leerlingen kan terugvinden.
- 2) Wil je verder nog iets kwijt over de plaats van literatuur in jouw lerarenopleiding?

Bovenstaande vragen willen in kaart brengen welke plaats literatuur heeft in de secundaire scholen vanuit het leerlingenperspectief en vanuit het perspectief van de stagiair. Daarnaast brengen ze in kaart welke plaats literatuur kent in de lerarenopleiding en welke gevolgen die plaats heeft voor het competentiegevoel van de toekomstige leerkrachten.

4.3.2 Resultaten

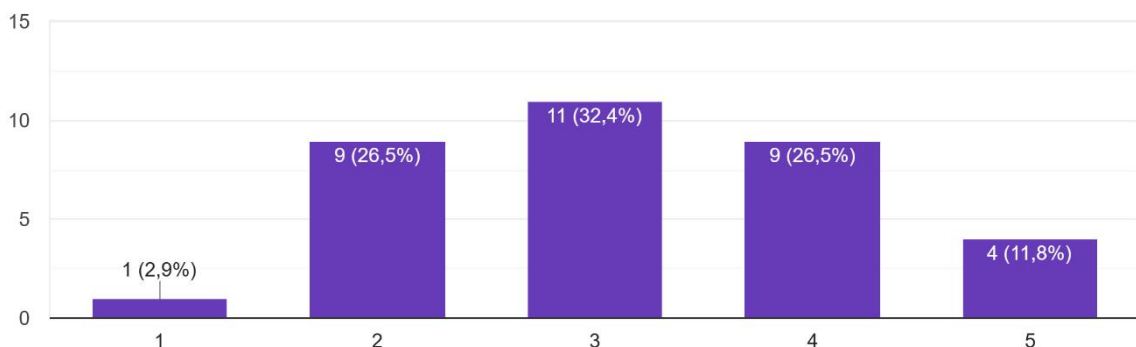
De enquête werd door 34 studenten uit verschillende lerarenopleidingen beantwoord.

Eigen ervaringen secundair onderwijs

Uit de reacties op de vragen in de eerste sectie blijkt dat literatuur nog vertegenwoordigd werd in het secundair onderwijs dat de studenten hebben genoten. 32,4% van de bevroagde studenten geeft aan dat literatuur soms aan bod kwam in de lessen Frans. 38,3% geeft zelfs aan dat literatuur regelmatig tot vaak aan bod kwam. Dat betekent dat meer dan de helft van de bevroagde studenten aangeeft dat literatuur duidelijk aan bod kwam in de lessen Frans. De meest voorkomende vormen van literatuur die tijdens de lessen Frans aan bod kwamen zijn (fragmenten uit) (jeugd)romans en gedichten. Die lectuur was vaak verplicht en beperkt. Van vrij lezen of van diepgaande analyses en interpretaties was geen sprake.

1. Kwam literatuur veel aan bod in de lessen Frans?

34 antwoorden



Tabel 1 : Kwam literatuur veel aan bod? Grafiek in vijfpuntenschaal.

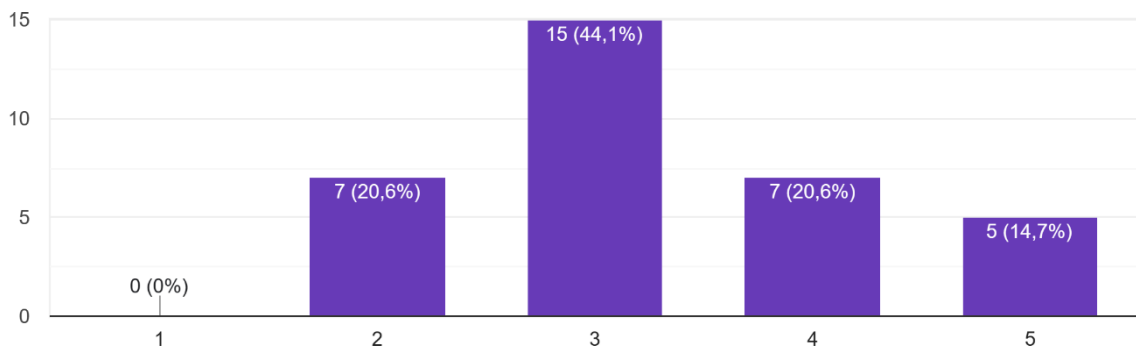
Literatuur werd daarbij voornamelijk aangeboden binnen het kader van literaire analyse, literatuurgeschiedenis en talige doelstellingen. Literatuur werd opmerkelijk minder ingezet als basis van een invuloefening of als introductie op een ander lesonderwerp of maatschappelijk thema. Het minste was literatuur het object van vrij lezen, een methode die nochtans enorm leesbevorderend

werkt. De lectuur die aangeboden wordt, wordt vaak opgelegd door de leerkracht volgens de studenten. Daarnaast hangt er aan de lectuur bijna altijd een opdracht vast, waardoor er van vrij lezen of leesplezier weinig sprake is.

Desondanks hebben de studenten het gebruik van literatuur in de klas overwegend positief ervaren. Slechts 7 studenten (zo'n 20,6%) geven aan literatuur minder positief ervaren te hebben. 44,1 % zegt het gebruik ervan neutraal ervaren te hebben en 25,1% geeft aan het als positief ervaren te hebben.

4. Hoe heb je het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren?

34 antwoorden



Tabel 2: Hoe heb je het gebruik van literatuur ervaren? Grafiek in vijfpuntenschaal.

De positieve reacties worden onder meer verduidelijkt door het feit dat literatuuronderwijs voor hen als verrijkend werd ervaren, dat het hen meer inzicht gaf in de cultuur achter de taal en dat het hen meer perspectief bood in de verschillende varianten van de taal. Voor de studenten is literatuur een weergave van de taal en daardoor onmisbaar in het taalonderwijs.

De kunst van taal is literatuur, waar - zeker in poëzie of chansons - weinig regels zijn. Je kunt dan vrij zijn in wat je doet, wat zeker in het Frans ook wel eens fijn is. Er was echter nooit sprake van vrij lezen, wat toch een positief effect zou kunnen hebben op het leesplezier.

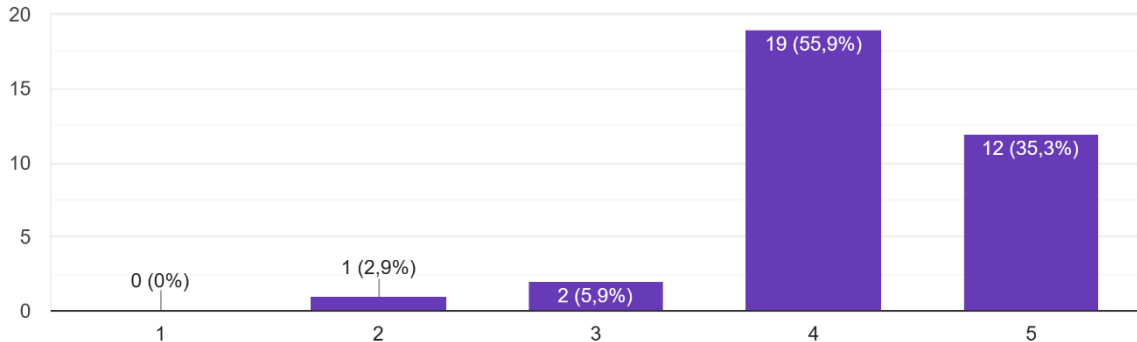
Respondent X, 2023.

Toch zijn er ook heel wat studenten die het literatuuronderwijs dat ze genoten omschrijven als onhaalbaar, te moeilijk, eenzijdig, repetitief en saai. Dat vooral omdat de teksten niet aangepast waren aan het publiek, omdat er weinig variatie in de werkvormen zat, omdat de leerlingen vaak een klassieke boekbespreking moesten maken en verder niet met het boek aan de slag gingen en omdat er weinig diepgang gecreëerd werd in het interpreteren en analyseren van de literaire tekst. Ten slotte geven de studenten aan dat de lectuur vaak voor thuis was en dat er in de klaspraktijk weinig mee werd gedaan.

Studenten zien dan ook duidelijk de meerwaarde van literatuur in de lessen Frans in. Zo goed als alle studenten (91,2%) gaven aan de meerwaarde van literatuur te erkennen. Die meerwaarde zit volgens hen in de betere beheersing van de taal (lees- en taalvaardigheid) en het leesbevorderende aspect (het stimuleren van leesmotivatie en leesplezier). Sommige studenten geven aan dat literatuur een sterk leermiddel is om cognitieve, culturele, sociale, maatschappelijke, historische en artistieke doelen te bereiken.

5. Zie je de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans?

34 antwoorden



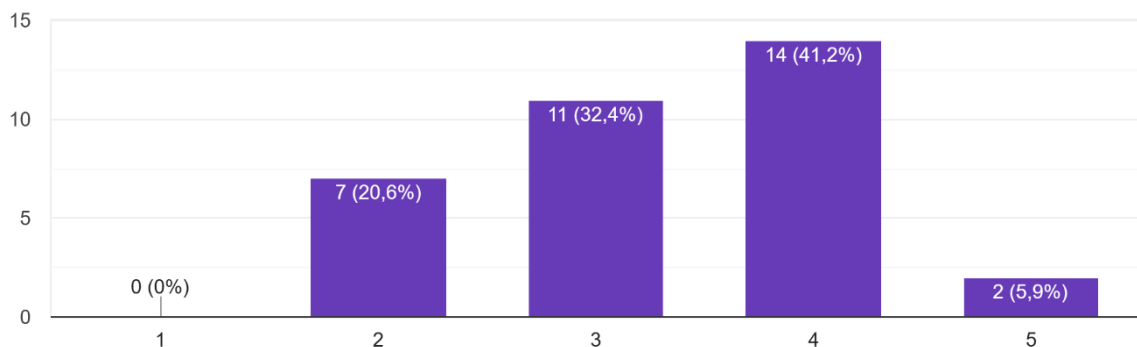
Tabel 3: Zie je de meerwaarde van literatuur? Grafiek in vijfpuntenschaal.

Ook op hun eigen leesgedrag heeft literatuuronderwijs grotendeels een positieve invloed gehad. 94,2% van de studenten benoemt de invloed van het gebruik van literatuur in de lessen Frans als eerder positief. De grootte van het positieve effect is afhankelijk van de teksten die in de lessen aangeboden worden en de manier waarop met die teksten aan de slag wordt gegaan. Door te lezen in het Frans, raakten de studenten geprikkeld door de Franse taal en werden ze taalvaardiger. Het blijft echter van belang om op te merken dat het hier om studenten Frans gaat. De studenten zijn dus allemaal geboeid door de Franse taal. Dat literatuur in de lessen Frans door iedereen zo positief ervaren werd, is dus niet vastgesteld.

47,1% van de bevroegde studenten voelt zich gewapend om die doelen zelf aan de hand van literatuuronderwijs te bereiken in de klaspraktijk. 32,4% voelt zich daar neutraal bij en 20,6% van de studenten heeft niet het gevoel gewapend te zijn om met literaire teksten aan de slag te gaan in de klas. Veel studenten linken dat gevoel aan de plaats van literatuur in hun lerarenopleiding. Studenten die aangeven veel literatuur gezien te hebben in hun opleiding, voelen zich over het algemeen meer gewapend om literatuurlessen aan te bieden. Toch voelen de studenten zich ook bezorgd voor de realiteit van de lespraktijk. Ze weten immers dat literatuur meer en meer naar de achtergrond verdwijnt door tijdsgebrek, uitdagende leerplannen en dalende populariteit en zijn daardoor sceptisch voor de plaats van literatuur in het onderwijs.

6. In welke mate voel je je voldoende gewapend om na je opleiding literaire teksten in te zetten in de lessen Frans?

34 antwoorden



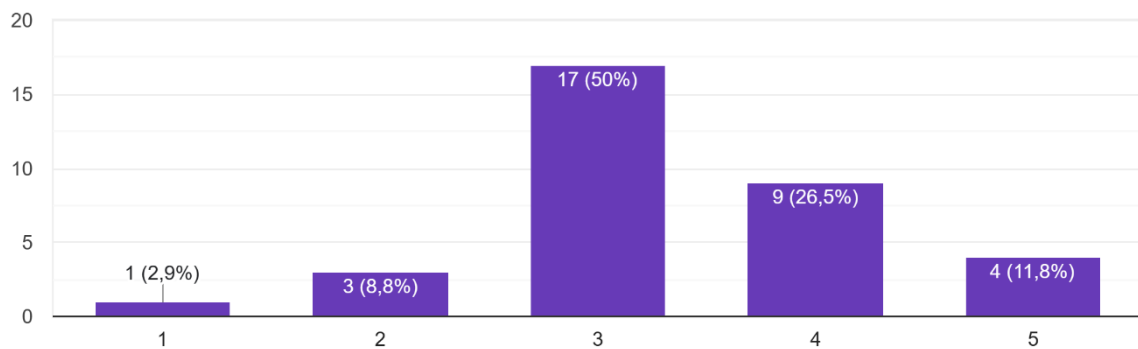
Tabel 4: In welke mate voel je je voldoende gewapend? Grafiek in vijfpuntenschaal.

Eigen stage-ervaringen

Bijna de helft (44,1%) van de studenten geeft aan reeds literatuur te hebben gebruikt in de eigen stagelessen. 32,5% heeft daar de kans nog niet toe gekregen maar is wel nog van plan om met literatuur aan de slag te gaan. De stagescholen staan niet positief, maar ook niet noodzakelijk negatief ten opzichte van het gebruik van literaire teksten in de lessen Frans. Scholen staan open voor innovatieve lesideeën, maar voornamelijk wanneer het over lessen met talige doelen gaat. Ze zien literatuur vaak als een vorm van tijdverspilling of als iets wat niet in het lessenplan van de stagiair past. Dat is in strijd met wat de vakliteratuur vooropstelt en de lerarenopleiding aan de studenten aanleert. De studenten die neutraal antwoorden, wijten hun neutrale antwoord aan het feit dat literatuur nog niet aan bod gekomen is of dat literatuur op dat moment niet op de planning staat voor de stagiair. De stagescholen die negatief staan ten opzichte van literatuur in de lessen Frans hebben daarvoor drie opvallende motieven: de afwezigheid van literatuur in de gebruikte methode, tijdgebrek en prioriteit van andere talige doelstellingen.

2. Hoe staat je stageschool tegenover het gebruik van literatuur in de lessen Frans?

34 antwoorden



Tabel 5: Hoe staat je stageschool ertegenover? Grafiek in vijf-puntenschaal.

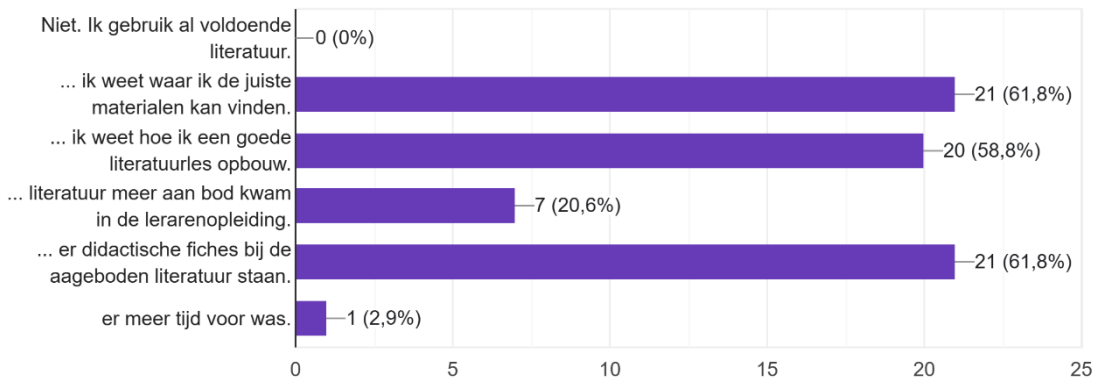
Eigen visie als toekomstig leerkracht

Naast de eigen ervaringen, werden aan de studenten vragen gesteld met betrekking tot hun visie op literatuur in de lessen Frans als toekomstig leraar. Over de beschikbare materialen zijn ze unaniem. Er zijn te weinig materialen in de handboeken voorhanden en de materialen die er zijn, zijn te weinig aangepast aan de noden van de praktijk.

52,9% van de studenten geeft aan dat er niet voldoende literatuur wordt aangeboden in de methodes Frans. 41,2% van de studenten beweert zelfs dat er in de methode die zij tijdens stages gebruikten geen uitgewerkte literatuurlessen aanwezig waren en 8,8% beweert niet op de hoogte te zijn van de aanwezigheid van die lessen in de gehanteerde methode. 32,4% geeft aan dat er ook daarbuiten, in externe bronnen en databanken, onvoldoende literatuur voor de lessen Frans wordt aangeboden. Dat is opmerkelijk, aangezien de studie van externe bronnen net aantoonde dat er heel wat uitgewerkte materialen online te vinden zijn. De zoektocht naar bruikbare documenten is voor veel van de studenten duidelijk niet eenvoudig. 52,9% geeft dan ook aan niet te weten waar ze goede teksten op maat van de leerling kunnen vinden en 61,8% geeft aan dat ze meer literatuur in de klas zouden gebruiken als ze zouden weten waar ze de juiste materialen kunnen vinden. 52,9% van de studenten kent de databank van Erasmus+ overigens niet. Volgens de studenten is het dus zeer belangrijk dat leerkrachten geïnformeerd worden over goede databanken, websites en andere bronnen van materialen voor de lespraktijk.

4. Ik zou meer literatuur in de les Frans gebruiken als... (meerdere antwoorden mogelijk)

34 antwoorden



Tabel 6: Ik zou meer literatuur gebruiken als...

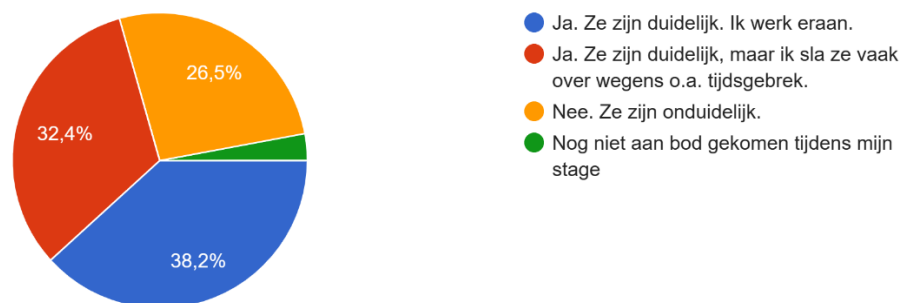
Daarnaast zijn er nog twee elementen die ervoor zouden zorgen dat de studenten meer literatuur in de klas zouden gebruiken: als ze weten hoe ze een goede literatuurles opbouwen (58,8%) en als er didactische fiches bij de aangeboden literatuur staan (61,8%). De studenten missen duidelijk een goede ondersteuning om literatuur aan te brengen bij de leerlingen. Een didactisch kader voor literatuuronderwijs in de vreemdetalenklas en/of een didactisering van de teksten kan daarbij helpen. In de methodes kan dat door de literatuurlessen beter uit te werken in het werkboek voor de leerlingen of de lerarenhandleiding. Bovendien zouden de literatuurlessen het best doorheen het volledige werkboek geïntegreerd worden. Nu vervullen ze vaak een finale positie in het hoofdstuk. 17,8% geeft aan dat de teksten door die positie vaak worden overgeslagen wegens tijdgebrek. Belangrijk is dat de didactische fiches worden aangeboden ter ondersteuning van de literatuurles. De studenten zouden de fiches aanpassen naar eigen goeddunken zodat ze steeds eigen accenten kunnen leggen in de literatuurles.

Doelstellingen

Meer dan de helft van de studenten vindt dat de literaire eindtermen duidelijk zijn voor het vak Frans. 38,5% geeft daarbovenop aan ermee aan de slag te gaan in de lespraktijk. Het merendeel van de studenten doet dat aan de hand van de methode die op de stageschool voorhanden is, aangevuld met eigen materialen of online materialen. 32,4% slaat de literatuurdoelen vaak over wegens tijdgebrek. 26,5% vindt de doelen onduidelijk. In meer dan de helft van de gevallen wordt er door de studenten dus niet aan de literatuurdoelen gewerkt door onduidelijkheid of gebrek aan materialen.

1. Ben je op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen voor het vak Frans?

34 antwoorden



Tabel 7: Ben je op de hoogte van de literatuurdoelen?

Lerarenopleiding

Voor de laatste sectie van de bevraging moeten de studenten zich ten opzichte van enkele stellingen over de lerarenopleiding die zij momenteel genieten situeren met akkoord, niet akkoord en neutraal.

Drie vierde van de studenten (76,5%) is het erover eens dat literatuur voldoende aan bod komt in de lerarenopleiding. 79,4% van de studenten geeft namelijk aan veel gelezen te hebben tijdens de lerarenopleiding en 52,9% geeft aan kennis gemaakt te hebben met teksten die zij in de klas kunnen implementeren.

Toch weet slechts 29,4% hoe ze een goede literatuurles moeten opbouwen en voelt slechts 29,4% zich capabel om met literatuur aan de slag te gaan. Literatuur komt dus eerder aan bod in de vakinhoud op studentenniveau. 47,1% geeft immers aan dankzij de lerarenopleiding een literaire analyse te kunnen opbouwen en 70,6% heeft dankzij de lerarenopleiding een goed overzicht van de verschillende literaire teksttypes.

Literatuurdidactiek is minder prominent aanwezig. 26,5% geeft aan niet te weten hoe ze een goede literatuurles moeten opbouwen en 23,5% van de studenten voelt zich niet capabel om met literatuur aan de slag te gaan. Het competentiegevoel van de studenten op het vlak van literatuuronderwijs ligt laag. Ook relevante bronnen blijven achterwege. Hoewel 52,9% aangeeft bruikbare literaire teksten gezien te hebben, weet slechts 32,5% waar ze die bruikbare teksten zelf kunnen terugvinden. 38,8% van de studenten beweert geen kennis gemaakt te hebben met bronnen waar ze literaire teksten op maat van de leerlingen kunnen raadplegen.

4.3.3 Samenvattend

De belangrijkste aandachtspunten voor een sterk literatuuronderwijs zijn volgens bovenstaande enquêteresultaten dus ten eerste het vormen van competente leerkrachten. Literatuur komt veel aan bod in de lerarenopleiding, maar de didactische component ontbreekt. Studenten weten niet hoe ze literatuur op een leerlingvriendelijke manier in de klas kunnen integreren. Daarvoor hebben ze namelijk een stevige didactische achtergrond nodig, maar ook weet van waar ze een aangepast, gevarieerd en toegankelijk aanbod van teksten kunnen vinden. Die teksten zijn bij voorkeur voorzien van didactische fiches en/of wenken. De didactische verwerking is niet te langdradig en 'to the point' zodat zij binnen de strakke planning van de leerkracht past.

4.4 *Enquête bij leerkrachten Frans*

4.4.1 Methodologie

Naast een enquête voor de studenten van de lerarenopleiding, werd een enquête opgesteld om de plaats van literatuur in de lessen Frans in kaart te brengen aan de hand van de visies van leerkrachten Frans uit het werkveld. De enquête werd eerst verspreid over alle Limburgse secundaire scholen maar dat leverde te weinig respondenten op. Om de kans op het verkrijgen van valabele resultaten te vergroten, werd het bereik van de enquête uitgebreid naar alle leerkrachten Frans in secundaire scholen in Vlaanderen. De scholen werden rechtstreeks aangeschreven en daarnaast werd er een oproep tot respondenten geplaatst in verschillende Facebookgroepen voor leerkrachten Frans. Al snel nam het aantal respondenten toe en werd de enquête interessant ter interpretatie.

De enquête werd opgedeeld in vier secties. In die secties werden onderstaande vragen gesteld. De uitgebreide resultaten zijn terug te vinden in bijlage 2.

1. Sectie 1: Inleiding
 - 1) In welke graden en finaliteiten geeft u Frans?
2. Sectie 2: Lespraktijk
 - 1) Komt literatuur veel aan bod in de lessen Frans? Heeft u bepaalde redenen daarvoor?
 - 2) Welke vormen van literatuur komen het vaakst aan bod in de lessen Frans?
 - 3) Hoe komt literatuur aan bod in de lessen Frans? Waarom kiest u voor die vorm(en) van literatuuronderwijs in de lessen Frans?
 - 4) Hoe heeft u het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren? Heeft u een verklaring voor dat gevoel? Wil u daar meer over kwijt?
 - 5) Ziet u de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen? Heeft u een verklaring voor dat gevoel? Wil u daar meer over kwijt?
 - 6) In welke mate voelt u zich voldoende gewapend (dankzij uw opleiding, bijscholingen, eigen interesses...) om literaire teksten in te zetten in de lessen Frans? Heeft u een verklaring voor dat gevoel? Wil u daar meer over kwijt?
 - 7) Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op het leesgedrag van uw leerlingen? Hoe uit zich dat? Waaraan merkt u dat? Hoe stimuleert u het leesgedrag? Wilt u daar meer over kwijt?
3. Sectie 3: Didactische materialen
 - 1) Wordt er volgens u voldoende literatuur aangeboden in de methodes Frans (zoals bijvoorbeeld Coup de pousse, Quartier Français, Adomania, Audace...)?
 - 2) Wordt er volgens u voldoende literatuur voor de lessen Frans aangeboden in externe bronnen en databanken (zoals bijvoorbeeld websites, Klascement, Le Point du FLE...)?
 - 3) Weet u waar u goede literaire teksten voor in de Franse les kan zoeken/raadplegen...? Zo ja, waar raadpleegt u literaire teksten voor in de lessen Frans?
 - 4) Ik zou meer literatuur in de lessen Frans gebruiken als...
 - 5) In de methodes Frans voor de derde graad doorstroom en dubbele finaliteit staan volledig uitgewerkte literatuurlessen aan het einde van een hoofdstuk of aan het einde van het boek. Hoe interpreteert u die positie in de methodes?
 - 6) Hoe staat u tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?
 - 7) Zou u de databank van Erasmus+ (een databank met kortverhalen in verschillende talen op niveau) raadplegen?
4. Sectie 4: Doelstellingen
 - 1) Bent u op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen? Wilt u nog iets kwijt over uw interpretatie/zorgen/vragen... over de doelstellingen Franse literatuur?
 - 2) Hoe werkt u aan literaire doelstellingen?
 - 3) Hoeveel leerlingen uit uw doelgroep behalen de literaire doelstellingen voor Frans (schatting)?

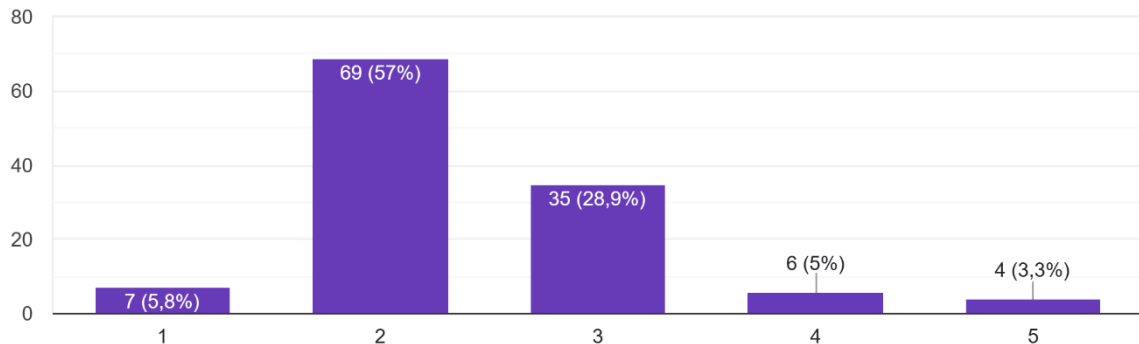
4.4.2 Resultaten

De enquête werd beantwoord door 121 leerkrachten uit verschillende graden en vormen van het Vlaams secundair onderwijs.

In de effectieve onderwijspraktijk komt literatuur zelden aan bod. 57% van de bevraagde leerkrachten geeft aan zelden literatuur in de klas te implementeren. 5,8% geeft aan dit nooit te doen. Leerkrachten laten literatuur vaak achterwege wegens gebrek aan tijd, geschikte materialen en interesse van de leerlingen. Bovendien vinden de leerkrachten literatuur vaak te moeilijk voor hun doelgroep. Er zijn enkele leerkrachten (8,8%) die wel aangeven literatuur regelmatig tot vaak te gebruiken in de lessen Frans. Zij doen dit hoofdzakelijk omdat ze de meerwaarde en de noodzaak van literatuuronderwijs inzien en/of omdat ze zelf geboeid zijn door literatuur. De persoonlijke invulling van de lespraktijk door de leerkracht speelt een grote rol in het bepalen van de plaats van literatuur in de lessen.

1. Komt literatuur veel aan bod in de lessen Frans?

121 antwoorden



Tabel 8: Komt literatuur veel aan bod? Grafiek in vijfpuntenschaal.

De vormen van literatuur die het vaakst aan bod komen zijn poëzie, romanfragmenten, strips, cartoons en kortverhalen. Leerkrachten kiezen vaak voor fragmenten, cartoons en gedichten omdat zij minder tijd in beslag nemen dan wanneer de leerlingen aan de slag gaan met een kortverhaal of een roman.

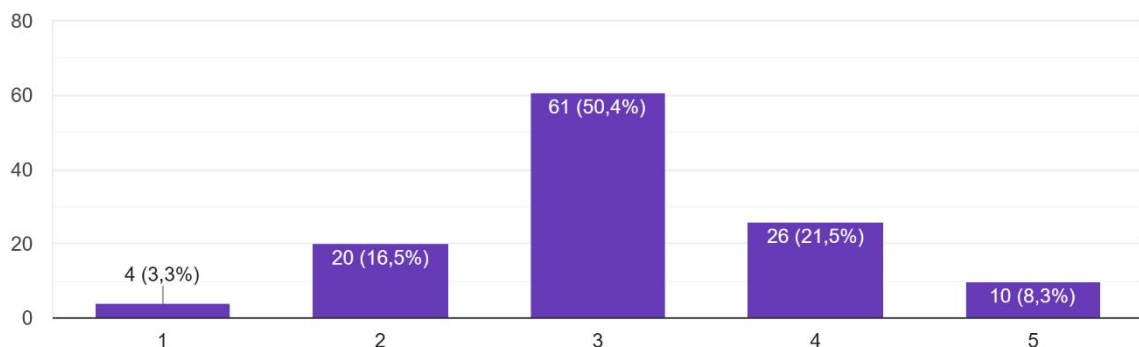
De literatuur wordt het vaakst aangeboden in het kader van talige doelen. 28,1% van de bevroegde leerkrachten geeft aan literatuur regelmatig tot vaak in dat kader te gebruiken. Literatuur wordt het minst ingeschakeld om vrij te lezen. 77,6% geeft aan dat zelden tot nooit te doen. Literatuur wordt bovendien slechts zelden ingezet als basis van een invuloefening, als introductie op een ander lesonderwerp, als introductie op een klasgesprek over een maatschappelijk thema.

Leerkrachten kiezen over het algemeen voor teksten en werkvormen die door hen als haalbaar worden ervaren. Ze schatten de literaire competentie van de leerlingen laag in en kiezen daardoor vooral voor weinig uitdagende teksten zoals modernisering en herwerkingen op leerlingniveau en snelle, eenvoudige werkvormen. Daardoor wordt er weinig diepgang gecreëerd in de literaire interpretatie en blijft de literaire competentie onderontwikkeld.

Hoewel leerkrachten weinig literatuur in de lessen Frans inzetten, wordt het gebruik van literaire teksten wel positief ervaren. 79,8% van de bevroegde leerkrachten geeft dat aan. Daarbovenop geeft nog eens 50,4% aan het gebruik van literatuur noch positief noch negatief te ervaren. Slechts 19,8% ervaart het gebruik eerder negatief. De negatieve ervaringen komen voort uit het feit dat leerlingen niet geïnteresseerd zijn in literatuur of er een te zwakke talenkennis voor hebben.

4. Hoe heeft u het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren?

121 antwoorden



Tabel 9: Hoe heeft u het gebruik van literatuur ervaren? Grafiek in vijfpuntenschaal.

Ook de meerwaarde van literatuur in de klas wordt door 92,6% van de bevroegde leerkrachten erkend. Slechts 3,3% geeft aan dat literatuur voor hen geen meerwaarde biedt in het vreemdetalenonderwijs. Die meerwaarde zit voor de leerkrachten in het kennismaken met de cultuur achter de taal, met de beleving van literatuur in de doeltaal, de verrijking van de taal, het prikkelen van de leesmotivatie van geïnteresseerde of taalzwakke leerlingen en het aanhalen van vakoverschrijdende doelen.

5. Ziet u de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans?

121 antwoorden

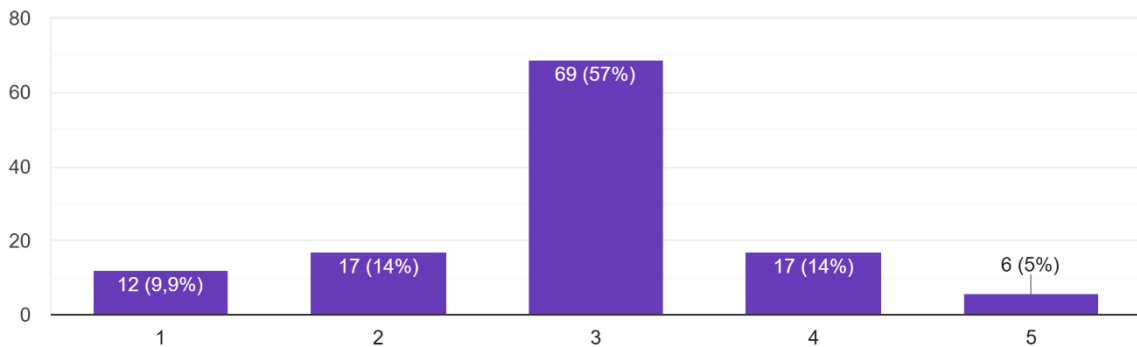


Tabel 10: Ziet u de meerwaarde van literatuur?

De invloed op het leesgedrag wordt echter neutraal bevonden. Bij de geïnteresseerde en taalsterke leerlingen slaat literatuur aan, voor anderen is de drempel te hoog en werkt het gebruik van literaire teksten demotiverend.

7. Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op het leesgedrag van uw leerlingen?

121 antwoorden

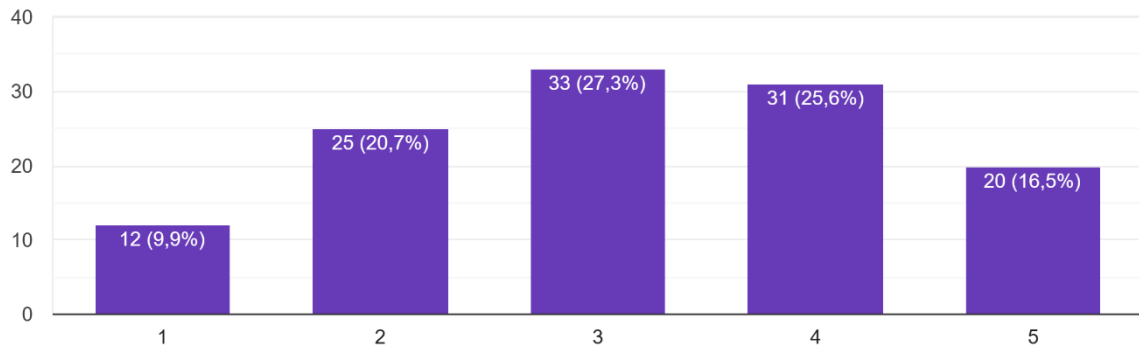


Tabel 11: Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op het leesgedrag? Grafiek in vijfpunteschaal.

De meningen over de mate waarin leerkrachten zich gewapend voelen om met literatuur aan de slag te gaan in de lessen Frans, zijn enorm verdeeld. Sommige leerkrachten hebben het gevoel dat ze daar te weinig voor zijn opgeleid en dat er weinig bijscholingsaanbod over bestaat. Bovendien zijn deze leerkrachten zelf niet bezig met literatuur en door onbelesenheid vinden ze het moeilijk om geschikte literatuur in de lessen te integreren. De zoektocht naar toegankelijke literatuur is daardoor erg moeilijk. De leerkrachten die zich wel in staat achten om stevige literatuurlessen uit te bouwen, hebben dat gevoel vaak te danken aan een literaire vooropleiding en/of de eigen interesse in literatuur. Deze leerkrachten zijn enorm belesen en zetten hun belesenheid met veel liefde in om hun leerlingen warm te maken voor literatuur.

6. In welke mate voelt u zich voldoende gewapend (dankzij uw opleiding, bijscholingen, eigen interesses...) om literaire teksten in te zetten in de lessen Frans?

121 antwoorden



Tabel 12: In welke mate voelt u zich gewapend? Grafiek in vijfpuntenschaal.

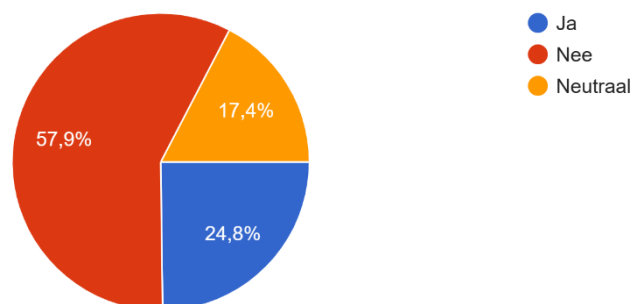
Beide groepen geven aan het moeilijk te hebben met het vinden van literaire teksten op leerlingniveau. Hier blijkt opnieuw het tekort aan informatie voor en ondersteuning van de leerkrachten. Leerkrachten raken niet wegwijs in het overaanbod aan literaire teksten. Ze vinden moeilijk haalbare opties voor hun doelpubliek en ze weten vaak niet hoe ze literatuur aan kunnen brengen. Veel leerkrachten halen aan dat er – ondanks de beperkte didactische basis op dat vlak – weinig bijscholingen worden georganiseerd om leerkrachten hiervoor op te leiden en op de hoogte te houden.

Didactische materialen

Volgens 47,9% van de bevroagde leerkrachten wordt er te weinig literatuur aangeboden in de methodes Frans. Slechts één vierde (26,4%) van de leerkrachten vindt dat er wel voldoende literatuur in de leerwerkboeken van de uitgeverijen staat. Ook over de externe bronnen vindt slechts 25,6% dat er genoeg bruikbaar literair materiaal te vinden is. Daardoor weet 57,9% van de bevroagde leerkrachten niet waar ze goede literaire teksten voor in de lessen Frans kunnen raadplegen.

3. Weet u waar u goede literaire teksten voor in de Franse les kan zoeken/raadplegen...?

121 antwoorden



Tabel 13: Weet u waar u goede literaire teksten kan raadplegen?

Leerkrachten zoeken de literaire teksten die ze willen gebruiken voornamelijk online en in oudere handboeken of methodes waarmee op de eigen school niet gewerkt wordt. In de derde graad worden de literatuurlessen die daarin voorzien zijn, sporadisch ingezet in de lespraktijk door 17,4% van de bevroagde leerkrachten. In de methodes van 17,4% van de bevroagde leerkrachten zijn geen uitgewerkte literatuurlessen voorzien en in de methodes van 16,5% van de leerkrachten staan de

literatuurlessen achteraan het hoofdstuk of het handboek waardoor ze door onder andere tijdgebrek vaak niet aan bod komen. Slechts bij 5,8% van de leerkrachten worden de literatuurlessen systematisch verwerkt in de verschillende thema's van het werkboek. Om deze gegevens correct te interpreteren is het belangrijk te weten dat 23,4% van de bevroegde leerkrachten geen lesgeeft in de derde graad waardoor literatuur niet verplicht aanwezig is in de leerwerkboeken en dat 10,7% van de bevroegde leerkrachten geen gebruik maakt van een methode, waardoor deze vraag voor hen niet relevant was.

In mijn methode zijn geen uitgewerkte literatuurlessen aanwezig.	21	17,4%
In mijn methode staan de literatuurlessen niet achteraan, maar worden ze verwerkt in de verschillende thema's.	7	5,8%
In mijn methode staan uitgewerkte literatuurlessen, maar daarvan was ik niet op de hoogte.	1	0,8%
Doordat de literatuurlessen achteraan in het boek staan, komen ze wegens tijdgebrek (vaak) niet aan bod.	20	16,5%
Ik probeer die uitgewerkte lessen sporadisch in te zetten in mijn lessen.	21	17,4%
Ik gebruik die uitgewerkte lessen systematisch.	7	5,8%
Ik geef geen les in de derde graad.	28	23,1%
Ik gebruik geen methode (voor de literatuurlessen).	13	10,7%
Anders, namelijk... ik gebruik die lessen alleen wanneer er tijd over is.	1	0,8%
Anders, namelijk... ik vind die lessen niet bruikbaar.	1	0,8%
Anders, namelijk... ik gebruik deze lessen nooit.	1	0,8%

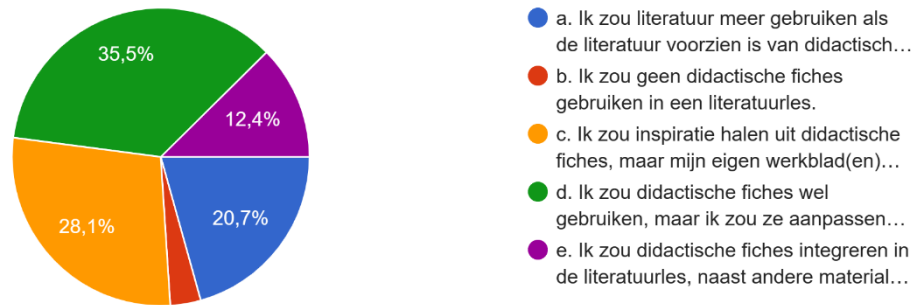
Tabel 14: Interpretatie van de plaats van uitgewerkte literatuurlessen in methodes Frans

Online kiezen de bevroegde leerkrachten het vaakst voor databanken zoals Klascement en FLE. Andere (online) bronnen die genoemd worden zijn TV5Monde, Eli Readers, Alliance Française, Facebook-groepen, online bibliotheken, Creafrench, Bonjour de France, France Culture, Fnac, Les Zexperts en Google Books. De databank van Erasmus+ is voor de helft van de bevroegde leerkrachten tot nu toe nog onbekend. De overige helft zou de databank later opnieuw raadplegen.

De zoektocht naar geschikt materiaal maakt het voor leerkrachten extra moeilijk om literatuur te integreren. 52,9% van de bevroegde leerkrachten geeft dan ook aan meer literatuur in de lessen te willen gebruiken als ze zouden weten waar ze de juiste materialen kunnen vinden. Die materialen worden idealiter voorzien van didactische fiches en uitwerkingen. 73,6% van de bevroegde leerkrachten geeft immers aan meer literatuur te gebruiken in de klas als die literatuur van didactische fiches voorzien is. Die fiches kunnen de leerkrachten ondersteunen in hun lesopbouw. 38,8% van de leerkrachten geeft namelijk aan meer literatuur te willen gebruiken als ze beter zouden weten hoe ze een goede literatuurles opbouwen.

6. Hoe staat u tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?

121 antwoorden



Tabel 15: Hoe staat u tegenover het gebruik van didactische fiches?

Didactische fiches worden dan ook door 96,7% van de bevroegde leerkrachten positief onthaald. 20,7% van de leerkrachten zou literatuur vaker gebruiken als die literatuur voorzien is van didactische fiches; 28,1% zou inspiratie halen uit didactische fiches; 35,5% zou de didactische fiches gebruiken om ze naar eigen hand te zetten en vervolgens in de klas te gebruiken en 12,4% zou de didactische fiches gebruiken als aanvulling op andere gebruikte materialen in de literatuurles.

Doelstellingen

Voor 70,3% van de leerkrachten zijn de literaire doelstellingen voor het vak Frans duidelijk. Toch slaat 30,6% daarvan de literaire doelstellingen over wegens onder andere tijdgebrek. 22,3% van de leerkrachten vindt de literaire doelstellingen in de eindtermen onduidelijk, onder meer door een te vage en een te vrije formulering van de doelstellingen. Tijdgebrek is volgens veel leerkrachten de grootste boosdoener. Vaak wordt de voorkeur gegeven aan het behalen van talige doelstellingen zoals woordenschat of grammatica. Daardoor verdwijnt literatuur vaak naar de achtergrond.

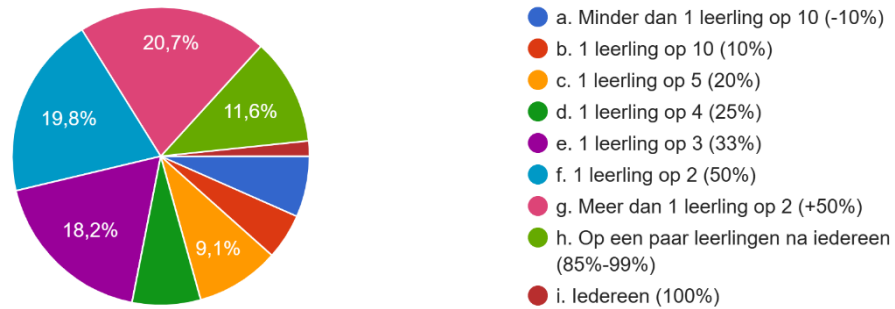
Daarnaast voelen leerkrachten zich te weinig opgeleid, ondersteund en begeleid om met de literaire doelstellingen aan de slag te gaan in de lessen Frans. De leeslessen blijven daardoor achterwege of worden beperkt tot weinig diepgaand tekstbegrip. In dat soort lessen ligt de focus op leesvaardigheidsdoelen en niet op de literaire doelstellingen.

Als de leerkrachten literaire doelstellingen vooropstellen, doen ze dat hoofdzakelijk aan de hand van de aangekochte methode aangevuld met eigen materialen (35,5%) of aan de hand van eigen leermiddelen (27,3%). 17,4% van de bevroegde leerkrachten houdt het op de door de school aangekochte methode en 9,1% zoekt zijn/haar materialen online.

Over of de doelstellingen door de leerlingen behaald worden, zijn de meningen verdeeld. Het merendeel van de leerkrachten (20,7%) geeft aan dat meer dan één leerling op twee de literaire doelstellingen voor het vak Frans behaalt, 19,8% geeft aan dat minstens één op twee leerlingen de doelstellingen behaalt, 18,2% geeft aan dat één op drie leerlingen de doelstellingen behaalt en 11,6% geeft zelfs aan dat op een paar leerlingen na iedereen de doelstellingen behaalt.

3. Hoeveel leerlingen uit uw doelgroep behalen de literaire doelstellingen voor Frans (schatting)?

121 antwoorden



Tabel 16: Hoeveel leerlingen behalen de literaire doelstellingen?

4.4.3 Samenvattend

We kunnen concluderen dat literatuur nog door veel leerkrachten met minder prioriteit behandeld wordt dan talige doelstellingen. Dat ondanks dat de doelen voor leerkrachten duidelijk zijn en dat ze de meerwaarde van literatuur in de lessen Frans erkennen. Leerkrachten laten literatuur vaak achterwege en dat om verschillende redenen: het gebrek aan didactische ondersteuning vanuit de lerarenopleiding en bijscholingen, de vage formuleringen van didactische wenken en doelstellingen, het gebrek aan nieuwe en relevante informatie over het Frans literatuuronderwijs, het gebrek aan bruikbaar en toegankelijk materiaal en het gebrek aan aangepaste literaire teksten. Bovendien wordt literatuur vaak bevonden als iets wat voor leerlingen te moeilijk is en waarin ze niet geïnteresseerd zijn. Desondanks, behaalt volgens de leerkrachten de meerderheid de literaire doelstellingen wel.

5 Verzoening van normen en lespraktijk?

Stephanie Bartecki voerde in het kader van haar masterproef *Les fins didactiques de la littérature en FLE* een onderzoek naar de plaats van literatuur in vier verschillende handboeken voor de derde graad aso in Vlaanderen. In een paragraaf van haar onderzoek beschrijft ze de problemen en de uitdagingen van het literatuuronderwijs. Die problemen en uitdagingen worden hier opgesomd (Bartecki, 2020-2021).

1. Tekstselectie

Een eerste probleem dat zij aankaart is dat de selectie van literaire teksten niet altijd tegemoetkomt aan de noden van de leraar. Zo is de selectie te weinig divers en worden moeilijke teksten van klassieke auteurs te weinig geactualiseerd en/of gecontextualiseerd.

2. Fragmenten

Van de aangeboden teksten worden meestal slechts fragmenten gelezen. Buiten liedjes en gedichten of liedjesteksten wordt er zelden een tekst volledig gelezen.

3. Leesmotivatie

Leerlingen zijn niet gemotiveerd om te lezen. Ze lezen bovendien niet graag en niet vaak.

4. Eindtermen

Daarover zegt Bartecki: “[C]ertains professeurs ont même l’impression qu’on peut facilement laisser tomber la littérature et atteindre tout de même tous les objectifs finaux.” Nochtans is het aanbieden van literatuur een belangrijk en onoverkomelijk onderdeel van het taalonderwijs (Bartecki, 2020-2021).

Die problemen en uitdagingen komen grotendeels overeen met de problemen en uitdagingen die aangekaart worden in de literatuurstudie, de eindtermenstudie, de handboekenstudie en het empirisch onderzoek. Uit de literatuurstudie bleek reeds dat de grootste boosdoener de ontleding is. Leerlingen zijn steeds minder gemotiveerd om te lezen en beleven er steeds minder plezier aan. Daardoor lezen ze minder vaak en bijgevolg minder goed. Uit de eindtermenstudie bleek, net zoals Bartecki aankaart, dat in de eindtermen voor literatuur slechts een beperkte plaats is voorzien. Literatuur komt nauwelijks tot niet aan bod in de eindtermen van de verschillende graden en finaliteiten. Ook de inzichten van Bartecki met betrekking tot de plaats van literatuur in de handboeken komen overeen met de inzichten uit de studie van de handboeken van dit rapport. Literaire teksten komen weinig aan bod, worden vaak niet diepgaand behandeld en worden hoofdzakelijk ingezet voor doelen die niets met literatuur te maken hebben. Literatuur treedt eerder op als middel dan als doel en mist vaak de juiste contextualisering. Uit het empirisch onderzoek ten slotte blijkt dat literatuur ook in de praktijk een beperkte aandacht krijgt. Literatuur spreekt leerlingen niet aan en voor leerkrachten voelt het daardoor als een opgave om ermee aan de slag te gaan. Door het lage enthousiasme van leraar en leerling, door een beperkt aanbod aan materiaal, door een slechte uitwerking van materiaal en door tijdsgebrek verschuift literatuur naar de achtergrond.

Bartecki formuleert verder aanbevelingen om die problemen en uitdagingen te trotseren.

1. Eindtermen

De overheid zou de eindtermen zodanig moeten opstellen dat het voor leerkrachten duidelijk is hoe ze met literatuur aan de slag moeten gaan in de klas. Duidelijke doelen zorgen voor een duidelijk beeld van het verwachte literatuuronderwijs. Heet geeft leraren een houvast.

2. Leespromotie

De overheid kan initiatieven op poten zetten die de plaats van literatuur opnieuw versterkt. Zo kunnen leesplezier en leesmotivatie opnieuw gestimuleerd worden. Ook scholen kunnen dergelijke initiatieven ondersteunen door bijvoorbeeld een auteur uit te nodigen op school.

3. **Tekstselectie**

Uitgeverijen zouden best het aanbod aan literaire teksten in hun handboeken aanpassen. Het aanbod moet worden uitgebreid en geactualiseerd. Bovendien moet het op maat zijn van het doelpubliek. Een lijst met aanbevelingen waaruit de leraar kan kiezen, lijkt Bartecki een goede oplossing daarvoor. Zo heeft de leerkracht het laatste woord over de aangeboden lectuur. Hij/zij kent zijn/haar eigen doelpubliek overigens het beste.

4. **Contextualisering**

De lessen rond de aangeboden literatuur zouden in de handboeken beter en vooral breder moeten worden uitgewerkt. Op die manier kan een literatuurles tot meer inzicht en diepgang leiden.

5. **Actualisering**

Bij de literaire teksten zou een duidelijke link gemaakt moeten worden met de huidige leefwereld.

6. **Vergelijkende aspect**

Leerlingen zouden vaker uitgenodigd moeten worden om literaire teksten met elkaar en met de actualiteit te vergelijken (Bartecki, 2020-2021).

De normen en de lespraktijk zijn dus zeker met elkaar verzoenbaar maar om daarin te slagen moeten inspanningen geleverd worden van zowel leerlingen, leerkrachten, scholen, uitgeverijen en de overheid. Literatuuronderwijs is een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs en is een vorm van onderwijs die vele doelen kan combineren.

In de volgende paragraaf wordt nagegaan op welke manier de kortverhalendatabank van Erasmus+ tegemoet kan komen aan de inzichten van dit rapport. Dat wil zeggen dat de databank rekening moet houden met de inzichten uit de vakliteratuur: leesbevordering vooropstellen, de positieve leesspiraal stimuleren, de leescontext van de leerling betrekken, de rol van de helpende volwassene duidelijk maken, interactie met peers stimuleren, ruimte maken voor dialoog, de vele mogelijke doelen van literatuuronderwijs stimuleren en viseren en een passend en gevarieerd aanbod voorzien. Daarnaast moet de databank kunnen helpen om de literaire eindtermen te behalen. Dat betekent hoofdzakelijk het leren verwoorden en onderbouwen van een leeservaring. In de derde graad moderne talen komt daar een eerste introductie op literaire stromingen en analyses bij. Verder zou de databank moeten kunnen aanvullen wat mist in de handboeken. Het aanbod aan teksten moet uitgebreid, divers en aangepast zijn. De teksten moeten inzetbaar zijn voor het viseren van talige en literaire doelen. Ten slotte moet de databank tegemoet komen aan de noden van de lespraktijk. Zowel studenten als leerkrachten Frans zijn het erover eens dat er meer ondersteuning moet geboden worden om met literatuur aan de slag te gaan in de lessen Frans. Die ondersteuning bevindt zich op verschillende niveaus: leerkrachten hebben nood aan een bredere didactische basis, meer bijscholingen om 'up to date' te blijven, duidelijke doelstellingen, didactische fiches, gevarieerd en adequaat materiaal, toegankelijke bronnen, tijdsvriendelijke lesoplossingen en werkvormen, een sterke basis in de lerarenopleiding en meer ondersteuning vanuit verschillende onderwijsorganen.

6 Short Forms Beyond Borders: een oplossing?

In deze paragraaf wordt nagegaan hoe de databank *Short Forms Beyond Borders* kan fungeren als verzoeningsorgaan tussen de inzichten uit de vakliteratuur, de eindtermen opgesteld door de overheid, de gebreken van de uitgeverijen en de handboeken en de noden van de praktijk. Om dat na te gaan wordt ten eerste besproken wat het project concreet inhoudt en welke instanties erbij betrokken zijn. Daarna wordt besproken hoe verwacht wordt met de databank aan de slag te gaan. Dat kan onder meer aan de hand van de vijfstappen methode, die eveneens wordt uitgelegd. Verder worden de voordelen van kortverhalen uitgelegd. Ten slotte volgt het uiteindelijke product van dit rapport: een SWOT-analyse van de kortverhalendatabank in functie van de vakliteratuur, de doelen en de onderwijspraktijk. Voor die SWOT-analyse worden de inzichten van dit rapport aangevuld met de feedback van twintig leerkrachten die in hun eigen lespraktijk aan de slag gingen met de kortverhalendatabank (KU Leuven Faculteit Letteren, sd).

6.1 Het project

Short Forms Beyond Borders is een project van Erasmus+ (een programma voor educatie, training, jeugd en sport over de grenzen heen) en KU Leuven. Het project ontwikkelde een kortverhalendatabank waarin kortverhalen in verschillende moderne talen worden gebundeld en toegankelijk worden gemaakt aan de hand van zoekcriteria (KU Leuven Faculteit Letteren, sd).

De databank is toegankelijk via de website van KU Leuven, Faculteit Letteren. Op de pagina 'Outreach' vindt de gebruiker onder Taal- en literatuuronderwijs de pagina Korte Verhalen in de klas. Op die pagina vindt de gebruiker alle uitleg over het onderzoeksproject, de link naar de databank en de uitleg van de vijfstappenmethode. Dat is de methode die door de projectontwikkelaars aangeraden wordt om met literatuur aan de slag te gaan in de vreemdetalenklas, waarover meer in paragraaf 6.1.1. Daarnaast biedt de universiteit reeds enkele uitgewerkte lesmodules aan (KU Leuven Faculteit Letteren, sd).



The screenshot shows the website interface for 'Korte verhalen in de talenklas'. At the top, there is a navigation bar with 'KU LEUVEN' and 'Faculteit Letteren'. Below this, there are menu items: 'Opleidingen', 'Onderzoek', 'Outreach', 'Alumni', 'Diversiteit', and 'Contact'. The breadcrumb trail reads: 'Home > Outreach > Taal- en literatuuronderwijs > Korte verhalen in de talenklas'. The main heading is 'Korte verhalen in de talenklas'. The introductory text states: 'In het kader van het Erasmus+ project "Short Forms Beyond Borders" hebben docenten van de KU Leuven een didactische methode ontwikkeld om korte verhalen (in verschillende media) in te zetten in het talenonderwijs. Deze methode omvat een vijfstappenplan dat je bij verschillende teksten en voor verschillende niveaus kan gebruiken, zowel voor het Nederlands als voor de moderne vreemde talen. Naast het algemene stappenplan zelf vind je op deze website ook alle bijhorende documenten en enkele concrete lesmodules die je meteen kan gebruiken in de klas.'

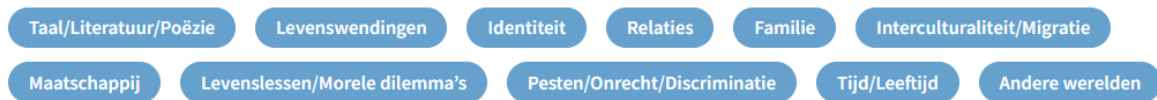
*Figuur 9: Webpagina: Korte verhalen in de klas.
 Bron: KU Leuven Fac. Letteren, sd.*

Een leerkracht die gebruik wil maken van de databank, kan zoeken op thema, op taal en op moeilijkheidsgraad. Voor de filter op moeilijkheidsgraad hanteert de kortverhalendatabank de drie niveaus van het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: niveau A is het niveau van de basisgebruiker, niveau B dat van de onafhankelijke gebruiker en niveau C dat van de vaardige gebruiker (KU Leuven Faculteit Letteren, sd).

“[Het ERK] onderscheidt 5 vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven, spreken, gesprekken voeren) en geeft voor 6 niveaus van taalbeheersing (A1, A2, B1, B2, C1 en C2) aan welke kennis en vaardigheden leerders moeten ontwikkelen om doeltreffend op dat niveau te kunnen handelen. Daarnaast beschrijft het kader ook de culturele context van taal. Behalve als systeem om de voortgang van leerders in verschillende fasen van hun taalleerproces te beschrijven en te toetsen, wordt het CEFR gebruikt als basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens en leerboeken in Europa.” (Taalunie, 2022)

Filter

Op thema



Op taal



Op moeilijkheidsgraad



Alle filters wissen

Filter(s) wissen

Figuur 10: Zoekcriteria kortverhalendatabank.
Bron: KU Leuven Fac. Letteren, sd.

6.1.1 Vijfstappenmethode

De vijfstappenmethode wordt samen met de kortverhalendatabank aangeraden. De methode brengt in vijf stappen een (kort)verhaal aan in de vreemdetalenklas en maakt het verhaal stap voor stap toegankelijk voor het doelpubliek. Om naar kortverhalen op zoek te gaan, raden ze het gebruik van de bijbehorende kortverhalendatabank aan. Andere criteria voor tekstkeuze die door de methode worden vooropgesteld zijn dat de tekst aangepast moet zijn aan het niveau van het doelpubliek, dat de tekst meerlagig moet zijn en vatbaar moet zijn voor meerdere interpretaties en dat de teksten minstens twee van de vier interculturele niveaus moeten bevatten. Die vier niveaus zijn (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd):

1. De talige vreemdheid van het literaire

Literatuur heeft een eigen manier om een taal te representeren: met beeldspraak, meerlagigheid en dubbelzinnigheid.

2. De vreemdheid van de doeltaalcultuur

De taal waarin de leerlingen lezen is niet de moedertaal van die leerlingen.

3. De aanwezigheid van een interculturele dimensie in de tekst zelf

De tekst situeert zich in één of meerdere culturen die niet die van de leerlingen is.

4. Een expliciete interculturele thematiek

De tekst haalt thematieken aan die te maken hebben met de confrontatie van één of meerdere vreemde culturen met de eigen of een andere cultuur (bv. migratie, diaspora, reizen, meertaligheid) (D'hoker, 2022; KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

De handleiding van de vijfstappenmethode stelt volgende doelstellingen voorop (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd):

- De leerlingen worden gestimuleerd tot een lectuur van literaire teksten in de doeltaal waarbij leesplezier, openheid en betrokkenheid voorop staan.
- De leerlingen hebben oog voor de gelaagdheid van literaire teksten en zien die als een uitnodiging tot interpretatie van de tekst, zowel individueel als in interactie met andere lezers.
- De leerlingen reflecteren over literatuur en ontwikkelen een literaire competentie.
- De leerlingen erkennen literaire teksten als dragers van de doeltaalcultuur en ontwikkelen een interculturele competentie. Zij onderscheiden bij het lezen en beluisteren van teksten overeenkomsten en verschillen tussen aspecten van de eigen maatschappij en cultuur en aspecten van maatschappijen en culturen waarin de doeltaal wordt gesproken.
- De leerlingen staan open voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.
- De leerlingen beleven plezier aan taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.
- De leerlingen ontwikkelen durf om te communiceren. Zij nemen actief deel aan schriftelijke en mondelinge interactie met literaire korte verhalen en met andere lezers (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

De vijfstappenmethode verloopt als volgt. Tijdens de eerste stap leest en/of beluistert de leerling de tekst individueel. Tijdens het lezen noteren de leerlingen vragen die ze zichzelf tijdens de lectuur stellen en die ze op dat moment zelf niet beantwoord krijgen. De vragen kunnen over verschillende aspecten van het verhaal gaan: van onvolledig tekstbegrip tot opkomende emoties. De leerkracht ondersteunt de leerlingen daarin. Na die lectuur wordt het verdere verloop van de lessenreeks aan de leerlingen uitgelegd. Zo kunnen ze vanaf stap twee gericht noteren (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

Tijdens de tweede stap lezen de leerlingen de tekst opnieuw in duo's en leggen ze hun vragen bij de tekst samen om zo veel mogelijk vragen reeds te beantwoorden. Uit de overblijvende vragen, dat wil zeggen de vragen die ze samen niet opgelost krijgen, formuleren de leerlingen één cruciale vraag. Het antwoord op die vraag is voor hen noodzakelijk voor een goede globale interpretatie van de tekst. De cruciale vragen worden aan de leerkracht bezorgd (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

Tijdens de derde stap voeren de leerlingen onder begeleiding van de leerkracht een klasgesprek vertrekkend vanuit de ingediende cruciale vragen. Tijdens dat klasgesprek gaan de leerlingen eerst in gesprek over hun leeservaringen waarna ze discussiëren over de mogelijke antwoorden op de cruciale vragen. De leerkracht leidt het gesprek in goede banen door de juiste (bij)vragen te stellen en door de leerlingen hun antwoorden te laten uitbreiden en/of verdiepen en te laten ondersteunen met tekstuele argumenten. De bedoeling van het gesprek is niet om één sluitend antwoord op de cruciale vraag te formuleren, maar om verschillende mogelijke interpretaties op tafel te gooien en daarover na te denken en te discussiëren om zo tot een meervoudig begrip van de tekst te komen. De leerlingen creëren daardoor meer inzicht in de verschillende interpretaties van de tekst. Tijdens het gesprek proberen de leerlingen schriftelijk beargumenteerde antwoorden te formuleren op hun cruciale vragen. Die antwoorden geven ze opnieuw af aan de leerkracht (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

Tijdens de vierde stap onderzoeken de leerlingen in groepen één verhaalelement diepgaand. Dat verhaalelement kan thematisch, cultureel, historisch, stilistisch, narratief... zijn. De leerkracht voorziet per element een lijst met betrouwbare en relevante websites in de doeltaal. Die websites gebruiken de leerlingen om zich te verdiepen in dat verhaalelement. Na die verdieping worden de groepen gemengd zodat er in elke nieuwe groep van elk onderzocht verhaalelement één leerling aanwezig is.

De leerlingen leggen dan één voor één aan de andere leerlingen uit wat zij met hun groep onderzocht hebben en wat hun bevindingen daarover zijn (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

In de vijfde en laatste stap kiezen de leerlingen een productieve verwerkingsopdracht uit onderstaande lijst die ze in een gedeelde online leeromgeving maken. De opdracht wordt geëvalueerd door de leerkracht en aan de hand van peerevaluatie (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd).

1. De verschillende aspecten integreren tot één leeswijzer voor toekomstige lezers.
2. Per twee een leeswijzer voor toekomstige lezers opstellen bij een nieuw kortverhaal binnen hetzelfde genre.
3. Een reflectie schrijven vanuit een confrontatie met de eigen eerste lectuur van de kortverhalen: is je mogelijk antwoord op je cruciale vraag of zelfs je gehele lectuur van de tekst veranderd?
4. Het kortverhaal herschrijven vanuit een ander perspectief, bijvoorbeeld binnen een andere cultuur, een andere periode of een ander genre of vanuit het perspectief van een ander personage.
5. Een reflectie schrijven vanuit een vergelijking tussen het kortverhaal en de behandeling van het thema in een ander medium zoals muziek of beeldende kunst. (KU Leuven, Faculteit Letteren, sd)



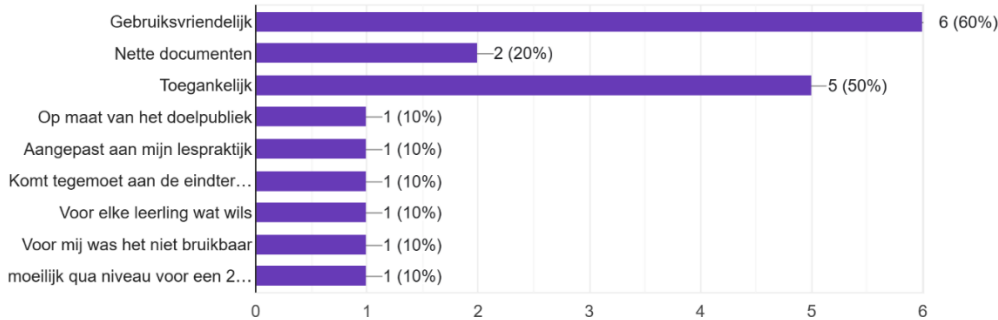
*Figuur 11: Het vijfstappenplan.
 Bron: KU Leuven Fac. Letteren, sd.*

6.2 Ervaringen

Twintig leerkrachten vulden een feedbackbevraging in nadat ze de databank bekeken hebben en eventueel gebruikt hebben in de eigen lespraktijk. Van de twintig deelnemende leerkrachten, heeft de helft de databank in de lessen geïntegreerd. Zij deden dat omdat ze lezen zelf belangrijk vinden en er meer aandacht aan willen besteden tijdens de lessen Frans of omdat ze wilden aftoetsen in hoeverre hun leerlingen in staat zijn om dergelijke teksten te lezen. De woorden waarmee de databank door hen het meest omschreven wordt zijn gebruiksvriendelijk en toegankelijk.

Kruis de woorden aan die volgens u bij de databank passen.

10 antwoorden



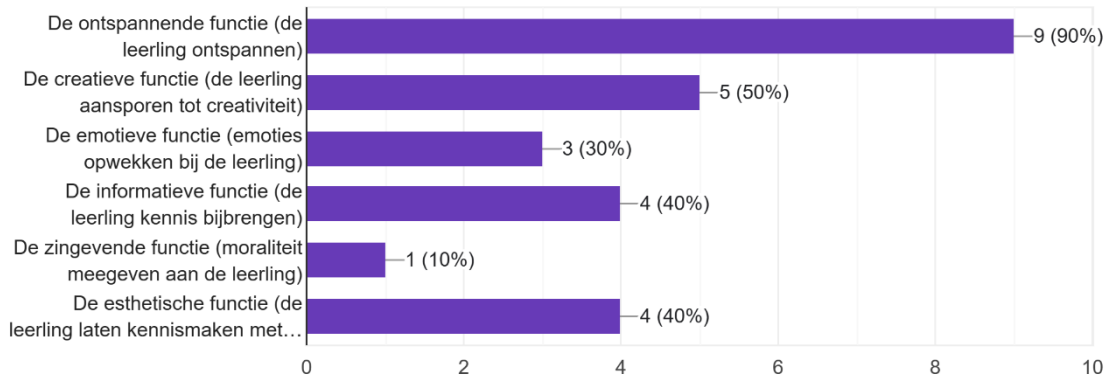
Tabel 17: Omschrijving databank in kernwoorden.

De leerkrachten die gebruik maakten van de kortverhalendatabank, gebruikten de teksten het vaakst om leerlingen vrij te laten lezen. Zes leerkrachten kozen voor die aanpak. De teksten werden ook door twee leerkrachten gebruikt in het kader van talige doelen en door één leerkracht in het kader van literatuurgeschiedenis. Slechts één leerkracht heeft gebruik gemaakt van de vijfstappenmethode in zijn volledige vorm, drie leerkrachten gebruikten haar in een aangepaste of gereduceerde vorm.

Ze zetten de kortverhalen het vaakst in voor de ontspannende en de creatieve functie van literatuur. Daarna volgen respectievelijk de informatieve en esthetische functie, de emotionele functie en de zingevende functie. De leerkrachten hebben bovendien het gevoel dat ze de kortverhalendatabank voor alle functies kunnen inzetten. De creatieve en zingevende functie blijken het populairst. Voor die functies ervaren de leerkrachten de verhalen als meest relevant.

Voor welke functie(s) heeft u de verhalen uit de databank ingezet?

10 antwoorden

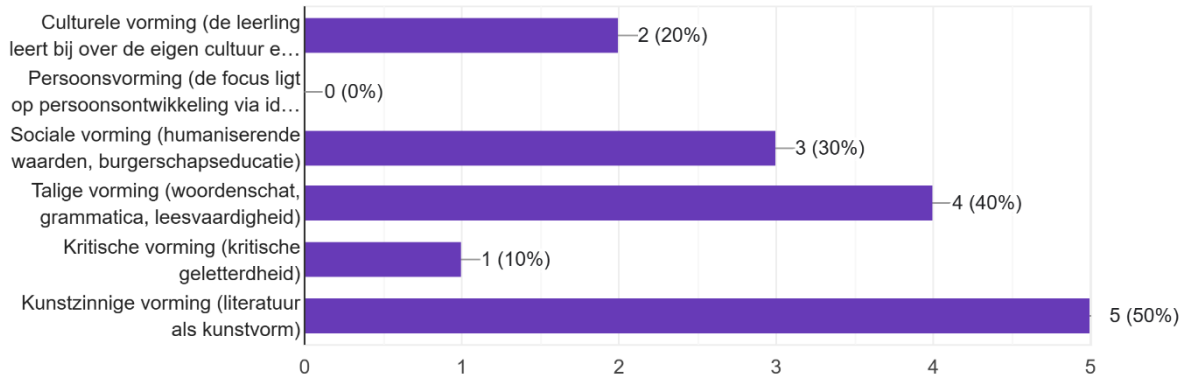


Tabel 18: Functies waarvoor databank werd ingezet.

Verder zetten ze de kortverhalen uit de databank het vaakst in voor respectievelijk de kunstzinnige, talige, sociale, culturele en kritische vorming. Geen enkele leerkracht zette de verhalen in voor de persoonsvorming van de leerlingen. Toch zouden de leerkrachten de kortverhalen voor alle vormingen willen inzetten in de toekomst.

Voor welke vormingen heeft u de kortverhalen uit de databank ingezet?

10 antwoorden

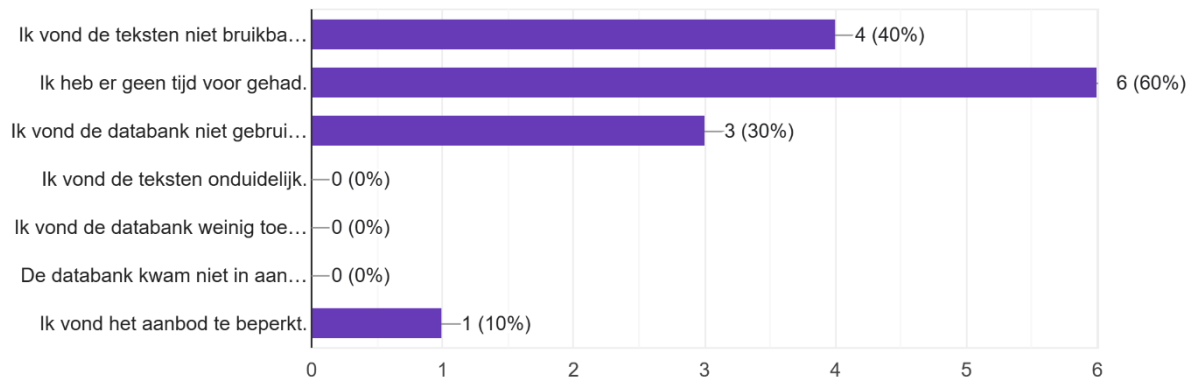


Tabel 19: Vormingen waarvoor databank werd ingezet.

De overige tien leerkrachten, die de databank niet in hun lessen integreerden, deden dat voornamelijk omdat ze er geen tijd voor hebben gehad, omdat ze de teksten niet bruikbaar vonden, omdat ze de databank niet gebruiksvriendelijk vonden en omdat ze het aanbod te beperkt vonden. De beperkte gebruiksvriendelijkheid heeft vooral te maken met de hoeveelheid beschikbare teksten en de uitwerking en staat van die teksten. Veel van de fragmenten zijn volgens de leerkrachten nauwelijks leesbaar en moeilijk af te drukken. Ze geven daarom de feedback om de verhalen te integreren in degelijk gescande pdf-documenten. Tot slot worden de teksten niet voorzien van didactische suggesties, wat de leerkrachten terughoudend maakt om de teksten diepgaand te bekijken in de klas.

Waarom heeft u geen gebruik gemaakt van de databank?

10 antwoorden



Tabel 20: Redenen voor niet gebruiken van databank.

De twintig bevroegde leerkrachten kregen allemaal de kans om een SWOT-analyse van de databank te maken. Ze benoemden de grootste sterkte en het grootste werkpunt van de databank. De grootste sterkte was volgens de bevroegde leerkrachten de toegankelijkheid van de databank. 65% vond het zoekproces eenvoudig en vond snel waarnaar hij/zij op zoek was. Aan de zoekcriteria zouden ze een opdeling per onderwijsvorm en -graad toevoegen. Het grootste werkpunt was volgens de bevroegde leerkrachten de bruikbaarheid of relevantie van het beschikbare materiaal.

Volgens de leerkrachten kan de databank vooral kansen bieden om het leesplezier en de leesvaardigheid te stimuleren en om de hoeveelheid literatuur in de lessen Frans en de interactie daarover te verhogen. Over of het gebruik van de databank de leesmotivatie zou stimuleren,

antwoordden de leerkrachten overwegend neutraal. Dat deden ze ook voor het effect op het autonomie-, betrokkenheids- en competentiegevoel van de leerlingen. Het gebruik van de databank zou volgens de leerkrachten de meeste kansen bieden voor het verhogen van de hoeveelheid literatuur in de lessen Frans.

De helft van de leerkrachten zou de databank tot slot opnieuw raadplegen of aanbevelen aan collega's. 30% van de leerkrachten denkt daarover na.

6.3 *Short Forms Beyond Borders in de praktijk: een SWOT-analyse*

In de laatste paragraaf van dit rapport wordt op basis van bovenstaande inzichten en kaders een SWOT-analyse gemaakt van de kortverhalendatabank van Erasmus+. De SWOT-analyse wordt opgebouwd aan de hand van een aantal gefundeerde criteria. Die criteria werden opgesteld naargelang de inzichten van elke voorgaande paragraaf. De kortverhalendatabank (in combinatie met de vijfstappenmethode) zou aan (zo veel mogelijk van) die criteria moeten voldoen om een oplossing te bieden voor de bedreigde plaats van literatuur in de lessen Frans door tegemoet te komen aan de theoretische inzichten met betrekking tot literatuuronderwijs en aan literatuurdoelstellingen in de eindtermen, door een aanvulling te zijn op de handboeken en externe leermaterialen, door tegemoet te komen aan de noden van de onderwijspraktijk en door rekening te houden met de aandachtspunten van Bartecki.

Onderstaande criteria worden gehanteerd voor de SWOT-analyse.

1. Inzichten uit de vakliteratuur

- Short Forms Beyond Borders biedt leerkrachten de kans om een positieve leerspiraal in gang te zetten, te onderhouden en/of te stimuleren.
- Short Forms Beyond Borders geeft de leerkracht de kans op te treden als helpende volwassene en die rol doorheen het leesproces te vervullen.
- Short Forms Beyond Borders betreft peers in het leesproces en stimuleert hen om een ondersteunende rol te spelen in elkaars leescontext.
- Short Forms Beyond Borders voorziet een aangepast, gevarieerd en toegankelijk tekstaanbod.
- Short Forms Beyond Borders traint de leesvaardigheid van de leerlingen.
- Short Forms Beyond Borders tracht te werken aan de verschillende vormingen en doelen die met literatuur bereikt kunnen worden.
- Short Forms Beyond Borders hanteert de dialogische aanpak en stelt daardoor het literaire gesprek voorop met als doel een diepgaande en onderbouwde interpretatie van de tekst te creëren.
- Short Forms Beyond Borders heeft aandacht voor het leeservaringsgesprek.
- Short Forms Beyond Borders stimuleert de leerkracht om in de gesprekken met leerlingen verschillende rollen aan te nemen en het gesprek te modereren aan de hand van gerichte en aanvullende vragen.
- Short Forms Beyond Borders waarborgt de weerspiegeling van de hedendaagse maatschappij in haar tekstaanbod door aandacht te hebben voor diversiteit.

2. Literaire doelstellingen in de eindtermen

- Short Forms Beyond Borders legt de nadruk op literaire doelstellingen.
- Short Forms Beyond Borders heeft ook aandacht voor leesvaardigheidsdoelen.
- Short Forms Beyond Borders hamert op een onderbouwde verwoording van de leeservaring.

- Short Forms Beyond Borders biedt de mogelijkheid tot een diepgaande interpretatie en/of literaire analyse van de tekst (zeker in het kader van de specifieke eindtermen voor de studenten uit de richtingen met optie Moderne Talen).
3. Aanvullende rol op bestaande materialen
- Short Forms Beyond Borders biedt een toegankelijk tekstaanbod aan.
 - Short Forms Beyond Borders biedt een divers tekstaanbod aan.
 - Short Forms Beyond Borders biedt een uitgebreid tekstaanbod aan.
 - Short Forms Beyond Borders viseert zowel talige als literaire doelstellingen, de nadruk leggend op die laatste.
4. Noden van de onderwijspraktijk
- Short Forms Beyond Borders ondersteunt leerkrachten in het opbouwen van een literatuurles aan de hand van didactische fiches en/of wenken in een lerarenhandleiding.
 - Short Forms Beyond Borders biedt aan leerkrachten de mogelijkheid om hun didactische basis te versterken.
 - Short Forms Beyond Borders biedt een gevarieerd lessenspakket aan zodanig dat de leerlingen geboeid worden/blijven door literatuur.
 - Short Forms Beyond Borders is toegankelijk en gemakkelijk vindbaar.
 - Short Forms Beyond Borders is gebruiksvriendelijk.
 - Short Forms Beyond Borders biedt haalbare literatuurlessen aan.
 - Short Forms Beyond Borders zorgt ervoor dat de lesmethode aanpasbaar is aan het doelpubliek.
 - Short Forms Beyond Borders informeert leerkrachten over het bestaan van het project, de kortverhalendatabank en de vijfstappenmethode.
5. Oplossingsstrategieën van S. Bertecki
- Short Forms Beyond Borders formuleert duidelijke doelen, eventueel gekoppeld aan de eindtermen en leerplannen. De verwachtingen zijn daardoor duidelijk.
 - Short Forms Beyond Borders doet aan leespromotie.
 - Short Forms Beyond Borders maakt een interessante tekstselectie.
 - Short Forms Beyond Borders contextualiseert de aangeboden literaire teksten zodat de leerkracht teksten gericht kan kiezen.
 - Short Forms Beyond Borders maakt bij de teksten een duidelijke link met de actualiteit of de huidige leefwereld van de leerlingen.
 - Short Forms Beyond Borders nodigt leerkrachten en leerlingen uit om teksten en interpretaties met elkaar te vergelijken.

Die criteria worden aangevuld met de bevindingen van twintig leerkrachten die de databank uittestten in de eigen lespraktijk. Die leerkrachten reageerden op een online-oproep in een Facebookgroep voor leerkrachten Frans. Ze vulden na het gebruik van de databank een feedbackbevraging in.

6.3.1 Sterktes

De grootste sterktes van het project liggen in de uitgewerkte vijfstappenmethode. De methode houdt rekening met veel belangrijke inzichten uit de vakliteratuur en kadert daardoor binnen de dialogische aanpak van het literatuuronderwijs. Ze geeft de leerkracht de kans om op te treden als helpende volwassene door de leerlingen een aangepaste tekst aan te bieden en de methode op het niveau van de leerlingen af te stemmen door hen meer of minder te ondersteunen naargelang hun niveau.

Daarnaast geeft de methode een sterke rol aan peers. Leerlingen bespreken hun cruciale vraag, hun mogelijke interpretaties en hun literaire analyse met elkaar. Ze komen in die gesprekken samen tot antwoorden en inzichten. De rol van peers valt niet te overzien.

Zowel de helpende volwassene als de peers zijn belangrijk voor een goed verloop van het literaire gesprek en het leeservaringsgesprek die in stap 3 gevoerd worden. De leerkracht treedt daarbij op als moderator en leidt het gesprek in goede banen. Hij/zij stelt interessante bijvragen en stimuleert de leerlingen om tot diepgaande en onderbouwde interpretaties te komen. De leerlingen worden vervolgens aangespoord om hun interpretaties met elkaar te vergelijken en eventueel aan te vullen.

De vijfstappenmethode komt dus volledig tegemoet aan de decretale bepalingen. Aan de hand van deze methode, kunnen de literaire doelstellingen behaald worden. Ook voor het behalen van de specifieke eindtermen is de methode uitermate geschikt. Door selectief om te springen met de verhaalelementen die in stap 4 aan bod komen, kan de leerkracht duidelijk in de richting van bepaalde stromingen, periodes, literaire bouwstenen, narratieve kaders enz. werken. De doelstellingen voor de leerlingen met als optie Moderne Talen kunnen zo geïmplementeerd worden. Door tijdens de eerste en tweede stap vragen te noteren om tot een diepgaand tekstbegrip te komen, viseert de vijfstappenmethode zowel literaire als leesvaardigheidsdoelen. De geïmplementeerde lesdoelen worden aan het begin van het sjabloon opgesomd. Die worden dus kant-en-klaar bij de methode voorzien.

De vijfstappenmethode is eveneens gebruiksvriendelijk, haalbaar mits goede ondersteuning van de begeleidende leerkracht en aanpasbaar op het niveau van het doelpubliek. De leerkracht kiest zelf op welke tekst(en) hij/zij de methode toepast, welke verhaalelementen bestudeerd worden en aan de hand van welke websites dat gedaan wordt en welke opdrachten daarbij gegeven worden en hoe die geëvalueerd worden. Tijdens het literaire gesprek kan de leerkracht ervoor kiezen om sterk te ondersteunen, maar voor meer ervaren leerlingen kan de leerkracht het literaire gesprek loslaten en zo de verantwoordelijkheid bij de leerlingen leggen. Aanpasbaarheid is in dat geval een grote sterkte.

Verder is de kortverhalendatabank erg gebruiksvriendelijk dankzij de verschillende filters die leerkrachten kunnen gebruiken om gericht op zoek te gaan naar relevante teksten. Bovendien wordt elk zoekresultaat voorzien van een korte omschrijving van de inhoud van de tekst. Zo ziet de leerkracht snel welk soort kortverhaal hij/zij voor zich zal krijgen.

6.3.2 Werkpunten

De voornaamste werkpunten van het project situeren zich op het niveau van de kortverhalendatabank. De niveaus die aan de teksten worden gekoppeld zijn niet altijd accuraat noch standvastig. Teksten kunnen daardoor door een leerkracht op basis van taalniveau gekozen worden maar achteraf niet haalbaar blijken voor de geïmplementeerde doelgroep.

Verder is het tekstaanbod niet uitgebreid of gevarieerd en de databank is in zijn huidige vorm niet divers genoeg. Toch is het wel zichtbaar dat het project rekening heeft gehouden met diversiteit. Zo vinden we ook kortverhalen van Tahar Ben Jelloun in de kortverhalendatabank terug. De databank zou nog verder uitgebreid moeten worden en van veel meer kortverhalen moeten worden voorzien om haar volledige potentieel te kunnen bereiken.

Die teksten zouden vervolgens gecontextualiseerd en geactualiseerd moeten worden. In de huidige databank is dat aspect afwezig en ligt die aanvulling volledig bij de leerkrachten. Een didactische fiche bij elk verhaal zou daarbij kunnen helpen. Nu biedt het project één algemene methode aan die toepasbaar is op alle kortverhalen. De aanpak is daardoor niet specifiek aangepast aan het gelezen kortverhaal. De leerkracht kan wel een eigen aanpak toepassen door andere verhaalelementen in de kijker te zetten. Er zouden per verhaal daarvoor enkele suggesties kunnen worden voorzien.

Veel leerkrachten zijn overigens niet op de hoogte van het bestaan van het project. Daardoor missen de kortverhalendatabank en de vijfstappenmethode hun kans om geïntegreerd te worden in het secundair onderwijs. Met meer publiciteit, zou het bereik van het project vergroot kunnen worden.

6.3.3 Kansen

Wanneer de leerkracht gemotiveerd is om de leerlingen te begeleiden tijdens de vijfstappenmethode, kan die methode aan de basis liggen van een in stand houding of stimulatie van de positieve leesspiraal. Die positieve leesspiraal vereist natuurlijk veel meer dan enkel een vooropgestelde methode, maar bij leerlingen met een positieve leesattitude en/of een stimulerende leescontext, kunnen zowel de leesmotivatie als het leesplezier vergroot worden. Om dat te verwezenlijken zou de rol van de helpende volwassene optimaal moeten worden ingevuld door de leerkracht en andere schakels in de leescontext van de leerling. Over de situatie buiten school heeft de leerkracht echter geen controle.

De kortverhalen uit de databank kunnen verder voor andere doeleinden gebruikt worden dan louter als object van de vijfstappenmethode. De databank kan een goede bron zijn om teksten te raadplegen die ingezet worden in functie van leesvaardigheidsdoelen, voor een leesopdracht, voor vrij lezen, voor een uitgebreid(er) leeservaringsgesprek, voor andere talige doelen, voor doelen met betrekking tot persoonsvorming, kritische vorming, sociale vorming, maatschappelijke vorming... Kortom, de opties zijn eindeloos. Het vraagt enkel een gemotiveerde leerkracht om aan de hand van de beschikbare kortverhalen brede lessen op poten te zetten.

Leerkrachten zouden daarin nog sterker ondersteund kunnen worden door het aanbieden van meer uitgewerkte lesmodules, lerarenhandleidingen, werkbladen en/of didactische fiches en wenken. Momenteel bevat het project slechts enkele uitgewerkte lessen. Wanneer bij de kortverhalen meer uitgewerkt didactisch materiaal zou worden aangeboden, zouden de kortverhalen door leerkrachten meer worden ingezet.

Een andere manier om leerkrachten mee te begeleiden in dat proces is door ze te informeren over het bestaan van de kortverhalendatabank en het gebruik van de vijfstappenmethode. Dat zou eventueel kunnen door met het project deel te nemen aan studiedagen, infomomenten en bijscholingen.

Tot slot kan de beperkte contextualisering en actualisering aangevuld worden door studenten vakdidactiek uit bijvoorbeeld lerarenopleidingen en de Educatieve Master talen. Ook het ontwikkelen van didactische fiches en leermaterialen die gepaard gaan met de aangeboden kortverhalen, kan een onderdeel vormen van de educatieve opleidingen.

6.3.4 Bedreigingen

Bedreigingen zijn externe factoren waarover het project geen macht heeft, maar die het succes van het project wel kunnen benadelen. Enkele mogelijke bedreigingen op het niveau van de leerkracht zijn het feit dat de databank niet tot bij de leerkrachten geraakt waardoor ze niet gebruikt wordt; dat leerkrachten er niet voor open zullen staan om de databank te ontdekken en te gebruiken; dat leerkrachten zich zelfs met de ondersteuning van het project niet gewapend genoeg voelen om met literatuur aan de slag te gaan in de lessen Frans.

Ook op het niveau van de leerling bestaan er bedreigingen. Leerlingen met een negatieve leesattitude zullen niet automatisch liever gaan lezen nadat deze methode werd toegepast. Het werd immers al uitgelegd dat de leescontext uit veel meer aspecten bestaat dan enkel en alleen de invloed van de school en de leerkracht. Wanneer de leescontext van de leerling niet stimulerend is, is het project onmogelijk een garantie op succes.

7 Conclusie

De massale ontleding is een groot probleem in het secundair onderwijs. Onder invloed van nieuwe tendensen in de maatschappij, waaronder digitalisering, verliest literatuur aan populariteit bij de adolescenten. Vanaf het eerste middelbaar dalen leesplezier, leesmotivatie en leesvaardigheid. Het secundair onderwijs speelt een cruciale rol in de leescontext van de leerling en kan daardoor een belangrijke schakel zijn in het proberen oplossen van dat probleem. (Taal)leerkrachten kunnen leesbevorderend literatuuronderwijs organiseren om leerlingen opnieuw aan het lezen te krijgen.

Dat leesbevorderend literatuuronderwijs werd reeds onder de aandacht gebracht door de modernisering van de eindtermen voor Moderne Vreemde Talen. Aan de eindtermen werd een bouwsteen toegevoegd die literatuur in het bijzonder viseert. Leeservaring staat in die bouwsteen centraal. De uitgeverijen brachten na die modernisering nieuwe methodes op de markt om met literaire doelstellingen aan de slag te gaan, maar in veel handboeken blijven krachtige literatuurlessen achterwege. Ook daarbuiten, in externe databanken en bronnen, vinden leerkrachten vaak niet het materiaal waarnaar ze op zoek zijn.

De praktijk heeft die bruikbare materialen echter nodig om leesbevorderend literatuuronderwijs opnieuw sterk op de kaart te zetten. Op dit momenten kunnen de leerwerkboeken van de uitgeverijen niet tegemoetkomen aan de behoeftes van de onderwijspraktijk. Literatuur krijgt in de nieuwe handboeken een plaats, maar ze blijft ondergeschikt aan talige doelen en communicatieve vaardigheden. Taalbeheersing blijft centraal staan en duwt literatuur verder naar de achtergrond.

De beschikbare materialen zouden gebaseerd moeten worden op een gevarieerd tekstaanbod met aandacht voor haalbaarheid, toegankelijkheid en diversiteit en zouden gedidactiseerd moeten worden zodat ze klaar zijn om in de lespraktijk te integreren. De literaire teksten kunnen onder meer voorzien worden van didactische suggesties en/of didactische fiches om de integratie in de lespraktijk te vergemakkelijken.

De vijfstappenmethode die door het project Short Forms Beyond Borders werd ontwikkeld, kan deels soelaas brengen voor die obstakels. De methode is bruikbaar op allerlei teksten die voldoen aan de vooropgestelde criteria. Daar staat wel tegenover dat ze op geen enkele tekst specifiek is afgestemd en dat die afstemming door de leerkracht moet gebeuren. De methode kadert bovendien binnen de dialogische aanpak van het literatuuronderwijs. Die aanpak stimuleert leerlingen om onder begeleiding de eigen leeservaring en de eigen tekstinterpretatie te staven met tekstuele argumenten.

We kunnen concluderen dat het project Short Forms Beyond Borders zeker potentieel heeft om een oplossing te bieden voor dat probleem, maar dat de databank in zijn huidige vorm daar nog niet in slaagt. De vijfstappenmethode is sterk uitgewerkt en verzoent wetenschap, normen en praktijk. De kortverhalendatabank daarentegen moet nog sterk worden uitgebreid en aangevuld met relevante materialen die overigens op een overzichtelijke manier gedigitaliseerd en gedidactiseerd worden. Tot slot is het van belang op te merken dat de uiteindelijke integratie van zowel literatuur als de databank en de methode, de keuze blijft van de leerkracht die voor de klas staat en dat hij/zij de ultieme sleutel tot succes blijft.

8 Discussie

In dit rapport werden de visies van de belangrijkste componenten van het Franstalig literatuuronderwijs in Vlaanderen samengebracht. Zowel de inzichten uit de vakliteratuur, als de decretale bepalingen van de overheid, als de rol van bronnen voor tekstmateriaal en de inzichten van het onderwijsveld werden overlopen. De belangrijkste bevindingen werden samengevoegd tot een lijst van criteria voor krachtig literatuuronderwijs. Die lijst van criteria werd toegepast op het project Short Forms Beyond Borders. Ze vormden de basis van een SWOT-analyse om na te gaan of het project een oplossing kon bieden voor de bedreigde positie van literatuur in de lessen Frans.

De criteria voor de SWOT-analyse werden aan de hand van elk onderdeel van dit onderzoek afzonderlijk opgesteld. Dat meerdere criteria elkaar overlappen, sterkt de validiteit van het onderzoek. Ook het feit dat dit rapport meerdere stemmen aan het woord liet, sterkt de betrouwbaarheid en de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

De resultaten van het onderzoek staan op één rechte lijn met de hypothesen aan het begin van het onderzoek alsook met de inzichten uit de vakliteratuur. Er is veel materiaal voor literatuuronderwijs voorhanden, maar het materiaal voldoet vaak niet aan de noden van de onderwijspraktijk. Dit onderzoek kan een kans zijn om de kortverhalendatabank van Short Forms Beyond Borders uit te bouwen tot een bron van materialen die de noodkreet van de onderwijspraktijk hoort en beantwoordt.

Hoewel de resultaten overeenkomen met de verwachtingen, kunnen bepaalde onderdelen van dit rapport een bias bevatten. Zo werd het focusgesprek met de studenten van Hogeschool PXL gevoerd in het bijzijn van de vakinhouds- en vakdidactieklector. Om de resultaten zo min mogelijk te beïnvloeden, is haar aanwezigheid af te raden.

Ook de enquêteresultaten kunnen, ondanks de vele respondenten, niet spreken voor het gehele onderwijslandschap. Een grootschaligere enquête zou deze beperking kunnen verhelpen.

De interpretatie van de eindtermen door de onderwijskoepels in de leerplannen werd overigens ook achterwege gelaten aangezien zij op het moment van het onderzoek nog in volle ontwikkeling waren door de onderwijsvernieuwing. De koepels staan normaliter in voor een meer gedetailleerde beschrijving van de eindtermen en voorzien de eindtermen van didactische wenken, uitgangspunten en leerinhouden in een leerplan. Door de gemoderniseerde leerplannen op te nemen in de bespreking, zou de vaagheid van de eindtermen opgehelderd kunnen worden.

Idealiter zet dit onderzoek de ontwikkelaars van het project Short Forms Beyond Borders aan tot reflectie over de vorm en de werking van de kortverhalendatabank. Om de databank gebruiksvriendelijker te maken, kunnen ze de suggesties van dit rapport in acht nemen. Indien dat niet gebeurt, blijft de databank een interessante bron van tekstmateriaal, maar zal de integratie van de kortverhalen veel aanpassingen van de leerkrachten blijven vragen.

Ook die inzichten stroken met de vakliteratuur. Er zijn veel beschikbare materialen, veel bronnen en veel theoretische kaders over leesbevorderende methodes, maar een sluitend antwoord op hoe we de ontleding van de adolescenten kunnen tegengaan, bestaat tot op heden niet.

Een vervolgonderzoek zou interessant kunnen zijn nadat de databank werd uitgebreid en van meer tekstmateriaal werd voorzien. In dat geval zal de databank veel sterker tegemoetkomen aan de noden van de onderwijspraktijk.

9 Bibliografie

- Bartecki, S. (2020-2021). *Les fins didactiques de la littérature en FLE. Analyse comparative de quatre manuels de français dans la sixième année ASO en Flandre*. Leuven: KU Leuven.
- CANON Cultuurcel. (2013). *Jaar van het lezen 2013*. Vlaanderen.
- Catalano, V. (2022, november 17). L'exploitation de documents artistico-littéraires [seminarie]. *DiWeF-congres*. Diepenbeek, Limburg, België: Interculturalis.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens*. (J. Linders, Vert.) Leidschenam: NBD Biblion.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2023). *Leermiddelen*. Opgeroepen op mei 19, 2023, van Klascement: <https://www.klascement.net/lesmateriaal/>
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Tielt: Lannoo.
- Durrenberger, V. (2020). *Home*. Opgeroepen op mei 19, 2023, van Podcast Français Facile: <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.
- Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. (I. Walther, Red.) Parijs: CLE International.
- Garbe, C. (2002). De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatschappij. Onderzoeksperspectieven uit Duitsland. In A.-M. Raukema, D. H. Schram, & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 236-283). Delft: Eburon.
- KU Leuven Faculteit Letteren. (sd). *Korte verhalen in de talenklas*. Opgeroepen op juni 3, 2023, van Faculteit Letteren: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/ten/korte-verhalen-in-de-talenklas>
- KU Leuven Faculteit Letteren. (sd). *Kortverhalendatabank*. Opgeroepen op juni 3, 2023, van Faculteit Letteren: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/ten/korte-verhalen-in-de-talenklas/kortverhalendatabank>
- KU Leuven, Faculteit Letteren. (sd). *Vijfstappenplan*. Opgeroepen op juni 4, 2023, van Faculteit Letteren: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/ten/korte-verhalen-in-de-talenklas/vijfstappenplan>
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers Press.
- Le point du FLE. (2023). *Littérature. Fiches pédagogiques*. Opgeroepen op mei 19, 2023, van Le Point du FLE: <https://www.lepointdufle.net/penseigner/litterature-fiches-pedagogiques.htm>
- Moerenhout, L. (2012-2013). *Bevorderen van het leesplezier bij leerlingen in het Vlaams onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Slegers, A. (2020). *Leesbevorderend literatuuronderwijs in de eerste graad A-stroom: handvaten voor de leerkracht*. Hasselt: PXL-Education.
- Slegers, M. (2022). *Hoe heb ik het gedaan, juf? Progressiegerichte feedback - handvaten voor in de klaspraktijk*. Hasselt: PXL-Education.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Synovate. (2011). *Onderzoek naar de betekenis en beleving van boeken en lezen in Vlaanderen*. Vlaanderen: Departement Cultuur, Jeugd en Media.
- Taalunie. (2022). *Europees Referentiekader (ERK)*. Opgeroepen op juni 3, 2023, van Taalunie: <https://taalunie.org/dossiers/47/europees-referentiekader-erk>
- TV5 Monde. (sd). *Langue française*. Opgeroepen op mei 19, 2023, van TV5 Monde: https://langue-francaise.tv5monde.com/?utm_source=tv5monde&utm_medium=metanav&utm_campaign=langue-francaise

Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde, PISA. (sd). *Leesvaardigheid*. Opgeroepen op mei 22, 2023, van PISA: www.pisa.ugent.be/nl/over-pisa/wat-meet-pisa/leesvaardigheid
 van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij NV.

Geraadpleegde eindtermen

- Vlaamse Overheid. (2022). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – na modernisering, Dubbele Finaliteit, Andere Talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2022). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – na modernisering, Finaliteit arbeidsmarkt, Andere Talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2022). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – na modernisering, Finaliteit doorstroom, Andere Talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (sd). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad, derde leerjaar bso – voor modernisering, bso, Moderne Vreemde Talen Frans-Engels. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (sd). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – voor modernisering, aso, Moderne Vreemde Talen Frans-Engels. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (sd). Specifieke eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – voor modernisering, aso, Moderne Talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2023). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – voor modernisering, bso, Moderne Vreemde Talen Frans-Engels. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2023). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – voor modernisering, kso, Moderne Vreemde Talen Frans-Engels. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2023). Eindtermen Secundair onderwijs, derde graad – voor modernisering, tso, Moderne Vreemde Talen Frans-Engels. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2021). Eindtermen Secundair onderwijs, tweede graad – na modernisering, Cesuurdoelen, Moderne talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2021). Eindtermen Secundair onderwijs, tweede graad – na modernisering, Dubbele finaliteit, Andere talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2021). Eindtermen Secundair onderwijs, tweede graad – na modernisering, Finaliteit arbeidsmarkt, Andere talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be
- Vlaamse Overheid. (2021). Eindtermen Secundair onderwijs, tweede graad – na modernisering, Finaliteit doorstroom, Andere talen. Opgeroepen op december 12, 2022 van www.onderwijsdoelen.be

10 Bijlagen

10.1 Bijlage 1: Enquêteresultaten bevraging studenten lerarenopleidingen

Respondenten: lerarenopleiding, EBLSO: studenten BAC1, BAC2, BAC3 Frans

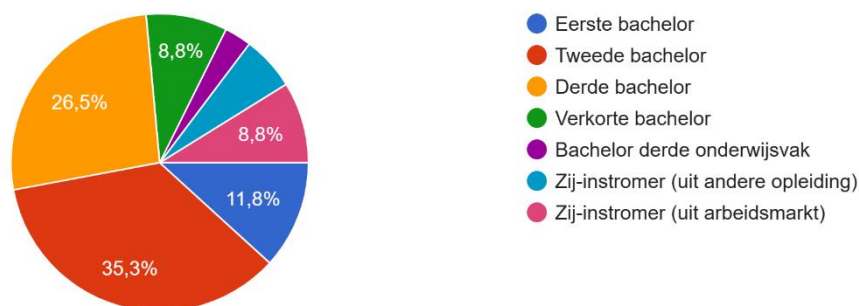
Kaderen dat er een mogelijke bias is bij interpretatie van de resultaten.

Sectie 1: Inleiding

1. In welke fase van je opleiding zit je? Kies de fase waarvan je de meeste studiepunten opneemt.
 - a. Eerste bachelor
 - b. Tweede bachelor
 - c. Derde bachelor
 - d. Verkorte bachelor
 - e. Bachelor derde onderwijsvak
 - f. Zij-instromer (uit andere opleiding)
 - g. Zij-instromer (uit arbeidsmarkt)

1. In welke fase van je opleiding zit je? Kies de fase waarvan je de meeste studiepunten opneemt.

34 antwoorden



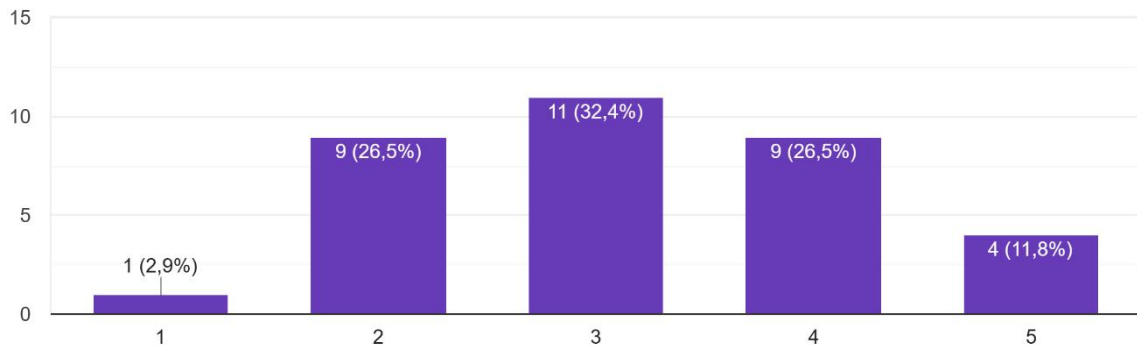
Eerste bachelor	4	11,8%
Tweede bachelor	12	35,3%
Derde bachelor	9	26,5%
Verkorte bachelor	3	8,8%
Bachelor derde onderwijsvak	1	2,9%
Zij-instromer (uit andere opleiding)	2	5,9%
Zij-instromer (uit arbeidsmarkt)	3	8,8%

Sectie 2: Eigen ervaringen in het secundair onderwijs

1. Kwam literatuur veel aan bod in de lessen Frans?
 (schaal: 1 nooit – 2 zelden – 3 soms – 4 regelmatig – 5 vaak)

1. Kwam literatuur veel aan bod in de lessen Frans?

34 antwoorden



Nooit	1	2,9%
Zelden	9	26,5%
Soms	11	32,4%
Regelmatig	9	26,5%
Vaak	4	11,8%

2. Welke vormen van literatuur kwamen het vaakst aan bod in de lessen Frans?
 (open vraag)

- Leesboeken (romans)
- Gedichten, teksten uit renaissance en moyen age
- In de vorm van boeken
- Stukken tekst uit boeken
- Gedichten, romans, ...
- Proza
- Boeklezen, onderzoek opdrachten rond auteur, schrijfoopdrachten (secundair onderwijs in Frankrijk gevolg)
- Af en toe een boek lezen zelfstandig (vb. Oscar et la dame rose)
- Poëzie, leesteksten
- Alle vormen vanaf de 2de graad
- Gewoon standaard teksten uit de cursus
- Obligaat boekverslag
- Proza, drama
- Fabels, poëzie, sprookjes, tekstfragmenten uit Franse boeken
- Poëzie en cultuur
- Poëzie
- Jeugd/fictie boeken
- Analyse
- Boek of teksten lezen
- Romans, poëzie, ...
- Dit ging meer over sprookjes en fabels en af en toe werd ook verteld over schrijvers.



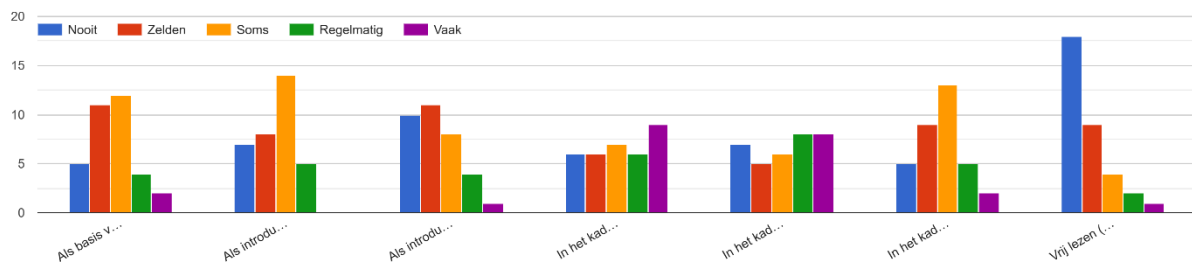
- Te lang geleden, sorry
- Boeken lezen
- Prose
- Artikels, blogs
- Roman
- Proza, poëzie, chansons.
- Tot nu toe geen
- Het lezen van Franse boeken en kleine stukjes tekst bespreken
- Gedichten (eigenlijk kwam dit bijna uitsluitend in de derde graad aan bod), romans, geschreven theatervoorstelling
- Vooral boeken en teksten, soms een video hier en daar.
- In de eerste jaren waren het vooral gedichten, tekstjes uit een boek. Vanaf het vijfde en zesde middelbaar heb ik literatuurlessen gehad. We hebben de grote schrijvers van de 19e en 20e eeuw besproken en een paar gedichten van deze schrijvers geanalyseerd.
- Verplicht boeken lezen, artikels lezen.
- Muziek als je dat als literatuur kan beschouwen.

3. Hoe kwam literatuur aan bod in de lessen Frans?

(schaal: 1 nooit – 2 zelden – 3 soms – 4 regelmatig – 5 vaak)

- Als basis van een invuloefening
- Als introductie op een ander lesonderwerp
- Als introductie op een klasgesprek over een maatschappelijk thema
- In het kader van literatuurgeschiedenis (d.w.z. een stroming, een auteur...)
- In het kader van literaire analyse (d.w.z. personages, ruimte, tijd, motief, stijl...)
- In het kader van talige doelen (d.w.z. grammatica, woordenschat, leesvaardigheid...)
- Vrij lezen (d.w.z. zonder een opdracht of evaluatie)

3. Hoe kwam literatuur aan bod in de lessen Frans?



Als basis van een invuloefening:

Nooit	5	14,7%
Zelden	11	32,4%
Soms	12	35,3%
Regelmatig	4	11,8%
Vaak	2	5,9%

Als introductie op een ander lesonderwerp

Nooit	7	20,6%
Zelden	8	23,5%
Soms	14	41,2%
Regelmatig	5	14,7%
Vaak	0	0%

Als introductie op een klasgesprek over een maatschappelijk thema

Nooit	10	29,4%
Zelden	11	32,4%
Soms	8	23,5%
Regelmatig	4	11,8%
Vaak	1	2,9%

In het kader van literatuurgeschiedenis (d.w.z. een stroming, een auteur...)

Nooit	6	17,6%
Zelden	6	17,6%
Soms	7	20,6%
Regelmatig	6	17,6%
Vaak	9	26,5%

In het kader van literaire analyse (d.w.z. personages, ruimte, tijd, motief, stijl...)

Nooit	7	20,6%
Zelden	5	14,7%
Soms	6	17,6%
Regelmatig	8	23,5%
Vaak	8	23,5%

In het kader van talige doelen (d.w.z. grammatica, woordenschat, leesvaardigheid...)

Nooit	5	14,7%
Zelden	9	26,5%
Soms	13	38,2%
Regelmatig	5	14,7%
Vaak	2	5,9%

Vrij lezen (d.w.z. zonder opdracht of evaluatie)

Nooit	18	52,9%
Zelden	9	26,5%
Soms	4	11,8%
Regelmatig	2	5,9%
Vaak	1	2,9%

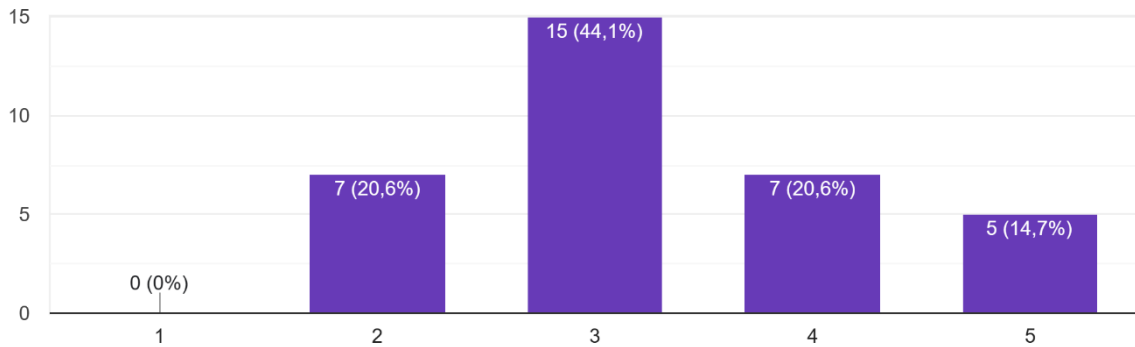
Kwam literatuur nog op een andere manier aan bod in de lessen Frans? Noteer het dan hier.

- Gekoppeld aan een eeuw
- Verplichte boeken Frans
- In cultuurlessen
- Verfilmde boeken - dialogen uit de film in eigen woorden naspelen
- Ook theorie over de auteurs en stromingen
- Verschillende didactische manieren om met literatuur in de klas om te gaan
- Nee, enkel boeken lezen ter voorbereiding van een taak.

4. Hoe heb je het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren?
 (vijfpuntenschaal: negatief – positief)
 + tekstvak

4. Hoe heb je het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren?

34 antwoorden



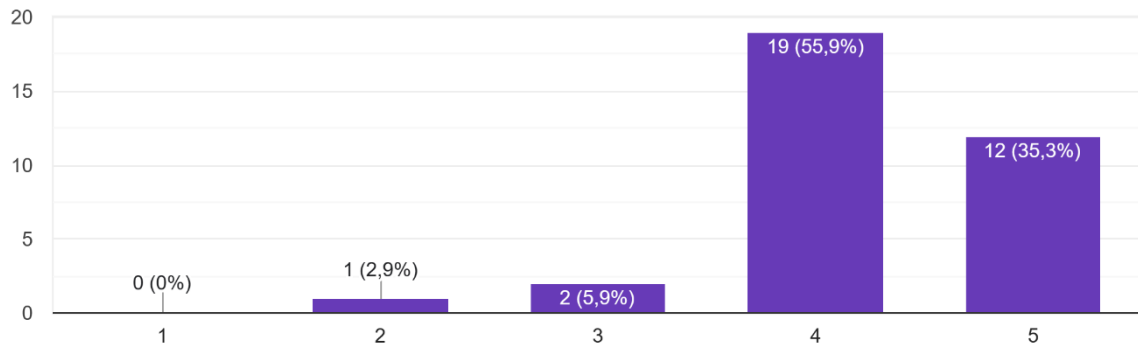
Waarom hebt u dat zo ervaren?

- Omdat er nooit gebruik van werd gemaakt of heel zelden.
- Soms was het zeer interessant maar soms was het zeer saaie.
- De kunst van taal is literatuur, waar - zeker in poëzie of chansons - weinig regels zijn. Je kunt dan vrij zijn in wat je doet, wat zeker in het Frans ook wel eens fijn is. Er was echter nooit sprake van vrij lezen, wat toch een positief effect zou kunnen hebben op het leesplezier.
- De leerstof is interessant, maar vaak ook moeilijk
- Ik heb mijn kennis kunnen uitbreiden, doordat ik op school in aanraking ben gekomen met literatuur.
- Ik heb interesse in geschiedenis en in taal dus door een boek te lezen beleefde ik het tijdperk van de auteur
- Ik vind het eerder saai wanneer het te repetitief wordt.
- Literatuur ademt de taal en leert je pas de taal echt kennen
- Er was niet echt "literatuur in de les", eerder romans die we thuis moesten lezen, waarna we een toetsje erover kregen.
- Het was interessant maar soms wat eenzijdig
- Enkel voor het boekverslag. Ik had graag meer en vooral variatie gezien met aanraking Frans cultuur.
- Ik had de laatste twee jaar een zeer boeiende leerkracht die het onderwerp zeer goed bracht, en alles in een ruimer perspectief plaatste.

- De gedichten die aan bod kwamen, waren haalbaar. Uiteindelijk werkten we rond een gedicht van Prévert en bekeken we ook zijn biografie. Verder hebben we hier eigenlijk heel weinig mee gedaan, wat jammer is. Het werd vooral behandeld als een stuk leerstof en maakte minder deel uit van een groter thema of geheel. We hebben ook verschillende romans gelezen, ook een tragedie (theaterstuk) maar de geschreven versie. Hier kregen we telkens een toets over, maar verder werd er niet rond gewerkt.
- Ik had graag meer geleerd over de literatuur. Wij moesten nooit boeken lezen, wat ik jammer vond. Ik probeerde de tijd te vinden om dit op zelfstandige basis te doen maar was niet altijd te combineren.
- Ik vind het interessant om te zien hoe de mensen vroeger dachten, ook het verschil in woordenschat, en hoe ze bepaalde dingen interpreteerde
- Ik had graag meer literatuur gehad. Mijn beeld van de derde graad was dat we enkel literatuur gingen doen.
- Er was geen aanzienlijke meerwaarde aan de gekozen literatuur; vrij simpele oppervlakkige behandeling van de literatuur, terwijl de Franse taal sterk verbonden is met haar literatuur.
- Ik ben een grote fan van de Franse literatuur. Ik vond de lessen Frans daarom zeer interessant. Veel leuker dan woordenschat of grammatica! Daarom was ik ook heel blij dat we dit in de lerarenopleiding Frans ook gingen doen.
- Onze docent kon hier erg geboeid over vertellen
- Het leek te moeten, erbij te horen; werd niet speciaal moeite voor gedaan
- Als je een taal leert, is het handig om alle facetten ervan te ervaren
- Nog geen literatuur in de lessen Frans gehanteerd
- Het was meestal gewoon ieder voor zich de tekst lezen en erna wat invulvraagjes oplossen.
- Ik vond lezen leuk en het was iets anders dan oefeningen over grammatica
- Goed gegeven en niet saai hoewel ik geen grote lezer ben
- Het is een werkvorm die niet veel gebruikt wordt maar persoonlijk lees ik niet graag.
- Het hing af van welk boek er gelezen moest worden.
- Ik vind lezen fijn - ik hou van de verschillende schrijfstijlen
- Omdat dit afwisseling gaf in de les.
- Het ontdekken van nieuwe auteurs.
- Ik vind literatuur leuker dan enkel grammaticale regels opvolgen
- Er mocht wel wat meer zijn
- Ik had er niet echt interesse in.

5. Zie je de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans?
 (vijfpuntenschaal: geen meerwaarde – enorme meerwaarde)
 + tekstvak

5. Zie je de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans?
 34 antwoorden



Hoe zie je die meerwaarde?

- Betere beheersing van de taal, gewoon worden aan de uitspraak en zorgt ook voor meer voeling in de taal. Hoe meer men leest, hoe beter dat is voor de taal en grammaticale constructies worden, of zouden toch beter worden beheerst.
- Als het op een motiverend manier aangebracht is, kan het een zeer fijn manier om aan de leerling extra leerstof te laten ontdekken.
- Leesplezier, uiteindelijk ook taalplezier. Je zou dat kunnen combineren met alle (vreemde) moderne talen.
- Verhalen beeldend maken, stukjes tekst ter verduidelijking gebruik in les over lesstof, stukje geschiedenis meegeven
- Van waar komt taal, hoe was de maatschappij toen en nu?
- Je wordt geïntroduceerd aan de Franse cultuur.
- Zowel voor de taalvaardigheid als algemene ontwikkeling
- Literatuur kan bewondering voor de taal en voor een andere cultuur opbrengen. Het prikkelt de fantasie en zorgt ook voor vermaak, wat een taal volgens mij wel moet doen. Bovendien opent het de deuren naar nieuwe kennis over geschiedenis of heden.
- Je moet iets over het land weten en over hun cultuur
- Cultuur leren kennen.
- Het is vaak een weerspiegeling van de tijdsgeest, het kan gaten vullen op vlak van geschiedenis, het leert kritisch denken.
- Enerzijds kan je vanuit de teksten zelf vertrekken om te werken rond een bepaald thema. Het is ook een leuke uitsmijter om het te linken aan de cultuur of aan een bepaalde periode.
- Literatuur zorgt ervoor dat leerlingen bepaalde woordenschat leren kennen, maar ook qua zinsopbouw kan het zeker helpen.
- Als leerkracht Frans moet je literatuur begrijpen en kunnen analyseren, auteurs kennen, ...
- Ze krijgen een breder inzicht in de taal en vooral de cultuur. Aan de hand van een (versimpelde) versie van voorbeeld een stukje van Victor Hugo zijn ze bezig met grammatica, woordenschat en leren ze een belangrijk stukje Franse cultuur. Deze verhalen zijn over het algemeen zeer intrigerend en kunnen de leerlingen ietwat meer motiveren tijdens de les.

- In het eerste jaar gebruiken ze nu Instagramposts om de grammatica of woordenschat aan te brengen. Dit is goed omdat het dicht bij de leefwereld is van de kinderen. Maar ik vind dat ze uit een literaire tekst zo veel meer kunnen leren. Niet alleen gram. of voc., maar ook cultuur, taal, begrijpend lezen...
- Je Frans krijgt hier een enorme boost door
- Leerlingen laten zien dat literatuur ook een vorm is van "taal in de praktijk"; waar komen bepaalde gevleugelde woorden vandaan?
- Frans stopt niet enkel bij de grammatica en woorden het is een groter geheel
- De leerlingen in een A-stroom eerste graad (onderwijsvorm TSO) hebben al enorm veel moeite om grammatica en woordenschat onder de knie te krijgen wat de basis is. Eens ze hierin verder staan kan literatuur wellicht geïntegreerd worden.
- Op die manier zijn leerlingen veel actiever bezig met taal.
- Maakt de lessen persoonlijker en makkelijk om te differentiëren
- Woorden, zinnen en teksten die bedacht zijn door schrijvers zijn op zich al een enorme meerwaarde, je zal zelf als leerkracht moeten zoeken naar goede bronnen maar dit is zeker de moeite waard.
- Het is volgens mij een heel goede manier om een taal te leren, zowel grammaticaal als in verband met vocabulaire.
- Cognitieve en culturele competenties versterken
- Lezen in andere talen geeft meer kennis van die taal.
- Hopelijk spoort dit leerlingen aan om meer te beginnen lezen in het Frans.
- Aan de hand van literatuur kan men een les grammatica zo leuk en interessant maken!
- Het kan fijn zijn om d.m.v. leuke literatuur je taal bij te leren.
- Literatuur als primaire vorm om mee aan de slag te gaan, maar ook jongeren warm maken voor literatuur zelf.

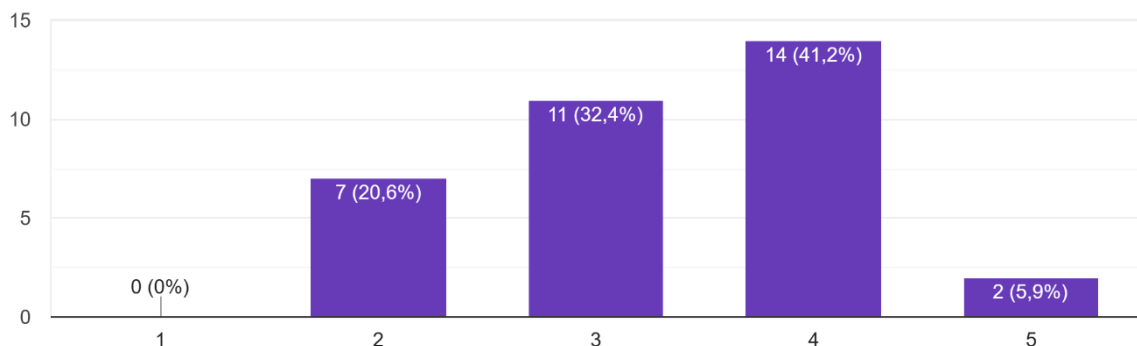
6. In welke mate voel je je voldoende gewapend om na je opleiding literaire teksten in te zetten in de lessen Frans?

(vijfpuntenschaal: ik voel me niet gewapend. – Ik voel me sterk gewapend.)

+ tekstvak

6. In welke mate voel je je voldoende gewapend om na je opleiding literaire teksten in te zetten in de lessen Frans?

34 antwoorden



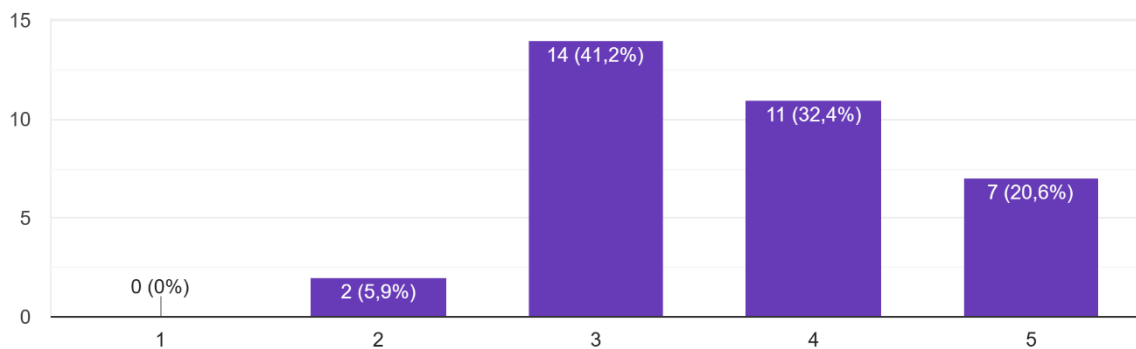
Waarom vind je dat?

- Onze leerkracht VC hamert erg op het gebruik van literatuur binnen de lessen Frans. Ze biedt ook materiaal en werkvormen aan om aan de slag te gaan in de klas, waardoor de grens om literatuur te gebruiken, kleiner wordt door de ervaring die we in de opleiding hebben opgedaan/zullen opdoen. Daarbovenop laat ze ons heel wat lezen, wat ook heel belangrijk is omdat de leerkracht zelf ook moet lezen of moet bezig zijn met literatuur alvorens hij/zij dit zelf in de lessen kan toepassen.
- Omdat tijdens de opleiding hebben wij veel kunnen zien, proberen en bijgeleerd.
- In onze opleiding krijgen we een brede basis wat betreft literatuurgeschiedenis, net zoals methodes om dat te analyseren. Daarnaast moet iedereen twee literaire stukken zelf doceren en analyseren.
- Ik heb het gevoel dat tijdens het lesgeven er niet helemaal genoeg tijd gaat zijn om dit op een duidelijke manier voor leerlingen te implementeren. Leerlingen zijn literatuur ook niet echt gewend en vinden snel al dingen saai. Dan is het aan mij als leraar om dat als iets positiefs en geïntegreerds aan te bieden maar dat vind ik best nog lastig.
- Ik heb nog maar 2 literatuurlessen voorbereid
- Maakt deel uit van de opleiding enig een van mijn doelstellingen
- Voorlopig hebben we niet geleerd hoe we literatuur moeten inzetten in de les, maar dit leren we in de DA-week die volgt na deze week ;).
- Ik vind dit noodzakelijk om jongeren te motiveren om te lezen.
- Ik zal het al een heel succes vinden als ik kortere teksten aan bod kan laten komen gezien het beperkte schema en de nog beperktere verwachtingen met het nieuwe plan.
- We hebben in de lessen vakinhoud verschillende stromingen besproken. We lazen zowel romans als theaterstukken als gedichten... Ik heb er tijdens stage zelf al gebruikt, maar het is niet altijd eenvoudig om een correct en volledig beeld te geven aan de leerlingen. Het vraagt behoorlijk wat voorbereidingstijd als je het goed wil aanpakken.
- Ik zit nu nog maar in de eerste bachelor en vind zeker dat ik al heel wat heb bijgeleerd, maar nog niet voldoende om mij al sterk gewapend te voelen.
- Het is geen gemakkelijk deel van het vak Frans.
- Ik ken de teksten, maar ik zou het moeilijk vinden om ze ook in een eerste en tweede graad te gebruiken. Daar heb ik niet alle tools voor denk ik.
- Zelf lees ik enorm graag en het meest dan ook in het Frans (meestal vertaalde werken). Op vlak van literatuur ben ik zeker gewapend, de juiste aanpak om verschillende soorten literatuur aan te brengen zou ik nog moeten aanleren.
- We hebben in het 1e en 2e veel teksten geanalyseerd en manier geleerd om dit te doen. Op de examens kregen we dan ook nieuwe teksten die we moesten analyseren en dat verliep zeer goed. In het 3e moesten we de analyses helemaal zelf doen en werden deze verbeterd in de les. We zijn hier dus heel goed op voorbereid geweest. Alleen, ik ben niet zeker hoe ik dit kan gebruiken in mijn lessen... Ik vind dit zeer moeilijk om tijdens stage te gebruiken. We hebben nooit echt voorbeelden gehad van hoe je literaire teksten (gedicht/roman) in een les kan gebruiken.
- We hebben de Franse literatuur erg uitvoerig bestudeerd
- Nog weinig literatuur gehad in de opleiding, maar daar wordt aan gewerkt
- Nog niet voldoende kennis hierover
- Omdat ik die voorkennis niet heb meegekregen vanuit het middelbaar.
- Omdat ik een geweldige lector Frans heb die alles rond literatuur heeft gedaan
- Ik werd goed begeleid en onze leerkracht gaf meer dan voldoende inspiratie.
- Omdat ik het belang er echt van zie en er dus veel waarde aan hecht.
- Niet veel aan bod gekomen

- We werken dit jaar met meerdere Franse teksten van verschillende auteurs uit verschillende periodes in de geschiedenis.
- We hebben tijdens de opleiding gezien hoe we creatief aan de slag kunnen gaan met die literaire teksten.
- Onderwijs zonder literatuur is net zoals een bed zonder hoofdkussen!
- Omdat ik nog maar in de eerste bachelor zit :)
- We hebben weinig geleerd over literatuur te onderwijzen.

7. Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op jouw leesgedrag gehad?
 (vijfpuntenschaal: negatief – positief)
 + tekstvak

7. Welke invloed heeft het gebruik van literatuur in de lessen Frans op jouw leesgedrag gehad?
 34 antwoorden



Hoe komt dat? Hoe uitte die invloed zich?

- Ik zet me al eens liever achter een boek.
- Het hangt af aan wat jij doet, hoe dat jij aan de lln aanbrengt en ook een beetje aan de motivatie van de lln.
- Ik weet dus niet meer welke literatuur destijds behandeld is
- Ik lees nu de actualiteit, het nieuws, de radio in het Frans, en lees ook wel eens een boek uit de bibliotheek
- Meer lezen
- Ik hield sowieso al van Frans. Voor mij werd de "opgave" (het lezen) als een positieve uitdaging ervaren. Nadat ik de moraal in het boek begreep, had ik een competentiegevoel. Uiteraard genoot ik ook van de beschrijvingen in de Franse taal. Elke taal heeft zijn manier van "blik op de wereld" door de verwoordingen die bestaan in die taal.
- Meer kennis over het vak
- Nieuwsgierig naar de geschiedenis, verhalen...vergelijken met andere culturen en landen.
- Als een leerkracht boeiend vertelt over boeken is de kans ook groter dat je gaat lezen, ook al zit daar soms veel tijd tussen. (Bepaalde boeken ben ik pas veel later gaan lezen.)
- De gedichten en romans in de Franse les hebben mijn leesgedrag niet echt beïnvloed.
- Als het ging over een bepaalde schrijver of wanneer een extract gebruikt werd en het mij interesseerde, ging ik zelf op zoek naar meer over de schrijver/het werk.
- Er was meer motivatie om zich bezig te houden met de taal zelf doordat de verhalen/teksten die aan bod kwamen algemeen interessante onderwerpen behandelden. Ook de aanbreng van onze leerkracht deed er veel toe.



- Mijn begrijpend lezen is zeker verbeterd. Als ik een tekst lees ga ik nu ook altijd op zoek naar een diepere betekenis, als er 1 is natuurlijk. Ik vind ook dat de cultuur sowieso een plus punt is als leerkracht Frans.
- Franse, Duitse, Engelse, Italiaanse literatuur vind ik interessanter dan Nederlandse literatuur; lezen kan dus ook wel leuk zijn
- Door moeilijke literaire teksten te lezen is het vaak makkelijker om andere moeilijke teksten te analyseren
- Mijn leesgedrag is niet echt veranderd.
- Ik ben me meer gaan interesseren en dat. is natuurlijk belangrijk voor een toekomstige leerkracht.
- Indien er meer vrije keuze had geweest i.p.v. enkel opgelegde literatuur zou de impact groter zijn geweest.
- Zin om meer te ontdekken
- Ik lees gewoon vaak en graag en heb daar geen motivatie van buitenaf voor nodig.
- Ik lees al regelmatig in het Frans.
- Ik probeer steeds een vleugje literatuur in een lesje te verwerken.
- Ik lees al vaak, maar vind het niet zo fijn om hele oude Franse boeken te lezen. Een roman uit de 21e eeuw zou ik leuker vinden.

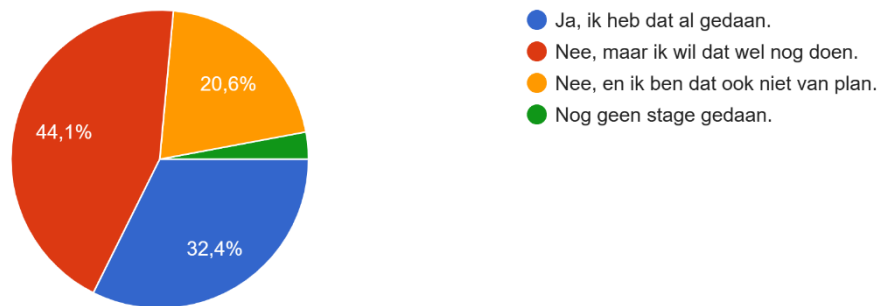
Sectie 3: Eigen stage-ervaringen

1. Heb je al literatuur gebruikt in stagelessen?

(ja, ik heb dat al gedaan – nee, maar ik wil dat wel nog doen – nee, en ik wil dat ook niet doen)

1. Heb je al literatuur gebruikt in stagelessen Frans?

34 antwoorden

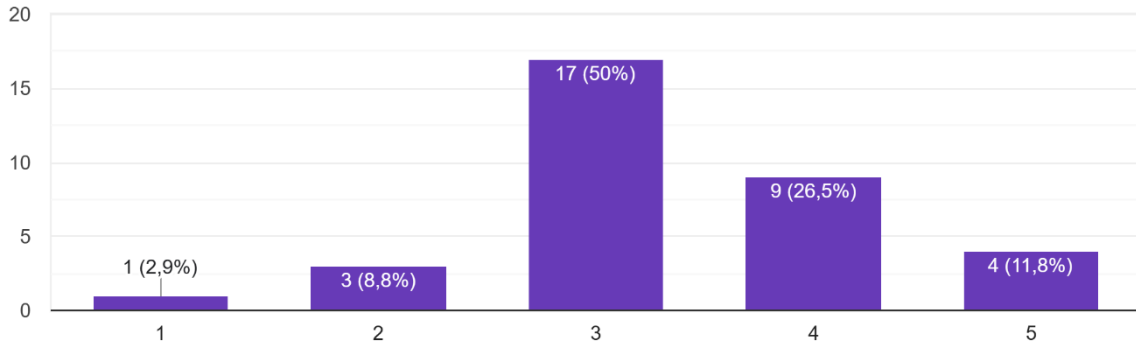


Ja, ik heb dat al gedaan.	11	32,4%
Nee, maar ik wil dat wel nog doen.	15	44,1%
Nee, en ik ben dat ook niet van plan.	7	20,6%
Anders: Nog geen stage gedaan.	1	2,9%

2. Hoe staat je stageschool tegenover het gebruik van literatuur?
 (vijfpuntenschaal: negatief – positief)

2. Hoe staat je stageschool tegenover het gebruik van literatuur in de lessen Frans?

34 antwoorden



Waaruit kan je dat opmaken?

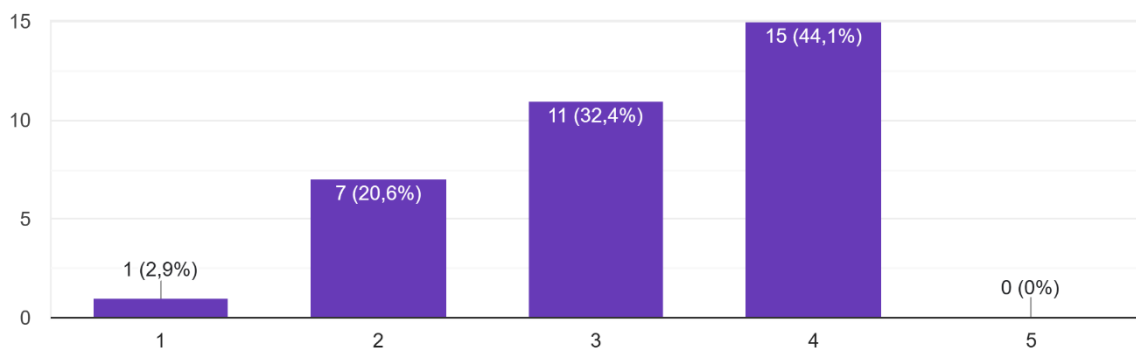
- Af en toe wordt het zelf ook wel gebruikt. We krijgen de vrijheid om onze lessen te "testen"
- Open, de visie wil vooruitgaan en constant opzoek naar innoverende lessen (Kindheidsjesus)
- Nog niet ter sprake gekomen
- Ze willen niet te veel tijd verliezen met inductief, authentiek materiaal.
- Ik heb er zelf op school gezeten en heb al Franse literatuur besproken als oud-leerlinge.
- Maakt niet deel uit van de afgesproken parallel lessen
- Zowel binnen Frans als Nederlands (mijn twee onderwijsvakken) staan we heel vaak stil bij het belang van literatuur en wordt er gepraat over intrinsieke leesmotivatie. Literatuur zou, volgens mijn lectoren, een volwaardige plaats moeten krijgen binnen het secundair onderwijs.
- Interessant
- Het is nog niet echt aan bod gekomen.
- We hebben erover gesproken, maar ze geven allemaal aan dat daar geen tijd en ruimte meer voor is in het nieuwe plan.
- Er is een nieuw vak Basisoptie Moderne Talen (eerste graad), waar ze aan de slag gaan met verschillende talen (Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans...). Het doel is vooral ontdekken en spelen met taal en de nadruk ligt minder op grammatica en woordenschat. Tijdens deze lessen wordt vaker gewerkt met boekfragmenten, gedichten... Ik heb zelf een lessenreeks gegeven en heb ook wat materiaal van de leerkracht gezien.
- Momenteel sta ik in het eerste jaar voor mijn stage, daar heb ik nog geen literatuur aan bod gezien dus blijf ik momenteel neutraal over die uitspraak. Wie weet gebruiken ze dit in de tweede en derde graad wel.
- Ik denk dat ze er zeker en vast voor open staan, helaas (maar begrijpelijk) is hier amper tijd voor, daar de leerlingen al enige leerstof moeten gezien hebben (vooral 1ste en 2de graad). In de 3de graad komt er veel herhaling, en dan ook verdieping op die herhaling, te pas. In die verdieping kan literatuur zeker en vast wel een rol spelen volgens mij.
- Ze zijn altijd blij als je eigen materiaal toevoegt en je eigen touch aan de les toevoegt. Maar alleen voor bijvoorbeeld gram. of voc. te presenteren. Ik denk niet dat ze akkoord zouden gaan met meerdere lessen literatuur waarin ze teksten analyseren. Ze hebben nu eenmaal heel weinig tijd en alles moet gezien worden tegen de examens...
- Verplicht onderdeel, maar wel op de manier van: laat leerlingen zien dat lezen leuk is, sluit aan bij hun belevingswereld.

- In een derde en vierde jaar zijn er nog niet veel literaire onderwerpen
- Te moeilijk, focus ligt op vaardigheden en de basiskennis onder de knie krijgen
- Omdat ze dit zelf aangeven.
- Ze volgen de leerplannen aan de hand van het werkboek
- Ze vonden het een goed idee en stonden er positief tegenover.
- Niet aan bod gekomen
- Er wordt vooral met een methode gewerkt.
- Ik moest als stagiaire het handboek volgen en daar kwam weinig literatuur in voor.

3. Hoe capabel voel je je als student om literatuur in je eigen stagelessen te gebruiken?
(vijfpuntenschaal: niet capabel – heel capabel)

3. Hoe capabel voel je je als student om literatuur in je eigen stagelessen Frans in te zetten?

34 antwoorden



Hoe werd dit gevoel gecreëerd? Welke handvaten heb je aangeboden gekregen/vind je belangrijk of nuttig...?

- De handvaten van VC zijn vooral goed, maar om daarvoor te zeggen dat ik als "student" hier al capabel voor te zijn, vind ik moeilijk.
- Zoals reeds eerder gezegd; de brede basis in OF2.
- We krijgen in onze lessen genoeg literatuur aangeboden, voel me nog niet capabel genoeg, misschien komt dit later
- In het derde jaar nu dus ben ik hier mee aan de slag gegaan. Voor mijn examen in juni moet ik een analyse maken van madame Bovary van Flaubert. Ik weet nog niet hoe ik dit inductief kan aanpakken?
- Deel van de opleiding
- In de lessen Frans hebben we het heel vaak gehad over literatuur aanbieden, over de verschillende literaire teksten, over manieren waarop we met literatuur aan de slag kunnen gaan met leerlingen... De middelen zijn zeker aanwezig. Wat mij nog wat "onzeker" maakt, is het feit dat ik mijn "opdrachten" rond literaire teksten niet op niveau van de leerlingen ga kunnen maken. (Dus dat ik niet voldoende stappen op niveau van de leerlingen aanreik zodat ze de literaire tekst kunnen begrijpen om ervan te kunnen genieten.) Ik moet hier nog op oefenen, maar dit jaar krijg ik wel een klas waarin ik aan literaire beleving mag werken.
- Behoorlijk wat gezien tijdens de opleiding.
- Ik heb zelf een zeer goede docent Frans, die ons zinvolle vragen bij literatuur aanreikt, die ook haalbaar zijn bij leerlingen.
- Tijdens de lessen vakinhoud hebben we heel wat gezien, maar veel dingen gaan uiteindelijk ook weer verloren door de tamelijk grote hoeveelheid. Het is ook een combinatie literatuur en

geschiedenis. Vooral door me goed voor te bereiden en veel extra op te zoeken, voel ik me wel capabel.

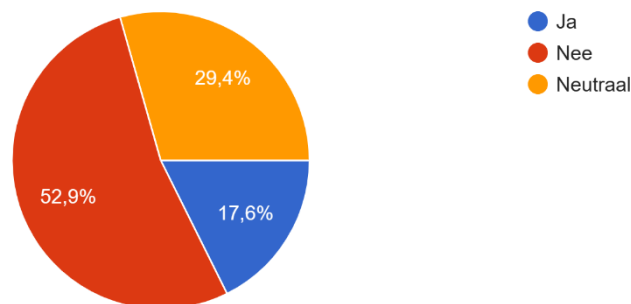
- Ik zou graag eerst nog wat dieper in de literatuur gaan vooraleer ik dit zou geven in stagelessen.
- Een groot persoonlijk belang aan literatuur. Ook werd dit op een positieve en efficiënte manier benaderd in de lessen in hogeschool VIVES.
- Literatuur is heel subjectief. Ik zou bang zijn dat leerlingen een ander zicht hebben op de tekst en ik zou daar dan op moeten inspringen. Echt voorbereiden hierop kan dus moeilijk zijn. Ik ben ook bang dat de tekst of taal te moeilijk is en dat ik niets bereik uiteindelijk met mijn leerlingen.
- Nog niet erg capabel, maar ik zit nog in het begin van de verkorte opleiding en mijn collega's op school ondersteunen mij
- Niet genoeg ervaring
- Eigen observatie.
- We leerden voorlezen en geen angst te hebben om in het Frans voor te lezen
- Het komt meer uit eigen overtuiging.
- Littérature progressive du français + lesinhouden
- Momenteel werken we met Franse teksten. Ik vind lezen heel belangrijk.
- Tijdens de lerarenopleiding merk ik dat werken met literatuur veel motiverend werkt.

Sectie 4: Eigen visie als toekomstig leerkracht

1. Wordt er volgens jou voldoende literatuur aangeboden in de methodes Frans (zoals bijvoorbeeld Coup de pouce, Quartier Français, Adomania, Audace...)?
 - a. Ja.
 - b. Nee.
 - c. Neutraal.

1. Wordt er volgens jou voldoende literatuur aangeboden in de methodes Frans (zoals bijvoorbeeld Coup de pouce, Quartier Français, Adomania, Audace...)?

34 antwoorden



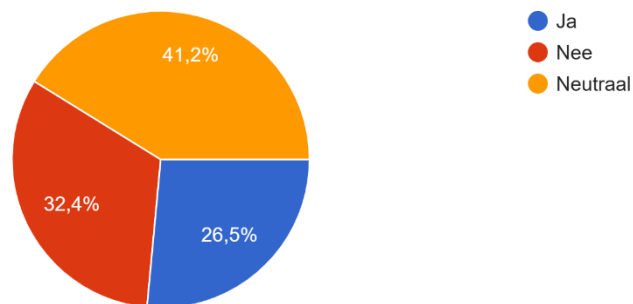
Ja	6	17,6%
Nee	18	52,9%
Neutraal	10	29,4%



2. Wordt er volgens jou voldoende literatuur voor de lessen Frans aangeboden in externe bronnen en databanken (zoals bijvoorbeeld websites, Klascement, Le Point du FLE...)?
- Ja.
 - Nee.
 - Neutraal.

2. Wordt er volgens jou voldoende literatuur voor de lessen Frans aangeboden in externe bronnen en databanken (zoals bijvoorbeeld websites, Klascement, Le Point du FLE...)?

34 antwoorden

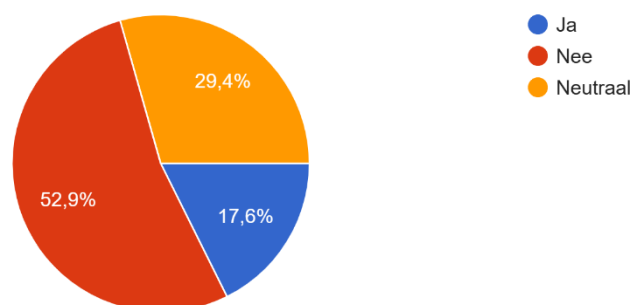


Ja	9	26,5%
Nee	11	32,4%
Neutraal	14	41,2%

3. Weet je waar je goede literaire teksten voor in de klas kan zoeken/raadplegen...?
- Ja.
 - Nee.
 - Neutraal.

3. Weet je waar je goede literaire teksten voor in de Franse les kan zoeken/raadplegen?

34 antwoorden



Ja	6	17,6%
Nee	18	52,9%
Neutraal	10	29,4%

Zo ja, waar raadpleeg je literaire teksten?

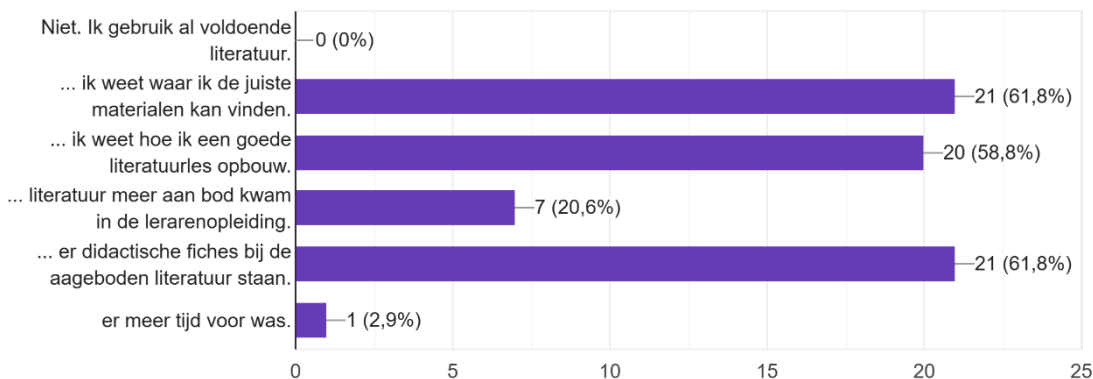
- TV 5 monde
- Zoeken internet, Google zoeken
- Voorlopig weet ik dat in heel wat werkboeken van Frans niet zo veel literatuur aanwezig is of dat de oefeningen oppervlakkig of onvolledig zijn om te kunnen komen tot voldoende tekstbegrip en leesplezier. Adomania vormt hier wel een uitzondering op, doordat er in nagenoeg elk hoofdstuk wel één of enkele literaire teksten in voorkomen. De opdrachten errond zijn ook preciezer en uitgebreider. Voor de rest weet ik nog niet waar ik op het internet of in een ander soort boek goede literaire teksten kan vinden voor niet-Franstalige leerlingen. (Dit vraag ik best eens na aan mijn lector!)
- Heb ze tot nu toe nog niet in de stage kunnen integreren, want het jaarplan moet gevolgd worden. Als je van 4 naar 3 uur gaat moet er ergens tijd bespaard worden.
- Uit eigen kleine bibliotheek, bekende passages uit Franse boeken uitkiezen en gepaste selectie maken.
- Schoolbibliotheek, internet, sectiekast, in het boek
- Uit boeken volgens de nur-codes
- In boeken en magazines en soms ook in de kranten. In de bibliotheek vind je heel veel.

4. Ik zou meer literatuur in de les Frans gebruiken als...

- a. Niet. Ik gebruik al voldoende literatuur.
- b. ... ik weet waar ik de juiste materialen kan vinden.
- c. ... ik weet hoe ik een goede literatuurles uitbouw.
- d. ... literatuur meer aan bod kwam in de lerarenopleiding.
- e. ... er didactische fiches bij de aangeboden literatuur staan.
- f. ... anders, namelijk...

4. Ik zou meer literatuur in de les Frans gebruiken als... (meerdere antwoorden mogelijk)

34 antwoorden

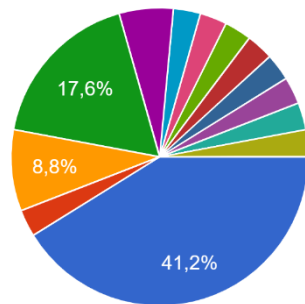


Niet. Ik gebruik al voldoende literatuur.	0	0%
... ik weet waar k de juiste materialen kan vinden.	21	61,8%
... ik weet hoe ik een goede literatuurles opbouw.	20	58,8%
... literatuur meer aan bod kwam in de lerarenopleiding.	7	20,6%
... er didactische fiches bij de aangeboden literatuur staan.	21	61,8%
... anders, namelijk als er mee tijd voor was.	1	2,9%

5. In de meeste methodes Frans voor de derde graad doorstroom en dubbele finaliteit staan volledig uitgewerkte literatuurlessen aan het einde van een hoofdstuk of aan het einde van het boek. Hoe interpreteert u die positie in de methodes?
- In mijn methode zijn geen uitgewerkte literatuurlessen aanwezig.
 - In mijn methode staan de literatuurlessen niet achteraan, maar worden ze verwerkt in de verschillende thema's.
 - In mijn methode staan uitgewerkte literatuurlessen, maar daarvan was ik niet op de hoogte.
 - Doordat de literatuurlessen achteraan in het boek staan, komen ze wegens tijdgebrek (vaak) niet aan bod.
 - Ik probeer die uitgewerkte lessen sporadisch in te zetten in mijn lessen.
 - Ik gebruik die uitgewerkte lessen systematisch.

5. In de meeste methodes Frans voor de derde graad doorstroom en dubbele finaliteit staan volledig uitgewerkte literatuurlessen aan het einde van een ...ek. Hoe interpreteer je die positie in de methodes?

34 antwoorden



- In mijn methode zijn geen uitgewerkte...
- In mijn methode staan de literatuurles...
- In mijn methode staan uitgewerkte lite...
- Doordat de literatuurlessen achteraan...
- Ik probeer die uitgewerkte lessen spor...
- Ik gebruik die uitgewerkte lessen syst...
- Ik heb dit nog niet moeten doen. / Ik b...
- Ik volg de bachelor opleiding en mag...

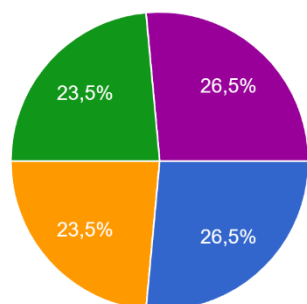
▲ 1/2 ▼

In mijn methode zijn geen uitgewerkte literatuurlessen aanwezig.	14	41,2%
In mijn methode staan de literatuurlessen niet achteraan, maar worden ze verwerkt in de verschillende thema's.	1	2,9%
In mijn methode staan uitgewerkte literatuurlessen, maar daarvan was ik niet op de hoogte.	3	8,8%
Doordat de literatuurlessen achteraan in het boek staan, komen ze wegens tijdgebrek (vaak) niet aan bod.	6	17,8%
Ik probeer die uitgewerkte lessen sporadisch in te zetten in mijn lessen.	2	5,9%
Ik gebruik die uitgewerkte lessen systematisch.	1	2,9%
Ik heb nog geen lesgegeven in de derde graad.	7	20,6%

6. Hoe sta jij tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?
- Ik zou literatuur meer gebruiken als de literatuur voorzien is van didactische fiches.
 - Ik zou geen didactische fiches gebruiken in een literatuurles.
 - Ik zou inspiratie halen uit didactische fiches, maar mijn eigen werkblad(en) opstellen.
 - Ik zou didactische fiches wel gebruiken, maar ik zou ze aanpassen naar mijn eigen les.
 - Ik zou didactische fiches integreren in de literatuurles, naast andere materialen (zoals eigen werkbladen, een handboek...).

6. Hoe sta jij tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?

34 antwoorden



- Ik zou literatuur meer gebruiken als de literatuur voorzien is van didactische fi...
- Ik zou geen didactische fiches gebruiken in een literatuurles.
- Ik zou inspiratie halen uit didactische fiches, maar mijn eigen werkblad(en)...
- Ik zou didactische fiches wel gebruiken, maar ik zou ze aanpassen naar mijn e...
- Ik zou didactische fiches integreren in de literatuurles, naast andere material...

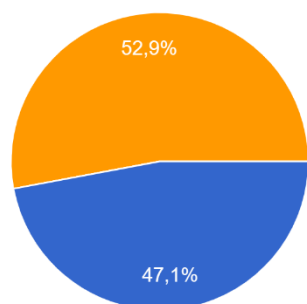
Ik zou literatuur meer gebruiken als de literatuur voorzien is van didactische fiches.	9	26,5
Ik zou geen didactische fiches gebruiken in een literatuurles.	0	0%
Ik zou inspiratie halen uit didactische fiches, maar mijn eigen werkblad(en) opstellen.	8	23,5%
Ik zou didactische fiches wel gebruiken, maar ik zou ze aanpassen naar mijn eigen les.	8	23,5%
Ik zou didactische fiches integreren in de literatuurles, naast andere materialen (zoals eigen werkbladen, een handboek...).	9	26,5%

7. Zou jij de databank van Erasmus+ (een databank met kortverhalen in verschillende talen op niveau) raadplegen?

- a. Ja.
- b. Nee.
- c. Ik ken de databank niet.

7. Zou jij de databank van Erasmus+ een databank met kortverhalen in verschillende talen op niveau) raadplegen? => Korte verhalen in de talenklas - Faculteit Letteren (kuleuven.be)

34 antwoorden



- Ja
- Nee
- Ik ken de databank niet.

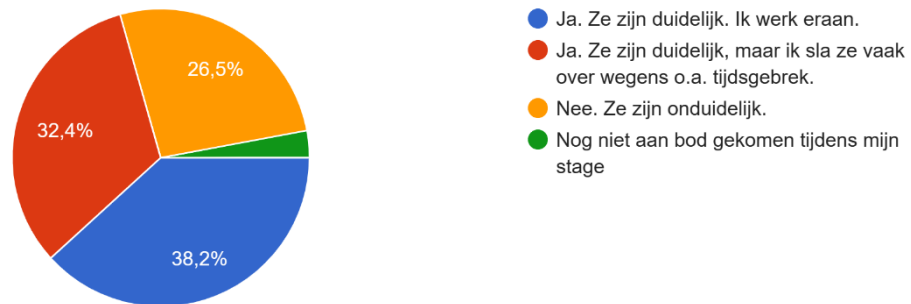
Ja	16	47,1%
Nee	0	0%
Ik ken de databank niet.	18	52,9%

Sectie 5: Doelstellingen

1. Ben je op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen?
 - a. Ja. Ze zijn duidelijk. Ik werk eraan.
 - b. Ja. Ze zijn duidelijk, maar ik sla ze vaak over wegens o.a. tijdsgebrek.
 - c. Nee. Ze zijn onduidelijk.

1. Ben je op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen voor het vak Frans?

34 antwoorden



Ja. Ze zijn duidelijk. Ik werk eraan.	13	38,2%
Ja. Ze zijn duidelijk, maar ik sla ze vaak over wegens o.a. tijdsgebrek.	11	32,4%
Nee. Ze zijn onduidelijk.	9	26,5%
Anders: Ze zijn nog niet aan bod gekomen tijdens mijn stage.	1	2,9%

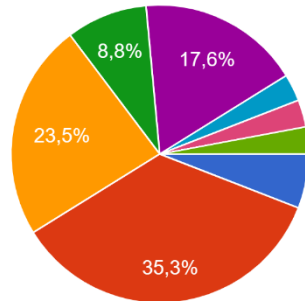
Wil je nog iets kwijt over jouw interpretatie/zorgen/vragen... over de doelstellingen Franse literatuur? Noteer ze dan hier.

- Het is nog niet duidelijk omdat je stagevergoeding zo kort is en je voor de resterend tijd continu presentaties moet maken
- Mevrouw Catalano leert ons systematisch de eindtermen herkennen en benoemen doorheen onze lessen.
- Zeer rijk aanbod waar te weinig gebruik van gemaakt wordt.
- Vermits ik nog stageloop kan ik de zorgen en vragen van mijn mentoren verwoorden, waarom worden zoveel lessen taal weggenomen? Dit kan enkel ten koste van kwaliteit. Je moet wel zaken achterwege laten ook al ben je er niet mee akkoord;
- Er zou meer aandacht moeten worden gegeven aan literatuur en ook meer vrijheid worden gegeven aan de leerlingen zelf om hun eigen literatuur te kiezen.

2. Hoe werk je aan literaire doelstellingen?
 - a. Aan de hand van mijn door de school aangekochte methode.
 - b. Aan de hand van mijn methode met extra materialen.
 - c. Aan de hand van eigen leermiddelen: een bundel, een werkblad, een hoekenwerk...
 - d. Aan de hand van materialen die ik online vind (op een website, in een databank zoals bv. Klascement...).
 - e. Ik werk hier niet aan.

2. Hoe werk je aan de literaire doelstellingen in de les Frans?

34 antwoorden



- Aan de hand van mijn door de school aangekochte methode.
- Aan de hand van mijn methode aangevuld met extra materialen.
- Aan de hand van eigen leermiddelen: een bundel, een werkblad, een hoekenwerk...
- Aan de hand van materialen die ik online vind (op een website, in een databank zoals bv. Klascement...).
- Ik werk hier niet aan.
- Nog niet als lesonderwerp in stage gekregen in mijn stage.
- ik volg de richtlijnen van mijn mentor.
- Momenteel heb ik hier nog niet aan ge...

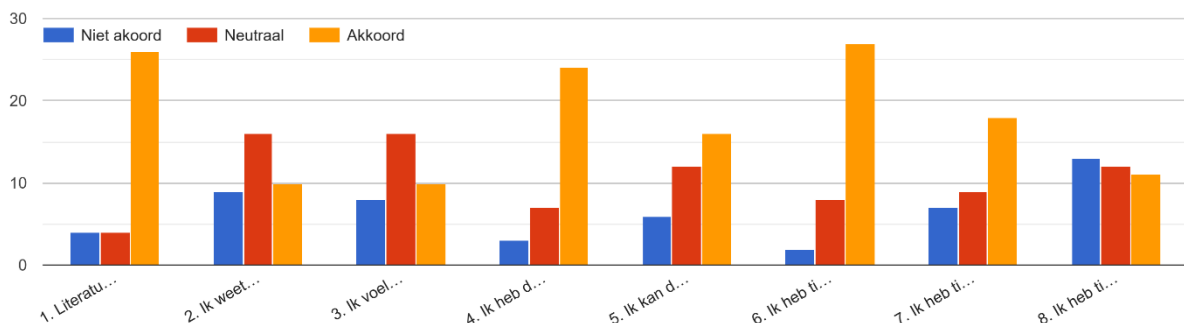
Aan de hand van mijn door de school aangekochte methode.	2	5,9%
Aan de hand van mijn methode met extra materialen.	12	35,3%
Aan de hand van eigen leermiddelen: een bundel, een werkblad, een hoekenwerk...	8	23,5%
Aan de hand van materialen die ik online vind (op een website, in een databank zoals bv. Klascement...).	3	8,8%
Ik werk hier niet aan.	6	17,6%
Anders: Ik heb literatuur nog niet als lesonderwerp gekregen in mijn stage.	2	5,9%
Anders: Ik volg de richtlijnen van mijn mentor.	1	2,9%

Sectie 6: Lerarenopleiding

Stellingen (keuzeraster: niet akkoord – neutraal – akkoord)

1. Literatuur komt voldoende aan bod in de lerarenopleiding.
2. Ik weet dankzij de opleiding hoe ik een goede literatuurles kan maken.
3. Ik voel me capabel om met literatuur aan de slag te gaan in de klas.
4. Ik heb dankzij mijn lerarenopleiding een goed overzicht van de verschillende literaire teksttypes.
5. Ik kan dankzij mijn lerarenopleiding een literaire analyse uitbouwen.
6. Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding veel gelezen.
7. Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding kennis gemaakt met teksten die ik in de klas kan gebruiken.
8. Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding kennis gemaakt met bronnen waar ik literaire teksten voor mijn leerlingen kan terugvinden.

1. Hoe situeer jij je tegenover onderstaande stellingen?



Literatuur komt voldoende aan bod in de lerarenopleiding.

Niet akkoord	4	11,5%
Neutraal	4	11,5%
Akkoord	26	76,5%

Ik weet dankzij de opleiding hoe ik een goede literatuurles kan maken.

Niet akkoord	9	26,5%
Neutraal	16	47,5%
Akkoord	10	29,4%

Ik voel me capabel om met literatuur aan de slag te gaan in de klas.

Niet akkoord	8	23,5%
Neutraal	16	47,1%
Akkoord	10	29,4%

Ik heb dankzij mijn lerarenopleiding een goed overzicht van de verschillende literaire teksttypes.

Niet akkoord	3	8,8%
Neutraal	7	20,6%
Akkoord	24	70,6%

Ik kan dankzij mijn lerarenopleiding een literaire analyse uitbouwen.

Niet akkoord	6	17,6%
Neutraal	12	35,3%
Akkoord	16	47,1%

Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding veel gelezen.

Niet akkoord	2	5,9%
Neutraal	8	23,5%
Akkoord	27	79,4%

Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding kennis gemaakt met teksten die ik in de klas kan gebruiken.

Niet akkoord	7	20,6%
Neutraal	9	26,5%
Akkoord	18	52,9%

Ik heb tijdens mijn lerarenopleiding kennis gemaakt met bronnen waar ik literaire teksten voor mijn leerlingen kan terugvinden.

Niet akkoord	13	38,2%
Neutraal	12	35,3%
Akkoord	11	32,5%

Wil je verder nog iets kwijt over de plaats van literatuur in jouw lerarenopleiding? Noteer het dan hier.

- Ik mis de literatuur die geschikt is voor de leerlingen in het secundair. Nu lezen we Molière, Flaubert, Camus...
- Er wordt voldoende aandacht aan besteed, maar hoe te brengen in de klas te weinig.
- De plaats in de opleiding is ok, maar de plaats in het secundair onderwijs is weg.
- Bronnen voor literatuur We hebben bronnen gekregen voor goeie liedjes, voor paar teksten. Maar echt voor literatuur niet... Daarom akkoord en niet akkoord. Literatuur moet blijven bestaan in de lerarenopleiding. Omdat je niet alleen de teksten leert analyseren, maar ook de maatschappelijke situaties in Frankrijk leert, wat nog meer culturele kennis brengt.
- Eens meer ervaring in het lesgeven zou ik dit wel overwegen om meer literatuurlessen te geven
- Er wordt te weinig aandacht aan geschonken.
- Er komt literatuur aan bod, maar er wordt niet aangeleerd hoe wij daar het best een les rond maken. We moeten het zelf uitzoeken, wat wel jammer is!

10.2 Bijlage 2: Enquêteresultaten bevraging leerkrachten Frans

Respondenten: leerkrachten Frans, secundair onderwijs, tweede en derde graad

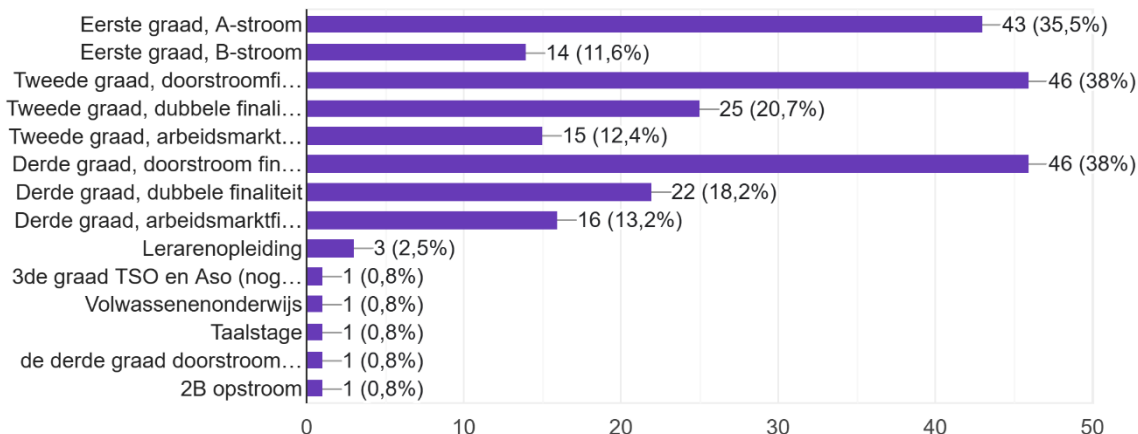
Sectie 1: Inleiding

1. In welke graden en finaliteiten geeft u Frans?

- a. Eerste graad, A-stroom
- b. Eerste graad, B-stroom
- c. Tweede graad, doorstroomfinaliteit
- d. Tweede graad, dubbele finaliteit
- e. Tweede graad, arbeidsmarktfinaliteit
- f. Derde graad, doorstroom finaliteit
- g. Derde graad, dubbele finaliteit
- h. Derde graad, arbeidsmarktfinaliteit
- i. Anders, namelijk...

1. In welke graden en finaliteiten geeft u les (meerdere antwoorden mogelijk)?

121 antwoorden



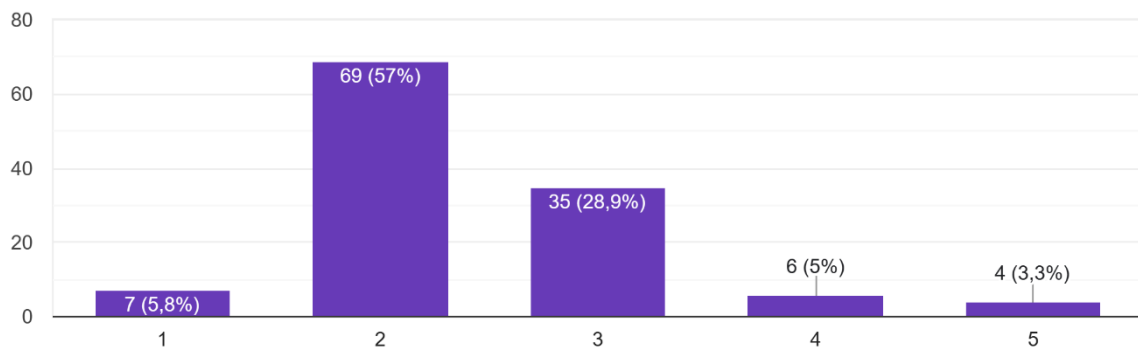
Eerste graad, A-stroom	43	35,5%
Eerste graad, B-stroom	14	11,6%
Tweede graad, doorstroomfinaliteit	46	38%
Tweede graad, dubbele finaliteit	25	20,7%
Tweede graad, arbeidsmarktfinaliteit	15	12,4%
Derde graad, doorstroom finaliteit	46	38%
Derde graad, dubbele finaliteit	22	18,2%
Derde graad, arbeidsmarktfinaliteit	16	13,2%
Anders, namelijk lerarenopleiding	3	2,5%
3 ^{de} graad tso en aso (nog geen nieuw leerplan!)	1	0,8%
Volwassenenonderwijs	1	0,8%
Taalstage	1	0,8%
Derde graad opstroom	1	0,8%
2B opstroom	1	0,8%

Sectie 2: Lespraktijk

2. Komt literatuur veel aan bod in de lessen Frans?
 (vijfpuntenschaal: nooit – vaak)

1. Komt literatuur veel aan bod in de lessen Frans?

121 antwoorden



Heeft u bepaalde redenen daarvoor? Noteer ze hier.

- Bij de leerlingen voel ik weinig interesse voor literatuur.
- Ik geef vooral les in TSO 3de graad en daar staat literatuur niet centraal, wel wordt daar veel ingezet op de specifieke doelstellingen per richting (handel, STW...)
- Geen tijd
- Niveau van de leerlingen is nog niet zo hoog in de eerste graad.
- Literatuur komt niet zo veel aan bod, omwille van tijdgebrek maar ook omdat er binnen alle leerplandoelstellingen te weinig ruimte is om dit erg uitgebreid te behandelen. Bovendien is het niveau van de leerlingen vaak niet hoog genoeg om literaire teksten grondig te kunnen verwerken.
- Vaak te weinig tijd.
- Zwakke leerlingen met heel weinig basiskennis
- Het niveau is vaak te hoog voor mijn leerlingen.
- Noodzaak is er.

- Vaak is het moeilijk om goed materiaal te vinden op niveau van de leerlingen. Ook ben je als leerkracht Frans vaak bezig met de basis omdat die ontbreekt en blijft er helaas niet veel tijd meer over voor andere zaken.
- In functie van projecten
- In de handboeken komt dat redelijk aan bod + laat ze een portfolio maken (2de en 3de graad)
- Belangrijk. Zelf literatuur als optie gekozen.
- Eerste graad, anders heel graag
- Moeilijk IIn te motiveren
- "Tijdsdruk
- Te weinig contacturen
- Tijdgebrek t.o.v. de andere doelen die behaald moeten worden
- "In het zesde jaar behandeling ik steevast Albert Camus (t.o.v.) in combinatie met filosofie. Dit komt momenteel quasi nergens in het curriculum aan bod (filosofie) vandaar dat ik het graag in mijn lessen integreer. Verder wordt er van tijd tot tijd literatuur behandeld aangezien ik zelf een diploma Franse letterkunde behaalde."
- Er is weinig bruikbaar materiaal te vinden.
- Tijdsgebrek, motivatie en niveau van de leerlingen
- Een gepaste tekst vinden is moeilijk
- Nadruk op variatie aan teksten niet enkel literair.
- Veel variatie qua niveau en interesses van de leerlingen dus er is een uitgebreid aanbod van teksten nodig. Dat is niet altijd gemakkelijk te vinden.
- "- ""geen tijd""
- Teksten sluiten niet aan bij thema's
- Weinig interesse van de leerlingen
- Een goede tekst vinden op niveau is niet altijd evident.
- Geen interesse van leerlingen
- Tijdens de lessen Frans wordt er meer gekeken naar Grammaire en voc.
- Beperkte tijd, laag niveau van de leerlingen, terughoudende houding van leerlingen
- Korte fragmentjes gebruiken we wel in de les, maar voor echte literatuur nemen we nog te weinig de tijd.
- Per dossier een leesopdracht
- Het is niet eenvoudig gepaste materialen te vinden. Goede bronnen zoeken neemt het grootste deel van mijn tijd in (lesvoorbereiding).
- Staat niet in leerplandoelstellingen en is niet direct bruikbaar op het werk of in dagelijks leven v.d. volwassenen
- Interesse van leerlingen
- De lessen Frans zijn heel praktijkgericht
- Cursussen werden reeds aangemaakt bij start in deze school
- Niveau is vaak te moeilijk
- Ik vind dit zeer belangrijk maar mijn leerlingen vinden het verschrikkelijk!
- Te zwak niveau
- Ik doe enkel vervangopdrachten, waardoor ik niet altijd de mogelijkheid heb om dit via literatuur uit te werken.
- Literatuur die aangepast is aan het niveau van mijn IIn (11-13 jaar) is vaak niet in overeenstemming met hun leeftijd (te kinderlijk versus begin puberteit)
- Tijdsgebrek en hoge moeilijkheidsgraad

- Ik geef les in de richtingen Moderne Talen 3e graad, waar zijn we nu en dan bezig met literatuur, in de richtingen niet-moderne talen komen deze weinig aan bod. We houden wel vast aan het lezen van één à twee romans per jaar.
- Het niveau van de teksten zijn snel te moeilijk.
- Soms moeilijk bijkomende teksten te vinden, passend bij het thema
- Tijdsgebrek
- Tijdsgebrek + in de eerste graad komt het nog niet zo veel aan bod in het leerplan
- Ik gebruik handboeken, bijgevolg in de 2de graad is er amper literatuur beschikbaar, daarenboven is het niveau in de 2de graad onvoldoende. In de 3de graad komt literatuur wel ter sprake en wordt deze behandeld in het extra uurtje MT
- Eerste graad
- Te weinig tijd naast het lessenpakket, te moeilijk voor veel klassen
- Handleiding besteden er weinig aandacht aan
- Verplicht in het curriculum van de Europese school
- Moeilijk om bruikbaar materiaal op niveau van de leerlingen te vinden.
- Te weinig! Komt nog amper aan bod in het leerplan (dubbele finaliteit), niet in de arbeidsmarktgerichte finaliteit.
- Ik vind het nog steeds belangrijk dat leerlingen in aanraking komen met tekst/literatuur van een zeker niveau.
- Ruimdenkender maken, schoonheid taal ontdekken, belangrijke historische verhalen, universele thema's,
- Grote diversiteit in taalbegrip bij instroom in 1ste jaar
- In de 1ste graad is de kennis Frans in opbouw. Ik probeer veel met liedjesteksten, gedichten en informatieve teksten te werken.
- Ik werk met een leesportfolio. In de eerste graad bied ik zelf teksten aan tijdens het eerste en tweede trimester. In het laatste trimester mogen de kinderen zelf teksten kiezen.
- Moeilijk om niveau te bepalen welke tekst voor welk niveau.
- Weinig aansluitend bij leefwereld en niveau van leerlingen
- Tijdgebrek, moeilijk teksten te vinden
- Ik vind dat de leerlingen in contact moeten komen met de Franse literatuur. Het is tevens een goede manier om hen Frans bij te brengen.
- Er is te weinig tijd om daaraan te besteden.
- Literatuur heeft in het huidige leerplan (laatste jaar dat we met dit leerplan kunnen werken), niet veel plaats in studierichtingen aso zonder component moderne talen.
- In de richting Moderne Talen zijn er heel wat LPD die met literatuur te maken hebben.
- Leerlingen zijn niet geïnteresseerd.
- Wel in de component talen, zij krijgen een overzicht van stromingen voorbeelden van teksten, in niet-talen geen tijd voor. Alle richtingen lezen wel 1 of 2 boeken
- Hoog niveau frans in de school, traditie
- Vaak tijdsgebrek of teksten die niet aansluiten bij leefwereld/interesses/te moeilijk/te lang/net te of net niet uitdagend
- We volgen het handboek...
- Overvol programma, desinteresse, ...
- LIn vinden dit soort teksten moeilijk
- Lezen is een belangrijk onderdeel om nieuwe contexten te herkennen en tekstbegrip
- "Enkel in de klassen van de derde graad ASO MVT komt literatuur op regelmatige basis aan bod; na elk hoofdstuk volgt er een literair stuk uit een andere literaire periode dat qua inhoud aansluit bij het net behandelde onderwerp.
- In de klassen TSO komt literatuur niet aan bod, in de tweede graad ASO ook niet.

- In alle klassen komt thuislectuur wel aan bod, maar dan gaat het eerder om makkelijk leesbare (korte) romans."
- Boeiende aanpak van de leerstof om het Frans minder saai te maken voor de lln.
- Jammer genoeg te veel andere doelstellingen die ook bereikt moeten worden.
- Enkel in talenrichting - tijdsdruk om andere (basis)leerstof (eerst) te zien
- We weten dat hier veel aandacht op wordt gevestigd door de inspectie en willen bij de leerlingen de motivatie om te lezen verhogen. We proberen hierin ook culturele thema's aan bod te laten komen en thema's die de leerlingen aanspreken.
- Ik vind het belangrijk om in dit digitaal tijdperk nog steeds literatuur op papier/in boekvorm aan te bieden. De jongeren lezen veel te weinig.
- Tijd te kort + dalend niveau van de lln. beperkt het aantal literatuurlessen
- Interesse van leerlingen, leerplan, uitdaging voor leerling
- Tijdsgebrek
- Het niveau is zwak, literaire teksten zijn vaak te hoog gegrepen
- Deel van het leerplan. Een taal leren kan je pas als je ook de cultuur leert kennen van verschillende landen waar men de taal spreekt en ook als je kennis maakt met het verleden. Dus zowel literatuur van 20e eeuw als van vorige eeuwen.
- Literatuur is slechts een aspect van een taal, net als register, uitspraak, ook aspecten van een taal zijn. In Moderne Talen komt dit dan wel uitgebreid aan bod, omdat de leerlingen hier voor dit aspect wel kiezen door hun studiekeuze.
- Om cultuur dichterbij de student te brengen
- Ik vind het zeer moeilijk om de lessen literatuur boeiend te maken en ben zelf jammer genoeg ook niet voldoende expert.
- In de eerste graad is de woordenschat van de leerlingen nog vrij beperkt.
- Niet verplicht volgens de eindtermen, al een vol programma
- Het leerplan laat helaas weinig ruimte voor literatuur en cultuur.
- Niet relevant voor mijn publiek
- Hoofdzakelijk de nog te beperkte kennis van Frans in de 1ste graad
- Amper tijd, mijn leerlingen hebben anderhalve maand zonder leerkracht Frans gezeten waardoor ze heel veel gemist hebben. Hierdoor heb ik op dit moment geen tijd om geregeld literatuur in te zetten want de tijd die er nu is, gaat vooral naar grammatica en vocabulaire.
- Gebrek aan tijd en bruikbaar materiaal vooral D/A
- Dit is niet verwerkt in het werkboek en het is moeilijk om teksten op gepast niveau te vinden voor mijn leerlingen.
- Soms omwille van tijdsgebrek. De leerlingen ervaren literatuur ook als iets zeer moeilijks. De methodes voorzien ook niet veel materiaal rond literatuur.
- Samen met de vakcollega van het vierde jaar vinden we dit heel belangrijk.
- Ik vind literatuur interessant, maar er is vaak jammer genoeg veel te weinig tijd voor. Er moet veel gezien worden en ik wil de leerlingen graag zo veel mogelijk vaardigheden in het Frans aanleren, waardoor er weinig tijd overblijft om nog literatuur te behandelen.
- Interesse, uitbreiding
- Onze leerlingen lezen totaal niet graag.
- Te weinig tijd en niet verplicht in leerplan
- Tijdsgebrek
- De meeste leerlingen vinden het niet leuk
- Literatuur die aangeboden wordt in het boek is vaak authentiek materiaal (als mijn werkboek een tekst aanbiedt) Voor leesopdrachten gebruik ik echter het digitaal magazine Bonjour van Mary Glasgow, dit is op maat van mijn leerlingen.

- In de A-finaliteit ligt de focus voornamelijk op de vaardigheden. Dat is al moeilijk genoeg. Voor de D/A-finaliteit moet ik er werk van maken om dat meer aan bod te laten komen. Het tempo ligt niet zo hoog waardoor dat momenteel dingen zijn waarvoor ik minder tijd heb.
- Weinig tijd, moeilijk voor leerlingen, weinig motivatie en/of weinig leesplezier bij leerlingen
- Literatuur staat maar heel beperkt in het leerplan. En leerlingen hebben een te grote achterstand waardoor er meer nood is om de basis in te oefenen.
- Voor leerlingen van de A-finaliteit zijn literaire teksten vaak veel te moeilijk (zowel de woordenschat als de spraakkunst).
- Ik hou er zelf van.
- Vooral in de derde graad is het fijn als leerlingen ook een beetje culturele en literaire achtergrond krijgen bij de taal. Dit zorgt ook voor een leuke afwisseling en geeft vaak een andere kijk op de vreemde taal.
- Het is moeilijk om de leerlingen geïnteresseerd te krijgen omdat 1) de taal van literaire teksten vaak moeilijker en 2) ze nog zelf weinig lezen en een soort afkeer hebben van literatuur
- Literatuur is natuurlijk een breed begrip. In de dubbele finaliteit is er een heel pakket zakelijke communicatie dat aan bod moet komen. Dat neemt natuurlijk niet weg dat literatuur een onderdeel blijft.
- De leerplannen voorzien weinig ruimte en het aantal lessen laat dit niet toe.
- Leerplandoelstellingen en persoonlijke interesse
- Moeilijkheidsgraad van onze leerlingen
- In mijn richtingen (taalzwak) is Frans enkel functioneel. Ik geef dan de voorkeur aan vakgerichte vocabulaire i.p.v. literatuur
- LIn kennen onvoldoende grammatica en woordenschat in de 3e graad om volop in te zetten op literatuur. In de 2e graad is er een betere afwisseling mogelijk.

3. Welke vormen van literatuur komen het vaakst aan bod in de lessen Frans?

- Korte, informatieve teksten
- Verschillende vormen
- Ze lezen eerder strips, korte gedichten/teksten
- Poëzie, maar ook theaterscènes, kortverhalen en romanfragmenten
- Teksten die aan bod komen in de cursus
- Korte teksten, strips, cartoons, kortverhalen
- Fragmenten uit romans
- Informatieve en narratieve tekststijl, poëzie, liedjesteksten
- Gedichtjes
- Allerlei en elk jaar anders
- Romans, poëzie
- Zo verschillend mogelijk. Proeven van alles.
- Sprookjes, artikels
- Muziek
- Allerlei
- Klassieke romans, literaire stromingen, tekstanalyse
- Songteksten, poëzie, bewerkte uittreksels uit boeken
- Romans en af en toe fragmenten of kortverhalen (Guy de Maupassant)
- Informatieve teksten
- Uittreksels uit Jongerenliteratuur

- Veel meer dialogen
- Stuk uit hedendaagse roman.
- Gedichten en korte verhalen
- Liedjes en korte informatieve teksten
- Persoonlijke lectuur (2-3 boeken/jaar) met toets en creatieve opdracht zowel schriftelijk als mondeling
- Informatieve teksten. Of verhalende teksten.
- Les Misérables, dat is alles
- Fabels, sprookjes, gedichten en kortverhalen
- Soorten teksten die passen binnen de thema's en tekstsoorten die ze moeten kennen en waar de woordenschat aan gelinkt wordt
- Korte fragmentjes uit romans
- Leesteksten
- Artikels, nieuws
- De meest gekende zoals la Madeleine van Proust
- Chanson, jeugdliteratuur
- Korte tekstjes
- Muziek
- Korte-verhalenschrijver, gedicht
- Kortverhalen, interviews, artikels en graphic novels
- Strips, kortverhaal, fragmenten
- Gedichtje, bv n.a.v. Valentijn
- Lezen van een Franse roman, fragment uit een literair werk, gedicht...
- Korte stripverhalen, gedichten, kortverhalen
- Eenvoudige leesteksten
- Verschillende
- Striproman, fragment uit boek
- Uittreksels van actuele teksten, van "echte" literatuur, zoals bv. La Fontaine, Molière als auteurs van het classicisme, maar ook Hugo, Baudelaire.
- Leerlingen hebben ook portfoliotaken gelinkt aan een boekenleeslijst. 3 boeken per jaar."
- Eenvoudige teksten
- Fragmentjes uit boeken via het boek zelf, 1 leesboek over het hele jaar
- Stripverhalen, korte fragmenten
- Boeken en uittreksels lezen
- Poëzie/boek lezen (in het 4e jaar)
- Informatief, argumentatief, narratief, literair
- Artistiek-literaire teksten, gedichtendag, 1 boekje (lectuur) per schooljaar.
- Proza - poëzie (in mindere mate) - krantenartikelen
- Vele vormen, proza, poëzie, theater, ...
- Poëzie
- In de 1ste graad is de kennis Frans in opbouw. Ik probeer veel met liedjesteksten, gedichten en informatieve teksten te werken. Ik ben echter een startende leerkracht die voor het 1ste in de 1ste graad lesgeeft. Het werkboek zelf is op dit vlak ontoereikend dus ik zoek zelf uit, in de mate van het mogelijke.
- Strip, gedicht, kortverhalen...
- Boeken lezen
- Fragmentjes uit de meest bekende werken
- Informatieve teksten

- Romans en kortverhalen
- Analyse van een gedicht of lied; zelfstandige lectuur van een boek
- Het lezen van een roman met een literaturopdracht.
- Vaak delen van een roman die we samen lezen. In het 4de jaar lezen de leerlingen 2 boeken.
- Fictie
- Franse pockets moderne literatuur + fragmenten uit boeken
- Lezen van literaire teksten
- Liedjes, gedichten, romans
- Poëzie teksten om les in te leiden
- Poëzie, stukjes uit romans, leerlingen lezen een novelle
- Gedichten (gedichtendag/week, Valentijn, ...)
- Kortverhaal
- Descriptief- informatief- prescriptief
- Fragmenten uit de werken van les grands classiques; soms een gedicht of een fragment van een theaterstuk
- Moeilijk te zeggen.
- Poëzie, kortverhalen
- Poëzie
- Zowel in het 1ste als 2de jaar werken we met een leesboekje. We hebben een taaltijdschrift waaruit we per trimester minstens 1 artikel pikken. Op toetsen en proefwerken komen ook vormen van literatuur terug.
- Korte roman en stripverhaaltjes
- Mix van klassiekers en recentere hedendaagse auteurs
- Proza
- Le mag: tijdschriftje met teksten (interview, stripverhaal, gedicht, sprookje...)
- Poëzie
- In vijfde jaar vooral 19e eeuw, in het zesde jaar 20 eeuw; daarnaast ook enkele auteurs van andere eeuwen: La Fontaine, Molière, ...
- Literaire teksten, poëzie
- Poëzie
- Poëzie en romans (die lezen ze individueel, thuis), af en toe een kortverhaal
- Poëzie.
- Lezen van een hedendaagse roman, in de talenrichting bestuderen we ook een aantal periodes
- Fragmenten uit romans, af en toe poëzie, persoonlijke lectuur
- Rijmpjes/ gedichten
- Vooral geschreven teksten (gedichten, verhalen)
- Roman
- Geen
- Vooral korte leesteksten uit romans
- Dit schooljaar komen volgende boeken aan bod: Oscar et la dame Rose van EE Schmidt (boek, film, toneel, enkele lessen) La petite fille de Monsieur Linh van Ph. Claudel (boek), Le Petit Prince (museum Brussel & lessenreeks).
- Meestal korte fragmenten uit boeken van bekende schrijvers (bv. Camus).
- Fragment lezen, luisteren
- Les bandes dessinées, extraits de romans
- Kortverhalen, strips, novelle
- Teksten van het boek, teksten rond thema's waar we op school rond werken of actua ...
- Gedichten



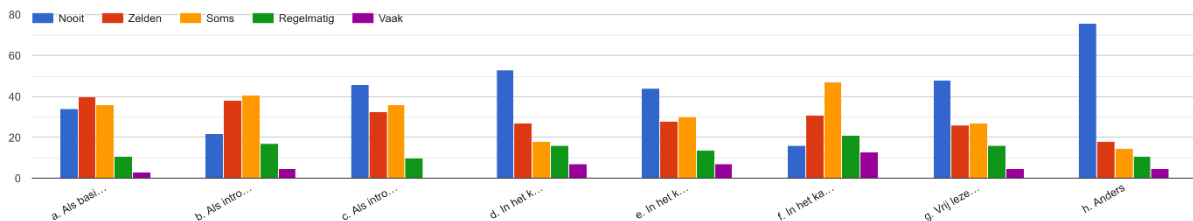
- Teksten uit magazines
- Korte fragmentjes uit fictie
- Hedendaagse literatuur, af en toe een klassieker
- Ik behandel een viertal grote namen per schooljaar. We lezen klassikaal een stuk uit zijn werk, analyseren dit, plaatsen dit in de tijdgeest, maken de link met de kunstwetenschap...
- Ik hou er zelf van. Ik probeer de passie te delen met de leerlingen.
- Poëzie, theaterstukken en fragmenten van romans.
- Persoonlijke lectuur (romans)
- Poëzie; chanson; literaire teksten en fragmenten die kaderen in het lesthema.
- Proza
- Poëzie en proza
- Le Petit Prince in verhaal en toneel
- Poëzie

4. Hoe komt literatuur aan bod in de lessen Frans?

(schaal: 1 nooit – 2 zelden – 3 soms – 4 regelmatig – 5 vaak)

- Als basis van een invuloefening
- Als introductie op een ander lesonderwerp
- Als introductie op een klasgesprek over een maatschappelijk thema
- In het kader van literatuurgeschiedenis (d.w.z. een stroming, een auteur...)
- In het kader van literaire analyse (d.w.z. personages, ruimte, tijd, motief, stijl...)
- In het kader van talige doelen (d.w.z. grammatica, woordenschat, leesvaardigheid...)
- Vrij lezen (d.w.z. zonder een opdracht of evaluatie)
- Anders

3. Hoe komt literatuur aan bod in de lessen Frans?



Als basis van een invuloefening:

Nooit	34	28,1%
Zelden	40	33,1%
Soms	36	29,8%
Regelmatig	11	9,1%
Vaak	3	2,5%

Als introductie op een ander lesonderwerp

Nooit	22	18,2%
Zelden	38	31,4%
Soms	41	33,9%
Regelmatig	17	14%
Vaak	5	4,1%

Als introductie op een klasgesprek over een maatschappelijk thema

Nooit	46	38%
Zelden	33	27,3%
Soms	36	29,8%
Regelmatig	10	8,3%
Vaak	0	0%

In het kader van literatuurgeschiedenis (d.w.z. een stroming, een auteur...)

Nooit	53	43,8%
Zelden	27	22,3%
Soms	18	14,8%
Regelmatig	16	13,2%
Vaak	7	5,8%

In het kader van literaire analyse (d.w.z. personages, ruimte, tijd, motief, stijl...)

Nooit	16	13,2%
Zelden	31	25,6
Soms	47	38,8%
Regelmatig	21	17,4%
Vaak	13	10,7%

In het kader van talige doelen (d.w.z. grammatica, woordenschat, leesvaardigheid...)

Nooit	16	13,2%
Zelden	31	25,6%
Soms	47	38,8%
Regelmatig	21	17,4%
Vaak	13	10,7%

Vrij lezen (d.w.z. zonder opdracht of evaluatie)

Nooit	48	39,7%
Zelden	26	21,5%
Soms	27	22,3%
Regelmatig	16	13,2%
Vaak	5	4,1%

Anders:

Nooit	76	62,8%
Zelden	18	14,8%
Soms	15	12,4%
Regelmatig	11	9,1%
Vaak	5	4,1%

Waarom kiest u voor die vorm(en) van literatuuronderwijs in de lessen Frans?
 (open vraag)

- Wat beschikbaar is
- Afwisseling
- Anders dan het werkboek Frans

- Om het haalbaar te maken voor de IIn.
- Enerzijds voorziet het handboek de lessen op die manier, anderzijds voorzie ik ook nog ander materiaal/uitbreiding (maar ik blijf de lijn van het boek dan wel wat volgen).
- Spreekt de leerlingen aan
- Die lijken mij het meest zinvol.
- Aangegeven in het LWB of omdat dit enige manier is om in contact te komen met Franse literatuur
- Gemakkelijk en toegankelijk
- Variatie
- Toegankelijkheid
- Proeven van alles.
- Fijn om te doen
- Poging tot interesse wekken IIn
- "Eenvoudig"
- Ze beantwoorden aan de sleutelcompetenties in het secundair onderwijs
- Afwisseling, kennismaking met culturele elementen, combinatie van tekstbegrip en aanbrengen van nieuwe woordenschat en Grammaire zorgen voor 2 vliegen in 1 klap
- Hoe meer literatuur er aan bod komt, hoe beter, in welke vorm dan ook.
- Door het aangeboden materiaal via de cursus.
- Aanbod binnen de methode
- Hoe korter, hoe gemakkelijker te begrijpen en zo blijven de leerlingen mee
- Leerplan
- Er zijn wel wat teksten te vinden op niveau van de leerlingen.
- Ik vind het nog steeds belangrijk om literatuur te kunnen aanbieden. Het begint te verdwijnen
- De IIn moeten toch een minimum aan contact met literatuur hebben.
- Zo komen de leerlingen toch in aanraking met literatuur. Voor leesvaardigheid mikken we op minstens één boekje per jaar (thuis, te weinig tijd in de les). Ook de verschillende tekstvormen proberen we voldoende aan bod te laten komen (maar soms moeilijk om op niveau te vinden).
- Klassieker, het is een verhaal dat heb zal bijblijven
- Zeer leerrijk!
- Materiaal dat door uitgeverijen beschikbaar is. Het is moeilijk om het niveau van teksten zelf in te schatten. Ik maak ook graag gebruik van 1jour1actu.
- We zijn nog erg zoekende naar de lesinhoud van onze lessen Frans.
- Lezen is vaardigheid
- Te weinig tijd voor veel extra's
- Uit pure interesse en passie bij mezelf die ik dan graag wil delen met de cursisten
- Interessant
- Ik ben net ingevallen als leerkracht Frans en gebruik voorlopig het materiaal dat er is.
- Franse cultuur kennen maakt deel uit van wat ik mijn IIn wil meegeven
- Leuke afwisseling, interesse in de Franse taal bevorderen
- De methode biedt dit soms aan. Ik wil dat er per trimester een boekje wordt gelezen en besproken.
- Zodat leerlingen toch wat leesvaardigheid meekrijgen
- Mocht het aan mij liggen, zouden de thema's verbonden of verwezen zijn aan de Literatuur.
- Variatie + eindterm 3.10
- In de richtingen moderne talen is het belangrijk om toch nog een literaire basis te geven.
- Ik probeer zoveel mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen.
- Is een vaardigheid, IIn moeten kunnen
- Deel van het leerplan+ belangrijk dat de leerlingen dit leren kennen
- Meegeven van cultuur, leesvaardigheid bevorderen

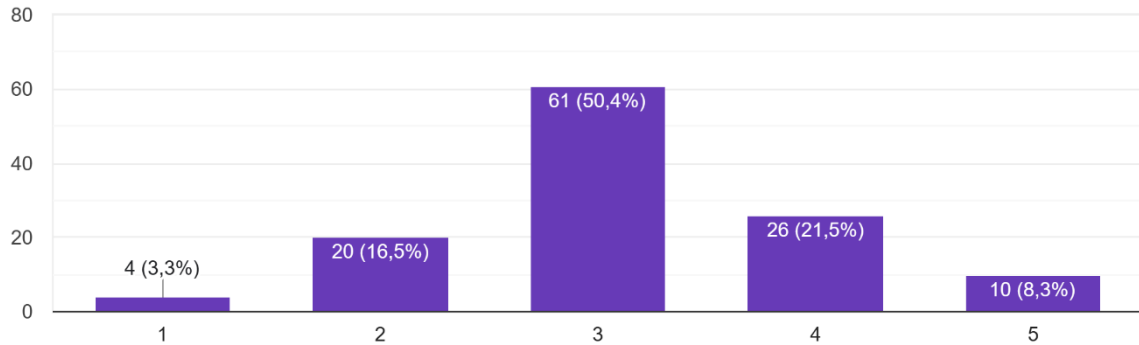
- Omdat deze voldoende afwisseling bieden, en de leerling "zin" moet geven om te lezen.
- Volgens de methode
- Ik volg een beetje de vakwerkgroep want dit is mijn eerste jaar nog maar in het onderwijs
- Aanbod handleiding
- Omdat het verplicht is en bijdraagt tot meer kennis van de taal en de cultuur
- "Een boek lezen is het meest voor de hand liggende.
- Tekst als intro: zelfde reden"
- Eigen interesse + belang later (informatieve teksten > literaire teksten)
- Weinig lesuren dus weinig tijd voor verdieping
- Omdat het de meest toegankelijke manieren zijn. Al is het wel "moeilijk" om de juiste manier te zoeken voor de juiste klas, elke klas is anders.
- Belang van literatuur, aansporen tot meer lezen
- Grote diversiteit in taalbegrip bij instroom in 1ste jaar
- Motivatie - bevorderen begrijpend lezen - herkennen van grammatica/woordenschat in authentieke teksten - interesse - genieten van de Franse taal en vooral de cultuur!
- Zo wordt de woordenschat uitgebreid.
- Omdat het voor onze IIn zeer moeilijk is en ze de basis meestal nog niet hebben.
- Aangeboden door werkboek
- Het boek biedt enkel dit aan
- Bijbrengen van de Franse taal.
- In de optie moderne talen vinden de leerlingen het vaak leuk om een gedicht of tekst te analyseren (stijlfiguren zoeken, inhoud bespreken, ...)
- Het is steeds moeilijker om leerlingen te motiveren voor het lezen van een Franstalig boek. Ik wil dan ook het leesplezier vooropstellen.
- Ik bied liever verschillende teksten aan. Zo is er een grotere kans dat een tekst de leerling ligt.
- Het is belangrijk dat de literatuur toegankelijk is voor jongeren.
- We willen IIn een basis van de literatuurgeschiedenis meegeven en IIn ook laten genieten van de schoonheid van boeken/gedichten
- Belangrijk dat leerlingen grondig leren lezen en dat ze een behoorlijke culturele bagage verwerven.
- Wordt verwacht vanuit de vakgroep, ik zoek actief naar andere dingen
- Literatuur = cultuur
- Ik vind literatuur zeer belangrijk
- Praktisch en motiverend. Te veel teksten opgeven werkt demotiverend, zeker in de dubbele finaliteitsrichtingen
- "Het komt aan bod als afsluiter van een thematisch hoofdstuk (zoals eerder vermeld); aangezien de literaire tekst doorgaans moeilijker is dan de andere behandelde teksten, hou ik deze voor het einde van een thematisch hoofdstuk (in de richting MVT);
- Thuislectuur in alle richtingen is eerder om de leesvaardigheid te stimuleren en hier worden ook verwerkingsopdrachten ingezet."
- Omdat IIn. dan meer getriggerd worden dan enkel grammaticalessen en oefensessies.
- Omdat die vormen het beste werken. Omdat literatuur geen middel moet zijn tot taalverwerving, maar taalverwerving ervoor zorgt dat IIn van cultuur en literatuur kunnen genieten.
- Om leerlingen met verwondering te laten kijken naar gedichten/teksten en ze te kaderen in de tijdsgeest
- Dit lijkt ons het meest haalbaar.
- Ik vind literatuur belangrijk om in te bedden in een bredere algemene vorming.
- Haalbaar voor leerlingen + vereist door de leerplannen
- Als uitdaging voor sterke klassen

- Interesse bij de leerlingen.
- Het ervaren van schoonheid is altijd aan de orde
- Dit is de meest gangbare vorm van literatuur en de vorm waar de leerlingen ook het meest in aanraking komen
- We proberen vooral genietend te lezen. Daarom bespreken we vaak gewoon de inhoud en houden het luchtig, soms met wat oefeningen zodat ze er ook iets van bijhouden, of wat woorden om te onthouden.
- Door de beperkte kennis van de leerlingen.
- Afspraak binnen de vakgroep, literatuurgeschiedenis deed ik zelf graag dus implementeer ik uitgebreider dan moet binnen de talenrichting
- Om de leerlingen aan te zetten tot lezen en om aan te tonen dat literatuur tot interessante inzichten kan leiden.
- Voor het aanbrengen van grammatica/vocabulaire
- Omdat het op dat moment binnen de te verwerken leerstof past.
- Omdat ze aangeboden worden in het handboek of omdat de tekst aansluit bij behandelde thema's
- Ik gebruik de bronnen die beschikbaar zijn voor mij: wat in het werkboek wordt aangeboden of wat ik zelf kan vinden. Ik bied af en toe een boek aan Franstalige leerlingen aan, ter differentiatie.
- Voor leesvaardigheid vind ik het belangrijk dat leerlingen kunnen mee redeneren met de gedachtegang van de tekst. Daarnaast is het ook verrijkend voor hen om in contact te komen anderstalige teksten.
- Persoonlijke interesse & leerplandoelstellingen
- Vaak omdat er al materiaal voor is uitgewerkt.
- Verrijking
- Ik kies fragmenten of strips omdat dat nog nét lukt voor mijn leerlingen die niet van lezen houden.
- Leesplezier, zelfvertrouwen, ...
- Die sluiten aan bij wat we moeten zien of de interesses of waar we rond werken of een feestdag,
- Uit het handboek
- De leerlingen begrijpen wat er staat en daardoor vinden ze de motivatie om verder te lezen. Te moeilijke teksten, al is het authentiek materiaal, schrikt hen af maar we leren hen ook om niet te paniekeren, dat het afhangt van de vragen hoe moeilijk de leesopdracht is.
- Eerlijk, momenteel omdat het in het werkboek al dan niet voorkomt. Door de onderwijsvernieuwing vrij veel werk en daardoor hou ik nogal vast aan het werkboek voorlopig.
- Om het leesplezier te vergroten.
- Het geeft wat extra: Frans is niet alleen moeilijke grammatica, maar ook cultuur en passie.
- Spreekt de leerlingen aan.
- De analyse van teksten/gedichten in combinatie met de achtergrond en de literaire stroming geven vaak een beter inzicht in de taal en laten leerlingen ook toe om op een andere manier naar de vreemde taal te kijken.
- Ik probeer de persoonlijke lectuur te koppelen aan een schrijfoopdracht, een presentatie of een debat
- Ondanks het feit dat in de dubbele finaliteit het aandeel literatuur beperkt is, mede door de beperkte kennis van de taal, kan ik mijn liefde voor de taal en de literatuur niet verloochenen en laat ik dit waar mogelijk aan bod komen.
- Het is zijn meest voor de hand liggende vormen bij een basiskennis van het Frans.
- Motiveren om te lezen, Franse cultuur op andere manieren ontdekken
- Aanwezig in het leerwerkboek of interesse van de lln
- Omdat ik literatuur zelf mooi en waardevol vind en dat ook wil leren kennen aan mijn leerlingen
- Veelal omdat handboeken het op die manier aanbieden.

5. Hoe heeft u het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren?
 (vijfpuntenschaal: negatief – positief)

4. Hoe heeft u het gebruik van literatuur in de lessen Frans ervaren?

121 antwoorden



Heeft u een verklaring voor dat gevoel? Wil u daar meer over kwijt? Noteer het dan hier.

- Leerlingen hebben een te zwakke kennis van de taal. Ze begrijpen niet de literaire teksten.
- Ik vind dit vaak erg boeiend, maar de leerlingen vinden het vaak eerder complex. Ze lopen bv. soms vast met hun talige kennis.
- Vaak lezen de leerlingen de tekst niet of zoeken ze gewoon een samenvatting online.
- Het interesseert de meeste leerlingen niet. Ze lezen niet graag.
- Ik heb vaak het gevoel dat veel Franse literatuur te hoog gegrepen is, bv. door het gebruik van de passé simple, waar de lln niet mee vertrouwd zijn.
- Er is zo weinig tijd dat je er niet lang bij kan stil staan en dat is zo jammer.
- Het is onvoldoende uitgebreid
- Voor leerlingen die moeite hebben met de taal is het een echt struikelblok, voor taalsterke leerlingen vormt het een uitdaging en verrijking.
- Leerlingen kunnen zich heel moeilijk diep lezen en zich gedurende een langere tijd op een lange tekst concentreren. Ze haken snel af en er moet regelmatig met hen samen gelezen worden om hen effectief te laten lezen (geen vertalingen of samenvattingen opzoeken thuis).
- 30j geleden volgde ik de richting moderne talen. Zelf heb ik nooit een Frans boekje moeten lezen tijdens mijn secundaire schoolcarrière.
- Eens de leerlingen de bouwstenen hebben om de teksten te begrijpen, genieten ze ook van de taal.
- Leerlingen lezen niet graag/begrijpen niet zo goed.
- Sommige lln zijn geïnteresseerd, andere dan weer niet. Je zoekt de gulden middenweg voor iedereen
- Leerlingen zijn weinig gemotiveerd.
- Vroeger las ik Le Petit Prince. Ik kan geen enkele positieve ervaring noemen. De leerlingen snappen het boek echt niet.
- Er werd meer aandacht besteed aan grammatica en vocabulaire.
- Jammer genoeg tijd te kort.
- Leerlingen vinden moeilijk
- Hoe je het brengt is heel belangrijk om interesse te wekken of cursisten te helpen openen
- Leerlingen vinden het moeilijk
- Neen

- Het is altijd weer een trekken en sleuren om de leerlingen mee te krijgen. Ik ben dan super enthousiast over een boek/tekst en zij vinden er niks aan.
- Zeer zwak niveau van de leerlingen, weinig motivatie in Arbeidsmarkt
- Ik gebruik het (helaas) echt nog helemaal niet... vandaar de interesse om mee te werken, want het is zeker een gemis in mijn lessen.
- Leerlingen zijn vaak niet zo gemotiveerd in de les, maar achteraf bij een feedback op het einde van het schooljaar geven ze die lesonderdelen vaak aan als het meest interessant
- Leerlingen zijn zelden gemotiveerd, haken snel af.
- LIn vinden moeilijk en lezen niet graag
- Vooral in de eerste graad hebben de lIn het nog moeilijk om langere teksten te begrijpen, al was het maar om het onderwerp en de hoofdgedachte te verwoorden.
- De meeste leerlingen "lezen" niet graag, indien er niet een "verplicht" portfolio zou bestaan, zouden het maar enkelen zijn die lezen.
- LIn zijn niet meer geïnteresseerd in Frans
- De leerlingen hebben het heel moeilijk, dus de motivatie houden is lastig
- Leerlingen zijn wel geïnteresseerd, maar beperkt aanbod op niveau
- Leerlingen houden van lezen; het brengt rust
- "Aangezien ik hier zelf nog niet het juist/goede materiaal voor gevonden heb vind ik het moeilijk om hier succeservaring in te creëren.
- Een boek lezen in het 4e jaar betekent voor de leerlingen heel snel: verslag opzoeken op het internet.
- Intro met een literaire tekst: vaak te moeilijk of net te kinderlijk."
- Sommige leerlingen doen het graag, staan ervoor open. De meerderheid niet. Leerlingen lijken zich niet meer lang op een onderwerp te kunnen concentreren. En dan ook nog eens begrijpend lezen. Voor sommige leerlingen is dat een zéér grote uitdaging.
- Eerder positief, als ik een juiste match heb gevonden tussen een klas en een bepaald boek. Soms is die match er niet en is het eerder een frustrerende ervaring.
- Wordt vaak als moeilijk ervaren
- Sommige leerlingen zijn goed mee, andere leerlingen vinden het minder motiverend.
- Leerlingen vinden dit saai.
- Brengt weinig meerwaarde, verwerking te minimaal om iets bij te leren over taal. Te grote kloof tussen niveau leerlingen en aanbod literatuur
- Sluit niet aan bij interesse en tijdsgeest
- Leerlingen kunnen zich minder lang concentreren dan vroeger en lezen niet graag meer. Ze vinden het heel moeilijk en laten vaak alles vertalen door een vertaalcomputer en lezen het dan in het Nederlands.
- Leerlingen zijn ook positief.
- Zoals hierboven aangegeven is het niet evident om leerlingen te motiveren voor het lezen van een Frans boek. Niet alle leerlingen lezen effectief het voorgestelde boek en niet alle leerlingen ervaren leesplezier.
- De leerlingen leren doorzetten en leren dat ze niet elk woord van een boek moeten begrijpen.
- Er is weinig interesse bij de leerlingen.
- Programma zit heel vol
- In onze school wordt het lezen van literatuur door de leerlingen en de ouders als "normaal" beschouwd, en zelfs noodzakelijk.
- Prikfelt
- De actuele motivatie van leerlingen om Frans te studeren is bijzonder laag
- Desinteresse is groot, de aandacht kan moeilijk behouden blijven
- De lIn vinden de teksten wel vaak moeilijk maar hoe meer je literaire teksten aanbiedt hoe beter

- Leerlingen vinden dat eerder moeilijk, zeker als het niet aansluit bij hun leefwereld.
- Leerlingen ervaren de meerwaarde van de meeste teksten en appreciëren de meeste teksten aangezien deze ook goed gekaderd worden.
- Het wordt almaar moeilijker om lln ermee te boeien. Volgens mij enerzijds door de maatschappelijke kijk op het "onnuttige" cultuuronderwijs, anderzijds door een almaar gebrekiger talenkennis (die literair begrip nog bemoeilijkt)
- Ik vind het fijn om eindelijk de taal te beleven met de leerlingen
- Het gaat moeizaam bij de jongeren, zijn het lezen niet gewoon, vinden dat ook niet leuk.
- Lln. anno 2023 staan nog nauwelijks open voor literatuur
- Verrijking voor ieder
- Ik toon mijn enthousiasme en de wil om leerlingen te leren genieten van...
- Het gaat steeds moeilijker. Leerlingen hebben lagere voorkennis en begrijpen de teksten ook minder gemakkelijk.
- Ik geef in de eerste plaats een taal aan leerlingen zodat ze deze kunnen inzetten in situaties waar ze die nodig hebben, literatuur vormt voor mij de uitbreiding van een taal die zeker aan bod mag komen en een doelpubliek heeft, maar die niet meer verdient dan een brede kennismaking in de basisvorming.
- De dingen die we hebben, zijn ook echt heel tof (Baudelaire, Sand & De Musset, Verlaine & Baudelaire).
- Leerlingen staan open, maar er is weinig tijd om hier extra mee te werken. Door het niveau van de leerlingen vraagt een les over literatuur toch een grotere inspanning dan in een 6de jaar bijvoorbeeld.
- Het wordt positiever ervaren wanneer we geen traditionele toets hanteren maar een ander soort (vrijere en creatieve) opdrachten aan het boek verbinden.
- Steeds minder leerlingen houden van lezen en al zeker in een vreemde taal.
- Interesse van de kinderen, die ontbreekt soms.
- Bij sterke leerlingen lukt het gebruik van literatuur soms, maar bij bijna al mijn leerlingen zijn de teksten die ik tracht aan te bieden te moeilijk. Ze haken hierop af en verliezen motivatie.
- Als leraar is het heel fijn om een passie voor taal en literatuur te delen met de leerlingen.
- Mijn gevoel is neutraal. Talige leerlingen tonen er veel interesse voor, maar anderen raak je er volledig mee kwijt.
- Ze staan soms versteld van hoeveel ze begrijpen van de teksten die ze lezen
- Lezen draagt mee bij op taalontwikkeling, de teksten leren begrijpen vanuit de context, woordenschatuitbreiding, ...
- Leerlingen vinden het vaak te moeilijk en saai
- Als leerkracht ervaar ik op mijn school dat de leerlingen zodanig zwak zijn dat ze vaak al niet gemotiveerd zijn om een literatuuropdracht te lezen. Zelfs Franse strips zegt hen niet veel. Franse filmpjes van Dora, Peppa Pig, e.d. zien ze wel graag omdat dit haalbaar is en hen succeservaring geeft. Ze houden ook meer van bewegende beelden dan een literatuuropdracht.
- Vooral de lln van de A-finaliteit beginnen al te zuchten wanneer ze iets moeten lezen. Vaak begrijpen ze en volzin al niet, laat staan een hele tekst.
- Door de grote hiaten in woordenschat is het voor leerlingen moeilijk om veel plezier te beleven aan literatuur.
- Hoe enthousiast je als lkr bent, bepaalt veel.
- Lln. vinden het echt te moeilijk.
- Het zijn de fijnste lessen. Steeds ooi creatieve koppeling.
- Ik vind het zelf heel fijn om te geven, en wanneer leerlingen erin slagen om zelf een bepaalde analyse uit te voeren, zijn ze daar zelf ook vaak trots op.
- De reactie van de lln bij een leesopdracht is niet altijd positief

- Voor de leerlingen is literatuur altijd een meerwaarde die gevoelige thema's kan raken die anders niet aan bod komen in de lessen.
- Ik vind het moeilijk om leerlingen te motiveren voor literatuur in de lagere jaren.
- Ik kan nooit de hele klas motiveren. Complimenten of boeiende analyses van de happy few doen zoveel deugd. Hopelijk blijft het hangen.
- Le Petit Prince kennen onze lln ook vaak in hun eigen taal
- Mijn leerlingen lezen nauwelijks grote literatuur in het NL, laat staan in een andere taal. Ze vinden het moeilijk en zijn niet gewoon om te moeten nadenken of hun fantasie te gebruiken. Maar als ze eenmaal begrijpen waarover het gaat, waarderen ze het wel. Het vraagt tijd en energie om hen zo ver te krijgen.
- Leerlingen lopen niet warm voor literatuur.

6. Ziet u de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans?

- i. Ja.
- j. Nee.
- k. Anders, namelijk...

5. Ziet u de meerwaarde van het gebruik van literatuur tijdens de lessen Frans?

121 antwoorden



Ja.	112	92,6%
Nee.	4	3,3%
Dubbel: ik zie er de meerwaarde van in. De motivatie van de leerlingen daarentegen houdt veel tegen.	1	0,8%
In taalspecifieke richtingen zoals Moderne Talen zeker, in basisvorming minder.	1	0,8%
Ja, maar vaak wil ik dit juist overslaan om dat dit tijdrovend is en ik vooral zoveel mogelijk leerstof (bouwstenen) wil gezien krijgen.	1	0,8%
Soms, voor een bepaald onderwerp	1	0,8%
Wanneer het relevant is, geen literatuur om de literatuur.	1	0,8%

Heeft u een verklaring voor dat gevoel? Wil u daar meer over kwijt? Noteer het dan hier.

- Bv. handig om leerlingen hun mening/ gevoelens te laten uiten (een belangrijke LPD)
- De dag van de poëzie is een goed gelegenheid om literatuur te zien
- Ze zijn doordacht bezig met de taal.
- In de richting Moderne Talen lukt werken met literatuur vaak beter. Zij hebben sowieso al wat meer interesse en hun taalniveau ligt hoger.
- Ik wil hier zeker meer op inzetten, maar het aanbod is vrij beperkt.
- Literatuur vergroot de woordenschat en doet kritisch denken.

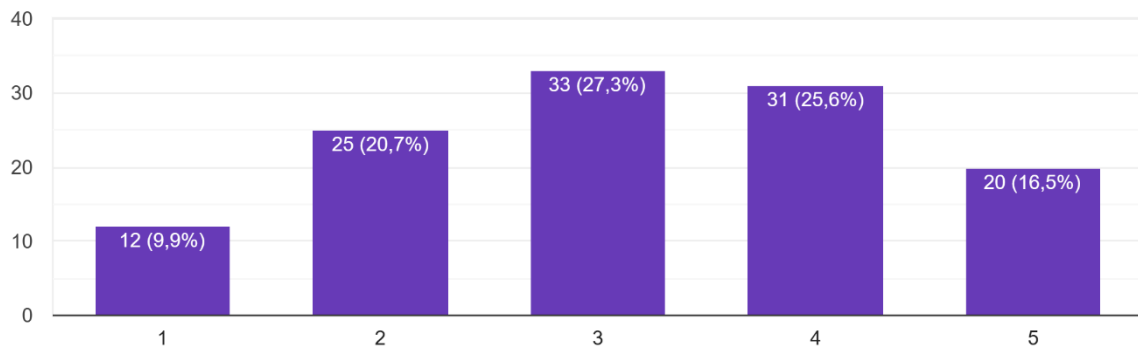
- Plezier bijbrengen aan IIn, nieuwe inzichten verschaffen.
- Zelf ben ik dat deel van mijn opleiding nooit vergeten
- Meerwaarde voor alles.
- Lezen verrijkt je taal op alle vlak
- Vormt een stimulans voor alle leerlingen. IIn met interesse en gevoel voor taal kunnen hier hun ei in kwijt. Voor minder sterke leerlingen maakt het de taal levendiger.
- Als ze het begrijpen, kunnen ze een tekst ook reproduceren met eigen woorden.
- Interessant voor creatieve opdracht/ leren genieten van een verhaal + interpreteren
- Frans is voor velen een moeilijk vak wat maakt dat literatuur lezen vaak een struikelblok is omdat ze het gevoel hebben dat ze het verhaal niet begrijpen
- Lezen is een verrijking voor de taal.
- Staat te ver af van leefwereld jongeren in TSO
- Werken met literatuur is werken aan creativiteit!
- Vind het belangrijk dat IIn dit kunnen
- Het is kunst en drukt gevoelens en realiteit of fictie zo mooi uit. Taal is communicatie en kunst.
- Leren denken en redeneringen opbouwen
- Binding/voeling met het vak
- Lezen bundelt zoveel kennis en vaardigheid. De meerwaarde is niet te onderschatten. Daarenboven lezen de meeste leerlingen helemaal niet, behalve wat 'verplicht' wordt. Zo jammer.
- Dit is vakoverschrijdend, een deel van de geschiedenis die ook onze geschiedenis bepaalt heeft.
- Kan voor IIn opstap zijn naar lezen in een vreemde taal, in casu Frans.
- Verrijking op talig vlak, maar ook "algemene kennis"
- Ik vind het belangrijk dat IIn plezier vinden in lezen
- Een taal leren staat in verband met de cultuur, de tijdsgeest enz.
- Cultuur bijbrengen!
- Benadering realiteit bij lager niveau ontbreekt soms.
- Ze voelen zich meer zelfzeker in de taal
- "Ik zie hier zonder twijfel meerwaarde in. Dit werd ook opgenomen in de vernieuwde leerplannen en ik zie het nut hier ook van in. Leerlingen warm maken en boeien en bijsturen aan de algemene cultuur en plezier van literatuur. Alleen is dit de dag van vandaag waarbij sociale media overheerst moeilijk.
- Bij een bevraging van leerlingen in het 1e middelbaar gaan ca. 2 leerlingen van de 24 wel eens naar een bib. De overige leerlingen gaan nooit (of zijn nog nooit) in een bib geweest. Hetzelfde geldt voor kennismaking met poëzie. Hierbij is taal, woordspelingen, het kennen van uitdrukkingen, ... belangrijk. Nederlands is voor vele leerlingen een 2e, 3e of zelfs 4e taal waarbij poëzie dan automatisch gelijk staat aan: moeilijk, onbegrijpelijk in het Nederlands."
- Ja, ik vind het mijn taak als leraar om literatuur te incorporeren in mijn lessen, en de eindtermen verwachten dat ook wel (al heb ik niet echt een liefdevolle verhouding met "eindtermen").
- Je moet niet toegeven aan hun "afkeer" van lezen en het snel grijpen naar gemakkelijke lay-out en onderwerpen
- Ik vind dat het helpt bij het taalgevoel.
- Het uitbreiden van hun cultuur, inzichten en ervaring.
- Niet in combinatie met taalonderwijs, wel als het gaat over geschiedenis en cultuuronderwijs.
- Ik lees zelf heel graag en wil dat gevoel overbrengen naar mijn leerlingen.
- De leerlingen leren nieuwe woordenschat en drukken zich uit zonder erbij stil te staan.
- Literatuur zorgt voor kennismaking met cultuur, versterkt de leesvaardigheid en is een moment van ontspanning.
- Het aanbod in de huidige schoolboeken is mager of niet afgestemd op de interesse van de leerlingen.

- Sommige IIn genieten wel van literatuur
- Leren diep lezen, verwerven van genuanceerd taalgebruik, inbedden in een brede cultuuropvoeding
- De taal gaat zo meer leven
- Lezen = cultuur opdoen
- Ervaring, schoonheid, kennis, toepasbaar op andere gebieden in de maatschappij.
- Hoe meer ze lezen, hoe meer herkenning van woordenschat en zinsvorming. Basis om zelf te schrijven of te spreken
- Ik merk de betrokkenheid van de IIn. in de lessen.
- Literatuur verruimt de blik van wie ervoor open staat.
- Je ziet sommige leerlingen echt opfleuren (de échte taalleerlingen)
- Ik vind het leuk om leerlingen te tonen dat 'niet alles wat geen nut heeft, geen zin heeft', om hen het mooie van de literatuur of de poëzie te laten zien en het als een momentje van ontspanning op te vatten.
- Een verruiming van de kennis van de leerlingen. Die ene leerling die erdoor aangesproken wordt, daar doen we het voor.
- Je kan een taal niet leren zonder wat cultuur te kennen.
- Bij het juiste publiek
- In contact komen met de 'echte' Franse taal
- Ik zie echt de meerwaarde in van literatuur want er zijn zóveel Franse werken die de moeite waard zijn om te behandelen met leerlingen. Ik vind het dus heel jammer dat ik hier gewoonweg de tijd niet voor heb op dit moment.
- Kinderen in contact brengen met verhalen en erover kunnen praten in het Frans, kan enkel een meerwaarde zijn.
- Ik wil makkelijker toegang hebben tot verschillende niveaus van teksten of fragmenten. Nu weet ik niet goed waar zoeken. Wat ik vind, is vaak te moeilijk.
- Literatuur is inzetbaar voor veel verschillende doelstellingen.
- Ik vind het zelf heel interessant en het zou fijn zijn om dat over te kunnen brengen naar mijn leerlingen, maar daarvoor geef ik les in het 'verkeerde' studiedagen (zorg)
- Leerlingen cultuur aanbieden is belangrijk voor taalontwikkeling.
- Leerlingen kunnen en mogen creatief zijn.
- Op die manier leren leerlingen dat vreemde talen niet enkel dat zijn, en dat er nog een hele wereld naast de voc. en grammatica bestaat.
- Men kan hieruit vertrekken voor verschillende taken zoals lezen, spreken, schrijven.
- Literatuur kan helpen om de liefde voor de Franse taal te ontwikkelen.
- Dankzij literatuur wordt het leven boeiender.
- De Franse taal is vaak een 4de of 5de taal voor onze IIn en dus heel moeilijk
- Ik wil hun wereld opentrekken, soms weg van hun beperkte, vertrouwde kanalen. Voor sommigen gaat er een nieuwe wereld open als ze dat ontdekken, voor anderen komt het besef pas later. Maar als wij leerkrachten het hen niet leren kennen tijdens het middelbaar, is de kans heel klein dat ze het ooit zullen ontdekken.

7. In welke mate voelt u zich voldoende gewapend (dankzij uw opleiding, bijscholingen, eigen interesses...) om literaire teksten in te zetten in de lessen Frans? (vijfpuntenschaal: Ik voel mij onvoldoende gewapend. – Ik voel mij sterk gewapend.)

6. In welke mate voelt u zich voldoende gewapend (dankzij uw opleiding, bijscholingen, eigen interesses...) om literaire teksten in te zetten in de lessen Frans?

121 antwoorden



Heeft u een verklaring voor dat gevoel? Wil u daar meer over kwijt? Noteer het dan hier.

- Ik ben Franstalige dus ik ken de auteurs maar moeilijk om ze voor te stellen in het NL
- Ik heb een sterke literatuurkennis opgebouwd tijdens mijn opleiding. Die kan ik nu mondjesmaat gebruiken tijdens de lessen;
- Dit is niet vaak aan bod gekomen in de lerarenopleiding en ik zie dit ook niet vaak als thema's van nascholingen.
- Onvoldoende kapstokken, voorbeelden om je op weg te helpen.
- Ik zou zelf meer moeten lezen.
- Te snelle evolutie
- Dankzij mijn opleiding als Romaniste
- Er was tijdens de opleiding ruim voldoende aandacht voor literatuur en literatuurgeschiedenis. Verbeterpunt zou introductie van modernere en meer toegankelijke werken op niveau van de leerlingen zijn.
- Mijn opleiding Franse letterkunde aan de UGent heeft mij van voldoende literaire bagage voorzien, alsook mijn eigen huidige interesse in de Franse literaire wereld.
- Ik sta slechts voor het eerst in 25j in de tweede graad. Tot nu toe kwam ik in de eerste graad waar de focus meer ligt op de bouwstenen. De leestekstjes zijn er meer functioneel.
- Er zijn zo veel teksten maar te weinig op basisniveau.
- Opleiding
- Hier wordt niet zoveel aandacht aan besteed tijdens opleidingen.
- Ik heb zelf Romaanse filologie gestudeerd dus vandaar de interesse + ik volg de hedendaagse literatuur
- Het niveau van de leerling speelt een rol.
- Ook hier meer aandacht voor grammatica!
- Ik volgde zelf een praktische opleiding (toegepaste taalkunde) waarin heel weinig literatuur aan bod kwam. De focus lag echt op de praktijk.
- Weet nooit waar zoeken
- Ben romanist, er is veel info op internet, ik volg m'n gevoel en dan lukt het. In sta wel altijd open en ben zelfs zeer benieuwd naar hoe anderen het doen en wil altijd bijleren.
- Opgegroeid in een Franse cultuur

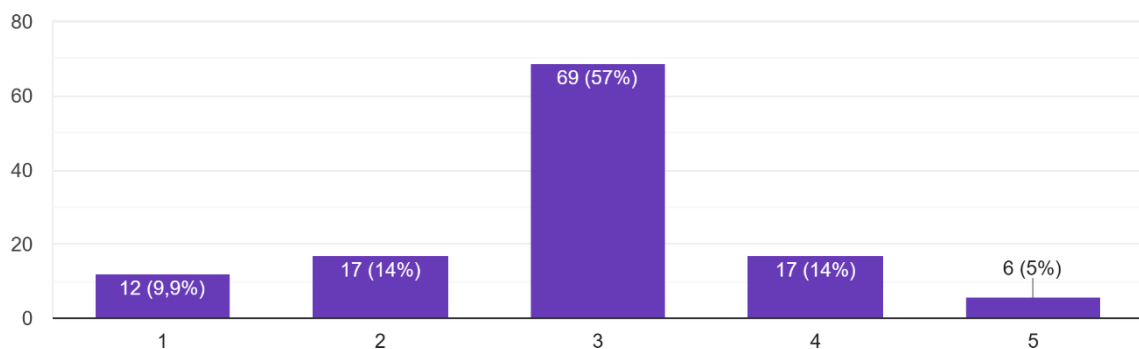
- Ik ben zelf een obsessief lezer en heb tijdens mijn studies de passie van de proffen als extra insteek gekregen.
- Ik heb enkel een bachelor gedaan en we hebben hierin de basis literatuur gezien.
- Ik heb diploma klassieke filologie; er zijn naar mijn weten de voorbije 7 jaar geen nascholingen geweest waarin nuttige informatie en hulpmiddelen geïntroduceerd werden voor Franse literatuur in het eerste jaar A-stroom. Begeleidingsdiensten babbelen er wel over in kader van de eindterm maar er is naar mijn weten geen concreet materiaal om ons te helpen.
- Ik heb taal-en letterkunde gestudeerd, daar wordt literatuur overvloedig behandeld (misschien zelfs wat té 😊)
- Moeilijk geschikte teksten vinden
- Romaanse filologie, en 31 jaar onderwijservaring.
- Gedegen opleiding en ik lees graag in het Frans
- Ik heb een zware literatuuropleiding gehad, maar er nadien 20 jaar niets mee gedaan
- Tijdens de opleiding (13 jaar geleden) werd literatuur slechts 1 module gegeven.
- Persoonlijke interesse is heel belangrijk. Ik lees zelf veel en ben op de hoogte van de actualiteit in de Franse literaire wereld. Ik merk wel dat dat bij een aantal collega's niet zo is, en ze zien het echt als een "bijaak".
- Opleiding literatuur
- Werd niet gegeven aan een niveau aangepast aan onze doelgroep
- Ik heb zelf een redelijke kennis en interesse maar zoals eerder aangehaald is mijn lessenspakket in opbouw en vergt het veel uitzoekwerk
- Vooral inschatten niveau.
- Ikzelf heb literatuur gestudeerd, maar interesse in secundair is er niet, brengt ook niets bij aan niveau van taal
- Ik ben tolk van opleiding en mijn kennis komt dus puur uit wat ik in mijn privéleven lees.
- Het boek voorziet verschillende opties, maar het internet en mijn voorkennis uit de studies zijn zeker ook voldoende.
- Ik heb in mijn LIO-opleiding een algemene lerarenopleiding gehad. Jammer genoeg heb ik nergens in mijn opleidingen geleerd hoe je dit precies naar jongeren toe overbrengt. Achteraf gezien had ik liever de specifieke lerarenopleiding Frans gevolgd.
- Er is te weinig pedagogische ondersteuning.
- Ik kan teksten linken aan actualiteit of er een creatieve opdracht aankoppelen
- Ervaring, zelf (heel) veel lezen en studeren
- Goede opleiding gehad
- Ik weet er zelf te weinig actief over - moet het zelf eerst opzoeken
- Literatuur (en zeker poëzie) is niet 100% mijn ding
- Niet alleen via de masteropleiding maar ook tijdens mijn humaniora kwam literatuur aan bod en kon ik groeien in de liefde en interesse voor...
- Ik gebruik geen handboek maar werk met mijn eigen cursus.
- Ik zou het nog doelgericht willen inzetten zodat het ook blijft hangen.
- Ik ben geen romanist, maar vertaler-tolk. We kregen sowieso minder literatuur. En in het secundair kreeg ik zelf ook geen literatuur op een aantrekkelijke manier. De handboeken bieden naar mijn ervaring ook niet voldoende.
- Ik heb een bachelor en heb geen heel grote kennis over de Franse literatuur. Ik heb in mijn humaniora wetenschappen-wiskunde gedaan, dus daar ook, weinig literatuur. Maar ik volgde nascholingen en verdiepte me zelfs (jaren geleden :-) weliswaar) in poëzie in de eerste graad.
- Ik zou graag meer minder traditionele methodes kunnen inzetten
- Ik weet niet hoe ik de leerlingen enthousiaster kan maken.

- In de opleiding taal-en letterkunde word je goed gevormd. In het begin van mijn carrière gebruikte ik dan ook literair werk
- De opleiding die ik meer dan 25 jaar geleden volgde, was daar niet op toegespitst
- Ik heb in mijn opleiding vrij veel rond literatuur gezien en ben hier van mezelf ook erg in geïnteresseerd.
- In mijn opleiding ging men ervan uit dat leerlingen geïnteresseerd zijn in teksten zoals de fabels van La Fontaine. Dit vind ik echter geen gepaste teksten voor mijn doelpubliek: het ligt heel ver van hun leefwereld en is echt moeilijk Frans.
- In de lerarenopleiding leer je niet hoe je literatuur het best implementeert in de lessen.
- mevr. Catalano ;-)
- In de lerarenopleiding wordt er in mindere mate gefocust op literatuur in het onderwijs.
- Te weinig mee bezig (D/A en A vroeger niet verplicht, doen er meestal niets klassikaals mee) en een mens vergeet
- Materiaal zoeken is tijdrovend. Gelukkig bestaat er een digitaal magazine waar ik teksten op maat vindt die nog eens up-to-date zijn.
- Ik heb een master in de meertalige communicatie. De echte literatuur kwam in mijn opleiding beperkt aan bod.
- Dankzij mijn opleiding aan KUL. Romaanse
- Ik heb zelf redelijk wat seminaries gevolgd tijdens mijn opleiding, en ook in mijn vrije tijd grijp ik regelmatig naar literatuur en klassiekers. Daarnaast heb ik heel veel aan mijn vakcollega's, die dezelfde passie delen.
- Je moet veel op zoek naar eigen materiaal. Dat vergt veel tijd.
- Ik ben een verwoede liefhebber van literatuur en literatuurgeschiedenis. Het is een passie.
- Ik lees heel erg graag en probeer op de hoogte te blijven van de nieuwe tendensen.
- Goede opleiding
- Zelf weinig mee in contact gekomen in de opleiding
- Ik kan terugvallen op mijn eigen opleiding en zelfstudie (leescultuur) opgebouwd tijdens mijn vrije tijd. Wij delen ook veel ideeën onder de collega's.
- Zelf te weinig literatuurstudie gehad in mijn opleiding

8. Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op het leesgedrag van uw leerlingen?
 (vijfpuntenschaal: negatief – positief)

7. Welke invloed heeft het gebruik van literatuur op het leesgedrag van uw leerlingen?

121 antwoorden



Hoe uit zich dat? Waaraan merkt u dat? Hoe stimuleert u het leesgedrag? Wilt u daar meer over kwijt? Noteer het dan hier.

- Weinig leerlingen die al eens een boek lezen
- Leerlingen gaan niet méér lezen
- Leerlingen begrijpen amper iets, ze zijn gedemotiveerd
- Door het meer te doen, hebben ze succeservaringen en zien ze het de volgende keer beter zitten.
- Volgens mij heeft dit weinig tot geen invloed.
- Hun gedrag verandert niet.
- Veel leerlingen zien op tegen het lezen van (lange) fragmenten, maar gelukkig zijn er ook lln die wel interesse hebben.
- Eigenlijk geen idee jammer genoeg
- Niet echt van toepassing. We doen het te weinig binnen de lessen Frans
- Portfolio laten maken
- Leerlingen lezen hier niet meer door.
- Lln lezen niet meer graag
- Lln AF lezen gewoonweg niet graag
- Geen. Lezen wordt zeldzaam
- Hangt ervan af hoe goed ze begrijpend kunnen lezen
- Er is op onze school veel aandacht voor lezen en het stimuleren daarvan. Er werd ook een schoolbibliotheek ingericht waar zowel leerkrachten als leerlingen gretig gebruik van maken.
- "Ik zie niet per se een directe invloed. Sommige leerlingen lezen reeds veel en komen bewust enkele extra boeken vragen (dit zijn de uitzonderingen). Ik probeer soms ook gericht een boekkeuze voor de leerlingen voor te stellen, gebaseerd op hun interesses. In het vak Nederlands wordt ook vaak met een leeslijst gewerkt, maar zelfs daar merken de collega's dat de leerlingen de boeken niet uitlezen...
- Het leesgedrag stimuleer ik vaak door samen in de klas te lezen of de leerlingen met bijbehorend luisterboek te laten meeluisteren."
- Zeer wisselend. Een leerling die buiten school graag leest, zal meer geneigd zijn om een Frans boekje te 'proberen'. Ik merk dat 'lezende leerlingen' meer open-minded zijn in de sociale omgang, meer open staan voor diversiteit.
- Als ze het begrijpen, dan doen ze graag verder met een positief gevoel.
- Eigenlijk niet te merken
- Voor Frans ligt de drempel vaak heel hoog om te lezen. Ik geef les in een school voor normaal begaafde kinderen met autisme en wij clusteren voor Frans, Engels en Nederlands. Ervaring leert dat onze leerlingen meer open staan voor het lezen van Engelse teksten dan Franse teksten.
- De leerlingen lezen niet graag, maar als het een leuke tekst is gaat dat beter. Ook als er leuke weetjes zijn en als het aansluit op de woordenschat/... is dit interessant voor hen.
- Ik denk niet dat ik in de derde graad ineens het leesgedrag kan veranderen. Lln die lezen doen dit al langer dan in de derde graad. Ik denk dat lezen veel vroeger moet gestimuleerd worden.
- Wanneer de leerlingen een boekje/tekst moeten lezen, is hun reactie meestal niet positief (zuchten). Ze doen het alleen als het moet - gekoppeld aan een evaluatie.
- We organiseren kwartierlezen. Leerlingen lezen een kwartier wat ze zelf willen (BD, tijdschrift...)
- Leerlingen zijn meer bereid om mee te doen!
- Ze komen met verschillende tekstvoorten in aanraking. Soms interesseert het hen, vaak helemaal niet.
- We hebben het nog te weinig gedaan om er een uitspraak over te doen.
- Vinden het niet leuk en moeilijk
- Ze leren lezen op verschillende manieren. Dat is een skill die ze later nog zullen kunnen gebruiken.

- Proeven smaakt naar meer
- Ze lezen achteraf gemakkelijker.
- De meeste leerlingen hebben een aversie voor alles wat "lezen" of "literatuur" betreft.
- Soms te ingewikkelde taalgebruik
- Vragen van leerlingen, inzet
- Ze lezen wat ik vraag maar daar houdt het op.
- Interessante topics zorgen voor meer motivatie
- Ikzelf probeer nu een paar Franse literatuurboeken te lezen per jaar om voeling te hebben met die periode, de schrijfstijl, ...
- Ik denk niet dat ze er laaiend enthousiast over zullen zijn, maar dat is dan mijn job om daar verandering in te brengen.
- Ik heb de indruk dat leerlingen nog weinig gemotiveerd zijn om een boek te lezen, ongeacht of ik dit in de les ook behandel of niet. Dit zit eerder intrinsiek ingebakken in de jongeren tegenwoordig
- Leerlingen lezen echt niet meer graag. Heel moeilijk om dat gedrag om te buigen.
- LIn beperken zich tot hetgeen ze moeten lezen
- Verplichte opdracht die goed bevallen is
- De lIn beginnen al te zuchten als ze de tekst zien die we gaan lezen, maar dit gaat ook zo in de lessen Nederlands. We proberen teksten of boekjes te vinden die aansluiten bij de leefwereld, het niveau, de interesses, maar dat is niet makkelijk.
- Leerlingen gaan toch soms boeken lezen waarvan ze een fragment gelezen hebben in de klas.
- Interesseert hen
- Ze vinden lezen nu iets vanzelfsprekends
- Dit is eerder corvee in plaats van plezier. Dit uit zich doordat leerlingen verslagen opzoeken op internet, opdrachten niet maken. Leerlingen zeggen ook eerlijk dat ze het saai/moeilijk/vervelend vinden
- Tekststructuur, hoofdgedachte en algemeen begrip gaan erop vooruit
- Vrije keuze laat hen (meer) lezen. Wanneer ik hen literatuur opleg merk ik dat ik -jammer genoeg- heel wat leerlingen verlies.
- "Ik hoop dat het een positieve invloed heeft op hun leesgedrag, al maak ik mij geen illusies ;-)
- Ik denk dat dat stimuleert maar ik kan dat niet bewijzen.
- Leerlingen lopen niet over van enthousiasme voor lectuur
- Verhalen, liedjes, ... zijn van voor alle leeftijden en generaties. Leerlingen willen zichzelf herkennen en terugvinden ook in wat ze leren en dit kan op die manier! Ik ben 1000% voor.
- Sommige kinderen lezen uit zichzelf en doen ook goed hun best bij opdrachten. Maar er zijn ook kinderen die dit helemaal niet doen.
- Enkel door verplichting
- Te moeilijk, demotiverend, doelstellingen te hoog gegrepen
- Dit stimuleert het taalgebruik en de taalvlotheid als ze merken dat ze een tekst begrijpen,
- Vanaf dit jaar lezen de leerlingen elke week een hoofdstuk om zo de hoeveelheid te verkleinen en om ze te motiveren te lezen. Het is haalbaarder op die manier. Filmpjes maken over een hoofdstuk of voorlezen in de klas helpt ook.
- Voor zover ik kan inschatten, heeft het geen invloed om hun leesgedrag.
- Ik heb niet het gevoel dat leerlingen hierna meer met Franstalige literatuur bezig gaan zijn.
- Ze merken na het eerste boek dat ze toch al meer begrijpen dan ze dachten.
- Leerlingen zijn geen fan van literatuur laat staan van Franse literatuur.
- LIn proberen vaak film te zien i.p.v. boek te lezen of ze lezen boek in het Nederlands; Controle kan steeds maar via mond. oef of schrijfofopdracht. Inhoudsvragen over boek wordt als zeer negatief ervaren, want je zou al moeten peilen naar details om te controleren of ze het gelezen hebben en niet enkel samenvatting.

- Heel wat leerlingen kiezen nog steeds voor het lezen van klassieker.
- Heel verschillende invloeden
- Ik probeer de leerlingen te enthousiasmeren
- Ik denk niet dat wat ik aanbied aan literatuur in de Fr les het leesgedrag van mijn leerlingen beïnvloedt. Dus de 1 in de vorige vraag is bij gebrek aan 'neutraal' in de antwoordmogelijkheden.
- Leerlingen lezen zeer weinig
- Wanneer ze de keuze krijgen werkt dit motiverender"
- De leesvaardigheid van de leerlingen wordt geprikkeld.
- De lln. leesstrategieën aanleren, hen leren te volharden.
- Het heeft geen invloed.
- Sommige leerlingen zijn echt geraakt door gedichten
- Ze leren het misschien wel meer appreciëren maar ik weet niet echt of het hen aanzet tot zelf meer beginnen lezen.
- De jongeren zien dit als een karwei, niet als een verrijking.
- Belangstelling groeit
- Boekje laten lezen
- Literatuur komt te weinig aan bod om enig effect te hebben.
- Er hangt veel af van het taalniveau van de leerling en zijn enthousiasme om de taal te leren.
- Ik stimuleer leesgedrag door variërende teksten aan te bieden die de leerlingen boeien, literatuur hoort daarbij, maar dit is slechts een klein deel van leesmateriaal dat beschikbaar is.
- Ik denk niet dat ze meer lezen.
- Dat kan ik echt moeilijk inschatten. Onze boeken (dat zijn eigentijdse romans) zetten onze sterke of Franstalige leerlingen wel zeker aan tot meer lezen. Zelfs nadat ze afstuderen, vertellen ze nog over boeken die ze nadien nog hebben gelezen. Of de andere literatuur in onze lessen ook zo'n effect heeft, weet ik niet.
- Je hebt altijd leerlingen die graag lezen en anderen niet. Zelf voorlezen helpt wel. 12-jarigen vinden dit nog fijn. Zelf een gedichtje maken, doen ze ook nog graag.
- Leerlingen vinden het fijner wanneer de focus niet ligt op begrijpend lezen. Er zijn steeds minder lezers onder de leerlingen. Zij geven toe vaak vals te spelen (Nederlands vertaling, apps)
- Bij creatieve verwerkingen merk ik dat ze het verhaal vaak wel boeiend vonden, eenmaal voorbij het struikelblok van het Frans.
- Ik gebruik geen literatuur
- Aanbieden van voldoende gedifferentieerd leesmateriaal
- Er is geen invloed op dit moment omdat literatuur zelden tot nooit aan bod komt dit schooljaar.
- Aangezien het weinig aan bod komt, kan ik geen goed antwoord hierop geven.
- Aangezien ik het weinig tot nooit gebruik, merk ik geen resultaat. Een Franstalige leerling die een gekozen Frans boek leest, is wel enthousiast. Ze neemt dit boek zelfstandig uit wanneer de les te traag gaat voor haar. Zo is ze toch nog zinvol met de taal bezig. Ze nam zelfs het boek mee naar huis om daar verder te lezen.
- Ik moedig mijn leerlingen aan om te lezen door de voordelen ervan aan te geven, maar mijn leerlingen nemen dit niet altijd van mij aan.
- De leerlingen die graag lezen hebben meteen aansluiting met het onderwerp, andere leerlingen leren (soms) literatuur te appreciëren.
- Leerlingen die interesse hebben in literatuur, zullen door het lezen van korte fragmenten wel getriggerd worden om een volledig boek te lezen.
- Ze beginnen te zeuren en zagen en zijn niet gestimuleerd tot het lezen.
- Jongeren en lezen is in de A- en D/A-finaliteiten meestal de laatste van hun activiteiten
- Leerlingen lezen over het algemeen niet graag en in een vreemde taal is nog een extra barrière.
- Alleen bij lln die interesse hebben

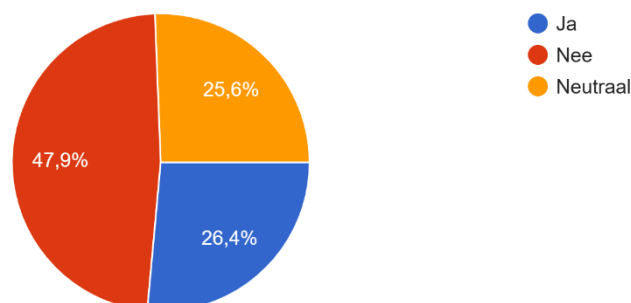
- Zuchten, blazen, vragen als waarom, ...
- Ik probeer zelf heel enthousiast te zijn om mijn liefde voor schrijver en/of verhaal gemotiveerd over te brengen.
- Geen grote invloed, wel meer enthousiasme en curiositeit
- Wanneer leerlingen uit zichzelf al geïnteresseerd zijn in literatuur, zijn ze vaak extra geboeid door wat er in de lessen aan bod komt. Ook leerlingen die zichzelf al eens graag uitdagen, ondervinden wel plezier in de literaire thema's. Uiteraard zijn er ook steeds leerlingen die weinig of geen voeling met de taal hebben en daardoor ook minder snel geneigd zijn om uit zichzelf een boek vast te nemen of te beginnen lezen binnen een literair genre (bv. leerlingen die eerder interesse tonen in de wetenschap, grijpen sneller naar wetenschappelijke thema's).
- Geen idee eigenlijk ... Het leesgedrag is moeilijk te stimuleren in de derde graad. Dat zou vroeger moeten aangewakkerd worden. Vaak zijn ze bang om te lezen omdat ze denken "dat ze het toch niet verstaan".
- Het kan hun interesse opwekken voor bepaalde thema's waar ze op hun leeftijd nood aan hebben.
- Ik ben op zoek naar een methode om leesgedrag te stimuleren.
- Nogmaals niet iedereen is altijd mee maar zij die wel geboeid zijn, daar doe ik het voor. Ik hoop van hen levenslange lezers te maken.
- In zijn weinig gemotiveerd om in het Frans te lezen
- Ik laat hen creatief aan de slag gaan met gedichten. Ik geef voorbeelden, toon patronen in de opbouw en laat eenvoudige dingen schrijven. Ik stuur bij tijdens het creatieve proces en als hun tekst klaar is, laat ik hen lay-outen/illustreren met Canva (betalende schoolaccount). Het resultaat laat ik in kleur uitprinten en ophangen in de klassen. Dat verhoogt de betrokkenheid en de goesting om iets moois op papier te zetten.

Sectie 3: Didactische materialen

1. Wordt er volgens u voldoende literatuur aangeboden in de methodes Frans (zoals bijvoorbeeld Coup de pousse, Quartier Français, Adomania, Audace...)?
 - a. Ja.
 - b. Nee.
 - c. Neutraal.

1. Wordt er volgens u voldoende literatuur aangeboden in de methodes Frans (zoals bijvoorbeeld Coup de pousse, Quartier Français, Aomania, Audace...)?

121 antwoorden



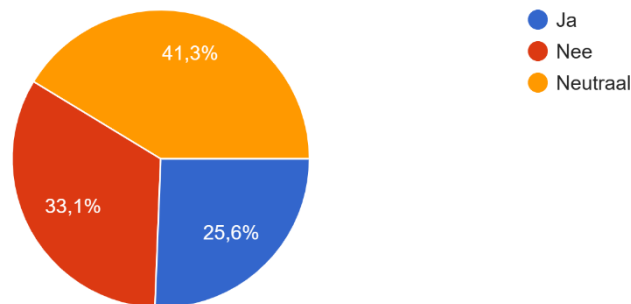
Ja.	32	26,4%
Nee.	58	47,9%
Neutraal.	31	25,6%



2. Wordt er volgens u voldoende literatuur voor de lessen Frans aangeboden in externe bronnen en databanken (zoals bijvoorbeeld websites, Klascement, Le Point du FLE...)?
- Ja.
 - Nee.
 - Neutraal.

2. Wordt er volgens u voldoende literatuur voor de lessen Frans aangeboden in externe bronnen en databanken (zoals bijvoorbeeld websites, Klascement, Le Point du FLE...)?

121 antwoorden

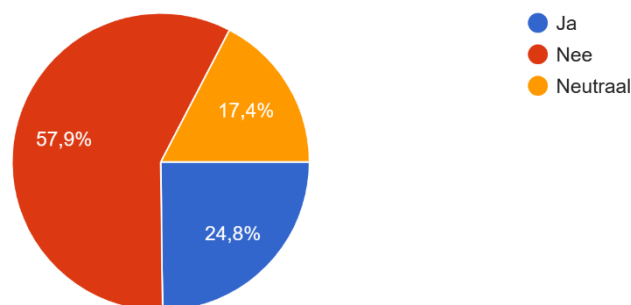


Ja.	31	25,6%
Nee.	40	33,1%
Neutraal.	50	41,3%

3. Weet u waar u goede literaire teksten voor in de Franse les kan zoeken/raadplegen...?
- Ja.
 - Nee.
 - Neutraal.

3. Weet u waar u goede literaire teksten voor in de Franse les kan zoeken/raadplegen...?

121 antwoorden



Ja.	30	24,8%
Nee.	70	57,9%
Neutraal.	21	17,4%

Zo ja, waar raadpleegt u literaire teksten voor in de lessen Frans?

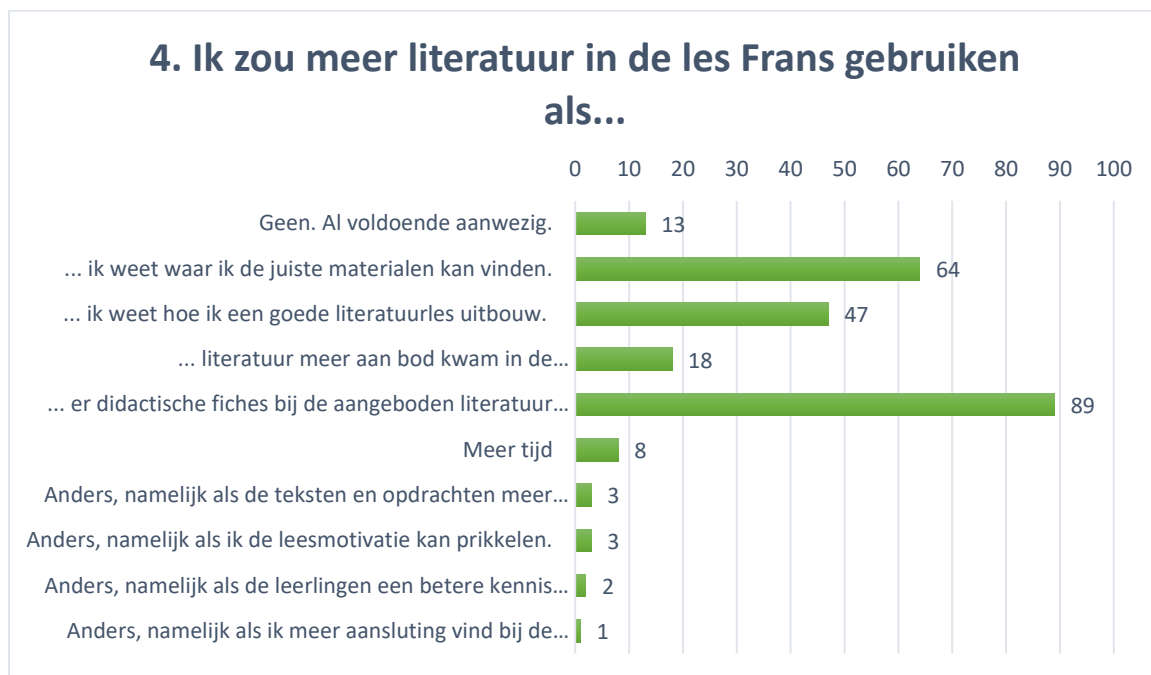
- Internet en handboek
- Internet
- Klascement, FLE, oudere leerboeken

- Tv5 Monde, in mijn boekenkast, in naslagwerken
- Andere methodes dan degene waar we op school mee werken, websites, netwerk van collega's om materiaal uit te wisselen
- Ik neem dit over uit handboeken of ga af op mijn eigen cursussen literatuur van de universiteit.
- Franse websites, handboek + roman
- Eli readers
- Verschillende handboeken, niet 1 specifiek + internet
- Enkel 1Jour1Actu.
- Ik zoek weinig omdat er in de les aan volwassenen weinig vraag is. Dit schooljaar geef ik b2 en heb ik zelf veel zin om iets met literatuur te doen. Die cursisten kunnen al veel dus er is meer ruimte. Heb een dossier gevonden bij Lezexperts en verder google ik op zoek naar meer.
- Alliance Française
- Tv5 monde, FLE, eigen kennis
- Online bib. Leerlingen kunnen hier gratis boeken in pdf-formaat lezen.
- TV5 monde
- In de werkboeken of vroegere handboeken
- Internet kan goede hulp bieden.
- In mijn eigen boekenkast :-)
- Franse sites en eigen bibliotheek of andere bibliotheken
- Zoeken op internet en uitwisselen onder collega's
- Bij vraag 3 zou ik ja en nee willen antwoorden. Vooral voor de 1ste graad is dit meer zoeken, via allerlei gedeelde databanken en websites. Als ik in Parijs of Wallonië ben, koop ik veel zelf. Er bestaat wel materiaal op niveau A1/A2 maar soms valt dit dan te kinderlijk uit (= is dan niveau lagere school voor Franstaligen, ook inhoudelijk dan).
- Eigen kennis, tv5monde, Franse actualiteit
- Via internet: FB-groepen
- Eigen voorkennis van auteurs, Google
- Via tips van collega's en een nascholing.
- Eigen boekenlijst, schoolboeken
- **ANDERE HANDBOEKEN**
- Eigen materiaal. Het volstaat zelf genoeg te lezen. Er is ook veel achtergrond te vinden in goeie podcasts op France Culture.
- Overall waar ze te vinden zijn. Bib, uitgaven, internet, ...
- De methode Creafrench heeft een groot aanbod dat flexibel inzetbaar is; We hebben op school ook een mini-schoolbibliotheek voor thuislectuur
- Internet, boeken, ...
- Le Point du FLE en Bonjour de France voornamelijk
- Franstalige sites
- Ik vertrek van wat ik ken of gebruik slam, chanson
- Boeken uit studententijd
- Online-leesbronnen of eigen boeken
- Ik zoek vaak online.
- De Franse bib van Roeland in Gent
- Leerwerkboeken en eigen inspiratie die ik opdoe door naar de Franstalige radio te luisteren.
- Mary Glasgow Bonjour maar ze stoppen er mee! Creafrench zou ook ok zijn maar heb dit nog niet gegoogeld. Te veel tijd al bezig met school elke avond om dit er nog bij te nemen 'voor het plezier'. Dan verkies ik tijd voor mezelf of het gezin.
- Ik zoek die op.



- Voornamelijk op basis van wat aangeboden wordt in de handboeken, en verder uit eigen materiaal dat thuis ligt (oude handboeken en cursussen/boeken uit de opleiding)
- Overall een beetje.
- Fnac, eigen bibliotheek
- Ik zoek in dichtbundels of verhalen in mijn eigen bibliotheek of online. Ik geef altijd mijn lesdoel als zoekterm mee in (bv. impératif + poème + recette > resultaat recette poétique Queneau) Ik zie sommige liedjesteksten ook als literatuur. En dat biedt veel mogelijkheden.
- Uit de methode, handboeken

4. Ik zou meer literatuur in de lessen Frans gebruiken als...
- a. Niet. Ik gebruik al voldoende literatuur.
 - b. ... ik weet waar ik de juiste materialen kan vinden.
 - c. ... ik weet hoe ik een goede literatuurles uitbouw.
 - d. ... literatuur meer aan bod kwam in de lerarenopleiding.
 - e. ... er didactische fiches bij de aangeboden literatuur staan.
 - f. ... anders, namelijk...



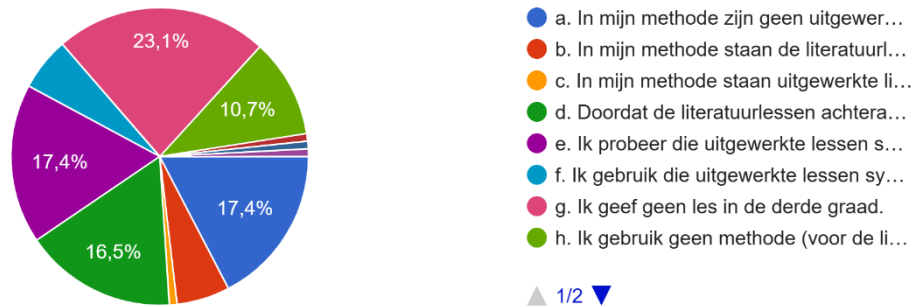
Niet. Ik gebruik al voldoende literatuur.	13	10,7%
... ik weet waar ik de juiste materialen kan vinden.	64	52,9%
... ik weet hoe ik een goede literatuurles uitbouw.	47	38,8%
... literatuur meer aan bod kwam in de lerarenopleiding.	18	14,8%
... er didactische fiches bij de aangeboden literatuur staan.	89	73,6%
... anders, namelijk als ik meer tijd zou hebben.	8	6,6%
... anders, namelijk als de teksten en opdrachten meer aangepast zijn aan het doelpubliek.	3	2,5%
... anders, namelijk als ik de leesmotivatie kan prikkelen.	3	2,5%
... anders, namelijk als de leerlingen een betere kennis van de taal hebben.	2	1,7%
... anders, namelijk als ik meer aansluiting vind bij de leerplandoelen.	1	0,8%



5. In de meeste methodes Frans voor de derde graad doorstroom en dubbele finaliteit staan volledig uitgewerkte literatuurlessen aan het einde van een hoofdstuk of aan het einde van het boek. Hoe interpreteert u die positie in de methodes?
- In mijn methode zijn geen uitgewerkte literatuurlessen aanwezig.
 - In mijn methode staan de literatuurlessen niet achteraan, maar worden ze verwerkt in de verschillende thema's.
 - In mijn methode staan uitgewerkte literatuurlessen, maar daarvan was ik niet op de hoogte.
 - Doordat de literatuurlessen achteraan in het boek staan, komen ze wegens tijdgebrek (vaak) niet aan bod.
 - Ik probeer die uitgewerkte lessen sporadisch in te zetten in mijn lessen.
 - Ik gebruik die uitgewerkte lessen systematisch.
 - Ik geef geen les in de derde graad.
 - Ik gebruik geen methode (voor de literatuurlessen).
 - Anders, namelijk...

5. In de meeste methodes Frans voor de derde graad doorstroom en dubbele finaliteit staan volledig uitgewerkte literatuurlessen aan het einde van een ...ek. Hoe interpreteert u die positie in de methodes?

121 antwoorden

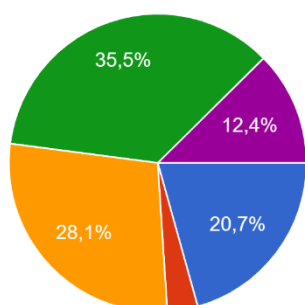


In mijn methode zijn geen uitgewerkte literatuurlessen aanwezig.	21	17,4%
In mijn methode staan de literatuurlessen niet achteraan, maar worden ze verwerkt in de verschillende thema's.	7	5,8%
In mijn methode staan uitgewerkte literatuurlessen, maar daarvan was ik niet op de hoogte.	1	0,8%
Doordat de literatuurlessen achteraan in het boek staan, komen ze wegens tijdgebrek (vaak) niet aan bod.	20	16,5%
Ik probeer die uitgewerkte lessen sporadisch in te zetten in mijn lessen.	21	17,4%
Ik gebruik die uitgewerkte lessen systematisch.	7	5,8%
Ik geef geen les in de derde graad.	28	23,1%
Ik gebruik geen methode (voor de literatuurlessen).	13	10,7%
Anders, namelijk... ik gebruik die lessen alleen wanneer er tijd over is.	1	0,8%
Anders, namelijk... ik vind die lessen niet bruikbaar.	1	0,8%
Anders, namelijk... ik gebruik deze lessen nooit.	1	0,8%

6. Hoe staat u tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?
- Ik zou literatuur meer gebruiken als de literatuur voorzien is van didactische fiches.
 - Ik zou geen didactische fiches gebruiken in een literatuurles.
 - Ik zou inspiratie halen uit didactische fiches, maar mijn eigen werkblad(en) opstellen.
 - Ik zou didactische fiches wel gebruiken, maar ik zou ze aanpassen naar mijn eigen les.
 - Ik zou didactische fiches integreren in de literatuurles, naast andere materialen (zoals eigen werkbladen, een handboek...).

6. Hoe staat u tegenover het aanbieden van didactische fiches bij aangeboden literatuur?

121 antwoorden



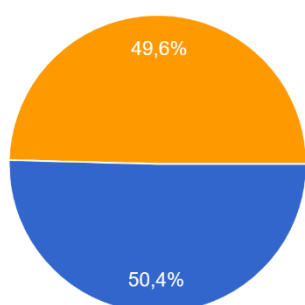
- a. Ik zou literatuur meer gebruiken als de literatuur voorzien is van didactisch...
- b. Ik zou geen didactische fiches gebruiken in een literatuurles.
- c. Ik zou inspiratie halen uit didactische fiches, maar mijn eigen werkblad(en)...
- d. Ik zou didactische fiches wel gebruiken, maar ik zou ze aanpassen...
- e. Ik zou didactische fiches integreren in de literatuurles, naast andere material...

Ik zou literatuur meer gebruiken als de literatuur voorzien is van didactische fiches.	25	20,7%
Ik zou geen didactische fiches gebruiken in een literatuurles.	4	3,3%
Ik zou inspiratie halen uit didactische fiches, maar mijn eigen werkblad(en) opstellen.	34	28,1%
Ik zou didactische fiches wel gebruiken, maar ik zou ze aanpassen naar mijn eigen les.	43	35,5%
Ik zou didactische fiches integreren in de literatuurles, naast andere materialen (zoals eigen werkbladen, een handboek...).	15	12,4%

7. Zou u de databank van Erasmus+ (een databank met kortverhalen in verschillende talen op niveau) raadplegen?
- Ja.
 - Nee.
 - Ik ken de databank niet.

7. Zou u de databank van Erasmus+ (een databank met kortverhalen in verschillende talen op niveau) raadplegen?

121 antwoorden



- Ja
- Nee
- Ik ken de databank niet.

Ja	61	50,4%
Nee	0	0%
Ik ken de databank niet.	60	49,6%

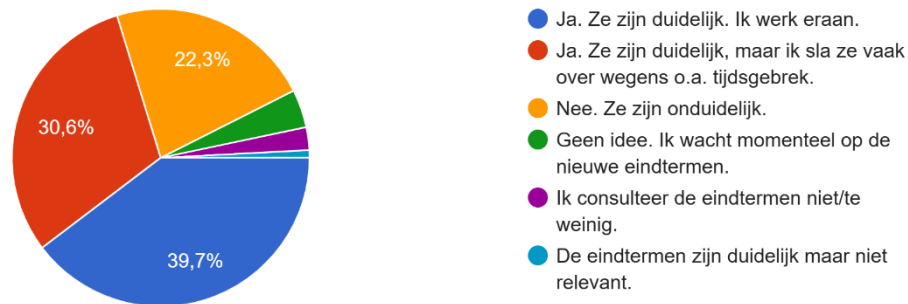
Sectie 4: Doelstellingen

1. Bent u op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen?

- Ja. Ze zijn duidelijk. Ik werk eraan.
- Ja. Ze zijn duidelijk, maar ik sla ze vaak over wegens o.a. tijdsgebrek.
- Nee. Ze zijn onduidelijk.
- Geen idee. Ik wacht momenteel op de nieuwe eindtermen.
- Ik consulteer de eindtermen niet/te weinig.
- Anders, namelijk...

1. Bent u op de hoogte van de literaire doelstellingen in de eindtermen en leerplannen?

121 antwoorden



Ja. Ze zijn duidelijk. Ik werk eraan.	48	39,7%
Ja. Ze zijn duidelijk, maar ik sla ze vaak over wegens o.a. tijdsgebrek.	37	30,6%
Nee. Ze zijn onduidelijk.	27	22,3%
Geen idee. Ik wacht momenteel op de nieuwe eindtermen.	5	4,1%
Ik consulteer de eindtermen niet/te weinig.	3	2,5%
Anders, namelijk...	1	0,8%

Wilt u nog iets kwijt over uw interpretatie/zorgen/vragen... over de doelstellingen Franse literatuur?
 Noteer ze dan hier.

- Ik vind dat de doelstellingen te vaag geformuleerd zijn en er te veel vrijheid is qua niveau, hierdoor weet ik niet goed wat er juist verwacht wordt.
- Ik zou moeten opzoeken waar Franse literatuur juist staat in de doelstellingen van het volwassenenonderwijs. Ik vermoed onder meer in de variatie in tekstsoort en in de secundaire doelstellingen.
- Tijdsgebrek is volgens mij grote boosdoener. Literatuur zou kort moeten ingevoegd worden bij andere lesonderwerpen, maar dat komt er nu niet van.
- Ik voel me weinig gesterkt en begeleid in deze doelstellingen. De pedagogisch begeleider van onze regio staat zelf enkel in TSO en BSO en weet er ook niet voldoende over.
- In de eerste graad blijft het beperkt tot het onderwerp en de hoofdgedachte achterhalen.
- In de vroegere jaarplannen waren de doelstellingen beter omschreven, nu met de vernieuwing zijn er nog enkele doelstellingen die niet erg duidelijk omschreven zijn.

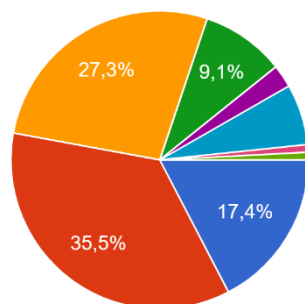
- Dit is zeer moeilijk realiseerbaar.
- In de jaren en graden waarin ik lesgeef komt literatuur amper tot niet aan bod.
- Ik vind die doelstellingen gewoon zo wazig, dat ik nog niet de tijd neem om erover na te denken.
- Het niveau Frans baart me zorgen. Wat dat voor de literatuur betekent zal de tijd uitwijzen.
- Concrete uitgewerkte voorbeelden graag
- Er zouden meer voorbeelden en suggesties gegeven kunnen worden. Er zouden ook meer tips en databanken aangereikt moeten worden.
- Steeds minder uren Frans en steeds meer communicatieve aanpak maakt dat er weinig ruimte overblijft
- Het weinige dat ik hierin lees, vind ik onthutsend weinig ambitieus.
- Zeer belangrijk!
- Te weinig, te stiefmoederlijk behandeld
- Het is vaak zeer moeilijk om een geschikt boek te vinden qua lengte, moeilijkheidsgraad, interessante plot, niet steeds hetzelfde genre.
- De doelstellingen zijn duidelijk, maar heel vaag. 'De leerlingen staan open voor literaire teksten' vind ik persoonlijk te vaag. Het is een attitude dus blijft ook moeilijk te verifiëren.
- Over Frans in het algemeen... alle uren worden door de vernieuwing (nog maar eens) gehalveerd!
- Ik vind deze heel erg summier.
- In de vernieuwde leerplannen (waar ik aan meewerkte) is de ambitie er wel om meer in te zetten op echte literatuur (dus niet meer 'artistiek-literaire teksten') maar ik vrees dat we in de tang genomen zullen worden door de vermindering in uren Frans en dat cultuur en literatuur weer de eerste slachtoffers zullen zijn.

2. Hoe werkt u aan literaire doelstellingen?

- a. Aan de hand van mijn door de school aangekochte methode.
- b. Aan de hand van mijn methode aangevuld met extra materialen.
- c. Aan de hand van eigen leermiddelen: een bundel, een werkblad, een hoekenwerk...
- d. Aan de hand van materialen die ik online vind (op een website, in een databank zoals bv. Klascement...).
- e. Ik werk hier niet aan.
- f. Aan de hand van een combinatie van bovenstaande materialen.
- g. Anders, namelijk...

2. Hoe werkt u aan literaire doelstellingen?

121 antwoorden



- a. Aan de hand van mijn door de school aangekochte methode.
- b. Aan de hand van mijn methode met extra materialen.
- c. Aan de hand van eigen leermiddelen: een bundel, een werkblad, een hoekenwerk...
- d. Aan de hand van materialen die ik online vind (op een website, in een databank zoals bv. Klascement...).
- e. Ik werk hier niet aan.
- f. Aan de hand van een combinatie van bovenstaande materialen.
- g. Ik werk hier veel te weinig aan.
- volwassenen vragen wel nog naar liter...



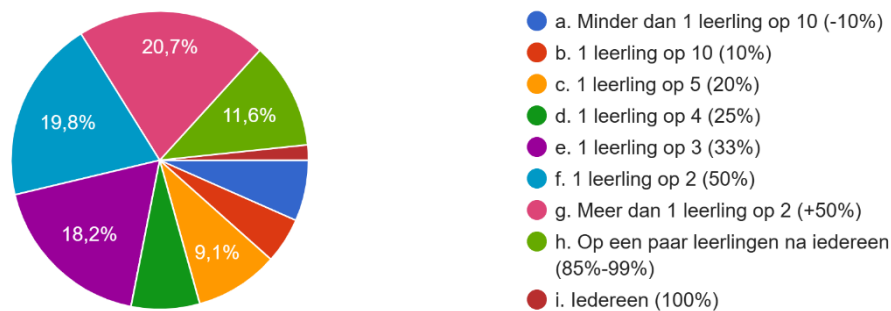
Aan de hand van mijn door de school aangekochte methode.	21	17,4%
Aan de hand van mijn methode aangevuld met extra materialen.	43	35,5%
Aan de hand van eigen leermiddelen: een bundel, een werkblad, een hoekenwerk...	33	27,3%
Aan de hand van materialen die ik online vind (op een website, in een databank zoals bv. Klascement...).	11	9,1%
Ik werk hier niet aan.	3	2,5%
Aan de hand van een combinatie van bovenstaande materialen.	8	6,6%
Anders, namelijk... ik werk hier veel te weinig aan.	1	0,8%
Anders, namelijk... volwassenen vragen wel nog naar literatuur in de les. Ze willen wel graag een lijst met interessante boeken om te lezen. Zelf zou ik graag minstens in 1 les per jaar rond literatuur willen werken.	1	0,8%

3. Hoeveel leerlingen uit uw doelgroep behalen de literaire doelstellingen voor Frans (schatting)?

- a. Minder dan 1 leerling op 10 (-10%)
- b. 1 leerling op 10 (10%)
- c. 1 leerling op 5 (20%)
- d. 1 leerling op 4 (25%)
- e. 1 leerling op 3 (33%)
- f. 1 leerling op 2 (50%)
- g. Meer dan 1 leerling op 2 (+50%)
- h. Op een paar leerlingen na iedereen (85%-99%)
- i. Iedereen (100%)

3. Hoeveel leerlingen uit uw doelgroep behalen de literaire doelstellingen voor Frans (schatting)?

121 antwoorden



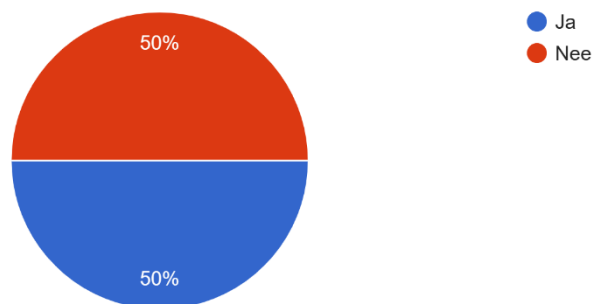
Minder dan 1 leerling op 10 (-10%)	8	6,6%
1 leerling op 10 (10%)	6	5%
1 leerling op 5 (20%)	11	9,1%
1 leerling op 4 (25%)	9	7,4%
1 leerling op 3 (33%)	22	18,2%
1 leerling op 2 (50%)	24	19,8%
Meer dan 1 leerling op 2 (+50%)	25	20,7%
Op een paar leerlingen na iedereen (85%-99%)	14	11,6%
Iedereen (100%)	2	1,7%

10.3 Bijlage 3: Resultaten feedbackbevraging

Sectie 1: Opdeling

Heeft u gebruik kunnen maken van de databank?

20 antwoorden

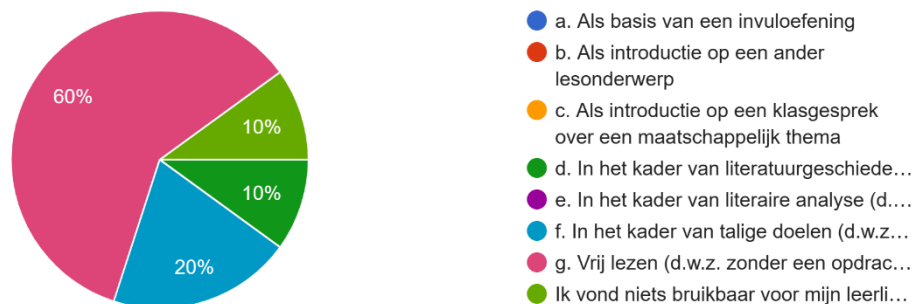


Ja	10	50%
Nee	10	50%

Sectie 2: Ik heb wel gebruik gemaakt van de databank. (10 respondenten)

Waarvoor heeft u de verhalen uit de databank kunnen inzetten?

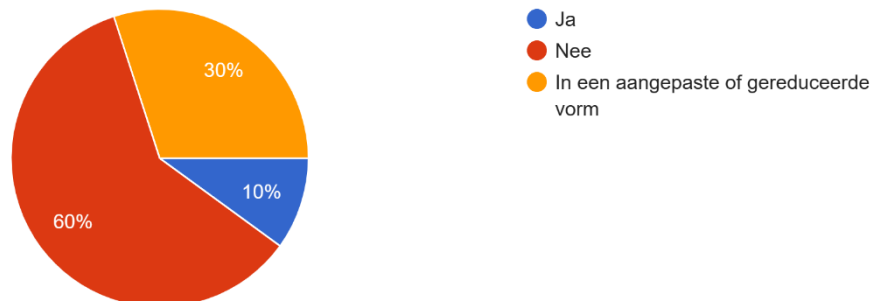
10 antwoorden



a. Als basis van een invuloefening	0	0%
b. Als introductie op een ander lesonderwerp	0	0%
c. Als introductie op een klasgesprek over een maatschappelijk thema	0	0%
d. In het kader van literatuurgeschiedenis (d.w.z. een stroming, een auteur...)	1	10%
e. In het kader van literaire analyse (d.w.z. personages, ruimte, tijd, motief, stijl...)	0	0%
f. In het kader van talige doelen (d.w.z. grammatica, woordenschat, leesvaardigheid...)	2	20%
g. Vrij lezen (d.w.z. zonder een opdracht of evaluatie)	6	60%
h. Ik vond niets bruikbaar voor mijn leerlingen.	1	10%

Heeft u de vijfstappenmethode toegepast?

10 antwoorden



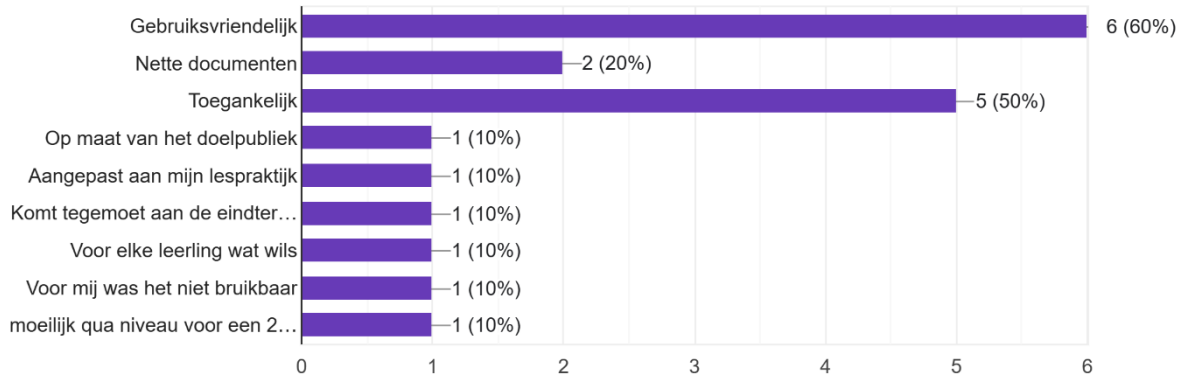
Ja	1	10%
Nee	6	60%
In een aangepaste of gereduceerde vorm	3	30%

Waarom heeft u ervoor gekozen om de databank in uw lessen in te zetten?

- Omdat ik het eens wou uitproberen.
- Niet, ik vond niets dat bij hen paste, vond het aanbod ook heel beperkt.
- Omdat er veel te weinig gelezen wordt in vreemde talen en om dit te stimuleren.
- Als extra oefening
- Ik werkte reeds rond de auteur Guy de Maupassant en vond het interessant om ook een ander kortverhaal van hem te behandelen naast hetgeen ik met de leerlingen reeds tijdens de les las (La Parure). Op die manier konden ze vergelijken en linken maken met leven en werk van de auteur, maar ook tussen de twee kortverhalen onderling.
- Ik ben eigenlijk afgehaakt op basis van de slechte kwaliteit van de nouvelles. Indien ik meer tijd zou gehad hebben dan zou ik deze teksten overgetypt hebben maar ik moest in paasverlof als reisleidster naar Italië met 116 leerlingen en ik had hiervoor nog immens veel werk. Ik vind het eigenlijk erg jammer dat jullie databank bestaat uit kopieën/scans van nouvelles. Dit is minder leesbaar voor de leerlingen en ze haken snel af op basis van een minder aantrekkelijke lay-out. De databank vind ik erg interessant. Ik wil zeker hiermee aan de slag gaan.
- Niveau testen van teksten
- Literatuur als basis voor grammatica
- Om de leerlingen uit de derde graad tso warm te maken voor kortverhalen.
- Aangezien het mijn eigen onderzoek is, wilde ik ook in mijn eigen klassen kijken hoe de leerlingen op de databank reageren en hoe de ervaring als leerkracht om ermee aan de slag te gaan is.

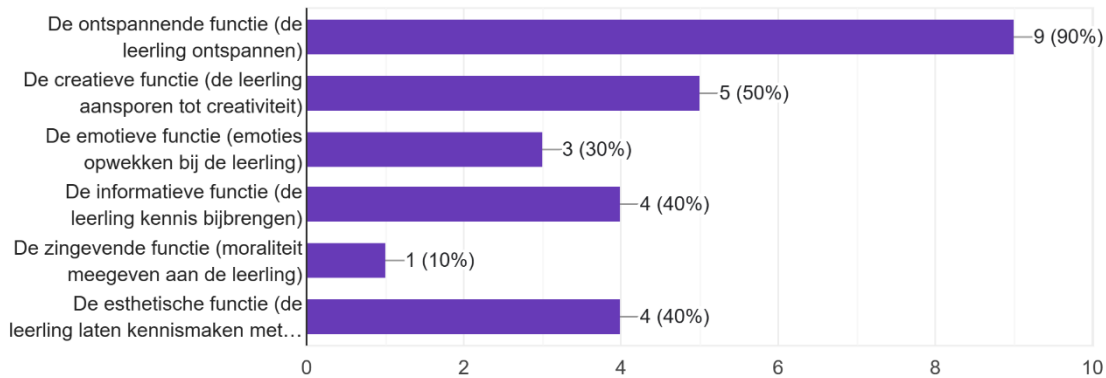
Kruis de woorden aan die volgens u bij de databank passen.

10 antwoorden



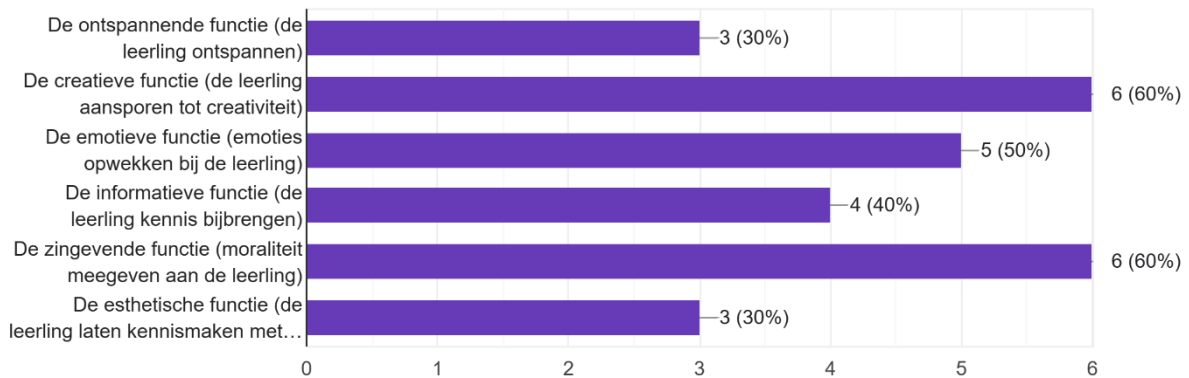
Voor welke functie(s) heeft u de verhalen uit de databank ingezet?

10 antwoorden



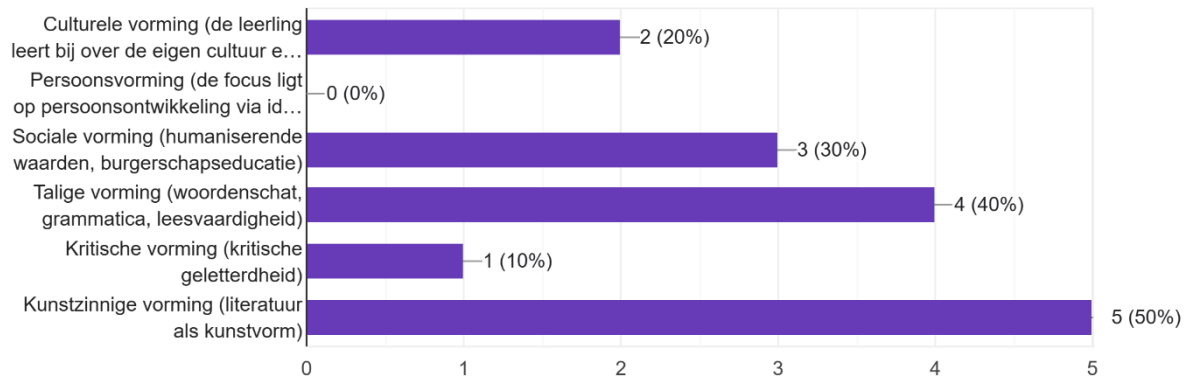
Voor welke functies zou u de kortverhalen uit de databank nog kunnen inzetten?

10 antwoorden



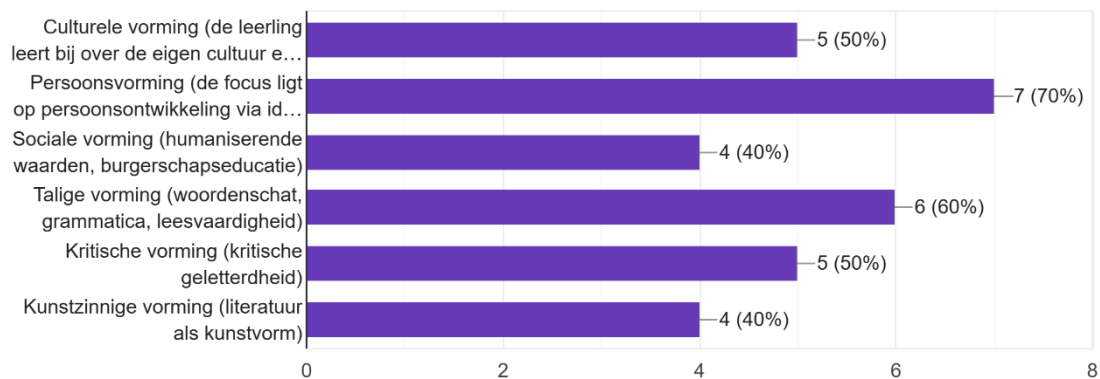
Voor welke vormingen heeft u de kortverhalen uit de databank ingezet?

10 antwoorden



Voor welke vormingen zou u de kortverhalen uit de databank nog kunnen inzetten?

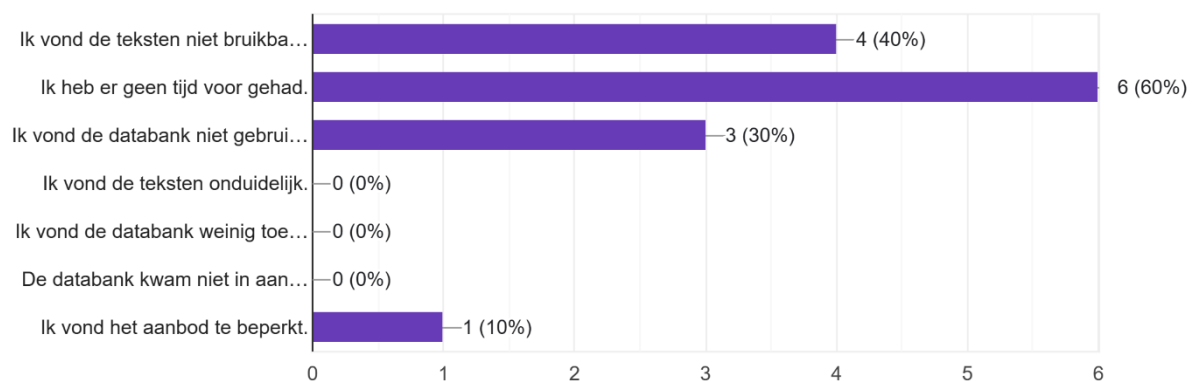
10 antwoorden



Sectie 3: Ik heb geen gebruik gemaakt van de databank. (10 respondenten)

Waarom heeft u geen gebruik gemaakt van de databank?

10 antwoorden

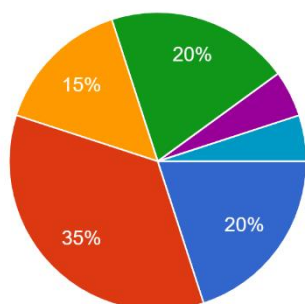




Sectie 4: SWOT

Wat is volgens u de grootste sterkte van de databank?

20 antwoorden

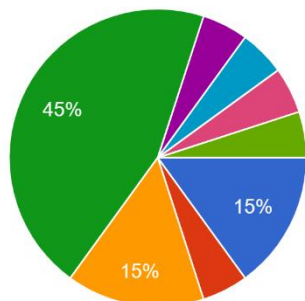


- Gebruiksvriendelijkheid
- Toegankelijkheid
- Aangepastheid
- Bruikbaarheid of relevantie
- Ik vond het teleurstellend
- Veel teksten

Gebruiksvriendelijkheid	4	20%
Toegankelijkheid	7	35%
Aangepastheid	3	15%
Bruikbaarheid of relevantie	4	20%
Ik vond het teleurstellend	1	5%
Veel teksten	1	5%

Wat is volgens u het grootste werkpunt van de databank?

20 antwoorden

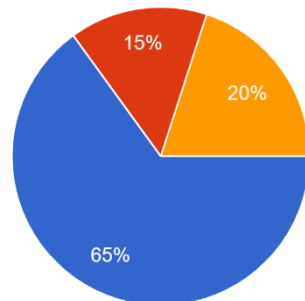


- Gebruiksvriendelijkheid
- Toegankelijkheid
- Aangepastheid
- Bruikbaarheid of relevantie
- Per doelgroep of per thema rangschikken
- de lay-out van de kortverhalen
- Ingescande bladzijden zijn niet altijd even duidelijk leesbaar.
- Documenten zijn geprint niet altijd even...

Gebruiksvriendelijkheid	3	15%
Toegankelijkheid	1	5%
Aangepastheid	3	15%
Bruikbaarheid of relevantie	9	45%
Per doelgroep of per thema rangschikken	1	5%
Leesbaarheid	3	15%

Hoe heeft u het zoeken in de databank ervaren?

20 antwoorden



- Eenvoudig. Ik vond snel waarnaar ik op zoek was.
- Eenvoudig, maar ik zou andere parameters toevoegen.
- Complex. Ik vond niet waarnaar ik op zoek was.

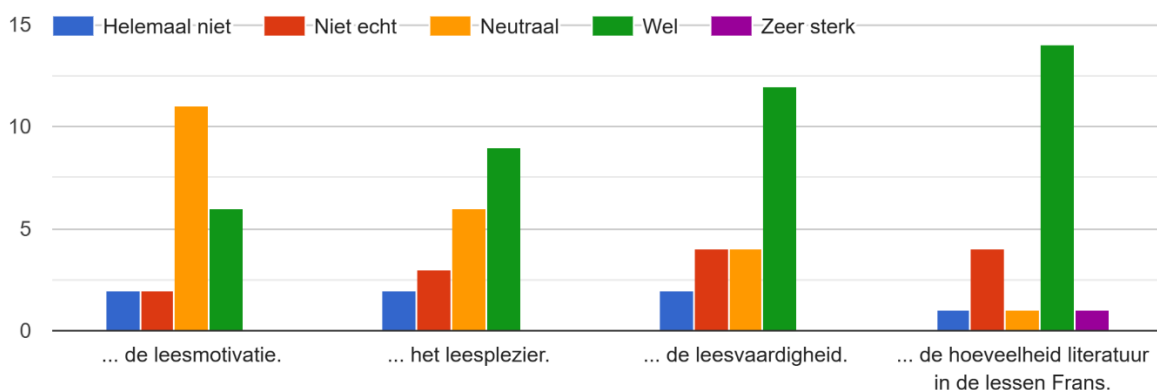
Eenvoudig. Ik vond snel waarnaar ik op zoek was.	13	65%
Eenvoudig, maar ik zou andere parameters toevoegen.	3	15%
Complex. Ik vond niet waarnaar ik op zoek was.	4	20%

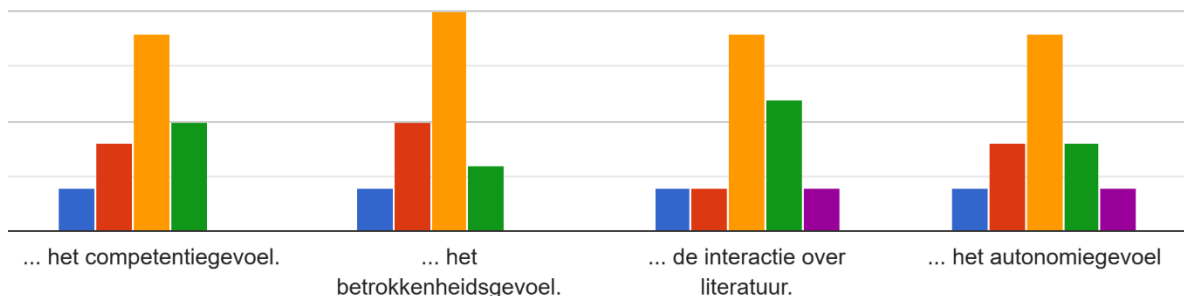
Indien u parameters zou toevoegen, welke zou u dan toevoegen?

- Groter aanbod, duidelijk voor welke graad en ook welke stroom (A-B)
- Per doelgroep, per thema werken
- Niveaus
- Niveau ERK
- Niveau aan de titels van de documenten toevoegen

Sectie 5: Leesbevordering

De databank stimuleert volgens mij...





... leesmotivatie.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	2	10%
Neutraal	11	55%
Wel	6	30%
Zeer sterk	0	0%

... het leesplezier.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	3	15%
Neutraal	6	30%
Wel	9	45%
Zeer sterk	0	0%

... de leesvaardigheid.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	4	20%
Neutraal	4	20%
Wel	12	60%
Zeer sterk	0	0%

... de hoeveelheid literatuur in de lessen Frans.

Helemaal niet	1	5%
Niet echt	4	20%
Neutraal	1	5%
Wel	14	70%
Zeer sterk	1	5%

... het competentiegevoel.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	4	20%
Neutraal	9	45%
Wel	5	25%
Zeer sterk	0	0%



... het betrokkenheidsgevoel.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	5	25%
Neutraal	10	50%
Wel	3	15%
Zeer sterk	0	0%

... de interactie over literatuur.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	2	10%
Neutraal	9	45%
Wel	6	30%
Zeer sterk	2	10%

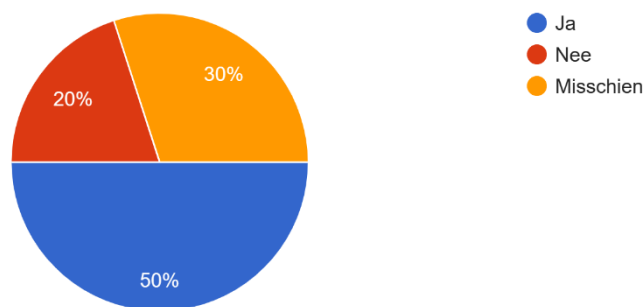
... het autonomiegevoel.

Helemaal niet	2	10%
Niet echt	4	20%
Neutraal	9	45%
Wel	4	20%
Zeer sterk	2	10%

Sectie 6: Afronding

Zou u de databank zelf opnieuw raadplegen of aanbevelen aan uw collega's?

20 antwoorden



Ja	10	50%
Nee	4	20%
Misschien	6	30%

Wil u nog iets extra kwijt over de databank? Noteer dat dan hier.

- Jammer genoeg waren de fragmenten nauwelijks leesbaar. Ook niet makkelijk om te printen gezien het afbeeldingen waren en geen pdf-documenten bv. Bovendien is de databank bijzonder beknopt. Op termijn kan dit een nuttige tool worden, maar momenteel te beperkt, vind ik.
- We werken op onze school zeer thematisch. De teksten die we gebruiken moeten dus echt wel aansluiten bij de onderwerpen die we dan behandelen. Bovendien werkt onze school met korte instructies en zelfstandig werk voor onze leerlingen. De voorbeeld lessen waren onmogelijk om toe te passen op onze school. Ze waren te veel leerkrachtgestuurd naar mijn mening.

- Ik vond het heel teleurstellend. Weinig of geen aanbod in het Frans en niet bruikbaar voor mijn publiek (eerste graad)
- Voor Frans waren de teksten eerder beperkt en heel moeilijk voor de leerlingen. Dit kan gemakkelijk uitgebreid worden, ook met toffere en luchttere onderwerpen. Ook kopieën/scans uit boeken lezen niet vlot.
- Ik miste wat uitwerking. Nu was het lezen om te lezen.
- Materiaal dat op deze manier gepresenteerd wordt kan de leerlingen van vandaag moeilijk boeien. Het is een scan van een boekje en niet meer dat dat.
- Ik was in het algemeen zeer tevreden over de uitwerking van het vijf stappenplan en de geselecteerde kortverhalen. Misschien is het, zeker voor de kortverhalen Frans, in de toekomst ook interessant om rekening te houden met het werkelijke en reële beheersingsniveau voor Frans (in het secundair onderwijs). Ervaring leert mij dat leerlingen derde graad ASO eenvoudigweg een veel mindere beginsituatie hebben voor het vak Frans dan bijvoorbeeld voor Engels. Het begeleiden van de lectuur (door bijvoorbeeld een audioboek, beschikbaar op YouTube) mag zeker in de instructies aan bod komen, gezien niet al het talenonderwijs voor elke taal hetzelfde is (hoewel de leerplannen dat wel zeggen... helaas).
- Ik vind het een interessante benadering en probeer het volgend schooljaar concreet toe te passen. Door het vele wegvallen van lessen, is dit project wat op de achtergrond geraakt. Er moet evenwel een link zijn met een te behandelen thema in de algemene richtingen vind ik. Voor de talenrichtingen maakt dit niet uit. Ik probeer het verhaal van Barbe bleue zeker uit.
- Ik vind de databank zeker interessant en zal in de toekomst zeker terugkijken om te zien hoe ze werd aangevuld.
- Makkelijkere verhalen qua moeilijkheidsgraad (woordenschat, grammaticale constructies, ...)
- Succes
- Vragen bij de teksten zou fijn zijn
- De databank moet uitgebreid en geactualiseerd worden. De teksten moeten beter worden gescand.