


De literaire vorming van nabij bekeken

Een vergelijking tussen de retoriek over het literatuuronderwijs in Vlaanderen en Nederland

Steven Vanhooren & André Mottart

Met de komst van allerlei alternatieven, zoals het internet en andere audiovisuele media hebben literatuur en literatuuronderwijs niet meer de vanzelfsprekende positie die ze ooit hadden. De klachten over de teloorgang van lezen en de leescultuur zijn niet van de lucht (zie o.a. Soetaert, 2006). Tegelijkertijd zien we zowel in de media als in het wetenschappelijk onderzoek veel aandacht voor het literatuuronderwijs. Zo krijgt bijvoorbeeld het debat rond de literaire canon zowel in Nederland als in Vlaanderen veel belangstelling. En uit de onderzoeksdatabase van de Nederlandse Taalunie blijkt dat de laatste vijf jaar tientallen onderzoeken naar het literatuuronderwijs zijn gepubliceerd¹. Alleen blijkt de informatie over het literatuuronderwijs die in Vlaanderen gegenereerd wordt niet altijd even gemakkelijk tot bij de Nederlandse belangstellenden te geraken en vice versa. En wanneer ze dat wel doet, schiet ze jammer genoeg vaak aan haar doel voorbij wegens verkeerde interpretaties, vooroordelen en spraakverwarring: Vlamingen begrijpen Nederlanders niet en Nederlanders begrijpen Vlamingen niet.

 m hier (gedeeltelijk) aan tegemoet te komen, publiceerde de Taalunie in 2008 *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*, een rapport met feitelijke gegevens over het Nederlandse en het Vlaamse literatuuronderwijs met als doel Nederlanders en Vlamingen te informeren over elkaars literatuuronderwijs². In dit artikel focussen we, voortbouwend op het rapport, op de retoriek over het Vlaamse en het Nederlandse literatuuronderwijs en becommentariëren we de gelijkenissen en de verschillen. Omdat dit artikel zich

richt tot zowel Vlamingen als Nederlanders kunnen wij ons voorstellen dat u als lezer bepaalde delen over Vlaanderen respectievelijk Nederland overslaat wegens 'te bekend'. Dit achten wij perfect mogelijk. En voor diegenen die minder of zelfs helemaal niet vertrouwd zijn met de structuur en de organisatie van het secundair onderwijs in Vlaanderen en/of het voorgezet onderwijs in Nederland zijn korte, informatieve teksten hierover opgenomen in bijlagen 1 en 2.

*Vlamingen
begrijpen
Nederlanders niet
en Nederlanders
begrijpen
Vlamingen niet.*

In het eerste deel van dit artikel gaan we dieper in op het formele en het ideologische curriculum in Vlaanderen en Nederland. Hiermee bedoelen we respectievelijk het curriculum dat wordt vastgesteld door de overheid en het curriculum waarin wordt aangegeven wat zou moeten gebeuren in het onderwijs – de retoriek (zie o.a. Goodlad, 1979; in: Van de Ven, 1996). Hierbij hebben we in het bijzonder aandacht voor de literaire vorming. In het tweede deel staan we stil bij wat en hoeveel leerlingen lezen. In het derde deel focussen we op toetsing en evaluatie. Afsluiten doen we met een aantal voorzichtige conclusies³.

HET FORMELE EN HET IDEOLOGISCHE CURRICULUM - VLAANDEREN

EINDTERMEN EN ONTWIKKELINGSDOELEN

In Vlaanderen wordt het formele curriculum bepaald door de *eindtermen* die opgesteld zijn door de Entiteit Curriculum van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. Door middel van die eindtermen legt de overheid formeel vast welke kennis, inzichten en vaardigheden een bepaalde leerlingpopulatie op een bepaald moment minimaal moet bereiken. Voor de A-stroom van het secundair onderwijs formuleert de overheid de eindtermen per graad en per onderwijsvorm. Voor de B-stroom en het buitengewoon onderwijs stelt de overheid *ontwikkelingsdoelen* op. Deze omvatten een omschrijving van de kennis, de inzichten en de vaardigheden die de leraar met bepaalde

leerlingengroepen moet nastreven. Zowel eindtermen als ontwikkelingsdoelen kunnen vakgebonden en vakoverschrijdend zijn.

In het Vlaamse onderwijs is er geen apart vak 'literatuur'.

In het Vlaamse onderwijs 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, enz. Ook in vakken zoals geschiedenis, godsdienst en zedenleer worden af en toe literaire teksten gelezen (echter steeds in functie van de lesinhouden). Aangezien in dit artikel het onderwijs in Nederlandstalige literatuur centraal staat, beperken we ons in wat volgt tot een bespreking van de aspecten die relevant zijn in het kader van het schoolvak Nederlands.

Voor het vak Nederlands formuleert de overheid per graad en per onderwijsvorm vakgebonden eindtermen (of ontwikkelingsdoelen). Voor de eerste graad van het secundair onderwijs zijn er eindtermen voor de basisvorming van de A-stroom en ontwikkelingsdoelen voor de basisvorming van de B-stroom⁴. Deze zijn geformuleerd in respectievelijk vijf en elf kennis- en vaardigheidsdomeinen. Hoewel voor de eerste graad noch in de beschrijving van de eindtermen, noch in de beschrijving van de ontwikkelingsdoelen een apart domein 'literatuur' wordt voorzien, wordt in beide – binnen het domein 'lezen' – expliciet stilgestaan bij een aantal randvoorwaarden en competenties die van belang zijn voor het literaire lezen (o.a. leesplezier stimuleren, leerlingen de kans geven om zich in te leven in een literair werk, enz.).

In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs is er – naast de vijf kennis- en vaardigheidsdomeinen die in de eindtermen voor de eerste graad worden onderscheiden – wel een afzonderlijk domein 'literatuur'. De con-

crete invulling van dat domein is afhankelijk van de specifieke onderwijsvorm. Zo zijn er voor aso-opleidingen meer en – zij het in beperkte mate – andere eindtermen dan voor tso- en kso-opleidingen. Het meest in het oog springende verschil is dat in de eindtermen voor aso-opleidingen expliciet wordt ingegaan op het aanbrengen van een literair-wetenschappelijk begrippenapparaat dat de basis vormt voor wetenschappelijke tekst-analyse.

Voor de tweede en de derde graad van het bso zijn er geen aparte eindtermen voor het vak Nederlands. Wat de overheid met betrekking tot Nederlands van leerlingen uit bso-opleidingen verwacht, wordt geformuleerd in de eindtermen voor Project Algemene Vakken (PAV), een vak dat meestal een combinatie biedt van leerinhouden die betrekking hebben op Nederlands, wiskunde en maatschappelijke vorming. In de eindtermen PAV wordt niet ingegaan op literatuur. Dat hoeft uiteraard niet te betekenen dat in de tweede en de derde graad van het beroepssecundair onderwijs geen plaats is voor literaire vorming. Alleen wordt door de overheid niet verwacht dat het literaire lezen een plek krijgt in het curriculum van bso-opleidingen.

LEERPLANNEN

De eindtermen vinden hun weg naar de onderwijspraktijk via de leerplannen. De leerplannen bepalen in grote mate het ideologische curriculum in Vlaanderen. Theoretisch valt het maken van de leerplannen onder de bevoegdheid van de inrichtende macht van een school⁵. In praktijk maakt echter slechts een minderheid van de scholen eigen leerplannen, maar beroepen ze zich op de leerplannen die zijn opgesteld door de koepelorganisaties van de inrichtende machten⁶. Dat maakt dat de koepelorganisaties een grote invloed hebben op hoe

de Vlaamse onderwijspraktijk wordt vormgegeven. Echter met dien verstande dat alle koepelorganisaties hun leerplannen ter goedkeuring moeten voorleggen aan de Vlaamse onderwijsinspectie, die erop toeziet of wat beschreven staat in de leerplannen beantwoordt aan de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen zoals die zijn voorgeschreven door het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. Hetzelfde geldt voor scholen waarvan de inrichtende macht beslist om eigen leerplannen op te stellen.

Wanneer we de leerplannen voor Nederlands in detail bekijken, stellen we vast dat met betrekking tot literaire vorming de nadruk wordt gelegd op een lezersgericht literatuuronderwijs. Uit de leerplannen van de verschillende koepelorganisaties blijkt immers dat het doel van het literatuuronderwijs is om aan het einde van het secundair onderwijs literair competente lezers af te leveren – dat zijn lezers die over de nodige kennis en kunde beschikken om zelfstandig en adequaat om te gaan met diverse teksten en tekstsoorten. Om dat doel te bereiken wordt in het merendeel van de leerplannen een lineair traject voorzien dat leerlingen moeten doorlopen. Het eindpunt van dat traject is de literaire competentie.

Het traject vangt aan in de eerste graad, waar leerlingen kennismaken met de verschillende soorten literatuur en gestimuleerd worden om te lezen.

In de tweede graad worden ze ingewijd in het tekstervarende lezen en maken ze kennis met het literaire bedrijf (uitgeverijen, biblio-

De overheid verwacht niet dat het literaire lezen een plek krijgt in het curriculum van bso-opleidingen.

In de leerplannen voor Nederlands wordt de nadruk gelegd op een lezersgericht literatuuronderwijs.

theken, enz.) en het literair-wetenschappelijke begrippenapparaat. In de derde graad krijgen de leerlingen de 'tools' aangereikt die nodig zijn voor (diepgaande) tekststudie en -analyse. Aan het einde van de derde graad is het volledige traject doorlopen en worden leerlingen beschouwd als literair competente lezers.

LEZERSGERICHT VERSUS HISTORISCH-ANALYTISCH

De lezersgerichte literatuurbenadering in het onderwijs is een relatief recent fenomeen. Hoewel literatuurwetenschappers reeds in de jaren 1970 en 1980 publiceerden over een lezersgerichte benadering van een literaire tekst (zie o.a. Iser, 1976; Jauss, 1977; Fish, 1980), is er pas sinds begin 1990 eensgezindheid onder literatuurdidactici om ook in het onderwijs op een dergelijke manier met literatuur om te gaan. Hiermee werd een correctie aangebracht op het eenzijdige, historisch-analytische literatuuronderwijs.

De keuze voor een lezersgerichte literatuurbenadering had uiteraard ook gevolgen voor de literatuurdidactiek. Topdown onderwijsstrategieën maakten geleidelijk aan plaats voor een competentiegerichte manier van werken die respect toont voor de boekenkeuze en de leescultuur van elke individuele lezer. Bovendien werden verplichte leeslijsten vervangen door suggestieve leeslijsten en werd de traditionele boekbespreking – waarbij literaire teksten geanalyseerd werden volgens de strakke principes van de narratologie – vervangen door het leesdossier, het

leesportfolio en de leesautobiografie, waarin naast ruimte voor tekstanalyse ook plaats is voor het expliciteren van leeservaringen.

Het feit dat in de leerplannen vooral wordt gepleit voor een lezersgerichte literatuurdidactiek betekent niet dat het er in de onderwijspraktijk ook steeds op die manier aan toegaat. In België is immers grondwettelijk bepaald dat elke individuele leraar zelf bepaalt hoe zijn of haar onderwijs wordt vormgegeven, zolang dat conform de eindtermen gebeurt. Voor het literatuuronderwijs is dat niet anders. De didactisering die de koepelorganisaties aanbieden in hun leerplannen moeten dan ook beschouwd worden als suggesties en niet als dwingende voorschriften. Niettemin worden die suggesties door het merendeel van de leraren ook opgevolgd, waardoor de impact van de koepelorganisaties op de huidige onderwijspraktijk niet onderschat kan worden.

LESUREN

Naast suggesties over mogelijke didactisering wordt in de leerplannen ook aangegeven hoeveel lesuren er binnen een opleiding aan de respectievelijke vakken besteed moeten worden. Voor het vak Nederlands is dat niet anders. Hoewel het precieze aantal lesuren Nederlands dat een school aanbiedt, (meestal) afhangt van de onderwijskoepel waar de school toe behoort en varieert naar gelang de graad, de onderwijsvorm en de studierichting, kunnen we het als volgt samenvatten:

- In de *eerste graad* van het secundair onderwijs worden binnen de A-stroom per leerjaar minstens vier lesuren Nederlands aangeboden; in de B-stroom gaat het – met uitzondering van het beroepsvoorbereidende leerjaar – om minstens drie.

- In de *tweede graad* van het secundair onderwijs krijgen leerlingen die een aso-, tso- of kso-opleiding volgen, minimaal vier lessen Nederlands per leerjaar.
- In de *derde graad* van het secundair onderwijs worden in aso-opleidingen per leerjaar minstens vier lessen Nederlands aangeboden, in tso-opleidingen minimaal twee en maximaal vier en in kso-opleidingen minimaal drie en maximaal vijf.
- Leerlingen die een opleiding volgen binnen het *bso* krijgen, zoals reeds hoger vermeld, zowel in de tweede als in de derde graad leerinhouden voor Nederlands aangeboden in het vak PAV.

Hoewel we dus goed op de hoogte zijn van hoeveel tijd ongeveer aan het vak Nederlands wordt besteed, is niet bekend hoeveel lessen leraren bij het vakonderdeel 'literatuur' stillaan. In principe is een leraar vrij om dat zelf te bepalen, op voorwaarde uiteraard dat wat in de eindtermen en de leerplannen beschreven staat, behandeld wordt. Wanneer men echter de inhoud van de leerplannen voor Nederlands bekijkt, kan men vaststellen dat in aso-richtingen en in tso/kso-richtingen respectievelijk ongeveer een derde en een vierde van de lestijd aan literatuur besteed kan worden, wil men alle domeinen van het leerplan behandelen.

SCHOOLBOEKEN

Niet enkel de koepelorganisaties, maar ook de schoolboekmakers hebben een belangrijke invloed op welke kennis over literatuur al dan niet in de klas komt. De keuzes die ze maken bij het opnemen van een literaire term, een schrijver of een literaire stroming bepaalt immers in grote mate welke kennis aan leerlingen wordt doorgegeven. Uiteraard berusten die keuzes niet op willekeur. Scholen en individuele leraren kiezen een schoolboek vaak op basis van de mate waarin het aansluit op wat in de leerplannen beschreven staat. Schoolboekmakers zijn

zich hier terdege van bewust en houden bijgevolg bij het maken van hun boeken rekening met de leerplannen. Dit, vanuit commerciële overwegingen. In die zin kunnen we de Vlaamse schoolboeken dan ook beschouwen als afspiegelingen van het ideologische curriculum.

We kunnen de Vlaamse schoolboeken beschouwen als afspiegelingen van het ideologische curriculum.

HET FORMELE EN HET IDEOLOGISCHE CURRICULUM - NEDERLAND

EINDTERMEN EN KERNDOELEN

In Nederland wordt in het voortgezet onderwijs een onderscheid gemaakt tussen de onderbouw en de bovenbouw (zie bijlage 2). Dat onderscheid is ook van belang wanneer we het over kerndoelen en eindtermen hebben. Samen vormen ze het formele curriculum van het voortgezet onderwijs.

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs telt het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) *kerndoelen* vast, waarin geëxpliciteerd wordt wat

alle leerlingen moeten leren. Die kerndoelen zijn geordend in zeven domeinen of vakgebieden – ‘Nederlands’, ‘Engels’, ‘wiskunde’, ‘mens en natuur’, ‘mens en maatschappij’, ‘kunst en cultuur’ en ‘bewegen en sport’ – en zijn vergelijkbaar met de Vlaamse eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad en het eerste leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs. Wat opvalt, is dat met betrekking tot literatuur bij het domein ‘Nederlands’ slechts één kern-doel geformuleerd wordt. Eveneens opvallend is dat literatuur als kunstdiscipline niet expliciet aan bod komt in het domein ‘kunst

en cultuur’. Binnen dat domein wordt immers vooral aandacht gevraagd voor dans, theater en beeldende kunst.

Hoewel de overheid het toestaat, wordt op scholen slechts uitzonderlijk een apart vak ‘literatuur’ ingericht.

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs formuleert het ministerie van OCW voor elk vak *eindtermen*. Dit, steeds in functie van het eindexamen (zie verder). Door

middel van die eindtermen wordt formeel vastgelegd over welke vakspecifieke kennis en vaardigheden leerlingen aan het einde van elk onderwijsniveau – vwo, havo en vmbo – moeten beschikken. In grote lijnen zijn de Nederlandse eindtermen vergelijkbaar met de Vlaamse eindtermen voor de laatste drie leerjaren van het secundair onderwijs. Net zoals in Vlaanderen worden de leerinhouden die betrekking hebben op Nederlandse literatuur in principe geïntegreerd in het vak Nederlands. Hoewel de overheid het toestaat, wordt op scholen slechts uitzonderlijk een apart vak ‘literatuur’ ingericht, waarbij alle lesinhouden over literatuur geïntegreerd worden aangeboden in plaats van verspreid over verschillende vakken. Daarnaast komt Nederlandse literatuur bij wijlen

ook in het vak ‘culturele en kunstzinnige vorming’ (ckv) aan bod⁷.

Voor het vak Nederlands wordt een onderscheid gemaakt tussen eindtermen voor opleidingen binnen het vwo, het havo en het vmbo. De eindtermen Nederlands voor vwo- en havo-opleidingen zijn gedefinieerd in zes domeinen, waaronder ook het domein ‘literatuur’. Binnen dat domein worden drie sub-domeinen onderscheiden, waarin vrij algemeen wordt vastgelegd hoe de kennis en kunde op het gebied van de Nederlandse literatuur en literatuurgeschiedenis ontwikkeld kan worden. De eindtermen voor vmbo zijn verdeeld over acht zogenaamde examen-eenheden, waarvan ‘fictie’ er één vormt. Het concept ‘fictie’ moet hierbij beschouwd worden als om het even welke vorm van verhalende kunst: van literatuur tot toneel en van film tot muziek. Naast de structurele tweedeling binnen het vmbo, waar we het eerder reeds over hadden, tekent zich, mede op basis van de eindtermen, ook een inhoudelijke tweedeling af. Immers, binnen de praktijkgerichte leerwegen – de gemengde leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de beroepsgerichte leerweg – ligt de nadruk in grotere mate op functioneel taalgebruik en met name op technische leesvaardigheid, terwijl in de theoretische leerweg meer aandacht is voor literatuur in het algemeen en voor jeugdliteratuur in het bijzonder.

De Nederlandse kerndoelen en eindtermen worden – net zoals de Vlaamse eindtermen en ontwikkelingsdoelen overigens – bewust algemeen geformuleerd. Dit, om scholen en individuele leraren voldoende vrijheid te geven bij de inhoudelijke vormgeving van hun onderwijsprogramma. Echter, in de eindtermen die betrekking hebben op het vak Nederlands treffen we – geheel in tegenstelling tot in de Vlaamse eindtermen – ook meer specifieke informatie aan die we eigen-

lijk kunnen beschouwen als rechtstreekse – zij het weinig uitgebreide – vertalingen van de eindtermen naar de onderwijspraktijk. Zo wordt het minimum aantal literaire werken vermeld dat leerlingen in de bovenbouw van havo- en vwo-opleidingen moeten lezen en wordt ook expliciet aangegeven dat in het vak Nederlands oorspronkelijk in het Nederlands geschreven teksten gelezen moeten worden.

Het feit dat dergelijke informatie in de eindtermen te lezen staat of stond⁸, kan waarschijnlijk toegeschreven worden aan het gebrek aan leerplannen zoals we die in Vlaanderen kennen. In Nederland zijn er immers geen koepelorganisaties die onderwijsinstellingen voor het merendeel van de schoolvakken kant-en-klare vertalingen van de eindtermen aanbieden, maar stellen alle scholen voor elk vak een eigen programma (of leerplan) op. Hiervoor laten ze zich vaak leiden door het gekozen schoolboek dat steeds helemaal in functie van het behalen van de kerndoelen en eindtermen is geschreven en in grote mate het ideologische curriculum bepaalt. Daarnaast kunnen scholen zich voor de invulling van hun programma laten inspireren door de voorbeelduitwerkingen van het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling (SLO), een commerciële instelling die de uitwerkingen maakt in opdracht van het ministerie van OCW en ze ook gratis op haar website aanbiedt. Naast de SLO geeft ook de sectie Nederlands van de Vereniging van Levende Talen af en toe gericht advies over hoe de eindtermen (Nederlands) vertaald kunnen worden naar de onderwijspraktijk.

LEZERSGERICHT VERSUS CULTUURGERICHT

Net zoals in Vlaanderen is het doel van het literatuuronderwijs in Nederland het vormen van literair competente lezers. Echter, terwijl

in Vlaanderen relatieve eensgezindheid is over hoe dergelijke lezers gevormd kunnen worden – met name via een lezersgerichte didactiek – is in Nederland (vooral in de media) sinds de invoering van de tweede fase – dat is de bovenbouw van havo- en vwo-opleidingen – een debat aan de gang tussen de aanhangers van een lezersgerichte literatuurdidactiek enerzijds en de voorstanders van een cultuurgerichte didactiek anderzijds. Terwijl de eersten ervoor pleiten om niet zozeer tekstduiding, maar wel leesplezier en individuele ontplooiing centraal te stellen in het literatuuronderwijs, propageren de adepten van het cultuurgerichte literatuuronderwijs een literatuurdidactiek waarbij de kennis van en over schrijvers, het literaire begrippenapparaat en de literatuurgeschiedenis een belangrijke rol spelen.

De lezersgerichte literatuurdidactiek werd een tijd lang erg gepropageerd. Vandaag wordt in Nederland echter opnieuw gepleit voor een cultuurgerichte literatuurdidactiek. Volgens velen gaat een lezersgerichte literatuurdidactiek immers onlosmakelijk gepaard met de teloorgang van literaire kennis. Het criminaliseren van het lezersgerichte literatuuronderwijs doet volgens ons de werkelijkheid echter geweld aan. Uit onderzoek blijkt immers dat een dergelijke didactiek ook een interessante meerwaarde kan bieden voor de literaire vorming (zie o.a. Verboord, 2003). Zoals zoveel discussies neigt ook de discussie rond literatuurdidactiek naar polarisering, waardoor de zin voor nuance verloren gaat.

Net zoals in Vlaanderen is het doel van het literatuuronderwijs in Nederland het vormen van literair competente lezers.

Volgens velen gaat een lezersgerichte literatuurdidactiek onlosmakelijk gepaard met de teloorgang van literaire kennis.

SCHOOLBOEKEN

De clash tussen een lezersgerichte en een cultuurgerichte literatuurdidactiek zien we ook vertaald in de schoolboeken (of: methodes) literatuur voor de bovenbouw van het vwo en het havo. Terwijl in de methode *Literatuur: geschiedenis en leesdossier* (uitgeverij Malmberg) – in de volksmond: ‘de Dautzenberg’ – cultuuroverdracht en literatuurgeschiedenis centraal staan, is de insteek van *Laagland* en *Eldorado* (beide van uitgeverij ThiemeMeulenhoff) lezersgericht. In de laatstgenoemde methodes is immers ruim aandacht voor literaire ontwikkeling en

wordt leerlingen de kans geboden om via diverse opdrachten hun mening over een literair werk te geven (Nicolaas, 2003).

Voor de onderbouw van het vwo en het havo en voor het vmbo zijn er geen aparte schoolboeken literatuur. Wel zijn er voor die leerjaren in alle methodes Nederlands aparte modules rond fictie opgenomen. Daarnaast wordt in

het vmbo gebruik gemaakt van *Bazar*, een methode voor leesbevordering die tot stand kwam dankzij een samenwerking tussen de CED-groep en de Stichting Lezen Nederland.

LESUREN

In Nederland is voor het voortgezet onderwijs een urennorm vastgesteld, waarin het minimum aantal klokuren is bepaald dat een leerling begeleid onderwijs moet krijgen. Die urennorm is opgenomen in de wet op het voortgezet onderwijs en is bijgevolg bindend. Aangezien ze door de overheid wordt

opgelegd, maakt ze deel uit van het formele curriculum. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs geldt een norm van 1040 uur, waarvan 40 uren ingevuld mogen worden met uren die niet aan iedereen worden aangeboden, zoals bijvoorbeeld dramalessen. Voor de bovenbouw is de norm vastgesteld op 1000 uur; voor het examenjaar – dat is het jaar binnen het voortgezet onderwijs waarin de leerlingen het centraal eindexamen afleggen – geldt een norm van 700 uur.

Om een globaal beeld te krijgen van het aantal lesuren dat Nederlandse docenten aan het onderwijzen van Nederlandse literatuur besteden, dienen we eerst en vooral in kaart te brengen hoeveel lesuren er voor Nederlands worden voorzien. Zoals hoger reeds vermeld, worden de leerinhouden die betrekking hebben op Nederlandse literatuur immers grotendeel geïntegreerd in het vak Nederlands. Noch voor de onder- en de bovenbouw van het vmbo, noch voor de onderbouw van het vwo en het havo is formeel vastgelegd hoeveel uren Nederlands leerlingen moeten krijgen. In de praktijk is het echter zo dat in de meeste scholen drie tot vier lesuren worden aangeboden die 40 tot 60 minuten duren. In sommige vmbo-scholen telt de bovenbouw slechts twee lesuren Nederlands.

Voor de bovenbouw van het vwo en het havo daarentegen legt de overheid voor elk vak vast hoeveel uren er gemiddeld aan besteed moeten worden. Dat wordt uitgedrukt in studielasturen (slu's). Voor alle vakken samen moeten leerlingen gemiddeld 40 slu's per week halen. De bovenbouw van een volledige vwo-opleiding telt in totaal 4800 slu's (40 slu's vermenigvuldigd met 40 lesweken en 3 studie jaren); de bovenbouw van een volledige havo-opleiding telt 3600 slu's (40 slu's vermenigvuldigd met 40 lesweken

en 2 studiejaar). Voor het vak Nederlands is het aantal slu's voor vwo- en havo-opleidingen vastgesteld op respectievelijk 480 en 400.

Hoewel dit lijkt op een strenge normering die uiteindelijk ook een vorm van uniformisering met zich meebrengt, blijkt dat er in de onderwijspraktijk flexibel mee wordt omgegaan. In veel scholen worden de slu's namelijk verdeeld over 'contacturen' en 'studieuren'. En het is enkel tijdens de contacturen dat effectief lesinhouden behandeld worden. Tijdens de studie-uren treedt de docent op als begeleider en krijgen de leerlingen de vrijheid om aan om het even welk vak te werken. Hoeveel uren daarvan aan het literatuuronderwijs worden besteed, is sterk afhankelijk van de keuzes van de scholen en van de individuele docenten. Er wordt aan-

genomen dat het ongeveer om een derde van de contacturen gaat.

WAT EN HOVEEL LEZEN LEERLINGEN? - VLAANDEREN

In Vlaanderen wordt in de leerplannen van de koepelorganisaties aangegeven hoeveel literaire werken leerlingen minimaal buiten de reguliere contactmomenten moeten lezen. Hoewel er met betrekking tot het precieze aantal verschillen zijn tussen de diverse koepelorganisaties kunnen we het toch grosso modo als volgt samenvatten:

Aangenomen wordt dat ongeveer een derde van de contacturen aan literatuuronderwijs wordt besteed.

- Voor de *eerste graad* van het algemeen secundair onderwijs en voor bso-opleidingen wordt geen precies aantal literaire werken gedefinieerd.
- Voor de *tweede graad* geldt dat leerlingen vier (aso), drie tot vier (kso) en twee tot drie (tso) literaire werken buiten de lesmomenten moeten lezen.
- Voor de *derde graad* is de huislectuur voor leerlingen binnen aso-, kso- en tso-richtingen vastgesteld op respectievelijk vier, drie en twee literaire werken.

Tot voor kort was weinig bekend over welke literatuur Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs (moeten) lezen in schoolsverband. Vooral in het kader van leesbevordering bleek een dringende behoefte om hier meer inzicht in te krijgen. Het onlangs verschenen scriptieonderzoek van Segers (2008) over de samenstelling van de leeslijsten in de derde graad van het aso, komt hier alvast gedeeltelijk aan tegemoet⁹. Uit het onder-

zoek blijkt dat het merendeel van de leraren Nederlands die lesgeven in de derde graad van het aso er belang aan hechten dat hun leerlingen zowel tijdens als buiten de lessen literaire werken lezen.

Voor de zogenaamde huislectuur stellen ze leeslijsten samen die gemiddeld honderd titels tellen en waar leerlingen een aantal werken uit selecteren. Hoewel in de meeste

leeslijsten vooral recente literatuur sterk aanwezig is, worden vaak ook 'oudere' literaire werken gesuggereerd. Bovendien wordt gestreefd naar een evenwicht tussen oor-

Opvallend is de grote afwezigheid van toneelteksten en poëzie. Ook non-fictie en adolescentenromans komen nauwelijks voor.

spronkelijk 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. Opvallend is de grote afwezigheid van toneelteksten en poëzie. Uit het onderzoek

van Segers blijkt namelijk dat ze samen slechts twee procent van het volledige aanbod op leeslijsten vertegenwoordigen. Ook non-fictie en adolescentenromans komen nauwelijks voor.

De samenstelling van de leeslijsten in Vlaanderen voor de derde graad van het aso gebeurt grotendeels op basis van de persoonlijke voorkeuren van de leraar. Bovendien worden vaak boeken opgenomen die een literaire bekroning hebben gekregen of die positief onthaald worden in de vakliteratuur. Verder laten leraren zich voornamelijk inspireren door bestsellerlijsten en door speciale acties van uitgeverijen (bv. 'Boekentoppers',

In de methodes en in de literatuurlijsten die door Nederlandse educatieve uitgeverijen worden gepubliceerd, blijken Vlaamse schrijvers de grote afwezigen.

een actie van uitgeverij Van In waarbij een pakket van vijf boeken verkocht wordt voor de prijs van één).

Dergelijke informatie is helaas enkel voorhanden voor de derde graad van het aso. Wat leerlingen lezen in andere graden en onderwijsvormen is niet bekend. Indicatief zijn

echter de leeslijsten die her en der opgesteld en gepubliceerd worden. Een interessant voorbeeld is de jaarlijkse leeslijst van het Provinciaal Steunpunt voor Limburgse Bibliotheken, een lijst die ambieert om een quasi exhaustief beeld te geven van welke literaire werken het afgelopen jaar verschenen zijn en de moeite waard zijn om op te nemen in de leeslijsten van het secundair onderwijs. Het doel van de lijst is om leerkrachten te motiveren om jaarlijks een geactualiseerde leeslijst aan te bieden aan hun leerlingen.

WAT EN HOVEEL LEZEN LEERLINGEN? - NEDERLAND

Zoals reeds hoger vermeld, wordt in Nederland in de eindtermen aangegeven hoeveel boeken leerlingen minimaal moeten lezen voor het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Althans, voor wat de bovenbouw van het vwo en het havo betreft. Voor de bovenbouw van zowel vwo- als havoopleidingen geldt dat leerlingen minimum vier boeken per schooljaar moeten lezen. Het staat docenten echter vrij om hun leerlingen meer verplichte literatuur op te leggen. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en voor het vmbo wordt geen minimum aantal bepaald, maar hangt de hoeveel verplichte literatuur af van de individuele docent, waardoor er in de onderbouw zowel inter- als intrascolair grote verschillen zijn in hoeveel leerlingen (verplicht) lezen.

Wat leerlingen precies lezen, is moeilijk aan te geven. Indicatief zijn alvast websites met boekverslagen, zoals www.scholieren.com en www.collegenet.nl, waar maandelijks 'hitlijsten' worden gepubliceerd van de meest gelezen literaire werken in schools verband. Terugkerend zijn *Het gouden ei* van Tim

Krabbé, *Turks fruit* van Jan Wolkers en *De aanslag* van Harry Mulisch. Opvallend blijkt echter de afwezigheid van literatuur van Vlaamse schrijvers. En als die al voorkomen, gaat het vaak om 'oudere' schrijvers, zoals Elsschot, Ruyslinck en Daisne. Ook in de methodes en in de literatuurlijsten die door Nederlandse educatieve uitgeverijen worden gepubliceerd, blijken Vlaamse schrijvers de grote afwezigen. Daarnaast komt ook anderstalige literatuur in vergelijking met Vlaanderen minder vaak aan bod. Vermoedelijk kan dit toegeschreven worden aan het feit dat Nederlanders in toenemende mate belang hechten aan de eigen nationale cultuur en identiteit. Sinds de Europese eenmaking worden immers ook zij verplicht om zich ten opzichte van anderen te positioneren en te denken in termen van taal, volk en cultuur. En dat terwijl ze zich vroeger vaak afgevraagd hebben of het staatsnationale denken überhaupt wel gekoesterd mag worden (Mottart, 2002).

TOETSING EN EVALUATIE - VLAANDEREN

In Vlaanderen is elke leerkracht vrij om de evaluatiepraktijk op een eigen manier vorm te geven. Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming formuleert immers geen criteria waaraan een evaluatie moet voldoen. Zelfs het 'format' van de evaluatie (een examen, een reeks toetsen, een taak, enz.) wordt niet bepaald. Ook wat in de leerplannen beschreven staat over toetsing en evaluatie heeft geen bindend karakter, maar is uitsluitend bedoeld om leraren te inspireren. Voor het vak Nederlands en het vakonderdeel literatuur is dat niet anders.

Tot nu toe werd echter nauwelijks onderzoek gedaan naar hoe vakinhouden die betrek-

king hebben op het vak Nederlands in Vlaanderen geëvalueerd worden. Onderzoeksgegevens over de evaluatie van het vakonderdeel literatuur zijn zelfs onbestaand. Informeel is echter geweten dat de kennis van en over literatuur nog vaak getoetst wordt aan de hand van reproductieve testen. Wel is het zo dat de meeste leraren het eindcijfer voor literatuur niet uitsluitend op basis van een schriftelijk (reproductief) examen toekennen. Veelal wordt immers van de leerlingen verwacht dat ze voor het vakonderdeel literatuur, naast het afleggen van een examen, een leesmap (tweede graad) of een leesportfolio (derde graad) samenstellen. Hiermee wordt aangesloten op wat in de leerplannen van de koepelorganisaties – haast dwingend – wordt gesuggereerd.

Veelal wordt van de leerlingen verwacht dat ze voor het vakonderdeel literatuur, naast het afleggen van een examen, een leesportfolio samenstellen.

Zowel de leesmap als het leesportfolio kunnen we omschrijven als een bundeling van opdrachten die een leerling moet uitvoeren naar aanleiding van de huislectuur (bv. persoonlijke leesverslagen, achtergrondinformatie over de gelezen boeken, een leesautobiografie, enz.). De concrete samenstelling ervan hangt af van de onderwijsvorm, de studierichting en de specifieke wensen van de leerkracht. Daarnaast stellen we vast dat, ondanks de gesuggereerde lezersgerichte didactiek, er nog leraren zijn die hun leerlingen vragen om klassieke – weinig uitdagende en bijzonder onpersoonlijke – boekbesprekingen te maken, waarbij verhalen worden benaderd vanuit een eenzijdig narratologisch perspectief, zonder aandacht voor de leeservaring van de lezer. Hoe zwaar de analyses van de huislectuur doorwegen op het eindcijfer voor literatuur is sterk

afhankelijk van de leerkracht bij wie men les volgt.

- de theoretische leerweg, de gemengde leerweg en de kaderberoepsgerichte leerweg: $1 \times SE + 1 \times CE / 2$.

TOETSING EN EVALUATIE - NEDERLAND

In Nederland wordt het diplomacijfer voor zowel vwo-, havo- als vmbo-opleidingen bepaald door de scores die leerlingen halen voor het schoolexamen en het centraal examen. Het eindcijfer voor het schoolexamen is het gemiddelde cijfer dat door leerlingen behaald wordt op toetsen en praktijkopdrachten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Voor de zogenaamde handelingsdelen krijgen de leerlingen geen cijfer, maar een beoordeling. Pas wanneer ze voor alle handelingsdelen 'voldoende' of 'goed' behalen, worden ze toegelaten tot het centraal examen. Het centraal examen wordt landelijk georganiseerd en kan beschouwd worden als het afsluitende eindexamen van het voortgezet onderwijs.

Toetsen waarbij uitsluitend wordt ingegaan op theoretische en feitelijke kennis worden weinig gestimuleerd.

In de eindtermen is vastgelegd welke vakken (of vakonderdelen) centraal geëxamineerd worden. Voor de vakken waarvoor geen centraal examen (CE) georganiseerd wordt, geldt het cijfer dat behaald wordt op

het schoolexamen als eindcijfer. Voor de vakken die centraal geëxamineerd worden, is het eindcijfer het gemiddelde cijfer dat behaald werd voor het schoolexamen (SE) en het centraal examen. Voor vmbo-opleidingen wordt het eindcijfer, afhankelijk van de gekozen leerweg, berekend op basis van de volgende formules:

- de basisberoepsgerichte leerweg: $2 \times SE + 1 \times CE / 3$

Welke leerinhouden die betrekking hebben op het schoolvak Nederlands centraal geëxamineerd worden en welke beoordeeld worden aan de hand van het schoolexamen is afhankelijk van het type opleiding dat wordt gevolgd. Voor vwo- en havo-opleidingen is er enkel voor het domein 'leesvaardigheid' een centraal examen; voor vmbo-opleidingen is dat afhankelijk van de gekozen leerweg. In elk geval worden uitsluitend de zogenaamde 'leervaardigheden' van het vak Nederlands centraal geëxamineerd, aangevuld met lees-, schrijf-, luister- en kijkvaardigheid. Literaire kennis en kunde worden steeds getoetst aan de hand van het schoolexamen.

Hoe het schoolexamen rond literatuur precies vormgegeven wordt, is sterk afhankelijk van de individuele docent. Vaak wordt het schoolexamen voor literatuur echter opgevat als een mondelinge proef waarin inhoudelijke vragen worden gesteld over de boeken die besproken worden in het leesdossier (voor vwo- en havo-leerlingen) of het fictiedossier (voor vmbo-leerlingen). Lees- en fictiedossiers omvatten minstens een leeslijst, achtergrondinformatie bij en boekverslagen van de gelezen werken (met focus op de leeservaring), een leesautobiografie en balansverslagen (dat zijn verslagen waarin geëxpliciteerd wordt wat de lectuur de leerling aan kennis bijgebracht heeft). Grosso modo zijn ze dus vergelijkbaar met de Vlaamse leesportfolio's. Bij het toekennen van het eindcijfer wordt meestal ook rekening gehouden met de kwaliteit van het ingediende dossier.

Sommige literatuurdocenten kiezen echter een schriftelijke toets, waarin de literaire

kennis en kunde (bv. het literaire begrippen-apparaat hanteren) geëxamineerd wordt. Toetsen waarbij uitsluitend wordt ingegaan op theoretische en feitelijke kennis worden weinig gestimuleerd. Dat laatste is echter opvallend. Zoals we hoger hebben vermeld, wordt in Nederland in toenemende mate gepleit voor cultuurgericht literatuuronderwijs, waarbij kennisoverdracht centraal staan. Ons lijkt het alvast dat verwacht zou kunnen worden dat aanhangers van het cultuurgericht literatuuronderwijs ook zouden kiezen voor examens waarin het toetsen van literaire kennis centraal staat.

HET VLAAMSE EN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS VERGELEKEN: ENKELE CONCLUSIES

Samenvattend kunnen we stellen dat er een aantal opvallende verschillen zijn tussen het Vlaamse en het Nederlandse literatuuronderwijs. Een en ander kan alvast toegeschreven worden aan de specifieke organisatie van het onderwijs. Terwijl in het secundair onderwijs in Vlaanderen een driedeling wordt gemaakt op basis van graden waarvoor aparte eindtermen (of ontwikkelingsdoelen) zijn geformuleerd, worden in het Nederlandse voortgezet onderwijs enkel de onderbouw en de bovenbouw onderscheiden. Dat maakt dat het Vlaamse onderwijs – inclusief het literatuuronderwijs – een strakkere en meer stapsgewijze opbouw kent, waardoor theoretisch gezien meer controlemomenten mogelijk zijn.

Wat het curriculum betreft, stellen we vast dat het in Vlaanderen veel meer gestuurd wordt dan in Nederland. Het formele curriculum is echter quasi gelijk – in beide delen van het taalgebied formuleert de overheid

immers meer of minder specifieke eindtermen (c.q. kern- en ontwikkelingsdoelen) die bindend zijn. Maar wat de omzetting ervan naar de onderwijspraktijk betreft, zien we verschillen. In tegenstelling tot Nederland worden de Vlaamse eindtermen (of ontwikkelingsdoelen) ‘vertaald’ in ‘ideologisch gekleurde’ leerplannen. Hoewel deze geformuleerd worden door de inrichtende macht van de scholen of door de koepelorganisatie waartoe de inrichtende macht behoort, blijft de impact van de overheid bij het maken ervan bestaan. Alle leerplannen worden immers onderworpen aan de toets der kritiek van een overheidsinstantie, met name de inspectie, die er op toeziet of de leerplannen conform de eindtermen opgesteld zijn. Aangezien elke school verplicht is een leerplan te volgen of zelf op te stellen, hebben de leerplannen dan ook een niet te onderschatten invloed op hoe het Vlaamse onderwijs er in de klas uitziet. Te meer omdat ook schoolboekmakers de inhoud van hun schoolboeken bijna volledig op de leerplannen enten.

In Nederland worden de schoolboeken grotendeels gebaseerd op de eindtermen. De intermediaire rol van de koepelorganisaties en de grotere overheidscontrole op de onderwijspraktijk maakt meteen ook dat de ideologische strijd tussen het lezersgericht en cultuurgericht (literatuur)onderwijs die het schoolboekenlandschap in Nederland domineert, in Vlaanderen in principe onmogelijk is. Aangezien in alle Vlaamse leerplannen de kaart getrokken wordt van een literatuurdidactiek die ergens tussenin zit, is het quasi onmogelijk dat schoolboekmakers zich

De ideologische strijd tussen het lezersgericht en cultuurgericht literatuuronderwijs die het schoolboekenlandschap in Nederland domineert, is in Vlaanderen in principe onmogelijk.

zullen wagen aan een schoolboek dat volledig gebaseerd is op een cultuurgerichte onderwijsdidactiek, dan wel een exclusief lezersgerichte didactiek propageert.

De rol die de Vlaamse overheid via de eindtermen en de controle over de leerplannen speelt, houdt een gevaar van uniformisering

in, waarmee we niet willen gezegd hebben dat Vlaamse leraren onvoldoende ruimte geboden wordt voor eigen keuzes en interpretaties van de eindtermen en de leerplannen. Ook in Nederland is voor bepaalde vakken via het centraal examen een sterke beweging tot een gelijksoortige uniformisering. Voor het literatuuronderwijs geldt dat echter niet. De lesinhouden die betrekking hebben op literatuur worden

immers getoetst via het schoolexamen en hoe dat vormgegeven wordt, hangt, net zoals in Vlaanderen af van de individuele docent. Samenvattend kunnen we dan ook stellen dat binnen de retoriek over de vorm-

geving van het literatuuronderwijs de autonomie van de Nederlandse literatuurdocent groter is dan die van de Vlaamse literatuurleerkracht. Of dat beter dan wel slechter literatuuronderwijs impliceert, laten we hier in het midden.

Hoewel de nadruk in dit artikel op de verschillpunten tussen het literatuuronderwijs in Vlaanderen en Nederland lag, kunnen we echter niet om het feit heen dat het doel van het literatuuronderwijs in beide delen van het taalgebied gelijk is, met name het vormen van literair competente lezers. Dat die gemeenschappelijke doelstelling ervoor zorgt dat Vlaanderen en Nederland op het vlak van het literatuuronderwijs minder ver van elkaar afstaan dan de diverse formele, structurele en ideologische verschillpunten doen vermoeden, lijkt ons dan ook weinig betwistbaar. Of de gelijkenissen en de verschillpunten die we in de retoriek rond het literatuuronderwijs aantreffen ook geïdentificeerd kunnen worden in de onderwijspraktijk zelf blijft echter in het midden: er zijn immers onvoldoende empirische gegevens over hoe het literatuuronderwijs op microniveau wordt vormgegeven. Een quasi braakliggend terrein alvast voor toekomstig wetenschappelijk onderzoek.

Binnen de retoriek over de vormgeving van het literatuuronderwijs is de autonomie van de Nederlandse literatuurdocent groter dan die van de Vlaamse literatuurleerkracht.

Steven Vanhooren
Nederlandse Taalunie
svanhooren@taalunie.org

André Mottart
Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde
andre.mottart@ugent.be

Noten

- 1 Zie: <<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek>>.
- 2 Het volledige rapport kan gedownload worden van <www.literatuuronderwijs.org>.
- 3 Om de leesbaarheid van het artikel te bevorderen, is niet alle literatuur waarop het gebaseerd is, in de lopende tekst opgenomen. We verwijzen hier in de eerste plaats naar de websites van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (www.ond.vlaanderen.be), het Nederlands ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (www.minocw.nl), de koepelorganisaties in Vlaanderen (zie noot 6) en het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling in Nederland (www.slo.nl).
- 4 Zowel voor de A- als voor de B-stroom wordt een onderscheid gemaakt tussen de basisvorming en het keuzegedeelte. Met betrekking tot het beroepsvoorbereidend leerjaar en het tweede leerjaar van de A-stroom heeft men het niet over het keuzegedeelte, maar over respectievelijk de beroepsvelden en de basisopties. Enkel voor de basisvorming formuleert de overheid eindtermen c.q. ontwikkelingsdoelen.
- 5 De inrichtende macht van een school is meestal samengesteld uit een aantal vrijwilligers die op de één of andere manier betrokken zijn bij de school in kwestie (bv. omdat het eigen kind er les volgt). Van de leden van de inrichtende macht wordt niet verwacht dat ze een pedagogische achtergrond hebben.
- 6 Vlaanderen telt vier grote koepelorganisaties, met name het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), de koepel van het gemeenschapsonderwijs (GO!), het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten (OVSG) en de koepel van het Provinciaal Onderwijs (POV). Daarnaast zijn er nog vier kleinere koepelorganisaties – de Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen (FOPEM), de Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen, de Raad van Inrichtende Machten van het Protestants Christelijk Onderwijs (IPCO) en het Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP) – die elkaar ontmoeten in een overlegplatform.
- 7 Uit onderzoek blijkt dat slechts een derde van de docenten stilstaat bij literatuur in het vak ckv. Als dat al het geval is, gaat het meestal om wereldliteratuur (zie o.a. Hermans, 2007).
- 8 Tijdens het schooljaar 2007-2008 werden de eindtermen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs herzien. Voor die herziening werd aan elke eindterm een gedetailleerde toelichting gekoppeld. Opvallend met betrekking tot het vak Nederlands was alvast de lijst met literaire terminologie die in de eindtermen was opgenomen en waarvan de leerlingen verondersteld werden die te kennen en kunnen toepassen. Bij de herziening van de eindtermen werden de toelichtingen grotendeels geschrapt.
- 9 Het onderzoek is gebaseerd op een inhoudsanalyse van 27 leeslijsten en op een online enquête die door 232 actieve leraren werd ingevuld. Dat het onderzoek, wegens de beperkte dataset, niet geheel representatief is, lijkt ons onmiskenbaar. Desalniettemin verschaft het onderzoek ons waardevolle, indicatieve informatie over lezen in de derde graad van het aso in het algemeen en over de samenstelling van leeslijsten in het bijzonder.

Literatuur

Fish, S. (1980). *Is there a text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard: University Press.

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

Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie asthetischer Wirkung*. Munich: Wilhelm Fink.

Jauss, H.R. (1977). *Asthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Munich: Wilhelm Fink.

Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie. Onderzoek naar handelingsoriëntaties voor leraren*. Gent: Academia Press.

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

Nicolaas, M. & S. Vanhooren (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Segers, E. (2008). *Literatuuronderwijs: de leeslijst in de derde graad ASO*. Onuitgegeven masterproef tot het behalen van de graad van master in taal- en letterkunde: Nederlands. Universiteit Antwerpen.

Soetaert, R. (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Van de Ven, P.H. (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

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.

BIJLAGE 1: Structuur en organisatie van het secundair onderwijs in Vlaanderen

Het secundair onderwijs in Vlaanderen beslaat in principe zes studiejaar die onderverdeeld zijn in drie graden die telkens twee jaar duren. In sommige studierichtingen is het mogelijk om nog een zevende jaar te volgen.

In de eerste graad van het secundair onderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen de A-stroom en de B-stroom. Binnen de A-stroom worden het eerste leerjaar A en het tweede leerjaar onderscheiden; binnen de B-stroom het eerste leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar. De B-stroom is in eerste instantie bedoeld voor leerlingen die minder geschikt zijn voor overwegend theoretisch onderwijs en voor leerlingen die kampen met een onderwijsachterstand. Nadat leerlingen het eerste leerjaar B hebben afgerond, gaan ze naar het beroepsvoorbereidende leerjaar, waar ze extra basisvorming ontvangen of maken ze de overstap naar het eerste leerjaar A. Leerlingen die slagen voor het eerste leerjaar A, gaan door naar het tweede leerjaar van de A-stroom.

In de tweede graad kiest de leerling voor een opleiding binnen het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso), het kunstsecundair onderwijs (kso) of het beroepssecundair onderwijs (bso):

- Opleidingen binnen het *aso* bieden een ruime, algemene vorming en vormen een stevige basis voor wie wil studeren aan een hogeschool of een universiteit.
- In *tso*-opleidingen krijgen de leerlingen zowel theorie als praktijk. Bovendien is naast aandacht voor een algemene vorming, ook aandacht voor een technisch-theoretische vorming. Na een *tso*-opleiding is de leerling in veel gevallen in staat om een beroep uit te oefenen. Daarnaast kan hij of zij er ook voor kiezen om verder te studeren aan een hogeschool of een universiteit. Naast theorie wordt in een *tso*-opleiding ook praktijk aangeboden.
- In *kso*-opleidingen wordt een algemene vorming gekoppeld aan een actieve kunstbeoefening. Na een *kso*-opleiding is de leerling in veel gevallen voldoende gevormd om een beroep uit te oefenen binnen een kunstdiscipline (bv. binnen-huisarchitectuur, beeldende kunsten, enz.). Hij of 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. Daarnaast krijgt hij of zij ook algemene vorming.

In de derde graad wordt de vorming verfijnd met het oog op de uiteindelijke beroepskeuze of op de eventuele studieplannen in het hoger onderwijs.

BIJLAGE 2: Structuur en organisatie van het voortgezet onderwijs in Nederland

Na het basisonderwijs gaan Nederlandse leerlingen naar een school voor voortgezet onderwijs. Daar volgen ze les tot ze minstens zestien jaar zijn. Het voortgezet onderwijs wordt opgedeeld in de onderbouw en de bovenbouw. Met de onderbouw wordt grosso modo de eerste drie leerjaren (voor het vmbo de eerste twee) van het voortgezet onderwijs bedoeld; de bovenbouw benoemt de leerjaren die volgen op de onderbouw. Afhankelijk van de onderwijsvorm zijn het er twee of drie.

In het Nederlandse onderwijssysteem wordt een onderscheid gemaakt tussen drie niveaus van voortgezet onderwijs: het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Ongeacht het onderwijsniveau worden tijdens de onderbouw dezelfde vakken en lesprogramma's aangeboden. Een dergelijke organisatie biedt leerlingen het voordeel dat ze gemakkelijk van de ene onderwijsvorm naar de andere kunnen overgaan. Daarna kiezen ze definitief voor een opleiding binnen het vwo, het havo en het vmbo.

Een opleiding binnen het *vwo* duurt zes leerjaren – drie in de onderbouw en drie in de bovenbouw – en bereidt leerlingen voor op het wetenschappelijk onderwijs (wo). Binnen het vwo worden, op basis van de aan- of afwezigheid van klassieke talen in het curriculum, drie schooltypen onderscheiden, met name 'het gymnasium', 'het atheneum' en 'het ongedeelde vwo'. Op het gymnasium volgen alle leerlingen Grieks en Latijn in de onderbouw en Grieks of Latijn in de bovenbouw. In het atheneum en het ongedeelde vwo worden Grieks en Latijn respectievelijk niet en wel als keuzevakken aangeboden. Ongeacht het schooltype wordt van alle leerlingen in het vwo verwacht dat ze een keuze maken tussen vier onderwijsprogramma's, namelijk 'natuur en techniek', 'natuur en gezondheid', 'economie en maatschappij' en 'cultuur en maatschappij'. Afhankelijk van hun keuze worden de leerlingen voorbereid op een (technisch) wetenschappelijke (exakte wetenschappen), een (para)medische, een economische of een humane opleiding aan een hogeschool of een universiteit.

Een opleiding binnen het *havo* duurt vijf leerjaren – drie in de onderbouw en twee in de bovenbouw – en bereidt leerlingen voor op het hoger beroepsonderwijs (hbo). Net zoals binnen het vwo maken leerlingen binnen het havo een keuze tussen de vier hoger vermelde onderwijsprogramma's die hen 'op maat' voorbereidt op een opleiding aan een hogeschool of een universiteit.

Een opleiding binnen het *vmbo* duurt vier leerjaren – twee in de onderbouw en twee in de bovenbouw – en bereidt leerlingen voor op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). In het vmbo maken leerlingen een keuze tussen vier leerwegen, met name 'de theoretische leerweg', 'de gemengde leerweg', 'de kaderberoepsgerichte leerweg' of 'de basisberoepsgerichte leerweg'. Afhankelijk van hun keuze krijgen ze meer theoretische, dan wel praktische vakken. Binnen elke leerweg moeten de leerlingen kiezen tussen vier verschillende sectoren – 'techniek', 'zorg en welzijn', 'economie'

of 'landbouw' – die verder opgedeeld zijn in afdelingen. Welke afdelingen tot het onderwijspakket van een leerling behoren, is afhankelijk van de sectorkeuze. Binnen het vmbo tekent zich momenteel een structurele tweedeling af: in toenemende mate worden opleidingen binnen de theoretische leerweg aangeboden op havo- en vwo-scholen, terwijl de praktijkgerichte opleidingen steeds plaatsvinden op scholen waar exclusief praktische vmbo-opleidingen worden georganiseerd. Vermoedelijk speelt het feit dat vmbo-leerlingen die de theoretische leerweg met succes afronden, onmiddellijk toegang hebben tot een havo-opleiding hierbij een rol.

T U S S E N D O O R

CENTRUM NASCHOLING ONDERWIJS

Het Centrum Nascholing Onderwijs (CNO) organiseert tijdens de komende maanden de volgende cursussen voor leraren Nederlands:

10 + 25 maart 2009 CST	<i>Luisteren en spreken in het 6e jaar</i> Jan Gilté
11 maart 2009 CST	<i>In de keuken van de muze: werken met poëzie in de eerste jaren</i> Jan Van Coillie
12 maart 2009 CDE	<i>Dag van het taalbeleid</i>
18 maart 2009 CDE	<i>Over meten, weten en doen: screenen en signaleren van taalvaardigheden</i> Chris van Vliet

INSCHRIJVINGEN EN INLICHTINGEN:

Universiteit Antwerpen-CNO

Campus Drie Eiken (CDE), tel. 03 820 29 60, cno@ua.ac.be

Stadscampus (CST), tel. 03 220 46 81, danielle.daniels@ua.ac.be

www.ua.ac.be/cno

A D V E R T E N T I E



nl Nederlandse Taalunie

Nieuw op het Taalunieversum:

een startpagina
literatuuronderwijs met
onderzoek, artikelen,
projecten, links, een agenda
en een nieuwe publicatie
over het literatuuronderwijs
in Nederland en Vlaanderen.

[www.literatuur
onderwijs.org](http://www.literatuuronderwijs.org)