

Op weg naar het ideaal van GLO

Een onderzoek naar het wiel dat GLO heet

June 26, 2017

Masterthesis

Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Kim Sickmann 3467643

Dr. L.J. Ham, Dr. E. Mantingh

Inhoud

VOORWOORD	3
ABSTRACT	5
1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	6
2. THEORETISCH KADER	8
2.1. DE TERM GLO	8
2.2. VOOR- EN NADELEN VAN GLO	9
2.3. DIDACTISCHE OVERWEGINGEN	10
2.4. VORMEN VAN SAMENWERKING	11
2.4.1. MODERNE VREEMDE TALEN EN NEDERLANDS	11
2.4.2. ANDERE VAKOVERSTIJGENDE SAMENWERKINGSVORMEN	11
2.5. INTERNATIONAAL PERSPECTIEF	12
3. HISTORISCH KADER - GLO: VAN TOEN NAAR NU	14
3.1. DE EERSTE GELUIDEN	14
3.2. DE MAMMOETWET	14
3.3. AANZET TOT VAKOVERSTIJGEND LITERATUURONDERWIJS	15
3.4. DE TWEEDE FASE	16
3.5. SINDS DE TWEEDE FASE	17
3.6. DE HERZIENE TWEEDE FASE	18
3.7. GEDANE ONDERZOEKEN SINDS DE TWEEDE FASE	18
4. METHODE	21
4.1. FOCUSED INTERVIEW	21
4.2. MATERIAAL	21
4.3. DATAVERZAMELING	22
4.4. DATA-ANALYSE	23
5. RESULTATEN	24
5.1. BESCHRIJVING VAN DE SCHOLEN	24
5.1.1. THORBECKE SCHOLENGEMEENSCHAP, ZWOLLE	24
5.1.2. GREIJDANUS, ZWOLLE	24
5.1.3. EERSTE CHRISTELIJK LYCEUM, HAARLEM	25
5.1.4. DE HEEMLANDEN, HOUTEN	25
5.1.5. KEIZER KAREL COLLEGE, AMSTELVEEN	25
5.2. DE ARGUMENTEN VOOR HET NASTREVEN VAN GLO	26
5.3. PROBLEMEN EN OPLOSSINGEN	27
5.4. SCHEMATISCH OVERZICHT	31
5.5. CONCRETE BENODIGDHEDEN EN AANBEVELINGEN VOOR SUCCESVOLLE INTEGRATIE	33
6. CONCLUSIE	37
7. DISCUSSIE	38
7.1. KRITISCHE BESCHOUWING	38
7.2. VERVOLGSTAPPEN	38
8. BIBLIOGRAFIE	39
9. BIJLAGEN	42

9.1. INTERVIEWSCHEMA'S.....	42
9.1.1. THORBECKE SCHOLENGEMEENSCHAP, ZWOLLE	42
9.1.2. GREIJDANUS, ZWOLLE.....	43
9.1.3. EERSTE CHRISTELIJK LYCEUM, HAARLEM.....	44
9.1.4. DE HEEMLANDEN, HOUTEN	45
9.1.5. HET KEIZER KAREL COLLEGE, AMSTELVEEN.....	46

Voorwoord

Na een eigen uitgevoerd onderzoekje voor de cursus literatuuronderwijs was mijn interesse gewekt in het concept van GLO. Inmiddels heb ik veel geleerd en gelezen over –de mogelijkheden van- GLO. Uit de literatuur en uit het eigen uitgevoerde onderzoekje komen zowel voordelen als nadelen van GLO naar voren. Belangrijk is om de problemen te ondervangen. De problemen doen zich vooral voor op organisatorisch gebied. Naar mijn mening wegen de nadelen op organisatorisch gebied niet op tegen de voordelen op inhoudelijk gebied. Wat mist, zijn concrete handvatten die scholen kunnen gebruiken als zij de in- en uitvoering van GLO willen realiseren. Helaas bestaat er geen netwerk GLO meer. Met zo'n netwerk zou er wellicht een gemakkelijkere samenwerking en goed overleg tussen scholen kunnen plaatsvinden. Nu lijken scholen vaak op eigen houtje aan de slag te gaan, terwijl scholen juist veel baat kunnen hebben bij informatie over ervaringen van andere scholen.

Voor het huidige onderzoek wilde ik daarom meerdere docenten op verschillende scholen interviewen, zodat ik hun ervaringen en vooral oplossingen voor problemen in kaart kon brengen. Ik ben op zoek gegaan naar zes verschillende scholen. Het liefst wilde ik interviews afnemen op drie scholen volgens het volgende format: scholen waar beperkte integratie mislukt is, scholen waar uitgebreide integratie mislukt is en scholen waar volledige integratie mislukt is. Daarnaast wilde ik interviews afnemen op drie scholen volgens ditzelfde format, maar dan met het verschil dat GLO op deze scholen geslaagd is.

Dit bleek geen gemakkelijke opgave. Door het gebrek aan een overzicht van scholen waar GLO gegeven wordt en door het drukke tijdschema van docenten, heb ik na twee maanden mijn doel en idee wat moeten loslaten. Het is me gelukt om een variëteit aan docenten te interviewen, die op hun school elk op een andere manier hun literatuuronderwijs vormgeven of hebben vormgegeven. Binnen dit onderzoek probeer ik een stap verder te gaan dan wat er nu in de literatuur over GLO vaak geschreven wordt. Een zoekopdracht GLO levert nu voornamelijk een overzicht op van alle beren die op de weg staan en enkele ervaringen van docenten. Van alle 'hoopvolle' literatuur, die voor de eeuwwisseling nog verscheen, is weinig meer over. Binnen dit onderzoek beschrijf ik niet alleen de problemen die tegenwoordig nog naar voren komen bij de in- en uitvoering van GLO, maar ik beschrijf tevens hoe er met deze problemen kan worden omgegaan. Naar mijn mening is het geven van succesvol geïntegreerd literatuuronderwijs zeker niet onmogelijk en ik hoop dat ik met het aanbieden van zo concreet en zo praktisch mogelijke handvatten het concept GLO weer een nieuw leven in kan blazen. Op verschillende scholen is het wiel dat GLO heet al uitgevonden. Wat nog resteert, is een benodigde brede verspreiding van deze uitvinding. En ik hoop met dit onderzoek hier een bijdrage aan te leveren.

Ik wil graag deze ruimte benutten om alle docenten te bedanken die tijd vrij hebben gemaakt voor deelname aan dit onderzoek. Ik weet dat dit niet altijd gemakkelijk was. Zonder jullie zou deze scriptie niet tot stand zijn gekomen. Daarnaast wil ik graag mijn begeleiders Laurens Ham en Erwin Mantingh bedanken voor hun steun, geduld en waardevolle ideeën.

Kim Sickmann, juni 2017

Abstract

Het doel van dit onderzoek is het bieden van handvatten aan de educatieve praktijk als het gaat om de in- en uitvoering van geïntegreerd literatuuronderwijs. Deze scriptie geeft een beeld van de voordelen en problemen van GLO die docenten tegenwoordig nog zien. Inmiddels is het namelijk zo dat er maar weinig scholen zijn waar GLO gegeven wordt. Dit onderzoek is aanvullend op al het eerder uitgevoerde onderzoek in die zin dat het mogelijkheden beschrijft om met alle problemen om te gaan. Over deze mogelijkheden is tot nog toe vrijwel niets gepubliceerd. Eerst zijn er op vier verschillende scholen –die allemaal een verschillende ‘relatie’ met geïntegreerd literatuuronderwijs hebben- interviews afgenomen onder 14 docenten. Hieruit kwamen -naast de voordelen die docenten nog zien als het gaat om GLO- verschillende problemen naar voren die de docenten zelf tegen zijn gekomen of die zij verwachten tegen te komen bij de in- en uitvoering van GLO. Ook werden er op de GLO-scholen al enkele mogelijke oplossingen voor deze problemen besproken. Vervolgens zijn er interviews afgenomen onder vier docenten op het KKC in Amstelveen, waar al lange tijd succesvol een vergaande mate van geïntegreerd literatuuronderwijs wordt gegeven. Ook hier werd er gevraagd naar de argumenten voor het geven van GLO. Daarbij zijn alle eerder geïnventariseerde problemen voorgelegd aan deze docenten en is er gevraagd hoe zij hiermee om zijn gegaan. De informatie die hieruit verkregen is, is omgezet in een overzicht van problemen en mogelijke oplossingen en concrete aanbevelingen en benodigdheden voor de in- en uitvoering van geïntegreerd literatuuronderwijs.

1. Inleiding en probleemstelling

Het idee van geïntegreerd literatuuronderwijs (d.w.z. een vakoverstijgende mate van samenwerking binnen het literatuuronderwijs) is niet plotseling uit de lucht komen vallen: al in 1899 werd er in het tijdschrift *Taal en Letteren* een voorstel gedaan tot intensieve samenwerking op het gebied van literatuuronderwijs.¹ Ook in de jaren die volgden, vonden er ontwikkelingen plaats die een opstap leken te zijn naar de komst van geïntegreerd literatuuronderwijs. Het heeft echter een lange tijd geduurd voordat er daadwerkelijk gehoor werd gegeven aan de genoemde plannen.

Op 1 augustus 1996 werden de eerste concrete stappen gezet om daadwerkelijk een poging te doen tot het invoeren van geïntegreerd literatuuronderwijs. Er werd door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) een netwerk geïntegreerd literatuuronderwijs opgesteld waar zes scholen aan meededen.² Ook buiten dit netwerk om werden er veel initiatieven getoond tot een betere samenwerking op het gebied van literatuuronderwijs. De nieuwe regels die voor literatuuronderwijs tot stand kwamen in de tweede fase nodigen uit tot meer samenwerking tussen de secties.³ De opkomst van geïntegreerd literatuuronderwijs lijkt zich eindelijk daadwerkelijk te voltrekken.

De voordelen van samenwerking en samenhang zijn duidelijk en gelden zowel voor leerlingen als voor docenten. Veelgebruikte termen die als voordeel van geïntegreerd literatuuronderwijs genoemd worden, zijn uniformiteit, efficiëntie, kwaliteit en samenhang.⁴ Het gaat hier om inhoudelijke motieven voor het invoeren van GLO. Vanaf 2007 hebben scholen meer ruimte om zelf invulling te geven aan de vormgeving en inhoud van het schoolexamen.⁵ Niets lijkt een brede realisatie van geïntegreerd literatuuronderwijs nog in de weg te staan.

Van oktober 2011 tot januari 2012 is er door SLO een enquête afgenomen in het kader van het project Kwaliteitsborging schoolexamens havo vwo. De enquête is door 254 docenten ingevuld. Helaas is het niet duidelijk of deze docenten allemaal een andere school vertegenwoordigen. Slechts een kleine 20% van de docenten geeft aan dat er geïntegreerd literatuuronderwijs gegeven wordt op zijn of haar school.⁶ Hoe kan het dat dit aantal zo laag is? Uit gedane onderzoeken komt naar voren dat er nog veel problemen in de weg staan bij de in- en uitvoering van geïntegreerd literatuuronderwijs. Vaak worden er voornamelijk

¹ De Moor, 1984

² Coenen & Witte, 1998

³ Coenen & Witte, 1998

⁴ Coenen & Witte, 1998

⁵ SLO, 2012

⁶ SLO, 2012

praktische en organisatorische problemen genoemd.⁷ Is het daadwerkelijk noodzakelijk dat deze praktische problemen het inhoudelijke ideaal van geïntegreerd literatuuronderwijs in de weg staan? Een succesvolle realisatie van geïntegreerd literatuuronderwijs is namelijk wel mogelijk. Onder andere op het KKC in Amstelveen en op de Heemlanden in Houten is literatuuronderwijs al jaren volledig geïntegreerd. Hoe is de invoering van GLO aangepakt op deze GLO-scholen? Hoe zijn deze scholen omgegaan met de problemen die zij tegenkomen? De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt dan ook:

‘Op welke wijze kan (het ideaal van) geïntegreerd literatuuronderwijs succesvol worden in- en uitgevoerd?’

Om te beginnen wil ik weten hoe docenten op verschillende scholen denken over GLO. Immers: als blijkt dat docenten de voordelen van GLO niet meer zien en slechts problemen aankaarten, heeft dit onderzoek een deel van zijn waarde verloren. Vinden docenten het idee van GLO nog wenselijk? En zo ja, waarom? Ik heb daarom de volgende deelvraag opgesteld:

1. *Welke argumenten geven docenten voor het nastreven van geïntegreerd literatuuronderwijs?*

Ook wil ik weten welke problemen docenten zien of tegen zijn gekomen bij de in- en uitvoering van GLO. Dit brengt me bij de tweede deelvraag:

2. *Welke problemen doen zich voor op het gebied van geïntegreerd literatuuronderwijs?*

Tot slot de luidt de deelvraag die bijdraagt aan de aanvulling op het huidige onderzoek over GLO als volgt:

3. *Hoe kunnen de problemen die naar voren komen als het gaat om geïntegreerd literatuuronderwijs worden ondervangen?*

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch-historisch kader worden enkele belangrijke zaken besproken die samenhangen met het begrip GLO en enkele belangrijke ontwikkelingen beschreven op het gebied van literatuuronderwijs.

2.1. De term GLO

GLO is een paraplueterm voor een grotere mate van samenwerking binnen het literatuuronderwijs.⁸ Dit betekent dat er veel varianten mogelijk zijn. De eindtermen die geformuleerd zijn op het gebied van literatuuronderwijs stellen geen strikte eisen als het gaat om de mate van integratie.⁹ Er zijn dus verschillende vormen van integratie denkbaar. Een apart vak Literatuur met een eigen sectie zou bijvoorbeeld een vergaande vorm van integratie zijn, terwijl samenwerking tussen de talensecties op het gebied van toetsing van literatuuronderwijs een mindere mate van integratie betreft. Coenen, Hoebers en Witte hebben een matrixtabel (figuur 1) opgesteld om de integratievormen in kaart te brengen.¹⁰ Zij maken een onderscheid tussen drie vormen van GLO oplopend in mate van integratie en geven aan hoe verschillende praktische en inhoudelijke zaken eruitzien met deze vormen van integratie. Uiteraard zijn er allerlei tussenvormen denkbaar.

⁸ Coenen & Witte, 1998

⁹ Coenen & Witte, 1998

¹⁰ Coenen, Hoebers & Witte, 1998, p. 525

	BEPERKTE INTEGRATIE	UITGEBREIDE INTEGRATIE	VOLLEDIGE INTEGRATIE
programma	<ul style="list-style-type: none"> gezaamenlijk begrippenapparaat elke taal een eigen literatuurprogramma hoogstens afspraken over volgorde 	<ul style="list-style-type: none"> gezaamenlijk basisprogramma elke taal eigen vervolgpogramma afstemming m.b.t. inhoud en volgorde een vakoverstijgend, thematisch project 	<ul style="list-style-type: none"> één getrappt literatuurprogramma GLO, GLO+ en GLO++ optimale samenhang
leerstof	<ul style="list-style-type: none"> afgezien van het begrippenapparaat, bepaalt elke taal zelf de leerstof 	<ul style="list-style-type: none"> duidelijke afspraken over wie wat wanneer doet 	<ul style="list-style-type: none"> gezaamenlijke beslissing over volledige leerstof
leermiddel	<ul style="list-style-type: none"> begrippenapparaat elke taal zorgt zelf voor leermiddelen 	<ul style="list-style-type: none"> elke taal heeft eigen leermiddelen, maar er zijn wel afspraken gemaakt 	<ul style="list-style-type: none"> gebruiken samen dezelfde leermiddelen
leesdossier	<ul style="list-style-type: none"> afstemming tussen de leesdossiers van de talen afstemming op het kunstdossier van ckv1 	<ul style="list-style-type: none"> één leesdossier waarbij elke taal een eigen afdeling heeft afstemming op het kunstdossier van ckv1 	<ul style="list-style-type: none"> één leesdossier afstemming op het kunstdossier van ckv1
Programma voor Toetsing en Afsluiting (PTA)	<ul style="list-style-type: none"> elke taal maakt eigen PTA afstemming van de speciale 'regels', zoals wat wel/niet op de lijst mag, of het examen wel/niet in de doeltaal moet, etc.) elke taal levert een cijfer voor literatuur 	<ul style="list-style-type: none"> elke taal maakt eigen PTA afstemming speciale regels afstemming over de examenstof, planning en wijze van examineren elke taal levert een cijfer voor literatuur 	<ul style="list-style-type: none"> literatuur heeft eigen PTA regels gelden voor elke taal geïntegreerde toetsing en examinering cijfers zijn Literatuurcijfers (dus geen taalcijfers)
rooster	<ul style="list-style-type: none"> in het rooster is literatuur onzichtbaar 	<ul style="list-style-type: none"> 'Literatuur Nederlands', 'Literatuur Engels', etc. 	<ul style="list-style-type: none"> 'Literatuur'
overleg	<ul style="list-style-type: none"> afstemmen de secties zijn autonoom 	<ul style="list-style-type: none"> samenwerken maar de secties zijn verantwoordelijk 	<ul style="list-style-type: none"> integreren autonome sectie literatuur

Fig. 1. Integratiematrix GLO.

2.2. Voor- en nadelen van GLO

Een belangrijk punt dat gemaakt kan worden voor de invoering van GLO, is dat er veel raakvlakken en overlappingsen zijn aan te wijzen binnen talen op het gebied van de literatuurgeschiedenis, het begrippenapparaat en het interpreteren en analyseren van literatuur.¹¹ Het geven van geïntegreerd literatuuronderwijs kan herhaling van stof beperken en een samenhangend vak creëren, in plaats van het versnipperde aanbod waar nu vaak sprake van is. Voor de leerling lijkt GLO te zorgen voor een duidelijker, samenhangender aanbod van literatuuronderwijs. Ook kunnen leerlingen meer vrijheid krijgen in het kiezen van boeken. Een school kan ervoor kiezen om het vak Literatuur uit te breiden naar Wereldliteratuur.¹² Op de Heemlanden in Houten is het dan ook de ambitie om het vak Wereldliteratuur te

¹¹ Witte, 1994

¹² Hoebers, 1998

geven. Zo krijgt het vak een mondiale dimensie en kunnen leerlingen vertalingen lezen van bijvoorbeeld Russische of zelfs Chinese literatuur. Ook voor de docent zijn er enkele voordelen te noemen van GLO. Docenten kunnen door middel van overleg ervoor zorgen dat de te doceren stof goed aansluit bij hun capaciteiten en voorkeuren en docenten kunnen van elkaar leren en vooral efficiënter werken.¹³

Nadelen van GLO lijken voornamelijk praktisch en organisatorisch van aard te zijn.¹⁴ Niet alle docenten zullen deskundig genoeg zijn om de West-Europese literatuurgeschiedenis in de breedte te kunnen doceren. Daarbij kunnen er problemen bestaan over de verdeling van de lessen. Voor veel docenten is literatuur een dierbaar onderdeel van de lesstof. Er zal dus goed overleg moeten plaatsvinden tussen de docenten wie wat voor zijn rekening neemt. Ook kunnen er roostertechnische problemen naar voren komen. Van alle problemen die in de literatuur naar voren komen als het gaat om geïntegreerd literatuuronderwijs, is het probleem wat betreft de samenwerking tussen docenten en secties de meest genoemde.

2.3. Didactische overwegingen

Uit een onderzoek onder leerlingen uit 5 vwo is gebleken dat literaire leesvaardigheid en creatief schrijven met elkaar samenhangen. Hoe beter een leerling leest, hoe beter hij schrijft.¹⁵ Helaas neemt de motivatie van leerlingen als het gaat om lezen sterk af.¹⁶ Met een apart vak Literatuur hebben de leerlingen meer keuzevrijheid wat betreft de boeken die ze kunnen lezen. De gehele wereldliteratuur (in vertalingen) mag in principe gelezen worden. Dit zou wellicht kunnen helpen het hedendaagse leesprobleem te verminderen. Door de literatuuren bij de moderne vreemde talen en Nederlands weg te halen en dit samen te voegen in een vak Literatuur, is er de ruimte om voor meer diepgang te zorgen. Literatuur(onderwijs) kan worden gebruikt om leerlingen kritischer te laten denken, creatiever te laten denken en om empathie en zelfreflectie te ontwikkelen.¹⁷ Deze effecten van literatuur(onderwijs) komen beter uit de verf wanneer er met een apart vak Literatuur voor wordt gezorgd dat literatuur meer op de voorgrond komt. Daarnaast is ook de efficiëntere behandeling van de literatuurgeschiedenis voordelig voor de leerlingen. Het is voor hen op deze manier gemakkelijker om verbanden te zien tussen onder andere stromingen en periodes. Ook alle andere doelstellingen van literatuuronderwijs (denk aan culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming, persoonlijke vorming) zijn gemakkelijker haalbaar indien er meer ruimte is voor (diepgang in het) literatuuronderwijs. GLO kan

¹³ Steen, Roberts & Pol, 2011

¹⁴ Geljon, 2003; Ekhart, De Jong & Verheul, 2008; Nicolaas & Vanhooren, 2008; Witte, 1994

¹⁵ Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006

¹⁶ Janssen & Van den Bergh, 2010

¹⁷ Hakemulder & Koopman, 2015; Djikic, Oatley & Moldeveanu, 2013

zorgen voor deze diepgang in het literatuuronderwijs, mits het niet klein wordt gehouden en er idealiter een op zichzelfstaand vak van wordt gemaakt.

2.4. Vormen van samenwerking

2.4.1. Moderne vreemde talen en Nederlands

Een samenwerking tussen de secties Nederlands en moderne vreemde talen is een voor de hand liggende samenwerking. Vanaf de tweede fase werd het aandeel voor literatuur (voornamelijk voor de havo) flink beperkt voor de moderne vreemde talen.¹⁸ De eindtermen van de tweede fase leggen nadruk op de gewenste afstemming tussen de programma's van het vak Nederlands en de moderne vreemde talen. Het programma voor de moderne vreemde talen werd zoveel mogelijk gestructureerd zoals dit ook bij Nederlands was gedaan.¹⁹ Er is voorgeschreven dat er afstemming plaats moet vinden wat betreft het begrippenapparaat en de samenstelling van het leesdossier.²⁰ Dit is echter lang niet overal gerealiseerd. De literatuurcijfers van Nederlands en van de moderne vreemde talen moesten samen worden opgenomen in het algemene examenvak 'letterkunde'.²¹ Dit laatste werd verplicht met de invoering van de tweede fase, maar inmiddels is dit optioneel. Samenwerking tussen de talensecties werd met de invoering van de tweede fase sterk aangeraden.

2.4.2. Andere vakoverstijgende samenwerkingsvormen

Behalve een samenwerking tussen talensecties, zijn er nog meer vakoverstijgende samenwerkingsvormen denkbaar. De meest voor de hand liggende is een samenwerkingsvorm tussen GLO en CKV. Inhoudelijk is GLO verwant aan het vak CKV, aangezien het bij beide om een kunstuiting gaat. Volgens Coenen, Hoebers en Witte zijn er veel raakvlakken tussen GLO en CKV, zoals literatuur, film, toneel, begrippenapparaat, kunstbeschouwing en het lees- en kunstdossier.²² In het programma van CKV-1 wordt (wereld)literatuur behandeld. Omdat er bij CKV-1 geen sprake is van een verplichte doeltaal, kunnen werken uit alle talen gelezen worden.²³ Natuurlijk bestaat GLO hoofdzakelijk uit literatuur, terwijl onder CKV alle kunstuitingen geschaard worden. Wanneer een school wereldliteratuur wil toevoegen aan het GLO-programma, kan het deel uit CKV dat nu besteed wordt aan wereldliteratuur eventueel worden overgegeven aan GLO. Dit betekent wel dat er dan meer uren moeten worden vrijgemaakt voor GLO, en dat deze uren weg worden gehaald bij CKV.²⁴ CKV-2 zet sterk in op de behandeling van cultuurgeschiedenis. Ook dit zou prima aansluiten bij de literatuurgeschiedenis van GLO en er is dus

¹⁸ Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015

¹⁹ Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015

²⁰ Coenen & Prak, 1998

²¹ Witte, 2007

²² Coenen, Hoebers & Witte, 1998

²³ Hoebers, 1998

²⁴ Hoebers, 1998

wederom iets voor te zeggen om een samenwerking te realiseren tussen de secties CKV en GLO dan wel Literatuur.

2.5. Internationaal perspectief

Dat literatuuronderwijs in Nederland een veelbesproken onderwerp is, moge duidelijk zijn. Zeker met de invoering van de tweede fase laaiden de discussies hoog op. Is er ook sprake geweest van een dergelijke ontwikkeling in andere West-Europese landen? Rond de start van de tweede fase is er in Nederland door de Commissie Geesteswetenschappen op 19 november 1999 een discussiedag georganiseerd. Op deze dag schetsten deskundigen een beeld van (de visies op) literatuuronderwijs in verschillende Europese landen.²⁵ Uit de bundeling van voordrachten die deze dag zijn gehouden, blijkt dat er zowel overeenkomsten als verschillen zijn tussen alle besproken West-Europese landen (Engeland, Frankrijk, Vlaanderen, Nederland, Rusland en Duitsland) als het gaat om literatuuronderwijs.

Het literatuuronderwijs dat gegeven wordt, is sterk afhankelijk van de ontwikkeling van een land.²⁶ Vooral politieke ontwikkelingen lijken een grote invloed te hebben op het literatuuronderwijs. Zo was in Rusland de controle op de literatuur sterk aanwezig, maar met het verdwijnen van het communisme is de bemoeienis van de staat met de literatuur ook verdwenen. In Duitsland vond er direct na 1945 een grote verandering plaats. Literatuur werd plotseling hoofdzakelijk beschouwd als een op zichzelf waardevol onderwerp dat neutraal behandeld moest worden. Er moest niet teveel acht worden geslagen op mogelijke politieke, historische en sociale omstandigheden. Verschillen kunnen te wijten zijn aan de mate van nationalistische identiteit van een land.²⁷ Tot in de 20^e eeuw was de doelstelling in veel Europese landen om leerlingen kennis te laten maken met de eigen nationale cultuur.²⁸

Hoewel er tussen landen duidelijke verschillen zichtbaar zijn in het literatuuronderwijs dat gegeven wordt, zijn er ook veel ontwikkelingen die voor alle landen vrij gelijk waren.²⁹ Dit begon met het feit dat nationale identiteit werd gezien als legitimering voor de vormgeving van literatuuronderwijs. Ook zie je aan het einde van de 20^e eeuw steeds meer de verschuiving van een tekstgerichte benadering van literatuuronderwijs naar een meer leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs.³⁰ Dit geldt vooral voor de rijkere Westerse landen. De ervaring van de lezer wordt belangrijker dan de kennis van boeken. In veel landen verbreedt de opvatting van wat precies literatuur is. Literatuur met ‘een kleine letter l’

²⁵ Carter et al., 2000

²⁶ Carter et al., 2000

²⁷ Carter et al., 2000

²⁸ De Vriend, 2005

²⁹ De Vriend, 2005; Carter et al., 2000

³⁰ De Vriend, 2005

krijgt meer aandacht.³¹ Dit betekent onder andere aandacht voor kranten, toneel en film. De grens tussen hoge en lage literatuur vervaagt, net als de grens tussen woord en beeld. Het ontstaan van hypermedia ondergraaft de traditionele opvattingen over het onderwijs. Het traditionele medium, het boek, hoeft niet langer centraal te staan. Ook is er een verschuiving gaande van literatuur naar cultuur: cultuuroverdracht wordt een steeds belangrijkere doelstelling van literatuuronderwijs.³² Al deze zaken lijken aanleiding te *kunnen* zijn voor het overboord gooien van traditioneel niet-geïntegreerd literatuuronderwijs en het starten met een vakoverstijgende benadering van literatuuronderwijs.

Echter, wellicht is het in andere West-Europese landen minder noodzakelijk om een idee als GLO te realiseren dan in Nederland. In Nederland krijgen leerlingen onderwijs in relatief veel talen en het idee leeft dat leerlingen voor een taalvak ook in deze taal moeten lezen. In veel andere West-Europese landen gaat het niet zozeer om de literatuur van een land, maar meer om de literatuur in een land. Er kunnen dus ook allerlei vertaalde werken gelezen worden.³³ In Nederland gebeurt dit veel minder, en met een los vak Literatuur, waarin literatuur uit de talen wordt gehaald, is dit wel een mogelijkheid geworden.

³¹ Carter et al., 2000

³² Carter et al., 2000

³³ M. Koek, persoonlijke communicatie, 10 mei 2017

3. Historisch kader - GLO: van toen naar nu

3.1. De eerste geluiden

Al in 1899 werd in het tijdschrift *Taal en Letteren* een voorstel gedaan tot intensieve samenwerking op het gebied van de literatuur. Dit voorstel kwam van Jan Hendrik van den Bosch, die tevens redacteur was van dit tijdschrift.³⁴ Hij verdiepte zich toen al in de leerling als betrokkene in het leerproces. Daarnaast wilde hij de leraren Nederlands en moderne vreemde talen minimaal een keer per jaar bij elkaar laten komen voor overleg. We zijn nu al bijna 120 jaar verder, en hoewel het erop leek dat de ideeën van Van den Bosch steeds meer aansluiting vonden in de onderwijspraktijk, is er nog steeds maar weinig van zijn plannen terechtgekomen.³⁵

De ideeën van Van den Bosch en anderen die hun tijd vooruit leken te zijn, werden aangevallen in een rapport in 1941: ‘De intellectuele middelmaat is niet gebaat bij expressiviteit en spontaniteit.’ Rapportenschrijver Van den Ent en Van den Bosch waren het op een punt wel eens: beiden waren voor contactbijeenkomsten van docenten Nederlands en moderne vreemde talen. Een gemeenschappelijke aanpak van literatuuronderwijs zou besproken moeten worden.³⁶

Van den Bosch is niet de enige die al vroeg pleitte voor een samenwerking tussen de talendocenten. In 1947 verscheen het schoolboek *Literatuurgeschiedenis van West-Europa*. Aan de gebruikers werd geadviseerd om een vakoverstijgende bespreking te realiseren. In 1970 werd zelfs al gepleit voor een apart vak Literatuur met een eigen leraar Literatuur door J.C. Brandt Corstius.³⁷

3.2. De Mammoetwet

Met de Mammoetwet wilde onderwijsminister Jo Cals in 1963 een einde maken aan het versnipperde onderwijs. In 1968 werd de Mammoetwet daadwerkelijk ingevoerd. Dit betekende dat literatuur bij de moderne vreemde talen en Nederlands in het examenprogramma werd opgenomen. In de jaren '70 en '80 veranderde het onderwijs: eerder ging het vooral om kennisoverdracht, nu kwam de leerling centraal te staan.³⁸ Er kwam meer aandacht voor cognitieve en affectieve aspecten van het leerproces. Wel was er veel zorg over de aansluiting bij het hoger onderwijs. Ondanks de goede bedoelingen had de Mammoetwet niet het gewenste effect. De Commissie Vernieuwing Eindexamen Nederlands (CVEN) werd ingesteld en bracht advies uit met aangescherpte voorstellen over het literatuuronderwijs. Dit advies

³⁴ Van Eck, 1946

³⁵ De Moor, 1984

³⁶ De Moor, 1984

³⁷ Geljon, 2003

³⁸ Mottart, 2002

werd enkele jaren later pas echt ingevoerd, met de tweede fase.³⁹ Wel zorgde de Mammoetwet ervoor dat de overheid adviesorganen (SLO, CITO) installeerde voor toetsing en leerplanontwikkeling.⁴⁰

3.3. Aanzet tot vakoverstijgend literatuuronderwijs

Voor de invoering van de tweede fase werd er al lang gepleit voor geïntegreerd, vakoverstijgend literatuuronderwijs. Over de praktische invulling werd toen nog nauwelijks geschreven. Scholen en secties hadden nog geen houvast als het gaat om een programma voor vakoverstijgend literatuuronderwijs.⁴¹ Maar zelfs al zou deze houvast gegeven zijn door middel van een georganiseerd programma, dan nog zouden er veel beren op de weg te vinden zijn geweest. Zo gaf Witte in 1994 een opsomming van andere problemen die volgens hem naar voren zouden komen bij de invulling van GLO.⁴² Hij noemde onder andere roostertechnische problemen, problemen met de samenwerking tussen docenten, problemen op het gebied van de deskundigheid van docenten, problemen met de organisatie, problemen met het op een lijn krijgen van docenten van verschillende secties en problemen met de verdeling van de uren.

Toch was Witte niet pessimistisch. Hij zag veel signalen die wezen op een toekomstige gezamenlijke organisatie, zoals de voorstellen van de CVE-vt onder voorzitterschap van Van Els, waarbij Van Els pleitte voor meer samenwerking tussen de talensecties. De examenvoorstellen van de CVEN uit 1991 sloten hier goed op aan. Daarbij zag Witte vele voordelen van de invoering van GLO. Volgens Witte is literatuur niet aan politieke, economische of culturele grenzen gebonden. Men doet zich tekort als hij zich beperkt tot één nationale letterkunde. Ook zag Witte didactische voordelen, namelijk raakvlakken en overlappingsen in de leerstof, waardoor literatuurgeschiedenis, literaire stromingen en begrippen efficiënter behandeld kunnen worden. Volgens Witte zal men nog wel bergen met werk moeten verzetten om een nieuw vak Literatuur van de grond te krijgen.⁴³ Dit lijkt in de jaren die volgen dan ook te gebeuren.

In 1996 kondigde De Moor aan dat er in 1998 veel gaat gebeuren als de plannen van de vakontwikkelgroepen gehonoreerd worden. Ook in het literatuuronderwijs. Wat er al lang aan zat te komen, lijkt nu eindelijk gerealiseerd te worden. Vanaf begin 1996 werd er gewerkt aan de vernieuwing van het literatuuronderwijs die in augustus 1998 van start moest gaan. Bij de moderne vreemde talen was taalverwerving vaak een belangrijk motief voor het geven van literatuuronderwijs. Dit motief verviel met de plannen van de vakontwikkelgroepen. Dit leek als positief effect te hebben dat het doel van

³⁹ Witte, 2008

⁴⁰ De Vriend, 2005

⁴¹ Coenen & Janssen, 1991

⁴² Witte, 1994

⁴³ Witte, 1994

literatuuronderwijs voor moderne vreemde talen en voor Nederlands weinig verschillend meer was.⁴⁴ Dit zou een samenwerking tussen de talen kunnen vergemakkelijken.

Op 1 augustus 1996 werd het netwerk GLO opgesteld. Hieraan deden zes scholen mee die literatuur wilden integreren. Ook buiten dit netwerk om experimenteerden veel scholen met een intensievere samenwerking tussen talendocenten op het gebied van literatuuronderwijs.⁴⁵ Deze experimenten die voor de ingang van de tweede fase werden gedaan, waren niet erg succesvol. Volgens Hoebers en Witte was de motivatie bij de talendocenten niet groot genoeg om GLO te realiseren en was de samenwerking gebaseerd op vrijblijvendheid en vrijwilligheid.⁴⁶

In 1996 werd tevens het nieuwe examenprogramma opgesteld door de Vakontwikkelgroep Nederlands. Dit gaf de docent meer richtlijnen. De Vakontwikkelgroep paste de voorstellen van de CVEN op drie punten aan. Eén daarvan was dat het literatuurcijfer niet zou worden verwerkt in het examencijfer Nederlands, maar dat het samen met de literatuurcijfers van moderne vreemde talen één cijfer zou worden voor het vak 'Letterkunde'. Literatuur werd een examenvak. Staatssecretaris Netelenbos beoogde hiermee de samenwerking tussen de talendocenten te vergroten en integratie van literatuur mogelijk te maken.⁴⁷ Daarbij hoefde het voorgeschreven aantal studie-uren per vak niet meer per se gerealiseerd te worden in de vorm van traditionele lessen met een vakdocent.⁴⁸ Ook dit maakte het gemakkelijker om GLO te realiseren.

3.4. De tweede fase

De tweede fase begon voor sommige scholen in '98, voor andere in '99. Coenen en Witte beschreven in 1998 de veranderingen die plaats zullen vinden met de invoering van de tweede fase op het gebied van literatuuronderwijs.⁴⁹ Ze maakten een onderscheid tussen vier soorten veranderingen: onderwijskundig, didactisch, inhoudelijk en organisatorisch. Respectievelijk wil dit zeggen van onderwijzen naar leren, van lijst naar leesdossier, van taalspecifiek naar taaloverstijgend en van afzonderlijk naar samen.⁵⁰ Vooral de laatste twee veranderingen, van taalspecifiek naar taaloverstijgend en van afzonderlijk naar samen, zullen sterk naar voren komen wanneer GLO ingevoerd wordt op een school. Literatuur die gegeven wordt zal niet meer per se taalspecifiek zijn. Ook zullen de talensecties (en wellicht ook andere secties) meer samen moeten werken om een goed programma in elkaar te zetten en uit te voeren.

⁴⁴ De Moor, 1996

⁴⁵ Coenen & Witte, 1998

⁴⁶ Hoebers & Witte, 1997

⁴⁷ Witte, 2008

⁴⁸ Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015

⁴⁹ Coenen & Witte, 1998

⁵⁰ Coenen & Witte, 1998

In de tweede fase zijn scholen vrij om zelf het aantal uren te bepalen dat aan literatuur besteed wordt. In de examenprogramma's is namelijk niet vastgelegd hoeveel studielasturen gekoppeld zijn aan de verschillende onderdelen van een vak. Het Netwerk GLO heeft hier wel een advies over gegeven: voor Nederlands op het havo 120 uur en op het vwo 160 uur. Voor de moderne vreemde talen adviseren zij op het havo 40 uur en op het vwo 80 uur. Het aantal werken dat leerlingen voor Nederlands moeten lezen, is op het havo acht en op het vwo twaalf. Voor de moderne vreemde talen zijn dit er voor beide niveaus drie.⁵¹ De eindtermen van de examenprogramma's in de tweede fase zijn ontzettend gedetailleerd beschreven. Er zijn veel doelen, maar er is weinig tijd. Het probleem van te weinig uren doet zich vooral voor op het gebied van literatuuronderwijs. Dit komt onder andere doordat er veel aandacht wordt besteed aan lezen, schrijven, spreken en luisteren.⁵²

3.5. Sinds de tweede fase

Sinds de invoering van de tweede fase is er de mogelijkheid om literatuur volledig te integreren. De vernieuwing van de examenprogramma's en voornamelijk de veranderingen binnen het literatuuronderwijs zorgden voor veel vragen. Hoebers trachtte in 1998 enkele vragen over GLO te beantwoorden.⁵³ Veel van deze vragen zijn terug te leiden naar de problemen die Witte in 1994 al noemde. Toch wordt er op veel vragen geen eenduidig antwoord gegeven. De problemen die Witte al vroeg gezien had, zijn blijkbaar niet voldoende ondervangen. In het decennium voor de eeuwwisseling werd er nog hoopvol vooruit gekeken. Het idee van meer vrijheid en verantwoordelijkheid werd enthousiast ontvangen. Helaas bleek na de eeuwwisseling dat de resultaten erg tegenvielen.⁵⁴

In juni 2001 is er door het CPS een enquête afgenomen waarmee een beeld wordt geschetst van de ontwikkelingen sinds de tweede fase op het gebied van geïntegreerd literatuuronderwijs. Scholen gaven aan dat het proces nog steeds in ontwikkeling was. Toch oefende meer dan de helft van de scholen enige vorm uit van samenwerking wat betreft het literatuuronderwijs.⁵⁵ Iets meer dan 10 jaar later, in 2012, heeft SLO een vergelijkbare enquête afgenomen. Dat de invoering van GLO niet zonder slag of stoot gaat, blijkt uit de cijfers van deze enquête. Nog geen 20% van de docenten geeft aan dat er op hun school geïntegreerd literatuuronderwijs wordt gegeven.⁵⁶ Natuurlijk is er geen rechtlijnige vergelijking te trekken tussen de uitkomsten van beide enquêtes, maar duidelijk is wel dat de ontwikkeling van het hele proces

⁵¹ Huijssoon, Van Tooren & Groenewegen, 2007

⁵² Slings, 2000

⁵³ Hoebers, 1998

⁵⁴ Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015

⁵⁵ Geljon, 2003

⁵⁶ SLO, 2012

van invoering van GLO niet bepaald vlot verloopt. Veel scholen lijken hun pogingen zelfs te hebben opgegeven.

3.6. De herziene tweede fase

De herziene tweede fase voor havo en vwo ging in 2007 in. Het onderwijs moest worden teruggegeven aan de docenten. De eindtermen werden abstracter en meer open geformuleerd en de examenprogramma's werden ingekort.⁵⁷ Dit betekende meer ruimte voor eigen vrijheid en keuzes van docenten en schoolbestuur. Vergroting van samenhang tussen de vakken werd beoogd. Ook werd met de herziene tweede fase het combinatiecijfer in het leven geroepen. Het combinatiecijfer is een gemiddelde van verschillende kleine vakken of onderdelen waar een cijfer voor wordt gegeven. In deze vakken wordt geen examen gedaan. Het profielwerkstuk, maatschappijleer en algemene natuurwetenschappen zijn vakken op het vwo die in ieder geval onder het combinatiecijfer vallen. Op het havo zijn dit alleen het profielwerkstuk en maatschappijleer. Een school kan ervoor kiezen om een cijfer voor Literatuur onder dit combinatiecijfer te laten vallen. Hetzelfde geldt voor een vak als levensbeschouwing.⁵⁸ Vanaf het schooljaar 2017-2018 telt ook CKV mee in het combinatiecijfer. In de herziene tweede fase geldt een slaag-/zakregeling: bij bepaalde resultaten is compensatie vereist om te kunnen slagen. Als er een apart cijfer wordt gegeven voor Literatuur, telt dit cijfer mee in deze slaag-/zakregeling.⁵⁹ Het aantal werken dat moet worden gelezen voor Nederlands en de moderne vreemde talen is niet veranderd.⁶⁰

Met de ingang van de herziene tweede fase kregen scholen een keuze: het cijfer voor literatuur integreren in de vakken, of het aanbieden van geïntegreerd literatuuronderwijs met een apart cijfer voor Literatuur.⁶¹ Het overgrote deel van de scholen lijkt te hebben besloten om het cijfer voor literatuur weer te integreren in de vakken.⁶² De beoogde vergroting van samenhang en samenwerking tussen de taalvakken op het gebied van literatuuronderwijs lijkt niet tot stand te komen.

3.7. Gedane onderzoeken sinds de tweede fase

Sinds de ingang van de tweede fase is er relatief weinig geschreven over GLO. Zeker wanneer je dit vergelijkt met de literatuur die verscheen voor de ingang van de tweede fase. Na de eeuwwisseling zijn er enkele artikelen verschenen waarin de stand van zaken wat betreft GLO beschreven wordt.

⁵⁷ Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015

⁵⁸ Huijssoon, Van Tooren & Groenewegen, 2007

⁵⁹ Rijksoverheid, 2017

⁶⁰ Huijssoon, Van Tooren & Groenewegen, 2007

⁶¹ SLO, 2012

⁶² SLO, 2012

Na zeven jaar –in 2003- stelde Geljon zich de vraag wat er over is gebleven van de GLO-gedachte.⁶³ Hij ging na wat er terecht is gekomen van de pioniers in 1996. Hiervoor keek hij naar drie scholen: het Christelijk Lyceum Veenendaal, het Montessori Lyceum Rotterdam en het Keizer Karel College Amstelveen. In Veenendaal was GLO inmiddels de gewoonste zaak van de wereld. De samenwerking gaf een interessant verrijking. Wel was voortdurende herbezinning nodig: er moest voor gezorgd worden dat er daadwerkelijk sprake was van integratie en dat niet alleen Nederlandse en Engelse literatuur een plek kregen. In Rotterdam is het project na een aantal jaar ‘ingestort’. Redenen: de contactpersoon verliet de school, de docenten Nederlands kregen bijna alle last op hun schouders en de samenwerking was niet optimaal. Ook de schoolleiding en de roostermaker werkten niet altijd mee. In Amstelveen is er een eigen leerplan ontwikkeld. Literatuur werd een apart vak op het rooster en op het rapport. De leerlingen krijgen de West-Europese literatuurgeschiedenis in de breedte gedoceerd. Tot op de dag van vandaag is GLO hier een succes. Helaas bespreekt Geljon niet hoe het de andere drie scholen binnen dit netwerk vergaan is.

In 2004 deed Wenderich onderzoek naar de tevredenheid van docenten over het literatuuronderwijs.⁶⁴ Uit dit onderzoek blijkt dat docenten ontevreden zijn met de manier waarop literatuuronderwijs gegeven wordt. Helaas onderzoekt Wenderich niet de meningen van docenten die al wel te maken hebben (gehad) met GLO. Wenderich ziet GLO als een goede oplossing voor de ontevredenheid en de versnippering van het literatuuronderwijs. Ze begrijpt dan ook niet waarom GLO niet breder ingevoerd is.

Een ander onderzoek naar de waardering van literatuuronderwijs is in 2008 uitgevoerd door Ekhart, De Jong en Verheul.⁶⁵ Zij onderzoeken de waardering van verschillende vormen van literatuuronderwijs en geven een completer beeld dan Wenderich. Ze maken een vergelijking tussen vier scholen (waaronder een school waar GLO gegeven wordt) en verzamelen hun data aan de hand van interviews met docenten en enquêtes onder leerlingen. De conclusie is dat de waarderingen van de leerlingen niet ver uit elkaar liggen als het gaat om de vorm van literatuuronderwijs die zij aangeboden krijgen. De auteurs van dit artikel geven het voorzichtige advies aan docenten om zich bij bepaling van de vorm van literatuuronderwijs meer te richten op inhoudelijke argumenten. Er wordt benadrukt dat GLO zonder praktische of organisatorische problemen mogelijk is, maar er wordt niet duidelijk gemaakt hoe dit dan mogelijk is. Het zijn juist deze problemen waar vaak over wordt gestruikeld.

Nicolaas en Vanhooren schreven in 2008 dat veel initiatieven tot GLO zijn gesneuveld. Net als Ekhart, De Jong en Verheul zien zij dat dit voornamelijk te wijten is aan praktische problemen, zoals gebrek aan extra facilitering van de docenten die een leergang Literatuur willen opzetten en het feit dat GLO vaak

⁶³ Geljon, 2003

⁶⁴ Wenderich, 2004

⁶⁵ Ekhart, De Jong & Verheul, 2008

staat of valt met het enthousiasme van één of enkele docenten. Uit een enquête van het Tweede Fase Adviespunt in 2007 kwam dat ongeveer 15% van de scholen een zelfstandig cijfer op de cijferlijst hanteert voor literatuur.

Tot slot is er in 2011 een onderzoek gedaan naar de factoren die een rol spelen bij het wel of niet invoeren van GLO.⁶⁶ Het gaat om een onderzoek onder vier verschillende scholen. De auteurs onderzoeken de meningen van de docenten over GLO. Wat opvallend is, is dat er op alle vier de scholen gedacht wordt dat literatuuronderwijs efficiënter wordt met de invoering van GLO. Toch wordt er op drie van de vier onderzochte scholen geen GLO gegeven, omdat de angst voor organisatorische problemen te groot is.

Het algemene beeld dat uit dit theoretisch-historisch kader naar voren komt, is dat het concept GLO een mooi en interessant concept is dat al ontzettend lang in opkomst is, maar dat er blijkbaar teveel moeilijkheden bij komen kijken die niet (gemakkelijk genoeg) uit de weg te ruimen zijn. Toch heeft onder andere het Keizer Karel College in Amstelveen bewezen dat zelfs een vergaande mate van integratie mogelijk is. Wat lijkt te ontbreken, zijn praktische handvatten om de problemen die scholen tegenkomen met de invoering van GLO te ondervangen. Met deze scriptie probeer ik deze handvatten te bieden.

⁶⁶ Steen, Roberts & Pol, 2011

4. Methode

Hieronder zal ik beschrijven hoe ik aan de benodigde data voor deze scriptie ben gekomen en waarom dit op deze manier is gedaan. Ik beschrijf en verantwoord eerst de keuze voor de methode: het *focused* interview. Vervolgens ga ik in op het gebruikte materiaal en op de dataverzameling en data-analyse.

4.1. *Focused* interview

Er zijn verschillende soorten interviews mogelijk, namelijk gestructureerde en/of gestandaardiseerde interviews, ongestructureerde interviews, intensieve interviews en groepsinterviews.⁶⁷ De interviews die ik heb afgenomen, zijn niet geheel gestructureerd, maar ook niet geheel vrij. Ik heb dus gekozen voor een vorm die hier tussenin ligt, namelijk het *focused* interview.⁶⁸ Er is sprake van een onderwerp met een aantal deelgebieden. De geïnterviewde kan vrijuit praten over het onderwerp, maar er is wel sprake van sturing wat betreft de kern van het onderwerp. Ik heb voor deze vorm gekozen, omdat ik ruimte wilde laten voor de eigen inbreng van docenten. Naar mijn idee is dit niet mogelijk bij een compleet gestructureerd interview waar zelfs de antwoordmogelijkheden vastliggen. Ook had ik de mogelijkheid om door te vragen, mocht een antwoord van een respondent tot extra vragen leiden of tot de behoefte aan meer informatie. In het geval van het vrije interview zou ik me moeten hebben laten leiden door wat de respondent ter sprake brengt. Gezien het feit dat ik op zoek was naar vrij specifieke informatie, is dit ook niet de meest voor de hand liggende methode.

4.2. Materiaal

Bij het afnemen van de interviews heb ik gebruik gemaakt van een interviewschema en instructie zoals dit in de handleiding van Brekelmans & Van Tartwijk (z.j.) wordt beschreven. Voor de interviewschema's verwijs ik naar de bijlagen. De vragen aan de respondenten lagen dus al 'vast' (hoewel er in de interviews vaak aanvullende vragen zijn gesteld, omdat dit tot interessante informatie leidde). De interviews heb ik opgenomen met een voicerecorder, zodat er tijdens het gesprek geen informatie verloren ging. Op deze manier kon ik alle data nogmaals terugluisteren en verwerken.

Bij de introductie heb ik aangegeven aan welke universiteit ik studeer, waar het onderzoek voor bedoeld is en waar ik met de respondenten over wil spreken. Daarbij heb ik aangegeven dat de gegevens anoniem verwerkt zullen worden. Ook heb ik aangegeven dat ik de gesprekken opneem met een voicerecorder, en hoe lang het gesprek ongeveer zal duren. Bij de afsluiting heb ik de respondenten bedankt voor hun

⁶⁷ Everaert & Van Peet, 2006

⁶⁸ Brekelmans & Van Tartwijk, z.j.

deelname (ook middels een kleinigheidje) en heb ik aangegeven dat de resultaten van het onderzoek voor hen beschikbaar zijn.

4.3. Dataverzameling

Begin februari 2017 heb ik een oproep geplaatst in een Facebookgroep voor leraren Nederlands. Dit is een groep waar ruim 9000 leraren actief zijn. Ik heb gevraagd naar docenten die werken op scholen waar geïntegreerd literatuuronderwijs wordt of werd gegeven. Met verschillende reacties en doorverwijzingen kon ik aan de slag. Helaas bleek het erg lastig om voldoende scholen (en vooral docenten) te vinden die mij verder konden helpen. Er blijkt inmiddels geen Netwerk GLO meer te bestaan, waardoor een overzicht van scholen waar GLO gegeven wordt ontbreekt. Ook de drukke agenda's van docenten hielpen niet mee. Na een vrij lange zoektocht ben ik in contact gekomen met enkele talendocenten van Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle, Greijdanus in Zwolle, Eerste Christelijke Lyceum in Haarlem, de Heemlanden in Houten en het Keizer Karel College in Amstelveen. Wat de ervaring is op deze scholen met GLO, staat verderop beschreven. Ik heb getracht een gevarieerde verzameling aan scholen te benaderen. Op elke school heb ik twee tot vijf docenten geïnterviewd. In totaal gaat het om 18 respondenten. Alle geïnterviewde docenten zijn bekend met het concept GLO en weten hier voldoende vanaf om onderbouwde meningen te kunnen geven. In figuur 2 staat een duidelijk overzicht van de dataverzameling. Een gemiddeld interview duurde ongeveer 20 minuten. Een enkele keer mondde een interview uit in een langer gesprek. Op het Eerste Christelijk Lyceum in Haarlem is er om praktische redenen een groepsinterview afgenomen. Alle interviews zijn afgenomen in de maanden maart, april en mei 2017.

Aan de hand van de informatie uit de interviews beantwoord ik mijn hoofd- en deelvragen. Alle respondenten werden gevraagd naar hun mening over GLO. Hieruit vloeiden verschillende argumenten voor GLO en verschillende problemen die men verwacht tegen te komen of die men tegenkomt bij de in- en uitvoering van GLO. Aan docenten op het KKC, waar een succesvolle, vergaande mate van integratie gerealiseerd is, zijn tevens de problemen die uit de andere interviews kwamen, voorgelegd.

SCHOOL	RESPONDENTEN	STATUS
THORBECKE SCHOLENGEME ENSCHAP, ZWOLLE	Respondent A: docente Engels Respondent B: docent Duits	Niet-geïntegreerd literatuuronderwijs
GREIJLDANUS, ZWOLLE	Respondent C: docent Engels Respondent D: docent Frans Respondent E: docente Engels	Poging gedaan tot geïntegreerd literatuuronderwijs d.m.v. projecten
EERSTE CHRISTELIJK LYCEUM, HAARLEM	Respondent F: docent Engels Respondent G: docente Nederlands Respondent H: docente Frans Respondent I: docente Nederlands	Toewerken naar een vergaande vorm van integratie
DE HEEMLANDEN, HOUTEN	Respondent J: oud-docent Nederlands en Literatuur Respondent K: docente Nederlands en Literatuur Respondent L: docent Nederlands en Literatuur Respondent M: docente Nederlands en Literatuur Respondent N: docente Duits, Frans en Literatuur	Vergaande (?) vorm van integratie
KEIZER KAREL COLLEGE, AMSTELVEEN	Respondent O: docente Nederlands en Literatuur Respondent P: docente Engels en Literatuur Respondent Q: docent Nederlands en Literatuur Respondent R: docent Engels en Literatuur	Vergaande vorm van integratie

Fig. 2. Overzicht dataverzameling

4.4. Data-analyse

Het gaat binnen dit onderzoek om een kwalitatieve data-analyse. Een nadeel van kwalitatief onderzoek is dat de resultaten statistisch niet representatief zijn. Wel geven de resultaten een indicatie. Om tot een zo representatief mogelijk resultaat te komen, heb ik zoveel mogelijk docenten bij de interviews betrokken. Voor de kwalitatieve data-analyse geldt dat de informatie georganiseerd dient te worden. Dit betekent in veel gevallen een datareductie. Ik heb het proces *coding* uitgevoerd, dat betekent dat ik categorische systemen heb bedacht om de data te analyseren en weer te geven. Dit zorgt voor een descriptief onderzoeksverslag.

5. Resultaten

Allereerst geef ik hier een beschrijving van de bezochte scholen, zodat duidelijk wordt wat de relatie van de scholen is met GLO. Deze beschrijving geeft ook een algemeen beeld van hoe er wordt gedacht over GLO en waarom er zo wordt gedacht. Vervolgens laat ik de deelvragen nogmaals de revue passeren en beantwoord ik ze aan de hand van de informatie die ik heb verkregen uit de interviews. Eerst zal ik dus de argumenten beschrijven die docenten geven vóór het geven van GLO. Vervolgens geef ik een overzicht van alle problemen die men tegenkomt bij de in- en uitvoering van GLO. Tevens staat hier beschreven hoe er met deze problemen om kan worden gegaan. Dit zal al een beeld moeten geven van hoe GLO succesvol kan worden ingevoerd. Toch wil ik dit beeld completeren met een overzicht van wat nodig is of aan te raden is voor een succesvolle integratie.

5.1. Beschrijving van de scholen

5.1.1. Thorbecke Scholengemeenschap, Zwolle

Op Thorbecke Scholengemeenschap in Zwolle wordt er niet-geïntegreerd literatuuronderwijs gegeven. Met de invoering van de tweede fase werd er een gemeenschappelijk cijfer gegeven voor letterkunde, maar toen dit niet meer hoefde, is dit gelijk teruggedraaid. Er werden afspraken gemaakt over welke taal welke periode behandelde, en hierdoor werd bijvoorbeeld de Engelse Romantiek behandeld, maar niet de Duitse. Dit beviel de docenten niet. Er is wel een poging gedaan om meer overeenstemming in de literatuurlessen te bereiken. Zo is er een lijst gemaakt met begrippen door de sectie Nederlands, maar hier is weinig mee gedaan. Een vergaande vorm van integratie wilden de docenten niet, omdat ze bang waren dat ze hun ‘hobby’ (het geven van literatuuronderwijs binnen hun vak) niet goed meer zouden kunnen uitoefenen. Er wordt momenteel maar weinig gelezen door de leerlingen. Het feit dat er van de overheid weinig wordt verwacht op het gebied van literatuuronderwijs helpt ook niet mee. De docenten zijn wel tevreden met hoe er nu literatuuronderwijs gegeven wordt.

5.1.2. Greijdanus, Zwolle

Op Greijdanus in Zwolle wordt er niet-geïntegreerd literatuuronderwijs gegeven. Wel is er met de invoering van de tweede fase gepoogd om dit realiseren. Er is toen niet gekozen voor een vergaande mate van integratie, maar voor het uitvoeren van projecten op het gebied van literatuur. Per jaar werd er een thema gekozen en er werd materiaal aangeleverd door de docenten. Er werd een literatuurkatern gemaakt. Dit liep na drie of vier jaar spaak. Het verwaterde, omdat niemand zich echt verantwoordelijk voelde. Ook werd literatuur steeds minder relevant in de exameneisen, wat het niet gemakkelijker maakte. Problemen op het gebied van tijd en samenwerking worden genoemd als grootste probleem bij de

invoering van GLO. Niet alle docenten zijn tevreden met hoe er momenteel literatuuronderwijs wordt gegeven. Docenten geven aan dat ze te weinig tijd krijgen om het literatuuronderwijs goed vorm te geven.

5.1.3. Eerste Christelijk Lyceum, Haarlem

Op het Eerste Christelijk Lyceum in Haarlem is met de ingang van de tweede fase GLO ingevoerd. Er wordt een gezamenlijk cijfer voor literatuur gegeven en er wordt gewerkt met projecten. Er wordt dus geïntegreerd literatuuronderwijs gegeven, maar daar zitten wat haken en ogen aan. Zo is het overleg tussen docenten inmiddels beperkt. Het overleg is door de jaren heen steeds minder intensief geworden. De kans is groot dat docenten niet weten wat er in andere secties aan literatuur gegeven wordt. Momenteel wordt er gewerkt aan een nieuwe invulling van GLO, waarbij er een apart vak Literatuur gegeven zal worden. Volgend jaar wordt er met de vierde klassen (vwo) begonnen met dit nieuwe vak. De docenten hebben positieve verwachtingen over deze nieuwe vorm van literatuuronderwijs.

5.1.4. De Heemlanden, Houten

Op de Heemlanden in Houten staat er een apart vak Literatuur op het rooster. Dit is met de tweede fase ingevoerd en dit is hier vrij rap gegaan. Het hielp mee dat de Heemlanden een kleine school in opkomst was en toen zo'n 500 of 600 leerlingen had. Toen ze hier begonnen met GLO was er sprake van volledige integratie, maar er speelde een ingewikkeld verhaal over het eruit halen van Frans en Duits voor het vak Literatuur op het havo. Dit werd gedaan om roostertechnische problemen te voorkomen. Eerder waren er verschillende literatuurgroepen (XL, XXL) om recht te doen aan de leerlingen die meer talen volgden en eigenlijk meer literatuur zouden moeten krijgen. Nu bestaat Literatuur XL/XXL niet meer, en is alles als het ware op een hoop gegooid. De docenten zijn niet geheel eensgezind over het antwoord op de vraag of Frans en Duits er nu nog steeds uit zijn. De docenten Frans en Duits zitten wel in de sectie Literatuur, alleen worden er geen Franse en Duitse teksten meer behandeld tijdens deze lessen literatuur. De docenten zijn over het algemeen relatief tevreden met hoe het literatuuronderwijs nu wordt gegeven op hun school. Twee docenten geven echter aan dat het ideaal nog niet helemaal bereikt is.

5.1.5. Keizer Karel College, Amstelveen

Op het Keizer Karel College in Amstelveen wordt er een apart vak literatuur gegeven en er is, net als op de Heemlanden, een eigen sectie Literatuur gerealiseerd. Met de invoering van de tweede fase is GLO hier ingevoerd. Op dat moment werkte er een clubje jonge docenten die vanuit hun opleiding de meerwaarde van GLO hadden meegekregen. Eerst werd er geprobeerd om met projecten een bepaalde mate van integratie te bewerkstelligen, maar dit mislukte, omdat er te weinig overleg was tussen de secties. Toen is er besloten om voor een volledige mate van integratie te gaan, met een eigen sectie Literatuur. Er is een eigen methode ontwikkeld waar nog steeds mee gewerkt wordt. Het vak Literatuur wordt hier compleet los van de talen gezien. De docenten zijn hier tevreden over het literatuuronderwijs

dat gegeven wordt op hun school, maar ze zien nog wel wat ruimte voor verbetering. Dit zit 'm vooral in de mate van overleg.

5.2. De argumenten voor het nastreven van GLO

In veel gevallen komen de argumenten die de docenten noemen overeen met de voordelen van GLO zoals deze in het theoretisch kader beschreven zijn. Toch worden er –zeker door de docenten die lesgeven op een GLO-school- enkele aanvullingen gedaan. Alle bevroegde docenten zien de voordelen van GLO. Zelfs op scholen waar docenten niet van plan zijn om ooit GLO te geven. Allereerst zijn er vanuit didactisch oogpunt argumenten te geven voor de invoering van GLO. Het kan de leerlingen op vele manieren helpen. Voor leerlingen is het erg ingewikkeld om losse vakken in verband te brengen met elkaar. Zij hebben de neiging om alles geïsoleerd te zien. Je leert de leerlingen meer door een los vak Literatuur te geven. Alles wat je normaal gesproken versnipperd aanbiedt, zoals de Romantiek en de Verlichting, wordt nu in samenhang gepresenteerd. Een docent op de Heemlanden stelt: *'Het zou belachelijk zijn als je literatuur opknipt in stukjes. Dat is nergens voor nodig. Integreren heeft alleen maar meerwaarde, zeker als je het vanuit stromingen en dergelijke bekijkt.'* Deze mogelijkheid van het bieden van meer samenhang wordt door alle docenten als argument genoemd voor het geven van GLO. Een docent op Greijdanus geeft aan dat literatuur zich ontzettend goed leent voor vakoverstijgende projecten. Niet alleen een samenwerkingsvorm tussen talen is denkbaar, maar je zou hier ook CKV of maatschappijleer bij kunnen betrekken.

Ook hebben leerlingen de mogelijkheid om vertalingen van werken te lezen. Dit gebeurt momenteel op de Heemlanden, op het KKC en straks ook op het ECL. Dit kunnen werken uit alle landen zijn. Het gaat immers niet om de taal, maar om de literatuur. Het lezen van vertalingen vergroot het begrip van de leerlingen. Een docent op het KKC en een docent op de Heemlanden geven aan dat kennis en vaardigheden meer gescheiden worden. Zij zien dit als een groot voordeel. Soms wordt literatuur in de moderne vreemde talen getoetst in de doeltaal. Wanneer een leerling zich niet goed kan uitdrukken in deze taal, heeft dit invloed op zijn cijfer voor literatuur. Kennis en vaardigheden worden dan door elkaar gehaald. Met een los vak Literatuur worden kennis en vaardigheden losgetrokken. Met een los vak Literatuur haal je literatuur ook los van de talen zelf. Literatuur kan daardoor breder en overkoepelend worden behandeld. Door Literatuur als een apart vak op het rooster te zetten, krijgt het meer status. Je maakt er immers een waardig op zichzelf staand vak van. Deze status kan het goed gebruiken, aangezien de rol van literatuur door de overheid erg klein wordt gehouden. Ook gaat literatuur als apart vak meer leven onder de leerlingen. Leerlingen hebben meer literatuurervaring en het kunnen verdiepen in literatuur zorgt ervoor dat leerlingen meer mogelijkheid hebben tot zelfreflectie en kritisch denken. Dit is een voordeel van GLO dat niet vaak wordt aangehaald in de secundaire literatuur, maar dat er zeker door

wordt ondersteund.⁶⁹ Het lezen van vertalingen, het scheiden van kennis en vaardigheden, het geven van status aan literatuur en het bevorderen van zelfreflectie en kritisch denken als argumenten voor GLO worden alleen op de scholen genoemd waar daadwerkelijk GLO gegeven wordt. Alle docenten op deze scholen geven tevens aan GLO nog steeds zeer wenselijk te vinden.

De mogelijkheid (of verplichting) van het ontwikkelen van eigen materiaal is een heikel punt. Hoewel dit door veel docenten die niet op een GLO-school werken als een nadeel wordt gezien, zien docenten die GLO geven dit juist als een voordeel. Docenten kunnen zelf beslissen wat hun doelstellingen zijn en hoe ze die gaan bereiken. Een docent op de Heemlanden zegt het volgende hierover: *‘Alles wat we doen is leuk. En we stemmen alles heel specifiek af op de leerlingen.’* Ook is het ontwikkelen van eigen materiaal voor een eigen vak een uitdaging voor docenten, waarmee ze ook zichzelf weer ontwikkelen.

5.3. Problemen en oplossingen

Natuurlijk kwamen er uit het onderzoek niet louter voordelen. Er werden ook meerdere problemen genoemd. Deze problemen zijn echter niet geheel onoverkomelijk. Wat opviel, is dat docenten op scholen veel dezelfde problemen zien of tegen zijn gekomen. Op eigen houtje gaan de GLO-scholen aan de slag om deze problemen op te lossen. Elke school die tracht GLO in te voeren, moet dus telkens weer het wiel uitvinden. En dat terwijl dit wiel al grotendeels uitgevonden is. De problemen die op de niet-GLO-scholen (Thorbecke Scholengemeenschap en Greijdanus) genoemd worden, zijn de tijd die invoering van GLO gaat kosten, de beperkte betrokkenheid van de talendocenten, de bevoegdheid van de docenten, de weinige nadruk die de overheid legt op literatuur en het feit dat het meeste werk op de schouders zal komen van de docenten Nederlands. Tegen veel van deze problemen zijn docenten op GLO-scholen ook aangelopen. De overige problemen zijn problemen die enkel gezien en ondervonden werden door docenten op de drie GLO-scholen.

Hieronder geef ik een overzicht van de genoemde problemen en de mogelijke manieren om met deze problemen om te gaan. Problemen die door minstens twee docenten genoemd zijn, worden hier weergegeven. In 1998 heeft Hoebers al getracht om enkele vragen over GLO te beantwoorden. Enkele van onderstaande vragen of problemen komen overeen met de vragen aan Hoebers. Het verschil tussen toen en nu, is dat er nu daadwerkelijk een flinke dosis ervaring is opgedaan met GLO en dat de vragen beantwoord worden door docenten die deze ervaring hebben opgedaan. Vrijwel alle docenten op de niet-GLO-scholen gaven aan dat ze van mening zijn dat een dergelijk overzicht ervoor kan zorgen dat er in ieder geval nogmaals gekeken kan worden naar dan wel overlegd kan worden over het concept GLO. Wel benadrukten de docenten op Thorbecke dat GLO hier geen prioriteit heeft.

Er is weinig tijd voor overleg tussen docenten en secties.

Dit is het grootste probleem op alle bezochte scholen waar GLO gegeven wordt of gegeven gaat worden. Dit probleem geldt echter ook op scholen waar geen GLO gegeven wordt. Om dit probleem te ondervangen, kunnen docenten ontwikkeltijd aanvragen bij de schoolleiding. Op het ECL krijgen de docenten 180 uur ontwikkeltijd voor klas 5 en 6 vwo. Ook kunnen docenten op een studiedag bij elkaar komen en extra overlegmomenten aanvragen. Op het KKC in Amstelveen overleggen de docenten Literatuur twee of drie keer per jaar. Aan het begin en aan het eind van het jaar is er overleg gepland. Toen er net gestart werd met de ontwikkeling van een nieuw vak, kregen de docenten voldoende ontwikkeltijd toegekend van de schoolleiding. Nu is die tijd, om financiële redenen, beperkt. Inmiddels hangt er dus veel af van de welwillendheid van docenten. Dit betekent dat docenten zo nu en dan buiten schooluren om een overleg moeten plannen. Op het KKC hebben de docenten tevens een whatsappgroep waarin zaken besproken worden. Een docent op de Heemlanden geeft aan: *‘Als er door de schoolleiding aan de start van de vormgeving van een nieuw vak voldoende ontwikkeltijd wordt toegekend, ligt het programma er en is er minder overlegtijd nodig.’* Wel wordt er op de Heemlanden veel in de wandelgangen besproken, omdat ze ook hier toch de tijd missen voor vergaderingen.

Niet alle docenten en secties zijn even betrokken.

Dit gebeurt inderdaad, maar dit hoeft geen probleem te zijn. Op alle bezochte GLO-scholen is er wel een talensectie die momenteel niet actief is in de sectie Literatuur. Docenten kunnen kiezen of ze wel of geen Literatuur willen geven. Op de bezochte GLO-scholen zijn er voldoende docenten die graag Literatuur geven. Docenten kunnen ervoor kiezen om het een jaar uit te proberen of het helemaal niet te doen. Het idee leeft dat er binnen een vak niets meer aan literatuur kan worden gedaan wanneer er een apart vak Literatuur wordt gegeven. Dit hoeft niet zo te zijn. Literatuur hoeft niet volledig uit de talen te worden gehaald. Docenten of secties die niet betrokken zijn bij het vak Literatuur, kunnen dus alsnog iets aan literatuur doen binnen hun vak. Zowel op de Heemlanden als op het KKC wordt literatuur niet voor 100% uit de talen geschraapt. Literatuur binnen de talenvakken wordt echter gebruikt met als doel de taal te leren en niet om de literatuur te behandelen. Het gaat dus voornamelijk om taalverwerving.

Wie gaat de literatuurlessen geven en hoe zit het met de bevoegdheid?

In theorie wordt het vak Literatuur gegeven door eerstegraadsdocenten. In de praktijk is dit niet altijd het geval. Een docent op het KKC zegt hier het volgende over: *‘Het kan voorkomen dat er niet genoeg eerstegraders zijn en dan kan een talentrijke tweedegrader die het kan en wil ook Literatuur geven. Dit is vergelijkbaar met de onder- en bovenbouw: er zijn soms ook tweedegraders die in de bovenbouw lesgeven.’* Het is wel een praktisch probleem dat docenten minder kennis hebben van andere talen. Daarom kan er op de GLO-scholen worden gewerkt met boekenlijsten waaruit leerlingen kunnen kiezen.

Een docent op het KKC: *‘Op de boekenlijsten staan boeken waaruit leerlingen kunnen kiezen, en als je het vak gaat geven moet je je misschien wat meer inlezen. Hier op school geven we altijd tips welke boeken je wel en niet moet lezen, zodat je je kennis in stapjes vergroot.’* Het is dus een investering en het is iets wat je leuk moet vinden. Het vak Literatuur draait natuurlijk niet alleen om het lezen van boeken: *‘We behandelen ook de literatuurgeschiedenis, maar die pakken we echt Europees aan. En ook meer vanuit de ideeëngeschiedenis. Het is dus meer een paraplublik en als het goed is zijn alle docenten vanuit hun opleiding uitgerust met deze kennis.’*

Er is geen methode en het zelf ontwikkelen kost veel tijd.

Het kost inderdaad tijd om zelf een methode te ontwikkelen. Alle docenten op de GLO-scholen beamen dit. De docenten op de niet-GLO-scholen zagen dit als een groot probleem. Toch zijn alle docenten op de GLO-scholen erg enthousiast over het ontwikkelen van eigen materiaal. Op de Heemlanden gaf een docent aan dat ze zeer ontevreden is met de bestaande literatuurmethodes en dat zij dit zelf beter kan. Natuurlijk kost dit tijd. Deze tijd dient te worden toegekend aan de docenten door de schoolleiding. Daarbij heeft het ontwikkelen van een eigen methode ook veel voordelen. Je kunt zelf bepalen wat je doelstellingen zijn en wat je wilt behandelen. Inmiddels is het niet meer het geval dat er geen methode is. Zowel op de Heemlanden als op het KKC is er een methode ontwikkeld. In overleg kunnen deze methodes worden gedeeld, of er kunnen trainingen worden gegeven door de docenten die gebruik maken van deze methode. Een docent op het KKC stelt: *‘Het gevaar is wel dat je jezelf blijft herhalen en niets vernieuwends doet. Hier moet op gelet worden.’* Op de Heemlanden wordt om deze reden ieder jaar de reader wat aangepast.

Het grootste gedeelte komt op de schouders van docenten Nederlands.

Dit probleem wordt niet als zodanig erkend op de GLO-scholen. Slechts een docent op de Heemlanden ervoer dit probleem. De overige docenten op de Heemlanden noemden dit probleem dus niet. Zij –en docenten op andere GLO-scholen- geven aan dat de sectie Nederlands inderdaad de meeste uren in het vak Literatuur investeert, maar dat dit geheel naar verhouding is. De sectie Nederlands heeft immers ook de meeste uren ingeleverd voor Literatuur. Daarbij komt dat er vaak relatief veel docenten Nederlands in de sectie Literatuur zitten.

Er kunnen roostertechnische problemen voorkomen.

Roostertechnische problemen komen alleen voor als je Literatuur niet helemaal los ziet van de talen. Er zijn leerlingen die slechts één vreemde taal volgen en leerlingen die er meerdere volgen. Op de Heemlanden zorgde dit voor roostertechnische problemen, omdat ze Literatuur XL en Literatuur XXL gaven om recht te doen aan dit onderscheid. Aan te raden is dus om alles op een hoop te gooien. Dat betekent dat er één vak Literatuur is en dat dit ook gewoon zo op het rooster staat. Op alle drie de

bezochte GLO-scholen wordt of is dit inmiddels ook het geval. Het enige onderscheid dat er wordt gemaakt, is dat leerlingen die meer talen volgen ook meer boeken moeten lezen. Dit is ook het enige waarin de talen nog een rol spelen. Als leerlingen Frans volgen, dan weten ze dat ze per jaar een oorspronkelijk Frans boek moeten lezen. Een docent op het ECL verklaart: *‘Er wordt heel duidelijk aan de leerlingen uitgelegd dat ze in het vierde jaar bijvoorbeeld een boek moeten lezen voor Engels, Duits en Frans. Hierin wordt gedifferentieerd, maar verder krijgt iedereen dezelfde literatuurles.’*

Leerlingen hebben minder motivatie, omdat Literatuur binnen het combinatiecijfer valt.

Dit probleem wordt door de meeste docenten op GLO-scholen als zodanig ervaren. Van de in totaal 13 docenten op de GLO-scholen, geven 10 docenten aan dat dit inderdaad een probleem is. Een docent op de Heemlanden verduidelijkt dit probleem: *‘Het literatuurcijfer van het mondeling zit nu in het combinatiecijfer. Veel onderdelen van het combinatiecijfer sluiten de leerlingen al in de vierde af. Het profielwerkstuk komt er in het laatste jaar in maart of april bij. Dit staat dan allemaal al vast. Het mondeling is het aller-allerlaatste en daardoor zien we vaak slechte mondelingen, omdat het voor de leerlingen weinig meer uitmaakt of ze een hoog cijfer halen of niet.’* Op de niet-GLO-scholen werd dit niet als probleem aangekaart. Op het vwo is dit probleem veel minder groot dan op het havo. Door verschillende docenten zijn enkele adviezen dan wel oplossingen geboden voor dit probleem. Zo zegt een docent op de Heemlanden het volgende: *‘Je zou de eindtoets literatuur naar voren kunnen schuiven, naar januari. Dan hebben de leerlingen de cijfers voor het profielwerkstuk nog niet en dat zou misschien resulteren in iets minder calculerende burgers.’* Verder geven veel docenten aan dat dit combinatiecijfer niet iets is om aan de grote klok te hangen. Leerlingen hoeven er niet op te worden gewezen dat Literatuur maar voor een klein deel meetelt. Docenten op alle drie de GLO-scholen benadrukken het belang van het compensatiecijfer. Een docent op het ECL zegt het volgende: *‘Leerlingen hebben vaak dat compensatiecijfer gewoon nodig. Wij hameren hierop en zeggen tegen de leerlingen dat het gemakkelijk verdiend is en soms broodnodig.’* Alle geïnterviewde docenten op de GLO-scholen geven aan dat het tevens belangrijk is dat je het vak zelf zo waardevol, leuk en relevant mogelijk maakt. De lessen kunnen en moeten met passie worden gegeven. Je kunt er zelf voor zorgen dat het vak voor de leerlingen aanvoelt als een volwaardig vak. Als leerlingen het vak een bepaalde status toekennen, zullen ze ook harder werken om een mooi cijfer te halen.

Leerlingen die slecht zijn in een onderdeel bij Nederlands, kunnen hun cijfer voor Nederlands niet meer ophalen met literatuur.

Dit probleem werd genoemd door een docent op Thorbecke en door een docent op de Heemlanden. Laatstgenoemde zegt hierover: *‘Wat ik jammer vind, is dat leerlingen die iets hebben met literatuur en er goed in zijn, en die niet goed zijn in tekst verklaren, hun cijfer voor Nederlands niet met literatuur kunnen*

ophalen.’ Alle overige docenten vinden dit geen valide probleem. Een docent op het KKC legt uit: *‘Nederlandse taalbeheersing of taalvaardigheid is iets anders dan literatuur. Daarom is het logisch om Nederlands en literatuur als twee losse zaken te zien.’* Het kan dus zo zijn dat iemand goed scoort op Literatuur en slecht op een onderdeel bij Nederlands. Een andere docent op het KKC beargumenteert dat het vak Nederlands meerdere domeinen bevat, waarmee een cijfer voor een ander domein kan worden opgehaald.

Er wordt van de overheid bijna niks meer van de leerlingen verwacht als het gaat om literatuuronderwijs. Waarom al die moeite doen voor GLO als je er zo weinig voor terug krijgt?

Ten eerste is het echt te hopen dat de status van literatuur weer terugkomt, en dat de overheid met een onderwijsvernieuwing meer ruimte geeft aan het literatuuronderwijs. Op Thorbecke Scholengemeenschap en Greijdanus geven twee docenten zelfs aan dat een onderwijsvernieuwing met meer ruimte voor literatuuronderwijs een opstap zou kunnen zijn voor de invoering van GLO. Op de GLO-scholen hechten de docenten veel waarde aan de status van literatuur, die zij op peil proberen houden met de realisatie van een apart vak Literatuur. Ten tweede is het natuurlijk niet zo dat je er niks voor terugkrijgt. Als leerlingen het vak een verrijking vinden en hierdoor meer interesse hebben in literatuur en in lezen, dan krijg je er juist ontzettend veel voor terug. Een docent op de Heemlanden geeft aan: *‘Als de manier waarop wij literatuur behandelen de leerlingen helpt, en dat doet het, dan heeft het zin. Het draait om de leerlingen.’* Een docent op het KKC benadrukt dat docenten de mening van de overheid niet als de waarheid hoeven te zien. Er zijn volgens hem veel wetenschappelijke onderzoeken die in elk geval doen vermoeden dat literatuur(onderwijs) ontzettend belangrijk is. En in de eerste plaats komen natuurlijk de belangen van de leerlingen.

5.4. Schematisch overzicht

Uit het uitgevoerde literatuuronderzoek bleek al dat er vaak een onderscheid wordt gemaakt tussen organisatorische en inhoudelijke problemen.⁷⁰ Veel genoemde problemen zijn inderdaad eenvoudig in te delen in organisatorische of inhoudelijke problemen. Toch is dit onderscheid niet altijd even duidelijk. Zo zou je het gebrek aan betrokkenheid van docenten of secties een organisatorisch probleem kunnen noemen, maar tevens een inhoudelijk probleem. Op het KKC is de sectie Duits momenteel niet betrokken bij het vak Literatuur, waardoor het lastig is om goede Duitse boeken voor de lijst te vinden. Hierdoor wordt het probleem tevens inhoudelijk. Ook voor de problemen die te maken hebben met het materiaal geldt dat ze zowel organisatorisch als inhoudelijk zijn. Organisatorisch in die zin dat het tijd kost om materiaal te ontwikkelen en die tijd beperkt is, inhoudelijk in die zin dat er goed materiaal nodig is om het vak voldoende mee te ondersteunen. Het concept GLO is een zeer gelaagd concept. Dit blijkt ook uit het

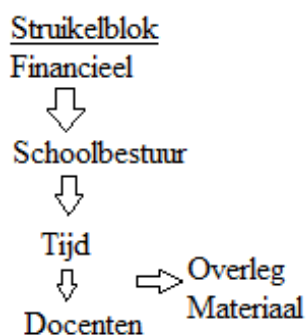
grote aantal spelers dat erbij betrokken is. In figuur 3 wordt bovenstaande in kaart gebracht. Let wel dat dit een versimpelde weergave is van de (inhoud en omvang van de) problemen.

Struikelblokken	Type probleem	Spelers*
<i>Tijd (voor overleg, voor ontwikkeling)</i>	Organisatorisch + inhoudelijk	Overheid (financieel), schoolbestuur, sectie(voorzitters), docenten
<i>Betrokkenheid</i>	Organisatorisch + inhoudelijk	Secties, docenten
<i>Bevoegdheid</i>	Inhoudelijk	Docenten
<i>Materiaal</i>	Organisatorisch + inhoudelijk	Overheid (financieel), schoolbestuur, secties, docenten
<i>Verdeling van uren</i>	Organisatorisch	Secties, docenten
<i>Roostertechnisch</i>	Organisatorisch	Roostermaker
<i>Motivatie</i>	Inhoudelijk	Overheid (combinatiecijfer), docenten, leerlingen
<i>Ophalen cijfer vak met literatuur</i>	Inhoudelijk	Leerlingen
<i>Exameneisen literatuur</i>	Organisatorisch + inhoudelijk	Overheid, schoolbestuur

Fig. 3. De problemen in kaart gebracht

* In principe zijn de leerlingen altijd betrokken spelers in dit geheel, omdat het 'effect' van de struikelblokken uiteindelijk bij hen terecht komt.

Zoals gezegd is bovenstaande tabel een zeer versimpelde weergave. De problemen zijn namelijk zeer gelaagd en hebben vaak op allerlei manieren met elkaar te maken. Dit maakt het vrijwel onmogelijk om een overzichtelijke tabel te maken. Om dit te illustreren:



Waar een financieel probleem op het eerste gezicht een organisatorisch probleem lijkt te zijn, blijkt het uiteindelijk uit te kunnen monden in een inhoudelijk probleem, wanneer het materiaal eronder lijdt. De gelaagdheid van het concept GLO en het aantal betrokken spelers maakt tevens de realisatie zo lastig.

Toch hoop ik middels bovenstaande uitwerkingen van de omgang met problemen duidelijk te hebben gemaakt dat GLO, ondanks de vele haken en ogen, toch succesvol in- en uit te voeren is.

5.5. Concrete benodigheden en aanbevelingen voor succesvolle integratie

Hoe er tegen de genoemde problemen kan worden aangekeken is nu duidelijk. Ik heb beloofd om met deze scriptie handvatten te bieden aan de educatieve praktijk als het gaat om de in- en uitvoering van GLO. Het lijkt mij daarom essentieel om concrete benodigheden dan wel aanbevelingen te geven voor deze in- en uitvoering. Het zal blijken dat vrijwel alle benodigheden met elkaar samenhangen.

Een apart vak Literatuur

Het is de lezer waarschijnlijk niet ontgaan dat ik me in de bovenstaande probleembeschrijvingen richt op een apart vak Literatuur en niet op een andere vorm van integratie. Dit is niet zonder reden. Een vergaande vorm van integratie (een apart vak Literatuur) is sterk aan te raden. Andere vormen van integratie –zoals literatuurprojecten of gedeelde begrippenlijsten- zijn op de bezochte scholen vrij snel in de soep gelopen. Op Thorbecke Scholengemeenschap is er een begrippenlijst opgesteld waar vrijwel niemand gebruik van maakte, op Greijdanus werden er literatuurprojecten gerealiseerd die na een aantal jaar ter ziele gingen, omdat niemand echt verantwoordelijk was. Ook op het KKC werd er, voordat er een apart vak Literatuur werd opgericht, een poging gedaan om versnippering te voorkomen aan de hand van literatuurprojecten. Er was echter te weinig overleg tussen de secties en er werd toen besloten om één sectie en één vak Literatuur vorm te geven. Deze minder sterke vormen van integratie werden kortom niet breed gedragen. De doelstellingen waren niet duidelijk of het hele idee verwaterde, omdat er geen duidelijke taakverdeling of geen goed overleg was tussen de docenten. Met een apart vak Literatuur wordt er daadwerkelijk iets op de kaart gezet. Het is niet mogelijk om dit halfslachtig te doen. Een docent op de Heemlanden zegt het volgende hierover: *‘De meerwaarde van GLO ligt in het aparte vak Literatuur. Als je de stof die wij bij Literatuur behandelen zou behandelen in een talenvak, dan wordt het ondergesneeuwd. Als er eerder een les Nederlands uitviel, dan ging dat ten koste van de les waarin literatuur behandeld werd. Nu staat Literatuur gewoon op het rooster. Het heeft toch meer status en het is een waardig vak.’*

Welwillendheid van docenten en schoolleiding

Het is van belang dat zowel de schoolleiding als (enkele) docenten achter het idee van een volledige integratie staan. Wanneer er een apart vak Literatuur wordt gevormd, moet dit serieus worden aangepakt. Aan te raden is dat er van elk taalvak minimaal een docent zich in de sectie Literatuur beweegt. Ik zeg hier bewust ‘aan te raden’. Het is namelijk niet noodzakelijk. Dit blijkt uit alle gesprekken op de bezochte GLO-scholen. Meestal wordt het vak Literatuur niet vertegenwoordigd door alle talensecties. Mocht er

een talensectie zijn die zich niet kan vinden in het idee van een los vak Literatuur, dan kan dit losse vak alsnog gerealiseerd worden. Er zijn enkele enthousiaste, gemotiveerde docenten nodig die het vak dragen. Verder is het belangrijk dat er duidelijke afspraken worden gemaakt over welke stof binnen het vak Literatuur valt en wat er binnen de talen eventueel nog aan literatuur gedaan kan worden.

Materiaal

Natuurlijk is er materiaal nodig. Om dit materiaal te kunnen vervaardigen, dient er ontwikkeltijd te worden toegekend door het schoolbestuur. De docenten kunnen in deze ontwikkeltijd de doelstellingen en het materiaal samenstellen. Op de bezochte GLO-scholen is er inderdaad voldoende ontwikkeltijd toegekend. Het voordeel van het ontwikkelen van eigen materiaal is dat de docenten zelf kunnen bepalen wat ze willen behandelen tijdens de lessen Literatuur en hoe ze dat willen behandelen. Een andere mogelijkheid is dat het materiaal of de methodes die al vervaardigd zijn, beschikbaar worden gesteld. Dit is zeker aan te raden. Op de vraag wat er allemaal nodig is of veranderd moet worden om GLO in te voeren op Greijdanus, antwoordde een docent: *‘Een wettelijke eis zou helpen. Of kant-en-klare producten, katernen, materiaal. Dat helpt ook altijd.’* Twee docenten op het KKC geven aan dat zij hun materiaal graag delen, en dat zij ook bereid zijn om trainingen te geven: *‘Wij hebben er zelf ook tijd voor gekregen en we hebben er eigenlijk ook voor betaald gekregen. Waarom zouden we het niet willen delen? Het zou zonde zijn als het materiaal een argument is van andere scholen om het niet te doen, want er is gewoon materiaal.’*

Overleg tussen en binnen scholen

Het beschikbaar stellen van bestaand materiaal zal gemakkelijker bewerkstelligd kunnen worden wanneer er contact is tussen de GLO-scholen. Dit contact is sowieso sterk aan te raden. Nogmaals: niet iedere school die start met GLO hoeft opnieuw het wiel uit te vinden. Dit lijkt nu wel te gebeuren. Het opstellen van een nieuw netwerk GLO zou een mooie start zijn. Ook het overleg binnen scholen is van groot belang. Gezien het feit dat de tijd voor overleg steeds meer beperkt wordt, is het noodzakelijk om elkaar soms te spreken. Dit hoeft geen uitgebreid overleg te zijn, maar dit kan ook worden gedaan door middel van mailcontact, whatsappcontact of in de wandelgangen. Op deze manier zorg je ervoor dat de hoofden van de docenten na verloop van tijd nog steeds dezelfde kant op wijzen.

Het lezen van vertalingen

Sterk aan te raden is verder dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om binnen het vak Literatuur vertalingen van werken te lezen. Meer keuzevrijheid in het lezen van boeken kan de leeswelwillendheid van leerlingen stimuleren. Met het huidige leesprobleem is dit niet onbelangrijk. Op Thorbecke komt dit leesprobleem duidelijk naar voren: *‘Vroeger moesten leerlingen twaalf boeken lezen. En dat deden ze natuurlijk niet allemaal, maar daar hielden we dan een mooi praatje over. Nu moeten ze er vier lezen,*

maar dat doen ze nog steeds niet. Het aantal lijkt niet uit te maken. Wellicht dat de taal waarin gelezen moet worden wel invloed heeft op de leeswelwillendheid van de leerlingen. Natuurlijk valt er iets voor te zeggen dat leerlingen die een moderne vreemde taal volgen, boeken in deze taal moeten lezen. Toch ga je dan voorbij aan de mogelijke doelstellingen van het vak Literatuur, die toch veel breder moeten zijn dan het kunnen lezen in een vreemde taal. Een docent op het ECL zegt: *‘Je kunt er als school voor kiezen om literatuur te gebruiken om de taal te bevorderen, maar wij kiezen er echt voor om verder te gaan dan dat. Wij richten de aandacht bijvoorbeeld op de verschillende culturen en burgerschap.’* Het lezen in een vreemde taal kan alsnog, maar dan binnen het taalvak zelf. Op de Heemlanden geeft een docent een soortgelijk argument voor het lezen van literatuur in vertalingen: *‘Leerlingen begrijpen zo beter waar het over gaat. Aan de ene kant heb je taal, aan de andere kant literaire beleving. En de vrije keuze lost het vermeende leesprobleem op, zoals ik het zie.’* Behalve het stimuleren van leeswelwillendheid, brengt de mogelijkheid tot lezen in vertalingen nog twee andere grote voordelen met zich mee. Leerlingen kunnen nu literatuur lezen uit alle mogelijke landen, en niet alleen uit de landen waarvan zij toevallig les krijgen in de doeltaal. Daarbij vergroot het hun begrip van het literaire werk. Een docent op het ECL noemt als voorbeeld dat leerlingen een vertaling van bijvoorbeeld *Das Parfum* nu eenmaal beter begrijpen dan wanneer ze dit boek in het Duits zouden moeten lezen. Zeker wanneer een boek binnen de les behandeld wordt op zijn literaire kwaliteiten en er een lezersgerichte literatuurbenadering wordt aangehouden, is het zinvoller om een vertaling te lezen binnen het vak Literatuur. Op alle drie de GLO-scholen mogen vertalingen worden gelezen. Op het KKC is dit wel een tijd lang een punt van discussie geweest. Er was een aantal docenten dat van mening was dat er in een vreemde taal moest worden gelezen, maar uiteindelijk is besloten om dit niet binnen het vak Literatuur te doen. Lezen in een vreemde taal kan hier wel binnen een taalvak.

Docenten Literatuur zonder taalvak?

Op alle bezochte GLO-scholen geven de docenten Literatuur daarnaast een taalvak. Zij zitten dus in twee verschillende secties. Op de Heemlanden zegt een docent: *‘Het is moeilijk om overlegmomenten in te plannen, omdat je nog een vak erbij hebt, een sectie erbij hebt. Je hebt nooit docenten die alleen Literatuur geven. Op de momenten dat je vergaderingen hebt, kun je niet over Literatuur vergaderen.’* Ook op de andere GLO-scholen lopen ze tegen dit probleem aan. Een andere docent op de Heemlanden pleit daarom voor een sectie met alleen maar literatuurdocenten. Op het ECL zien docenten graag dat Literatuur in de toekomst richting een kernvak gaat. Dit zou het ‘overlegprobleem’ kunnen oplossen, maar ook het motivatieprobleem dat ontstaat doordat Literatuur binnen het combinatiecijfer valt. Het lijkt zeker de moeite waard om na te denken over deze mogelijkheden.

Passie en vertrouwen

Tot slot is het belangrijk dat het nieuwe vak met passie en vertrouwen wordt gegeven. Dit lijkt misschien een open deur, maar het is zeker noodzakelijk. Literatuur dreigt steeds meer ondergesneeuwd te worden binnen het onderwijs. Docenten hebben zelf (deels) de macht om dit tegen te gaan. Uit de secundaire literatuur over literatuuronderwijs blijkt dat er vaak wordt gedacht dat de studielasturen die gekoppeld zijn aan onderdelen van een vak bindend zijn. Dit is echter niet het geval. Scholen -en hierbinnen docenten- kunnen literatuur zo belangrijk maken als ze zelf willen. Dit gebeurt dan ook op de GLO-scholen. Zij geven meer status en waarde aan literatuur door er een opzichzelfstaand vak van te maken. Een vereiste is wel dat docenten staan voor hun vak en op de leerlingen kunnen overbrengen dat het vak Literatuur een op zichzelf staand waardig vak is. Het is tijd om de status van literatuur weer te verhogen.

6. Conclusie

Er zijn veel argumenten te geven voor de invoering van GLO. Deze argumenten worden door alle voor dit onderzoek geïnterviewde docenten erkend. Toch brengt de in- en uitvoering van GLO nog steeds problemen met zich mee. In vrijwel alle literatuur die de afgelopen 20 jaar verschenen is over GLO worden wel enkele problemen genoemd. Wat mist, zijn praktische handvatten die helpen om met deze problemen om te gaan. Slechts op enkele scholen zijn docenten en schoolleiding ondanks deze problemen aan de slag gegaan met GLO, en hebben ze de meerwaarde van GLO ontdekt. Veel –in het theoretisch kader en bij de resultaten genoemde- problemen kunnen al worden ondervangen. Het wiel dat GLO heet is grotendeels al uitgevonden. Hoe dit precies in zijn werk is gegaan, is echter nog nergens beschreven. Hierdoor hebben docenten en schoolleidingen wellicht te weinig weet van de best werkende invullingen van GLO en van de mogelijke oplossingen voor de problemen die ze tegen zullen komen bij de invoering. Docenten die lesgeven op scholen waar geen geïntegreerd literatuuronderwijs wordt gegeven, zien vaak op tegen alle rompslomp die erbij komt kijken. GLO lijkt al opgegeven te zijn voordat het de kans heeft gekregen goed te kunnen functioneren. Met deze scriptie heb ik de benodigde handvatten geboden om GLO succesvol in- en uit te voeren. Daarmee is het een aanvulling op alle gepubliceerde literatuur zoals deze in het theoretisch kader te vinden is. Dit onderzoek levert daarom een belangrijke bijdrage binnen het GLO-onderzoek.

De problemen en oplossingen die ik bij de resultaten van dit onderzoek beschrijf, zijn te zien als een aanvulling op het artikel van Hoebers (1998). Inmiddels is er bijna 20 jaar ervaring opgedaan met GLO. Hierdoor kunnen veel vragen concreter en ook beter beantwoord worden. Ik heb geprobeerd te laten zien dat, ook al is het op veel punten een ingewikkeld en vooral gelaagd concept, GLO wel degelijk succesvol gerealiseerd kan worden. Kennis over welke invullingen wel en niet werken en hoe er kan worden omgegaan met problemen die naar voren zullen komen, kan het verschil maken tussen een onsuccesvolle en een succesvolle in- en uitvoering. Om te zorgen dat ik daadwerkelijk concrete handvatten bied, heb ik enkele aanbevelingen gedaan voor de in- en uitvoering van GLO, zoals het realiseren van een vergaande mate van integratie met een apart vak Literatuur en het toestaan van het lezen van vertalingen binnen dit vak.

Mijn hoop is dat dit onderzoek breed wordt verspreid, zodat veel docenten er hun voordeel mee kunnen doen. Docenten op scholen die wel belang hechten aan de opbrengsten van geïntegreerd literatuuronderwijs en die misschien opzagen tegen het wiel dat door henzelf moest worden uitgevonden, kunnen deze handvatten aangrijpen om toch de sprong te wagen. Het ideaal van GLO is deze sprong meer dan waard.

7. Discussie

7.1. Kritische beschouwing

Aan dit onderzoek zitten enkele haken en ogen. Ten eerste is de groep respondenten relatief klein. En hoewel ik geprobeerd heb de groep zo gevarieerd mogelijk te krijgen, bestaat er altijd het gevaar dat niet alle uitspraken (en dus ook uitkomsten) in dit onderzoek representatief zijn voor de algehele docentendoelgroep. Een tweede punt dat te maken heeft met de groep respondenten, is dat er op de niet-GLO-scholen helaas geen docenten Nederlands geïnterviewd zijn. Wellicht zien deze docenten andere problemen of juist andere voordelen die nu niet naar voren zijn gekomen. Ten derde is de methode die ik heb aangehouden achteraf gezien misschien niet de beste methode. Met de voorkennis die ik had, en met wat er in de literatuur vermeld staat, heb ik besloten om alle problemen op het gebied van GLO aan de docenten op het KKC voor te leggen. Dit omdat het KKC vaak genoemd wordt als het gaat om scholen waar GLO succesvol gerealiseerd is. Achteraf bleek echter dat hetzelfde inmiddels het geval is op de Heemlanden. Nu heb ik dit deels ondervangen door ook op de Heemlanden te vragen naar de oplossingen voor hun eigen problemen. Dit was echter de eerste school waar ik interviews heb afgenomen, waardoor de problemen die op andere scholen voorkwamen hier niet konden worden voorgelegd.

7.2. Vervolgstappen

Een grootschaliger, maar soortgelijk onderzoek, met deelname van zoveel mogelijk scholen, zou zeker aan te raden zijn. Dit zou kunnen resulteren in een duidelijker beeld van de belangrijkste problemen en wellicht in meer gevarieerde en meer mogelijke oplossingen. Daarnaast lijkt het mij zinvol om een netwerk GLO op te stellen, waarin alle GLO-scholen zich kunnen bewegen. Van hieruit kan proactief gewerkt worden aan kwalitatief goed GLO-onderwijs. Een stap in de goede richting kan worden gerealiseerd door bijvoorbeeld de oprichting van een Facebookgroep met leraren Literatuur. Binnen deze groep kan materiaal worden gedeeld, kunnen er vragen worden gesteld en tips worden gegeven. Op welke manier het ook wordt gedaan, het realiseren van een omgeving waarin docenten Literatuur van verschillende scholen met elkaar kunnen overleggen, is een goede stap in de richting van het ideaal van GLO.

8. Bibliografie

Brekelmans, M., & Van Tartwijk, J. (z.j.) Interviewen: Een handleiding bij het houden van interviews in het kader van het Praktijk Gericht Onderzoek (PGO).

Carter, R., Hillenaar, H., Soetaert, R., De Vriend, G., Weststeijn, W., Wieler, P., & Wintersteiner, W. (2000). *Literatuur op school: Zeven voordrachten over het literatuuronderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.

Coenen, L. & Prak, D. (1998). Naar een leerplan geïntegreerd literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 83, 531-535.

Coenen, L., & Witte, T. (1998). Geïntegreerd literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 85, 516-518.

De Moor, W. (1984). Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien: Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden. *Tijdschrift voor taal- en letterkunde*, 25, 259-275.

De Moor, W. (1996). Op weg naar één literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 83, 521-527.

De Vriend, G. (2005). Over literatuuronderwijs. *Neerlandica extra Muros*, 43(3), 1-14.

Dirksen, J., Schilleman, J., Kraaijeveld, R., Kox, T., Noot, B., & Hamel, J. (1998). Vijf zelfportretten van GLO-methoden. *Levende Talen Magazine*, 85, 602-609.

Djikic, M., Oatley, K., & Moldeveanu, M.C. (2013). Opening the closed mind: the effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity Research Journal*, 25(2), 149-154.

Ekhart, R., De Jong, P. & Verheul, E. (2008). *Welke vorm van literatuuronderwijs wordt het meest gewaardeerd?: waar laat men de spreekwoordelijke krenten uit de pap?* (Masterthesis). Geraadpleegd op: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27136>

Everaert, H., & Van Peet, A. (2006). Kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Utrecht: Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk.

Geljon, C. (2003). GLO: the state of the art: Hoe staat het nieuwe vak ervoor? *Tsjip/Letteren*, 13, 39-42.

Hakemulder, F., & Koopman, E. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Emperical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.

Hoebers, T. & Witte, T. (1997). *Naar een vakgroep literatuur; literatuur in de vernieuwde tweede fase*. Den Haag: Procesmanagement Voortgezet Onderwijs.

- Hoebers, T. (1998). Tien veel gestelde vragen over GLO. *Levende Talen Magazine*, 85, 594-597.
- Huijssoon, B., Van Tooren, M., & Groenewegen, P. (2007). *Zakboek Tweede Fase: Tweede Fase oude regeling en vernieuwde Tweede Fase*. Geraadpleegd op:
<http://www.onderwijsconsument.nl/wordpress/wp-content/uploads/zakboek2efase2007.pdf>
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500-heden*. Groningen: Passage.
- Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Geraadpleegd op:
<https://www.lezen.nl/sites/default/files/De%20relatie%20tussen%20literatuur%20lezen%20en%20creatie%20f%20schrijven.pdf>
- Janssen, T., & Van den Bergh, H. (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.
- Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie: onderzoek naar handelingsoriëntaties voor leraren*. Gent: Academia Press.
- Nicolaas, M., & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen: Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rijksoverheid (2017). *Voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op:
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-ben-ik-geslaagd-voor-het-eindexamen-havo-of-vwo>
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen: Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- SLO (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo: herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- SLO (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo: uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.
- Steen, T., Roberts, C., & Pol, B. (2011). *Krenten in de pap of ondergeschoven kindje? Een vergelijkend onderzoek naar geïntegreerd literatuuronderwijs op De Heemlanden in Houten en niet-geïntegreerd literatuuronderwijs op het Leidsche Rijn College in Utrecht, het Minkema College in Woerden en het St. Maartenscollege in Voorburg* (Masterthesis). Utrecht.

Van Eck, P.L. (1946). Herinneringen aan J.H. van den Bosch. *De Nieuwe Taalgids*, 39, 7-9.

Wenderich, P. (2004). *Zonder cultuur wacht ons de barbarij. Een onderzoek naar de stand van zaken van geïntegreerd literatuuronderwijs in de tweede fase havo/vwo* (Masterthesis). Utrecht.

Witte, T. (1994). Tussen droom en daad: Een vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo. *Tsjip/Letteren*, 4(3,4), 44-58.

Witte, T. (2007). Op zoek naar een 'gezond' curriculum voor het literatuuronderwijs. In H. Goosen (red.), *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. VON-cahier 1.

Geraadpleegd op: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/op-zoek-naar-een-gezond-curriculum-voor-het-literatuuronderwijs>

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

9. Bijlagen

9.1. Interviewschema's

9.1.1. Thorbecke Scholengemeenschap, Zwolle

Fase	Vraag	Zo nodig doorvragen
Introductie	Introductie van de onderzoeker en het onderwerp	
Informatie verkrijgen	Welk vak geeft u?	
	Weet u wat geïntegreerd literatuuronderwijs inhoudt?	(Eventueel uitleggen)
	Hoe denkt u zelf over GLO?	Positief/negatief, waarom? Ziet u de voordelen ervan? Ziet u problemen? Welke?
	Is er hier op school wel eens overleg geweest over invoering van GLO?	
	Wat zijn de redenen dat het niet is ingevoerd?	Wat zijn voor u persoonlijk redenen om het wel/niet in te voeren?
	Bent u tevreden met hoe op deze school literatuuronderwijs gegeven wordt?	Waarom wel/niet?
	Als er duidelijke handvatten gegeven worden over GLO, inclusief de te verwachten problemen en mogelijke oplossingen, denkt u dan dat GLO een betere kans maakt?	Onderscheid: over het algemeen/hier op school
Afsluiten	Afsluiten	

9.1.2. Greijdanus, Zwolle

Fase	Vraag	Zo nodig doorvragen
Introductie	Introductie van de onderzoeker en het onderwerp	
Informatie verkrijgen	Welk vak geeft u?	
	Weet u wat geïntegreerd literatuuronderwijs inhoudt?	(Eventueel uitleggen)
	Hoe denkt u zelf over GLO?	Positief/negatief, waarom? Ziet u de voordelen ervan? Ziet u problemen? Welke?
	Is er hier op school wel eens overleg geweest over invoering van GLO?	
	Wat zijn de redenen dat het niet is ingevoerd?	Wat zijn voor u persoonlijk redenen om het wel/niet in te voeren?
	Bent u tevreden met hoe op deze school literatuuronderwijs gegeven wordt?	Waarom wel/niet?
	Als er duidelijke handvatten gegeven worden over GLO, inclusief de te verwachten problemen en mogelijke oplossingen, denkt u dan dat GLO een betere kans maakt?	Onderscheid: over het algemeen/hier op school
Afsluiten	Afsluiten	

9.1.3. Eerste Christelijk Lyceum, Haarlem

Fase	Vraag	Zo nodig doorvragen
Introductie	Introductie van de onderzoeker en het onderwerp	
Informatie verkrijgen	Welk vak geven jullie?	
	Waarom is er toentertijd gekozen voor GLO op deze school?	
	Op welke manier werd er op deze school invulling gegeven aan GLO?	Evt. doorvragen naar de mate van integratie
	Welke voordelen zien jullie aan het concept GLO?	
	Welke problemen kwamen jullie tegen bij de in- en uitvoering van GLO?	Welke problemen waren voor jullie het grootst? Zien jullie oplossingen voor de problemen?
	Vinden jullie GLO nog steeds wenselijk en zo ja, waarom?	
	Waarom is er besloten om een andere vorm van integratie te proberen? (Volledige integratie?)	Hoe succesvol vinden jullie dit? Of: wat is de verwachting?
Afsluiten	Afsluiten	

9.1.4. De Heemlanden, Houten

Fase	Vraag	Zo nodig doorvragen
Introductie	Introductie van de onderzoeker en het onderwerp	
Informatie verkrijgen	Welk vak geeft u?	
	Waarom is er toentertijd gekozen voor GLO op deze school?	
	Op welke manier werd er op deze school invulling gegeven aan GLO?	Evt. doorvragen naar de mate van integratie
	Welke voordelen ziet u aan het concept GLO?	
	Welke problemen kwam u tegen bij de in- en uitvoering van GLO?	Welke problemen waren voor u het grootst? Ziet u oplossingen voor de problemen?
	Vindt u GLO nog steeds wenselijk en zo ja, waarom?	
	Waarom is er wel/niet besloten om een andere vorm van integratie te proberen?	Wel: hoe succesvol vindt u dit?
Afsluiten	Afsluiten	

9.1.5. Het Keizer Karel College, Amstelveen

Fase	Vraag	Zo nodig doorvragen
Introductie	Introductie van de onderzoeker en het onderwerp	
Informatie verkrijgen	Welk vak geeft u?	
	Waarom is er toentertijd gekozen voor GLO op deze school?	Waarom is er gekozen voor deze volledige integratie? Hoe ging het met de in- en uitvoering?
	Welke voordelen ziet u aan het concept GLO?	
	<p>Problemen op andere scholen. Heeft u deze problemen ook ondervonden en zo ja, hoe bent u/zijn jullie hiermee omgegaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weinig tijd voor overleg tussen secties/docenten - Sommige docenten of secties zijn niet zo betrokken - Wie gaat de literatuurlessen geven en hoe zit het met de bevoegdheid? - Er is geen methode, en zelf ontwikkelen kost veel tijd - Het grootste gedeelte komt op de schouders van de sectie Nederlands, en dit kost veel tijd - Roostertechnische problemen (bv. Omdat sommige lln Frans én Duits volgen en andere weer niet) 	<p>Kwam u verder nog problemen tegen die niet genoemd zijn?</p> <p>Zo ja, hoe worden deze problemen ondervangen?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Soms hebben leerlingen weinig motivatie door combinatiecijfer - Leerlingen die slecht zijn in bijvoorbeeld tekst verklaren, kunnen hun cijfer voor Nederlands niet ophalen met Literatuur, wat op bijna alle andere scholen wel kan - Er wordt van de overheid bijna niks van de leerlingen verwacht als het gaat om literatuur. Waarom al die moeite doen als je er zo weinig voor terug krijgt? 	
	Hoe wenselijk vindt u GLO en waarom?	
	Hoe succesvol vindt u GLO op uw school?	Kan het nog beter? Wat/hoe dan?
Afsluiten	Afsluiten	