

DOODTIJ IN DE DELTA: STAND EN TOEKOMST VAN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS

Theo WITTE, Erwin MANTINGH & Marjolein VAN HERTEN

Abstract – The current state of teaching Dutch literature in secondary education is problematic. During the last few decades, the subject has been marginalized and attainment targets are outdated. There is no connection between the education of literature and other parts of the curriculum of Dutch language, nor with the academic study of Dutch literature. Society asks for legitimization of teaching literature. Several changes in government policy from 1968 until today have contributed to this problematic state. In the meantime, the rise of empirical research of the education of literature provided insights and input for renewing didactics. The authors claim that steps are necessary in four aspects concerning the education of literature in order to improve its state: 1) the reformulation of attainment targets, 2) the development of teaching materials, 3) the professionalization of teachers, and 4) academic attention for research on the didactics of literature.

Het literatuuronderwijs ligt in Nederland onder vuur. De verplichte leeslijst in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs blijkt een geliefd en steeds terugkerend doelwit te zijn voor discussies. Op 18 januari 2016 opende Christiaan Weijts in de *NRC* het vuur: ‘Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon’. De discussie in de media barstte los en culmineerde in een tv-optreden van Herman Pleij in *De Wereld Draait Door*: hij hield een vurig pleidooi van tien minuten om de *Max Havelaar* voor alle leerlingen te verplichten. Enkele maanden later wakkerde de bestsellerauteur Kluun in een interview met het *AD* het nog nasmeulende vuur opnieuw aan: ‘Waarom gedwongen Reve, Mulisch en Hermans doorploegen? Wat heb je daaraan? Weg met die literatuurlijst. (...) En hoezo verplicht drie boeken van voor 1880 lezen, wie zit daar in 2016 op te wachten?’ (Van Rhee 2016). Opnieuw voelden columnisten zich geroepen om te reageren. Sylvia Witteman viel hem bij met ‘Afschaffen, die literatuurlijst’; tegengestelde geluiden kwamen bijvoorbeeld van Max Pam (‘Hermans’ zure Mandarijnen moeten op elke boekenlijst’), Theo Holman (‘Het is een misverstand dat lezen “fijn” of “gezellig” of “leuk” is’) en Aleid Truijens (‘Bij literatuur is een beetje dwang

* Theo Witte is verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen (e-mail: t.c.h.witte@rug.nl), Erwin Mantingh aan de Universiteit Utrecht (e-mail: e.mantingh@uu.nl) en Marjolein van Herten aan de Open Universiteit (e-mail: Marjolein.vanHerten@ou.nl). Zij vormen samen met Sander Bax van de Tilburg University het Meesterschapsteam Nederlands – Letterkunde.

geoorloofd'). Veel van deze publicisten zijn slecht geïnformeerd en baseren hun uitgesproken meningen op eigen ervaringen of die van hun zoon, neefje of buurmeisje: dat levert karikaturen op die het schoolvak in de breedte geen recht doen. De voorbeelden maken echter ook duidelijk dat deze ontwikkelingen nog niet voldoende zijn doorgedrongen tot alle docenten. Laten we deze eruptie van meningen benutten voor een momentopname van het huidige literatuuronderwijs in het schoolvak Nederlands.

Het debat over een canon in het schoolvak vormt al decennialang een vervolghet verhaal (Bax 2009). Echter, anders dan in vorige afleveringen werd ditmaal de toon gezet door schrijvers en columnisten; ook twee docenten mengden zich in het publieke debat (Van Dijk 2016, De Rooij 2016). De wetenschappelijke neerlandistiek hield zich erbuiten: Pleij, hoogleraar historische letterkunde in ruste, vormde de enige uitzondering. Welke verklaringen daarvoor ook te geven zijn, deze afzijdigheid lijkt in ieder geval tekenend voor een verwijdering tussen universitaire neerlandistiek en het schoolvak.

Het literatuuronderwijs draagt evenals de literaire kritiek bepaalde opvattingen uit over literatuur (Van Rees & Dorleijn 1993). Discussies over de doelen en inhoud van het literatuuronderwijs hebben daardoor vaak een normatief karakter. Hierbij lopen de meningen over wat 'goed' literatuuronderwijs is nogal uiteen; niet alleen bij publicisten, ook bij docenten. Dit heeft zijn weerslag in de klas. Uit diverse studies naar de opvattingen van docenten en hun lespraktijk blijkt dat het literatuuronderwijs enorm veel doelen en variaties kent en dat de meeste docenten eclectisch te werk gaan. Ook binnen een sectie zijn de meningen nogal eens verdeeld en lopen de programma's uiteen. We hebben het dan nog niet over het literatuuronderwijs bij de klassieke en moderne vreemde talen. Een wetenschappelijk onderbouwde visie die als richtsnoer zou kunnen dienen voor het literatuuronderwijs is niet voorhanden. Het literatuuronderwijs heeft hierdoor alle kenmerken van een *'ill structured domain'* (Spiro e.a. 1991). Het gebrek aan theorievorming en een goede structuur, gecombineerd met de veelheid aan visies en programma's in de praktijk, lijken de conclusie te rechtvaardigen dat men, heel oneerbiedig gezegd, in het literatuuronderwijs maar wat aanrommelt (Witte 2008).

Deze aflevering in het canondebat laat ook zien dat het literatuuronderwijs voor een nieuwe uitdaging staat: een antwoord geven op de vraag naar de doelen en legitimatie van literatuuronderwijs. De basis voor de huidige eindtermen is gelegd in het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw. Ze vormen een compromis van de toen heersende opvattingen over literatuuronderwijs. Na vijftig jaar zijn deze verouderd geraakt: ze passen niet meer in de multimediale, multiculturele en mondiale wereld waarin de leerlingen

op dit moment leven. De vraag naar de doelen is tevens een vraag naar de legitimatie. Waarom en waartoe verplichten we literatuur voor alle leerlingen in het voorbereidend hoger onderwijs? Zoals De Vriend (1996) in zijn studie naar de legitimatie van het literatuuronderwijs reeds stelde en nu in het actuele debat opnieuw blijkt, richt de discussie zich vaak op het *wat* en *hoe*, en wordt de *waarom*-vraag zelden gesteld. Uitgaande van de algemene doelstelling van het voortgezet onderwijs sinds de Mammoetwet (1968), individuele ontplooiing, en het feit dat we in het onderwijs te maken hebben met leerlinglezers die zich in een bepaalde fase bevinden van hun literaire socialisatie en sociaal-emotionele ontwikkeling, is het ontbreken van de pedagogische dimensie in het formele curriculum een ernstige omissie (De Vriend 1996).

Sprak de literaire socialisatie door ouders en onderwijs in de vorige eeuw nog vanzelf, anno 2016 is het lezen van boeken voor veel leerlingen een ‘abnormale’ tijdsbesteding geworden. Ze kunnen het moeilijk inpassen in hun dagelijkse bezigheden en de waarde ervan is voor hen allerminst evident. Docenten Nederlands zien de ‘ontlezing’ en leesdemotivatie van veel jongeren op dit moment als een van de grootste didactische problemen en hebben het gevoel dat ze tegen de stroom in moeten roeien (Oberon 2016). Illustratief in dit verband zijn de uitkomsten van een recent onderzoek naar opvattingen van leerlingen over de kenmerken van een heel goede literatuurdocent. De kwaliteit ‘hij/zij moet de leerlingen kunnen overtuigen van het belang van literatuur’ staat bij de leerlingen bijna bovenaan (Witte & Jansen 2016). Een van de belangrijkste opgaven voor docenten is dan ook leerlingen de zin van literatuur in te laten zien. Niet alleen voor docenten is de vraag naar de functies van literatuur van belang, deze vraag raakt ook de literatuurwetenschapper.

Hoewel de ophef over de vermaledijde leeslijst wellicht anders doet vermoeden, is literatuur geen wezenlijk, gezichtsbepalend onderdeel meer van het schoolvak. In de afgelopen vijftientig jaar is bij Nederlands het accent verschoven naar het aanleren van functionele taalvaardigheden en vervult literatuur nog slechts een marginale rol in het programma: er wordt minder lestijd voor uitgetrokken (van een op de drie naar een op de vier lessen), het aantal literatuurmethoden is gereduceerd (van zeven naar twee), poëzie is niet meer verplicht, de leeslijst is gehalveerd, het mondelinge examen is op veel scholen afgeschaft en het gewicht van literatuur in het examencijfer Nederlands is in deze periode gereduceerd van 35% naar 10%. De scholen zijn vooral gebrand op het behalen van goede resultaten op het onderdeel dat centraal door het Cito wordt getoetst: de leesvaardigheid waarvan het gewicht in dezelfde periode toenam van 25% naar 60%. Op de rapportenvergaderingen doet literatuur dan ook nauwelijks meer mee (Oberon 2016; Levende Talen 2013). Bij de moderne vreemde talen is het niet anders

(Bloemert e.a. 2016). Een academische impuls lijkt bij de talen dringend nodig. Het schoolvak Nederlands is verworpen tot een vaardigheidsvak en heeft een laag academisch imago bij vwo-leerlingen (De Rooij e.a. 2016). Mogelijk is er een verband met de gestage daling van het aantal studenten dat zich inschrijft voor de studie Nederlandse Taal en Cultuur – van 505 in 2009 naar 202 in 2016 – terwijl de vraag naar academisch opgeleide docenten Nederlands de komende jaren toe zal nemen.

Deze quickscan van het huidige literatuuronderwijs legt een aantal actuele problemen bloot: verwijdering tussen de literaire neerlandistiek en het schoolvak, gedateerde eindtermen, een gebrek aan samenhang en onderbouwing, de roep om legitimering, een toenemende marginalisering en hiermee gepaard gaande vervlakking van het vak. Het is kortom bijna doodtij in de delta van het laaglandse literatuuronderwijs. Hoe heeft het zover kunnen komen en hoe moet het verder? We schetsen eerst in grote lijnen de ontwikkeling van de inhoud en de didactiek van het literatuuronderwijs vanaf 1968. Daarna beschrijven we de opkomst van empirisch onderzoek dat inzichten biedt in de praktijk van het literatuuronderwijs en dat de laatste jaren ook zorgt voor vernieuwingen in de didactiek. Om het tij te keren bespreken we tot slot vier onderwerpen die de komende tijd aandacht behoeven van beleidsmakers, letterkundigen, vakdidactici en docenten.

De delta van het Nederlandse literatuuronderwijs (1968-2016)

De discussie over het literatuuronderwijs en welke boeken leerlingen wel of niet voor hun leeslijst moeten of mogen lezen, is na de invoering van de Mammoetwet in 1968 oeverloos (Bax 2009; De Moor 1999; Hulshof e.a. 2015; Moerbeek 1998).¹ Daarvóór was de consensus over de doelen groot en waren er geen landelijk vastgestelde leerdoelen en voorschriften over het aantal te lezen boeken. Literatuur had een grote en zekere positie in het curriculum en gold als ‘sacrosanct’ (Ten Brinke 1977). Men ging ervan uit dat leerlingen thuis lazen en daarbij werden gefaciliteerd door de belezenheid en boekenkast van hun ouders. De meeste docenten volgden in hun onderwijs de stroom waarin ze waren opgeleid, namelijk die van de historisch-biografische benadering. Stille

¹ Deze discussie is tamelijk uniek omdat het zelf samenstellen van een leeslijst een typisch verschijnsel is voor het Nederlandse taalgebied (Nederland, Vlaanderen, Suriname en de Antillen). Er is, anders dan de deelnemers aan de eerdergenoemde discussie doen vermoeden, geen sprake van ‘de’ verplichte boekenlijst bestaande uit boeken uit ‘de’ canon.

getuigen van deze consensus zijn de schoolboeken. Eind jaren vijftig publiceerde de docent Lodewick zijn schoolboek *Litteraire kunst* (1955) en enkele jaren later in twee delen *Literatuurgeschiedenis en bloemlezing* (1958-1959). Dit waren ‘verdunde’ wetenschappelijke werken die bijna twintig jaar de standaard vormden voor het Nederlandse literatuuronderwijs: *Litteraire kunst* beleefde vijftig en de *Literatuurgeschiedenis en bloemlezing* vijfendertig herdrukken (Slings 2000; Hulshof e.a. 2015). De onderwijsvernieuwingen van 1968 (Mammoetwet) en 1998 (Tweede Fase) zouden zorgen voor ingrijpende veranderingen in het literatuuronderwijs: een overzichtelijk landschap met traag stromende rivieren transformeert in een grillige delta vol meanderende stroompjes.

Traditie en vernieuwing (1968-1998)

In het Rijksleerplan van 1968 werd de doelstelling van het literatuuronderwijs voor het eerst in de geschiedenis door de overheid voor alle schooltypen (mavo, havo en vwo) voorgescreven. Opvallend aan dit programma is de tamelijk open geformuleerde doelstelling. Richtlijnen over het aantal te lezen boeken, te behandelen literaire theorie en literatuurgeschiedenis ontbraken.

Bij het eindexamen wordt de kennis van en het inzicht in de letterkunde onderzocht. (...) De theorie en de geschiedenis van de letterkunde dienen bij het onderzoek slechts te worden betrokken, voorzover de aan de orde komende onderdelen in relatie staan tot door de kandidaat gelezen werk (Rijksleerplan, 1970).

Deze globale beschrijving van het examenprogramma bood ruimte aan verschillende literatuuropvattingen en didactische benaderingen. Onder invloed van het structuralisme in de theoretische literatuurwetenschap voegde de structuur-analytische benadering zich bij de tot dan toe dominante historisch-biografische benadering. De bekendste representant van de *close reading*-methode in het onderwijs is *Indringend lezen* van Drop (Drop 1970). Beide stromingen waren nauw verbonden met de neerlandistiek en maakten dus deel uit van de bagage die docenten meenamen naar hun onderwijs. Mede als gevolg van de democratisering van het Nederlandse onderwijs en de cultuur in de jaren zestig en zeventig, en de opkomst van de taalbeheersing en lerarenverenigingen (VON, Levende Talen, VDN) met hun vakbladen (Moer, Levende Talen, Spiegel) kwam de vakdidactiek in de jaren zeventig en tachtig tot volle bloei en dreef het schoolvak steeds verder af van de neerlandistiek. Tussen 1975 en 1985 verschenen er maar liefst acht didactische handboeken voor het ‘moedertaalonderwijs’ die vanwege hun engagement alle openden met een *philosophy of education*. Belangrijke opinieleiders voor het moedertaalonderwijs waren

Jan Griffioen, Jan Sturm en Steven ten Brinke, en voor het literatuuronderwijs Wam de Moor, Jacques Vos en Cor Geljon.

Het rivierenlandschap van het literatuuronderwijs veranderde in de jaren zeventig en tachtig in een delta van stromingen en stroompjes die werden gevoed door zowel wetenschappelijke als pedagogische en maatschappelijke bewegingen. Het engagement van de docenten werd versterkt doordat zij op de grote en brede scholengemeenschappen te maken kregen met een in sociaal-cultureel opzicht heterogene leerlingpopulatie. Vanuit dit engagement ontwikkelden veel docenten een eigen visie op het moedertaalonderwijs en ontwierpen zij hun eigen curriculum, ook voor het literatuuronderwijs. Men had een sterke voorkeur voor een thematische aanpak en werd daarbij gesteund door thematische leermiddelen zoals *Tussen de regels* (1982), *Blauwdruk* (1982) en de reeks *Variaties op een thema*. Literaire tijdschriften voor jongeren als *Diepzee*, *Bumper* en *Tikker*, en de tekstuutgaven van *Bulkboek* waren erg populair. Dit waren leermiddelen die de docent veel ruimte gaven voor een persoonlijke aanpak. Dankzij de opkomst van de stencilmachine en vooral het kopieerapparaat werkten veel docenten met eigen materiaal. Naast deze maatschappelijk georiënteerde benadering, kreeg men ook meer oog voor de leerling als lezer. Onder invloed van de receptie-esthetica (Jauß en Iser) en vooral het *reader-response criticism* (Rosenblatt, Beach, Purves) pleitte de literatuurdidacticus Wam de Moor in de jaren tachtig voor een benadering die meer recht zou moeten doen aan de persoonlijke leeservaringen van de leerlingen (De Moor 1982).² Het door hem gepropageerde en door de docent Dirksen ontwikkelde en wetenschappelijk beproefde 'leesdossier' stond in het teken van de persoonlijke ontplooiing en het ontwikkelen van een eigen smaak (Dirksen 1995). Veel docenten waren geporteerd van deze persoonlijke benadering en namen het leesdossier op in hun curriculum. De titel *Literatuur en leerling* die de vakdidacticus Geljon aan zijn 'praktische didactiek voor het literatuuronderwijs' meegaf (Geljon 1994), geeft goed weer waar het bij veel docenten Nederlands in de jaren tachtig en negentig om draaide: direct bruikbare lesideeën waarmee ze hun leerlingen voor literatuur konden enthousiasmeren.

Intussen kabbelden de traditionele (onder)stromen uit de jaren zestig en zeventig voort, zij het in een iets bredere bedding. Zo zien we in het structuur-analytische *Ik heb al een boek* van Anbeek & Fontijn (1975) niet alleen canonieke teksten, maar is er eveneens aandacht voor jeugdliteratuur,

² In deze periode publiceerde de literatuurwetenschapper Segers een nieuw schoolboek voor het literatuuronderwijs, *Over-Lezen* (Segers 1984), dat sterk geënt was op de receptie-esthetica en veel aandacht besteedde aan de productie en receptie van literatuur. Deze nieuwe benadering vond echter nauwelijks aftrek omdat die nogal afweek van wat docenten uit hun opleiding kenden.

lectuur en zelfs film. Een dergelijke verbreding zien we ook in de literatuurgeschiedenis. In het uit twee delen bestaande *Onze literatuur* van Calis (1983, 1984) heeft men naast de literaire cultuur ook aandacht voor de populaire cultuur, muziek en beeldende kunst. Alleen Dautzenberg hield vast aan de traditie en zette met *Literatuur. Geschiedenis en theorie* (Dautzenberg 1995) de lijn van Lodewick door tot in de eenentwintigste eeuw.

Mede door de dominantie van de meer maatschappelijk en persoonlijk georiënteerde benaderingen in het literatuuronderwijs, verzwakte de band met de neerlandistiek en de literatuurwetenschap. Ook de universitaire neerlandistiek zelf had zijn rug gekeerd naar het schoolvak Nederlands: de verslechterde beroepsperspectieven voor academisch gevormde leraren in het voortgezet onderwijs en de invoering van de tweefasenstructuur in het wetenschappelijk onderwijs (1982) leidden ertoe dat men zich in de neerlandistiek meer ging richten op onderzoek en andere beroepssectoren dan het onderwijs, zoals communicatie, journalistiek en uitgeverij. Deze ontwikkelingen zorgden ervoor dat ook de neerlandistiek veranderde in een delta van richtingen en specialismen. Een beweging die consequenties zal hebben voor de vakinhoudelijke bagage van de beginnende leraar.

Tweede Fase 1998-2014

De meest recente en misschien ook wel meest ingrijpende onderwijsvernieuwing sinds de Mammoetwet is de invoering van de Tweede Fase ofwel het Studiehuis (1997/1998). De Tweede Fase was het logische vervolg op de invoering van de Basisvorming, de eerste fase in 1992. Deze stelselwijziging overstemde het werk van de Commissie Braet die enkele jaren daarvoor in opdracht van staatssecretaris Ginjaar-Maas een adviesrapport had uitgebracht met voorstellen voor de vernieuwing van het examenprogramma Nederlands havo en vwo (CVEN 1991). Opmerkelijk bij de totstandkoming van dit rapport is dat deze commissie de neerlandistiek actief bij haar advies betrok: vertegenwoordigers van de vier disciplines (oude en moderne letterkunde, taalkunde en taalbeheersing) adviseerden in een préadvies over de gewenste doelen en inhoud van het schoolvak Nederlands. De commissie die belast was met het ontwerpen van het examenprogramma Nederlands voor de Tweede Fase, de Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N), maakte dankbaar gebruik van het voorwerk dat de Commissie Braet had gedaan (Verbeek 1996).³

³ Zo ook het voorstel om taalkunde (kennis over taal en taalverschijnselen) in het examenprogramma op te nemen. Later in het besluitvormingsproces sneuvelde onverwacht dit onderdeel. Van der Aalsvoort (2016) reconstrueerde dit schimmig verlopen proces en stelde vast dat niet de wens van docenten en neerlandici, maar de persoonlijke en politieke belangen van enkele sleutelfiguren hier de doorslag hebben gegeven.

De VOG-N moest echter vanwege de ingevoerde studielast op één onderdeel een belangrijke veer laten: het aantal te lezen boeken. Elk vak kreeg in de bovenbouw een bepaalde hoeveelheid studielasturen (slu) toegemeten. Voor Nederlands op het havo was dit 200 en voor het vwo 160 slu per jaar. Hieronder viel naast argumentatieve, schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid en onderdelen naar keuze, ook het lezen voor de leeslijst. Waar de CVEN nog 15 boeken voor havo en 25 voor vwo had voorgesteld, dwong de beschikbare hoeveelheid studielast voor Nederlands in het Studiehuis tot een halvering: havo minimaal 8 en vwo minimaal 12 (waaronder 3 van vóór 1880 en een poëziebundel). Onder druk van de beperkte hoeveelheid studielast werd het onderdeel literatuurgeschiedenis op de havo facultatief gesteld. Bij de vreemde talen bracht men het aantal titels zelfs terug van 10 naar 3. In het examenprogramma werd het leesdossier voorgeschreven, maar na een landelijke protestactie van scholieren in 1999 weer facultatief gesteld door de toenmalige staatssecretaris Adelmund. Desondanks bleven veel scholen aan het leesdossier vasthouden omdat men zich hierop had voorbereid.

Om het vaardigheidskarakter van de talen te benadrukken en de samenwerking tussen de talensecties op het gebied van het literatuuronderwijs te stimuleren, werden de eindtermen van Nederlands en de moderne vreemde talen op elkaar afgestemd en werd 'letterkunde' als apart vak opgenomen in de zak/slaagregeling voor havo/vwo. Leerlingen met een onvoldoende voor letterkunde zouden dus op dit 'nieuwe' vak kunnen zakken. Voor veel scholen was dit een aanleiding om de literatuurcomponenten van alle talen bij elkaar te voegen en het vak Geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO) in het vakkenpakket op te nemen. Hoewel integratie veel didactische voordelen biedt (Coenen & Witte 1998), stuitte die bij veel docenten op rechtspositionele en vakdidactische bezwaren: er moesten uren van de talen naar dit gemeenschappelijke vak worden overgeheveld en er zou een niet door iedereen gewenste scheiding ontstaan tussen taalvaardigheid en literatuur.

De invoering van de Tweede Fase zette educatieve uitgeverij aan om nieuwe boeken te publiceren. Er verscheen een nieuwe didactische handleiding voor docenten, *Literatuur en fictie* (Bolscher e.a. 2004), en er kwamen maar liefst zeven nieuwe en herziene literatuurmethoden op de markt voor Nederlands en de moderne vreemde talen. Alle besteedden veel aandacht aan het begrippenapparaat en het leesdossier, en ook aan de literatuurgeschiedenis. Historisch voor het Nederlandse literatuuronderwijs is het verschijnen van de methode *Literatuur zonder grenzen* (Coenen e.a. 2002) waarin de literatuur van alle (moderne) talen waren verenigd.

De Nederlandse literatuurgeschiedenis kwam er echter in alle nieuwe methoden bekaaid vanaf. Zo kreeg de literatuurgeschiedenis in *Literatuurgeschiedenis & Bloemlezing 1 en 2* van Lodewick (1977, 1982) samen nog 868 pagina's, in *Onze Literatuur* van Calis (1983, 1984) en *Literatuur* (Dautzenberg 2004) was dit gehalveerd. Inmiddels is dit nog verder teruggelopen: de huidige marktleider voor het literatuuronderwijs *Laagland, literatuur & lezer* (Van der Meulen & Van der Pol 2011) besteedt in de vwo-editie slechts 145 pagina's aan de Nederlandse literatuurgeschiedenis. Intussen was de primaire historische tekst in het onderwijs een 'ondergeschoven kindje' geworden: het beschikbare bestand aan oude-tekstuitgaven was eind jaren negentig in didactisch en vakinhoudelijk opzicht sterk verouderd (Slings 2000, 190). Voor de historisch letterkundigen Van Oostrom en Slings een reden om het literatuurgeschiedenisonderwijs een nieuwe impuls te geven met de uitgave van de reeks *Tekst in context* (vanaf 1998).

In 2007 volgde nog een cosmetische operatie. Hoewel de vrijheid van onderwijs in de grondwet is verankerd, probeert de overheid sinds de invoering van de Basisvorming in 1992 de uniformiteit in de onderwijsprogramma's te stimuleren. De basis voor de huidige eindtermen (bovenbouw) en kerndoelen (onderbouw) is in die periode gelegd. Deze reguleringsinstrumenten schreven tamelijk gedetailleerd voor wat de leerlingen moesten kennen en kunnen. Veel docenten ervoeren dit als een keurslijf en vroegen om meer vrijheid. Om het programma wat meer lucht te geven, gaf de toenmalige minister van onderwijs Van der Hoeven in 2007 de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) samen met de vakvereniging Levende Talen de opdracht om de 32 kerndoelen voor Nederlands terug te brengen naar 10 en de eindtermen voor havo en vwo globaler te formuleren (Tabel 1). Naast globalere formuleringen leidde deze maatregel tevens tot enkele inhoudelijke aanpassingen: literatuurgeschiedenis werd ook op havo verplicht, de toevoeging bij vwo dat één van de 12 titels een poëziebundel moest zijn werd geschrapt en het 'vak' letterkunde kwam niet meer als een apart vak in de zak/slaagregeling voor. Deze laatste aanpassing deed veel scholen besluiten het onderdeel literatuur weer 'terug te geven' aan de afzonderlijke talenvakken, met als gevolg dat het in het overvolle examenprogramma van Nederlands (en de moderne vreemde talen) volgens een onderzoek van Levende Talen (2013) nog maar voor 10% meeweegt bij de berekening van het eindcijfer Nederlands in plaats van de 35% die de VOG-N in 1996 voor de Tweede Fase had geadviseerd (Verbeek 1996). Ter vergelijking, in dezelfde tijd nam het gewicht van zakelijk lezen toe van 25% naar 60%.

Tabel 1. Het huidige formele curriculum voor het fictie- en literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs 2007

| | |
|----------------------------|---|
| Vmbo en onderbouw havo/vwo | De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen [sic] en zijn belevingswereld uitbreiden. |
| Bovenbouw havo | <p>Domein E: Literatuur⁴</p> <p>Subdomein E1: Literaire ontwikkeling</p> <p>De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minimumaantal: havo 8 • De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal. <p>Subdomein E2: Literaire begrippen</p> <p>De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.</p> <p>Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis</p> <p>De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.</p> |
| Bovenbouw vwo | Zoals havo, maar minimumaantal: 12 waarvan 3 voor 1880 |

Referentieniveaus (2014-heden)

De wijzigingen in het formele curriculum vinden een voorlopig einde met de herstructurering van de bestaande kerndoelen en eindtermen in 'doorlopende leerlijnen' voor het basis- en voortgezet onderwijs. Het ontwerpen en vernieuwen van curricula had steeds per schooltype plaatsgevonden waardoor het formele curriculum een lappendeken was geworden. De commissies die vanaf 1988 voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs kerndoelen en eindtermen hadden ontworpen, opereerden betrekkelijk autonoom. Hierdoor waren er lacunes en doublures ontstaan in de programma's voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, tussen de onderbouw en de bovenbouw van havo en vwo en tussen de schooltypen vmbo, mbo, havo en vwo. Ook op begripsniveau was er niet altijd de gewenste

⁴ Opvallend is dat de drie eindtermen los van elkaar staan. Het is een compromismodel, voortkomend uit de verschillende opvattingen over literatuuronderwijs die in de jaren negentig naast elkaar bestonden.

samenhang. Dit probleem knelde vooral bij de kernvakken Nederlands en rekenen/wiskunde. Voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen was dit de aanleiding om in 2006 de Commissie Taal en Rekenen in te stellen met de opdracht om de bestaande kerndoelen en eindtermen te transformeren naar ‘doorlopende leerlijnen’ en daarin vier referentieniveaus of ‘drempels’ te onderscheiden (Commissie Meijerink 2008; 2009).

Het curriculum moest voor vier niveaus opnieuw gedetailleerd worden beschreven, maar deze keer in samenhang en in een vloeiende lijn van het basis- naar het hoger onderwijs, zodat de ontwikkelaars van leermiddelen en toetsen de niveaus als leidraad konden nemen voor meerjarige onderwijsprogramma’s voor alle onderwijstypen en leerfasen. Voor Nederlands werden de domeinen ‘mondelinge taalvaardigheid’, ‘schrijven’, ‘lezen’ (waaronder literatuur) en ‘taal’ onderscheiden. Voor literatuur leidde de herstructurering van de kerndoelen en eindtermen tot vier niveaus van literaire competentie (Tabel 2). Voor elk niveau zijn tekstkenmerken en kenmerken van de taakuitvoering (begrijpen, interpreteren, evalueren) gespecificeerd. In feite maken de referentieniveaus de maatregelen ongedaan die kort daarvoor in 2007 waren genomen om de kerndoelen en eindtermen te vereenvoudigen. De referentieniveaus werden in 2010 aangenomen en zijn per 2014 wettelijk verplicht.⁵

Tabel 2. Overzicht algemene referentieniveaus en daaraan gekoppelde drempels en doelen voor het lezen van fictieve, narratieve en literaire teksten.

| Niveau | Drempel naar... | Doel |
|--------|---|---|
| 1 | het voortgezet onderwijs | Kan jeugdliteratuur belevend lezen |
| 2 | de bovenbouw havo en vwo, en het mbo (tevens algemeen maatschappelijk basisniveau voor iedere burger) | Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen |
| 3 | het hoger beroepsonderwijs | Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen |
| 4 | het wetenschappelijk onderwijs | Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen |

Samenvattend kunnen we stellen dat ondanks het streven van de overheid om via eindtermen het onderwijs meer te uniformeren, de diversiteit in het literatuuronderwijs in de afgelopen vijftig jaar is toegenomen en er op macroniveau

⁵ <http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/2014-08-01> [geraadpleegd op 9-11-2016].

sprake is van een tamelijk ongestructureerd curriculum. Het is nog te vroeg om te kunnen zien of de invoering van referentieniveaus hierin verandering zal brengen. Daarnaast hebben we geconstateerd dat de neerlandistiek en het literatuuronderwijs uit elkaar zijn gegroeid. Echter, het literatuuronderwijs heeft binnen het schoolvak Nederlands veel terrein verloren aan taalvaardigheid, met name aan zakelijk lezen, en heeft aan belang ingeboet. Het aandeel van literatuur bij de berekening van het eindcijfer Nederlands is gedecimeerd. Bij de moderne vreemde talen heeft zich *mutatis mutandis* dezelfde krimp voorgedaan.

Empirisch literatuurdidactisch onderzoek

Het schoolvak Nederlands en de universitaire neerlandistiek zijn weliswaar uit elkaar gegroeid, vakdidactisch onderzoek naar het schoolvak is de laatste decennia opgebloeid. De Nederlandse Taalunie heeft een database aangelegd van empirisch onderzoek naar het Nederlandse taalonderwijs tussen 1969 en 2015.⁶ Van de 602 onderzoeken die in het voortgezet (Nederland) en secundair (Vlaanderen) onderwijs zijn gedaan, heeft 28% betrekking op het lezen van fictie en literair proza. Onderbelicht zijn echter poëzie (4%), literatuurgeschiedenis (0,16%) en drama (0%). Onderbelicht is vooral ook de didactiek van het literatuuronderwijs, waardoor de meeste onderzoeken geen directe betekenis hebben voor de onderwijspraktijk. Mede door de alsmaar toenemende ‘ontlezing’ onder jongeren en het nijpende probleem van de laaggeletterdheid, gaat de aandacht van veel onderzoekers uit naar het leesgedrag en de leesmotivatie van kinderen en adolescenten. Hierover is inmiddels veel bekend.⁷ Wij beperken ons hier tot de onderzoeken die het inzicht in de praktijk hebben vergroot en onderzoeken die hebben geleid tot belangrijke innovaties in het literatuuronderwijs.

Inzichten in de praktijk van het literatuuronderwijs

Janssen deed in de jaren negentig van de vorige eeuw een poging om de eerder besproken delta van onderwijspraktijken en visies te beschrijven en onderliggende stromen in kaart te brengen. In haar studie *Literatuur bij benadering* (Janssen 1998) bracht zij op basis van het communicatiemodel van Jakobson (1960) vier prototypische praktijken in kaart, namelijk het culturele, esthetisch, maatschappelijke en persoonlijke profiel en typeerde deze op didactische kenmerken (Tabel 3). Verboord borduurde op het onderzoek van Janssen voort en bracht door een factoranalyse de vier benaderingen terug tot

⁶ <http://taalunieversum.org/inhoud/onderzoek>

⁷ Zie de uit zeventwintig delen bestaande Stichting Lezen Reeks.

Tabel 3: Didactische paradigma's van het literatuuronderwijs (Janssen 1998) aangevuld met de twee onderliggende dimensies (Verboord 2003).

| Paradigma Aspect | 1 Cultureel | 2 Esthetisch | 3 Maatschappelijk | 4 Persoonlijk |
|------------------------------------|--|--|---|--|
| Algemeen doel | culturele vorming | esthetische vorming | maatschappelijke vorming | persoonlijke ontplooiing |
| Tekstaanbod | literair-historisch waarde- vol geachte teksten | esthetisch waardevol geachte teksten | veelsoortige teksten, ook non-fictie en massalitera- tuur | veelsoortige teksten, keuze mede afhankelijk van leerling |
| Tekstgebruik | tekst als illustratie van literair-historisch ver- schijnsel | tekst als demonstratie of oefenobject voor literair- esthetisch begrip | tekst als bron voor sociologisch onderzoek | tekst als bron voor zelfonderzoek |
| Rol van de leraar | cultuuroverdrager | tekstautoriteit, tekstinter- pretator | begeleider, project- en discussieleider | mederecipiënt, begeleider |
| Rol van de leerling | reproducen van literair-historische kennis | analyseren van teksten, ontdekken van betekenis- sen | verbanden leggen tussen tekst en wereld buiten de tekst | produceren van betekenissen, begrijpen en verklaren van lezersreacties |
| Onderliggende dimensies | leerstofgericht | | leerlinggericht | |

twee onderliggende stromen: een leerstofgerichte die overeenkomt met de typen 1 en 2, en een leerlinggerichte die overeenkomt met de typen 3 en 4 (Verboord 2003; Tabel 3).

Naast twee stromen ontdekte Verboord in zijn data tussen 1975 en 2000 een trend naar een meer leerlinggerichte benadering (Verboord 2003). Bovendien stelde hij vast dat de leerlinggerichte benadering na school op de lange termijn leidt tot een positievere leesattitude dan de inhoudsgerichte benadering. Deze leerling- of lezersgerichte trend zien we in veel westerse landen (Atherton e.a. 2013; Witte & Sâmihăian 2013). Zowel Janssen als Verboord constateerden dat de meeste docenten in hun praktijk niet volgens een profiel handelen maar vaak eclecticisch te werk gaan. Ook dit zien we terug in veel westerse landen (Beach & Swiss 2011; Witte & Sâmihăian 2013). Voor de onderbouw deed Van Schooten onder meer onderzoek naar de didactische factoren die van invloed zijn op het leesgedrag van jongeren (12-15 jaar) en kwam tot de volgende aanbeveling: om het leesgedrag, de attitude en de respons van leerlingen in de onderbouw te stimuleren zouden docenten vooral veel energie moeten steken in het vinden van boeken die leerlingen graag lezen en zich in het onderwijs vooral moeten richten op de tekstervaring van de leerlingen (Van Schooten 2005). Uit experimenteel onderzoek blijkt voorts dat het zelf schrijven van verhalen en *pre-reading* activiteiten als praten over het thema positieve effecten hebben op het begrijpen en waarderen van verhalen (Janssen & Van den Bergh 2010).

Voor de bovenbouw onderzocht Witte (2008) de ontwikkeling van de literaire competentie van honderdvijftig leerlingen en welke didactische factoren daarop van invloed zijn. Hij constateerde dat er gaande het programma in de bovenbouw bij veel leerlingen ‘destructieve fricties’ ontstaan als gevolg van mismatches tussen het onderwijsaanbod en het literaire competentieniveau van de leerlingen. Zo bleek maar liefst 40% van de leerlingen bij de aanvang van het literatuuronderwijs in 4 havo en 4 vwo onvoldoende te zijn toegerust voor het niveau van het programma. Door de vele mismatches bij de start en de jaren daarna bereikten 27% van de havo-leerlingen en 47% van de vwo-leerlingen in respectievelijk havo 5 en vwo 6 niet het vereiste niveau. Witte wijt de vele destructieve fricties onder meer aan het ontbreken van een goed gestructureerd curriculum en een gevalideerde ‘didactische oriënteringsbasis’ waarmee docenten en leerlingen verschillende niveaus van literaire competentie in hun klassen kunnen onderscheiden en daarmee de leerlingen naar een hoger niveau kunnen tillen (Witte 2008, 400, 444).

In het kader van de ontwikkeling van beroepsstandaarden voor leraren onderzochten Witte & Jansen (2015; 2016) de opvattingen van docenten

en leerlingen over wat de kenmerken zijn van een zeer goede literatuurdocent. Hieruit destilleerden zij bij zowel de leerlingen als docenten zes factoren die elkaar deels overlappen. Een opvallend verschil is dat niet de docenten maar de leerlingen verwachten dat heel goede literatuurdocenten de betrokkenheid van de leerlingen in de lessen vergroten door de doelen expliciet te legitimeren en hen te activeren. Uit hun onderzoek kwam ook naar voren dat met name de jongere docenten ernstige deficiënties ervaren in hun vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en sterke behoefte hebben aan passende nascholing waarmee ze deze lacunes kunnen wegwerken (Witte & Jansen 2015).

We sluiten dit overzicht van beschrijvend empirisch onderzoek af met een onderzoek van Stichting Lezen naar de stand van zaken in het literatuuronderwijs op het havo en vwo in 2015 (Oberon 2016; DUO 2016). Helaas maakte men hierbij geen systematisch onderscheid tussen de onder- en bovenbouw, waardoor de resultaten slechts heel algemene indicaties bieden van de huidige toestand van het literatuuronderwijs. Geconcludeerd kan worden dat de leerlinggerichte trend die Verboord (2003) had waargenomen zich sterk heeft doorgezet: docenten plaatsen leesplezier en persoonlijke ontwikkeling bovenaan hun lijstje van wenselijke doelstellingen. Literatuurgeschiedenis en literatuuranalyse bungelen onderaan op de twaalfde en dertiende plaats. Ook de toenemende marginalisering van het literatuuronderwijs tekent zich duidelijk af. De lestijd voor literatuur is in de bovenbouw in de laatste vijftien jaar afgenomen van 35% naar 25%. In de onderbouw van het havo en vwo is de variatie groot en ligt het gemiddelde rond de 13%. De helft van de ondervraagde docenten constateert dat het belang dat men op hun school aan literatuuronderwijs hecht, afneemt ten gunste van taalvaardigheid. Daarnaast wordt duidelijk dat (gratis) digitale leermiddelen zoals literatuurgeschiedenis.nl en lezenvoordelijst.nl sterk in opkomst zijn. Gevraagd naar de knelpunten die docenten in de praktijk ervaren, noemen zij veelvuldig de ontleding en leesdemotivatie, de beschikbaarheid van passende boeken, de beperkte ruimte voor literatuur in het curriculum, het geringe belang dat sommige scholen aan literatuur hechten en het ontbreken van vernieuwende lesmaterialen.

Innovatie door empirisch onderzoek

De kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek is spreekwoordelijk. Veel onderzoeken beantwoorden niet aan de problemen en behoeftes van docenten of zijn te algemeen waardoor ze niet direct toepasbaar zijn. Onderzoeken die appelleren aan problemen die docenten ervaren of die voorzien in hun behoefte om bepaalde innovaties te realiseren, worden makkelijk door hen omarmd en leiden daardoor tot innovatie (Kennedy 1997;

Broekkamp & Van Hout-Wolters 2006). We rapporteren hier over die onderzoeken die in de afgelopen dertig jaar veel invloed hebben gehad op de onderwijspraktijk. Soms hebben onderzoeken invloed op het formele curriculum en leiden ze via die weg tot innovatie. Zo lag aan de basis van de invoering van het leesdossier in 1997/1998 het onderzoek van Dirksen (1995). Onder invloed van het *reader response criticism* onderzocht hij of een affectieve, persoonsgerichte benadering bij leerlingen in de bovenbouw een positief effect zou hebben op hun waardering van literatuur en de literatuurlessen, hetgeen het geval bleek. Hoewel het leesdossier vanaf 1999 niet meer werd voorgeschreven, hielden veel docenten dit middel vast en werd en wordt het nog steeds gebruikt, ook in de onderbouw.

Zoals we hiervoor lieten zien, is de tijd die men voor literatuurgeschiedenis kon of wilde uittrekken in de afgelopen vijftig jaar sterk afgenomen. Terwijl de universitaire bestudering van de Middelnederlandse letterkunde na 1980 een periode van grote bloei doormaakte, stond de historische letterkunde als schoolvak bij de invoering van de Tweede Fase in 1998 op verlies: er was minder lestijd beschikbaar, de bestaande tekstedities waren verouderd en in de nieuwe en vernieuwde literatuurmethoden was de hoeveelheid primaire tekst aanzienlijk geslonken (Slings 2000). Veel docenten zagen deze ontwikkeling met lede ogen aan. Slings legde dit probleem bloot en onderzocht op kleine schaal de effecten van een andere, minder tijdrovende benadering. Hij brak met de literatuuronderwijsstraditie van de chronologische historisch-biografische benadering en ontwikkelde samen met docenten en vakwetenschappers een nieuwe didactiek voor de historische literatuur waarbij de primaire tekst centraal staat en historische bewustwording het hoofddoel is. Dit leidde tot de succesvolle reeks *Tekst in context* waarvan sinds 1998 dertien delen zijn verschenen. De door Slings geconstateerde kloof tussen vakwetenschap en schoolvak gaf ook aanleiding om samen met Frits van Oostrom en andere historisch letterkundigen de website literatuurgeschiedenis.nl te ontwikkelen (vanaf 2001). Deze website is ondergebracht bij de Koninklijke Bibliotheek en is inmiddels een veelgebruikte bron voor onderwijs in de literatuurgeschiedenis (Oberon 2016).

Docenten zijn uiteraard gevoelig voor onderzoeken die laten zien dat een bepaalde aanpak in de praktijk bij leerlingen succesvol is. Janssen (2009) onderzocht in welke mate de methode *self-questioning* (Applebee e.a. 2003) tijdens het lezen van korte verhalen een reflecterende leeshouding stimuleert en leidt tot diepgaander verwerking van literaire teksten. De door haar ontwikkelde methode 'lezen in dialoog' omvat twee stappen: de dialoog van de leerling zelf met de tekst en de dialoog met medeleerlingen en de docent, waarbij leerlingen in groepjes en klassikaal vragen en hypothesen uitwisselen

en met elkaar bespreken. Het onderzoek wees uit dat de methode het literaire leesgedrag van veel leerlingen positief beïnvloedde: leerlingen gingen zich tijdens het lezen steeds meer afvragen, hun interpretaties vertoonden meer diepgang en zij kregen meer waardering voor complexe verhalen. Ook kregen ze meer oog voor de meerduidigheid en openheid van literatuur. Dit gold echter niet voor de leerlingen met een betrekkelijk laag leesniveau. Doordat deze methode bij veel leerlingen aanslaat en heel zinnige discussies over de interpretatie van teksten op kan leveren, zijn veel docenten enthousiast over deze methode. De methode 'lezen in dialoog' leidde tot een belangrijke innovatie van het literatuuronderwijs doordat de actie Nederland Leest in 2015 op zeer grote schaal een gratis verhalenbundel verspreidde en deze speciaal voor het onderwijs voorzag van lesvoorbeelden volgens de methode 'lezen in dialoog'.

Een van de grootste problemen waar docenten (en leerlingen) tegenaan lopen, is de aansluiting tussen de leerling, het boek en de opdrachten. Op basis van docentcognities en ontwikkelingstheorieën ontwikkelde Witte (2008) voor de bovenbouw een instrument waarmee zes verschillende niveaus van literaire competentie of manieren van lezen kunnen worden onderscheiden: belevend lezen, herkenkend lezen, reflecterend lezen, interpreterend lezen, letterkundig lezen en academisch lezen. De niveaus vormen een oplopende reeks van in complexiteit toenemende leesactiviteiten, teksten en opdrachten. Koster & Vrieswijk (2013) herhaalden dit onderzoek voor de onderbouw, inclusief het vmbo.⁸ Als zodanig bieden de ontwikkelingsmodellen voor de onderbouw (12-15 jaar) en de bovenbouw (15-19 jaar) samen een 'didactische oriënteringsbasis' waarmee docenten van vmbo 1 tot en met gymnasium 6 verschillende niveaus kunnen onderscheiden en daarbij met hun boekadviezen en andere activiteiten aan kunnen sluiten. De ontwikkelingsmodellen bieden tevens een heuristiek waarmee docenten een doorlopende leerlijn voor het gehele curriculum kunnen construeren. Het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen heeft geleid tot een sterke innovatie. De eerste vier niveaus zijn opgenomen in de Referentieniveaus voor Taal en kregen hierdoor een formele, wettelijke status (zie Tabel 2). Daarnaast legde dit onderzoek de basis voor de website Lezenvoor-delijst.nl (vanaf 2011), die evenals literatuurgeschiedenis.nl wordt beheerd door de Koninklijke Bibliotheek. De site koppelt boeken, lezers en opdrachten aan een niveau, voor zowel de onderbouw als de bovenbouw. Dit biedt

⁸ In het kader van het Europese Comeniusproject Literary Framework for Teachers of secondary education (LiFT-2) is het onderzoek gerepliceerd in vijf Europese landen waar men tot vergelijkbare resultaten kwam (www.literaryframework.eu).

docenten en leerlingen houvast en vergroot de kans op positieve lees- en leerervaringen bij leerlingen. Inmiddels is het de meest gebruikte website voor het literatuuronderwijs: in 2016 werd de website ruim 1.500.000 keer bezocht. Ook veel Openbare Bibliotheken en schoolmediatheken werken inmiddels met de niveaus.

Een wezenlijk kenmerk van Wittes ontwikkelingsmodel is dat het het kunstmatige onderscheid tussen de drie eindtermen (literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis) opheft en het de vier paradigma's van Janssen (1998) integreert in een ontwikkelingsmodel: persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke vorming passen vooral bij de laagste drie niveaus, en literair-esthetische vorming en culturele vorming domineren de hoogste drie niveaus. Docenten die eenzijdig voor bijvoorbeeld persoonlijke ontplooiing of esthetische vorming kiezen, veronachtzamen in didactisch opzicht een deel van hun leerlingen. Docenten Nederlands zouden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs dus van alle vier markten thuis moeten zijn.

Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen valt op dat er geen sprake is van een samenhangend onderzoeksprogramma en relatief weinig onderzoek leidt tot innovatie van het literatuuronderwijs. Opmerkelijk is ook dat de belangstelling van geesteswetenschappers voor literatuurdidactisch onderzoek zeer gering is: Slings (2000) is de eerste en laatste onderzoeker die zich vanuit de neerlandistiek met de didactiek van het literatuuronderwijs heeft beziggehouden.

Naar een Deltaplan voor het literatuuronderwijs

De toestand van het literatuuronderwijs in Nederland is zorgwekkend en vraagt op zijn minst om een gezamenlijk plan. Tegen de achtergrond van de geschetste ontwikkelingen valt het initiatief te plaatsen tot de oprichting van het Meesterschapsteam Nederlands – Letterkunde, dat als opdracht heeft de vakdidactiek van het Nederlandse literatuuronderwijs een impuls te geven vanuit de universitaire neerlandistiek. Dit team vormt een tweeenheid met het Meesterschapsteam Nederlands - Taalkunde & Taalbeheersing.⁹ Na de oprichting in 2014 volgden enkele conferenties. In totaal

⁹ Met het programma “Meesterschap in de vakdidactiek” willen acht universiteiten een impuls geven aan de versterking van de vakdidactiek in de Geesteswetenschappen, zowel in het onderzoek als in het onderwijs. Met financiële ondersteuning van het Regieorgaan Geesteswetenschappen investeren acht faculteiten gezamenlijk in extra vakdidactische meesters op verschillende deelterreinen. Zie voor meer informatie: <https://vakdidactiekgw.nl/>

tweehonderd docenten, vakdidactici, vakwetenschappers en vertegenwoordigers van betrokken instanties kwamen samen tot een opvallend eensgezinde slotsom. Die werd vastgelegd in het *Manifest Nederlands op school* (2016) waarin zich ook een grote meerderheid van leraren Nederlands bij peilingen op docentenconferenties kon herkennen. Het Manifest pleit onder het motto 'Meer inhoud, meer plezier en betere resultaten' voor een grondige herziening van het curriculum en voor meer samenwerking en uitwisseling tussen wetenschap en schoolvak. Centraal hierin staat het hoofddoel 'bewuste geletterdheid'. Een week na de in de inleiding genoemde commotie in de media over de leeslijst leidde de presentatie van het Manifest op 21 januari 2016 opnieuw tot een golf van landelijke publiciteit.¹⁰ 'Het broeit en gist in de neerlandistiek' concludeerde Matthijs van Nieuwkerk die avond in *De wereld Draait Door*. Een dag later volgde het *Ons Onderwijs2032 Eindadvies* van de Commissie Schnabel (Platform Onderwijs2032 2016) dat zich uitspreekt over de toekomst van het primair en voortgezet onderwijs. Dit rapport heeft een nog weidser perspectief dan het Manifest en zal leiden tot een herziening van de huidige kaders en dus ook van het curriculum Nederlands. Beide meesterschapsteams streven er uiteraard naar om hun wensen daarbinnen te realiseren.

Een van de bovengenoemde conferenties was geheel gewijd aan het literatuuronderwijs (Ravenstein, 25-26 juni 2015). Daar werden door een vijftigtal universitaire neerlandici, vakdidactici en docenten actuele kwesties besproken die volgens de aanwezigen speciale aandacht behoeven (Witte & Mantingh 2015). Deze aandachtspunten hebben duidelijk raakvlakken met de hiervoor genoemde problemen en behoeften. Het is noodzaak gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor het schoolvak Nederlands. Het meesterschapsteam Nederlands wil met vakwetenschappers, vakdidactici en andere betrokkenen op vier gebieden samenwerken, namelijk de herziening van het wettelijk kader, de ontwikkeling van lesmateriaal, de vakinhoudelijke en vakdidactische professionalisering van docenten en het doen van vakdidactisch onderzoek. We belichten hier kort deze gebieden.

Wettelijk kader

Het huidige wettelijk kader stuit op veel kritiek. De kerndoelen en eindtermen voor literatuur en fictie vertonen onderling weinig samenhang en zijn volledig losgekoppeld van taalkunde en taalvaardigheid. Daarnaast zijn ze na vijfentwintig jaar hoognodig aan vernieuwing toe. Zo is een raam dat

¹⁰ De presentatie vond plaats op de Dag voor Taal, Kunsten en Cultuur aan de RUG in Groningen. Zie voor het Manifest en reacties: <https://vakdidactiekgw.nl/>

hoognodig mag worden opengezet dat van de afbakening. Nederlandse literaire teksten worden al te angstvallig afgezonderd van de fictie in beeldcultuur, anderstalige literatuur en populaire cultuur. In een multimediale samenleving moeten beeldtaal en -verhalen een plaats krijgen binnen de kerndoelen en eindtermen (Vaessens 2006). De vraag of leerlingen wel of geen *young adult* titels, vertaalde werken of *graphic novels* op hun lijst mogen zetten, bijvoorbeeld, komt in deze tijd in een ander licht te staan. Ook creatief schrijven, de productieve kant van literatuur, ontbreekt in het huidige curriculum, terwijl dit literaire competentie en bewuste geletterdheid kan bevorderen (Janssen e.a. 2006). Bovendien wordt de pedagogische dimensie in het curriculum gemist waardoor de vraag naar de legitimering en functie van literatuuronderwijs in het debat open blijft staan.

De aanstaande herziening van de kerndoelen en eindtermen voor het voortgezet onderwijs die gaat volgen op het *Eindadvies Ons Onderwijs2032* biedt interessante mogelijkheden voor verbetering. De grondslag van dit advies wordt gevormd door de drie domeinen die de onderwijspedagoog Biesta (2012) beschrijft als ‘doeldomeinen’ voor ‘goed’ onderwijs: de kwalificatie, socialisatie en subjectivering van leerlingen. Deze drie domeinen bieden een pedagogisch kader waarbinnen het literatuuronderwijs in de nabije toekomst zijn legitimatie en betekenis kan en zou moeten krijgen. De kwalificerende functie van literatuuronderwijs betreft de bijdrage die het kan leveren aan het zich leren handhaven in een complexe, multiculturele en multimediale samenleving. De socialiserende functie slaat op de literair-culturele socialisatie waarbij de leerling wordt ingevoerd in tradities en deel gaat uitmaken van de hem omringende samenleving. Deze functie is ook van belang voor het in stand houden van het literaire erfgoed. De subjectivering betreft de bijdrage van literatuuronderwijs aan de persoonlijke vorming van de leerling. Uit onderzoek weten we dat het lezen, schrijven en bespreken van verhalen en gedichten bijdraagt aan het verkrijgen van zelfinzicht en sociaal inzicht (Kidd & Castano 2013; Schrijvers e.a. 2016). Belangrijk is dat de leerling zich bewust wordt van de betekenis van literatuur voor hemzelf en anderen, en van literatuur als cultureel fenomeen. Bovendien is het van belang dat de leerling stap voor stap zijn eigen literaire competentie bewust, met kennis en inzicht ontwikkelt.

Ontwikkeling en onderhoud van lesmateriaal

Er is dringend behoefte aan meer en nieuwe leermiddelen voor literatuur. Niet alleen is het aanbod verschaald, het kennisbestand waaruit bestaande methoden hebben geput, is verouderd. De goedkope – en dus veelgebruikte – schooltekstuitgaven zijn in didactisch en vakinhoudelijk opzicht veelal

onverantwoord (Mantingh & Van Zessen 2013). Bovendien is de didactiek weinig uitdagend en is het enige handboek voor (aanstaande) docenten – *Literatuur en fictie* (Bolscher e.a. 2004) – hoognodig aan vervanging toe. Bij docenten ontbreekt het vaak aan tijd en een inspirerende context waarin ideeën gevoed en rustig uitgewerkt kunnen worden tot lesmateriaal. Het meesterschapsteam wil op deze behoefte inspelen en hierbij de samenwerking tussen de letterkundige neerlandistiek, vakdidactiek en docenten stimuleren. Daarbij zal worden gewerkt met een beproefde organisatievorm voor vakontwikkeling: het docentontwikkelteam (DOT) (Binkhorst e.a. 2015). Onder leiding van een vakdidacticus en vakinhoudelijk gevoed door vakspecialisten werken docenten van verschillende scholen een jaar samen aan het oplossen van een gedeeld vakdidactisch vraagstuk. Zo'n DOT mondt uit in een vakdidactische publicatie.¹¹ Docenten kijken reikhalzend uit naar dit soort wetenschappelijk verantwoorde en praktisch bruikbare publicaties, blijkt bij presentaties op studiedagen (Bax & Mantingh 2013). Het is de bedoeling om deze publicaties op te nemen in een reeks *Vak & Didactiek Nederlands* en ze op het internet te publiceren. In september 2017 starten de vakmeesters drie letterkundige DOT's op verschillende plaatsen in het land.¹²

Het gaat niet alleen om de ontwikkeling van nieuwe didactische middelen, eveneens moet bestaand hoogwaardig materiaal dat zich in de praktijk heeft bewezen, worden onderhouden. Eerdere initiatieven waarin docenten en vakspecialisten nauw samenwerkten (*Tekst in Context*, De zaak V. (Mantingh & Brandsma 2013), LitLab.nl, literatuurgeschiedenis.nl en lezenvoordelijst.nl) hebben geresulteerd in leermiddelen die door docenten en leerlingen worden gewaardeerd. Het materiaal verouderd echter snel en omdat het eigenaarschap vaak bij een persoon berust kunnen op den duur grote investeringen makkelijk verloren gaan. Samen met de inhoudelijk deskundigen willen de vakmeesters ernaar streven deze kwalitatief goede voorzieningen te verduurzamen.

Professionalisering

Beginnende en ervaren docenten moeten blijvend kunnen werken aan hun vakinhoudelijke en vakdidactische professionalisering. Er zijn zeer uiteenlopende trajecten die vandaag kunnen leiden tot een lesbevoegdheid.

¹¹ Voor grammatica is reeds zo'n publicatie verschenen (De Bruijn e.a. 2016).

¹² Praten over literatuur: lezen en leren in een leesclub (Eindhoven, Marjolein van Heren); literatuurgeschiedenis van de 20e eeuw (Utrecht, Erwin Mantingh & Sander Bax); naar een didactiek voor literaire ontwikkeling (Zwolle, Theo Witte & Marlies Schouwstra).

Niet elke bevoegde docent Nederlands is van huis uit neerlandicus. Ook docenten die zich tijdens hun opleiding hebben gespecialiseerd in een van de drie hoofdrichtingen ondervinden bij de uitoefening van hun onderwijstaak in het voortgezet onderwijs lacunes in hun vakkennis en hun vakdidactische kennis. Er is voor deze groepen geen gestructureerd aanbod waarmee ze hun lacunes op masterniveau kunnen wegwerken.¹³ Op basis van een behoefteonderzoek bij docenten willen de vakmeesters samen met de Letterenfaculteiten een bijdrage leveren aan de totstandkoming van een gecoördineerd scholingsaanbod. Denk voor de letterkunde bijvoorbeeld aan cursussen over lyriek, literatuurgeschiedenis, recent verschenen werken en adolescentenliteratuur én de didactiek ervan.

Vakdidactisch onderzoek

We hebben hiervoor laten zien dat er vanuit de neerlandistiek nog te weinig aandacht is voor literatuurdidactisch onderzoek. In het kader van de promotiebeurzen voor leraren (NWO en Dudoc-Alfa) doen op dit moment twee docenten onderzoek naar het literatuuronderwijs: Martijn Koek over literatuuronderwijs als denkscholing (Koek e.a. 2016) en Hans Das over de ontwikkeling van het lyrisch vermogen bij leerlingen tussen 12 en 18 jaar. Ook loopt er een NWO-project waarin wordt onderzocht hoe literatuuronderwijs kan bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Schrijvers e.a. 2016).

De vakmeesters begeleiden docenten Nederlands met belangstelling voor promotiebeurzen bij het opstellen van hun onderzoeksplan en zoektocht naar een geschikte promotor. Hoewel deze nieuwe impulsen verheugend zijn, zou ernaar gestreefd moeten worden onderzoek stevig te verankeren en desiderata op de onderzoeksagenda te plaatsen. We noemen hier vier voorbeelden van onderwerpen die volgens ons in het licht van de hier geschetste stand van zaken dringend om onderzoek vragen en die een vakinhoudelijke inbreng van letterkundigen verlangen:

- Op welke manier(en) kan betekenisvol invulling worden gegeven aan onderwijs in de historische letterkunde en literatuurgeschiedenis, zodat

¹³ Wel is het verheugend dat verschillende Letterenfaculteiten en hoogleraren na de meesterschapsconferenties in 2015 het initiatief hebben genomen om studiedagen voor docenten te organiseren. Taalwijs (VU), Literatuurgeschiedenis (VU), Docentendag (RU) en Mij maak je niets wijs (UL) zijn hiervan voorbeelden. Ook op jaarlijks of tweejaarlijkse terugkerende studiedagen voor docenten zoals Het Schoolvak Nederlands (HSN), Dag van Taal, Kunsten en Cultuur (RUG), de Good Practice Day (UL) en Dag van het Literatuuronderwijs (Passionate/Bulkboek) laten steeds meer vakspecialisten aan docenten zien waar ze mee bezig zijn.

dit de literair-culturele socialisatie van leerlingen bevordert? Is daarin nog een toekomst weggelegd voor de literaire klassieker in de klas?

- In hoeverre maken bestaande digitale leermiddelen als de websites lezenvoordelijst.nl, literatuurgeschiedenis.nl en litlab.nl de ambities waar op het vlak van leesbevordering, ontwikkeling van literaire competentie en een onderzoekende attitude? Welke aanpassingen en aanvullende didactieken kunnen ervoor zorgen dat de opbrengsten ervan worden geoptimaliseerd?
- Op welke wijze kunnen inzichten uit recent onderzoek naar representatie en nationale identiteitsvorming worden vertaald naar het middelbaar onderwijs? Welke literatuurdidactiek doet recht aan een samenleving waarin de concepten ‘Nederland’ en ‘Nederlandse cultuur’ minder homogeen, coherent en traditioneel zijn dan voorheen?
- Hoe ziet een didactiek eruit die het narratieve en lyrische van uiteenlopende culturele uitingsvormen met elkaar verbindt en die recht doet aan interactie tussen media? In welke mate draagt bijvoorbeeld het zelf schrijven van (beeld)verhalen en gedichten en het spelen van games bij aan de ontwikkeling van literaire competentie en bewuste geletterdheid?

Voor het welslagen van dergelijke onderzoeken is het essentieel dat letterkundigen meedoen. Dat een vaktijdschrift zoals *Spiegel der Letteren* plaats inruimt voor literatuurdidactisch onderzoek zien wij als een bemoedigende stap in de goede richting. In dit kader past eveneens het initiatief tot een symposium in september 2017 voor vakdidactici en vakwetenschappers waar onderzoek hoog op de agenda staat. Het wordt tijd dat ook NWO Sociale en Geesteswetenschappen ruimte schept voor vakdidactisch onderzoek op het gebied van het literatuuronderwijs.

Om het tij te keren is uitwisseling en samenwerking vereist en dient ook de band tussen de neerlandistiek en het schoolvak te worden aangehaald. Samen hebben we de verantwoordelijkheid het literatuuronderwijs de impuls te geven die het verdient en nodig heeft. Niet alles wat van waarde is, hoeven wij weerloos ten onder te laten gaan.

Literatuur

VAN DER AALSVOORT 2016

M. van der Aalsvoort, *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen, 2016.

ANBEEK & FONTIJN 1975

T. Anbeek & J. Fontijn, *Ik heb al een boek: het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur*. Groningen, 1975.

APPLEBEE e.a. 2003

A. Applebee, J. Langer, M. Nystrand & A. Gamoran, 'Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English', in: *American Education Research Journal*, 40, 3, 2003, 685-730.

ATHERTON e.a. 2013

C. Atherton, A. Green & G. Snapper, *Teaching English Literature 16-19: An Essential Guide*. Abingdon, Oxford, enz., 2013.

BAX 2009

S. Bax, "De canon onder vuur": de canon ten tijde van het postmodernisme', in: L. Duyvendak & S. Pieterse (red.), *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum, 2009, dl. 1, 71-96.

BAX & MANTINGH 2013

S. Bax & E. Mantingh, 'Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: historische letterkunde van de 20ste eeuw?', in: *27ste Conferentie Onderwijs Nederlands. Hogeschool Utrecht, 29 & 30 november 2013*. Gent, 2013, 200-203.

BEACH & SWISS 2011

R. Beach & T. Swiss, 'Literary Theories and Teaching of English Language Arts', in: D. Lapp & D. Fisher (eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. New York, 2011, 145-151.

BIESTA 2012

G. Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam, 2012.

BINKHORST e.a. 2015

F. Binkhorst, A. Handelzalts, C.L. Poortman & J.R. van Joolingen, 'Understanding teacher design teams. A mixed methods approach to developing a descriptive framework', in: *Teaching and Teacher Education*, 51, 2015, 213-224.

BLOEMERT e.a. 2016

J. Bloemert, E. Jansen & W. van de Grift, 'Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education', in: *Language, Culture and Curriculum*, 29, 2, 2016, 169-188.

BOLSCHER e.a. 2004

I. Bolscher, J. Dirksen, H. Houkes & S. van der Krist, *Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam, 2004.

TEN BRINKE 1977

S. ten Brinke, *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen, 1977.

BROEKKAMP & VAN HOUT-WOLTERS 2006

H. Broekkamp, & B. van Hout-Wolters, *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam, 2006.

DE BRUIJN e.a. 2016

T. de Bruijn, P.A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski, & N. Wasenberg, *Activerende didactiek grammatica*. 2016. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <http://www.ru.nl/docentenacademie/nascholing/dot-docent-ontwikkel-team/materiaal-dots/nederlands-activerende-didactiek-grammatica/>

- BULKBOEK 1971-1999
Bulkboek. Utrecht /Amsterdam, 1971-1999.
- BUMPER 1981-1998
Bumper. Jeugdlectuurmagazine. Groningen, 1981-1998.
- CALIS 1983-1984
 P.G. Calis, *Onze literatuur*. 2 dln. Amsterdam, 1983-1984.
- COENEN & WITTE 1998
 L. Coenen & T. Witte (red.), *Geïntegreerd literatuuronderwijs*. Themanummer *Levende Talen*, 1998, 534/535.
- COENEN e.a. 2002
 L. Coenen, T. Kox & B. Noot, *Literatuur zonder grenzen. Literatuur voor de tweede fase*. Houten, 2002.
- COMMISSIE MEIJERINK 2008
 Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport*. Enschede, 2008.
- COMMISSIE MEIJERINK 2009
 Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede, 2009.
- CVEN 1991
 Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands, *Het CVEN-rapport: eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag, 1991.
- DAUTZENBERG 1995
 J.A. Dautzenberg, *Literatuur. Geschiedenis en theorie*. Den Bosch, 1995.
- DAUTZENBERG 2004
 J.A. Dautzenberg, *Literatuur. Geschiedenis en leesdossier*. Den Bosch, 2004.
- DIEPZEE 1983-1998
Diepzee. Tijdschrift voor het literatuuronderwijs. Groningen, 1983-1998.
- VAN DIJK 2016
 M. van Dijk, 'Jammer, je zou zoveel missen!', in: *NRC Handelsblad*, 18 januari 2016.
- DIRKSEN 1995
 J. Dirksen, *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Diss. KU Nijmegen, 1995.
- DROP 1970
 W. Drop, *Indringend lezen. 2: Analyse van verhalend proza*. Groningen, 1970. (Variaties op een Thema, 2b).
- DUO 2016
 DUO, *Onderzoek Stichting Lezen: lezen op havo/vwo*. Utrecht, 2016.
- GELJON 1994
 C. Geljon, *Literatuur en leerling: een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, 1994.
- HOLMAN 2016
 T. Holman, 'Het is een misverstand dat lezen "fijn" of "gezellig" of "leuk" is', in: *Het Parool*, 15 maart 2016.
- HULSHOF e.a. 2015
 H. Hulshof, E. Kwakernaak, & F. Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne vreemde talen van 1500 tot heden*. Groningen, 2015.

- JANSSEN 1998
T. Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het HAVO en VWO*. Amsterdam, 1998.
- JANSSEN 2009
T. Janssen, *Literatuur lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam, 2009. (Kohnstamm kennisreeks).
- JANSSEN e.a. 2006
T. Janssen, H. Broekkamp & E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Een onderzoek*. Amsterdam, 2006.
- JANSSEN & VAN DEN BERGH 2010
T. Janssen & H. van den Bergh, 'Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen', in: *Levende Talen Tijdschrift*, 11, 1, 2010, 3-15.
- KENNEDY 1997
M. Kennedy, 'The connection between research and practice', in: *Educational Researcher*, 26, 7, 1997, 4-12.
- KIDD & CASTANO 2013
D.C. Kidd, & E. Castano, E., 'Reading literary fiction improves Theory of Mind', in: *Science*, 342, 2013, 377-380.
- KOEK e.a. 2016
M. Koek, T. Janssen, F. Hakemulder & G. Rijlaarsdam, 'Literary reading and critical thinking. Measuring students' critical literary understanding in secondary education', in: *Scientific Study of Literature*, 6, 2, 2016, 243-277.
- KOSTER & VRIESWIJK 2013
D. Koster & J. Vrieswijk, 'Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo', in: D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep*. Delft, 2013. (Stichting Lezen Reeks 22).
- LEVENDE TALEN 2013
Levende Talen. *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo*. Utrecht, 2013.
- LEZENVOORDELIJST.NL
Lezen voor de lijst. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <http://www.lezenvoordelijst.nl/>
- LITERARYFRAMEWORK.EU
Literary Framework. Teaching Literature in Europe. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <http://www.literaryframework.eu/>
- LITERATUURGESCHIEDENIS.NL
Literatuurgeschiedenis.nl. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <https://www.literatuurgeschiedenis.nl>
- LITLAB.NL
LitLab. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <http://litlab.nl/>
- LODEWICK 1955
H.J.M.F. Lodewick, *Literaire kunst*. Den Bosch, 1955.
- LODEWICK 1958
H.J.M.F. Lodewick, *Literatuur: geschiedenis & bloemlezing*. Den Bosch, 1958-59.
- LODEWICK 1977
H.J.M.F. Lodewick, *Literatuur: geschiedenis & bloemlezing 1*. 's-Hertogenbosch, 1977.

- LODEWICK 1982
H.J.M.F. Lodewick, *Literatuur: geschiedenis & bloemlezing 2.* 's-Hertogenbosch, 1982.
- MANIFEST NEDERLANDS OP SCHOOL 2016
Manifest Nederlands op school. 22 januari 2016. Geraadpleegd, 31 januari 2017 op <https://vakdidactiekgw.nl/nederlands-stand-van-zaken/>
- MANTINGH & BRANDSMA 2013
E. Mantingh & F. Brandsma, 'De zaak V – Een concept-gestuurde lessenreeks over De burggravin van Vergi', in: *27ste Conferentie Onderwijs Nederlands.* Gent, 2013, 196-198.
- MANTINGH & Van Zessen 2013
E. Mantingh & M. van Zessen, 'Leerlingen in de ban van Beatrijs? Een literair-historische schoolklassieker als didactische uitdaging', in: T. van Kalmthout e.a. (red.), *Beatrijs de wereld in. Vertalingen en bewerkingen van het Middel-nederlandse verhaal.* Gent 2013, 219-236. (Lage Landen Studies, 6).
- MEIJERINK 1982
H. Meijerink, *Tussen de regels.* Groningen, 1982.
- VAN DER MEULEN & VAN DER POL 2011
G. van der Meulen & W. van der Pol, *Laagland, literatuur & lezer. Literatuur Nederlands voor de tweede fase.* Amersfoort, 2011.
- MOERBEEK 1998
J. L.M. Moerbeek, *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen.* Utrecht 1998 (dissertatie).
- DE MOOR 1982
W.A.M. de Moor, 'Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording', in: Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981.* Muiderberg, 1982, 455-489.
- DE MOOR 1999
W.A.M. de Moor, 'De zich ontwikkelende lezer', in: W. de Moor & B. Vanheste (red.), *De lezer in ogenschouw: een caleidoscoop van het lezen.* Den Haag, 1999, 93-116.
- OBERON 2016
Oberon, *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo.* Amsterdam, 2016.
- PAM 2016
M. Pam, 'Hermans' zure mandarijnen moeten op elke boekenlijst', in: *Volkskrant*, 30 maart 2016.
- PLATFORM ONDERWIJS2032 2016
Platform Onderwijs2032, *Ons Onderwijs2032 Eindadvies.* Den Haag, 2016.
- VAN REES & DORLEIJN 1993
C. van Rees & G. Dorleijn, *De impact van literatuuropvattingen in het literaire veld. Aandachtsgebied literatuuropvattingen van de Stichting Literatuurwetenschap.* 's-Gravenhage, 1993.
- VAN RHEE 2016
A. van Rhee, 'Kluun: "Waarom gedwongen Reve doorploegen?"', in: *AD*, 14 maart 2016.
- RIJKSLEERPLAN 1970
Rijksleerplan, *Eindexamenprogramma.* Beschikking d.d. 26-10-1970, AVO 441542. Den Haag, 1970.

- DE ROOIJ 2016
L. de Rooij, 'Handhaaf de boekenlijst in het voortgezet onderwijs', in: *Volkskrant*, 22 maart 2016.
- VAN ROOIJ e.a. 2016
E. van Rooij, E. Jansen & W. van de Grift, *Ready for university? Profiling secondary school students on university readiness*. Paper gepresenteerd tijdens de European Conference on Educational Research (ECER), 23-26 augustus 2016, Dublin.
- SCHILLEMAN & UIJTDEWILLIGEN 1982
J. Schilleman & L. Uijtdewilligen, *Blauwdruk. Literatuur voor de bovenbouw*. 3 dln. Den Bosch, 1982.
- VAN SCHOOTEN 2005
E.J. van Schooten, *Literary response and attitude toward reading fiction*. Groningen, 2005.
- SCHRIJVERS e.a. 2016
M.S.T. Schrijvers, T.M. Janssen, O. Fialho, O., & G.C.W. Rijlaarsdam, 'The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others: Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach', in: *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 16-17, 2016, 1-37.
- SEGERS 1984
M.T.M. Segers, *Over-lezen: een methode voor het literatuuronderwijs*. Leiden, enz., 1984.
- SLINGS 2000
H.G. Slings, *Toekomst voor de Middeleeuwen: Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, 2000. (Nederlandse literatuur en cultuur in de middeleeuwen 21).
- SPIRO e.a. 1991
R.J. Spiro, P.L. Feltovich, M.J. Jacobson & R.L. Coulson, 'Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains', in: *Educational Technology*, 33, 5, 1991, 24-33.
- STICHTING LEZEN REEKS 1995-
Stichting Lezen Reeks. Amsterdam, 1995-.
- TAALUNIEVERSUM ONDERZOEKSDATABANK
Taalunieversum onderzoeksdatabank. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <http://taalunieversum.org/inhoud/onderzoek>
- TEKST IN CONTEXT 1998-
Tekst in context, red. H. Slings. Amsterdam, 1998-.
- TIKKER
Tikker. Magazine voor jeugdlectuur. Groningen, 1978-1998.
- TRUIJENS 2016
A. Truijens, 'Bij literatuur is een beetje dwang geoorloofd', in: *Volkskrant*, 19 maart 2016.
- VAESSENS 2006
T. Vaessens, 'Lezen in een interdisciplinaire, multi-mediale cultuur', in: K. Hilberdink & S. Wagenaar (red.), *Leescultuur onder vuur. Zes voordrachten over geletterdheid*. Amsterdam, 2006, 59-65. Raad voor Geesteswetenschappen (RGW)

- VAKDIDACTIEKGW.NL
 Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Geraadpleegd 31 januari 2017 op <https://vakdidactiekgw.nl/>
- VARIATIES OP EEN THEMA 1970-1989
Variaties op een thema. Een Nederlandse literatuurmethode. Groningen, 1970-1989.
- VERBEEK 1996
 J. Verbeek, *Nederlands: Voorlichtingsbrochure havo/vwo.* Enschede, 1996. (Voorlichtingsbrochure havo/vwo).
- VERBOORD 2003
 M.N.M. Verboord, *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000.* Utrecht, 2003. (ICS dissertation series 91).
- WEIJTS 2016
 C. Weijts, 'Die boekenlijst is misdadig Fuck de canon', in: *NRC*, 18 januari 2016.
- WET REFERENTIE-NIVEAUS NEDERLANDSE TAAL EN REKENEN 2014
Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Geldend van 01-08-2014 t/m heden. Geraadpleegd 9 november 2016 op <http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/2014-08-01>
- WITTE 2008
 T.C.H. Witte, *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, 2008. (Stichting Lezen reeks 12).
- WITTE & JANSEN 2015
 T.C.H. Witte & E.P.W.A. Jansen, 'In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards', in: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 5, 2015, 565-583.
- WITTE & JANSEN 2016
 T.C.H. Witte & E.P.W.A. Jansen, 'Students' Voice on Literature Teacher Excellence: Towards a Teacher-organized Model of Continuing Professional Development', in: *Teaching and Teacher Education*, 56, 2016, 162-172.
- WITTE & MANTINGH 2015
 T.C.H. Witte & E. Mantingh, '#literatuuronderwijs2032', in: *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands.* Gent, 2015, 176-180.
- WITTE & SÂMİHÄIAN 2013
 T.C.H. Witte & F. Sâmihäian, 'Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries', in: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 2013, 1-22.
- WITTEMAN 2016
 S. Witteman, 'Afschaffen die literatuurlijst', in: *Volkskrant Magazine*, 18 maart 2016.