

Nederlandse Taalunie

Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen

Een stand van zaken

auteurs:

Martijn Nicolaas
Steven Vanhooren

eindredactie:

Nederlandse Taalunie

ru

Nederlandse Taalunie

Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen

Een stand van zaken

auteurs:

Martijn Nicolaas
Steven Vanhooren

eindredactie:

Nederlandse Taalunie

ru

Grafisch ontwerp en productie management: bureau H. (www.bureau-h.eu)

© 2008 Nederlandse Taalunie

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photocopy, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN/EAN: 978-90-70593-16-2

Inhoud

Inleiding	4
Deel 1: Het literatuuronderwijs in Nederland	7
1. Structuur van het voorgezet onderwijs in Nederland	7
2. Eindtermen en kerndoelen fictie/literatuur	8
3. Leerplannen	11
4. Lesuren	14
5. Toetsing	14
6. Lesmateriaal	15
7. Wat en hoeveel lezen leerlingen?	16
8. Verenigingen, tijdschriften, platforms, nascholingen en overige initiatieven	17
9. Lerarenopleidingen	19
Deel 2: Het literatuuronderwijs in Vlaanderen	23
1. Structuur van het secundair onderwijs in Vlaanderen	23
2. Eindtermen literatuur	23
3. Leerplannen	28
4. Lesuren Nederlands	41
5. Toetsing	41
6. Lesmateriaal	42
7. Wat en hoeveel lezen leerlingen?	43
8. Verenigingen, tijdschriften, platforms, nascholingen en overige initiatieven	44
9. Lerarenopleidingen	46
Deel 3: Wetenschappelijk onderzoek naar het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen	49
1. Inleiding	47
2. Tendensen in het wetenschappelijk onderzoek naar het literatuur- Onderwijs in Nederland en Vlaanderen van 2003 tot 2007	50
3. Cijfermatige verschillen tussen de wetenschappelijke output in Nederland en in Vlaanderen	53
Nabeschouwing	55
Referenties	56

Inleiding

Om verschillende redenen is het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen de afgelopen jaren in de verdrukking gekomen. De gedachte domineert dat een studie in de exacte wetenschappen tot meer succes leidt in de hedendaagse maatschappij. Vaak gaat dat ten koste van het taal- en literatuuronderwijs. Nochtans blijft literaire vorming belangrijk en dat omwille van diverse redenen:

- a. literaire vorming draagt bij tot de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen;
- b. literatuur zet leerlingen aan om te reflecteren over hun emoties, over verschillen, over de wereld, etc.;
- c. het literatuuronderwijs is de enige vorm van onderwijs waarbij een literair werk beschouwd en bestudeerd wordt als een autonoom kunstwerk;
- d. het lezen van literatuur biedt mensen kennis en waarden die niet via cursussen of leeromgevingen verworven kunnen worden.

Aanleiding

In 2006 publiceerde de Nederlandse Taalunie De cultuur van het lezen, waarin Ronald Soetaert op zoek gaat naar de functies en de waarden van het lezen van literatuur. In zijn essay staat hij stil bij een aantal trends in onze postmoderne maatschappij en hun effecten op de literaire cultuur en de literaire communicatie. Hierbij schenkt hij aandacht aan cultuuroverdracht, jeugdculturen, digitalisering, multiculturalisme en onderwijs. Inzichten uit deze publicatie kunnen interessant zijn voor het literatuuronderwijs en hebben de Taalunie ertoe gebracht na te denken over hoe ze het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen zou kunnen ondersteunen. Daarbij bleek het van belang eerst te weten hoe de praktijk van het literatuuronderwijs er eigenlijk uitziet, zodat daarna bekeken kan worden waar lacunes liggen.

Doelstelling

In deze tekst wordt in kaart gebracht wat momenteel bekend is over (de praktijk van) het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Daarbij gaat het om (onderwijs)beleid, regels, aanbevelingen, methodes, organisaties, scholing en initiatieven die de basis vormen van waaruit de individuele docent zijn praktijk kan vormgeven; dé praktijk bestaat immers niet. Door de situatie in beide landen naast elkaar te zetten, wordt een meerwaarde geboden aan de discussie over het vak. De volgende vragen komen onder andere aan bod: Wat houdt literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen in? Welke eisen worden eraan gesteld en hoe worden die vervolgens ingevuld in leerplannen en praktijk? Welke hulpmiddelen zijn er om die praktijk zo goed mogelijk in te vullen? Welk wetenschappelijk onderzoek biedt inzichten in literatuuronderwijs?

Werkwijze/opbouw

Deze tekst ambieert geen wetenschappelijkheid en werd geschreven op basis van informatie die beschikbaar is op het internet. De tekst bestaat uit drie onderdelen: een over literatuuronderwijs in Nederland, een over het literatuuronderwijs in Vlaanderen en een derde over onderzoek naar literatuuronderwijs. De structuur van deel een en twee is vervolgens gelijk, ze bestaan uit negen dezelfde hoofdstukken waardoor de situaties in Nederland en Vlaanderen gemakkelijk naast elkaar gelegd en vergeleken kunnen worden:

1. Structuur van het voortgezet onderwijs / secundair onderwijs
2. Eindtermen en kerndoelen/ontwikkelingsdoelen fictie/literatuur
3. Leerplannen
4. Lesuren
5. Toetsing
6. Lesmateriaal
7. Wat en hoeveel lezen leerlingen?

8. Verenigingen, tijdschriften, platforms, nascholing en overige initiatieven
 - a. Beroepsverenigingen en organisaties
 - b. Platforms/discussiefora
 - c. Vaktijdschriften
 - d. Studiedagen en overige nascholing
 - e. Overige initiatieven
9. Lerarenopleidingen

Voor dit document zijn wij dank verontschuldigd aan de volgende mensen, die de tekst in een aantal stadia becommentarieerd hebben:

- Daan Beeke: projectleider voortgezet onderwijs (havo/vwo) bij Stichting Lezen Nederland
- Janien Benaets: oud-leerkracht Nederlands en Duits in Antwerpen; lid van de leerplancommissies van het VVKSO Nederlands 2e en 3e graad aso, tso en kso én lid van de werkgroep 'leeslijst' (Stichting Lezen Vlaanderen)
- Geppie Bootsma: projectleider Talen, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht
- Jacob Bultena: docent Nederlands in Heemstede
- Paul Demets: ex-leerkracht Nederlands, onderzoeksassistent aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten, essayist en poëzierecensent
- Joop Dirksen: docent Nederlands in Eindhoven, ontwikkelaar methodes Dossier Lezen (ThiemeMeulenhoff) en Leesadviezen
- Nelly Huizinga: bestuurslid sectie Nederlands VLLT en docent Nederlands
- Hilde Lauwers: lerares Nederlands en praktijkassistent taalbeleid, Universiteit Gent
- André Mottart: vakdidacticus Nederlands, Universiteit Gent; voorzitter van de Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands; medeauteur en reeksleider Markant.
- Dirk Terryn: beleidsmedewerker Canon Cultuurcel, Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming
- Hilde Vanderheyden: beleidsmedewerkster Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (cel Curriculum)
- Margot de Wit: voorzitter sectie Nederlands Vereniging van Leraren in Levende Talen en docent Nederlands in Den Bosch

Deel 1: Het literatuuronderwijs in Nederland

1. Structuur van het voortgezet onderwijs in Nederland

Het voortgezet onderwijs in Nederland bestaat uit vier tot zes studiejaren die onderverdeeld zijn naar drie niveaus: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

Het vmbo duurt vier jaar en sluit aan op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Dat duurt ook vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van 16 tot 20 jaar, die er zowel algemene als beroepsgerichte vakken krijgen. In het vmbo kiezen leerlingen uit vier leerwegen: de theoretische leerweg, de gemengde leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg of de basisberoepsgerichte leerweg.

- de theoretische leerweg (het vroegere mavo) geeft toegang tot bepaalde vak- en middenkaderopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs; geeft leerlingen bovendien de kans om door te stromen naar het havo.
- de gemengde leerweg bereidt de leerlingen voor op de vak- en middenkaderopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs.
- de kaderberoepsgerichte leerweg focust op de praktijk; hij bereidt de leerlingen eveneens voor op de vak- en middenkaderopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs.
- de basisberoepsgerichte leerweg bereidt de leerlingen voor op de basisberoepsopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs.

Binnen elke leerweg kiezen de leerlingen voor één van de volgende vier sectoren: techniek, zorg en welzijn, economie of landbouw. Binnen elke sector bieden vmbo-scholen afdelingen aan. In totaal zijn er veertien afdelingen: bouwtechniek, metaaltechniek, elektrotechniek, voertuigtechniek, installatietechniek, grafische techniek, transport en logistiek, verzorging, uiterlijke verzorging, administratie, handel en verkoop, mode en commercie, consumptie, landbouw en natuurlijke omgeving.

Het havo duurt vijf jaar. Het bereidt leerlingen vooral voor op het hoger beroepsonderwijs (hbo). Zowel in het vwo als in het havo kunnen leerlingen kiezen uit vier profielen. Dat is een onderwijsprogramma dat havo/vwo-leerlingen voorbereidt op een opleiding aan de universiteit of hogeschool. De vier profielen zijn: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij, cultuur en maatschappij.

Het totale vakkenpakket bestaat uit een aantal gemeenschappelijke, een aantal profielspecifieke vakken en een aantal vrij te kiezen vakken ('algemeen deel', 'profieldeel' en 'vrij deel'). Onderwijs in havo en vwo focust sterk op zelfstandig leren onder begeleiding van de leerkracht. Dat noemt men 'het studiehuis'. Hoeveel tijd de leerlingen gemiddeld in hun studie investeren wordt uitgedrukt met de term 'studielast'. De bovenbouw havo en vwo wordt sinds 1998 ook wel 'de tweede fase' genoemd.

Het vwo duurt zes jaar. Het is vooral bedoeld als voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs (wo). Tot het vwo behoren het atheneum, het gymnasium en het lyceum. Op het gymnasium krijgen alle leerlingen Grieks en Latijn in de onderbouw. In de bovenbouw wordt dat Grieks of Latijn. Leerlingen kunnen ook naar een lyceum gaan, waar Grieks en Latijn keuzevakken zijn, of les volgen in een atheneum, waar geen Grieks en Latijn worden gegeven. Overigens is de term lyceum niet meer strikt voorbehouden aan een schooltype en kan een school met vwo en havo zichzelf ook lyceum noemen; binnen het vwo onderscheidt men dan gymnasium en atheneum.

Tot slot is er nog een onderwijsvorm voor leerlingen die niet in staat worden geacht een vervolgopleiding succesvol af te ronden in het voortgezet onderwijs. Dit wordt het Leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) en het Praktijkonderwijs (PRO) genoemd. Het lwoo is voor leerlingen die in staat worden geacht een vmbo-diploma te halen; het PRO leidt direct op tot werk. Leerlingen in het lwoo of PRO zitten soms in aparte klassen, maar dat is niet noodzakelijk.

2. Eindtermen en kerndoelen fictie/literatuur

2.1 Algemeen

De eindtermen voor het vmbo, het havo en het vwo worden vastgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en bevatten omschrijvingen van de kennis en vaardigheden waarover een leerling of student aan het eind van ieder onderwijsniveau moet beschikken. Deze examenprogramma's per vak komen tot stand in samenwerking tussen de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (CEVO), de Citogroep en de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), in opdracht van het ministerie van OCW.

In de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs (de onderbouw) is de lesstof voor alle leerlingen grotendeels gelijk. In de door OCW vastgestelde kerndoelen voor de onderbouw is gedefinieerd wat alle leerlingen moeten leren. Leraren kunnen deze kerndoelen op elk niveau en voor elke leerstijl uitwerken.

Voor zowel de kerndoelen als de eindtermen geldt dat ze onlangs aangepast zijn. De kerndoelen voor de onderbouw hebben de grootste verandering ondergaan; het aantal is sterk ingeperkt. De eindtermen voor het examen vmbo-havo-vwo zijn 'geglobaliseerd': algemener gemaakt. Scholen hebben daarmee de ruimte gekregen om zelf inhoudelijke keuzes te maken in het onderwijsprogramma voor leerlingen.

2.2 Kerndoel fictie in het voortgezet onderwijs

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn per 1 augustus 2006 58 globaal geformuleerde kerndoelen van kracht. Deze zijn geordend in zeven domeinen of vakgebieden: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, bewegen en sport. Hiermee ging de 'nieuwe onderbouw' van start, waarmee de 'basisvorming', zoals die sinds 1995 functioneerde, werd afgeschaft. Het onderdeel fictie bij het vak Nederlands is bij deze verandering van vijf specifieke kerndoelen naar één algemeen kerndoel omgevormd:

(8) 'De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden'.

Literatuur is als kunstdiscipline geen onderdeel van het domein/vakgebied kunst en cultuur. Wel komt in de beschrijving van de karakteristiek van dit vakgebied de volgende zinsnede voor: 'Dat betekent ook verdere uitwerking van de aandacht voor literaire expressie en voor het cultureel erfgoed (...)'. Vakoverstijgende projecten worden gestimuleerd, waarbij in de voorbeelduitwerkingen die de projectgroep bijleverde, een poëzieproject wordt gesuggereerd.

2.3 Eindtermen in het voortgezet onderwijs

Het eindexamen van vmbo, havo en vwo bestaat uit twee delen:

1. het schoolexamen, dat wordt georganiseerd door de school;
2. het centraal examen: dit is het landelijk examen dat voor alle scholen gelijk is.

In de eindtermen is het gehele examenprogramma opgenomen; daarnaast staat de verdeling over school- en centraal examen vast. Voor het vak Nederlands wordt op havo en vwo het domein leesvaardigheid centraal geëxamineerd; op het vmbo ligt dit aan de leerweg die gekozen is, maar het gaat hier altijd om de 'leervaardigheden van het vak Nederlands' aangevuld met luister- en kijkvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Fictie en literatuur zitten dus altijd in het schoolexamen, waardoor deze onderdelen meer onderhevig zijn aan de vrije keuze van de vaksectie en de individuele docent. In het havo en vwo maken leerlingen daarnaast een profielwerkstuk. In de theoretische en gemengde leerweg van het vmbo maken de leerlingen een sectorwerkstuk.

1. Brochure 'Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw'; deze is te downloaden van www.onderbouwvo.nl. Begin januari 2005 is Onderbouw-VO gestart. Dit project vloeide voort uit de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, die in 2004 zijn voorstellen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs presenteerde. Om scholen en leraren te blijven stimuleren en te ondersteunen bij het werken aan de onderbouw, heeft de minister Onderbouw-VO in het leven geroepen.

2.3.1 Eindtermen fictie – vmbo

De eindtermen vmbo Nederlands zijn verdeeld over acht ‘exameneenheden’: oriëntatie op leren en werken, basisvaardigheden, leervaardigheden voor het vak Nederlands, luister- en kijkvaardigheid, spreek- en gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en fictie. Daarnaast gelden voor de gemengde en de theoretische leerweg drie ‘verrijksdelen’:

1. verwerven, verwerken en verstrekken van informatie;
2. schrijven op basis van documentatie;
3. vaardigheden in samenhang.

De in de praktijk gegroeide opdeling van het vmbo, in die zin dat de theoretische leerweg (de oude mavo) vaak afzonderlijk of in combinatie met havo/vwo is gehuisvest, los dus van de praktijkgerichte leerwegen, levert inhoudelijk ook een tweedeling op. Bij de praktijkgerichte leerwegen ligt de nadruk bij het vak Nederlands meer op de technische leesvaardigheid, het functionele taalgebruik. Voor de theoretische leerweg ligt daarnaast aansluiting bij de traditie uit de basisschool als het om aandacht voor (jeugd)literatuur gaat.

Het literatuuronderwijs op het vmbo heet fictieonderwijs omdat ook andere vormen van fictie aan de orde mogen komen (film, tv-serie, toneelstuk e.a.). De leerlingen maken voor het schoolexamen een fictiedossier, waar ze op de meeste scholen al vanaf de eerste klas mee bezig zijn. In het fictiedossier brengen leerlingen verslag uit van en reageren ze op gelezen en bekeken fictiewerken.

Eindtermen Nederlands – fictie, vmbo

(10)/(11). De kandidaat kan:

1. verschillende soorten fictiewerken herkennen;
2. de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven;
3. de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten;
4. kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen;
5. relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren;
6. een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.

Hierbij gelden punten 4 en 5 niet voor de basisberoepsgerichte leerweg.

2.3.2 Eindtermen literatuur – havo/vwo

Het examenprogramma van het vak Nederlands op het havo/vwo bestaat uit zes domeinen: leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden, literatuur en oriëntatie op studie en beroep.

In het schooljaar 2007-2008 heeft de herziening van de tweede fase ingang gevonden, die onder andere een ‘globalisering’ van de eindtermen inhield. Dit betekent dat de gedetailleerde toelichting van de eindterm en de opsomming van termen uit de eindtermen is verdwenen. Literatuurgeschiedenis is teruggekomen op de havo en er is vastgelegd hoeveel literaire werken leerlingen minimaal moeten lezen. De docent heeft daarmee meer vrijheid gekregen. De eindtermen voor culturele en kunstzinnige vorming (ckv), een verplicht vak in het algemene deel, zijn niet wezenlijk veranderd². Bij dit vak komt literatuur ook aan bod, als een van de kunstdisciplines. Naast films, toneelstukken, dansvoorstellingen, musea en concerten bezoeken, kan een leerling ook een boek lezen uit de wereldliteratuur voor ckv. Uit recent onderzoek blijkt dat ongeveer een derde van de docenten niet ingaat op literatuur bij het vak ckv³.

2. De domeinen van het vak ckv zijn: A Culturele activiteiten. B Kennis van kunst en cultuur. C Praktische activiteiten. De Reflectie. Uit de eindtermen: ‘De culturele activiteiten zijn gespreid naar de verschillende kunstdisciplines in beeldende vormgeving, dans, drama, literatuur en muziek.’

3. Hermans, M. (2007). Wereldliteratuur in het curriculum. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming. Amsterdam: Stichting Lezen.

Eindtermen Nederlands, domein literatuur, havo-vwo

Subdomein Literaire ontwikkeling:

(7) De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

- Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.
- De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein Literaire begrippen:

(8) De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein Literatuurgeschiedenis:

(9) De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen werken plaatsen in dit historisch perspectief.

2.4 Literatuuronderwijs in de tweede fase: geschiedenis, 'GLO' en stromingen.

2.4.1 Geschiedenis en GLO

In de jaren 1990 werden de plannen gesmeed voor de vernieuwing van de tweede fase in het voortgezet onderwijs. Het advies van de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands liet de situatie voor literatuuronderwijs ongeveer zoals die al was, met een derde van de lestijd bij Nederlands aan literatuur en met een verplichte leeslast van 15 (havo) tot 25 (vwo) boeken. De tweede fase vereiste echter een programma dat beter toegesneden was op de nieuwe eisen die gesteld werden aan het onderwijs. Het resultaat was een lijst met eindtermen, ofwel doelstellingen waaraan de leerling bij het eindexamen moet voldoen. Het aandeel van literatuur moest inkrimpen ten gunste van taalvaardigheden en het verplicht lezen van boeken werd verrekend in de studielast van de leerlingen, waardoor er een kleiner aantal boeken voorgeschreven kon worden.

Literatuur behield een plaats bij Nederlands en de moderne vreemde talen, waarvan in elk geval Engels verplicht is voor alle leerlingen. De examenvoorschriften sturen aan op samenwerking tussen de talen voor het onderdeel literatuur. Dat kan door de studielasturen voor literatuur bij de afzonderlijke talen weg te halen en samen te voegen tot één leergang literatuur, onder de noemer GLO (geïntegreerd literatuuronderwijs). Dit is echter niet verplicht: de school mag zelf kiezen hoe men het literatuuronderwijs wil organiseren. Los van het feit dat GLO niet per se leidt tot tijdwinst, zijn scholen bij het invoeren van GLO vooral op praktische problemen gestuit zoals gebrek aan extra facilitering van de docenten die een leergang literatuur gaan opzetten en het feit dat GLO in veel gevallen staat of valt met het enthousiasme van één of enkele gemotiveerde docenten. Tot nu toe lijkt het er niet op dat veel scholen intensief met GLO aan de slag zijn gegaan, al zijn er wel veel initiatieven tot samenwerking⁴. Bij de herziening van de tweede fase (2007) werd bepaald dat als een school GLO wil aanbieden, het cijfer hiervan in een 'combinatiecijfer' verrekend wordt samen met andere 'kleinere' vakken. Als gevolg hiervan zijn veel van de toch al marginale initiatieven tot GLO gesneuveld en hebben de meeste scholen literatuur weer naar de talen toegehaald.⁵ Het Tweede Fase Adviespunt berekende middels een enquête dat literatuur in 2007 op ongeveer 15% van de scholen een zelfstandig cijfer krijgt op de cijferlijst.

2.4.2 Stromingen binnen literatuurdidactiek

Eigenlijk al sinds de invoering van de tweede fase (1998) is er zorg voor het onderdeel literatuur bij het schoolvak Nederlands (en de moderne vreemde talen). Dit heeft aan de ene kant te maken met het verminderde aantal uren in de tweede fase waar elk vak mee te maken kreeg en aan de andere kant met de invoering van het 'leerling-gerichte' literatuuronderwijs en het leesdossier. Het – karikaturale – gevolg van die veranderingen is het beeld van de bovenbouwleerling die voor zijn lijst een boekverslag over een boek van Kluun of Carry Slee in elkaar plakt en knipt van een website met boekverslagen. De werkelijkheid is natuurlijk genuanceerder en uit verschillende onderzoeken⁶ blijkt dat de leerling-

4. De conclusies in deze paragraaf komen van Marianne Hermans. Meerdere onderzoeken die zij deed naar literatuuronderwijs komen binnenkort samen in een publicatie bij Stichting Lezen.

5. Uit de Monitor aanpassing profielen Tweede Fase per 2007 van het Tweede Fase adviespunt: 'Wat echter wel degelijk lijkt te mogen worden geconcludeerd, is dat een trend naar meer GLO-achtige invullingen van het literatuuronderwijs de komende tijd niet op veel scholen verwacht mag worden. Waarschijnlijk eerder het tegenovergestelde.'

6. Onder andere: Verboord, M. (2003). Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.

gerichte didactiek het literatuuronderwijs juist ook veel goed gedaan heeft. Het leerling-gerichte literatuuronderwijs is in feite een onderwijskundige vertaling van de 'reader-response' richting in de literatuurwetenschap, waarin niet langer auteur, tekst of historische context centraal stonden, maar de lezer. In het literatuuronderwijs betekent dit dat het niet meer zozeer erom gaat dat leerlingen de tekst moeten duiden, maar dat zij moeten aangeven wat de tekst met hen doet: 'Wat betekent deze tekst voor jou?' in plaats van 'Wat betekent deze tekst?'. Hierdoor gaan literaire teksten eerder leven voor leerlingen en is er plaats voor meer individueel onderwijs. Deze didactiek wordt geplaatst tegenover 'cultuurgericht' literatuuronderwijs, waarbij veelal klassikale cultuuroverdracht de belangrijkste focus is, en de kennis over schrijvers, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis centraal staat. De leerling-gerichte stroming werd in de media al snel de richting van de 'leesplezieradepten', die het belangrijk vonden dat leerlingen het ook nog een beetje leuk vonden om literatuur te lezen'. Als we afzien van onderlinge nuances en verschillen was de richtingensrijd in het literatuuronderwijs vooral een strijd tussen leesplezier en individuele ontplooiing aan de ene kant en cultuuroverdracht aan de andere kant.

2.5 Eindniveaus rapport 'Doorgaande leerlijnen taal en rekenen'

Als reactie op de steeds luider klinkende klachten in Nederland over de algemene taalvaardigheid van jongeren, stelde staatssecretaris Van Bijsterveldt in juni 2007 de 'Expertgroep Doorgaande leerlijnen taal en rekenen' in. Deze expertgroep publiceerde begin 2008 zijn rapport en constateert daarin een daling in de leesvaardigheid en rekenvaardigheid bij leerlingen in de leerplichtige leeftijd. De expertgroep pleit daarom voor een kwaliteitsimpuls in het onderwijs door verplichte niveaus voor taal en rekenen in alle schooltypen in te voeren. Voor alle onderdelen van het taalonderwijs zijn in het rapport op zogenaamde 'drempelmomenten' niveaus geformuleerd: fundamentele niveaus en streefniveaus. Ook 'literatuur en fictie' heeft hierin een plek gekregen en dit onderdeel is grotendeels gebaseerd op het onderzoek van Theo Witte naar fases in literaire competentie⁸. Voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs staat beschreven welk niveau boeken leerlingen moeten kunnen lezen en interpreteren. Het is voor het eerst dat dergelijke, objectieve kwalitatieve maatstaven gesteld zijn voor het literatuuronderwijs.

Voor het voortgezet onderwijs zijn drie niveaus geformuleerd: eind vmbo, eind mbo-4 en havo, eind vwo. Deze niveaus zijn geformuleerd voor vier domeinen:

1. mondelinge taalvaardigheid, met de subdomeinen gespreksvaardigheid, spreekvaardigheid en luistervaardigheid;
2. leesvaardigheid, met de subdomeinen lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele en literaire teksten;
3. schrijfvaardigheid (zakelijke en creatieve teksten produceren);
4. taalverzorging en taalbeschouwing.

Voor het lezen van fictionele en literaire teksten worden de niveaubeschrijvingen als volgt geformuleerd:

- niveau 2 (eind vmbo): Kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassenenliteratuur belevend en herkendend lezen;
- niveau 3 (eind havo): Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen;
- niveau 4 (eind vwo): Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.

Daarnaast worden voor elk niveau tekstenmerken, representatieve voorbeelden en kenmerken van de taakuitvoering gegeven.

3. Leerplannen

In principe maakt iedere school op basis van kerndoelen en eindtermen zijn programma of leerplan per vak, hierbij vaak geholpen door de gekozen methode (schoolboek), die geheel ingericht is om kern-

7. 'Vaak achten de leesplezieradepten het in het geheel niet van belang welke interpretatie leerlingen geven aan een (literaire) tekst', schrijven T. Anbeek, J. Goedegebuure, H. Bekkering in hun preadvies moderne letterkunde uit 1990. Uit een interview met schrijver en docent Nederlands Robert Anker in Trouw (27 mei 2004): 'Anker wordt opnieuw boos. De aanhangers van het verderfelijke woord 'leesplezier' hebben gewonnen, analyseert de auteur; bespottelijk, alsof in de eindtermen van het economie- en wiskundeonderwijs ook naar 'economie-plezier' of 'wiskunde-plezier' wordt gestreefd. Waarom 'leesplezier' dan wel?'

8. Witte, T. (2008): *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Eburon, Stichting Lezen Reeks 11.

doelen en eindtermen te halen. In de 'Schoolgids' die iedere school maakt voor ouders, leerlingen en inspectie zijn de programma's per vak niet opgenomen. Hierin staan wel visie, beleid, regels, lestijden, vakantierooster en dergelijke. Om tot invulling van het programma per vak te komen, biedt de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) voorbeelduitwerkingen en handreikingen.

Deze worden naar de scholen gestuurd maar kunnen ook gedownload worden van de website van de SLO. Na de herziening van de tweede fase heeft de SLO bijvoorbeeld naar alle scholen met een tweedefaseafdeling in Nederland een set met 30 handreikingen voor het schoolexamen gestuurd, voor alle vakken van de nieuwe tweede fase.

De SLO is een commercieel bedrijf dat echter de vaste uitvoerder van het ministerie van OCW is bij het ontwerpen, onderzoeken en adviseren op de volgende gebieden:

- kennisontwikkeling over leerplanvraagstukken;
- landelijke leerplankaders (kerndoelen, examenprogramma's);
- voorbeelden op schoolniveau (programmavarianten, leerlijnen, scenario's);
- voorbeelden op microniveau (lesmateriaal).

Naast de SLO geeft ook de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen af en toe gericht advies over examenprogramma en onderwijsinhoud. In januari 2008 verscheen een speciale editie van Levende Talen Magazine over literatuurgeschiedenis op het havo. Hierin staan verschillende artikelen over achtergronden (theorie) en mogelijke invullingen (praktijk) van dit nieuwe examenonderdeel op het havo.

3.1 Voorbeelduitwerkingen kerndoelen onderbouw

De SLO heeft in opdracht van het ministerie van OCW voorbeelduitwerkingen gemaakt van de kerndoelen. Voorbeelden die bedoeld zijn als inspiratiebron om tot schooleigen invullingen te komen. De karakteristiek van de domeinen en de letterlijke tekst van de kerndoelen zijn steeds het vertrekpunt bij de uitwerkingen. In de uitwerkingen voor de afzonderlijke domeinen zijn bij elk kerndoel mogelijke leerstofinhouden, leerlingenactiviteiten en didactische aanwijzingen gegeven.

De voorbeelduitwerking geeft de volgende toelichting op het kerndoel:

'Het gaat in dit kerndoel om leesvaardigheid als venster op de wereld, om weten wat er zoal te lezen is en om het besef, of liever: de ervaring, dat lezen belangrijk, leerzaam en plezierig kan zijn. De taak voor het onderwijs is: leerlingen met een breed scala aan soorten teksten in contact brengen, het lezen van zowel fictie als puur informatief bedoelde teksten stimuleren, leerlingen 'leeskilometers' laten maken. Verwerkingsopdrachten erbij kunnen leerlingen aan het denken zetten over de wereld waarin ze leven, dicht bij huis of wat verder weg, over zichzelf en anderen, kunnen helpen eigen interesses te ontdekken, meningen te vormen en deze te relateren aan interesses en opvattingen van anderen. Met het oog op de examenprogramma's vmbo en havo/vwo zal er in de onderbouw de nodige aandacht aan het lezen en leren verwerken van fictie besteed moeten worden⁹.

Daarnaast formuleert de voorbeelduitwerking zogenaamde subdoelen, die voor dit kerndoel als volgt gelden:

De leerling leert:

- verhalen lezen en er verwerkingsopdrachten bij maken;
- (jeugd)boeken lezen en er verwerkingsopdrachten bij maken;
- gedichten lezen en er verwerkingsopdrachten bij maken;
- informatieve tijdschriften of websites kennen over bijvoorbeeld sport, hobby, natuur, muziek, milieu, actualiteit en leert de meeste informatie die erin staat begrijpen;
- gratis kranten als Spits en Metro en regionale kranten (op papier of digitaal) kennen en leert artikelen daarin die zijn belangstelling hebben begrijpen;
- de grote, landelijke Nederlandse dagbladen (op papier of digitaal) kennen en leert de artikelen daarin die zijn belangstelling hebben begrijpen (alleen havo en vwo);
- uitleggen over welke onderwerpen hij graag leest en welke tekstsoorten zijn voorkeur hebben.

9. Deze toelichting op kerndoel 8, door de SLO verkort tot 'Fictie en non-fictie', staat op de website van de SLO: www.slo.nl
=> kerndoelen onderbouw.

3.2 Handreikingen vmbo

Voor de exameneenheden die met een schoolexamen afgesloten worden (twee derde deel van het examenprogramma) zijn alleen de globaal geformuleerde eindtermen vastgesteld. De scholen hebben daardoor ruimte voor het maken van eigen inhoudelijke keuzes voor de concretisering van die eindtermen, maar zijn niet verplicht van die geboden ruimte gebruik te maken. Voor scholen die de geboden ruimte wel willen benutten, zijn voor elk vak door de SLO handreikingen gemaakt die niet voorschrijvend zijn, maar bedoeld zijn om docenten ideeën aan te reiken.

In deze handreikingen voor het schoolexamen fictie wordt verteld dat het samenstellen van een fictiedossier niet meer verplicht is, maar dat het fictiedossier wel een goede manier is om leerlingen met behulp van een aantal vragen of aanwijzingen voor een verslag zelfstandig en gestructureerd aandacht te laten besteden aan de verschillende onderdelen van de exameneenheid 'fictie'. Voor de verschillende eindtermen zijn mogelijke examenopdrachten geformuleerd. Daar worden - naast vragen beantwoorden voor het fictiedossier – de volgende mogelijkheden gegeven:

- een presentatie houden of een verslag schrijven over een fictiewerk;
- een fictiewerk met medeleerlingen bespreken in een mondelinge discussie of een discussie via de mail;
- een boekomslag schrijven met een flaptekst;
- een recensie schrijven over een fictiewerk;
- een collage, kunstwerk of gedicht maken bij een fictiewerk.

Ook worden praktijkvoorbeelden genoemd die in gesprekken met docenten naar voren kwamen: schriftelijke theorietoets, handelingsdelen zoals de Jonge Jury en thema-lezen, een poëzieverslag, leesboeken met fictieopdrachten uit de methode en voortgangstoetsen.

3.3 Handreikingen schoolexamen tweede fase (havo/vwo)

In de handreikingen voor het schoolexamen tweede fase worden de drie subdomeinen van het domein literatuur toegelicht. Hierin wordt veel geciteerd uit het oude examenprogramma, dat veel uitgebreider was. Daarnaast geeft de SLO voorbeelden van verschillende mogelijkheden waarop literatuur getoetst kan worden in het schoolexamen.

'Literaire ontwikkeling' wordt het belangrijkste subdomein genoemd: door een gevarieerd aanbod van teksten te lezen, ontwikkelt de leerling zich literair in tweeërlei opzicht: hij ontwikkelt een persoonlijke leesmaak, en hij ontwikkelt een visie op mens en maatschappij mede op grond van wat hij leest. Om hiertoe aangezet te worden en ook blijk te geven van wat hij heeft bereikt, brengt de leerling beargumenteerd verslag uit van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. Hierbij geven de handreikingen een groot aantal suggesties voor beschrijving, verdieping en evaluatie van de leeservaring. In de verdiepingsopdrachten moet variatie gebracht worden en een obligate beschrijving van de inhoud bij ieder gelezen boek wordt demotiverend genoemd.

Ten slotte geeft de handreiking aan dat de leerling bij een aantal verdiepingsopdrachten achtergrondinformatie zal moeten gebruiken. Daarbij kan het gaan om:

- bekende naslagwerken voor de Nederlandse literatuur;
- toegankelijke literaire tijdschriften;
- recensies in dag- en weekbladen;
- interviews met schrijvers;
- boekenprogramma's op radio en tv;
- en de vele literaire sites op het internet.

De twee andere subdomeinen staan in dienst van het eerste subdomein. Het gaat dus volgens de SLO niet om de kennis van de literaire begrippen en de literatuurgeschiedenis op zich, maar om het toepassen van die kennis ten behoeve van de leeservaringen en de literaire ontwikkeling. Er wordt een opsomming gegeven van enkele gangbare begrippen (bijvoorbeeld: thema, motief, metafoor, ironie,

perspectief, fabel/sujet, metrum, rijm etc., niet uitputtend!) en een oplossing voorgesteld voor het probleem dat havo-leerlingen geen literatuur van voor 1880 hoeven te lezen terwijl ze wel literatuurgeschiedenis krijgen: 'Maar de docent moet bij het geven van zijn overzicht van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis natuurlijk wel teksten en tekstfragmenten aanbieden, ter illustratie van dit overzicht. Van de leerlingen kan gevraagd worden dat zij dergelijke teksten en tekstfragmenten in historisch perspectief kunnen plaatsen, eerst onder leiding van de docent, en daarna zelfstandig'.

4. Lesuren

In het voortgezet onderwijs wordt over het algemeen gewerkt met lesuren van 50 of 60 minuten. Sommige scholen gebruiken lesuren van 40 minuten om tijd over te hebben voor zogenaamde keuzeuren of studie-uren. Op de meeste scholen krijgen leerlingen drie uur per week Nederlands, in de eerste klas vaak vier. Ook in vvmbo hebben leerlingen vaak vier uur Nederlands. Er zijn echter ook scholen waar leerlingen in de bovenbouw twee lesuren Nederlands hebben. Daarnaast hangt het af van hoe in de school de tweede fase wordt vormgegeven. Vaak worden de uren voor een bepaald vak namelijk verdeeld over 'contacturen' en 'studie-uren' of 'vrijwerkuren'. In de laatste twee uursoorten is een docent begeleider en kunnen leerlingen in feite aan elk vak werken.

In de tweede fase (bovenbouw havo-vwo) wordt voor elk vak aangegeven hoeveel uur er gemiddeld per week aan besteed moet worden, de studielasturen (slu). Leerlingen moeten gemiddeld 40 slu per week hebben. Een schooljaar telt 40 weken, een havo-leerling zal dus in twee jaar 3200 slu moeten halen, een vwo-leerling respectievelijk 4800 in 3 jaar. Het vak Nederlands kent voor het havo 400 slu en voor het vwo 480 slu. Individuele scholen maken vervolgens zelf een verdeling over de verschillende domeinen van het vak.

Een voorbeeld van een school waar literatuur als apart vak gegeven wordt, wat dus van de slu voor Nederlands afgaat:

Nederlands en letterkunde zijn in het examenprogramma twee aparte vakken met ieder hun eigen cijfer op de examenlijst en ieder hun eigen rol in de slaag- en zakregeling. De totale studielast voor het vak Nederlandse taal en letterkunde voor het havo is 400 slu. Hiervan is 60 % voor Nederlands en 40 % voor Letterkunde. Nederlands heeft 240 slu; letterkunde heeft 160 slu.

5. Toetsing

De toetsing van het literatuuronderwijs in het schoolexamen gebeurt over het algemeen mondeling, naar aanleiding van een leesdossier (havo/vwo) of een fictiedossier (vmbo). Leerlingen moeten verslagen schrijven van hun leeservaringen en vervolgens wordt de kennis over alle gelezen boeken bevraagd in een gesprek met de docent. Ook komt het steeds vaker voor dat er projectmatig gewerkt wordt, al dan niet in samenwerking met het vak ckv. Hierbij gaat het er dan om dat de leerling gedurende het project voldoende inzet toont en vervolgens al dan niet een product aflevert.

Nu door de herziening van de tweede fase alle vormvoorschriften voor het schoolexamen geschrapt zijn, vervallen ook de verplichtingen omtrent toetsing. Docenten zijn nu geheel vrij hun onderwijs in en de toetsing van literatuur zelf vorm te geven binnen het kader van het schoolexamen. De SLO stelt vier verschillende mogelijkheden van toetsing voor:

- het fictie- of leesdossier;
- het gesprek;
- de afsluitende tekst of presentatie;
- de schriftelijke toets.

Een fictie- of leesdossier bevat de volgende zaken: een leeslijst, de verzamelde achtergrondinformatie bij de gelezen of bekeken werken, de verslagen van de leeservaringen met de gelezen werken, een leesautobiografie en eventuele balansverslagen. Voor het fictie- of leesdossier kan een cijfer worden gegeven.

Een gesprek vindt plaats of op basis van een fictie- of leesdossier, of op basis van een lijst met gelezen werken. In het gesprek moet door de docent beoordeeld worden of, en in hoeverre de leerling een ontwikkeling doorgemaakt heeft in literaire competentie. De SLO noemt het gesprek een sympathieke, maar helaas onbetrouwbare toetsvorm.

De eigen beoordeling van zijn/haar literaire ontwikkeling, met argumentatie gebaseerd op de gelezen werken en de geleerde begrippen, kan centraal staan in een afsluitende tekst gericht aan, of een presentatie voor docent en medeleerlingen. Deze toetsvorm is een goed sluitstuk van het fictie- of leesdossier, maar kan ook worden gebruikt als er geen dossier is gemaakt.

Bij het bevragen van kennis en inzicht in een schriftelijke toets stelt de SLO dat in een dergelijke toets het hanteren van kennis en inzicht bij het lezen van literaire teksten centraal zou moeten staan. Alleen kennis van het literaire begrippenapparaat of van de literatuurgeschiedenis bevragen is duidelijk tegen de geest van het examenprogramma.

6. Lesmateriaal

6.1 Methodes (schoolboeken)

Voor de onderbouw havo/vwo en voor het vmbo zijn geen aparte literatuurmethodes. In alle methodes Nederlands voor deze leerjaren zijn aparte modules 'fictie' opgenomen. Er is wel een aparte methode leesbevordering/fictieonderwijs voor het vmbo: Bazar van de Ced-groep en Stichting Lezen. Deze methode wordt door ongeveer 8% van de vmbo-scholen gebruikt. In de vmbo-methodes Nederlands ligt de nadruk sterk op het functionele lezen. Het 'recreatieve' lezen komt aan bod in de vorm van het onderdeel fictie binnen de methoden.

In sommige methoden is dit beter uitgewerkt dan in andere. Relatief goed scoren de methodes *Taallijnen* (Malmberg) en *Op nieuw niveau* (Wolters-Noordhoff).

Punten waarop deze methodes zich onderscheiden van andere zijn: aantrekkelijkheid van de vormgeving, hoeveelheid leesteksten, aansluiting van de gekozen fragmenten bij de belevingswereld van de leerlingen, keuze van auteurs, hoeveelheid illustraties. In *Taallijnen* wordt daarnaast een groot aantal fictieonderwerpen aangeboden, met korte blokjes theorie, en veel informatie over schrijvers¹⁰.

Voor de bovenbouw havo/vwo zijn wel aparte methodes voor literatuuronderwijs. De meest gebruikte methodes zijn:

1. *Laagland* (ThiemeMeulenhoff)
2. *Eldorado* (ThiemeMeulenhoff)
3. Dautzenberg: *Literatuur: geschiedenis en leesdossier* (Malmberg)

De focus van deze methodes is verschillend: waar de 'Dautzenberg' zich sterk richt op cultuur-overdracht en de literatuurgeschiedenis dus de meeste aandacht krijgt, zijn de methodes van ThiemeMeulenhoff meer leerling-gericht; er is in beide methodes ook ruime aandacht voor literaire ontwikkeling en de vragen en opdrachten gaan vaker over de eigen mening van de leerling¹¹.

6.2 Overig lesmateriaal

Naast de methodegebruikers zijn er ook nog veel docenten die gebruik maken van ander of eigen materiaal, hoewel dat aantal sterk afneemt de laatste jaren¹². Een compleet beeld geven van dat andere of dat eigen materiaal is moeilijk omdat er veel en zeer divers materiaal is. Zo worden er materialen gemaakt door culturele instellingen, bijvoorbeeld lessuggesties bij Gedichtendag van Poetry International, de lesbrieven over boekverfilmingen, *Boek en Film*, van het Nederlands Instituut voor Filmeducatie en Stichting Lezen en lessuggesties bij de Boekenweek door Stichting Lezen en de CPNB. Voor het fictieonderwijs in de onderbouw is er het tijdschrift *Jeugdliteratuur in de praktijk* van NBDBiblion, waarin uitgewerkte lessen staan bij recente of anderszins interessante jeugdliteratuur. Vergelijkbaar met deze

10. Olijkan, E. (2008): 'Vmbo: organisatie, vernieuwing en leesonderwijs'. In: Lezen op het vmbo. Amsterdam, Stichting Lezen Reeks 10.

11. Nicolaas, M. (2003). 'Literatuurmethodes voor de tweede fase: een stand van zaken'. In: *Tsjip/Letteren*, jrg 13, nr. 3.

12. Dit blijkt uit gesprekken met nascholers en uitgevers die op respectievelijk nascholingsdagen en methodebijeenkomsten steeds meer docenten tegenkomen die het liefst hun onderwijs inrichten volgens een lesmethode van een educatieve uitgeverij. Hier zijn geen cijfers van beschikbaar.

lessen zijn de lespakketten bij het grootste leesbevorderingsproject voor het voortgezet onderwijs, de Jonge Jury. Ook onderwijsondersteunende instellingen als de SLO bieden lesmateriaal; een voorbeeld daarvan is de poëzieleerlijn voor het voortgezet onderwijs die in samenwerking met een Haagse school, een bibliotheek en enkele culturele instellingen samengesteld is.

Daarnaast is er online materiaal, bijvoorbeeld de website www.literatuurgeschiedenis.nl, die langzamerhand uitgroeit tot een methode literatuurgeschiedenis. Op de vakcommunity Nederlands van Kennisnet wordt ook materiaal dat gemaakt is door docenten uitgewisseld. De vakcommunity Nederlands heeft een leermiddelendatabase waarin iedereen die lid is van de community materiaal kan neerzetten. Ook op de portaalsite www.docentenplein.nl is materiaal te vinden voor het vak Nederlands. Op de website www.woutertjepieterseprijs.nl staan lestitips bij de serie heruitgaven van prijswinnende boeken onder de titel 'Schatkist van de Jeugdliteratuur' uitgegeven door De Volkskrant en Querido. Dit wordt elk jaar aangevuld met de nieuwe winnaar van de Woutertje Pieterse Prijs.

Op de website www.leesmij.nu zijn filmpjes te zien die als trailer werken voor literatuur. Daarnaast is er lesmateriaal te downloaden waarmee leerlingen zelf een filmpje over een boek kunnen maken. Via de cd-roms van www.leesadviezen.nl kunnen leerlingen begeleid worden bij hun boekenkeuze: zo'n 180 boeken worden daar besproken, ingedeeld op thema en op moeilijkheidsgraad.

Dan zijn er nog de schooledities van literaire teksten. Educatieve uitgeverijen Wolters-Noordhoff ('Lijsters') en Malmberg ('Boektoppers') geven elk jaar een boekenpakket uit van vijf titels die ouders voor een klein bedrag aan kunnen schaffen en die de leerlingen op hun leeslijst kunnen zetten. Bij de 'Lijsters' van Wolters-Noordhoff is ook een docentensite met lesmateriaal ingericht: www.lijstersdocentenservice.nl.

De verkoop van deze pakketten loopt de laatste jaren terug. Amsterdam University Press brengt een serie educatieve edities van historische Nederlandse letterkunde uit: *Tekst in context*. In deze serie verscheen reeds: *Reinaert de vos*, *Karel ende Elegast*, *Jacob van Maerlant*, *Walewein*, *Warenar*, *Verhalen van verre landen* en *Wilhelmus en de anderen*. Behalve de oorspronkelijke tekst en een moderne vertaling, wordt in ieder deeltje ook veel aandacht besteed aan de historisch-sociologische context.

7. Wat en hoeveel lezen leerlingen?

Zoals al aangegeven bij de paragraaf over de eindtermen, moeten leerlingen op het havo 8 boeken lezen en op het vwo 12 boeken; dit zijn er dus voor beide niveaus vier per jaar. Dit aantal is echter een minimum aantal, docenten mogen zelf kiezen of zij leerlingen meer willen laten lezen. Voor het vak ckv kan ook een boek gelezen worden. Op het vmbo is het aantal te lezen boeken vrij. Het gaat bij het examen vmbo bovendien niet alleen om boeken maar ook om tv-series of films. Ook in de onderbouw is er geen verplicht aantal te lezen boeken. Hierdoor verschilt het per school enorm hoeveel er wordt gelezen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Stichting Lezen doet hier onderzoek naar in het najaar van 2008.

Wat leerlingen over het algemeen lezen, is natuurlijk moeilijk aan te geven. Wel kan gekeken worden naar de boeken waarvan de meeste boekverslagen opgevraagd worden op www.scholieren.com, de populairste site met boekverslagen. Op deze site worden per maand 3.023.114 opvragingen gedaan. De top 10 Nederlandse literatuur is in mei 2008:

1. Het gouden ei (Tim Krabbé)
2. Turks fruit (Jan Wolkers)
3. De aanslag (Harry Mulisch)
4. Komt een vrouw bij de dokter (Kluun)
5. De passievrucht (Karel Glastra van Loon)
6. Afblijven (Carry Slee)
7. De kleine blonde dood (Boudewijn Büch)
8. De tweeling (Tessa de Loo)
9. Het bittere kruid (Marga Minco)
10. Een schitterend gebrek (Arthur Japin)

Deze website geeft geen langere top lijst. Dat doet www.collegenet.nl, een andere populaire website met boekverslagen wel. In de top 150 van deze website staan tussen de vele titels van Nederlandse bodem 11 Vlaamse titels. Opvallend is dat het hierbij gaat om oudere titels: vijf boeken van Elsschot, drie van Ruyslinck, twee van Vandelloo en een van Daisne. De moderne Vlaamse literatuur is blijkbaar nog niet echt goed doorgedrongen in het Nederlandse onderwijs.

Doordat er geen vaste regels zijn voor wat leerlingen wel of niet mogen lezen – alleen in de eindtermen havo-vwo staat ‘literaire werken’ – gaan scholen hier verschillend mee om. Veel scholen maken zogenaamde lees- of literatuurlijsten waaruit de leerlingen mogen kiezen. Hierdoor maakt de sectie Nederlands dus al een selectie en op de ene school zullen bijvoorbeeld literaire thrillers wel een plek krijgen op de bovenbouwlijst en op de andere beslist niet. Er wordt vaak gewerkt met een ‘sterrenstelsel’ waarbij geldt: hoe dikker of moeilijker het boek, hoe meer sterren een boek krijgt. Een leerling moet vervolgens een bepaald aantal sterren bij elkaar lezen. Ook in de literatuurmethodes van de verschillende educatieve uitgeverijen zijn literatuurlijsten opgenomen.

8. Verenigingen, tijdschriften, platforms, nascholing en overige initiatieven

8.1 Beroepsverenigingen en organisaties

In Nederland bestaan geen beroepsverenigingen of organisaties die zich exclusief bezighouden met literatuuronderwijs. Wel zijn er een aantal verenigingen/organisaties actief waarbinnen literatuuronderwijs een van de aandachtspunten is.

Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT)

De enige beroepsvereniging van docenten Nederlands en moderne vreemde talen in Nederland.

Levende Talen heeft als doel:

- het bevorderen en ontwikkelen van talenonderwijs in alle levende talen in brede zin;
- het bijeenbrengen van en bieden van een platform aan talendocenten;
- het behartigen van belangen van talendocenten.

Om deze doelen te bereiken, organiseert Levende Talen studiedagen en congressen over talenonderwijs, informeert zij haar leden over nieuws en ontwikkelingen betreffende het vakgebied door middel van de tijdschriften Levende Talen Magazine en Levende Talen Tijdschrift, via nieuwsbrieven en via de website.

Landelijke Vereniging van Neerlandici (LVVN)

De LVVN informeert over de ontwikkelingen en mogelijkheden van de neerlandistiek, o.a. met het tijdschrift Vaktaal en door het organiseren van cursussen, excursies, lezingen en congressen. De LVVN uit al enige jaren haar ‘Zorg om het schoolvak Nederlands’ in een gelijknamige actie, waarbij bijvoorbeeld een aantal jaren terug ongeveer duizend handtekeningen van docenten Nederlands zijn verzameld.

Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON)

VELON stelt zich ten doel om lerarenopleiders te ondersteunen bij hun werk: de opleiding en de professionalisering van leraren. VELON stelt zich daarbij onafhankelijk op van de universiteiten en hogescholen die lerarenopleidingen aanbieden. VELON geeft ook een tijdschrift uit: VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders.

Stichting Lezen (SL)

Stichting Lezen is de landelijke organisatie voor leesbevordering en literatuureducatie. SL ziet de zogenaamde doorgaande leeslijn als basis van zijn werkzaamheden, wat inhoudt dat in elke fase van 0 tot 18 jaar kinderen met boeken en lezen in aanraking komen. SL beschouwt literatuuronderwijs als een vorm van leesbevordering en maakt projecten, lesmateriaal en onderzoek mogelijk dat ten goede komt aan het literatuuronderwijs, zoals:

- de Jonge Jury;
- lessuggesties bij de Boekenweek;
- website www.leesmij.nu;
- De Inktaap;
- lespakketten Boek en Film;
- onderwijsactie Nederland Leest e.a.

8.2 Platforms/discussiefora

Het meest in het oog springende platform op internet, dat ook als discussieforum gebruikt wordt, is de vakcommunity Nederlands op www.kennisnet.nl. De Vakcommunity Nederlands is een initiatief van Kennisnet en de Digitale School. Communityleden hebben toegang tot al het lesmateriaal in de leermiddelendatabase en ontvangen elke maand de nieuwsbrief. Er zijn nu meer dan 4600 leden. Het lidmaatschap is gratis. De homepage van de vakcommunity Nederlands bevat verder een agenda met de belangrijkste nascholingsinitiatieven en links naar handige websites van leraren verenigingen, onderwijsondersteunende organisaties en projecten van culturele instellingen. Het forum wordt veel gebruikt om onderling vragen te stellen over materiaal, arbeidsomstandigheden en grammaticale kwesties.

Stichting Lezen heeft twee platforms voortgezet onderwijs: een voor het vmbo en een voor havo-vwo. Deze platforms, die bestaan uit vertegenwoordigers uit de onderwijs-, bibliotheek-, wetenschaps- en uitgeverwereld, geven Stichting Lezen advies over het te voeren beleid op het gebied van leesbevordering/literatuureducatie voor deze doelgroep.

8.3 Vaktijdschriften

In de publicaties 'Vakdossiers Nederlands' van 2003 schrijven de samenstellers het volgende: 'Voor dit gedeelte van het onderzoek hebben we de tijdschriften voor het schoolvak Nederlands (*Moer, Levende Talen* en *Tsjip/Letteren* - het tijdschrift *Spiegel* lijkt nu definitief ter ziele) bekeken van oktober 2002 tot november 2003'¹³. Wat de samenstellers over *Spiegel* opmerken, kan inmiddels ook over *Moer en Tsjip/Letteren* gezegd worden zodat anno 2008 alleen *Levende Talen* nog over is. *Levende Talen* is het tijdschrift van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* (VLLT) en bestaat uit twee 'onderdelen': *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift*, waarbij het eerste meer populair is en het tweede wetenschappelijk. Overigens komt in beide bladen het hele vak Nederlands (en bovendien ook de *Moderne Vreemde Talen*) aan de orde zodat niet in elk nummer aandacht is voor literatuuronderwijs. Daarnaast is er het tijdschrift *Vaktaal* van de Landelijke Vereniging Voor Neerlandici. Het algemene onderwijstijdschrift *Didaktief* besteedt ook af en toe aandacht aan literatuuronderwijs – in ieder geval wordt in elk nummer een jeugdboek gerecenseerd.

Naast deze vaktijdschriften is er nog een aantal tijdschriften dat af en toe op populair-wetenschappelijke wijze aandacht besteedt aan literatuuronderwijs: *Leesgoed* van NBDBiblion, een tijdschrift over jeugdliteratuur en leesbevordering voor intermediairs die werken met kinderen en jongeren van 4 tot 14 jaar en *Lezen*, het tijdschrift voor leesbevordering en literatuureducatie van Stichting Lezen. De afgelopen tien jaar hebben een enorme afname laten zien in abonnees en dus ook lezers van vaktijdschriften.

8.4 Studiedagen en overige nascholing

De meeste universiteiten waar een lerarenopleiding Nederlands aan verbonden is, verzorgen ook nascholing over literatuuronderwijs. De Vrije Universiteit Amsterdam bijvoorbeeld, organiseert elk jaar een aantal studiedagen over verschillende onderwerpen. De Universiteit van Groningen heeft ieder jaar in februari de 'Dag van Taal, Kunsten en Cultuur' en de Leidse Universiteit organiseert in januari de 'Good Practice Day Talen'. Ook onderwijsondersteunende en culturele organisaties verzorgen gerichte nascholing.

Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) houdt ieder jaar in april een studiedag over literatuuronderwijs en daarnaast zijn er de jaarlijkse conferentie Het Schoolvak Nederlands en de tweejaarlijkse Dag van het literatuuronderwijs van Bulkboek en SSS. 'Lezen Centraal', de jaarlijkse conferentie van Stichting Lezen gaat soms een keer in de drie jaar over het voortgezet onderwijs. Vakdidactiek en vakinhoudelijke nascholing komen beide aan bod op deze studiedagen; de nascholing van universiteiten is vaker vakinhoudelijk.

13. Bonset, H. (2003). *Vakdossiers Nederlands*. Enschede, SLO.

Overzicht 2008

18 januari:	Good Practice Day Talen, ICLON Leiden
8 februari:	Dag van Taal, Kunsten en Cultuur, Universiteit Groningen
18 maart:	Lezen Centraal over lezen in het vmbo
17 april:	Literatuuronderwijs in de tweede fase, APS, Utrecht
22 april:	Studiedag 'Literatuur in de tweede fase', VU Amsterdam
7 november:	Dag van het Literatuuronderwijs, Rotterdam
14, 15 november:	Het Schoolvak Nederlands, Brussel

Deze dagen worden over het algemeen goed bezocht. Het ligt een beetje aan de capaciteit van de instelling. De VU is de afgelopen jaren gestart met meer studiedagen.

Op de studiedag in het najaar van 2007 waren 40 docenten aanwezig die aangaven dat ze graag meer van dit soort nascholing doen. Probleem is echter dat de 1040 norm¹⁴ docenten belet om vaker dan een keer per jaar een studiedag te bezoeken. Een goed overzicht van wat er in een jaar allemaal georganiseerd wordt, waarbij ook duidelijk aangegeven wordt wat er op de betreffende dagen aan bod komt, is nog niet voorhanden op internet.

8.5 Overige initiatieven

De projectorganisatie Passionate/Bulkboek organiseert meerdere literaire projecten voor jongeren van 12 tot 18 jaar. Een aantal daarvan wordt mogelijk gemaakt door Stichting Lezen (zie aldaar). Daarnaast is er de tweejaarlijkse 'Dag van de Literatuur', een festivalachtig evenement waarop leerlingen van de bovenbouw kennis kunnen maken met Nederlandse en Vlaamse schrijvers.

Ook de Nederlandse Taalunie maakt (Vlaams-Nederlandse) projecten en producten mogelijk die het literatuuronderwijs kunnen verrijken. Websites als www.boekenzoeker.org en www.dbnl.org bieden respectievelijk een digitale leesadviesdienst en digitaal beschikbare literaire teksten en informatie over auteurs. Het leesbevorderingsproject De Inktaap helpt leerlingen argumenteren over literatuur.

9. Lerarenopleidingen

In Nederland zijn twee soorten lerarenopleidingen: eerstegraads en tweedegraads opleidingen. Met een eerstegraads opleiding verwerf je de bevoegdheid om als docent in het hele voortgezet onderwijs lesgeven inclusief de examenklassen havo en vwo. Met een tweedegraads opleiding mag je alleen lesgeven in de onderbouw havo/vwo en in het hele vmbo.

Eerstegraads lerarenopleidingen worden aangeboden door universiteiten (universitaire, postdoctorale lerarenopleiding) en hogescholen (hbo). De opleidingen worden in voltijd en deeltijd gegeven. In sommige gevallen ook in duale vorm. Enkele universiteiten bieden ook educatieve masters aan: een combinatie van een vak (een master) en een lerarenopleiding. Deze opleidingen duren 1,5 tot 2 jaar. De meeste eerstegraads opleidingen in het hbo worden in deeltijd aangeboden, sommige opleidingen ook in voltijd. De tweedegraads lerarenopleiding is een volwaardige hbo-studie die vier jaar duurt. De opleiding wordt ook in deeltijd of in duale vorm gegeven.

In de eerstegraads opleiding ligt de nadruk op onderwijskunde, pedagogiek en vakdidactiek. Op de lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Amsterdam bijvoorbeeld ziet het programma er in grote lijnen als volgt uit. De helft van de studietijd bestaat uit praktijk op een school voor voortgezet onderwijs. Bij vakdidactiek wordt aandacht besteed aan het functioneren als docent in het betreffende schoolvak. Ook de inhoud en ontwikkeling van het vak komen aan de orde. Bij algemene didactiek/pedagogiek bereidt de student zich in bredere zin voor op de praktijk van het voortgezet onderwijs. Een aparte plaats neemt het praktijkonderzoek in: hierbij moet een praktijkgericht onderzoek worden uitgevoerd. Daarnaast is er een keuzeprogramma. Een voorbeeld van een educatieve master op een hogeschool is een fragment uit het programma van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden:

14. De zogenaamde 1040-norm werd in 2007 ingevoerd naar aanleiding van klachten dat er teveel lesuren zouden uitvallen in het voortgezet onderwijs. Staatssecretaris Van Bijsterveld van Onderwijs stelde dat iedere leerling in Nederland minimaal 1040 uur per schooljaar les zou moeten krijgen.

U besteedt o.a. aandacht aan: letterkunde in het studiehuis, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid in het studiehuis, argumenteren, poëzieanalyse, algemene taalkunde en NT2. In de afsluitende fase van uw studie kiest u voor een specialisatie.

Het leerplan bestaat uit een vak(didactisch) en een beroepsvoorbereidend deel. Ongeveer twee derde van de tijd (60 EC's) besteedt u aan vakverdiepende en vakdidactische modules. Een groot gedeelte van de opleiding besteedt u aan vakverdiepende modules.

In de vakmodules komen domeinen aan bod die van toepassing zijn op de tweede fase. U kunt hierbij denken aan hoofdonderdelen als letterkunde, taalkunde en socio-culturele competentie.

In elk cluster staat een taalvaardigheid centraal. In een aantal modules is er aandacht voor samenwerkend leren.

Ook wordt in veel modules ICT gebruikt waarbij een verband wordt gelegd met de beroepspraktijk.

De inhoud van het vak Nederlands wordt op de universitaire postdoctorale opleiding bekend verondersteld, doordat de student al een doctoraal/master Nederlandse taal- en letterkunde achter de rug heeft. Zo kan het voorkomen dat een eerstegraads leraar die in de onderbouw havo/vwo begint, geen jeugdliteratuur heeft gelezen omdat hij simpelweg dat vak niet gehad heeft tijdens zijn studie Nederlands. De methode die op veel eerstegraads opleidingen gebruikt wordt voor literatuurdidactiek is Literatuur en fictie, een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs van Bolscher, Dirksen e.a.¹⁵.

In de tweedegraads opleiding krijgt de student in de eerste drie jaar van de opleiding een groot aantal verplichte vakken waaronder veel literatuur. Dit verschilt natuurlijk per opleiding maar over het algemeen is er veel aandacht voor literatuur.

Op de Fontys Lerarenopleiding Tilburg bijvoorbeeld krijgt men de volgende vakken: Inleiding letterkunde, Letterkunde 1940-1970, Jeugdliteratuur, Bijbel en literatuur, Interculturele literatuur, Letterkunde 1970-heden, Wereldliteratuur, Adolescentenliteratuur, Letterkunde 1170-1905, Poëzieanalyse. Een voorbeeld van een beschrijving van een vak, waarin ook Vlaamse literatuur aan bod komt:

Letterkunde 1940-1970

Algemeen

Cursus: Moderne letterkunde (1940-1970)

SBU: 56 uur

Voltijd studiejaar 1, periode 3

Docent: J. de Jong

Ingangseisen: student heeft Inleiding letterkunde gevolgd

Plaats van de cursus in het onderwijsprogramma

Deze cursus maakt deel uit van een groter geheel van vier cursussen, die samen de Nederlandse literatuurgeschiedenis van 1170 tot heden behandelen. Deze cursussen maken deel uit van de leerlijn literatuur en cultuur.

¹⁵ Bolscher, I., J. Dirksen, H. Houkes & S. Van der Kist (2005). Literatuur en fictie, een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs. NBDBiblion.

Doelstelling

De cursus *Letterkunde 1940-1970* geeft een inleiding tot het lezen van literatuur uit deze in literair, cultureel en maatschappelijk opzicht tumultueuze periode. Vanuit het besef dat de literatuur geen geïsoleerd of isoleerbaar maatschappelijk verschijnsel is, maar juist als (sub)systeem deel uitmaakt van een groter maatschappelijk en cultureel (poly)systeem wordt de letterkunde geplaatst naast en tegenover andere historische verschijnselen uit deze tijd.

Inhoud/werkwijze

Onder enig voorbehoud komen in zeven bijeenkomsten de volgende onderwerpen aan de orde:

1. Inleiding. Periodeoverzicht, opbouw van de cursus, lijst- en tentameneisen. Het effect van oorlogsjaren in Nederland en Vlaanderen. Het naoorlogse herstel van de status quo. De Blaman-Hermans-Van het Revelijn. De avonden (Gerard Reve – 1947), Eenzaam avontuur (Anna Blaman – 1948). Opkomst van het existentialisme.
2. Louis Paul Boon. Maatschappijbeeld van een ‘tedere anarchist’. Boon als vernieuwer van de Nederlandstalige literatuur. Aandacht voor *Vergeten straat* (1944), *Mijn kleine oorlog* (1945/1960) en *De Kapellekensbaan* (1953). Boon als ‘stukjesschrijver’.
3. W.F. Hermans. Eenling in een sadistisch universum. De onkenbare mens in zijn absurde wereld. Aandacht voor *Ik heb altijd gelijk* (1951), *De donkere kamer van Damokles* (1958) en *Nooit meer slapen* (1966). De afrekening in *Onder professoren* (1975).
4. De Vijftigers. Kenmerken van de experimentele kunstenaars van na 1945. Overeenkomsten tussen schilders en dichters. Een beeld van de Vijftigers. Werk van Remco Campert en Lucebert.
5. De Zestigters. Dichters en schilders reageren op de vorige generatie en op de werkelijkheid. De tijdschriften *Barbarber* en *Gard Sivik*. Aandacht voor het werk van K. Schippers.
6. Hella S. Haasse. Eenling in de naoorlogse literatuur. Twee manieren van literaire geschiedschrijving (*De Scharlaken stad* – 1952 en *Heren van de thee* – 1992). Ook aandacht voor *Berichten van het blauwe huis* – 1986 en het boekenweekgeschenk *Transit* – 1994)
7. Het proza van de protestgeneratie. Realisme, experiment en reportage. Voorbeelden van cultureel en maatschappelijk verzet: *Provo* en het studentenprotest. Aandacht voor *Serpentina’s petticoat* (Jan Wolkers – 1961), *Breekwater* (Sybren Poet – 1961) en *Bericht aan de rattenkoning* (Harry Mulisch – 1966)

Toetsing

(Schriftelijk) tentamen over de collegestof en over een lijst van zeven literaire teksten uit de behandelde periode. Op de lijst staan tenminste twee dichtbundels. Laat je lijst vooraf goedkeuren door de docent. Lever je definitieve lijst in tijdens het tentamen.

Literatuur

Anbeek, Ton: *Geschiedenis van de literatuur in Nederland 1885-1985*. Amsterdam 1995 (of later)

Deel 2: Het literatuuronderwijs in Vlaanderen

1. Structuur van het secundair onderwijs in Vlaanderen

Het secundair onderwijs in Vlaanderen bestaat in principe uit 6 studiejaar die onderverdeeld zijn in 3 graden van 2 jaar. In het beroepssecundair onderwijs (bso) kiezen veel leerlingen ervoor om een 7^e jaar te volgen (i.e. een 3^e jaar in de 3^e graad).

De *eerste graad* omvat het eerste en tweede leerjaar van het secundair onderwijs. In het eerste leerjaar wordt een onderscheid gemaakt tussen het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B. Het eerste leerjaar B is bestemd voor leerlingen die een leerachterstand opgelopen hebben of minder geschikt zijn voor overwegend theoretisch onderwijs. Het vormt dan ook een brugklas tussen lager en secundair onderwijs. Na het eerste leerjaar B kunnen de leerlingen overstappen naar het tweede beroepsvoorbereidende leerjaar van de B-stroom, waar ze extra basisvorming ontvangen of kunnen ze overstappen naar het eerste leerjaar A. Leerlingen die het eerste leerjaar A succesvol afgerond hebben, gaan door naar het tweede leerjaar van de eerste graad van de A-stroom.

Vanaf de *tweede graad* kiest de leerling voor een bepaalde studierichting binnen het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso), het kunstsecundair onderwijs (kso) of het beroepssecundair onderwijs (bso).

In het aso wordt de nadruk gelegd op een ruime, algemene vorming die een stevige basis moet bieden voor wie wil studeren aan een hogeschool of aan een universiteit.

In het tso is naast aandacht voor een algemene, ruime vorming, ook aandacht voor technisch-theoretische vakken. Na het tso is de jongere in veel gevallen in staat om een beroep uit te oefenen. Hij/zij kan er ook voor kiezen om verder te studeren aan een hogeschool of aan een universiteit. Bij een tso-opleiding hoort naast theorie ook praktijk.

Het kso koppelt (meestal) een algemene, ruime vorming aan een actieve kunstbeoefening. Na het kso is de leerling in veel gevallen voldoende gevormd om een beroep uit te oefenen binnen de discipline van de kunst (binnenhuisarchitectuur, beeldend kunsten...). Hij/zij kan er ook voor kiezen om over te stappen naar het hoger onderwijs (hogeschool of universiteit).

Het bso biedt een praktische onderwijsvorm waarin de jongere een specifiek beroep aanleert, terwijl hij/zij ook algemene vorming ontvangt.

In de *derde graad* wordt de vorming meer specifiek en verfijnd met het oog op de uiteindelijke beroepskeuze of de eventuele studieplannen in het hoger onderwijs. Binnen de derde graad is het mogelijk om nog een derde jaar te volgen om zich te specialiseren of om zich extra voor te bereiden op het hoger onderwijs.

Na het tweede jaar van de derde graad in een richting binnen het aso, tso of kso of na het derde jaar binnen een richting van het bso ontvangt de leerling een diploma secundair onderwijs. Na het tweede jaar van de derde graad van het bso ontvangt de leerling geen diploma, maar een getuigschrift¹⁶.

2. Eindtermen literatuur

2.1 Algemeen

De eindtermen worden opgesteld door de Entiteit Curriculum van het Vlaamse ministerie van onderwijs (ex-DVO) en zijn vastgelegd in een decreet. Ze omvatten de minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht en vaardigheden die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Voor het lager onderwijs zijn er enkel eindtermen voor het einde van de basisschool. Voor het gewoon secundair onderwijs zijn de eindtermen vastgelegd per graad en per onderwijsvorm. Eindtermen kunnen vakgebonden en vakoverschrijdend zijn.

16. Naast het voltijds secundair onderwijs is er op het niveau van de derde graad ook het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso). Bij dergelijk onderwijs wordt van de leerlingen verwacht dat ze tijdens het schooljaar 15 lessen/week volgen. Tijdens de overige tijd kunnen ze werkervaring opdoen. Daartoe kunnen ze een deeltijdse arbeids- of stageovereenkomst sluiten of kunnen ze in een familiebedrijf werken. Daarnaast zijn er nog andere soorten vorming die erkend zijn in het kader van de deeltijdse leerplicht. Zo bereiden de middenstandsopleidingen jongeren voor op een vak in een kleine of middelgrote onderneming.

De ontwikkelingsdoelen omvatten de minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Er zijn ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs, de B-stroom van het secundair onderwijs, het buitengewoon onderwijs en binnenkort ook voor de onthaalklas anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. Ontwikkelingsdoelen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.

2.2 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

2.2.1 Eerste graad

In het *eerste leerjaar A* wordt een onderscheid gemaakt tussen de basisvorming en het keuzegedeelte. Voor de basisvorming zijn er vakgebonden eindtermen geformuleerd. Voor het keuzegedeelte formuleert de overheid geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen.

In het *eerste leerjaar B* wordt eveneens een onderscheid gemaakt tussen de basisvorming en het keuzegedeelte. In tegenstelling tot het eerste leerjaar A, zijn er voor de basisvorming geen eindtermen, maar ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Voor het keuzegedeelte formuleert de overheid noch eindtermen noch ontwikkelingsdoelen.

In het *beroepsvoorbereidend leerjaar* maakt men een onderscheid tussen de basisvorming en de beroepenvelden. Soms is er sprake van een keuzegedeelte. Voor de basisvorming zijn ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Noch voor de beroepenvelden, noch voor het keuzegedeelte formuleert de overheid eindtermen of ontwikkelingsdoelen.

In het *tweede leerjaar A* maakt men een onderscheid tussen de basisvorming en de basisopties. Voor de basisvorming zijn er vakgebonden eindtermen geformuleerd. Voor de basisopties formuleert de overheid geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen.

Schematisch:

A-stroom	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen
B-stroom	1. vakgebonden ontwikkelingsdoelen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen

(bron: <http://ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm>).

2.2.2 Tweede en derde graad

Wat betreft de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs, wordt binnen de studierichtingen een onderscheid gemaakt tussen de basisvorming, het specifieke gedeelte en het complementaire gedeelte. Voor de basisvorming zijn er vakgebonden eindtermen geformuleerd. Voor het specifieke gedeelte van een opleiding worden specifieke eindtermen ontwikkeld. Dat zijn doelen die betrekking hebben op de vaardigheden, de specifieke kennis, inzichten en attitudes waarover een leerling van het voltijds secundair onderwijs moet beschikken om vervolgonderwijs aan te kunnen vatten en/of om als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren. Specifieke eindtermen zijn momenteel enkel ontwikkeld voor het aso. De specifieke eindtermen voor de pool 'Topsport' gelden ook voor het tso. Voor het complementaire gedeelte van de tweede en de derde graad formuleert de overheid geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen.

Schematisch:

	tweede graad	derde graad
aso	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen 3. specifieke eindtermen
tso	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen 3. specifieke eindtermen Topsport
kso	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen
bsso	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen	1. vakgebonden eindtermen voor de basisvorming 2. vakoverschrijdende eindtermen

(bron: <http://ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm>).

2.3 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs voor het vak Nederlands – focus op literatuur

2.3.1 Eerste graad

In de eindtermen voor Nederlands, geformuleerd voor de A-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs, treffen we geen apart luik 'literatuur' aan. Dat betekent echter niet dat in de eerste graad geen aandacht wordt besteed aan literatuur en literaire competenties. Binnen het luik 'lezen' wordt immers naast het verwerven van leesvaardigheden (zowel technisch als functioneel), ook expliciet stilgestaan bij competenties die binnen het literaire lezen van belang zijn:

(9) De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdsgenoten lezen (verwerkingsniveau: structureren):

- schema's en tabellen;
- de ondertiteling bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's;
- studieteksten;
- fictionele teksten.

(12) De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om:

- zich in te leven in fictionele tekstsoorten;
- hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.

In de ontwikkelingsdoelen voor Nederlands, geformuleerd voor de B-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs, wordt expliciet – zij het in heel beperkte mate – aandacht besteed aan literatuur. In één van de ontwikkelingsdoelen wordt immers beoogd dat leerlingen "leesplezier [zouden] verwerven zoals voor jeugdliteratuur, historische verhalen, hobbylectuur, stripverhalen..." (25).

2.3.2 Tweede graad

In de eindtermen, bestemd voor de tweede graad van het secundair onderwijs, vinden we naast de rubrieken 'luisteren', 'spreken/gesprekken voeren', 'lezen', 'schrijven' en 'taalbeschouwing', ook de rubriek 'literatuur' terug. De invulling van de rubriek 'literatuur' hangt af van de specifieke onderwijsvorm. Zo worden in de tweede graad zes eindtermen voor het aso geformuleerd die heel expliciet betrekking hebben op het onderwijzen van literatuur. Voor het tso en het kso gaat het om vijf. In tegenstelling tot het tso en het kso wordt in de 'eindtermen literatuur' voor het aso de nadruk gelegd op de ontwikkeling van een begrippenapparaat (literair-wetenschappelijk jargon). De 'eindtermen literatuur' die geformuleerd zijn voor het tso overlappen volledig met de eindtermen voor het kso. Bovendien is er ook een aanzienlijke overlap met de 'eindtermen literatuur', zoals geformuleerd voor het aso:

2.3.2.1 algemeen secundair onderwijs

(30) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

(a) verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:

- fictionele en zakelijke teksten;
- verhaal, gedicht en toneeltekst;
- twee stromingen;

(b) de kenmerken herkennen van:

- column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, jeugdtheater, tv-drama, soap;

(c) verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller.

(31) De leerlingen kunnen:

(a) hun tekstkeuze toelichten;

(b) hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);

(c) hun eigen tekstkeuze in leeservaring documenteren.

(32) De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

(33) De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën.

(34) De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat.

(35) De leerlingen zijn bereid om:

(a) literaire teksten te lezen;

(b) over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

2.3.2.2 kunstsecundair onderwijs / technisch secundair onderwijs

(30) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:

(a) verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:

- fictie en non-fictie;
- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen.

(b) enkele literaire vormen herkennen:

- column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, tv-drama, soap, jeugdtheater.

(c) in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personage, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller.

(d) de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personage, tijd en ruimte.

(31) Idem algemeen secundair onderwijs (31)

(32) Idem algemeen secundair onderwijs (32)

(33) Idem algemeen secundair onderwijs (33)

(34) Idem algemeen secundair onderwijs (35)

2.3.2.3 beroepssecundair onderwijs

Voor het beroepssecundair onderwijs worden de eindtermen, bestemd voor het vak Nederlands, samen geformuleerd met de eindtermen voor maatschappelijke vorming en wiskunde. Het geheel vormt de eindtermen voor het Project Algemene Vakken (PAV)¹⁷. In tegenstelling tot de eindtermen Nederlands, bestemd voor de tweede graad van het aso, tso en kso, wordt in de eindtermen PAV niet expliciet aandacht besteed aan literatuur. Dit betekent echter niet dat literaire vorming compleet afwezig is in de tweede graad van het bso.

Onder de component 'functionele taalvaardigheid' lezen we immers dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze "informatief kunnen luisteren en lezen" (<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/2degraad/bso/eindtermen/pav.htm>). Mogelijk kan het literaire lezen hier een rol bij spelen (zie ook verder: leerplannen).

2.3.3 Derde graad

Net zoals in de eindtermen, bestemd voor de tweede graad van het secundair onderwijs, vinden we ook in de eindtermen, bestemd voor de derde graad van het secundair onderwijs, naast de rubrieken 'luisteren', 'spreken/gesprekken voeren', 'lezen', 'schrijven' en 'taalbeschouwing', de rubriek 'literatuur' terug. Opnieuw stellen we vast dat de invulling van de rubriek 'literatuur' afhangt van de specifieke onderwijsvorm. Zo worden, analoog aan de eindtermen voor de tweede graad, zes eindtermen voor het aso geformuleerd die heel expliciet betrekking hebben op het onderwijzen van literatuur. Voor het tso en het kso gaat het nog steeds om vijf. In de eindtermen 'literatuur' voor het aso wordt opnieuw aandacht besteed aan de ontwikkeling van een begrippenapparaat (uiteraard voortbouwend op het reeds verworven literair-wetenschappelijk jargon). En wederom geldt dat 'eindtermen literatuur' die geformuleerd zijn voor het tso volledig overlappen met deze voor het kso. Bovendien stellen we vast dat er met betrekking tot de 'eindtermen literatuur', bestemd voor de derde graad tso en kso, een aanzienlijke overlap is met de 'eindtermen literatuur', zoals geformuleerd voor het aso:

2.3.3.1 algemeen secundair onderwijs

- (23) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen
- (a) literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Ze kunnen daarbij verbanden leggen
 - binnen teksten;
 - tussen teksten;
 - tussen teksten en het brede socioculturele veld;
 - tussen tekst en auteur;
 - tussen teksten en hun multimediale omgeving.
 - (b) verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties en aan waardeoordelen over teksten. In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:
 - poëzie;
 - proza;
 - theatervoorstelling.

17. In Project Algemene Vakken ontwikkelen de leerlingen vaardigheden en attitudes om als volwassenen adequaat en zinvol te functioneren in de maatschappij (i.e. de onmiddellijke leefomgeving, verankerd in een Vlaamse, Belgische, Europese en mondiale werkelijkheid. Het vak PAV wil een krachtige leeromgeving creëren die aan het onderwijs en aan de opvoeding van bso-leerlingen méér toevoegt dan de som van de afzonderlijke vakken (leerplan PAV derde graad: D/2003/0279/001).

(24) De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.

(25) De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

(26) De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van gepaste leesstrategieën.

(27) De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

(28) De leerlingen zijn bereid om:

- (a) literaire teksten te lezen;
- (b) over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- (c) hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- (d) hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.

2.3.3.2 kunstsecundair onderwijs / technisch secundair onderwijs

(23) De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstellingen, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.

(24) idem algemeen secundair onderwijs (24)

(25) idem algemeen secundair onderwijs (25)

(26) idem algemeen secundair onderwijs (26)

(27) idem algemeen secundair onderwijs (28)

2.3.3.3 beroepssecundair onderwijs

Net zoals voor de tweede graad worden de eindtermen voor de derde graad van het bso, bestemd voor het vak Nederlands, geformuleerd in de eindtermen voor PAV. Opnieuw wordt niet expliciet aandacht besteed aan literatuur. Dat hoeft echter niet te betekenen dat literaire vorming compleet afwezig is in de derde graad van het bso. Onder de component 'functionele taalvaardigheid' lezen we immers dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze "uit mondelinge en schriftelijke informatie de essentie kunnen halen" (<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/bso/eindtermen/pav.htm>). Mogelijk kan het lezen van literatuur hier een rol in spelen (zie ook verder: leerplannen).

3. Leerplannen

3.1 Algemeen

Leerplannen kunnen beschouwd worden als vertalingen van de eindtermen naar de onderwijspraktijk. Terwijl eindtermen heel algemeen en ruim interpreteerbaar zijn, zijn de leerplannen net heel specifiek – zij het met de nodige ruimte voor eigen inbreng en creativiteit.

In tegenstelling tot de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen worden de leerplannen niet (meer) door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs opgesteld. Leerplannen opstellen is theoretisch gezien de bevoegdheid van de inrichtende macht van een school¹⁸, maar in praktijk worden ze (meestal) opgemaakt door de koepels van de inrichtende machten. De koepels hebben echter geen volledige 'carte blanche' en dienen hun leerplan steeds ter goedkeuring voor te leggen aan de onderwijsinspectie. Alvorens ze goedgekeurd worden, gaat de inspectie na of wat beschreven staat in de leerplannen beantwoordt aan de eindtermen of de ontwikkelingsdoelen. Doorgaans nemen scholen de leerplannen van de koepels over, al hebben ze dus de vrijheid om zelf een leerplan op te stellen en bij de inspectie ter goedkeuring neer te leggen.

¹⁸ De inrichtende macht van een school bestaat uit een aantal vrijwilligers die op de één of andere manier affiniteit hebben met de school in kwestie (bv. het eigen kind volgt er lessen). De leden van de inrichtende macht zijn niet per definitie mensen met een pedagogische achtergrond (onderwijskundigen, leerkrachten, opvoeders...).

Vlaanderen telt vier grote koepels:

1. het VVKSO (het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs);
2. het GO! (gemeenschapsonderwijs);
3. het OVSG (het Onderwijssecretariaat Van de Steden en Gemeenten);
4. het POV (het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen).

Daarnaast zijn er nog vier kleinere koepelorganisaties die elkaar ontmoeten in het OKO (Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers), een overlegplatform¹⁹:

1. de FOPEM (de Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen);
2. de Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen;
3. de IPCO (de Raad van Inrichtende Machten van het Protestants Christelijk Onderwijs);
4. het VOOP (het Vlaams Onderwijs Overleg Platform).

3.2 Leerplannen en het onderwijs Nederlands in Vlaanderen²⁰

Voor (bijna) elk vak dat in het secundair onderwijs onderwezen wordt, bestaat per graad een leerplan. Het schoolvak Nederlands vormt hier geen uitzondering op. Problematisch voor wie in kaart wil brengen hoe het onderwijs Nederlands er in Vlaanderen in praktijk uitziet, is het feit dat de hoger vermelde koepelorganisaties elk hun eigen vertaling van de eindtermen Nederlands hebben. Concreet is het dus zo dat de verschillende koepelorganisaties elk hun eigen leerplan Nederlands hebben en dat die leerplannen er ook net iets anders uitzien. Toch stellen we vast dat de leerplannen niet in die mate van elkaar verschillen dat ze ertoe leiden dat het onderwijs Nederlands in het veld op een totaal verschillende manieren wordt vormgegeven. Vaak gaat het slechts om accentverschillen, die in grote mate toe te schrijven zijn aan de specifieke onderwijsfilosofie²¹. Wel bieden de leerplannen ruimte voor eigen inbreng, waardoor er in de praktijk theoretisch grote verschillen mogelijk zijn tussen scholen, zelfs wanneer ze gebruik maken van één en het hetzelfde leerplan.

In wat volgt belichten we achtereenvolgens de leerplannen Nederlands van het VVKSO, het GO!, het OVSG en het POV. Hierbij hebben we uitsluitend aandacht voor het aspect ‘literatuur’.

3.3 Leerplannen en het literatuuronderwijs Nederlands in Vlaanderen

3.3.1 Het VVKSO

De leerplannen van het VVKSO, bestemd voor zowel de eerste als voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, kenmerken zich door het feit dat ze opgebouwd zijn uit drie componenten:

1. taalvaardigheid;
2. taalbeschouwing;
3. literatuur.

3.3.1.1 Eerste graad

In het leerplan Nederlands van het VVKSO, bestemd voor de eerste graad van het secundair onderwijs (leerjaar A), lezen we dat met betrekking tot literatuur vooral wordt ingezet op *leesplezier*. Volgens het leerplan is het doel van het literatuuronderwijs in de eerste graad dan ook niet om leerlingen in te wijden in de wereld van literaire grootmeesters en canonwerken – laat staan in het literair-wetenschappelijke jargon – maar wel om enthousiaste lezers te vormen die zich bewust zijn van hun leeservaring. Waar het op aankomt is “dat leerlingen (klassikaal of anders) tenminste twee jeugdboeken en daarnaast ook nog een tiental gedichten en/of andere literaire teksten of tekstfragmenten per jaar lezen en/of beluisteren, en dit in een ontspannende en vrijblijvende sfeer” (AV Nederlands 1997/0279/030, p.33) en “dat zij de gelegenheid krijgen om zich over hun tekstbeleving te uiten” (ibid.). In het leerplan worden een aantal didactische suggesties geformuleerd die leraren kunnen ondersteunen en inspireren om die doelstellingen te bereiken.

19. In wat volgt, worden de koepelorganisaties van het OKO buiten beschouwing gelaten.

20. We beperken ons hier tot het reguliere onderwijs. Hoewel bijvoorbeeld ook in het Tweede Kans Onderwijs specifieke aandacht is voor literatuur en literaire vorming, wordt er in deze tekst niet dieper op ingegaan.

21. Daar waar de leerplannen van de koepel van het GO!, het VVKSO, het OVSG en het POV relatief veel gelijkenissen vertonen, merken we toch een aantal verschillen bij de leerplannen van de koepels die tot de OKO-groep behoren. Wetenschappelijk onderzoek waarbij de leerplannen onder de loep genomen worden en de gelijkenissen en verschillen duidelijk in kaart worden gebracht, blijft voorlopig uit.

Zo wordt bijvoorbeeld gesuggereerd om niet steeds volle lessen aan literatuur te wijden, maar om integendeel aan het einde van een les even rond literatuur te werken (bv. door een verhaal voor te lezen). Bovendien wordt in het leerplan benadrukt dat het boek niet de exclusieve drager is van het verhaal. Daarom wordt ervoor gepleit om in het literatuuronderwijs ook visuele en audiovisuele media te gebruiken. Verder wordt benadrukt dat een leerling-gerichte aanpak heel efficiënt is – met een impliciete knipoog naar de vele theorieën rond reader response²². Wat toetsing en evaluatie betreft, wordt in het leerplan aangegeven dat er met betrekking tot het literaire lezen geen cijfer is in de eerste graad. “Er wordt alleen formatief geëvalueerd” (AV Nederlands 1997/0279/030, p. 41).

In het leerplan Nederlands van het VVKSO, bestemd voor de eerste graad van het secundair onderwijs (leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar), is de inzet met betrekking tot literatuur vooral *leesplezier* aanwakkeren en bevorderen. De primaire doelstelling binnen de B-stroom is dan ook om leerlingen *zin te doen krijgen* om literatuur te lezen (Nederlands D/1999/0279/100, p.25). Hierbij gaat het om literatuur in de breedste zin van het woord: van stripverhalen tot jeugdliteratuur en van historische verhalen tot hobbylectuur. In het leerplan wordt benadrukt dat de leraar allerlei impulsen kan geven en activiteiten kan opzetten waardoor het lezen van literaire werken aantrekkelijk wordt. Zo wordt gesteld dat leerlingen graag zullen lezen wanneer ze “een spannend, plezierig, grappig boek in handen krijgen en wanneer ze de tijd nemen zich te laten meeslepen door een boek” (Nederlands D/1999/0279/100, p.25). Bovendien wordt aangegeven dat de leraar “de eerste raadgever [is] bij het zoeken naar het ‘geschikte’ boek [lees: literaire werk, SV] voor de individuele leerling” (Nederlands D/1999/0279/100, p.25). In het leerplan worden tevens een aantal mogelijke werkvormen gesuggereerd, zoals bijvoorbeeld ‘fragmenten uit een jeugdboek illustreren met filmfragmenten’, ‘een boek voorlezen in de klas’, ‘regelmatig boeken meebrengen naar de les om er leerlingen in te laten grasduinen’, ‘een bibliotheek bezoeken’, etc²³.

3.3.1.2 Tweede graad

Het leerplan Nederlands van het VVKSO voor de tweede graad van het secundair onderwijs is bestemd voor alle leerlingen die les volgen in het aso, tso en kso. Dat betekent echter niet dat er in het leerplan geen rekening wordt gehouden met de onderlinge verschillen tussen enerzijds studierichtingen (talentrichtingen of niet-talentrichtingen) en anderzijds individuele leerlingen. Het leerplan voor Nederlands is immers opgebouwd uit een luik ‘basis’ en een luik ‘uitbreiding’. Het luik ‘basis’ omvat een beschrijving van wat alle leerlingen, ongeacht hun kunde of interesse, minimaal zouden moeten kennen en kunnen met betrekking tot het taalvak Nederlands. Het luik ‘uitbreiding’ is heel specifiek bestemd voor leerlingen die een studieprofiel gekozen hebben waarin taal en literatuur een belangrijke rol spelen. Heel concreet gaat het om de volgende studierichtingen:

- binnen het aso: alle studierichtingen;
- binnen het tso: biotechnische wetenschappen, handel, handel-talen, industriële wetenschappen, sociale en technische wetenschappen, techniek-wetenschappen en toerisme;
- binnen het kso: audiovisuele vorming, beeldende en architecturale vorming, muziek en woordkunst-drama.

De hierboven opgesomde studierichtingen worden ook wel *a-richtingen* genoemd. De studierichtingen waarin taal en literatuur een minder belangrijke rol spelen, worden in het Vlaamse katholieke onderwijs vaak aangeduid met de term *b-richtingen*.

Met betrekking tot literatuuronderwijs zien we dat, wat betreft de *b-richtingen*, vooral wordt ingezet op *leesbeleving* en *tekstervaring*. In de *a-richtingen* krijgt naast *leesbeleving* en *tekstervaring* ook tekststudie een prominente rol. Heel concreet geldt dat alle leerlingen van het aso, kso en tso “(a) de eigenschappen van de literaire tekst moeten leren herkennen, evenals (b) de kenmerken van de hoofdgenres ‘verhaal’, ‘poëzie’ en ‘toneel’; daarnaast moeten zij (c) ervaren dat literair lezen een ander, wat aandachtiger manier van lezen is, met aandacht voor de stijl van de tekst” (AV Nederlands D/2002/0279/008, p. 44). Daarnaast wordt aandacht besteed aan het verwerven van het literair-wetenschappelijke jargon.

22. Het lijkt ons van belang om te benadrukken dat het met betrekking tot didactiek om suggesties gaat. Leerplannen zijn enkel bindend wat lesinhouden en lesdoelen betreft. De manier waarop de lesinhouden overgebracht worden en de lesdoelen worden bereikt – zeg maar: de didactiek – is niet bindend.

23. Leerplandoelstellingen en leerinhouden zijn zoals reeds vermeld beide voorwerp van controle door de inspectie. Voor de B-stroom betekent dit dat de school doelstellingen en inhouden bij elke leerling moet nastreven. Het resultaat van dit streven is evenwel geen voorwerp van controle. In de B-stroom heeft de leraar de nodige vrijheid om hiervan een persoonlijke interpretatie te geven via zijn jaarplanningen. In die zin is het leerplan voor de B-stroom een streefplan.

Welke termen minimaal gekend moeten zijn, is afhankelijk van de specifieke richting (a- of b-richting) waarbinnen de studierichting is gesitueerd:

- b-richtingen:
 - a. *binnen het domein van de epiek*: ‘verhaal’, ‘fictie/non-fictie’, ‘thema’, ‘ik- en hij-verteller’, ‘personage’, ‘tijd en ruimte’, ‘spanning’, ‘strip’, ‘column’, ‘kortverhaal’ en ‘(jeugd)roman’;
 - b. *binnen het domein van de poëzie*: ‘gedicht’ en ‘(jeugd)poëzie’;
 - c. *binnen het domein van de dramatiek*: ‘toneeltekst’, ‘(jeugd)theater’, ‘tv-drama’ en ‘soap’;
 - d. *formelementen, stijlen en stijlfiguren*: [minstens 2 kunststromingen].
- a-richtingen:
 - a. *binnen het domein van de epiek*: alle termen die binnen de b-richtingen gekend moeten zijn + ‘verhaal-analyse’, ‘gebeurtenis’, ‘flashback’, ‘soorten’, ‘mythe’, ‘fabel’, ‘sprookje’, ‘sage’, ‘adolescentenroman’ en ‘sciencefictionverhaal’;
 - b. *binnen het domein van de poëzie*: alle termen die binnen de b-richtingen gekend moeten zijn + ‘poëzieanalyse’, ‘thema’, ‘klank en rijm’, ‘vers’, ‘ritme’, ‘strofe’, ‘beeldspraak’, ‘klankpoëzie’, ‘visuele poëzie’, ‘lied’;
 - c. *binnen het domein van de dramatiek*: alle termen die binnen de b-richtingen gekend moeten zijn + ‘uitbeelding’, ‘tekentaal’, ‘toneelanalyse’, ‘handeling’, ‘afloop’, ‘bedrijf’, ‘tafereel’;
 - d. *formelementen, stijlen en stijlfiguren*: alle termen die binnen de b-richtingen gekend moeten zijn + ‘klanknabootsing’, ‘alliteratie’, ‘vergelijking’, ‘metafoor’, ‘personificatie’, ‘humor’, ‘ironie’.

Net zoals in het leerplan Nederlands voor de eerste graad, treffen we ook in het leerplan Nederlands voor de tweede graad suggesties aan over de manier waarop wat voorgeschreven wordt in het leerplan geïmplementeerd kan worden in de praktijk. Om het leesplezier, de leesbeleving en de tekstervaring te bevorderen, wordt aangeraden om één en dezelfde tekst op diverse manieren aan te bieden: in de originele versie, in vertaling, in een geremedieerde vorm (film, toneel...). Bovendien wordt gesuggereerd om voor een leesaanbod te zorgen dat diverse genres omvat: romans (jeugdliteratuur, adolescentenliteratuur, maar ook literaire werken voor volwassenen²⁴), gedichten, toneelteksten... Verder wordt aanbevolen om het literaire begrippenapparaat niet ‘topdown’ aan te bieden, maar om met de leerlingen over literatuur en leeservaringen te praten en om – in de mate van het mogelijke – de inzichten die worden aangebracht te benoemen met de desbetreffende term (er wordt met andere woorden gepleit voor leerling-gericht literatuuronderwijs).

Het doel van het begrippenapparaat is immers niet om leerlingen te overstelpen met theorie en terminologie, maar om hen te helpen om hun tekstbeleving preciezer te verwoorden en om hen te ondersteunen bij hun lectuur van literaire teksten. Wat betreft de huislectuur, dienen leerlingen die les volgen in de a-richtingen volgens het leerplan minimum 4 literaire werken per leerjaar te lezen buiten de reguliere contactmomenten; leerlingen die les volgen in de b-richtingen minimum 2. Welke werken dat zijn (canon, specifieke auteurs...), wordt niet geëxpliciteerd. Voor de verwerking ervan wordt ‘de leesmap’ of ‘de leesportefeuille’ gesuggereerd.

In het leerplan Nederlands van het VVKSO, bestemd voor de tweede graad van het bso, is de inzet analoog aan die van de eerste graad, namelijk het stimuleren van leesplezier. Er wordt geadviseerd om in het bso te werken met (korte) ervaringsteksten (i.e. teksten waarin – op een voor leerlingen herkenbare manier – verteld wordt wat iemand meemaakt). Ook teksten waarin het interculturele facet van onze samenleving, gelijke kansen, relatievorming en actuele thema’s uit de jongerencultuur aan bod komen, vormen volgens het leerplan interessant en relevant leesmateriaal voor leerlingen uit het bso. Idealiter worden de teksten bij de bespreking ervan gekoppeld aan de ervaringen van de leerlingen. Naast adviezen over hoe het leesplezier gestimuleerd kan worden in het bso worden in het leerplan ook adviezen geformuleerd over hoe leraren hun leerlingen kunnen leren om op een kritische manier om te gaan met de inhoud van een tekst. Hierbij gaat het zowel om fictie als om non-fictie.

Ook in het vak Project Algemene Vakken komen leerlingen in contact met literatuur. Zo wordt van leerlingen in de tweede graad van het bso verwacht dat ze informatief kunnen lezen (zie ook hoger: eindtermen). Dat betekent concreet dat ze in staat zijn om (gericht) informatie uit teksten – ook uit literaire teksten – te halen en te verwerken. Bovendien wordt in PAV aandacht besteed aan het zogenaamde genietend lezen en aan de competentie om zich in te leven in situaties. Hierbij is ruimte voor fictionele teksten als jeugdliteratuur, poëzie, dagboekverhalen, etc²⁵.

24. Hierbij wordt aangegeven dat een leerkracht idealiter rekening houdt met het “keuzetempo” van elke individuele leerling: “Sommigen zijn nog aan jeugdliteratuur toe terwijl anderen al boeken lezen die bij de grote literatuur aanleunen” (AV Nederlands D/2002/0279/008, p. 49).

25. Interessant met betrekking tot de implementatie van PAV is de infobank van de cel curriculum over het Project Algemene Vakken (<http://ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/infobankpav/2gr/pav2index.htm>). Naast informatie over PAV, worden ook handreikingen voor de praktijk geboden.

3.3.1.3 Derde graad

Het leerplan Nederlands van het VVKSO voor de derde graad van het secundair onderwijs is bestemd voor alle leerlingen van de derde graad die les volgen in het aso, tso en kso. Analoog aan het leerplan Nederlands voor de tweede graad, wordt ook hier aandacht besteed aan het feit dat er onderlinge verschillen zijn tussen enerzijds studierichtingen (talenrichtingen of niet-talenrichtingen) en anderzijds individuele leerlingen. Het uitgangspunt blijft echter dat bepaalde kennis en vaardigheden belangrijk zijn voor om het even welke leerling, los van zijn/haar specifieke studiekeuze. Binnen het leerplan wordt een onderscheid gemaakt tussen drie soorten richtingen:

- a-richtingen (theoretisch georiënteerde richtingen):
 - a. binnen het aso: alle richtingen;
 - b. binnen het kso: woordkunst-drama.
- b-richtingen (richtingen met een mix tussen theorie en praktijk):
 - a. binnen het tso: biotechnische wetenschappen, sociale en technische wetenschappen, techniek-wetenschappen, handel, secretariaat-talen, boekhouden-informatica, informaticabeheer, hotel, toerisme, onthaal, public relations, farmaceutisch-technisch assistent, gezondheids- en welzijnswetenschappen, jeugd- en gehandicaptenzorg, lichamelijke opvoeding en sport, industriële wetenschappen, fotografie, grafische wetenschappen, schoonheidsverzorging;
 - b. binnen het kso: audiovisuele vorming, beeldende vorming, architecturale en binnenhuiskunst, artistieke opleiding, muziek, toegepaste beeldende kunst, vrije beeldende kunst, architecturale vorming.
- c-richtingen (praktisch-technische richtingen):
 - a. binnen het tso : creatie en mode, druk- en afwerkingstechnieken, drukvoorbereidingstechnieken, multimediatechnieken, glastechnieken, grafische technieken, industriële ICT, mechanische vormgevingstechnieken, textielproductietechnieken, chemie, landbouwtechnieken, tuinbouwtechnieken, slagerij en vleeswaren, brood en banket, optiektechnieken, tandtechnieken, orthopedietechnieken, kunststoftechnieken, autotechnieken, vliegtuigtechnieken, bouw- en houtkunde, houttechnieken, bouwtechnieken, koel- en warmtetechnieken, elektriciteit, elektronica, elektromechanica, elektrische installatietechnieken.

Van alle leerlingen uit de derde graad – i.e. leerlingen uit zowel de a-richtingen, de b-richtingen als de c-richtingen – wordt verwacht dat ze aan het einde van het secundair onderwijs in staat zijn om literaire teksten op een tekstervarende manier te benaderen. Daarnaast moeten ze, aldus het kennismaken met bemiddelende instanties zoals vaktijdschriften, bibliotheken, literaire informatiekanalen, etc.

Van de leerlingen uit de a-richtingen wordt verwacht dat ze op een (diepgaande) *tekstbestuderende manier* met literatuur kunnen omgaan. Hierbij wordt vooral gefocust op analyse en interpretatie. Voor de a- en b-richtingen wordt bovendien het belang van de kennismaking met literaire werken uit andere culturen erkend en benadrukt. Wat de concrete lesinhouden betreft, is er in het leerplan een aanzienlijk verschil tussen de a-, b- en c-richtingen. Zo komen in de a-richtingen meer literaire stromingen en periodes onder de aandacht dan in b-richtingen:

- b-richtingen: ‘middeleeuwen’, ‘romantiek’, ‘realisme’, ‘moderne literatuur’;
- a-richtingen: de literaire stromingen/periodes die in de b-richtingen worden behandeld + ‘renaissance/barok’, ‘expressionisme’, ‘de Vijftigers’, ‘postmodernisme’

In c-richtingen wordt er helemaal geen aandacht aan besteed. Ook wat betreft de aandacht voor literaire genres en tekstsoorten, zijn er grote verschillen tussen a-, b- en c-richtingen.

- c-richtingen:
 - a. *binnen het domein van de epiek*: ‘verhaal’, ‘roman’, ‘kortverhaal’;
 - b. *binnen het domein van de lyriek*: ‘poëtische taal’;
 - c. *binnen het domein van de dramatiek*: ‘drama’, ‘docudrama’, ‘soap’, ‘verfilming’.

- b-richtingen:
 - a. *binnen het domein van de epiek*: alle leerinhouden die binnen de c-richtingen gekend moeten zijn + ‘plot’, ‘epos’, ‘thema/motief’, ‘tijd’, ‘ruimte’, ‘spanning’, ‘vertelperspectief’, ‘personage’ en ‘intertekstualiteit’;
 - b. *binnen het domein van de lyriek*: alle leerinhouden die binnen de c-richtingen gekend moeten zijn + ‘rondeel’, ‘ballade’, ‘sonnet’, ‘vrij vers’, ‘visuele poëzie’, ‘thema’, ‘klank en rijm’, ‘ritme en metrum’, ‘vers- en strofebouw’, ‘klanknabootsing’, ‘alliteratie en assonantie’, ‘vergelijking en metafoor’, ‘personificatie’, ‘symbool en allegorie’, ‘paradox’, ‘hyperbool en litotes’, ‘humor’;
 - c. *binnen het domein van de dramatiek*: alle leerinhouden die binnen de c-richtingen gekend moeten zijn + ‘dialoog’, ‘tragedie’, ‘komedie’, ‘tekentaal’.
- a-richtingen:
 - a. *binnen het domein van de epiek*: alle leerinhouden die binnen de c-richtingen en de b-richtingen gekend moeten zijn;
 - b. *binnen het domein van de lyriek*: alle leerinhouden die binnen de c-richtingen en de b-richtingen gekend moeten zijn + ‘ironie’, ‘sarcasme’, ‘cynisme’, ‘parodie’, ‘satire’;
 - c. *binnen het domein van de dramatiek*: alle leerinhouden die binnen de c-richtingen en de b-richtingen gekend moeten zijn + ‘handeling’, ‘bouw van een toneelstuk’ en ‘middeleeuws, klassiek en modern theater’.

Ook in het leerplan Nederlands voor de derde graad treffen we suggesties aan over hoe de aspecten die in het leerplan beschreven worden, omgezet kunnen worden in de praktijk. Die suggesties verschillen naargelang de specifieke richting (a, b of c) waarbinnen ze beschreven worden. Wat betreft de huislectuur wordt in het leerplan van de derde graad aangegeven dat leerlingen binnen de a- en b-richtingen buiten de reguliere contactmomenten minimaal vier literaire werken moeten lezen en minstens één theatervoorstelling per leerjaar moeten bijwonen; binnen de c-richtingen minimaal twee. Welke werken dat zijn (canon, specifieke auteurs, etc.), wordt niet geëxpliciteerd. Op toetsing en evaluatie van literaire competenties wordt niet dieper ingegaan in het leerplan. Wel wordt met betrekking tot de verwerking (en de beoordeling) van de huislectuur ‘het leesportfolio’ aanbevolen, een specialistische vorm van ‘het leesdossier’ of ‘de leesportefeuille’ uit de tweede graad.

Ook in het leerplan Nederlands van het VVKSO, bestemd voor de derde graad van het bso (leerjaar 1 en 2), wordt aandacht besteed aan ‘literatuur’. Net zoals in de eerste en de tweede graad staat *het stimuleren van leesplezier* voorop. In het leerplan wordt benadrukt dat leraren het leesplezier blijvend kunnen stimuleren door “gewoon te laten lezen voor het plezier, zonder meer. Allerlei informatieve teksten over techniek, hobby, vakantie, mode... kunnen net zo goed als verhalen en adolescentenboeken: een ruim en gevarieerd aanbod dus” (leerplan Nederlands derde graad bso, D/2006/0279/020, p. 18). Bovendien wordt voortgebouwd op de ontwikkeling van de competentie om kritisch om te gaan met informatie (zowel in fictie als in non-fictie).

Ook in het vak Project Algemene Vakken (PAV) komen bso-leerlingen in contact met literatuur. In de derde graad wordt verder gewerkt aan de competentie om zelfstandig om te kunnen gaan met verschillende tekstsoorten. Bovendien worden ze in PAV in contact gebracht met bemiddelende instanties zoals de bibliotheek. Naast het verkennen van dergelijke informatieaanbieders, leren de leerlingen er ook gebruik van maken. Verder wordt in PAV aandacht besteed aan aanbieders van culturele vrijetijdsbesteding (o.a. musea, bioscopen, opera’s, etc.).

3.3.2 GO!

3.3.2.1 Eerste graad

In het leerplan Nederlands van het GO!, bestemd voor de eerste graad (leerjaar A), lezen we dat het accent met betrekking tot literatuur vooral op leesplezier, boekpromotie en tekstbeleving wordt gelegd²⁶. Bovendien wordt gesteld dat het “niet de bedoeling [is] te werken met al te lange teksten of ellenlange vragenlijsten over de inhoud, woordenschat, stijl, e.d.” (leerplan Nederlands gemeenschapsonderwijs 1e graad – A-stroom, p. 35). Een dergelijke aanpak in de eerste graad werkt volgens het leerplan immers contraproductief en is allesbehalve stimulerend voor de leeslust. Net zoals in het leerplan van het VVKSO, wordt dus ook in het leerplan van het GO! expliciet gesteld dat het niet de bedoeling is om leerlingen uit de eerste graad te confronteren met de Nederlandstalige literaire canon

26. In het leerplan, bestemd voor de eerste graad, besteedt het GO! niet expliciet aandacht aan de component ‘literatuur’. Alles wat een leerkracht dient te weten over literatuuronderwijs in de eerste graad, is opgenomen onder de component ‘lezen’.

of te overspoelen met literair-wetenschappelijk jargon. Wel dient men in het onderwijs inspanningen te leveren om gemotiveerde lezers te vormen die zich bewust zijn van hun leeservaring. Van leerlingen wordt dan ook verwacht dat ze per schooljaar minimaal drie literaire werken lezen en dat ze in staat zijn om op een intelligente manier over de gelezen werken te praten. In tegenstelling tot het leerplan Nederlands van het VVKSO biedt het leerplan van het GO! weinig didactische suggesties over hoe die doelstellingen in praktijk bereikt kunnen worden. Wel wordt aanbevolen om leerlingen hoofdzakelijk jeugdliteratuur aan te bieden (zowel romans, gedichten, toneelteksten als hyperfictie) en om in het onderwijs in te spelen op het feit dat ook audiovisuele bewerkingen van verhalen (stripverhalen, televisiereeksen, films, muziek, videogames, etc.) tot de canon van de moderne lezer behoren. Bovendien wordt heel expliciet aandacht besteed aan het belang om teksten te selecteren die aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen. Immers, “wie zijn leerlingen in contact brengt met interessante (jeugd) boeken die aansluiten bij het niveau van de klas vervult een belangrijke voorwaarde voor succesvol fictieonderwijs” (leerplan Nederlands gemeenschapsonderwijs 1e graad – A-stroom, p. 36). Op toetsing en evaluatie wordt in het leerplan niet dieper ingegaan.

In het leerplan Nederlands van het GO!, bestemd voor de B-stroom (leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar) wordt het opwekken van de leeslust bij de leerlingen als het primaire doel van lees- en literatuuronderwijs gesteld (leerplan Nederlands, CW-a, p.24). Net zoals in het leerplan Nederlands van het VVKSO, bestemd voor de B-stroom, is de inzet met betrekking tot literatuur vooral leesplezier stimuleren. Opnieuw gaat het zowel om fictie (o.a. jeugdliteratuur, poëzie, stripverhalen, cartoon...) als om non-fictie (advertenties, gebruiksaanwijzingen, reclamedrukwerk...). Wel wordt in het leerplan van het GO! expliciet een andere status toegekend aan fictionele en niet-fictionele teksten: “De lectuur van fictionele teksten als ontspanning is – in het latere leven – vaak een vrije keuze; het ontcijferen van de informatieve inhoud van niet-fictionele teksten meestal een noodzaak” (leerplan Nederlands, CW-a, p. 25). Dat betekent echter niet dat het leerplan leerkrachten ontmoedigt om samen met leerlingen uit de B-stroom fictie te lezen. Er wordt immers benadrukt dat het lezen van fictionele teksten net verrijkend kan zijn voor de leerlingen en kan aanzetten om hen kritisch te leren denken. Wel wordt geadviseerd om niet “ettelijke lesuren bezig te zijn met dezelfde tekst” en om eventuele opdrachten zo te formuleren dat er aandacht is voor het verwerven van specifieke kennis en vaardigheden (leerplan Nederlands, CW-a, p.25).

In het leerplan wordt bovendien benadrukt dat de taak van de leerkracht zich niet beperkt tot het aanbieden van boeken. Hij/zij dient de leerlingen stimulerend te begeleiden bij het kiezen en lezen van literaire werken. Hierbij wordt gesuggereerd om leerlingen onder andere mee te nemen naar de openbare bibliotheek, om een auteur van jeugdboeken in de klas uit te nodigen, om leerlingen voor te lezen uit een boek, om een leeshoek te voorzien in de klas, etc.

3.3.2.2 Tweede graad

Het leerplan Nederlands van het GO! voor de tweede graad is bestemd voor alle leerlingen die les volgen in het aso, tso en kso. Hoewel het leerplan Nederlands van de tweede graad in de drie onderwijsvormen ongeveer dezelfde doelstellingen vooropstelt, wordt – net zoals in het leerplan van het VVKSO – rekening gehouden met verschillen tussen enerzijds studierichtingen (talenrichtingen of niet-talenrichtingen) en anderzijds individuele leerlingen. Wat literatuur betreft, wordt de differentiatie tussen aso, tso en kso vooral gerealiseerd via andere klemtonen met betrekking tot de didactiek en de keuze van de teksten. In het leerplan treffen we, net zoals in het leerplan van het VVKSO, een tweedeling aan tussen een luik ‘basis’ - een luik waarin omschreven wordt wat alle leerlingen uit het aso, kso of tso, ongeacht specialisatie of interesse minimaal zouden moeten kennen en kunnen met betrekking tot het taalvak Nederlands – en een luik ‘uitbreiding’ – een luik bestemd voor leerlingen die een studierichting volgen waarin taal en literatuur een belangrijke rol spelen. In het leerplan van het GO! wordt, in tegenstelling tot in het leerplan van het VVKSO, geen onderscheid gemaakt tussen a-richtingen en b-richtingen.

Analoog aan het leerplan Nederlands voor de tweede graad van het VVKSO wordt ook in het leerplan Nederlands van het GO! naast leesplezier en tekstbeleving ingezet op tekstbestuderend lezen. Hoe het tekstbestuderend lezen concreet vormgegeven wordt, hangt af van de specifieke onderwijsvorm. Zo wordt van leerlingen uit het aso verwacht dat ze tijdens het eerste en het tweede leerjaar van de tweede graad een (beperkte) hoeveelheid (passieve) kennis verwerven over literatuur en het literaire

begrippenkader. Het primaire doel hiervan is om leerlingen in staat te stellen om hun leeservaring te verwoorden en degelijk te beargumenteren. Voor leerlingen uit het tso en kso volstaat het dat ze vanuit een tekstervarende benadering een aantal inhoudelijke en formele kenmerken van literatuur herkennen. Ook wat betreft de leerinhouden – concreet: de terminologie en de vorm- en stijlkenmerken – wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds kso/tso en anderzijds aso. Wat het aso betreft wordt een onderscheid gemaakt tussen aso basis / aso uitbreiding.

- kso/tso (basis):
 - a. *tekstsoorten en (litteraire) stromingen*: ‘fictionele en niet-fictionele tekstsoorten’, ‘verhaal, gedicht en toneeltekst’, ‘2 (litteraire) stromingen’, ‘column’, ‘kortverhaal’, ‘(jeugd)roman’, ‘(jeugd)poëzie’, ‘(jeugd)toneeltekst’, ‘tv-drama’, ‘soap’, ‘strip’;
 - b. *opbouw en stijl*: ‘personages’, ‘spanning’, ‘thema’, ‘plot’, ‘tijd’, ‘ruimte’, ‘scène’, ‘ik- en hijverteller’.
- aso (basis):
 - a. *tekstsoorten en (litteraire) stromingen*: alle leerinhouden binnen kso/tso (basis);
 - b. *opbouw en stijl*: alle leerinhouden binnen kso/tso (basis) + ‘beeldspraak’.
- aso (uitbreiding):
 - a. *tekstsoorten en (litteraire) stromingen*: alle leerinhouden binnen aso (basis) + ‘scenario’, ‘sprookje, mythe, sage, legende en dagboek’, ‘enkele romansoorten’, ‘enkele dichtvormen’, ‘enkele dramatische vormen’;
 - b. *opbouw en stijl*: alle leerinhouden binnen aso (basis) + ‘protagonist’, ‘deus ex machina’, ‘bedrijf’, ‘strofebouw’.

Daarnaast wordt in het leerplan aangegeven dat het belangrijk is dat alle leerlingen reeds in de tweede graad kennismaken met kanalen waar informatie verstrekt wordt over literatuur: o.a. de bibliotheek, de mediatheek, het internet, literaire krantenkaternen, tijdschriften, radio- en televisieprogramma’s... In de leerplannen van het VVKSO wordt pas in de derde graad expliciet aandacht besteed aan de kennisgeving met deze bemiddelende instanties.

In het leerplan Nederlands van het GO!, bestemd voor de tweede graad, treffen we, in tegenstelling tot in het leerplan bestemd voor de eerste graad, wel een aantal heel concrete suggesties aan over hoe het leerplan in praktijk vormgegeven kan worden. Zo worden mogelijke taken en oefeningen gesuggereerd en wordt het belang om verschillende soorten literatuur aan te bieden (poëzie, theater, proza, hyperfictie...), benadrukt. De verwerking ervan gebeurt via ‘het leesdossier’. Wat vorm en opzet betreft, stemt het leesdossier quasi volledig overeen met ‘het leesportfolio’ van het VVKSO. Verder wordt aandacht besteed aan de zogenaamde huislectuur. Volgens het leerplan dient men binnen aso- en kso-richtingen minimaal vier literaire werken per leerjaar te lezen buiten de reguliere contactmomenten; binnen tso-richtingen minimaal drie. Welke werken dat precies zijn wordt niet geëxpliciteerd. Wel wordt een evenwicht tussen fictie en non-fictie aanbevolen. Op toetsing en evaluatie wordt in de leerplannen niet dieper ingegaan.

Voor de tweede graad van het bso voorziet het GO! geen leerplan Nederlands. Dat betekent niet dat in de tweede graad van het bso geen leerinhouden worden aangeboden die betrekking hebben op Nederlands. Een aantal leerinhouden komen immers aan bod in het vak PAV, waarin expliciet aandacht wordt besteed aan ‘functionele taalvaardigheid’. Hierbij is ook ruimte voor literatuur. Van de leerlingen wordt in de tweede graad van het bso immers verwacht dat ze in staat zijn om op een degelijke manier om te gaan met informatie in teksten. De tekstsoorten die hiervoor in aanmerking komen zijn heel divers: van slogans tot instructies en van krantenberichten tot reclameboodschappen. Ook literaire teksten komen in aanmerking (leerplan Project Algemene Vakken, 2004/261, p.23). Verder wordt aandacht besteed aan het aanleren van een aantal leesstrategieën die ook waarde hebben voor het literaire lezen: ‘voorspellend lezen’ (de leerling activeert zijn voorkennis om allerlei voorspellingen te doen over een tekst), ‘oriënterend lezen’ (de lezer vraagt zich af waar de tekst over gaat en wat precies van hem/haar verwacht wordt), ‘zoekend lezen’ (de lezer gaat heel concreet op zoek naar bepaalde aspecten in de tekst), ‘globaal lezen’ (de lezer leest de tekst diagonaal om er bepaalde elementen uit te halen). In het leerplan wordt niet ingegaan op toetsing en evaluatie.

3.3.2.3 Derde graad

Voor de derde graad van het secundair onderwijs biedt het GO! twee leerplannen Nederlands aan. Het eerste leerplan is heel specifiek bedoeld voor het aso; het tweede leerplan voor het kso en het tso.

In de leerplannen Nederlands van het GO!, bestemd voor de derde graad van het aso, wordt de nadruk gelegd op tekstbestuderend lezen. Van elke leerling die het tweede leerjaar van de derde graad met succes heeft afgerond, wordt immers verwacht dat hij/zij een literair competente lezer is, i.e. “een gewone lezer – niet de academische die literaire theorievorming als objectief heeft – die dankzij een ruim aanbod van literaire teksten op school geleerd heeft buiten de school zelfstandig met literatuur om te gaan” (leerplan Nederlands gemeenschapsonderwijs 3e graad aso, p. 44). Uit het leerplan van het GO! blijkt dat een literair competente lezer grosso modo in staat is om een literaire tekst zowel structuuranalytisch als historisch-biografisch²⁷ te benaderen. Concreet kan hij/zij:

1. teksten uit het heden en verleden interpreteren, analyseren en beoordelen;
2. een verslag uitbrengen van eigen ervaringen;
3. een persoonlijke voorkeur ontwikkelen;
4. een waardeoordeel aan een tekst toekennen;
5. het literaire begrippenapparaat actief toepassen.

Dat is uiteraard pas mogelijk wanneer hij/zij in het secundair onderwijs de nodige ‘tools’ aangereikt krijgt om over literatuur te praten. Mede daarom wordt het begrippenapparaat dat in de tweede graad van het aso werd verworven, verder uitgebouwd met de termen ‘perspectief’, ‘genre’, ‘stroming’ en ‘enscenering’. Bovendien wordt ernaar gestreefd dat de leerlingen ook een actieve kennis van het begrippenapparaat verwerven. Concreet wordt dus van de leerlingen verwacht dat ze vorm- en stijlkenmerken kunnen herkennen én in staat zijn om ze te benoemen.

Ook in het leerplan Nederlands van het GO!, bestemd voor de derde graad van het kso/tso, wordt de nadruk op tekstbestuderend lezen gelegd. Terwijl in het leerplan voor het aso gestreefd wordt naar een actieve kennis van het literaire begrippenapparaat, volstaat het voor leerlingen uit het kso/tso dat ze in literaire teksten een aantal inhoudelijke en structurele kenmerken herkennen. Bovendien wordt in mindere mate verwacht dat de leerlingen in staat zijn om teksten uit het heden en het verleden te interpreteren, te analyseren en te beoordelen volgens objectieve criteria. De nadruk wordt veeleer op verslaggeving van de eigen ervaringen gelegd.

Ook in de kso- en tso-richtingen wordt het begrippenapparaat dat in de tweede graad werd aangeleerd, verder uitgebreid met onder andere de termen ‘perspectief’, ‘genre’, ‘beeldspraak’, ‘personage’ en ‘thematiek’.

Net zoals in het leerplan Nederlands van het GO!, bestemd voor de tweede graad, treffen we in de leerplannen voor de derde graad een aantal suggesties aan over hoe de doelstellingen in de praktijk vorm kunnen krijgen. Opnieuw worden een aantal mogelijke taken en oefeningen gesuggereerd. Bovendien wordt per suggestie een lijst met literaire werken aangeboden die hiervoor in aanmerking kunnen komen. Zo wordt gesuggereerd om leerlingen via een taak te confronteren met de gelijkenissen en verschilpunten van oude(re) en moderne teksten. Clusters van werken die hier volgens het leerplan uitermate voor geschikt zijn, zijn bijvoorbeeld:

- *Robinson Crusoe* (Defoe), *Verloren Zoon* (Bernlef) en *Vrijdag of het andere eiland* (Tournier);
- *Van den Vos Reynaerde* en *Wapenbroeders* (Boon)...

Bovendien is het zo dat de literaire werken die worden gesuggereerd niet steeds binnen de grenzen van het Nederlandstalige taalgebied worden gezocht. Zo wordt onder andere verwezen naar *Frankenstein* (Shelley), *Interview with the vampire* (Rice), *Lord of the Rings* (Tolkien)... Wat de verhouding Nederlandse en Vlaamse auteurs betreft, zien we een mooi evenwicht. Zowel Vlaamse werken en auteurs

27. Hierbij wordt aanbevolen om niet al te veel tijd aan literatuurgeschiedenis te besteden. Zo wordt expliciet aangegeven dat literatuuronderwijs zinloos is wanneer het “gereduceerd [wordt] tot een hoop weetjes, waarbij weinig plaats is voor een eigen inbreng en persoonlijke verwerking” (leerplan Nederlands gemeenschapsonderwijs 3e graad, p. 45). Dat betekent echter niet dat een leerkracht geen (beperkte) aandacht kan besteden aan de historische of socioculturele context waarbinnen een literaire tekst tot stand kwam.

als De reis van Sint-Brandaen, Boon, Brusselmans... als Nederlandse werken en auteurs als Eline Vere, Wolkers en Reve komen in de lijst met suggesties aan bod. Wat betreft de huislectuur dient men volgens het leerplan binnen aso-richtingen minimaal vier literaire werken per leerjaar te lezen buiten

de reguliere contactmomenten; binnen kso- en tso-richtingen minimaal drie. Welke werken dat precies zijn wordt niet geëxpliciteerd. Voor de verwerking en de bespreking ervan wordt 'het lees-dossier' gesuggereerd. Op toetsing en evaluatie van literaire kennis en competenties wordt verder niet dieper ingegaan.

Voor de derde graad van het bso (eerste en tweede leerjaar) voorziet het GO! geen leerplan Nederlands. Dat betekent echter niet dat geen leerinhouden worden aangeboden die betrekking hebben op Nederlands. Net zoals in de tweede graad van het bso komen immers ook in de derde graad een aantal leerinhouden die verband houden met het vak Nederlands aan bod in het vak PAV. Hoewel de nadruk met klem op 'functionele taalvaardigheid' ligt, is er ruimte voor literatuur, zij het in veel mindere mate dan in de tweede graad (literaire teksten worden nog slechts occasioneel gelezen). Wel wordt nadrukkelijk aandacht besteed aan het verder uitdiepen van de leesstrategieën (leerplan PAV, 2004/262, p. 17-20). Voor het derde jaar van de derde graad heeft het GO! wel een leerplan Nederlands voorzien. In het derde jaar staat de uitdieping van de vaardigheden die in de voorgaande jaren in de basisvorming werden verworven centraal.

3.3.3 OVSG

3.3.3.1 Eerste graad

In het leerplan Nederlands van het OVSG, bestemd voor de eerste graad (A-stroom) van het secundair onderwijs, wordt met betrekking tot literatuur vooral het stimuleren van het leesplezier van de leerlingen benadrukt. Hiermee sluit het aan bij wat ook in de leerplannen Nederlands van het VVKSO en het GO! als doelstelling naar voren wordt gebracht. Wat de concrete aanpak betreft, wordt geadviseerd om het bestuderen van literatuur in de mate van het mogelijke te beperken en om integendeel met de leerlingen te reflecteren over de vorm en de inhoud van literaire teksten. Dit vanuit de opvatting dat een diepgaande tekststudie en -analyse vaak een negatieve invloed hebben op het leesplezier van leerlingen. Daarnaast wordt ervoor gepleit om met literatuur te werken die aangepast is aan de leeftijd en de ontwikkelingsgraad van de leerlingen (zie: leerplan Nederlands OVSG 1^e graad – A-stroom, p. 24). Hierbij gaat het onder andere om jeugdboeken en adolescentenromans, maar ook om schema's en tabellen, ondertiteling bij visueel materiaal, studieteksten, zakelijke teksten, brieven/lezersbrieven, schriftelijke oproepen of uitnodigingen, instructies en handleidingen, etc. In het leerplan wordt aangegeven dat de leraar in principe zelf kan bepalen hoeveel boeken zijn leerlingen thuis verplicht moeten lezen. Wel wordt geadviseerd om aan huislectuur niet steeds een klassieke boekbespreking te koppelen, maar om gebruik te maken van de zogenaamde 'lectuurfiches' of om alternatieve opdrachten te bedenken zoals "recensies uithangen in de schoolbibliotheek", "van een boek een poppenspel maken" of "met een groepje een stripverhaal maken van het gelezen boek". Dergelijke opdrachten zijn immers uitdagend, werken bijzonder motiverend en stimuleren de leeslust. Op toetsing en evaluatie van literaire kennis en competenties wordt in het leerplan niet ingegaan.

Ook in het leerplan Nederlands van de OVSG, bestemd voor eerste graad van het secundair onderwijs (B-stroom, i.c. leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar), is de inzet met betrekking tot literatuur vooral leesplezier aanwakkeren en bevorderen. Dat kan, volgens het leerplan, door (1) te werken met teksten die leerlingen graag lezen en die aangepast zijn aan hun leesniveau en door (2) op geregelde tijdstippen voor te lezen uit een roman (en bijvoorbeeld af te breken op momenten dat het écht spannend wordt). Net zoals in de A-stroom dient ook in de B-stroom aandacht te zijn voor verschillende soorten literatuur: van romans tot reclameteksten, van poëzie tot toneel, etc.

3.3.3.2 Tweede graad

In tegenstelling tot het VVKSO en het GO! biedt het OVSG voor de tweede graad van het secundair onderwijs twee leerplannen Nederlands aan. Het eerste leerplan is heel specifiek bedoeld voor het aso; het tweede leerplan voor het kso en het tso.

In het leerplan Nederlands van het OVSG, bestemd voor de tweede graad van het aso, wordt de nadruk gelegd op tekstvervarend en – in beperktere mate – op tekstbestuderend lezen. In de tweede graad leren de leerlingen die les volgen in aso-richtingen hun leeservaringen verdiepen en verwoorden en maken ze geleidelijk aan kennis met het literaire begrippenapparaat. Het aanleren van de begrippen is in eerste instantie bedoeld om de leerlingen een houvast te bieden bij het expliciteren van hun beleving van een literaire tekst en niet om hen in staat te stellen om op basis daarvan (diepgaande) literaire analyses uit te voeren. Uiteraard sluit het ene het andere niet uit. Het begrippenapparaat kan immers beschouwd worden als een brug tussen tekstvervaring en tekstbestudering. Net zoals in het leerplan Nederlands voor de eerste graad (A-stroom), wordt ook in het leerplan voor de tweede graad van het aso aandacht gevraagd voor een gediversifieerd tekstaanbod. Ook audiovisuele media kunnen volgens het leerplan een ‘plek’ krijgen in het literatuuronderwijs in de tweede graad. Daarnaast wordt van leraren verwacht dat ze stilstaan bij een aantal belangrijke literaire stromingen die in de loop van de geschiedenis het literaire landschap gedomineerd hebben (bv. de romantiek, het realisme, het naturalisme, etc.). Volgens het leerplan dienen leerlingen uit aso-richtingen, buiten de contacturen, minimaal vier literaire werken per leerjaar te lezen. Van de leraar wordt verwacht dat hij/zij voor die zogenaamde ‘huislectuur’ een suggestieve leeslijst samenstelt, die uit literaire werken bestaat die de verschillende tekstgenres en -soorten beslaan. Opnieuw wordt ervoor gepleit om aan de huislectuur zo weinig mogelijk klassieke boekbesprekingen te koppelen. In een klassieke boekbespreking ligt de nadruk immers te veel op een analyse van de formele aspecten van een verhaal – vaak vanuit een narratologisch perspectief – en staat het specifieke ‘format’ ervan een gedegen weergave van de leesmaak en de leeservaring in de weg. Het leesdossier en de leesautobiografie zijn hiervoor beter geschikt. Daarnaast wordt in het leerplan stilgestaan bij de noodzaak om leerlingen in het kader van literaire vorming documentatievaardigheden (o.a. het verzamelen van bronnenmateriaal, maar ook het correct leren vermelden van bronnen) bij te brengen en om hen in contact te brengen met informatiekanalen zoals de bibliotheek en het internet. Op toetsing en evaluatie van literaire kennis en competenties wordt in het leerplan niet ingegaan.

In het leerplan Nederlands van het OVSG, bestemd voor de tweede graad van het tso en het kso, wordt de nadruk gelegd op tekstvervarend lezen. Concreet staat het literatuuronderwijs in de tweede graad in tso- en kso-richtingen in het teken van het verdiepen en het verwoorden van leeservaringen. Net zoals in het leerplan, bestemd voor de tweede graad van het aso, wordt in het leerplan voor de tweede graad van het tso en het kso naast aandacht voor audiovisuele media ook aandacht gevraagd voor verschillende literaire stromingen en voor soorten literatuur: jeugdliteratuur, nouvelles, romans, toneelteksten, gedichten, etc. Daarbij wordt aangegeven dat naast Nederlandstalige werken idealiter ook (vertalingen van) internationale werken aangeboden worden. Wat de huislectuur betreft, wordt net zoals van de leerlingen uit aso-richtingen van leerlingen uit tso- en kso-richtingen verwacht dat ze, buiten de contacturen minstens vier literaire werken per leerjaar lezen op basis van een door de leraar samengestelde literaire lijst. In het leerplan wordt geadviseerd om bij de huislectuur creatieve verwerkingsopdrachten te verzinnen, die de traditionele boekbespreking overstijgen. Daartoe worden in het leerplan een aantal heel concrete voorbeelden gegeven (zie: leerplan Nederlands OVSG, 2e graad tso/kso, p. 89). Bovendien wordt stilgestaan bij de noodzaak om de leerlingen documentatievaardigheden aan te brengen en om hen in contact te brengen met wat de bibliotheek en het internet hen in het kader van het literatuuronderwijs te bieden hebben. Op toetsing en evaluatie wordt in het leerplan niet ingegaan.

Voor de tweede graad van het bso voorziet het OVSG, net zoals het GO!, geen leerplannen Nederlands. Dat betekent echter niet dat in de tweede graad van het bso geen leerinhouden worden aangeboden die betrekking hebben op Nederlands. Een aantal leerinhouden die betrekking hebben op het schoolvak Nederlands komen immers aan bod in het vak PAV. Daarnaast wordt in het vak ook stilgestaan bij culturele vorming in het algemeen en bij muzisch-creatieve vorming in het bijzonder. Binnen de muzisch-creatieve vorming is er ruimte voor literatuur. In het leerplan lezen we immers dat van de leerlingen verwacht wordt dat ze “uitingen zoals muziek, toneel, literatuur, dans, schilder- en bouwkunst, design, interieurs, mode en kleding, gebruiksvoorwerpen, enz.” exploreren en inzicht krijgen in de manier waarop ze het cultuurbeeld van een gemeenschap mee bepalen (leerplan PAV, 2e graad bso, p. 166). Daarnaast wordt literatuur in de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs vooral gebruikt als ‘instrument’ om bepaalde topics te illustreren en/of bespreekbaar te maken. Op het toetsen en evalueren van literaire competenties wordt in het leerplan niet ingegaan.

3.3.3.3 Derde graad

Net zoals het GO! biedt het OVSG voor de derde graad van het secundair onderwijs twee leerplannen Nederlands aan. Het eerste leerplan is heel specifiek bedoeld voor het aso; het tweede is bestemd voor het kso en het tso.

In het leerplan Nederlands van het OVSG, bestemd voor de derde graad van het aso, is net zoals in het leerplan voor de tweede graad, aandacht voor een zowel *tekstervarende* als voor een tekstbestuderende benadering van literatuur. In de derde graad maken leerlingen die les volgen in een aso-richting kennis met de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur leven. Daarnaast wordt het begrippenapparaat dat in de tweede graad is aangebracht, verder uitgebouwd. In het leerplan lezen we dat het uiteindelijke streefdoel is dat leerlingen aan het einde van de derde graad 'literair competent' zijn. Dat betekent dat ze na het verlaten van het secundair onderwijs kennis hebben van wat er op het gebied van literatuur gelezen kan worden en dat ze over de nodige vaardigheden beschikken om diverse teksten op een adequate manier te benaderen. In de derde graad worden de leerlingen dan ook verder getraind om gedegen over een literaire tekst te kunnen reflecteren en om hun waardeoordeel ten opzichte van een literaire tekst gefundeerd te kunnen formuleren en te beargumenteren. In het leerplan voor de derde graad van het algemeen secundair onderwijs wordt in het bijzonder aandacht besteed aan het verder uitbouwen van de competenties van leerlingen met betrekking tot het verzamelen en verwerken van informatie. In het kader daarvan wordt geadviseerd om leerlingen wegwijs te maken in knipselmappen, off- en online encyclopedieën, monografieën etc. en om hen, voortbouwend op wat in de tweede graad reeds werd aangeboden, vertrouwd te maken met wat bemiddelende instanties (bv. bibliotheken) aan informatie te bieden hebben. Daarnaast dienen de leerlingen kennis te maken met de mogelijkheden en de beperkingen van diverse soorten leesstrategieën: oriënterend lezen, zoekend lezen, globaal lezen en intensief lezen. Net zoals in de leerplannen, bestemd voor de eerste en de tweede graad, wordt in het leerplan voor de derde graad van het aso geopperd om gebruik te maken van een zo breed mogelijk spectrum aan literaire teksten. Daarbij is het, aldus het leerplan, van belang om de leerlingen niet enkel met Nederlandstalige literatuur, maar ook met literaire werken uit andere culturen in contact te brengen. Wat de huislectuur betreft, wordt geadviseerd om de leerlingen op te dragen om buiten de contacturen ten minste vier werken per leerjaar te lezen. Hiervoor kunnen ze een selectie maken uit een door de leraar opgestelde suggestieve lijst. Hun reflecties, analyses, waardeoordelen, etc. kunnen ze kwijt in een leesdossier. Tevens wordt in het leerplan geadviseerd om voldoende tijd vrij te maken om klassikaal of in groep te discussiëren over literatuur (i.e. het zogenaamde 'literaire gesprek'). Net zoals in de leerplannen Nederlands voor de eerste en de tweede graad, wordt ook in het leerplan Nederlands voor de derde graad van het aso, niet ingegaan op toetsing en evaluatie.

In het leerplan Nederlands, bestemd voor de derde graad van het tso en het kso, wordt benadrukt dat leerlingen uit tso- en kso-richtingen aan het einde van de derde graad in staat moeten zijn om vanuit een tekstervarende benadering van literaire werken vormelijke en inhoudelijke elementen te herkennen. Daartoe maken ze, net zoals de leerlingen uit de aso-richtingen, kennis met de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur leven. Ook het begrippenapparaat dat in de tweede graad is aangebracht, wordt, waar nodig, aangevuld. De begrippen worden enkel aangereikt wanneer ze functioneel zijn voor het expliciteren van tekstervaringen. Kennis van de begrippen vormt dan ook geen doel op zich. Wat het aanbod aan teksten betreft, wordt in het leerplan aangegeven dat de leerkracht idealiter verschillende tekstsoorten (proza, poëzie, theatervoorstellingen, tv-drama, film, stripverhalen, etc.) selecteert die thematisch aansluiten bij de interesses van de leerlingen en bij hun studierichtingen. Dit impliceert dat het mogelijk is dat 'het literaire' in bepaalde studierichtingen meer aandacht krijgt dan in andere, maar neemt niet weg dat elke leerling, los van zijn/haar opleiding, recht heeft op een degelijke esthetische en culturele vorming, waarbij zowel Nederlandstalige werken als (vertalingen van) Europese en multiculturele literatuur aan bod komen. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze ook buiten de contacturen literaire werken lezen. In het leerplan treffen we geen suggesties aan over om hoeveel werken dat gaat. Wel wordt de leraar geadviseerd om een suggestieve, gevarieerde lijst op te stellen, waar leerlingen een aantal werken uit kunnen kiezen. Aan de huislectuur kunnen verschillende opdrachten gekoppeld worden, zoals bijvoorbeeld het maken van een leesverslag, opzoeken van informatie over de schrijver, een creatief werkstuk maken over het thema van het boek, etc. Daarnaast wordt het belang benadrukt van een uitgebreide kennismaking met het literaire bedrijf (bibliotheken, vaktijdschriften, literaire kritiek in kranten, etc.) en van het verder ontwikkelen van de competenties

die nodig zijn om op een degelijke manier informatie te verzamelen en te verwerken. Op toetsing en evaluatie wordt in het leerplan niet ingegaan.

Voor de derde graad van het bso voorziet het OVSG geen leerplan Nederlands, noch voor de eerste twee leerjaren, noch voor het derde leerjaar. Een aantal leerinhouden die betrekking hebben op het vak Nederlands, komen aan bod in het vak PAV. In de leerplannen voor PAV wordt echter op geen enkele manier expliciet ingegaan op literatuur.

3.3.4 POV

Het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen heeft slechts een beperkt aantal leerplannen voor het secundair onderwijs. Voor het secundair onderwijs biedt het POV geen leerplannen Nederlands aan. De Oost-Vlaamse provinciale scholen maken meestal gebruik van de leerplannen van het GO!. De West-Vlaamse, Antwerpse, Vlaams-Brabantse en Limburgse provinciale scholen baseren zich doorgaans op de leerplannen van het OVSG.

3.3.5 Van een historisch-analytische naar een lezersgerichte literatuurbenadering

Samenvattend kunnen we stellen dat in alle leerplannen Nederlands die we ten behoeve van deze tekst onder de loep hebben genomen, de nadruk wordt gelegd op lezersgericht literatuuronderwijs. Uit alle leerplannen blijkt immers dat de primaire doelstelling van het literatuuronderwijs in Vlaanderen is om aan het einde van het secundair onderwijs literair competente lezers af te leveren²⁸. Lezers, dus, die over de nodige kennis en kunde beschikken om op een adequate manier om te gaan met diverse teksten en tekstsoorten. Hierbij wordt voortdurend gezocht naar een goede balans tussen tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden. Dit, vanuit de opvatting dat de ene vaardigheden de andere niet uitsluiten, maar dat ze elkaar integendeel versterken.

Uit de leerplannen blijkt dat de literair competente lezer geleidelijk aan wordt gevormd. Grosso modo is het zo dat hij in de eerste graad impliciet en expliciet aangemoedigd wordt om te lezen en kennismaat met de verschillende soorten literatuur. In de tweede graad wordt hij ingewijd in tekstervarend lezen, maakt hij kennis met het literaire bedrijf en krijgt hij een inleiding in het literair-wetenschappelijke jargon. In de derde graad worden hem de 'tools' aangereikt die nodig zijn voor (diepgaande) tekststudie en -analyse.

Een lezersgerichte literatuurbenadering in het onderwijs is een relatief recent fenomeen. Hoewel in de literatuurwetenschap reeds in de jaren 1970 en 1980 gewag werd gemaakt van een dergelijke benadering (zie o.a. Iser, 1976; Jauss, 1977; Fish, 1980) is er pas in de loop van de jaren 1990 eensgezindheid onder literatuurdidactici om ook in het onderwijs op een lezergerichte manier met literatuur om te gaan. Dit, als een correctie op de eerdere, te eenzijdige, historisch-analytische praktijk. De nieuwe literatuurbenadering had gevolgen voor de literatuurdidactiek:

- 'topdown' onderwijsstrategieën moesten geleidelijk aan plaatsmaken voor een competentiegerichte manier van werken die diep respect toont voor de boekenkeuze en de leescultuur van elke individuele lezer;
- verplichte leeslijsten werden vervangen door suggestieve leeslijsten;
- traditionele boekbesprekingen moesten plaats ruimen voor leesdossiers, leesportfolio's en leesautobiografieën, waarin naast ruimte voor een analyse van een aantal formele aspecten van literatuur ook ruimte is voor het expliciteren van leeservaringen.

Dat de verschillende onderwijskoepels de kaart van het lezersgerichte literatuuronderwijs trekken, lijkt ons voldoende duidelijk. Maar of dat ook betekent dat het er in de onderwijspraktijk steeds op die manier aan toe gaat, laten we hier in het midden. Voorlopig beschikken we over weinig empirische gegevens hierover. Aan de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit Gent is momenteel een onderzoek bezig – onder leiding van André Mottart en Geert Vandermeersche – waarin gepeild wordt naar de manier waarop actieve leraren het literatuuronderwijs vormgeven. Voorlopig is het onderzoek onvoldoende gevorderd om tot besluiten te komen over eventuele verschillen tussen de retoriek (wat in de leerplannen benadrukt wordt, maar ook wat op nascholingen gepropageerd wordt, etc.) en de praktijk. Een eerste set van onderzoeksresultaten wordt in het najaar van 2009 ter beschikking gesteld.

28. Althans in de aso-richtingen en in de 'sterkere' tso- en kso-richtingen (i.e. die richtingen waar meer lesuren Nederlands en vreemde talen voorkomen). Voor de overige richtingen geldt vooral het stimuleren van leesplezier.

4. Lesuren Nederlands

In het onderwijscurriculum in Vlaanderen is er geen apart vak 'literatuur'. Lessen over literatuur – van lessen over de formele aspecten van literatuur tot literatuurgeschiedenis – worden steeds geïntegreerd in andere vakken. Nederlandstalige literatuur komt in principe aan bod in het vak Nederlands, Engelstalige literatuur in het vak Engels, Franstalige literatuur in het vak Frans...²⁹ Ook in de vakken godsdienst en geschiedenis worden geregeld literaire werken aangeboden. Echter steeds in functie van de lesinhouden. Hoeveel tijd er aan de respectievelijke vakken besteed moet worden, is beschreven in de leerplannen, maar hoeveel lestijd aan literatuur wordt besteed verschilt van leerkracht tot leerkracht. Ook wat het vak Nederlands betreft, is niet bekend hoeveel lestijd exact besteed wordt aan literatuureducatie. In elk geval is het zo dat alle lesinhouden die in het leerplan beschreven zijn behandeld moeten worden. Binnen sommige studierichtingen biedt het leerplan scholen de vrijheid om een extra lesuur Nederlands aan te bieden (al dan niet optioneel). Of een extra lesuur Nederlands betekent dat er extra tijd en aandacht is voor aspecten die betrekking hebben op literatuur is niet bekend. Hoeveel lesuren Nederlands een school aanbiedt, hangt af van de koepel waar de school toe behoort en varieert naargelang de graad, de specifieke onderwijsvorm en de studierichting. Grosso modo kunnen we het echter als volgt samenvatten:

4.1 Eerste graad

	eerste jaar	tweede jaar
A-stroom	4 / 5	4 / 5
B-stroom	3 / 4 / 5	(3)

4.2 Tweede graad

	eerste jaar	tweede jaar
aso	4	4
tso	4	4
kso	4	4
bsso	0 / 2	0 / 2

4.3. Derde graad

	eerste jaar	tweede jaar
aso	4	4
tso	4 / 3 / 2	4 / 3 / 2
kso	5 / 4 / 3	5 / 4 / 3
bsso	0 / 1 / 2	0 / 1 / 2

5. Toetsing

In het Vlaamse onderwijs is niet officieel vastgelegd hoe examens, toetsen en evaluaties er moeten uitzien. Hoewel we in de leerplannen suggesties aantreffen over hoe de evaluatie van vakonderdelen vormgegeven kan worden, zien we in het onderwijsveld dat leerkrachten eigen testen en toetsen opstellen³⁰. Tot nu toe werd geen onderzoek gedaan naar hoe toetsing en evaluatie er uitziet voor het vak Nederlands in het algemeen en voor het onderdeel literatuur in het bijzonder. Wel is informeel geweten dat de kennis van en over literatuur nog vaak getoetst wordt aan de hand van testen waarbij reproductie centraal staat.

29. Dit is uiteraard niet sluitend. Ook in het vak Nederlands worden wel eens werken gelezen die oorspronkelijk in een andere taal dan in het Nederlands zijn opgesteld. In dergelijke gevallen kiezen leerkrachten Nederlands er voor om deze werken in een Nederlandse vertaling te lezen.

30. Vanuit de overheid wordt het vormen van vakgroepen in toenemende mate gestimuleerd. Met betrekking tot het onderwijs Nederlands betekent dat dat leerkrachten Nederlands die lesgeven binnen dezelfde graad op geregelde tijdstippen samenkomen en ervaringen met elkaar uitwisselen. Op sommige scholen zijn de vakgroepen danig georganiseerd dat er een intense samenwerking ontstaat tussen de verschillende vakgroepen. Dit uit zich ook vaak op vlak van evaluatie. In een dergelijk geval stellen leerkrachten samen toetsen en examens op en stemmen ze de lesinhouden in de mate van het mogelijke op elkaar af.

Voor wat de opdrachten inzake het bespreken en analyseren van de huislectuur betreft, merken we in het veld steeds meer creativiteit. Leerkrachten stappen in toenemende mate af van de klassieke boekbespreking – i.e. de boekbespreking volgens de principes van de narratologie (i.e. een bespreking van het thema, de (hoofd)personages, de tijd, de ruimte, etc.) – en kiezen voor een evaluatie op basis van een leesmap, een leesportfolio of een leesdossier. Hiermee sluiten ze aan bij de visie van de pedagogische begeleidingsdiensten, die stuk voor stuk pleiten voor een dergelijke vorm van evalueren. De vereisten voor de concrete samenstelling ervan, hangen af van de individuele leerkracht.

5.1 Leesmap of leesportefeuille

Een leesmap of een leesportefeuille is een bundeling van een aantal opdrachten die een leerling moet uitvoeren naar aanleiding van de huislectuur. Een leesmap bestaat minstens uit :

- een overzicht van de boeken die werden gelezen + verantwoording;
- een reeks leesverslagen waarbij creativiteit primeert boven een diepgaande literair-wetenschappelijke analyse (met aandacht voor: wat betekent het boek voor de lezer? waar kan het boek mee in verband gebracht worden? etc.);
- informatie over de boeken die gelezen werden (o.a. recensies).

Afhankelijk van de onderwijsvorm, de studierichting en de specifieke wensen van de leerkracht kan een leesmap nog andere zaken bevatten, zoals ‘een leesautobiografie’ (i.e. een document van één tot anderhalve bladzijde waarin de leerling beschrijft welke boeken hij/zij reeds gelezen heeft, van welke boeken en auteurs zijn/haar voorkeur genieten, etc.), een verslaglegging van een interview met de (groot)ouders over hun leesgedrag, etc.

5.2. Leesportfolio

Een leesportfolio – vaak ook ‘leesdossier’ genoemd – kan beschouwd worden als een uitgebreide en meer gestructureerde vorm van ‘de leesmap’. Een leesportfolio bevat minstens:

- een inhoudsopgave;
- een leesbelevingsverslag (i.e. welke effecten had het boek op de lezer?);
- actuele informatie rond het gelezen werk (zijn er verfilmingen van het boek? Hoe wordt het werk ontvangen in de pers?).

Afhankelijk van de onderwijsvorm, de studierichting en de specifieke wensen van de leerkracht, kunnen aan een leesportfolio nog andere zaken worden toegevoegd, zoals bijvoorbeeld ‘een leesautobiografie’, een verslaglegging van een interview met de (groot)ouders over hun leesgedrag, een analyse van een literair werk op basis van secundaire literatuur (met correcte bronvermelding), een ‘leesactuamap’, etc.

Vaak wordt aangenomen dat gebruikmaken van de leesmap en het leesportfolio het voordeel heeft dat het leesgedrag en de leesgroei van de leerlingen zichtbaar wordt gemaakt. Voorlopig is er nog maar weinig onderzoek naar gedaan. Of dat dan ook werkelijk zo is, laten we hier even in het midden.

6. Lesmateriaal

6.1 Schoolboeken

Zoals eerder aangegeven, is er in het Vlaamse onderwijs geen apart vak ‘literatuur’. Lessen over literatuur worden dan ook steeds geïntegreerd in de taalvakken en in vakken zoals geschiedenis, godsdienst, zedenleer, etc. De Nederlandstalige literatuur – van de literatuurgeschiedenis tot de literaire canon – komt aan bod in het vak Nederlands, naast taalbeschouwing en vaardigheden (leesvaardigheid, communicatievaardigheid, etc.). Precies dat verklaart waarom er in Vlaanderen geen schoolboeken worden gemaakt die uitsluitend handelen over literatuur. Leerkrachten willen immers een schoolboek dat op de verschillende aspecten inspeelt die in de eindtermen geformuleerd zijn.

In Vlaanderen zijn heel wat schoolboeken Nederlands op de markt. De schoolboeken die echter het meest gebruikt worden, zijn:

- Markant (Pelckmans)
- Nieuw Netwerk Nederlands (Van In)
- Vitaal (Wolters)
- Talent voor Taal (De Bouck)

In principe is elke leerkracht vrij om te bepalen van welk schoolboek hij/zij gebruik maakt. In de praktijk wordt echter heel vaak binnen één en dezelfde school gebruik gemaakt van hetzelfde handboek. De uiteindelijke keuze voor een handboek gebeurt immers meestal in overleg met de vakgroep en de directie.

6.2 Overig materiaal

Niet alle leraren maken gebruik van een handboek. Sommige leraren kiezen ervoor om eigen lesmaterialen te ontwikkelen. Andere maken dan weer gebruik van wat op het internet aan materiaal beschikbaar is. Een interessante website is alvast <http://www.klascement.be>, een portaalsite door en voor het onderwijs, die tal van interessante lessuggesties, tips en zelfs concrete lesvoorbereidingen bevat. Verder is er de vakcommunity Nederlands, waar Vlaamse en Nederlandse leraren onderling lesmaterialen kunnen uitwisselen. En op het Taaluniersum, de website van de Nederlandse Taalunie, kunnen leraren een databank met meer dan 2000 referenties en beschrijvingen van (les)materialen vinden (zie: <http://taaluniersum.org/onderwijs/informatiebank>)³¹. Maar er is nog veel meer. Aangezien veel materiaal niet publiek beschikbaar is, is het echter quasi onmogelijk om een compleet beeld te geven van het alle bestaande lesmaterialen, laat staan van wat effectief gebruikt wordt en op welke manier(en) het ingezet wordt in de onderwijspraktijk.

7. Wat en hoeveel lezen leerlingen?

Noch in de eindtermen, noch in de leerplannen wordt aangegeven welke specifieke literaire werken leerlingen in het secundair onderwijs moeten lezen. In principe is elke leerkracht dan ook vrij om te bepalen welke boeken hij in zijn lessen bespreekt en analyseert. Ook bij de samenstelling van de leeslijst, bestemd voor de huislectuur, wordt van de leraar niet verlangd dat hij specifieke titels van romans, dichtbundels, toneelteksten, etc. opneemt, maar kan hij zich laten leiden door persoonlijke leesvoorkeuren, door bestsellerlijsten, door recensies in kranten en tijdschriften, etc.

Tot voor kort was weinig bekend over wat Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs (moeten) lezen tijdens en buiten de lesuren. Vooral in het kader van leesbevordering bleek een dringende behoefte om hier meer inzicht in te krijgen. Het onlangs verschenen onderzoek van Segers (2008) over de samenstelling van de leeslijsten in de derde graad van het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen, komt hier alvast gedeeltelijk aan tegemoet³². Uit het onderzoek blijkt dat bijna 70% van de leraren Nederlands die lesgeven in de derde graad van het aso er belang aan hechten dat er tijdens de lesuren tijd wordt voorzien om één of meerdere literaire werken te lezen. Die lectuur gebeurt plenair of in kleine groepjes (2 tot 5 leerlingen). Hierbij blijkt een voorkeur voor *De Aanslag* van Harry Mulisch, *Problemski Hotel* van Dimitri Verhulst en *Het geheim* van Anna Enquist. Daarnaast wordt in het onderzoek aangetoond

dat de meerderheid van de leraren verwacht dat hun leerlingen ook buiten de lesuren literaire werken lezen. Over hoeveel werken dat precies gaat, is er geen consensus: terwijl voor sommige leraren 1 werk volstaat, verplichten andere leraren hun leerlingen om buiten de lesuren 10 werken te lezen en te analyseren. Ruim de helft van de leraren laat zich hierbij echter leiden door de leerplannen van de verschillende koepels waarin een minimumrichtlijn van 4 boeken per schooljaar wordt vooropgesteld. Voor die verplichte huislectuur stelt bijna 90% van de leraren een leeslijst samen, die gemiddeld ongeveer 100 titels van literaire werken telt, al dan niet aangevuld met een korte samenvatting van het werk of met een aantal kernwoorden die de inhoud ervan typeren. De meeste leraren stellen de leeslijst individueel of in samenspraak met een of twee collega's samen.

31. De databank werd ontwikkeld door de KPC-groep en wordt sinds 2007 aangeboden op het Taaluniersum.

32. Het onderzoek werd gevoerd in het kader van de masterproef aan de universiteit Antwerpen en kwam tot stand onder begeleiding van Vanessa Joosen en Helma van Lierop-Debrauwer.

Hoewel de meeste leeslijsten vooral recente literatuur suggereren – ruim 55% van de gesuggereerde werken op een gemiddelde leeslijst is verschenen tussen 1991 en vandaag – is er ook ruimte voor ‘oudere’ literaire werken (inclusief literatuur van voor 1900). Daarnaast wordt gestreefd naar een evenwicht tussen oorspronkelijk Nederlandstalige literatuur en (vertalingen van) werken uit de wereldliteratuur. Ook wat de verhouding tussen het aantal Nederlandse en Vlaamse auteurs op de leeslijst betreft, is er een relatief evenwicht. Bovendien wordt gepoogd om leeslijsten samen te stellen met een breed spectrum aan literaire genres. Opvallend is echter de grote afwezigheid van toneelteksten en poëzie. Uit het onderzoek van Segers blijkt immers dat ze samen nauwelijks 2% van het aanbod van een gemiddelde leeslijst vertegenwoordigen. Ook blijkt slechts een beperkte groep leraren adolescentromans en non-fictie op te nemen in de leeslijst voor de derde graad van het algemeen secundair onderwijs³³.

De samenstelling van de leeslijsten gebeurt grotendeels op basis van de persoonlijke voorkeuren van de leraar. Wat hij zelf leuk vond, maakt dan ook veel kans om opgenomen te worden in de leeslijst. Bovendien laten leraren zich vaak verleiden om boeken op te nemen die bekroond zijn met een literaire prijs (bv. de Inktaap, de AKO Literatuurprijs, de Libris Literatuurprijs, de Gouden Uil, etc.) of die positief onthaald worden in de vakliteratuur. Verder laten leraren zich inspireren door bestsellerlijsten of door boeken top 10's. Ook speciale acties van uitgeverijen kunnen ervoor zorgen dat bepaalde literaire werken deel uitmaken van de leeslijst (Segers, 2008: 52). Een bekend voorbeeld is ‘Boekentoppers’, een actie van uitgeverij Van In waarbij een pakket van 5 boeken verkocht wordt voor de prijs van één (zie: www.boekentoppers.be).

Dankzij het onderzoek van Segers hebben we dus een vrij concreet beeld van het verplichte literaire lezen in de derde graad van het aso³⁴. Soortgelijke informatie voor de eerste graad (zowel voor de A-stroom als voor de B-stroom), voor de tweede graad van het aso, het tso, het kso en het bso en voor de derde graad van het tso, kso en het bso is voorlopig niet voorhanden. Wat we wel weten is dat er steeds meer initiatieven ontstaan die tot doel hebben leraren te ondersteunen bij het samenstellen van hun leeslijst. Zo publiceert het Provinciaal Steunpunt voor Limburgse Bibliotheken (<http://www.limburg.be/lezen/>) sinds 2000 jaarlijks een lijst met leessuggesties voor de klas. De lijst ambieert een quasi exhaustief beeld te geven van welke literaire werken het afgelopen jaar verschenen die de moeite waard zijn om op te nemen in de leeslijsten van het secundair onderwijs. Per graad wordt een overzicht aangeboden van titels en auteurs. Aan de verschillende literaire werken worden bovendien inhoudelijke labels toegekend. De leeslijst wordt in de eerste plaats samengesteld als leidraad voor leerkrachten Nederlands van de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. Maar ook voor de derde graad worden een reeks titels geselecteerd. Het doel van de publicatie is om leerkrachten te motiveren om hun leeslijsten jaarlijks aan te vullen met actuele literatuur en om jongeren op die manier leuke, actuele boeken aan te bieden. Daarnaast zijn er nog de ‘Fahrenheit451-keuze’, een jaarlijkse selectie van vijf boeken voor het tso en het bso en ‘de Leeslijst’, een keuze van 12 boeken, bestemd voor de 3e graad van het aso.

8. Verenigingen, tijdschriften, platforms, nascholing en overige initiatieven

8.1 Vakverenigingen en organisaties

In Vlaanderen zijn er geen verenigingen/organisaties die zich exclusief bezighouden met het literatuuronderwijs Nederlands. Wel zijn er een aantal verenigingen/organisaties waarbinnen literatuuronderwijs een van de topics is waar aandacht aan wordt besteed:

- VON (Vereniging voor het Onderwijs Nederlands): <http://www.von.be>
- NDN (Netwerk Didactiek Nederlands) – oud-VVM (Vereniging voor Vlaamse MoedertaalDidactici): <http://www.netdidned.be>
- HSN (Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands): <http://www.hetschoolvaknederlands.org>

33. Het genre van de adolescentenroman is bijzonder omstreken binnen het leesrepertoire voor leerlingen van de derde graad van het algemeen secundair onderwijs. Het kernpunt in de discussie is de vraag of het literatuuronderwijs in de derde graad de volledige overstap moet maken naar de volwassenenliteratuur. Ook wanneer we de leerplannen van de verschillende koepels erop nakijken, blijkt geen eensgezindheid. Enkel in het leerplan voor de 3e graad van het secundair onderwijs van de VVKSO wordt adolescentenliteratuur expliciet vermeld.

34. Toch lijkt het ons van belang om voldoende genuanceerd met de onderzoeksresultaten om te gaan. Het onderzoek is immers gebaseerd op een inhoudsanalyse van 27 leeslijsten waar (momenteel) effectief gebruik van wordt gemaakt in het secundair onderwijs en op de uitkomsten van een online enquête die door 232 leerkrachten werd ingevuld. Het spreekt voor zich dat een analyse van slechts 27 leeslijsten niet volstaat om een voldoende representatief beeld te geven van wat leerlingen lezen in het kader van literatuuronderwijs. Bovendien werd de online enquête grotendeels ingevuld door leraren uit het katholieke onderwijs, waardoor eventuele correcties vanuit het gemeenschapsonderwijs, het staatsonderwijs of het provinciaal onderwijs ontbreken. Desalniettemin verschaft het onderzoek van Segers ons interessante informatie over het lezen in de derde graad van het aso binnen en buiten de school en een waardevolle indicatie van de samenstelling van leeslijsten.

- SLV (Stichting Lezen Vlaanderen): <http://www.stichtinglezen.be>
- Daarnaast zijn er nog twee belangrijke actoren in het veld die we niet als vereniging of organisatie kunnen benoemen, maar wel van belang zijn in het kader van leesbevordering en literatuuronderwijs:
- CANON Cultuurcel: <http://www.canoncultuurcel.be>
 - VCOB (Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken) <http://www.vcob.be>

8.2 Discussiefora en Platforms

Het belangrijkste Platform (c.q. discussieforum) in Vlaanderen, waar verschillende aspecten van onderwijs – en dus ook: literatuuronderwijs – aan bod komen, is de Vlaamse educatieve portaalsite, KlasCement (<http://www.klascement.net/>). KlasCement werd opgericht op initiatief van EduCentrum vzw en is ondertussen uitgegroeid tot een bouwwerk met onderwijsnieuws, een discussieplatform, een databank met onderwijsmaterialen en een zoekrobot.

8.3 Vaktijdschriften

In Vlaanderen zijn er geen tijdschriften die volledig in het teken van literatuuronderwijs staan. Wel zijn er een aantal Vlaamse tijdschriften waar er een plek is/was voor interessante bijdragen over literatuur-educatie en leesbevordering:

- Dietsche Warande & Belfort
- Ons Erfdeel (Nederlands-Vlaams)
- Poëziekrant
- Spieghele der Letteren
- Klasse
- VONK

8.4 Studiedagen en overige nascholingen

- *Fahrenheit 451 (en de Fahrenheit 451-studiedag)*: een alternatief leesbevorderingproject van Stichting Lezen dat zich heel specifiek richt tot jongeren vanaf 15 jaar uit het tso en bso. In het kader van Fahrenheit 451 organiseert Stichting Lezen op 4 juni 2008 een studiedag rond leesbevordering in het tso en bso voor bibliotheekmedewerkers en leerkrachten Nederlands/PAV uit de tweede en derde graad van het tso en bso.
- *Dag van de literatuureducatie*: een tweedaagse conferentie op initiatief van de CANON Cultuurcel Stichting Lezen en in samenwerking met het Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken (VCOB), waarop mensen die professioneel bezig zijn met het onderwijs Nederlands in het algemeen en het literatuuronderwijs Nederlands in het bijzonder, samenkomen om te praten en te reflecteren over het literatuuronderwijs. De eerste dag van de conferentie staat volledig in het teken van literatuur in het basisonderwijs; de tweede dag staat in het teken van literatuur in het secundair onderwijs.
- *Diverse nascholingscentra*: nascholingscentra, zoals Vliebergh Sencie (Universiteit Leuven), het Centrum Nascholing Onderwijs (Universiteit Antwerpen) en PEDIC bieden af en toe nascholingen aan die interessant zijn in het kader van literatuuronderwijs.

8.5 Nederlands-Vlaamse initiatieven

- *Conferentie Het Schoolvak Nederlands*: een tweedaagse conferentie die jaarlijks wordt georganiseerd en waarbij leraren, lerarenopleiders en intermediairs samenkomen om er te praten over het onderwijs in en van het Nederlands en om praktijkervaringen met elkaar te delen. In verschillende stromen worden diverse topics belicht, waaronder ook literatuur en literatuuronderwijs.
- *De Onderwijsprijs van de Nederlandse Taalunie*: een prijs die op initiatief van het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie werd uitgereikt aan projecten of scholen die zich op een innovatieve en doeltreffende wijze onderscheiden op het gebied van onderwijs in en van de Nederlandse taal en literatuur. In 2006 hield de prijs op te bestaan.

- *De Inktaap*: een wedstrijd waarbij scholen uit Nederland, Vlaanderen en Suriname hun favoriete boek kiezen uit de winnaars van de Gouden Uil, de AKO Literatuurprijs en de Libris Literatuur Prijs, de drie grote literaire prijzen in het Nederlandse taalgebied. In 2009 wordt de Inktaap georganiseerd op initiatief van de Nederlandse Taalunie, de CANON Cultuurcel van het departement Onderwijs, de administratie Cultuur van het departement WVC van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en de Stichting Lezen.

8.6 Overige initiatieven

- *De jeugdboekenweek*: een initiatief van Stichting Lezen waarbij scholen, bibliotheken, boekhandels, culturele centra, etc. twee weken lang de beste en leukste kinder- en jeugdboeken in de kijker plaatsen. Dit, in het kader van leesbevordering.
- *Projecten CANON Cultuurcel*: twee maal per jaar (één maal rechtstreeks voor (leerplicht)scholen; één maal voor externe partners die een vernieuwingsproject willen ontwikkelen) organiseert de CANON Cultuurcel een ronde waarbij ook projecten rond leesbevordering ingediend kunnen worden. De goedgekeurde projecten worden financieel ondersteund.

9. Lerarenopleidingen

In Vlaanderen zijn er drie soorten lerarenopleidingen:

- de lerarenopleiding op bachelorniveau (kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs);
- de lerarenopleiding op masterniveau (secundair onderwijs);
- de GPB-opleiding³⁵: de lerarenopleiding in het volwassenenonderwijs.

De curricula van de drie lerarenopleidingen worden verplicht afgestemd op de 'algemene basiscompetenties voor leraren' (zie: http://ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/inhouden/hbovwo/Basiscompetenties_2007_SO.pdf).

9.1 Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

Wie het diploma 'bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs' heeft behaald, mag lesgeven in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs en in het volwassenenonderwijs. Slechts bij uitzondering – bijvoorbeeld, bij een acuut lerarentekort - wordt een bachelor ingezet als lesgever in de derde graad³⁶. Bij aanvang van de bacheloropleiding kiest de aspirant-leerkracht twee vakken waar hij/zij zich de komende drie studiejaar in wil verdiepen³⁷. In sommige hogescholen zijn de combinatiemogelijkheden beperkt. De totale omvang van de bacheloropleiding bedraagt 180 studiepunten.

In principe is het zo dat enkel wie het opleidingsonderdeel 'Nederlands' heeft gevolgd ook effectief als leerkracht Nederlands aan de slag kan. In praktijk zien we echter dat ook mensen met een bachelordiploma die geen Nederlands gevolgd hebben, het Nederlands kunnen onderwijzen. Dat kan toegeschreven worden aan het feit dat scholen er soms voor kiezen om 1 voltijdse job aan te bieden, waarbij de leerkracht zowel geschiedenis, aardrijkskunde en Nederlands moet geven (of een andere vakkencombinatie), in plaats van op zoek te gaan naar én een leerkracht geschiedenis én een leerkracht aardrijkskunde én een leerkracht Nederlands.

Het vak Nederlands is in het eerste jaar van de lerarenopleiding op bachelorniveau een verplicht vak. Hierin wordt echter geen literatuur gedoceerd, maar wordt hoofdzakelijk ingezet op taalbeheersing. Enkel wie effectief voor het vak Nederlands gekozen heeft als één van de twee optievakken, krijgt les over aspecten van de Nederlandse literatuur (stijlkenmerken, literatuurgeschiedenis...). Hoe de leerinhouden met betrekking tot literatuur eruitzien, hangt af van de specifieke lerarenopleiding waar men les volgt.

35. GPB staat voor 'Getuigschrift van Pedagogische Bekwaamheid'.

36. Dit gaat echter niet op voor technische vakken.

37. Het is pas sinds het academiejaar 2005-2006 dat studenten 'bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs' slechts twee vakken kunnen kiezen. Vroeger was men verplicht om in eerste instantie drie vakken te kiezen, waarvan er één of twee in de loop van de opleiding uitgediept konden worden.

9.2 De specifieke lerarenopleiding (SLO)³⁸

Wie na het behalen van een masterdiploma de specifieke lerarenopleiding (1 academiejaar; 60 studiepunten) met succes afrondt, ontvangt 'het diploma van leraar'. Het diploma geeft officiële onderwijsbevoegdheid voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs én voor het hoger onderwijs (bachelorniveau). Leraren Latijn en Grieks hebben ook onderwijsbevoegdheid in de eerste graad; leraren lichamelijke opvoeding mogen ook lesgeven in het basisonderwijs. Tot de specifieke lerarenopleiding worden de volgende mensen toegelaten:

- houders van een bachelordiploma in het academisch onderwijs, op voorwaarde dat zij de masteropleiding ook effectief aanvatten;
- houders van een diploma van een academische opleiding van de eerste cyclus, op voorwaarde dat zij in de voorgaande academiejaren ten minste 60 credits van hun academische opleiding van de tweede cyclus hebben behaald;
- houders van een diploma van master, van een diploma van een academische opleiding van de tweede cyclus of van een diploma van de tweede cyclus van het hoger onderwijs;
- houders van een diploma van bachelor in het professioneel onderwijs die ingeschreven zijn voor een schakelprogramma, op voorwaarde dat ze zich effectief inschrijven voor de masteropleiding.

Wie het diploma van leraar Nederlands wil behalen, dient minstens één van onderstaande studierichtingen afgerond te hebben³⁹:

- bachelor in de taal- en letterkunde – afstudeerrichting: Nederlands – Frans/Engels/Duits/Latijn/Grieks/Zweeds/Italiaans/Spaans;
- master in de taal- en letterkunde – afstudeerrichting Nederlands;
- master in de taal- en letterkunde – afstudeerrichting: Nederlands– Frans/Engels/Duits/Latijn/Scandinavistiek/Grieks/Italiaans/Spaans;
- master in de vergelijkende moderne letterkunde;
- master in de historische taal- en letterkunde.

Hoe het curriculum van de lerarenopleiding eruitziet, hangt af van de universiteit waar men de lerarenopleiding volgt. In alle lerarenopleidingen wordt echter wel het vak “vakdidactiek Nederlands” aangeboden. In dat vak worden technieken aangeleerd die men kan hanteren om de verschillende deelaspecten van het vak Nederlands – en dus ook: literatuur – in de onderwijspraktijk vorm te geven.

We stellen vast dat er in de verschillende lerarenopleidingen naast de vakdidactieken vaak geen cursussen over literatuur in het algemeen en literatuurdidactiek in het bijzonder aangeboden worden. De lerarenopleidingen, georganiseerd aan de universiteiten van Gent, Leuven en Brussel vormen hier een uitzondering op:

- Gent (Ugent): het vak “Algemene Talendidactiek” (docent: Ronald Soetaert; 6 studiepunten):
 - a. verplicht voor alle studenten die in de masterjaren een talenopleiding gevolgd hebben;
 - b. biedt leerinhouden die betrekking hebben op taal-, literatuur- en cultuuronderwijs⁴⁰.
- Leuven (KULeuven): het vak “Literatuur en Onderwijs” (docenten: T. Sintobin & E. D'Hoker; 4 studiepunten):
 - a. keuzevak
 - b. doelen van het vak:
 - inzicht verwerven in de didactische consequenties van literaire theorieën;
 - kennis verwerven over de resultaten van empirisch onderzoek naar literatuuronderwijs;
 - in staat zijn om op een gediversifieerde manier literatuuronderwijs te bieden;

38. Tot en met het schooljaar 2006-2007 moesten licentiaten hun basisopleiding aanvullen met een pedagogische opleiding. Dat kon zowel een aggregatieopleiding zijn die men kon volgen aan een universiteit of een hogeschool of het getuigschrift pedagogische bekwaamheid, te volgen in een centrum voor volwassenenonderwijs.

39. De specifieke benaming van de verschillende richtingen verschilt van universiteit tot universiteit. Hier maken we gebruik van de benamingen zoals ze gehanteerd worden aan de universiteit Gent. Het doel van de opsomming is niet om een exhaustieve lijst samen te stellen met mogelijke benamingen van afstudeerrichtingen, maar om aan te tonen dat een leerkracht Nederlands minstens in de bachelorjaren van zijn/haar opleiding het vak Nederlands gevolgd heeft, los van de keuze die hij/zij maakt tijdens de masterjaren (een voortzetting en specialisering op het vlak van de neerlandistiek of een specialisering in de algemene taal- of letterkunde).

40. In de AILO (Academische Initiële Lerarenopleiding) volgden de studenten verplicht het vak “maatschappelijke en wetenschapsfilosofische aspecten van vakinhouden” (docent: Ronald Soetaert). Hierin werd aandacht besteed aan de manier waarop men in het secundair onderwijs aantrekkelijke literatuurlessen kan bieden en werden de traditionele vakdidactieken besproken en geproblematiseerd.

- inzicht krijgen in de diverse invalshoeken en in de methodologie van het onderzoek naar literatuuronderwijs;
 - nieuwe mogelijkheden voor onderzoek detecteren op grond van de lacunes in de huidige kennis⁴¹.
- Brussel (VUB):
 - a. het vak “Grondige algemene literatuurwetenschap” (docent: B. Vervaeck; 7 studiepunten):
 - keuzevak
 - inhoud: handreikingen voor een gedetailleerde tekstanalyse op basis van de principes van de narratologie
 - b. het vak “Hedendaagse literatuurwetenschap” (docent: B. Vervaeck; 7 studiepunten):
 - keuzevak
 - analoog aan “Grondige algemene literatuurwetenschap”

9.3 De lerarenopleiding in het volwassenenonderwijs

Wie dat wenst, kan ook een lerarenopleiding volgen in het volwassenenonderwijs. In de reglementering betreffende de onderwijsbevoegdheid in het secundair onderwijs wordt geen onderscheid gemaakt tussen een specifieke lerarenopleiding gevolgd aan een universiteit (of hogeschool) en een specifieke lerarenopleiding, gevolgd in een centrum voor volwassenenonderwijs. In alle gevallen ontvangt men na het succesvol beëindigen van de opleiding een ‘diploma van leraar’. Aangezien het diploma van leraar dat behaald wordt aan een universiteit (of hogeschool) evenwaardig is aan het diploma van leraar behaald in het volwassenenonderwijs, is er in principe geen onderscheid op het gebied van aanstelling, bezoldiging, etc. Wel is het zo dat de scholen vrij zijn om bij de aanstelling van personeel de voorkeur te geven aan een diploma behaald in één bepaald type van onderwijsinstelling.

41. In de AILO konden de studenten ervoor kiezen om het keuzevak “populaire literatuur en jeugdliteratuur” (docent: R. Ghesquiere) te volgen. Het vak wordt niet langer aangeboden in het curriculum van de SLO.

Deel 3: Wetenschappelijk onderzoek naar het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen

1. Inleiding

In dit deel staan we stil bij het onderzoek dat vanaf 2003 in Nederland en Vlaanderen werd gedaan naar het literatuuronderwijs. Hierbij hebben we aandacht voor alle onderzoek dat op de een of andere manier kennis genereert over het literatuuronderwijs, ongeacht of het om kwalitatieve, dan wel om kwantitatieve studies gaat. In dit deel stellen we ons niet tot doel om een uitputtende lijst samen te stellen van alle onderzoek dat de afgelopen vijf jaar gedaan werd naar (aspecten van) het literatuuronderwijs. Wel willen we een aantal tendensen in kaart brengen die het onderzoek naar het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen van 2003 tot vandaag typeren. In de eerste paragraaf worden die tendensen geëxpliciteerd en geïllustreerd aan de hand van voorbeelden. In de tweede paragraaf wordt ingegaan op het cijfermatige verschil tussen de wetenschappelijke output in Nederland en Vlaanderen.

In het verleden is heel wat onderzoek gedaan naar onderwerpen die deel uitmaken van of interessant zijn voor het onderwijs Nederlands. In 1998 inventariseerden en beschreven Hoogeveen & Bonset voor het eerst alle (empirisch) onderzoek dat tot dan toe in Nederland en Vlaanderen was verschenen en waarin werd ingegaan op het Nederlands als eerste en tweede taal in het voortgezet/secundair onderwijs. De opbrengsten werden gepubliceerd in het boek, *Het Schoolvak Nederlands Onderzocht*⁴². Hierbij ging het om onderzoek in en over literatuuronderwijs, leesonderwijs, schrijfonderwijs, mondelinge taalvaardigheid en taalbeschouwing/argumentatie. Het boek vormde een actualisering en uitbreiding van het werk van Janssen & Bonset die in 1986 een inventaris maakten van het tot dan toe bestaande onderzoek in Nederland over het Nederlands als eerste taal.

Na het verschijnen van het boek van Hoogeveen en Bonset hebben de Nederlandse Taalunie, de Stichting Lezen Nederland en het Instituut voor de Lerarenopleiding (Universiteit van Amsterdam) beslist om samen te investeren in het jaarlijks actualiseren van de inventaris. Bovendien werd het werk van Hoogeveen & Bonset onder impuls van de Taalunie, de Stichting Leerplan Ontwikkeling en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen uitgebreid met beschrijvingen van empirisch onderzoek dat vanaf 1969 in Nederland en Vlaanderen werd gevoerd naar het Nederlands in het basisonderwijs.

In 2003 publiceerde de Stichting Leerplan Ontwikkeling *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (Braaksma & Breedveld). In het werk wordt alle empirisch onderzoek over het onderwijs Nederlands dat tussen begin 1997 en eind 2002 is verschenen en geïnventariseerd, beschreven. Dit, met uitzondering van het onderzoek naar het literatuuronderwijs. In opdracht van Stichting Lezen Nederland werd in datzelfde jaar een inventaris gepubliceerd met beschrijvingen van Vlaams en Nederlands onderzoek dat in diezelfde periode verscheen en betrekking heeft op het literatuuronderwijs.

Na 2003 is men met de steun van de Taalunie, de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen, de Stichting Leerplan Ontwikkeling en het Instituut voor de lerarenopleiding (Universiteit van Amsterdam) empirisch onderzoek uit Vlaanderen en Nederland dat ingaat op aspecten die betrekking hebben op het onderwijs Nederlands blijven verzamelen en beschrijven. De volledige inventaris – inclusief alle beschrijvingen – wordt aangeboden in een eenvoudig doorzoekbare database op de website van de Nederlandse Taalunie: de HTNO-databank (zie: <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>). De database telt momenteel 1160 beschrijvingen van empirisch onderzoek naar het onderwijs Nederlands, verschenen tussen 1969 en vandaag. In 137 onderzoeken wordt expliciet stilgestaan bij aspecten die betrekking hebben op het literatuuronderwijs. In 130 onderzoeken gaat het om literatuuronderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs.

42. Als vertrekpunt kozen ze voor het jaar 1969

2. Tendensen in het wetenschappelijk onderzoek naar het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen van 2003 tot en met 2007

Tussen begin 2003 en eind 2007 is heel wat (wetenschappelijk) onderzoek gepubliceerd over het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. De topics die in de verschillende publicaties aan bod komen, zijn divers: van onderzoek naar het leesgedrag van jongeren tot analyses van leeropbrengsten en van theoretische reflecties over literatuurdidactiek tot praktische voorbeelden van mogelijke implementaties. Ondanks de thematische en methodologische diversiteit, merken we toch een aantal opvallende tendensen in het wetenschappelijk onderzoek van de afgelopen vijf jaar. Opmerkelijk alvast is dat de laatste jaren in wetenschappelijk onderzoek steeds meer aandacht is voor de lezer. Wie is hij? Welke positie neemt hij in ten aanzien van het literaire lezen? Wat verwacht hij van een roman? Hoe reageert hij op en argumenteert hij over literatuur? Hoe ervaart hij het literaire lezen? Etc. Daarnaast wordt in toenemende mate aandacht besteed aan de effecten van (schoolse) instructie en leesbevorderingsinitiatieven op het leesplezier en het leesgedrag van jongeren en jongvolwassenen. Bovendien wordt in onderzoek nagedacht over literatuurdidactiek en gereflecteerd over welk leesmateriaal geschikt is om adolescenten en jongvolwassenen te stimuleren om te lezen.

In wat volgt, wordt een selectie van het relevante Vlaamse en Nederlandse wetenschappelijk onderzoek dat tussen 2003 en 2007 werd gepubliceerd en stilstaat bij (aspecten van) het literatuuronderwijs, geclusterd en kort beschreven. Ten eerste staan we stil bij onderzoek waarin expliciet aandacht is voor de lezer. Ten tweede belichten we het onderzoek naar de effecten van (schoolse) instructie en leesbevordering. Ten derde staan we stil bij het onderzoek naar literatuurdidactiek. Ten vierde gaan we in op het onderzoek waarin gereflecteerd wordt over de geschiktheid – en de meerwaarde – van bepaalde literaire werken.

2.1 Onderzoek waarin aandacht wordt besteed aan de lezer

2.1.1 Aandacht voor de persoonlijkheid van de lezende jongeren

- *De aard van de lezer* (Stalpers, 2006): een studie waarin wordt onderzocht waarom de ene adolescent meer en liever leest dan de andere en waarin wordt stilgestaan bij wat de invloed is van zijn sociale omgeving. Bovendien wordt nagegaan of adolescenten die veel, dan wel weinig lezen een verschillende persoonlijkheid hebben.
- *Wat gaat er om in het hoofd van de lezer en de schrijver?* (Stalpers, 2006): een empirisch onderzoek onder 200 leerlingen naar de relatie tussen ‘fantasie’ en ‘herkenning’ enerzijds en de appreciatie van een literair werk anderzijds.

2.1.2 Aandacht voor de leesattitude van jongeren

- *Non scholae sed vitae legimus* (Nelck Da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 2004): een onderzoek naar de verbanden tussen de belangstelling voor lezen en de persoonlijkheidsontwikkeling.
- *Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior* (Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004): een longitudinale studie waarin de ontwikkeling van de houding van jongeren tegenover het lezen van adolescentenliteratuur wordt onderzocht.
- *Wat drijft scholieren tot cultureel gedrag?* (Stalpers, 2005): een onderzoek waarin wordt nagegaan wat de relatie is tussen de behoefte aan fantasie en reflectie enerzijds en cultureel gedrag en leesattitude anderzijds.
- *Als jongeren lezen* (Schlundt Bodien & Nelck Da Silva Rosa, 2005): een longitudinaal empirisch onderzoek naar het verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitude-ontwikkeling bij adolescenten tussen 13 en 19 jaar.
- *Leesattitude: de motor achter leesgedrag?* (Stokman, 2006): een onderzoek naar de relatie tussen leesvaardigheid, leesattitude en leesgedrag.

- *Belemmeringen om vmbo-leerlingen tot lezen aan te zetten* (Stokmans, 2006): een studie waarin wordt onderzocht of leesbevorderingsprogramma's de leesgewoontes van jongeren kunnen veranderen en of deze net zo effectief zijn voor leeszwakke leerlingen als voor leessterke leerlingen.
- *Leesgedrag van vmbo-leerlingen in Friesland* (De Jager, 2007): een onderzoek naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen in Friesland met speciale aandacht voor hoe docenten Nederlands in Friesland hun leerlingen stimuleren om te gaan lezen en in hoeverre ze gebruik maken van de verschillende leesbevorderingsprojecten.
- *Het verhaal achter de lezer* (Stalpers, 2007): een empirisch onderzoek naar de factoren die het leesgedrag en het bibliotheekgebruik van jongeren bepalen.

2.1.3 Aandacht voor leesprocessen

- *Hoe lezen leerlingen korte verhalen?* (Janssen, Braaksma & Couzijn, 2003): een empirische studie waarin wordt onderzocht of er, wat literaire leesprocessen betreft, verschillen zijn tussen goede en zwakke presteerders in het literatuuronderwijs aan het begin van de Tweede Fase. Tevens wordt stilgestaan bij eventueel gendergerelateerde verschillen.
- *The three friends' by Jeanette Winterson. A study of students' processes of literary understanding.* (Janssen, Braaksma & Rijlaarsdam, 2005): een onderzoek naar eventuele verschillen wat betreft literaire leesprocessen tussen goede en zwakke literatuurlezers.

2.1.4 Aandacht voor de literaire respons bij jongeren

- *The development of literary respons in secondary education* (Van Schooten & De Glopper, 2003): een longitudinale studie waarin de ontwikkeling van literaire respons van leerlingen in de eerste tot en met de vijfde klas van het voortgezet onderwijs wordt onderzocht.
- *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten* (Guldmond, 2003): een werk waarin wordt onderzocht of de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol speelt bij het vergroten van leesplezier van leerlingen in het tweede studiejaar van bso/tso scholen in Vlaanderen en van scholen voor vmbo in Nederland.
- *Literary response and attitude toward reading fiction* (Van Schooten, 2005): een onderzoek waarin wordt stilgestaan bij de literaire respons van leerlingen uit het voortgezet onderwijs. (Tevens wordt de houding van deze leerlingen tegenover het literaire lezen belicht.)
- *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs* (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks, 2005): een studie waarin wordt gereflecteerd over het potentieel van adolescentenliteratuur bij de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen.

2.1.5 Aandacht voor de leesbeleving/leeservaring van jongeren

- *Individuele lezersprofielen. Een eye-opener voor leerlingen en leraren?* (Goosen, 2006): een onderzoek waarin wordt stilgestaan bij de mogelijkheden om aan de hand van emotionele en verbeeldende leesbelevingen een individueel lezersprofiel te bepalen.
- *Leeservaring is even belangrijk als kennis van de literatuur* (Mottart, 2007): een opinietekst waarin wordt aangetoond dat een positieve leeservaring minstens even belangrijk is als kennis van de literaire canon en de literatuurgeschiedenis.

2.2 Onderzoek naar de effecten van (schoolse) instructie en leesbevordering op het leesgedrag van jongeren en jongvolwassenen

- *De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000* (Verboord, 2003): een onderzoek waarin wordt stilgestaan bij de relatie tussen leerling-gericht literatuuronderwijs

en cultuurgericht literatuuronderwijs (met expliciete aandacht voor de evolutie van het leesniveau tussen 1975 en 2000).

- *Literary socialization and reading preferences* (Kraaykamp, 2003): een werk waarin de kracht van bemiddelende instanties (het gezin, het onderwijs, de bibliotheek) bij het stimuleren van jongeren om literaire werken te lezen (met bijzondere aandacht voor de invloed van literaire scholing op het leesplezier van jongeren) wordt onderzocht.
- *Literatuur lezen en beleven: verplicht en in de vrije tijd* (Schram, 2006): een onderzoek naar de relatie tussen het verplichte lezen op school en het lezen in de vrije tijd.
- *Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: Trends en effecten empirisch onderzocht* (Verboord, 2004): een beschrijving van de veranderingen in het literatuuronderwijs Nederlands tussen 1975 en 2000, gecombineerd met een onderzoek naar de invloed van het literatuuronderwijs Nederlands op het huidige lezen van boeken door personen die in de periode 1975-2000 voorgezet onderwijs volgden.
- *Long-term effects of literary education on book-frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998* (Verboord, 2005): een longitudinaal onderzoek naar de effecten van de verschillende modellen literatuuronderwijs in de periode 1975-1998 op het leesgedrag van leerlingen.
- *De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject* (Stokman, 2007): een analyse van de leeropbrengsten van het leesbevorderingsproject Bazar, met specifieke aandacht voor de mogelijkheden ervan inzake het bewerkstelligen van een verbetering van het leesgedrag en de leesattitude van leerlingen in het vmbo.
- *De jonge jury gejureerd* (Mariman, 2007): een onderzoek naar hoe docenten Nederlands en leerlingen in de onderbouw van de middelbare school omgaan met het leesbevorderingsproject *De Jonge Jury*.

2.3 Onderzoek naar literatuurdidactiek

- *Geletterd lezen. Van enkelvoud naar meervoud.* (Mottart & Soetaert, 2002): een analyse van de invloed van audiovisuele en digitale media op de literaire cultuur en het literatuuronderwijs, met heel specifieke aandacht voor de gevolgen voor literatuurdidactiek.
- *Rethinking and reschooling language and literature teaching* (Soetaert, Mottart & Bonamie, 2004): een beschrijvend onderzoek naar de kansen van een meer leerling-gericht taal- en literatuuronderwijs.
- *Lezen in de diepte* (Janssen & Braaksma, 2006): een onderzoek naar de didactische mogelijkheden en de leereffecten van een literatuurbenadering waarbij diep wordt ingegaan op een literaire tekst, maar waarbij de leerlingen tegelijkertijd veel vrijheid krijgen om te bepalen hoe ze willen lezen (gericht op de inhoud of meer op de structuur; gericht op persoonlijke beleving of juist op analyse).
- *Literatuurdidactiek als confrontatie* (Van Iseghem, 2006): een wetenschappelijk onderbouwde reflectie over een aantal inzichten uit *De Cultuur van het Lezen* (Soetaert, 2006), getoetst aan de praktijk van het literatuuronderwijs
- *Tekstervaring en tekstanalyse: aparte werelden of toch één?* (Wuyts, 2006): een publicatie waarin wordt nagedacht over de mogelijkheden van een literatuurdidactiek waarbij zowel tekstervarend als tekstbestuderend lezen met elkaar verbonden worden.
- *Literatuur leren lezen door vragen stellen* (Janssen & Braaksma): een beschrijving van een onderzoek waarin wordt nagegaan welke literatuurbenadering de meest effectieve blijkt: een benadering waarbij door de tekst vragen worden gegenereerd of een benadering waarbij aan de tekst vragen worden gekoppeld. Hierbij is in het bijzonder aandacht voor de leereffecten van beide benaderingen.

2.4 Onderzoek naar de geschiktheid/meerwaarde van specifieke literaire werken

- *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?* (De With, 2005): een onderzoek naar het potentieel van de literaire adolescentenroman als schakel tussen jeugd- en volwassenenliteratuur.
- *Nieuwe ronde, nieuwe kansen voor intercultureel literatuuronderwijs* (Hermans, 2005): een onderzoek naar wat in praktijk wordt gedaan met boeken van allochtone schrijvers en naar het potentieel ervan voor intercultureel literatuuronderwijs.
- *Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool naar basisvorming*. (Bos, 2006): een onderzoek naar welke literatuur geschikt is om een goede aansluiting te garanderen tussen groep zeven en acht (in Vlaanderen: het vijfde en zesde leerjaar) en klas één en twee (in Vlaanderen: het eerste en tweede jaar van het secundair onderwijs) voor wat betreft het lees- en literatuuronderwijs.
- *Uittrekselsites, mediaoriëntatie en het lezen voor het leesdossier door havo- en vwo-leerlingen* (Verboord & Van Luijt, 2007): een verkennend onderzoek naar (de invloeden van) het gebruik van uittrekselsites in het literatuuronderwijs.
- *Fictieonderwijs met boeken die van 'levensbelang' zijn* (Hermans, 2007): een studie naar het gebruik en de receptie van multiculturele fictie in het vmbo-onderwijs.

Ook in de eerste helft van 2008 is interessant onderzoek verschenen over het literatuuronderwijs Nederlands. Vermeldenswaardig is alvast *Uitgelezen jeugdliteratuur*, een publicatie waarin Joosen & Vloeberghs de belangrijkste genres en vraagstellingen die een rol spelen in de hedendaagse kinder- en jeugdliteratuur in kaart brengen. Het boek wordt beschreven als “een basiswerk voor alle vakmensen binnen het literaire veld, evenals voor studenten lerarenopleiding en (jeugd)literatuur” (www.lannoo.com, §1). En ook *Het oog van de meester – de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het vo*, het promotieonderzoek (in Vlaanderen: het doctoraat) van Theo Witte verdient bijzondere aandacht. In zijn onderzoek brengt Witte in kaart hoe de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen verloopt en wat daarbij stimulerende en remmende factoren zijn. Op basis van praktijkkennis van docenten in het voortgezet onderwijs ontwikkelde hij een methode waarmee zes olopende niveaus van literaire competentie worden gedefinieerd.

3. Cijfermatige verschillen tussen de wetenschappelijke output in Nederland en in Vlaanderen

De afgelopen jaren is in Nederland en Vlaanderen vrij veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs (zie ook hoger). In de HTNO-databank alleen al tellen we 103 empirische onderzoeken, die geschreven zijn tussen 2003 en 2007. Tellen we daar alle niet-empirisch onderzoek bij op, komen we uit op een wetenschappelijke output van ruim 300 publicaties over het Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs tussen 2003 en 2007⁴³. Ongeveer een kwart daarvan heeft betrekking op het literatuuronderwijs.

Opvallend is echter dat veruit het meeste onderzoek afkomstig is uit Nederland. Uit een inhoudsanalyse van de HTNO-databank blijkt dat 92% van het empirisch onderzoek dat tussen 1969 en 2006 gedaan werd en deel uitmaakt van de databank uit Nederland stamt. Wanneer we ook de niet-empirische onderzoeken in rekening brengen, blijkt dat Nederlandse onderzoekers bijna 80% van het onderzoek naar het onderwijs Nederlands produceren. Wat het onderzoek naar het literatuuronderwijs betreft, is dat niet anders. In zijn doctoraat (in Nederland: promotieonderzoek) attendeerde Soetaert er in 1991 reeds op dat Vlaanderen slechts weinig wetenschappelijk onderzoek telt waarin aspecten van het moedertaalonderwijs worden belicht: “Wie een beeld wil krijgen van het moedertaalonderwijs van vandaag en de voorbije jaren in Vlaanderen, kan helaas amper gebruik maken van empirisch onderzoek of historische overzichten. Ook wat het theoretisch denkwerk i.v.m. moedertaalonderwijs betreft, is het pover gesteld in Vlaanderen, zeker in vergelijking met de rijkdom aan publikaties in de ons omringende landen” (Soetaert, 1991: 37). En in het bijzonder het aantal onderzoeken en publicaties waarin het literatuuronderwijs centraal staat, blijkt volgens Soetaert heel gering. Sinds 1991 is weinig veranderd. Vandaag wordt in Vlaanderen – in vergelijking met Nederland – nog steeds relatief weinig onderzoek gedaan naar en gepubliceerd over het literatuuronderwijs. Zo treffen we in de HTNO-databank geen enkel

43. We beperken ons in deze tekst tot onderzoek dat publiek beschikbaar is.

Vlaams empirisch onderzoek naar het literatuuronderwijs in het secundair onderwijs aan. Dat wil echter niet zeggen dat in Vlaanderen niet wordt gepubliceerd, noch dat niets bekend is over het Vlaamse literatuuronderwijs. Veel interessant onderzoek wordt immers niet breed verspreid (o.a. onderzoeksrapporten in opdracht van het Vlaamse ministerie van cultuur, bijdragen op HSN-conferenties⁴⁴...) en geniet dus weinig bekendheid. Bovendien is het zo dat bij heel wat Nederlands onderzoek ook aandacht is voor het literatuuronderwijs in Vlaanderen en dat in Nederlands onderzoek vaak ook Vlaamse informanten worden betrokken. Wat echter wel opvalt, is dat er tussen 2003 en 2007 weinig onderzoek werd verricht waar zowel Nederlandse als Vlaamse onderzoekers – of instellingen – bij betrokken werden.

Wat de precieze oorzaak is van het grote verschil tussen het aantal Nederlandse en het aantal Vlaamse wetenschappelijke publicaties is niet bekend. Wellicht kan het onder meer toegeschreven worden aan het soort opdracht dat aan de Stichting Lezen Nederland en de Stichting Lezen Vlaanderen is toegekend. Terwijl de opdracht van Stichting Lezen Nederland beleidsvoorbereidend en beleidssturend is en de uitvoering – het veldwerk, zeg maar – hoofdzakelijk gebeurt door partners zoals Bulkboek/Passionate en de stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB), is de opdracht van Stichting Lezen Vlaanderen minder beleidsmatig en vooral gericht op actie. Bovendien kan de Stichting Lezen Nederland voorzien in fondsen voor onderzoek naar literatuureducatie, wat mogelijk een stimulans betekent voor Nederlandse onderzoekers en waardoor meer onderzoek wordt gegeneereerd. Maar uiteraard zijn er nog andere factoren die mede kunnen verklaren waarom in Vlaanderen relatief weinig onderzoek wordt gedaan naar het literatuuronderwijs. Zo bestaat in Vlaanderen bijvoorbeeld geen aparte, strak omliggende discipline ‘literatuuronderwijs’/‘literatuureducatie’. Onderzoek naar Nederlandstalige literatuur gebeurt doorgaans door neerlandici. Het merendeel van hun onderzoek gaat echter over het oeuvre van Vlaamse of Nederlandse auteurs, over literaire stromingen binnen de Vlaamse/Nederlandse literatuurgeschiedenis, over vormelijke aspecten van literatuur, etc. Slechts bij toeval wordt nagedacht over hoe hun inzichten gedidactiseerd kunnen worden. Onderzoek naar didactiek en onderwijs gebeurt grotendeels door pedagogen – meer bepaald door onderwijskundigen. Literatuur vormt zelden – en bij toeval – het onderwerp van hun onderzoek. Pedagogisch onderzoek met betrekking tot lezen focust meestal op functionele leesvaardigheid en meer bepaald op tactieken die ervoor kunnen zorgen dat mensen op een heel efficiënte en vlotte manier functioneel geletterd worden. Een samenwerking tussen neerlandici en pedagogen – onderwijskundigen – blijft vaak uit. Bovendien is het aantal neerlandici met een specialisme op vlak van literatuur dat actief is binnen de lerarenopleiding in Vlaanderen heel gering.

Een andere mogelijke verklaring is het feit de publicatiecultuur aan Vlaamse universiteiten sinds het begin van de 21e eeuw heel erg veranderd is. Doordat de financiering van faculteiten en vakgroepen in steeds grotere mate afhangt van onderzoeksoutput in de vorm van publicaties in A1-tijdschriften⁴⁵, wordt minder gepubliceerd in en over het (onderwijs) Nederlands. Het merendeel van de A1-tijdschriften is immers Engelstalig en aanvaardt bijna uitsluitend heel specialistisch onderzoek binnen heel specifieke niches. En doordat ook elke onderzoeker binnen de universiteit twee- of driejaarlijks geëvalueerd wordt op basis van het aantal A1-publicaties, merken we dat veel onderzoekers en onderzoeksgroepen ervoor kiezen om onderzoek te doen waarbij met een minimum aan data zoveel mogelijk artikelen gepubliceerd kunnen worden. Onderzoek – en in het bijzonder wanneer het om kwalitatief onderzoek gaat – naar aspecten van het literatuuronderwijs is tijdrovend, waardoor onderzoekers aan universiteiten er in toenemende mate van afstappen.

44. Op elke HSN-conferentie wordt een bundel met samenvattingen van de lezingen en de workshops uitgedeeld. Die bundels zijn een ware schat aan informatie. Tot voor kort was het zo dat enkel de conferentiegangers over een dergelijke bundel beschikten en dat dus een slechts een select publiek toegang had tot de kennis die in de boeken wordt ontsloten. Precies daarom heeft de Nederlandse Taalunie het initiatief genomen om alle conferentiebundels in te scannen en online aan te bieden op haar website (zie: http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/).

45. A1-tijdschriften zijn internationaal gerenommeerde tijdschriften, waarbij inzendingen de toets der kritiek van peer reviewers moet doorstaan. De peer reviewers zijn steeds onderzoekers met een grote internationale faam die eerder excelleerden op basis van eigen, baanbrekend onderzoek.

Nabeschouwing

In de tekst die hier voorligt, hebben we geprobeerd om een beeld te schetsen van het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen op basis van zaken die we afleiden uit leerplannen, eindtermen, lesmaterialen, lerarenopleidingen... en de informatie die hierover beschikbaar is op het internet. Daarbij zijn we er ons terdege van bewust dat daarmee een voornamelijk theoretisch verhaal ontstaat, dat nog niets hoeft te zeggen over de actuele lespraktijk zoals die er op individuele scholen uitziet. De tekst zou dan ook goed aangevuld kunnen worden door een toetsing aan die lespraktijk. Zo'n kijkje in de klas zou een verfijning en nuancering kunnen opleveren van de zaken die we beweren en afleiden uit onze bronnen. Het strekt dan ook tot aanbeveling om meer onderzoek naar de lespraktijk mogelijk te maken, hoewel daar de afgelopen jaren al goede aanzetten toe zijn gedaan. Met dergelijk onderzoek zou bijvoorbeeld naar voren kunnen komen in hoeverre de lespraktijk in Nederland inderdaad meer verschilt van school tot school dan in Vlaanderen, aangezien in Vlaanderen bijna elke school kiest voor één van de (relatief concrete) leerplannen van de verschillende koepels en de leerplannen van de SLO in Nederland slechts illustratief zijn. Naast dit – algemene – verschil tussen het Nederlandse en Vlaamse onderwijs zien we veel overeenkomsten in de voorgeschreven doelen en in de toetsing van het literatuuronderwijs. De leesportefeuille, de leesmap of het leesdossier spelen bij de toetsing in beide delen van het taalgebied een grote rol, de ontwikkeling van literaire competentie en leesplezier staan centraal en in de didactiek hebben lezers- of leerlinggerichte activiteiten de overhand. Wat dit laatste betreft, kunnen we wel constateren dat in Nederland de laatste jaren weer sterk gelobbyd is voor meer nadruk op kennis in het (literatuur)onderwijs, wat geleid heeft tot het rapport over doorgaande leerlijnen taal en rekenen.

Naast onderzoek naar de lespraktijk van individuele leraren Nederlands zien we ook andere gebieden waar het volgens ons noodzakelijk en wenselijk is om meer empirische gegevens over te verzamelen. Er is bijvoorbeeld weinig bekend over de praktijk en de effecten van toetsing en evaluatie in het literatuuronderwijs. In de Vlaamse leerplannen is geen vaste toetsings- of evaluatievorm vastgelegd en bij de herziening van de tweede fase in Nederland zijn alle vormvoorschriften voor het schoolexamen geschrapt en daarmee ook de verplichtingen omtrent toetsing vervallen. Wie op welke manier evalueert en welke aspecten van de literaire kennis worden getoetst, is niet bekend. Wel is informeel bekend dat veel evaluatie- en toetsvormen eigenlijk ontoereikend zijn en dat tal van leraren niet weten hoe ze hun evaluaties kunnen verbeteren. Een project rond 'verantwoord evalueren' van literaire kennis en competenties, waarbij Vlaamse leraren en Nederlandse docenten kennis en ervaring rond evalueren met elkaar uitwisselen, zou aan de problematiek in Vlaanderen en in Nederland tegemoet kunnen komen.

Kennisuitwisseling op schoolniveau kan volgens ons dan ook een interessante en belangrijke meerwaarde bieden voor het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Niet alleen kunnen daarmee een aantal vooroordelen over het literatuuronderwijs aan beide kanten van de taalgrens uit de wereld worden geholpen, maar kan ook gekeken worden op welke manier Vlaanderen en Nederland elkaar kunnen inspireren bij het vormgeven van bepaalde aspecten van het literatuuronderwijs. Wij hopen daar met deze tekst een aanzet toe gegeven te hebben en zullen dit voortzetten op de startpagina literatuuronderwijs op het Taalunieversum: www.literatuuronderwijs.org. Daar zijn verschillende voorzieningen te vinden, waaronder een overzicht van empirisch onderzoek, artikelen over literatuuronderwijs, links, projecten, een agenda waarin studiedagen en nascholing zijn opgenomen, etc.

Referenties

Boeken en tijdschriftartikelen

- Bonset, H. (2003). *Vakdossiers Nederlands*. Enschede: SLO.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard: University Press.
- Ghequiere, R. (2003). Een comparatief historisch onderzoek naar educatief-literaire uitgeverijen in Nederland en Vlaanderen, eind negentiende eeuw – heden. Activiteitenverslag van een projectonderzoek: Leuven.
- Hermans, M. (2007). *Wereldliteratuur in het curriculum*. Een onderzoek naar de praktijk van literatuur als onderdeel van culturele en kunstzinnige vorming. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het Schoolvak Nederlands Onderzocht: een inventarisatie van onderzoek naar het onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven: Garant.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*. Theorie asthetischer Wirkung. Munchen: Wilhelm Fink.
- Jauss, H.R. (1977). *Asthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Munchen: Wilhelm Fink.
- Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie*. Gent: Academia Press.
- Nicolaas, M. (2003). 'Literatuurmethodes voor de tweede fase: een stand van zaken'. In: Tsjip/Letteren, jrg 13, nr. 3.
- Olijkan, E. (2008): 'Vmbo: organisatie, vernieuwing en leesonderwijs'. In: *Lezen op het vmbo*. Amsterdam: Stichting Lezen. Reeks 10.
- Raukema, A-M, D. Schram & C. Stalpers (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.
- Segers, E. (2008). *Literatuuronderwijs: de leeslijst in de derde graad ASO*. Onuitgegeven masterproef tot het behalen van de graad van Master Taal- en Letterkunde: Nederlands. Universiteit Antwerpen.
- Soetaert, R. (1990). *De betekenis van de communicatieve wending voor het literatuuronderwijs*. Perspectieven op literatuuronderwijs. Onuitgegeven proefschrift tot het behalen van de graad van Doctor in de Letteren en Wijsbegeerte (groep Germaanse filologie), R.U.G. .
- Soetaert, R. (2006). *De Cultuur van het Lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Soetaert, R. (2007). *De zin van verhalen*. Een boekhouding. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Witte, T. (2008): *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Eburon, Stichting Lezen Reeks 11.

Websites

<http://www.boekentoppers.be>
<http://www.boekenzoeker.org>
<http://www.canoncultuurcel.be>
<http://www.collegenet.nl>
<http://www.dbnl.org>
<http://www.deeleslijst.be>
<http://www.docentenplein.nl>
<http://www.g-o.be>
<http://www.hetschoolvaknederlands.org>
<http://www.inktaap.org>
<http://www.jeugdboekenweek.be>
<http://www.kennisnet.nl>
<http://www.klascement.be>
<http://www.lannoo.be>
<http://www.leesadviezen.nl>
<http://www.lezen.nl>
<http://www.leesmij.nu>
<http://www.levendetalen.nl>
<http://www.lijstersdocentenservice.nl>
<http://www.literatuurgeschiedenis.nl>
<http://www.lvv.nl>
<http://www.minocw.nl>
<http://www.netdidned.be>
<http://www.ond.vlaanderen.be>
<http://www.onderbouwvo.nl>
<http://www.ovsg.be>
<http://www.pov.be>
<http://www.scholieren.com>
<http://www.slo.nl>
<http://www.stichtinglezen.be>
<http://taalunieversum.org>
<http://www.vcob.be>
<http://www.velon.nl>
<http://vfl.be>
<http://www.von.be>
<http://www.vvksso.be>
<http://www.woutertjepieterseprijs.nl>
<http://www1.limburg.be/lezen>

anus, taal,
communie
atie, liter
n spraak
atuur, taal
erlandse
nds onder

adres

Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 hn Den Haag
Nederland

telefoon

+ 31 70 346 95 48

fax

+ 31 70 365 98 18

e-mail

info@taalunie.org

internet

www.taalunieversum.org