

Literatuuronderwijs in tijden van crisis

Bachelor eindwerkstuk

Jip Mendes (3913090)

Taal- en cultuurstudies

Begeleider: Kees Vuyk

Tweede lezer: Judith Thissen

Januari 2016



Inhoud

Inleiding	3
Hoofdstuk 1: Leesplezier of literaire canon?	7
Hoofdstuk 2: De Vernieuwde Tweede Fase en het vak Nederlands	15
Hoofdstuk 3: De praktijk van het literatuuronderwijs	20
Conclusie en discussie	28
Literatuurlijst	30
Bijlage: vragenlijsten docenten	33

Inleiding

We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race. And the human race is filled with passion. And medicine, law, business, engineering, these are noble pursuits and necessary to sustain life. But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for.

- Robin Williams als leraar John Keating in *Dead Poets Society*¹

De intrinsieke motivatie om te lezen, beschreven door leraar John Keating in het citaat hierboven, lijkt bij veel mensen te zijn verdwenen. In 2010 werd er door het Sociaal Cultureel Planbureau opgemerkt dat er een 'ontlezingstendens' van literatuur gaande was.² In 2015 werd deze tendens weer opgemerkt, evenals de instabiele positie van het boekenvak.³ Vooral jongeren lezen minder boeken en zijn meer bezig met digitale media en televisie. Deze ontlezingstendens is te wijten aan een negatieve leesattitude bij veel mensen wat samenhangt met leeservaringen, die in de adolescentie voor een groot deel plaatsvinden in het voortgezet onderwijs.⁴ In de jaren negentig bleek dat leerlingen door het literatuuronderwijs een steeds negatievere leesattitude kregen.⁵

De vraag hoe literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs zou moeten zijn heeft een lange geschiedenis. Al voor de invoering van de Tweede Fase in 1998 was er een discussie over de vraag wat er belangrijker is in het literatuuronderwijs: aandacht voor de literaire canon – in het Algemeen Letterkundig Lexicon beschreven als: “corpus van teksten dat in de loop der tijd tot literatuur gerekend wordt op grond van erkenning van de literaire waarde of waarvan de waarde voor de letterkunde in ruimere zin bepalend is (geweest) om ze tot de klassieken van de literatuur te benoemen”⁶ - of het leesplezier en de vrije keuze en beleving van de leerling. Sinds de invoering van de Tweede Fase is het belangrijkste doel van literatuuronderwijs het ontwikkelen van literaire competentie van leerlingen. Het begrip literaire competentie wordt door Martijn Nicolaas, oud-docent Nederlands, nu als onderzoeker werkzaam bij Stichting

¹ Tom Schulman, *Dead Poets Society*. Geregisseerd door Peter Weir (Burbank, California, VS: Touchstone Pictures, 1989).

² Frank Huysmans en Jos de Haan, *Alle kanalen staan open* (Den Haag: SCP, 2010), 40.

³ Nathalie Sonck en Jos de Haan, *Media: Tijd in beeld* (Den Haag: SCP, 2015), 52.

⁴ Mia Stokmans, 'De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude,' *Levende Talen Tijdschrift* 10, no. 2 (2009).

⁵ J. Mulder en T. Wijffels, *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling* (Amsterdam: VU, 1992).

⁶ *Algemeen Letterkundig Lexicon*, red. Gé van Bork e.a. (DBNL, 2012), s.v. “Canon-1”.

Lezen, omschreven als: “de weg weten in het brede aanbod van boeken en organisaties, kennis hebben van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kunnen ontwikkelen en vervolgens die waardering beargumenteerd kunnen formuleren”.⁷

Met behulp van de begrippen literaire competentie, literaire canon en leesplezier wordt onderzocht hoe deze discussie over het ontwikkelen van literaire competentie bij leerlingen doorwerkt in de praktijk van het huidige literatuuronderwijs. Voor 2008 bestond er een levendig debat onder wetenschappers en (oud-)docenten over het belang van de canon en cultuuroverdracht enerzijds, en het leesplezier van de leerling anderzijds en de balans in aandacht daarin. Argumenten voor het belang van de canon zijn het waarborgen van de Nederlandse identiteit en het belang van overdracht van onze cultuur op de volgende generatie, en een belangrijk punt: het niet verloren laten gaan van belangrijke literatuur die onze aandacht waard is. Deze manier van literatuuronderwijs wordt vaak (overwegend) cultuurgericht onderwijs genoemd. Voorstanders van cultuurgericht onderwijs vinden dat de canon op zich staat en niet ten dienste staat van de zelfontplooiing van de leerling.⁸

De verdedigers van het leerlinggerichte onderwijs en het leesplezier van de leerling zijn daarentegen vooral op de leerling gericht. Ze stellen dat zelfontplooiing en keuzevrijheid van de leerling noodzakelijk is voor de leesmotivatie en leesfrequentie van leerlingen.⁹ Lezen op school moet leuk gemaakt worden, zodat leerlingen in hun vrije tijd ook gaan (of blijven) lezen. Door de jaren heen lag de canon steeds onder vuur om de inhoud en opbouw. “In navolging van ideologiekritische benaderingen in de literatuurwetenschap, vermengd met het deconstructivisme, is er felle kritiek gekomen op dé literaire canon”, aldus Dick Schram.¹⁰ De canon staat de laatste jaren meer en meer onder druk. Daarnaast is een meerderheid van de wetenschappers het eens met het punt dat de leerling plezier moet beleven aan lezen voor school. De laatste jaren gaat de discussie minder over wat het belangrijkste is, en meer over hoe een balans te vinden in de aandacht voor de canon en de leerling.

⁷ Martijn Nicolaas, *Zicht op... literatuureducatie en leesbevordering: achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005), 7.

⁸ J.A. Dautzenberg, ‘Iemand weigert het leesdossier: het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon,’ *Ons Erfdeel* 47 (2004): 7.

⁹ Marc 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: Universiteit Utrecht, 2003), 154.

¹⁰ Dick Schram, ‘Canonisering als literair handelen en onderzoeksobject,’ *Tsjip/Letteren* 13 (2012): 4.

Vraagstelling en methode

In dit eindwerkstuk zal inzicht worden geboden in hoe de discussie in wetenschap en daarbuiten is verlopen, en welke rol deze discussie speelt in het huidige literatuuronderwijs. Voor de herziening van de Tweede Fase in 2007 is er in de wetenschap veel geschreven over deze discussie. Hierna is het wetenschappelijk onderzoek grotendeels stilgevallen. De focus van het onderzoek wat betreft de wetenschappelijke literatuur zal daarom liggen op de periode 2003 – 2008. Na 2008 is de discussie wel blijven leven in de praktijk van het onderwijsveld. Het doel in dit onderzoek is nagaan in hoeverre de discussie in wetenschap en praktijk nog leeft en het verband vinden tussen theorie en de praktijk van het literatuuronderwijs. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: *In hoeverre heeft de (wetenschappelijke) discussie met betrekking tot de balans tussen literaire canon en leesplezier van de leerling doorwerking in de praktijk van het huidige literatuuronderwijs?* De volgende deelvragen zullen tot beantwoording van de hoofdvraag leiden: 1. Hoe verliep de discussie vóór de herziening van de Tweede Fase (onder wetenschappers) over de aandacht en balans tussen de literaire canon en het leesplezier en vrije keuze van de leerling en wat is er nu nog van over? 2. Welke veranderingen zijn er geweest in het examenprogramma van literatuuronderwijs bij het vak Nederlands bij de herziening van de Tweede Fase in 2008? 3. Wat vinden docenten anno 2015 het belangrijkste: literaire canon of leesplezier en beleving van de leerling? En hoe vertalen ze dit naar de praktijk?

In dit onderzoek staan literaire canon en leesplezier tegenover elkaar. Ze zijn echter geen tegenpolen. In de onderwijspraktijk worden ze gradueel en door elkaar gebruikt. Er worden in dit onderzoek veel verschillende begrippen gebruikt die geschaard kunnen worden onder leesplezier of canon. De doelstelling leesplezier bevorderen staat aan de kant van leerlinggericht literatuuronderwijs. Hierbij horen: centraal stellen van de (individuele) leerling, aandacht voor het leesdossier, rekening houden met het niveau en de mening van de leerling, in gesprek gaan van leerling en docent. Het cultuurgericht literatuuronderwijs staat aan de andere kant van het spectrum. In dit soort literatuuronderwijs wordt uitgegaan van de literaire canon, is er veel aandacht voor kennis van literatuur en literatuurgeschiedenis en lezen leerlingen literatuur van een hoog niveau. Het principe is dat leerlingen vanzelf gaan lezen wanneer ze kennis van en waardering voor literatuur hebben.

Om een duidelijk beeld van de wetenschappelijke discussie uit vraag 1 te geven wordt gebruik gemaakt van publicaties van onderzoek dat gedaan is naar leerlinggericht en cultuurgericht onderwijs. Hierin worden ook aanbevelingen voor en verbeteringen van lesprogramma's meegenomen. In dit deel wordt de discussie tussen 2003 en 2008 uiteengezet

en wordt een deel gereserveerd voor de discussie buiten de wetenschap die na 2008 wel voortging.

Zicht op de tweede vraag wordt gecreëerd door het vergelijken van examenprogramma's van het vak Nederlands. Door het domein 'Literatuur' in het examenprogramma van Nederlands van 2008 en 2010 met elkaar te vergelijken wordt geanalyseerd of er bij de overheid een verschuiving van aandacht heeft plaatsgevonden in de balans tussen canon en leesplezier. Er zijn drie subdomeinen binnen het domein literatuur. Er wordt onderzocht welke daarvan meer leerling- of cultuurgericht zijn en of er meer of minder aandacht is ontstaan voor bepaalde punten. Teneinde hiervan wordt gezocht naar enerzijds woorden als (lees-) ervaring, beleving, plezier en motivatie. Deze woorden duiden op meer leerlinggericht onderwijs. Voor cultuurgericht onderwijs wordt gezocht naar woorden als kennis, begrippen, competentie, cultuur en canon.

Om inzicht te verschaffen in de praktijk van het literatuuronderwijs hebben voor de derde deelvraag vijf docenten vragenlijsten ingevuld. Hierin wordt weer gelet op dezelfde woorden als bij de analyse van de examenprogramma's en daarnaast op andere (leerlinggerichte) ideeën die in de wetenschappelijke discussie naar voren gebracht zijn. De methode van het empirische deel is in overeenstemming met de methode kwalitatief verkennend onderzoek dat Baarda uiteenzette in *Dit is onderzoek!*¹¹ Verdere toelichting over hoe de analyses uitgevoerd zijn, wordt gegeven in de hoofdstukken zelf.

¹¹ Ben Baarda, *Dit is onderzoek!* (Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, 2014), 35.

Hoofdstuk 1: Leesplezier of literaire canon?

Tijdens en rond de herziening waren Theo Witte, Dick Schram en Joop Dirksen de grote sprekers in het wetenschappelijk debat over de balans tussen leerling- en cultuurgericht literatuuronderwijs. Waar het eerst ging om het belang van de literaire canon enerzijds en het leesplezier van de leerling anderzijds vonden zij hierin een middenweg. Zij waren voor balans van beide aspecten in het literatuuronderwijs, maar pleitten voor een leerlinggerichte aanpak om de leerlingen zoveel mogelijk plezier te laten krijgen in het lezen van canonieke werken. Ten grondslag van hun opvattingen stond het proefschrift van Marc Verboord uit 2003. De eerste vraag van dit onderzoek is: Hoe verliep de discussie voor de herziening van de Tweede Fase onder wetenschappers over de aandacht en balans tussen de literaire canon en het leesplezier en vrije keuze van de leerling? En wat gebeurde er daarna met de discussie? Omdat de grens tussen wetenschappelijke en minder wetenschappelijke artikelen, en wetenschappers en docenten dun is in dit gebied zal ik ze scheiden in inzichten en opvattingen. Hierbij zijn de inzichten verkregen naar wetenschappelijk onderzoek en zijn de opvattingen meer subjectief van aard.

Inzichten

Verboords onderzoek is een duidelijk voorbeeld van een baanbrekend inzicht in het wetenschappelijk veld. Verboord bewees met empirisch onderzoek op scholen dat leerlinggericht literatuuronderwijs effectiever was wat betreft literaire competentie en leesfrequentie dan cultuurgericht onderwijs. Zijn onderzoek richt zich op zogenaamde leessocialisatie.¹² Deze leessocialisatie doet zich onder andere voor in de relatie tussen ouders en school met kinderen. Een van de vragen die Verboord in zijn proefschrift stelt, is welke invloed die twee vormen van leessocialisatie hebben gehad op het lezen van boeken door leerlingen die tussen 1975 en 2000 eindexamen deden. Verboord zocht met zijn onderzoek een

¹² Door de Leesmonitor gedefinieerd als: Het opvoeden van kinderen in het lezen, met als doel hen in staat te stellen zich te ontwikkelen tot enthousiaste lezers die graag lezen in hun vrije tijd. Opvoedingsimpulsen worden zowel bewust en intentioneel (bijvoorbeeld voorlezen) als onbewust en spontaan (bijvoorbeeld het voorbeeld geven door zelf te lezen) gegeven. Het kind wordt, volgens de filosofie van het sociaal-constructivisme, beschouwd als een individu dat zelfstandig bepaalt hoe het zich de impulsen eigen maakt. Zo ontwikkelt het zijn of haar eigen biografie met leesvoorkeuren en -gedragingen. Personen die invloed hebben op de leessocialisatie zijn ouders, onderwijzers, pedagogisch medewerkers, bibliothecarissen en boekverkopers (vrij naar Garbe, 2009). Bron: <http://www.leesmonitor.nu/definities>.

verklaring voor de daling van de leesfrequentie en het feit dat jongere leeftijdsgroepen minder lezen dan oudere leeftijdsgroepen. Om antwoord op deze vraag te krijgen deed hij een grootschalig onderzoek op verschillende scholen, waarin het ging om twee aspecten: de leesfrequentie en de literaire competentie (het leesniveau). Een deel van het onderzoek bestond uit de vragen hoe docenten leerlingen enthousiast maken voor literatuur en wat de meest effectieve manier is. Belangrijk voor de discussie was dat “[...] bleek dat hoe meer leerlinggericht de benadering van literatuuronderwijs is, des te meer leerlingen op latere leeftijd lezen”.¹³ Op dat moment was het literatuuronderwijs al een stuk meer leerlinggericht dan twintig jaar daarvoor. Een kanttekening van Verboord bij zijn onderzoek was dat er alsnog een sterke teruggang van het lezen was. Toch was zijn conclusie dat wanneer docenten meer rekening hielden met de ‘smaak’ van de leerling dat een positief effect had op de leesfrequentie, ten opzichte van een cultuurgerichte aanpak. Dit laatste gaf duidelijk een negatief effect op de leesfrequentie.¹⁴

Ook stelt Verboord het volgende. In de literatuur over literatuuronderwijs bestaan er veel meer benaderingen van onderwijs dan in de praktijk. De benaderingen zijn in werkelijkheid gradueel: meer aandacht voor cultuuroverdracht betekent veelal minder aandacht voor de leerling. De twee zijn echter geen tegenpolen. Dit is een signaal dat aangeeft dat wetenschap en onderwijspraktijk op dit vlak redelijk ver van elkaar af staan. Het literatuuronderwijs is door de loop der jaren langzaam van benadering veranderd, van overwegend cultuurgericht naar overwegend leerlinggericht.¹⁵ Verboords onderzoek wijst uit dat deze verandering niet komt door de opleiding van de leraar maar dat docenten hun lessen afstemmen op hun leerlingen en hun onderwijs vormgeven op de manier waarop zij het best leren. Een belangrijk punt, dat door Verboord zelf niet uitgebreid wordt behandeld is het gegeven dat het leesniveau van de leerlingen vooral lijkt te stijgen wanneer er meer tijd wordt besteed aan literatuurles in het curriculum. Meer uren literatuurles geeft dus een positief effect.¹⁶ Dit lijkt logisch, maar voor het overheidsbeleid is dit een belangrijk aandachtspunt.

¹³ Marc 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: Universiteit Utrecht, 2003), 154.

¹⁴ Verboord, *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*, 155.

¹⁵ Idem, 152.

¹⁶ Idem, 155.

Dick Schram wierp in 2005 het vraagstuk op welke relatie er bestaat tussen het lezen voor school en lezen in de vrije tijd.¹⁷ Hij deed onderzoek naar de leesbeleving in het lezen voor school in vergelijking met de vrije tijd onder leerlingen van de Tweede Fase. Schram kwam met dit onderzoek tot de conclusie dat het verplicht laten lezen, en dus een cultuurgerichte benadering een (ook in de vrije tijd) andere leesattitude geeft aan de leerling dan wanneer deze meer keuzevrijheid heeft. Het is echter moeilijk te onderzoeken wat deze verschillen in benadering precies teweegbrengen in de attitude, deels doordat er veel graduele benaderingen tussen de twee uitersten instaan.¹⁸ In de leesattitude is het belangrijk dat leerlingen lezen vanuit intrinsieke en niet vanuit extrinsieke motivatie, waarvan de tweede het meest voorkomt bij leerlingen. Eerder zag Verboord ook deze intrinsieke motivatie als de beste manier van leren en bond dit vast aan de leerlinggerichte aanpak en het creëren van leesplezier onder leerlingen.¹⁹ Zo, stelde hij, beklijft de literatuur eerder en gaan leerlingen meer lezen in de vrije tijd, wat een belangrijke doelstelling van literatuuronderwijs is.²⁰

Drie jaar eerder publiceerde Schram in *Literatuur zonder leeftijd* een artikel over de literaire canon en jeugdliteratuur. Hierin problematiseert hij de canon op de volgende manier: “Beslissingen over de omvang van de canon hebben vaak iets willekeurig, net zoals de bepaling van de structuur van de canon. Onderzoek naar de functie van de canon, zeg de jeugdliteraire canon, generaliseert sterk ten opzichte van de individuele tekst”.²¹ Structuur en omvang van de canon zijn problematisch, aangezien door mensen bepaald wordt wat een literair werk is. Dit problematiseren van de canon gebeurt steeds meer. Overigens stelt Schram dat de grenzen tussen ‘volwassenenliteratuur’ en jeugdliteratuur vervagen. Daarom is het goed om jeugdliteratuur op te nemen in de canon.

Linda Ackermans (wetenschapper en docente Nederlands havo-vwo) deed onderzoek naar of en hoe Young Adult literatuur een bijdrage kan leveren aan de doorgaande leeslijn. Ackermans merkt op dat in goed literatuuronderwijs leesplezier de literaire competentie vergroot en andersom kennis en inzicht in literatuur (literaire competentie) het leesplezier

¹⁷ Dick Schram, ‘Ik lees nooit in mijn vrije tijd! Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school,’ *Tsjip/Letteren* 15, no. 2 (2005).

¹⁸ Schram, ‘Ik lees nooit in mijn vrije tijd! Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school,’ 8.

¹⁹ Marc Verboord, ‘Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs?’, in *Leescultuur onder vuur*, red. Koen Hilberdink en Suzanne Wagenaar (Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2006), 49.

²⁰ Idem, 50.

²¹ Dick Schram, ‘Zoenen en gezoend worden, over canon, zoenen en jeugdliteratuur,’ *Literatuur zonder leeftijd* 17 (2003): 87.

vergroot.²² Young Adult literatuur zou volgens haar deze wisselwerking verbeteren. Young Adult sluit aan bij de leefwereld van de jongeren, kan toch literair zijn en vergemakkelijkt zo de overgang naar volwassenenliteratuur. Om erachter te komen of een Young Adult boek geschikt is om te lezen voor de lijst, stelt Ackermans, moeten leerling en leraar in gesprek gaan.

Ook Karin Laarakker pleit voor het meer gebruiken van complexe jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs. Dit zou volgens haar onderzoek de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur vergemakkelijken.²³ Daarnaast is ze vóór de doorlopende leeslijn, een lijn die ononderbroken van de basisschool loopt door de onderbouw en Tweede Fase, naar het eindexamen. Leerlingen krijgen hierin op elkaar aansluitend literatuuronderwijs in elke klas en gaan door op hun eigen niveau. Laarakker benoemt een van de grootste problemen van literatuuronderwijs in de Tweede Fase als volgt: “[Er blijft] op havo en vwo sprake van een breuk tussen de derde en de vierde klas. Leerlingen mogen dan voor school meestal geen jeugdliteratuur meer lezen, en moeten dus toch min of meer gedwongen de stap naar volwassenenliteratuur maken. En hoewel de leesbeleving centraal staat, wordt de reflectie daarop in het leesdossier het belangrijkste doel.”²⁴ Er bestaat dus een kloof die die nadruk op leesbeleving bij sommige leerlingen teniet doet, wanneer ze niet op hun eigen niveau mogen lezen. In *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* schetst Laarakker het verschil tussen literatuur lezen en literair lezen. Literair lezen is een houding die wordt vereist bij het lezen van complexe literaire boeken, ofwel een esthetische attitude.²⁵ Literair lezen is afhankelijk van de literaire competentie van de lezer. Zo zou de leerling niet zozeer moeten worden beoordeeld op het literair prestige van een boek, maar op zijn analyse en interpretatie.

De doelstelling literair lezen staat ook centraal in het onderzoek van Theo Witte in 2008.²⁶ Zijn onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs was het eerste in een onontgonnen gebied. Witte besloot dit gebied te verkennen door met zes docenten een instrument te ontwikkelen waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen in

²² Linda Ackermans, ‘Young Adult op de literatuurlijst?’ *Handboek Dag van het Literatuuronderwijs 2015/2016: Lijst of lezer?* Rotterdam: Passionate Bulkboek, 2014. Hoofdstuk 2.

²³ Karin Laarakker, ‘Lezen op je eigen niveau,’ *Tsjip/Letteren* 12 (2002): 40.

²⁴ Laarakker, ‘Lezen op je eigen niveau,’ 36.

²⁵ Karin Laarakker, ‘Het grillige pad dat de lezer bewandelt: naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling,’ in *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (Delft: Eburon, 2006), 44-45.

²⁶ Theo 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: Eburon, 2008).

kaart kan worden gebracht. Dit instrument was tevens bedoeld voor het literatuuronderwijs zelf, om docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen optimaal te laten stimuleren.²⁷ Witte kwam tot de conclusie dat leerlingen met als beginsituatie een laag competentieniveau een grote groei doormaakten en op het eind een hoog competentieniveau en hoge motivatie hebben. Daarentegen maken leerlingen die met een hoog competentieniveau beginnen geen grote groei door. Het belangrijkste volgens Witte is dat docenten oog krijgen voor verschillende ontwikkelingsfasen en dat ze het competentieniveau van de leerlingen kunnen herkennen en stimuleren.²⁸ Aan de hand van deze informatie construeerde hij een nieuw instrument, welke voor elke leerling een aparte aanpak biedt, afhankelijk van het competentieniveau.

Ondanks dat dit het eerste onderzoek was in dit gebied was het ook gelijk het laatste in het wetenschappelijk veld. Wat opvalt is dat de studies elk op hun eigen manier overwegend tot zeer leerlinggericht zijn. Rond de herziening van de Tweede Fase viel de discussie in de wetenschap over de balans tussen leerling- en cultuurgericht onderwijs grotendeels stil. Daarbuiten ging die discussie echter door.

Opvattingen

Joop Dirksen is docent Nederlands en gaat in 2003 in op de problematiek rond het leesdossier.²⁹ Hij vraagt zich af waarom er zulke uiteenlopende reacties op de invoering van het leesdossier zijn ontstaan. De problemen bij de meer traditionele docenten liggen volgens hem bij het leerlinggerichte literatuuronderwijs. Het leesdossier wordt als deel gezien van dit onderwijs en het niet functioneren wordt dus veelal aan de vorm van het literatuuronderwijs geweten. Vaak plukken leerlingen de leesverslagen voor het dossier van het internet. Dit is voor docenten frustrerend en tijdrovend. Dirksen vat de bezwaren van de docenten gericht tegen het leesdossier in 4 punten samen:

1. Het tekstveraringsonderwijs miskent de leraar als autoriteit en de rol van de leerling wordt overschat.
2. De leerling heeft per definitie nog te weinig lees- en levenservaring om iets zinnigs te kunnen zeggen over de literaire teksten die hij voorgeschoteld krijgt.
3. Leerlingen leveren geen eigen werk: alle leesverslagen komen van internet. Er wordt dus zo op grote schaal gefraudeerd dat het nakijken van leesverslagen tijdsverspilling is.

²⁷ Theo 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*, 17.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Joop Dirksen, 'Het leesdossier: de feiten, de emoties,' *Cultuur + Educatie* 10, (2004).

4. Dat nakijken van de leesverslagen is daarnaast ook nog eens een te grote taakbelasting voor de docent.³⁰

De laatste twee klachten komen volgens Dirksen ook van docenten die over het algemeen positief tegenover het leesdossier staan.³¹ De eerste twee bezwaren komen van meer cultuurgerichte docenten die niet overweg kunnen met het leerlinggerichte onderwijs. De laatste twee ook van leerlinggerichte docenten. Volgens Dirksen is de oplossing voor het slecht functioneren van het leesverslag en het veelvuldig frauderen van leerlingen meer aandacht van de docent voor de individuele leerling en zijn leesdossier.³² In 2005 pleitte hij voor het uitzetten van een nieuw leertraject, waarin de individuele leerling centraal staat.³³ Ook pleit hij voor een doorlopend leertraject dat al begint op de basisschool en het gebruiken van een leerlinggerichte leesautobiografie. Dit is een dossier naast het leesdossier waarin zelfreflectie en de ontwikkeling van de leesattitude van de leerling centraal staat, iets wat in het huidige literatuuronderwijs al veelvuldig gebruikt wordt door docenten.

Het thema van De Dag van het Literatuuronderwijs 2015 was 'Lijst of lezer?'.³⁴ Dit maakt meteen duidelijk dat de discussie in het onderwijsveld anno 2015 nog altijd in leven is. Het symposium, dat werd gehouden voor en door onder meer docenten, onderwijsprofessionals, hoogleraren, auteurs en wetenschappers, behandelde de spanning tussen de literatuurlijst en de beleving van de leerling. Het handboek dat aan de hand van dit symposium is samengesteld bevat opvattingen en benaderingen van literatuuronderwijs uit de wetenschap en praktijk. Ook in dit handboek lijkt er overeenstemming te zijn dat leesplezier een voorwaarde is voor literaire competentie. Interessant is dat Geert Buelens de enige is in het handboek met een duidelijk cultuurgerichte opvatting, welke lijnrecht tegenover de op leerlinggericht onderwijs gerichte inzichten uit de wetenschap staat.

Volgens Buelens, UU- hoogleraar Nederlandse Letterkunde, dichter en Vlaming, is het Nederlands literatuuronderwijs gebaat bij een meer Vlaamse aanpak. In Vlaanderen staat

³⁰ Dirksen, 'Het leesdossier: de feiten, de emoties,' 45.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ Joop Dirksen, "Weg met het leesverslag! Een nieuwe aanpak in de literatuurles," Tsjip/Letteren 15 (2005).

³⁴ Wilma van Raamsdonk, Emiel Nachtegeal, Hanna Vlaming en Erik Brus, red. *Handboek Dag van het Literatuuronderwijs 2015/2016: Lijst of lezer?* Rotterdam: Passionate Bulkboek, 2014.

cultuuroverdracht en kennis van de grote werken centraal.³⁵ Buelens wenst dat docenten weer serieus genomen worden en niet tot een soort coach verworden. Hij prijst Vlaanderens behoudsgezindheid en noemt de radicale vorm van leerlinggericht literatuuronderwijs, waarbij de literatuurlijst en de kennis van de leraar ter discussie gesteld worden, in Nederland een schande.³⁶

Buelens' mening sluit aan bij die van J.A. Dautzenberg, de in 2009 overleden neerlandicus, docent Nederlands, en auteur van de literatuurlesmethode *Dautzenberg*. Dautzenberg staat tegenover Joop Dirksen in zijn opvattingen en sluit zich aan bij de docenten tégen het leesdossier. Hij stelt dat werkelijke interesse van de leerling alleen voort kan komen uit cultuurgericht onderwijs, waarin literatuur op zich staat en niet in dienst van de ervaring of ontwikkeling van de leerling. Alleen door genoeg achtergrondinformatie over auteurs te geven, zegt Dautzenberg, kunnen leerlingen een weloverwogen keuze maken voor een boek en werpt het leesdossier zijn vruchten af.³⁷ In een interview noemde hij de canon onproblematisch en zegt dat leerlingen recht hebben op de canon.³⁸ Hij noemt het een stukje sociale rechtvaardigheid om een goede algemene literaire ontwikkeling te krijgen op de middelbare school.⁴⁰

Besluit

Het onderzoek van Theo Witte was het eerste op het gebied van competentieniveau en verschil in benadering van individuele leerlingen. Het was echter ook het laatste. Na de herziening van de Tweede Fase in 2007-2008 is er radiostilte ontstaan rond deze discussie. Zoals in dit hoofdstuk duidelijk werd, is de discussie in de wetenschap steeds meer de kant van het leerlinggericht onderwijs opgegaan. Verder zijn er een aantal tendensen duidelijk geworden. Er kwam steeds meer aandacht voor individuele begeleiding. Dirksen pleitte hiervoor in 2003 en in 2008

³⁵ Emiel Nachtegael, 'Grotesk radicale wantoestanden,' interview met Geert Buelens in *Handboek Dag van het Literatuuronderwijs 2015/2016: Lijst of lezer?* Rotterdam: Passionate Bulkboek, 2014. Hoofdstuk 1.

³⁶ Emiel Nachtegael, 'Grotesk radicale wantoestanden.' Hoofdstuk 1.

³⁷ J.A. Dautzenberg, 'Iemand weigert het leesdossier: het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon,' *Ons Erfdeel* 47 (2004): 7-8.

³⁸ Jacqueline Bel, 'J.A. Dautzenberg over de canon, de kritiek en de kloof tussen onderwijs en wetenschap,' *Literatuur* 11 (1994): 33.

³⁹ J.A. Dautzenberg, 'Iemand weigert het leesdossier: het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon,' 5.

⁴⁰ *Ibidem*.

publiceerde Witte een nieuw model waarmee docenten gemakkelijker leerlingen van verschillende competentieniveaus konden ondersteunen. Verder wordt intrinsieke motivatie van de leerling als belangrijk gezien. Als dit gestimuleerd wordt, gaat ook de leesfrequentie van de leerling in de vrije tijd omhoog; een belangrijke doelstelling. Ook ligt de nadruk op literair lezen in plaats van de canon lezen bij de wetenschappers. Hierbij ligt het zwaartepunt minder op het niveau van het boek en meer op het niveau van de analyse van de leerling. De canon heeft minder zeggingskracht gekregen en jeugdliteratuur is een plekje aan het verwerven in de canon. Het leesdossier heeft nog steeds een problematische plek binnen het literatuuronderwijs. Door de doorlopende leeslijn, een longitudinaal leertraject zouden deze en andere problemen kunnen worden opgelost. Wat dit tegenhoudt is een probleem dat binnen het gehele onderwijs bestaat: gebrek aan tijd en geld.

Waar de wetenschappelijke discussie steeds leerlinggericht werd en uiteindelijk tot een consensus kwam, zijn er nog tegengeluiden te horen vanuit de praktijk van het onderwijsveld zelf. Anno 2015 is dit echter ook minder geworden en is Buelens een van de weinige voorvechters van een cultuurgericht literatuuronderwijs. In de volgende hoofdstukken wordt onderzocht of die consensus doorwerkt in het examenprogramma van Nederlands en welke rol de discussie speelt bij docenten.

Hoofdstuk 2: De vernieuwde Tweede Fase en het vak Nederlands

Het schooljaar 1998-1999 was er een vol veranderingen. De Tweede Fase, vanaf toen een synoniem voor de bovenbouw voor havo en vwo, werd ingevoerd. De belangrijkste doelen die het Ministerie van OC&W stelde waren (1) een verbetering van de aansluiting van havo en vwo op het hoger onderwijs; (2) modernisering van het onderwijsprogramma in de hogere leerjaren van havo en vwo en een grotere samenhang in het programma; en (3) meer ruimte voor eigen keuzes van scholen.⁴¹ Belangrijk was dat scholen en docenten meer vrijheid kregen en leerlingen zelfstandig leerden werken. Om dit te bewerkstelligen werden op havo en vwo de vier profielen en het Studiehuis leven ingeblazen. Leerlingen moesten meer vakken kiezen, waarbij er een aantal verplicht waren, welke dat waren hing van het profiel van de leerling af.

Wat er veranderde voor het literatuuronderwijs bij Nederlands specifiek was de invoering van het leesdossier en de verlaging van het minimumaantal te lezen boeken. Voor 1998 was de verplichte leeslast op havo 15, en op vwo 25 boeken.⁴² Dit werd teruggebracht tot 8, respectievelijk 12. In het kader van het leerlinggerichte onderwijs maakt de leerling een leesdossier; een bundeling van verslagen van alle gelezen boeken in de bovenbouw voor Nederlands. Dit is sinds 2000 niet meer verplicht, maar veel scholen houden er wel aan vast. In het leesdossier gaat het vooral om de persoonlijke ervaring van de leerling. Volgens Joop Dirksen fungeert het leesdossier als procesbegeleiding en is het een middel om literaire competentie te ontwikkelen en leerlingen te laten communiceren met en over literatuur.⁴³

Meteen werd kritiek geuit op de Tweede Fase; de overgang naar de nieuwe vorm van onderwijs was te zwaar voor leerlingen en er bleef te weinig tijd over voor de afzonderlijke vakken. Daar reageerde de Tweede Kamer op met een aantal verlichtingsmaatregelen. Omdat deze maatregelen niet afdoende bleken en de kritiek aanhield werd er besloten tot een herziening van de Tweede Fase. De vernieuwde Tweede Fase ging tijdens schooljaar 2007-2008 in voor de leerlingen die op dat moment aan de bovenbouw begonnen. Voor vwo waren dus de

⁴¹ Tweede Kamer, 'Wet van 2 juli 1997 tot wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Wet educatie en beroepsonderwijs in verband met verbetering van de aansluiting van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en het hoger algemeen voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs (profielen voortgezet onderwijs)' in: *Staatsblad*. 1997, 322.

⁴² Martijn Nicolaas en Steven Vanhooren, *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen, een stand van zaken* (Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2008), 10.

⁴³ Joop Dirksen, 'Het leesdossier: de feiten, de emoties,' *Cultuur + Educatie* 10 (2004): 36.

vernieuwingen bij de centrale examens in schooljaar 2009-2010 van kracht en voor havo een jaar eerder. Het aantal vakken in het pakket werd daarom kleiner en deelvakken werden vervangen door volledige vakken. De reductie in het aantal vakken zou moeten leiden tot meer beschikbare studielasturen per vak. Daarnaast vond een globalisering van de eindtermen plaats, wat betekent dat exameneisen voor de onderdelen van het schoolexamen korter en algemener werden geformuleerd, waardoor er meer ruimte is voor eigen interpretatie door scholen en docenten.⁴⁴ De lesurenvermindering bleef echter bestaan, ten goede van de differentiatie in het vakkenpakket. Dit gold ook voor het vak Nederlands. Wel bleef een derde van de lesuren gereserveerd voor literatuur.

Aangezien docenten veel vrijheid krijgen in het bepalen van het lesprogramma is er een complex en grootschalig onderzoek nodig om verschillende jaren met elkaar te vergelijken. Daarom worden in het vervolg van dit hoofdstuk alleen de examenprogramma's van voor en na de vernieuwde Tweede Fase met elkaar vergeleken. Vanaf nu wordt enkel het jaar gebruikt waarin het centraal examen afgenomen is; bijvoorbeeld 2010 voor schooljaar 2009/2010. In het examenprogramma van Nederlands van 2010 tot 2016 zijn geen veranderingen meer geweest. Na de herziening zijn de examenprogramma's van havo en vwo hetzelfde, waarbij in het programma zelf onderscheid wordt gemaakt tussen havo en vwo. Voor de analyse van het programma van vóór de herziening zal vwo gebruikt worden.

Analyse

Voor het examenprogramma van vóór de herziening wordt 2008 genomen.⁴⁵ Het examenprogramma van Nederlandse taal en letterkunde voor vwo bestaat dan uit zes verschillende domeinen, waarvan literatuur het een na laatste is. Het domein literatuur wordt opgedeeld in drie subdomeinen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. In 2010 bestaan nog steeds deze drie aspecten als pijlers in het examenprogramma. Het valt op dat de eisen onder de subdomeinen beknopter geformuleerd zijn, in overheidsteksten wordt dit globalisering van eindtermen genoemd. Het examenprogramma van 2008 heeft meerdere kantjes nodig, terwijl in het nieuwe er onder elk subdomein slechts een aantal regels staan.

⁴⁴ Martijn Nicolaas en Steven Vanhooren, *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen, een stand van zaken* (Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2008), 9.

⁴⁵ Te vinden op www.examenblad.nl.

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

2010: “De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken”.⁴⁶ De twee voorwaarden die aan die werken gesteld worden zijn: Het minimumaantal (voor vwo) 12 werken, waarvan minimaal 3 voor 1880. Daarnaast “zijn [ze] oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.”⁴⁷

Opmerkelijk is het woord ‘leeservaringen’. Dit woord wordt gelinkt aan leerlinggericht onderwijs en leesbeleving. Het subdomein ‘Literaire ontwikkeling’ is dus meer gericht op de leerling en leesplezier dan op cultuuroverdracht. In 2008 bestonden er dezelfde voorwaarden. Wat daar opvalt is dat het woord ‘leeservaringen’ meerdere malen gebruikt wordt. “De kandidaat is in staat leeservaringen op te doen door het lezen van een gevarieerd aanbod aan teksten zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leesmaak kan ontwikkelen” en daarnaast “in staat [om] aan de hand van literaire teksten een aantal leeservaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.” In het examenprogramma van 2008 worden leer- en leeservaringen telkens aan elkaar gekoppeld. In 2008 wordt dus waarde gehecht aan leeservaringen, feitenkennis en de ontwikkeling van leesmaak van de leerling. In 2010 wordt deze connotatie volledig weggelaten en louter opgesomd waar de leerling op zijn minst aan moet voldoen.

Subdomein E2: Literaire begrippen

2010: “De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.”⁴⁸

Waar het subdomein ‘literaire ontwikkeling’ deels op de ervaring gericht was, is ‘literaire begrippen’ meer op feiten en cultuur gericht. Ook in 2008 is dit zo. Daar viel het domein echter uiteen in drie speerpunten: “De kandidaat kan (32) literaire tekstsoorten onderscheiden en aangeven waarin deze zich qua leesdoel en leeswijze onderscheiden van niet-literaire en non-fictionele tekstsoorten, (33) het gangbare begrippenapparaat toepassen [...], (34) met behulp van zijn kennis van literaire begrippen, genoemd in eindterm 33 (fragmenten uit) literaire teksten analyseren, interpreteren en waarderen.”⁴⁹ Punt 32 is in 2010 verdwenen. Dit punt

⁴⁶ Examenprogramma Nederlands 2010, domein E1: literaire ontwikkeling.

⁴⁷ Examenprogramma Nederlands 2010, domein E1: literaire ontwikkeling.

⁴⁸ Examenprogramma Nederlands 2010, domein E2: literaire begrippen.

⁴⁹ Examenprogramma Nederlands 2008, domein E: Literatuur.

waarbij leerlingen literatuur van lectuur en non-fictie moeten kunnen onderscheiden, is redelijk onduidelijk en moeilijk te controleren bij een examen. Deze verandering heeft echter geen betekenis voor de balans in cultuur- en leerlinggerichtheid.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

2010: “De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.”⁵⁰ Weer is dit domein op cultuur, en (niet onbelangrijk) op de canon, belangrijke werken en stromingen gericht. Dit is grotendeels hetzelfde gebleven als in 2008. Twee kleine verschillen zijn de verschuiving van het plaatsen van werken in cultuurhistorisch perspectief in 2008 naar het plaatsen in historisch perspectief in 2010. Er lijkt een verbreding plaatsgevonden te hebben, aangezien historisch perspectief meer behelst dan cultuurhistorisch. Dit kan tevens geïnterpreteerd worden als meer vrijheid en vertrouwen voor en in de docent. Ook was in het programma van 2008 een extra punt aanwezig onder het plaatsen van literaire werken in cultuurhistorisch perspectief. Namelijk het volgende: “[de leerling kan in] gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatige) in de tekst en de literatuurgeschiedenis”.⁵¹ Deze specificatie, welke meer literatuurkennis vraagt van de leerling, is in 2010 verdwenen. Kortom, er is eerder minder aandacht voor literatuurkennis en –geschiedenis dan meer. Hier wordt weer de leerlinggerichte tendens bevestigd.

Besluit

De verandering tijdens de Tweede Fase was van een ander kaliber. Vóór de invoering van de Tweede Fase moesten leerlingen op het vwo namelijk 25 boeken lezen.⁵² Dit wijst op een grote verandering richting een leerlinggerichte vorm van literatuuronderwijs tijdens en na de Tweede Fase. Ook het leesdossier kreeg een belangrijke rol toebedeeld in de Tweede Fase. Na de herziening van de Tweede Fase zijn er in theorie weinig veranderingen te bemerken bij het vak Nederlands.

Het eerste subdomein ‘literaire ontwikkeling’ is duidelijk een resultaat van de opkomst van het leerlinggerichte onderwijs. De andere twee subdomeinen zijn op kennis, geschiedenis en

⁵⁰ Examenprogramma Nederlands 2010, domein E3 Literatuurgeschiedenis.

⁵¹ Examenprogramma Nederlands 2008, domein E: Literatuur, punt 36.

⁵² Martijn Nicolaas en Steven Vanhooren, *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen, een stand van zaken* (Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2008), 10.

competentie gericht. Het is opmerkelijk dat een derde van het programma aan leesbeleving wordt gewijd en twee derde aan de canon. Er zijn echter maar kleine inhoudelijke verschillen te vinden in de examenprogramma's van 2008 en 2010. De inhoud is op zijn hoogst veranderd door het weglaten van woorden en aandachtspunten. Vooral het weglaten van punt 36 van literatuurgeschiedenis is opvallend. Ondanks dat de inhoudelijke verschillen klein zijn, kan er worden geconcludeerd dat het examenprogramma van Nederlands eerder leerlinggerichter is geworden dan cultuurgerichter. Het is echter vooral hetzelfde gebleven, met een aantal uitzonderingen. De grootste verandering was de globalisering van eindtermen (en dus het weglaten van eisen). Dit duidt op vertrouwen in de docent. In beide examenprogramma's bestaat er eenzelfde balans tussen leerlinggerichte en cultuurgerichte programmaonderdelen, alhoewel er meer aandacht wordt gegeven aan cultuuroverdracht dan aan literaire ontwikkeling. De opvatting over de balans tussen cultuurgericht en leerlinggericht onderwijs is weliswaar bij de overheid vanaf de herziening ongeveer hetzelfde gebleven, of ietwat richting leerlinggericht onderwijs verschoven.

Hoofdstuk 3: De praktijk van het literatuuronderwijs

In de vorige hoofdstukken is geconstateerd dat de discussie na de herziening van de Tweede Fase min of meer tot een eindpunt kwam. De algemene opvatting onder wetenschappers en in het onderwijsveld is dat er een balans moet zijn tussen cultuurgericht en leerlinggericht onderwijs. Leerlinggericht onderwijs heeft echter een bewezen positiever effect op de latere leesfrequentie van de leerling. Deze latere leesfrequentie verhogen is een duidelijke doelstelling van literatuuronderwijs en daarom wordt op de leerlinggerichte aanpak meer nadruk gelegd in wetenschappelijk onderzoek. Ook onder professionals die zich binnen het onderwijsveld, of op de grens van onderwijs en wetenschap bevinden, is dit een populaire aanpak.

In 2004 keerde Jo Dautzenberg zich tegen het leesdossier en de leerlinggerichte benadering. Hij toonde zich toen een van de meest radicale voorvechters van cultuurgericht literatuuronderwijs. Hierna is zijn standpunt uit de discussie verdwenen en is die blijven hangen op de publicaties van Dirksen, Witte en overwegend leerlinggericht onderwijs. Ook in het examenprogramma heeft het leerlinggerichte onderdeel, het leesdossier, een grote rol. Leeft de discussie nog in de praktijk van het literatuuronderwijs en dus bij docenten en betrokkenen bij scholen? En welke rol spelen canon en leesplezier van de leerling onder docenten?

Analyse

Om duidelijk zicht te krijgen op waar bij docenten de nadruk ligt, zijn vijf (havo/vwo-) docenten Nederlands gevraagd een vragenlijst in te vullen via mailcorrespondentie. De vijf docenten zijn gevarieerd in leeftijd en ervaring in het onderwijs. Zij geven allen les aan havo en/of vwo op twee verschillende scholen in Nederland. Onder hen is een docent tussen de 20-30, een docent tussen 50-60 en drie docenten tussen 40-50. Helaas mist er een docent uit leeftijdscategorie 30-40 en is er slechts een man ondervraagd. Aangezien slechts vijf docenten ondervraagd zijn is het niet mogelijk de conclusies te generaliseren en op het hele literatuuronderwijs toe te passen. Bovendien zijn de docenten afkomstig van twee scholen, waardoor grote kans bestaat dat zij elkaar beïnvloed hebben en door regels van de school enigszins dezelfde denk-/handelswijzen hebben. Helaas kon er door tijdgebrek niet bij elke docent apart een interview worden afgenomen. Het verzenden van deze vragenlijsten was een tijdbesparend alternatief. Om een beter zicht te krijgen op de werkelijke tendensen zou er beter een uitgebreid interview met een stuk of tien docenten in de verschillende leeftijdscategorieën kunnen worden afgenomen. Daarbij kan dit onderzoek als verkennend onderzoek gebruikt worden.

In de vragenlijst zijn de vragen in drie categorieën onderverdeeld: veranderingen door de overheid (in het examenprogramma), veranderingen in de onderwijspraktijk en de balans tussen canon en leesplezier. Bij de laatste vragen gaat het erom wat de docenten belangrijk vinden in het onderwijs en wat volgens hen het doel van onderwijs is, maar ook over hoe ze het uitvoeren. Hierin wordt weer gelet op dezelfde termen, genoemd in de inleiding en gebruikt bij de analyse van examenprogramma's en op andere (leerlinggerichte) ideeën die in de wetenschappelijke discussie naar voren gebracht zijn.

De vragen die de leraren gesteld zijn, zijn de volgende:

Algemeen

1. Hoe oud ben je?
2. Hoe lang geef je al Nederlands?
3. Heb je een voorliefde voor literatuur, zo ja sinds wanneer?

De eerste twee vragen zijn van belang om te weten of de docenten al sinds de Tweede Fase of sinds de herziening lesgeven. Dat wordt belangrijk voor de volgende zes vragen. Bij vraag 3 was de bedoeling een verband te vinden tussen intrinsieke motivatie van de docent en lesstijl, maar hier is geen verband gevonden.

Veranderingen onderwijs overheid

4. Heb je bij het literatuuronderwijs of bij Nederlands in het algemeen veranderingen ondervonden na de (herziening van de) Tweede Fase?
5. Is er nog verschil in het PTA Nederlands van vlak na de Tweede Fase en nu?
6. Vind je dat de overheid genoeg tijd en aandacht besteedt aan literatuuronderwijs bij het vak Nederlands?

Dit onderzoek richt zich op drie aspecten: praktijk van het onderwijs, wetenschappelijke discussie én onderwijsbeleid van de overheid. Bovenstaande drie vragen zijn bedoeld om de impact van het onderwijsbeleid op de docenten in kaart te brengen.

Veranderingen praktijk onderwijs

7. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door beleid van de overheid?
8. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door eigen inzichten?
9. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door (wetenschappelijke) artikelen?
10. Wist je dat er bewezen is dat hoe meer leerlinggericht onderwijs is, hoe meer leerlingen later literatuur lezen?

Vraag 7 is een 'cross-over' vraag tussen deel twee en drie. Bij deze vier vragen was het doel om een concrete impact te vinden in de lesstijl van de docenten door een of meer van de drie factoren: overheidsbeleid, eigen inzichten en wetenschappelijke discussie. Vraag 10 is een extra vraag bij deze discussie om na te gaan of de docenten het onderzoek van Verboord kenden. De volgende vragen zijn om een verband te vinden tussen die veranderingen en de manier waarop de docenten hun lessen uitvoeren.

De balans tussen literaire canon en leesplezier van leerlingen

11. Volg je de standaard lesmethode, met minimale verplichting of doe je ook dingen daarbuiten?
12. Hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst?
13. In hoeverre mogen leerlingen daarvan afwijken (en dus zelf boeken kiezen om te lezen)?
14. Behandel je de stof met alle leerlingen in je klas hetzelfde of maak je onderscheid in het literaire niveau van kinderen? Zo ja, in hoeverre?

15. Wat is volgens jou het doel van literatuuronderwijs? Hierin gaat het vooral om de balans tussen cultuuroverdracht en waarborgen van de Nederlandse identiteit enerzijds en leesmotivatie en -plezier voor leerlingen anderzijds.

Bij vraag 11 gaat het deels om cultuurgericht-/leerlinggericht onderwijs. Weinig doen buiten de standaard lesmethode duidt op cultuurgericht onderwijs, waar een aantal of meer activiteiten duidt op leerlinggericht onderwijs (afhankelijk van welke activiteiten dit zijn), waarbij individuele begeleiding duidt op een leerlinggerichte instelling. Deels gaat de vraag ook om de tijd die docenten in hun lessen stoppen. Aan vraag 12 en 13 wordt afgelezen of docenten veel of weinig om de canon geven. Veel waarde hechten aan de leeslijst en weinig vrije keuze duidt op cultuurgericht, en weinig waarde aan de leeslijst en veel vrije keuze weer op leerlinggericht onderwijs. Vraag 14 test in hoeverre de theorie van Theo Witte (competentieniveaus) is doorgesijpeld in het onderwijs en in hoeverre docenten leerlinggericht bezig zijn door naar afzonderlijke niveaus te kijken en individuele begeleiding te geven. De laatste vraag, de balansvraag, is een complexe vraag. Hij wordt niet bij toeval als laatste gesteld, aangezien de docenten zich meer door deze vraag geleid kunnen voelen bij de andere vragen wanneer deze vooraan zou staan. Waar bij de vorige vragen meer nadruk lag op de uitvoering van de lessen is dit een vraag over de opvatting van de docent, wat is het belangrijkste?

In het vervolg van dit hoofdstuk worden de antwoorden vergeleken en de overeenkomsten en verschillen uiteengezet. Hierbij werd gelet op elementen die duiden op leerlinggericht en cultuurgericht literatuuronderwijs en daarnaast op het leeftijdsverschil en ervaring in het onderwijs.

Veranderingen onderwijs overheid

Een belangrijk verschil is dat docenten 1 en 3, 18 en 25 jaar Nederlands op de middelbare school geven. Docent 2 sinds september 2015. Op de vraag of er genoeg tijd en aandacht is voor literatuuronderwijs (vanuit de overheid) antwoorden docent 1 en 3 ja. Docent 2 is echter voor meer aandacht voor literatuur in havo 4. Opvallend is dat docent 1 en 3 literatuuronderwijs niet anders zijn gaan beschouwen of uitvoeren door overheidsbeleid, terwijl ze beiden de overgang naar de Tweede Fase hebben meegemaakt.

Ook docent 5 heeft de overgang naar Tweede Fase meegemaakt en geeft al 32 jaar Nederlands. In tegenstelling tot docent 1, 2 en 3 zegt hij duidelijk een verandering te hebben ondervonden. "Literatuuronderwijs, en met name literatuurgeschiedenis lijkt minder belangrijk te zijn geworden. Er worden minder eisen gesteld; zowel wat betreft kwantiteit als wat betreft

kwaliteit. Het aantal lessen per week voor Nederlands is teruggebracht. Binnen dat mindere aantal uren is er meer aandacht voor presentatie- en argumentatievaardigheden.”⁵³ Ook is docent 5 van mening dat er door de overheid in het examenprogramma te weinig nadruk wordt gelegd op literatuurtheorie. Door de sterke nadruk op leesbeleving, vindt hij, wordt de leerling in de gelegenheid gesteld minder kritisch met literatuur om te gaan. Daarnaast stelt hij dat de docent niet genoeg tijd krijgt om de diepte in te gaan.⁵⁴ Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat hij al een tijd voor de invoering van de Tweede Fase Nederlands gaf en dus het oude systeem gewend was, terwijl de anderen daar minder van meegekregen hebben.

Veranderingen praktijk onderwijs

Docenten 1 en 3 zeggen geen veranderingen te merken in hun eigen lessen door het overheidsbeleid. Wel zeggen ze allebei het literatuuronderwijs anders te zijn gaan beschouwen en uitvoeren door eigen inzichten én (wetenschappelijke) artikelen. Docent 1 zegt zelfs dat ze de belevingswereld van leerlingen belangrijker is gaan vinden door een wetenschappelijke studie (aan de leerlinggerichte kant). Docent 3 is zich echter niet bewust van de positieve effecten van leerlinggericht onderwijs op de leesfrequentie, waarvan docent 1 en 2 zich juist weer bewust zijn.

Docent 5 heeft een grote verandering bemerkt in het onderwijs door overheidsbeleid. Hij geeft aan dat je je als school aan de instructies moet houden, maar tegelijkertijd eigen keuzes kan maken. De tijdsdruk maakt het echter moeilijk om alles te behandelen wat optioneel is. Ook heeft docent 5 door eigen inzichten en indirect door het lezen van artikelen veranderingen aangebracht in zijn lessen. De eigen inzichten van docent 5 hebben hem tot een meer leerlinggerichte vorm van onderwijs gebracht: “Ik heb ontdekt dat je literatuur dicht bij de kinderen moet brengen.” Dit inzicht is meer vanuit hemzelf gekomen dan vanuit de wetenschap.

Ook docent 4 is door eigen inzicht op een overwegend leerlinggerichte vorm van literatuuronderwijs uitgekomen. Zij noemt als extra-curriculaire activiteiten: het maken van een literaire *mindmap*, houden van een boekpromotie en voeren van een leeskringgesprek.⁵⁵ Ook zegt ze veel aan publicaties over literatuuronderwijs gehad te hebben en de Dag van het Literatuuronderwijs. Ze geeft aan meer aan de door docenten uitgetoerde werkvormen te hebben gehad dan aan wetenschappelijke artikelen, aangezien daar vaak de vertaalslag naar de

⁵³ Zie vragenlijst 5, vraag 4.

⁵⁴ Zie vragenlijst 5, vraag 6.

⁵⁵ Zie vragenlijst 4, vraag 8.

praktijk ontbreekt.⁵⁶ Over het onderzoek van Verboord, die bewezen heeft dat een leerlinggerichte vorm van literatuuronderwijs zorgt voor een hogere leesfrequentie in latere levensjaren, zegt ze: “Die [theorie is] in de praktijk vaak lastig uit te voeren als je zo’n 60 tot 100 bovenbouwleerlingen hebt die allemaal lezen voor hun lijst. Dan wil je natuurlijk iedere leerling zoveel mogelijk persoonlijk begeleiden. Dat streef ik als docent ook echt wel na. Maar wat in theorie bedacht is, is vaak in de praktijk door organisatorische omstandigheden (lees: klassengrootte, werkdruk) niet haalbaar.”⁵⁷

De balans

Alle vijf de docenten hechten waarde aan activiteiten buiten de standaard lesmethode. Docent 2 geeft zelfs aan dat ze literatuur probeert te integreren met andere lesonderdelen of actualiteiten. Aan de leeslijst zeggen docent 1, 2 en 3 waarde te hechten, maar leerlingen zijn wel gedeeltelijk vrij te kiezen. Docent 1 en 2 maken geen onderscheid tussen de verschillende literaire (competentie-)niveaus van leerlingen, maar behandelen de stof klassikaal. Docent 3 behandelt een gedeelte klassikaal, maar leerlingen mogen bij de boekpresentatie op eigen niveau lezen en presenteren. De vraag waar zij de nadruk op leggen in het onderwijs beantwoorden docent 1 en 3 als volgt. Docent 1: “Ik vind plezier en beleving erg belangrijk. Dat ze kennis hebben gemaakt met [literatuur] en er iets vanaf weten. Dat ze hun eigen invulling kunnen bespreken.” Docent 3: “Ik zie literatuur meer als een middel om je persoonlijk te ontwikkelen. Leesmotivatie en plezier vind ik belangrijker [dan de canon].” Deze twee docenten zijn dus duidelijk leerling- en leeservaring-georiënteerd. Docent 2 maakt geen onderscheid; ze vindt het bevorderen van leesplezier even belangrijk als het overdragen van cultuur.⁵⁸

Docent 4 ziet de leeslijst alleen als hulpmiddel voor de leerlingen om een boek te kiezen, niet meer dan dat.⁵⁹ Docent 5 zegt over de leeslijst het volgende: “Ik zie liever dat een leerling met veel plezier een boek van twijfelachtige literaire kwaliteit leest, dan dat hij zich met tegenzin door een boek worstelt waarvan de leraar vindt dat het zo’n goed boek is. De kans dat de leerling uit situatie 1 later nog eens uit zichzelf naar een boek zal grijpen, acht ik vele malen groter dan dat de leerling uit de tweede situatie dat zal doen. Omdat mijn doelstelling is om leerlingen plezier in lezen te laten ervaren, kies ik dus voor het eerste.”⁶⁰ Beide docenten, 4 en 5, laten de

⁵⁶ Vragenlijst 4, vraag 9.

⁵⁷ Vragenlijst 4, vraag 10.

⁵⁸ Vragenlijst 2, vraag 15.

⁵⁹ Vragenlijst 4, vraag 12.

⁶⁰ Zie vragenlijst 5, vraag 12.

leerlingen zeer vrij in de keuze van boeken, mits in overleg met de docent. Docent 5 begeleidt ze daarbij ook individueel.⁶¹ Docent 5 is erg gericht op individuele begeleiding, leesbeleving, aanwakkeren van leesplezier en verhogen van leesfrequentie. Op de vraag wat volgens hem de doelstelling van literatuuronderwijs is, cultuuroverdracht of leesplezier, antwoordt hij echter dat beiden belangrijk zijn.

Docent 4 zegt gebruik te maken van de site van Theo Witte (lezenvoordelijst.nl). Op deze site stellen de leerlingen vast welk literair niveau ze denken te hebben en leggen dit vast in de leesautobiografie. "Aan de hand van het leesniveau en de leeservaring deel ik leerlingen [...] in in homogene groepen. Ook bij het kiezen van boeken probeer ik leerlingen zoveel mogelijk te begeleiden in het kiezen van een boek dat aansluit bij hun leeservaring, -motivatie en -niveau." Het doel van literatuuronderwijs wordt door docent 4 beschreven als smaakontdekking: "leerlingen kennis laten maken met literatuur en poëzie. Hen laten ontdekken wat ze mooi vinden en leuk vinden om te lezen. Daarnaast vind ik dat de leerlingen wel enige culturele bagage mee mogen krijgen, kennis van de literatuur van het Nederlands."⁶² Leesplezier en zelfontplooiing lijkt hier dus een belangrijkere rol te spelen dan cultuuroverdracht.

Interpretatie en besluit

Het is niet mogelijk om generaliserende uitspraken te doen voor het gehele literatuuronderwijs aan de hand van deze analyse. Volgende conclusies zijn dus alleen van toepassing op deze vijf docenten en zijn bedoeld om een verkennende blik te werpen op een zo goed als onbetreden onderzoeksveld.

Leesbeleving speelt bij de docenten een belangrijke rol. De doelstelling om de leesfrequentie op latere leeftijd te verhogen speelt bij allen een belangrijke rol. Deze docenten dan ook zijn allen (overwegend tot zeer) leerlinggericht in hun benadering van het literatuuronderwijs. Docent 2 zegt bijvoorbeeld waarde te hechten aan het niveau en de groeiende leerlijn van de leerlingen, naast leesplezier. Ondanks dat past ze nog geen differentiatie toe in het behandelen van leerlingen met verschillende leesniveaus. Twee docenten (3 en 4) zeggen expliciet onderscheid te maken in de leesniveaus.

De vraag *hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst?* was een parameter van de mate van cultuurgerichtheid van het onderwijs en de waarde die docenten aan de canon hechten. Opvallend was dat docent 2, die pas sinds september 2015 (nog geen jaar) lesgeeft, zegt redelijk veel waarde aan de leeslijst te hechten. De andere docenten gebruiken de leeslijst meer als

⁶¹ Zie vragenlijst 5, vraag 14.

⁶² Zie vragenlijst 5, vraag 15.

houvast voor de leerlingen, waarbij de leerlingen gedeeltelijk tot heel vrij zijn om eigen keuzes te maken.

Opvallend is dat docent 4 en 5, de jongste en de oudste docent het meest uitgesproken zijn in hun leerlinggerichte aanpak. Ze hebben het in hun antwoorden bijna uitsluitend over het eerste deel van het examenprogramma, literaire ontwikkeling. Ze zeggen echter werkdruk en tijdsdruk een hindernis te vinden. Hierdoor kunnen ze volgens hen niet genoeg individuele begeleiding geven aan afzonderlijke leerlingen (docent 4) en niet genoeg aandacht aan zaken naast de minimale verplichtingen geven (docent 5). Docent 4 vindt haar aanpak niet leerlinggericht genoeg en zegt dat de werkdruk daarvoor te hoog ligt. Wanneer ze echter haar literatuurlessen beschrijft, en het feit dat ze de leerlingen hun eigen competentieniveau laat vaststellen en het daar met ze over heeft, maakt haar een stuk meer op leerlingen gericht dan de andere docenten. Ze laat zelfs haar leerlingen aan het begin van het jaar hun eigen competentieniveau vaststellen en daarop reflecteren in hun leesautobiografie. Hier gebruikt ze lezenvoordelijst.nl voor, een website van Theo Witte waar hij de theorie van competentieniveaus van en voor leerlingen wordt uitgelegd.

Docent 5 is op een andere manier leerlinggericht in zijn onderwijs. Hij begeleidt leerlingen zoveel mogelijk individueel wanneer ze een boek uit gaan kiezen en gaat hierover met ze in gesprek. Uit zijn antwoorden blijkt echter dat hij de canon even belangrijk vindt als leesplezier. Dit toont aan dat een leerlinggerichte docent in zijn lessen ook veel aandacht kan besteden aan de canon. Docent 1 en 3 zijn in zekere mate ook erg leerlinggericht in hun mening. Docent 3 vindt leesmotivatie kweken belangrijk en is zich bewust van het leesniveau van haar leerlingen. Docent 1 zegt een doelstelling van het literatuuronderwijs te vinden dat leerlingen eigen invulling bespreken, wat overwegend leerlinggericht is.

Wat opvalt zijn de antwoorden op de laatste vraag: wat is jouw doelstelling van het literatuuronderwijs? Hierop antwoordden twee docenten cultuuroverdracht en leesplezier even belangrijk te vinden. De derde geeft aan dat ze het belangrijk vindt dat leerlingen wel culturele bagage meekrijgen, maar dat ze alsnog zelf mogen kiezen wat ze lezen. De andere twee docenten geven expliciet aan leesbeleving en –plezier kweken belangrijker te vinden dan cultuuroverdracht. Alhoewel de docenten allen leerlinggericht te noemen zijn, zijn ze in verschillende onderdelen cultuur- of leerlinggericht en nooit ten volle. In de praktijk zijn cultuurgericht en leerlinggericht literatuuronderwijs dus zeker geen tegenpolen.

Conclusie en discussie

In hoeverre sluit de wetenschappelijke discussie met betrekking tot de balans tussen literaire canon en leesplezier van de leerling nu aan bij de praktijk van het huidige literatuuronderwijs? En wat is de rol van de overheid hierin?

In de jaren negentig was er een tendens naar leeservaringsgericht onderwijs zowel in het overheidsbeleid als in de wetenschappelijke discussie. Tijdens de herziening van de Tweede Fase is er weinig veranderd in het examenprogramma van Nederlands; wellicht een minimale beweging richting leerlinggericht onderwijs. In de wetenschap was de tendens naar leerlinggericht onderwijs sterk. Daarin is nu vooral het vraagstuk hoe leerlinggericht onderwijs met kennis van de canon te combineren van belang. Tussen 2003 en 2008 zijn er vooral onderzoeken gedaan die pro-leerlinggericht onderwijs zijn, bijvoorbeeld door Verboord en Witte. Er wordt van verschillende kanten gepleit om Young Adult literatuur in de leeslijst op te nemen, om de kloof overbruggen naar volwassenenliteratuur. Doordat deze boeken worden opgenomen in de leeslijst, kan worden geconcludeerd dat de literaire canon minder serieus wordt genomen. Er bestaat weinig weerstand tegen deze opvattingen. Slechts enkele essays van Dautzenberg gaan hier tegenin. Verder zijn de cultuurgerichten slecht vertegenwoordigd in het wetenschappelijke debat. Anno 2015 heeft de discussie dus een consensus bereikt, met enkele uitzonderingen zoals Buelens.

Op basis van kwalitatief onderzoek met vijf docenten Nederlands (havo en vwo) is geconcludeerd dat deze docenten ook overwegend leerlinggericht zijn, terwijl ze ook belang hechten aan de canon. De meerderheid van de docenten zei door de jaren heen van opvatting veranderd te zijn en daarmee hun literatuuronderwijs anders te zijn gaan uitvoeren. Twee van de vijf zeiden door wetenschappelijke artikelen meer op het niveau en de belevingswereld van de leerling te zijn gaan uitvoeren, en dus meer leerlinggericht. Een van de docenten benoemde echter de kloof tussen de wetenschap en praktijk. Verboord kaartte in 2003 ook aan dat er veel graduele benaderingen van literatuuronderwijs zijn. De wetenschap deelt volgens hem het literatuuronderwijs nogal zwart-wit in, in leerling- en cultuurgericht. In de praktijk-analyse blijkt dan ook duidelijk dat leerlinggericht en cultuurgericht literatuuronderwijs geen tegenpolen zijn, maar kenmerken hebben die afwisselend ingezet kunnen worden, waar ze het meest nodig zijn. Dit kan de wetenschap als een aanbeveling zien om zich meer op de onderwijspraktijk te richten. Verboord en Witte zijn twee van weinigen die echt praktijk met theorie verbinden. Daar ligt nog een groot onderzoeksveld open. Het feit dat er de laatste tijd meer behoefte is aan herziening van het vak Nederlands kunnen wetenschappers zien als een aanbeveling voor een onderzoek naar verbeterpunten in onder andere het literatuuronderwijs.

Een probleem dat (deels) bij de overheid ligt is het tijdgebrek en werkdruk in het onderwijs. Dit lijkt een probleem waarmee wetenschappers weinig rekening houden. Zoals Joop Dirksen, die pleit voor intensieve individuele begeleiding van de leerling bij het leesdossier. De ideale leergang die Dirksen beschrijft zou inderdaad een ideale kunnen zijn maar met het oog op de werkdruk in het onderwijs lijkt het té idealistisch.⁶³

Kortom: er zijn tendensen van vergelijkbaar kaliber te bemerken in de discussie binnen wetenschap, overheid en praktijk. Wat opvalt is dat deze tendensen redelijk los van elkaar staan. Slechts een aantal wetenschappers hebben grip op de praktijk en docenten zouden bepaalde wetenschappelijke onderzoeken in hun voordeel kunnen gebruiken. De overheid is in dit alles een statisch gegeven. Ze speelt nergens echt op in, maar creëert vooral tijdsgebrek en werkdruk voor docenten.

⁶³ De leergang van Dirksen wordt beschreven in hoofdstuk 1 van het artikel 'Het leesdossier: de feiten, de emoties,' pagina 41-44.

Literatuur

Baarda, Ben. *Dit is onderzoek!*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, 2014.

Bel, Jacqueline. 'J.A. Dautzenberg over de canon, de kritiek en de kloof tussen onderwijs en wetenschap.' *Literatuur* 11 (1994): 32-36.

Bork, Gé van, Delabastita, Dirk, Gorp, Rik van, Verkruijsse, Piet en Vis, George, red. *Algemeen Letterkundig Lexicon*. DBNL: www.dbnl.org. 2012.

Dautzenberg, Jo. 'Iemand weigert het leesdossier: het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon.' *Ons Erfdeel* 47 (2004): 3-9.

Dirksen, Joop. 'Het leesdossier: de feiten, de emoties.' *Cultuur + Educatie* 10 (2004): 32-49.

Dirksen, Joop. 'Weg met het leesverslag! Een nieuwe aanpak in de literatuurles.' *Tsjip/Letteren* 15 (2005): 14-16.

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

Huysmans, Frank en Haan, Jos de. *Alle kanalen staan open: de digitalisering van mediagebruik*. Den Haag: SCP, 2010.

Laarakker, Karin. 'Het grillige pad dat de lezer bewandelt: naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling.' *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, 2006.

Laarakker, Karin. 'Lezen op je eigen niveau.' *Tsjip/Letteren* 12 (2002): 36-40.

Meijer, Maaïke red. *De canon onder vuur: Nederlandse literatuur tegendraads gelezen*. Amsterdam: Van Gennep, 1991.

Mulder, J. en Wijffels, T. *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU, 1992.

Nicolaas, Martijn. *Zicht op... literatuureducatie en leesbevordering: achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2005.

Nicolaas, Martijn en Vanhooren, Steven. *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen, een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2008.

Raamsdonk, Wilma van, Nachtegaal, Emiel, Vlaming, Hanna en Brus, Erik, red. *Handboek Dag van het Literatuuronderwijs 2015/2016: Lijst of lezer?* Rotterdam: Passionate Bulkboek, 2014.

Schram, Dick. 'Canonisering als literair handelen en onderzoeksobject.' *Tsjip/Letteren* 13 (2012): 3-7.

Schram, Dick. 'Ik lees nooit in mijn vrije tijd! Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school.' *Tsjip/Letteren* 15, no. 2 (2005): 7-10.

Schram, Dick. 'Zoenen en gezond worden, over canon, zoenen en jeugdliteratuur.' *Literatuur zonder leeftijd* 17 (2003): 86-92.

Smits, Anneke en Koeven, Erna van. "Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar." In *De aarzelende lezer over de streep*, redactie door Dick Schram, 247-259. Delft: Eburon, 2013.

Stokmans, Mia. 'De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude.' *Levende Talen Tijdschrift* 10, no. 2 (2009): 35-43.

Verboord, Marc. *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2003. proefschrift.

Verboord, Marc. 'Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs?.' *Leescultuur onder vuur*, redactie Koen Hilberdink en Suzanne Wagenaar. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2006.

Witte, Theo. *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, 2008.

Witte, Theo, Rijlaarsdam, Gert en Schram, Dick. 'Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase.' *Levende Talen Tijdschrift* 9, no. 2 (2008): 19-30.

Witte, Theo, Rijlaarsdam, Gert en Schram, Dick. 'Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs.' *Levende Talen Tijdschrift* 10, no. 2 (2009): 24-34.

Beleidsstukken

Tweede Kamer. 'Wet van 2 juli 1997 tot wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Wet educatie en beroepsonderwijs in verband met verbetering van de aansluiting van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en het hoger algemeen voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs (profielen voortgezet onderwijs)' in: *Staatsblad*. 1997, 322.

Ministerie van OC&W. *Examenprogramma Nederlands 2015*. Op www.examenblad.nl

Ministerie van OC&W. *Continuïteit en vernieuwing in de Tweede Fase Havo/VWO*. Den Haag: Kamerstukken II, 2001/02.

Film

Schulman, Tom. *Dead Poets Society*. Geregisseerd door Peter Weir. Burbank, California, VS: Touchstone Pictures, 1989.

Bijlage: vragenlijsten docenten

Docent 1

Algemeen

16. Hoe oud ben je? 43
17. Hoe lang geef je al Nederlands? 18 jaar
18. Heb je een voorliefde voor literatuur, zo ja sinds wanneer? Nee. Het was ook niet de reden dat ik Nederlands ging studeren. Ik vond juist de andere onderdelen leuk.

Veranderingen onderwijs overheid

19. Heb je bij het literatuuronderwijs of bij Nederlands in het algemeen veranderingen ondervonden na de (herziening van de) Tweede Fase? Neen. Er is wel minder aandacht voor literatuurgeschiedenis, maar dat is met name wat ik van docenten hoor die in de zestig zijn.
20. Is er nog verschil in het PTA Nederlands van vlak na de Tweede Fase en nu? Ja. Bv. Poëzie is geen apart schoolexamen meer bij het vwo. Meer aandacht voor argumentatie.
21. Vind je dat de overheid genoeg tijd en aandacht besteedt aan literatuuronderwijs bij het vak Nederlands? Ja, meer mag altijd natuurlijk.

Veranderingen praktijk onderwijs

22. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door beleid van de overheid? Niet echt.
23. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door eigen inzichten? Ja, meer naar beleving. Meer toepassen op leerlingniveau.
24. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door (wetenschappelijke) artikelen? Ja, zie hierboven. Bv. Belevingswereld van leerlingen. Studie van Cor Geljon.

25. Wist je dat er bewezen is dat hoe meer leerlinggericht onderwijs is, hoe meer leerlingen later literatuur lezen? Ja.

De balans tussen literaire canon en leesplezier van leerlingen

26. Volg je de standaard lesmethode, met minimale verplichting of doe je ook dingen daarbuiten? We hebben zelf een aantal zaken vernieuwd. Bv. Leeskring n.a.v. korte verhalen, leeskring over gedicht, meer aandacht voor eigen interpretatie.

27. Hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst? Genoeg.

28. In hoeverre mogen leerlingen daarvan afwijken (en dus zelf boeken kiezen om te lezen)? Enigszins. Het moet wel fictie zijn, oorspronkelijk Nederlandstalig etc.

29. Behandel je de stof met alle leerlingen in je klas hetzelfde of maak je onderscheid in het literaire niveau van kinderen? Zo ja, in hoeverre? Bijna klassikaal.

30. Wat is volgens jou het doel van literatuuronderwijs? Hierin gaat het vooral om de balans tussen cultuuroverdracht en waarborgen van de Nederlandse identiteit enerzijds en leesmotivatie en -plezier voor leerlingen anderzijds. Ik vind plezier en beleving erg belangrijk. Dat ze kennis gemaakt hebben met en er iets vanaf weten. Dat ze hun eigen invulling kunnen bespreken.

Docent 2

Algemeen

1. Hoe oud ben je? 44 jaar
2. Hoe lang geef je al Nederlands? Sinds september 2015
3. Heb je een voorliefde voor literatuur, zo ja sinds wanneer? Ik houd mijn hele leven al van literatuur, dus al vanaf jongs af aan.

Veranderingen onderwijs overheid

4. Heb je bij het literatuuronderwijs of bij Nederlands in het algemeen veranderingen ondervonden na de (herziening van de) Tweede Fase? Deze vraag kan ik niet beantwoorden, omdat ik nog maar kort les geef.
5. Is er nog verschil in het PTA Nederlands van vlak na de Tweede Fase en nu? idem
6. Vind je dat de overheid genoeg tijd en aandacht besteedt aan literatuuronderwijs bij het vak Nederlands? Al ik zie hoeveel tijd Havo 4 besteed aan literatuur, denk ik dat het beter en meer kan.

Veranderingen praktijk onderwijs

7. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door beleid van de overheid? Kan ik niet beantwoorden.
8. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door eigen inzichten? idem
9. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door (wetenschappelijke) artikelen? idem
10. Wist je dat er bewezen is dat hoe meer leerlinggericht onderwijs is, hoe meer leerlingen later literatuur lezen? Daar ben ik mij van bewust. Volgens mij is dat niet alleen bij literatuuronderwijs overigens.

De balans tussen literaire canon en leesplezier van leerlingen

11. Volg je de standaard lesmethode, met minimale verplichting of doe je ook dingen daarbuiten? Ik doe zaken er buiten. Ik probeer literatuur te integreren aan andere lesonderdelen of de actualiteit.
12. Hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst? Redelijk veel.
13. In hoeverre mogen leerlingen daarvan afwijken (en dus zelf boeken kiezen om te lezen)? Belangrijk vind ik naast leesplezier, het niveau en de groeiende leerlijn van de leerlingen.
14. Behandel je de stof met alle leerlingen in je klas hetzelfde of maak je onderscheid in het literaire niveau van kinderen? Zo ja, in hoeverre? Ik pas nog geen differentiatie toe.
15. Wat is volgens jou het doel van literatuuronderwijs? Hierin gaat het vooral om de balans tussen cultuuroverdracht en waarborgen van de Nederlandse identiteit enerzijds en leesmotivatie en –plezier voor leerlingen anderzijds.

Naast het bevorderen van het leesplezier van de leerlingen, de meerwaarde van literatuur benoemen en de leerlingen laten ontdekken. Daarnaast is het overdragen van literatuur als cultuurdrager belangrijk. Ik meen ook dat leerlingen een overzicht moeten krijgen van de (Nederlandse) literaire canon.

Docent 3

Algemeen

1. Hoe oud ben je?
47 jaar
2. Hoe lang geef je al Nederlands?
25 jaar
3. Heb je een voorliefde voor literatuur, zo ja sinds wanneer?
Sinds de middelbare school

Veranderingen onderwijs overheid

4. Heb je bij het literatuuronderwijs of bij Nederlands in het algemeen veranderingen ondervonden na de (herziening van de) Tweede Fase?
Nee, omdat ik pas sinds die tijd in de bovenbouw lesgeef
5. Is er nog verschil in het PTA Nederlands van vlak na de Tweede Fase en nu?
6. Vind je dat de overheid genoeg tijd en aandacht besteedt aan literatuuronderwijs bij het vak Nederlands?

Ja, de verdeling is wel redelijk

Veranderingen praktijk onderwijs

7. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door beleid van de overheid?
Nee
8. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door eigen inzichten?
Ja
9. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door (wetenschappelijke) artikelen?
Ja

10. Wist je dat er bewezen is dat hoe meer leerlinggericht onderwijs is, hoe meer leerlingen later literatuur lezen?
Nee

De balans tussen literaire canon en leesplezier van leerlingen

11. Volg je de standaard lesmethode, met minimale verplichting of doe je ook dingen daarbuiten?
Ook dingen daarbuiten
12. Hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst?
Als houvast voor leerlingen
13. In hoeverre mogen leerlingen daarvan afwijken (en dus zelf boeken kiezen om te lezen)?
Leerlingen zijn gedeeltelijk vrij om te kiezen
14. Behandel je de stof met alle leerlingen in je klas hetzelfde of maak je onderscheid in het literaire niveau van kinderen? Zo ja, in hoeverre?
Een gedeelte behandel ik klassikaal. Bij de boekpresentatie zijn leerlingen vrij om te kiezen (op hun eigen niveau (minimaal niveau 2 vanaf havo 4)
15. Wat is volgens jou het doel van literatuuronderwijs? Hierin gaat het vooral om de balans tussen cultuuroverdracht en waarborgen van de Nederlandse identiteit enerzijds en leesmotivatie en -plezier voor leerlingen anderzijds.
Ik zie literatuur meer als een middel om je persoonlijk te ontwikkelen.
Leesmotivatie en leesplezier vind ik belangrijker

Docent 4

Algemeen

1. Hoe oud ben je?
26
2. Hoe lang geef je al Nederlands?
5½ jaar
3. Heb je een voorliefde voor literatuur, zo ja sinds wanneer?
Jazeker, al vanaf ik heel klein was. Ik houd erg veel van lezen en ben naast mijn werkzaamheden in het onderwijs ook jurylid voor de Gouden Lijstliteratuurprijs. De Gouden Griffel voor de categorie 12 t/m 15 jaar.

Veranderingen onderwijs overheid

4. Heb je bij het literatuuronderwijs of bij Nederlands in het algemeen veranderingen ondervonden na de (herziening van de) Tweede Fase?
Toen gaf ik nog geen les ;), maar ik kreeg zelf als leerling nauwelijks literatuurgeschiedenis in 4 en 5 havo. Dat was Tweede Fase (oude stijl).
5. Is er nog verschil in het PTA Nederlands van vlak na de Tweede Fase en nu?
Geen idee. Ik gaf toen nog geen les.
6. Vind je dat de overheid genoeg tijd en aandacht besteedt aan literatuuronderwijs bij het vak Nederlands?
Ik vind het lastig om daar iets over te zeggen, omdat ik geen examenklassen lesgeef. Ik vind dat ik in klas 4 vwo in ieder geval genoeg ruimte en tijd heb om aan literatuuronderwijs te besteden. Dit ook, omdat ik er tijd en ruimte voor inruim.

Veranderingen praktijk onderwijs

7. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door beleid van de overheid?
Nee, ik geef zelf nog maar heel kort les in de bovenbouw (3 jaar).
8. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door eigen inzichten?
Ja, ik vind het belangrijk dat leerlingen vooral leren praten over literatuur daarom zijn we er op school mee bezig dat leerlingen de gelezen verhalen en boeken actief leren verwerken, bijvoorbeeld door het maken van een literaire mindmap, het

houden van een boekpromotie of het voeren van een leeskringgesprek. Dit geldt ook voor poëzie.

9. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door (wetenschappelijke) artikelen?

Ja, Tanja Janssen, Literatuur Lezen in Dialoog. Aidan Chambers heeft ook veel invloed gehad op mijn manier van werken. Daarnaast steek ik ook altijd veel op van de Dag van het Literatuuronderwijs en de conferentie van het schoolvak Nederlands. Ik heb wel meer aan de door docenten uitgetest werkvormen dan aan wetenschappelijk artikelen. Hier ontbreekt vaak de vertaalslag naar de praktijk.

10. Wist je dat er bewezen is dat hoe meer leerlinggericht onderwijs is, hoe meer leerlingen later literatuur lezen?

Ja, dat weet ik, dat is een leuke theorie. Die in de praktijk vaak lastig uit te voeren is als je zo'n 60 tot 100 bovenbouwleerlingen hebt die allemaal lezen voor hun lijst. Dan wil je natuurlijk iedere leerling zoveel mogelijk persoonlijk begeleiden. Dat streef ik als docent ook echt wel na. Maar wat in theorie bedacht is, is vaak in de praktijk door organisatorische omstandigheden (lees: klassengrootte, werkdruk) niet haalbaar.

De balans tussen literaire canon en leesplezier van leerlingen

11. Volg je de standaard lesmethode, met minimale verplichting of doe je ook dingen daarbuiten?

Wij gebruiken literatuuargeschiedenis.nl (een door ons gemaakte selectie). Daarnaast werken we met de boekjes van Tekst in Context voor de historische werken. We maken zelf materiaal voor verhaalanalyse en poëzie. Leerlingen lezen in 4 en 5 havo (8 werken) en in 4/5/6 vwo (12 werken). We werken daarnaast met fragmenten uit verschillende literaire werken.

12. Hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst?

Welke leeslijst bedoel je? Die we op school zelf samengesteld hebben en aan de leerlingen uitreiken. De leeslijst zie ik als een hulpmiddel voor leerlingen om een boek te kiezen, niet meer dan dat.

13. In hoeverre mogen leerlingen daarvan afwijken (en dus zelf boeken kiezen om te lezen)?

Bij ons is er vrij veel mogelijk. De werken moeten wel oorspronkelijk in het Nederlands verschenen zijn. Literaire non-fictie is toegestaan, evenals literaire thrillers of in enkele gevallen een biografie. Afwijken van de lijst gebeurt altijd in overleg met de docent.

14. Behandel je de stof met alle leerlingen in je klas hetzelfde of maak je onderscheid in het literaire niveau van kinderen? Zo ja, in hoeverre?

Ik probeer zoveel mogelijk naar de leerling te kijken. In de leesautobiografie die de leerlingen aan het begin van het schooljaar schrijven stellen ze met behulp de site www.lezenvoordelijst.nl vast welk leesniveau ze denken te hebben. Deze leesniveaus heb ik dan van te voren ook met de leerlingen doorgenomen. Aan de hand van het leesniveau en de leeservaring deel ik leerlingen bijvoorbeeld voor het onderdeel verhaalanalyse in in homogene groepen. Ook bij het kiezen van de boeken probeer ik leerlingen zoveel mogelijk te begeleiden in het kiezen van een boek dat aansluit bij hun leeservaring, -motivatie en -niveau.

15. Wat is volgens jou het doel van literatuuronderwijs? Hierin gaat het vooral om de balans tussen cultuuroverdracht en waarborgen van de Nederlandse identiteit enerzijds en leesmotivatie en -plezier voor leerlingen anderzijds.

Smaakontdekking. Leerlingen laten kennismaken met verschillende vormen van literatuur en poëzie. Hen laten ontdekken wat ze mooi vinden en leuk vinden om te lezen. Daarnaast vind ik dat de leerlingen wel enige culturele bagage mee mogen krijgen, kennis van de literatuur van het Nederlands. Weten dat Mulisch bestaat, wellicht een keer een fragment lezen, spreekt het aan dan kan een leerling er zelf voor kiezen om meer te lezen. Ik ga leerlingen dat niet verplichten.

Docent 5

Algemeen

1. Hoe oud ben je?
56
2. Hoe lang geef je al Nederlands?
32 jaar
3. Heb je een voorliefde voor literatuur, zo ja sinds wanneer?
Ja, sinds mijn studie Nederlands

Veranderingen onderwijs overheid

4. Heb je bij het literatuuronderwijs of bij Nederlands in het algemeen veranderingen ondervonden na de (herziening van de) Tweede Fase?
Ja, literatuuronderwijs, en met name literatuurgeschiedenis lijkt minder belangrijk te zijn geworden. Er worden minder eisen gesteld; zowel wat betreft kwantiteit als wat betreft kwaliteit. Het aantal lessen per week voor Nederlands is terug gebracht. Binnen dat mindere aantal uren is er meer aandacht voor presentatie- en argumentatievaardigheden.
5. Is er nog verschil in het PTA Nederlands van vlak na de Tweede Fase en nu?
Ja: literatuur en literatuurgeschiedenis krijgen minder nadruk en mondeling presenteren is erbij gekomen.
6. Vind je dat de overheid genoeg tijd en aandacht besteedt aan literatuuronderwijs bij het vak Nederlands?
Wat is genoeg?
Ik vind van niet! Je kunt niet meer genoeg de diepte in gaan. Literatuurtheorie, bijvoorbeeld, krijgt tegenwoordig veel minder aandacht dan leesbeleving. Natuurlijk heeft dat laatste ook een aantrekkelijke kant, maar leerlingen worden in de gelegenheid gesteld om minder kritisch met literatuur om te gaan.

Veranderingen praktijk onderwijs

7. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door beleid van de overheid?
 Natuurlijk; je bent verplicht je aan de instructies van de overheid te houden. Je kunt er als school dan natuurlijk voor kiezen om toch je eigen keuzes te maken, maar die zorgen voor tijdsdruk waardoor je weliswaar meerdere onderwerpen aan de orde stelt, maar die meerdere onderwerpen niet de aandacht kunt geven die ze verdienen. Op het OLV hebben we er bijvoorbeeld voor gekozen om poëzieonderwijs te blijven verzorgen op zowel het havo als het vwo. Ook de, niet verplichte, literatuurgeschiedenis vóór 1880 heeft voor onze havoleerlingen altijd op het programma gestaan.
8. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door eigen inzichten?
 Ja!
 Ik heb ontdekt dat je literatuur dicht bij de kinderen moet brengen. Literaire lezingen, zoals OLV-literair, maken leerlingen enthousiaster voor lezen. Hetzelfde geldt voor het meedoen aan literaire jury's (Jonge Jury, Inktaap, e.d.).
9. Ben je door de jaren heen anders naar literatuuronderwijs gaan kijken en/of het anders gaan uitvoeren door (wetenschappelijke) artikelen?
 Niet bewust. Wél is het zo dat je soms iets leest of hoort en vervolgens besluit dat ook eens uit te proberen. Vaak is het een eenmalig experiment, maar soms bevalt een andere aanpak en ga je er mee door.
10. Wist je dat er bewezen is dat hoe meer leerlinggericht onderwijs is, hoe meer leerlingen later literatuur lezen?
 Ja; dat bedoelde ik ook bij vraag 8! Leerlingen moeten zich betrokken voelen bij het onderwerp dat aan de orde is.

De balans tussen literaire canon en leesplezier van leerlingen

11. Volg je de standaard lesmethode, met minimale verplichting of doe je ook dingen daarbuiten?
 Ik doe graag dingen buiten het verplichte lesprogramma om. Om één voorbeeld te geven: in alle klassen die ik lesgeef, lees ik voor. Gewoon het programma het programma en de studiewijzer de studiewijzer laten, een boek pakken en lekker een verhaal voorlezen. Vinden ze heerlijk! Van klas 1 tot en met klas 6!
12. Hoeveel waarde hecht je aan de leeslijst?
 Veel en weinig.
 Veel omdat je wilt dat leerlingen lezen en, zoals de overheid het formuleert, literaire smaak ontwikkelen. De leeslijst – op het OLV een lijst van de boeken die

we in de mediatheek beschikbaar hebben - is daar een mooi hulpmiddel bij. Verder kun je leerlingen ermee helpen op een hoger niveau te komen. Weinig als je de leeslijst/literaire canon 'zalig makend' laat zijn. Ik zie liever dat een leerling met veel plezier een boek van twijfelachtige literaire kwaliteit leest, dan dat hij zich met tegenzin door een boek worstelt waarvan de leraar vindt dat het zo'n goed boek is. De kans dat de leerling uit situatie 1 later nog eens uit zichzelf naar een boek zal grijpen, acht ik vele malen groter dan dat de leerling uit de 2^e situatie dat zal doen. Omdat mijn doelstelling is om leerlingen plezier in lezen te laten ervaren, kies ik dus voor het eerste.

13. In hoeverre mogen leerlingen daarvan afwijken (en dus zelf boeken kiezen om te lezen)?

Na mijn antwoord op vraag 12 zal het niet verbazen dat leerlingen van mij veel vrijheid krijgen. Wél loop ik met ze mee naar de bibliotheek en help ik ze zoeken. Ik vertel dan waar boeken over gaan, raad ze boeken aan of juist af en probeer ze uit te dagen eens voor iets nieuws te gaan.

14. Behandel je de stof met alle leerlingen in je klas hetzelfde of maak je onderscheid in het literaire niveau van kinderen? Zo ja, in hoeverre?

Veel stof behandel je klassikaal, maar met name het leesgedeelte doe ik individueel. Mijn ervaring is dat ze dat laatste erg leuk vinden. Tot in de eindexamenklas vragen leerlingen of ik met ze mee naar de bieb ga om samen een boek uit te kiezen.

15. Wat is volgens jou het doel van literatuuronderwijs? Hierin gaat het vooral om de balans tussen cultuuroverdracht en waarborgen van de Nederlandse identiteit enerzijds en leesmotivatie en -plezier voor leerlingen anderzijds.

Alles wat je in je vraag benoemt, is van belang. Beide onderdelen moeten aandacht krijgen!!!